

LA EDUCACIÓN COMPARADA DE LOS 80:
MEMORIA Y BALANCE

MARCELA MOLLIS (*)

1. EN BUSCA DE CRITERIOS SOCIOPOLÍTICOS PARA DIVIDIR
EN PERÍODOS LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

Si bien el análisis comparativo de los fenómenos educativos se realizó desde tiempos remotos (los relatos de Homero, Tucídides y Platón y las obras de J. A. Comenio, I. G. Herder y A. J. Niemeyer constituyen algunos ejemplos), existe un acuerdo bastante generalizado en afirmar que la Educación Comparada, como campo de estudio sistemático, tuvo su origen a partir de la publicación de Marc Antoine Jullien, *Bosquejo y observaciones previas a la investigación en Pedagogía Comparada* (París, 1817) (1). Este investigador fue el primero en señalar algunos objetivos y métodos de investigación y concedió al problema una determinada dirección sociopolítica, Jullien consideró la Pedagogía Comparada como una de las vías más importantes de perfeccionamiento de la teoría y de la práctica de la educación que contribuiría al progreso cultural y general de los pueblos europeos fundamentalmente. Para ello consideraba necesario crear una *comisión internacional* —integrada por representantes de distintas nacionalidades— que por medio de encuestas e informes clasificara y comparara los materiales de las instituciones docentes y los métodos de enseñanza de los países europeos. Además aspiraba a crear un *centro de enseñanza especializada* para preparar pedagogos especialistas y editar una *revista pedagógica* en varios idiomas que publicara las opiniones de los centros científicos más importantes sobre el problema de la instrucción pública. No podemos obviar el particular momento histórico que subyace a esta iniciativa: nos referimos a la etapa de consolidación de los sistemas nacionales de educación en manos del Estado. Las naciones occidentales se fueron consolidando a medida que se fortalecían las relaciones capitalistas y constituyeron conjuntos homogéneos de comunidades históricas, cimentadas a la vez por las

(*) Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

(1) Jullien, M. A. *Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Éducation Comparée*. París, 1817.

relaciones económicas del mercado nacional unificado y, a nivel político, por el Estado-nación.

Estos Estados-naciones-mercados conformaron el espacio histórico necesario para la burguesía ascendente en Francia, Alemania e Inglaterra y posteriormente en los demás países de Europa. Sobre la base de una comunidad de cultura y tradiciones históricas, de representaciones colectivas, la burguesía reconstruyó para la realidad social las estructuras políticas y territoriales y los recursos humanos necesarios para la realización de sus proyectos y ambiciones económicas (2).

Este contexto nos orienta en la elección de criterios sociopolíticos para determinar una periodicidad de la Educación Comparada que supere la mera sucesión cronológica de los autores —criterio empleado por Noah y Eckstein en su clásica obra, *La Ciencia de la Educación Comparada* (1970)—. El eje de nuestro análisis lo constituyen el Estado-nación y el consecuente desarrollo de las políticas y teorías educativas que permitieron unificar, organizar y controlar los procesos sociales capitalistas.

1.1. *La necesidad de perfeccionar la escuela capitalista (1850-1945)*

En Francia, inmediatamente después de la Revolución, Robespierre, en una famosa sentencia, decía: «El derecho de criar a sus niños sólo le pertenece a la República. Ella no puede dejar esta responsabilidad al arbitrio del egoísmo familiar o al de los prejuicios de la Iglesia.» (3).

Sin embargo, en la época de las reformas educativas napoleónicas, la Iglesia siguió manteniendo el control de la educación elemental. A partir de 1880 el Estado recuperó el control sobre ella, si bien la situación fue distinta para el nivel secundario, en el que la lucha entre el Estado y la Iglesia fue mucho más encarnizada y con cierta ventaja del primero sobre la segunda.

En la realidad europea —con excepción de España—, cuando los monarcas absolutistas o el Estado-nación asumieron de forma definitiva la autoridad en las escuelas, quedó eliminado el control clerical. En la Prusia luterana dicho control secular sobre la educación pudo imponerse sin inconvenientes, ya que maestros y clérigos estaban sujetos a la autoridad del Rey, que era *soberana* (4).

En cuanto al proceso educativo de los países emancipados latinoamericanos, la disputa entre las viejas legitimidades coloniales —la Iglesia católica— y los sectores más dinámicos de la sociedad criolla reprodujo una «guerra por el espacio esco-

(2) Al respecto, véase Kaelble, H. «Educational opportunities and Government Policies in Europe in the Period of Industrialization», en P. Flora y A. Heidenheimer (Eds.), *The Development of Welfare States in Europe and America*, London, Transaction Books, 1982. También Cipolla, C. *Educación y Desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ariel, 1983.

(3) Millot, B. «Social Differentiation and Higher Education: The French Case». *Comparative Education Review*, 25 (3), 1981, pp. 353-368.

(4) Bendix, R. *El Estado Nacional y la Ciudadanía*. Buenos Aires, Amorrortu, 1964, p. 92.

lar» semejante a la del caso francés (5). Es fundamental señalar que esta coincidencia no elimina la diferencia entre la función social dominante del sistema de educación popular latinoamericano y el sistema de las metrópolis. En América Latina se trató de crear una identidad nacional y una sociedad política sustentada en los valores de la «ciudadanía» a través de la modernización de las sociedades: «La estatización de la educación popular cumplió un papel fundamental en el proceso de organización del Estado para ordenar la sociedad y se desarrolló en tres niveles paralelos: la legislación de la enseñanza primaria común y obligatoria, la creación de organismos encargados de la conducción y de establecimientos para la provisión de educación primaria, es decir, la 'cristalización institucional', y por último, el aumento efectivo y significativo de la escolarización» (6).

En tanto que la función economizante que dominó la finalidad educativa de los países industrializados del siglo XIX indica una divergencia fundamental para interpretar la histórica función desempeñada por «la escuela» en los países centrales o periféricos. Prácticamente un siglo después de las revoluciones burguesas de occidente (7), y como consecuencia de ellas, el interés por los problemas de perfeccionamiento de los sistemas educativos se había desarrollado junto a la necesidad del estudio comparativo de la escuela.

Ya en la segunda mitad del siglo XIX casi todos los países europeos tenían sus disposiciones gubernamentales sobre la enseñanza general obligatoria (si bien las primeras actas legislativas sobre la enseñanza obligatoria aparecen en el *Derecho de Weimar* de 1627 y en el *Derecho de Dinamarca* 1739 (8), éstas no se pusieron en práctica hasta la segunda mitad del siglo XIX). En 1857 la instrucción se había expandido de tal modo que comenzó a despertar la desconfianza de los sectores vinculados al «viejo orden», cuyo poder se había mantenido y fortalecido a través de la posesión ilimitada de algunos saberes que comenzaban a difundirse: «El obispo Samuel Wilherforce advertía que 'con tanta instrucción por todas partes, pronto no tendremos servidumbre'. (...) [Sin embargo], en Inglaterra, la *Factory Act* de 1802 imponía a los propietarios textiles laneros o algodoneros la obligación de crear escuelas en las fábricas» (9).

Esta aparente contradicción entre quienes consideraban «peligroso» dar instrucción y quienes consideraban «necesaria» la instrucción para la prosperidad

(5) Para el caso latinoamericano véase Weinberg, G. *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984, pp. 41-113.

(6) Braslavsky, C. «Etapas históricas de las estrategias nacionales para la Enseñanza General Obligatoria en Hispanoamérica», en Ibarrola y Rockwell (Comp.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, 1985, p. 25.

(7) Me refiero al escenario económico, político y social de Europa entre 1780 y 1790: la revolución industrial, la francesa, las ideologías nacionalistas, el proceso de industrialización acompañado por «la carrera abierta al talento», el desarrollo universal de la ciencia y la técnica derivado de dicho proceso y la ideología secular que comienza a dominar las prácticas educativas de algunas naciones europeas. Véase Hobsbaum, E. J. *Las Revoluciones Burguesas*, Barcelona, Guadarrama, tomos I y II, 1979.

(8) Citado en Sokolova, Kuzmin y Radionov, *Pedagogía Comparada*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1982, pp. 13-17.

(9) Cipolla, C. *op. cit.*, pp. 80-81.

industrial y el poder nacional (10) fue resuelta en el período señalado a favor de la escuela nacional, elemental, laica y obligatoria para la totalidad social (11). Se volvió prioritario conocer las experiencias escolares que resultaban exitosas y eficaces para conquistar ambos objetivos a la vez: por un lado, alcanzar la consolidación del nuevo orden económico capitalista y, por el otro, el afianzamiento del sentimiento de identidad nacional sostenido en la creencia de los sectores populares de que la clase hegemónica se representaba del «bienestar social general» (12).

Son numerosos los ejemplos de creación de escuelas en las fábricas de los países industrializados en las que se «moralizaba» (13) e instruía mínimamente a los jóvenes trabajadores; si bien sus resultados no fueron tan exitosos como se esperaba (14).

Sólo la escuela elemental, obligatoria y laica, puesta en marcha por la iniciativa de la clase dirigente de los Estados liberales decimonónicos, garantizó los resultados aspirados por la burguesía industrial europea: homogeneidad, formación de una identidad nacional-ciudadana, uniformidad en el lenguaje y disciplina social (15).

¿Cómo pudo el sistema educativo de cada particular Estado-nación europeo alcanzar con éxito dichos propósitos? No podemos afirmar que la Educación Comparada haya sido la única responsable del éxito, aunque sí tuvo un papel protagonista en este escenario. Su contribución se bifurcó en dos sentidos. Por una parte, como legitimadora (por el carácter científico de su contenido) del pensamiento que forjaba la ideología «nacionalista e idealista» de la intelectualidad que la creaba y de los sectores populares que la consumían en la escuela. Michael Sadler, en 1902, decía: «Toda educación buena y verdadera es una expresión de la vida y los caracteres nacionales. Está enraizada en la historia de la nación y se adecúa a sus necesidades.» (16). Por otra parte, como técnica o cien-

(10) Véase el artículo de Tamarit, J. «La función de la escuela: Conocimiento y poder», *Revista Argentina de Educación*, 10, Buenos Aires, AGCE, 1988, pp. 9-31.

(11) Tal como lo señala G. N. Mello en su trabajo «Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria», en Ibarrola y Rockwell (Comp.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, 1985. Las clases dominantes necesitaron la escuela tanto para conquistar la legitimidad de su dominación a través de la ideología nacionalista («función homogeneizante») cuanto para la formación de la fuerza de trabajo que reprodujera el esquema de subordinación al poder de los industriales.

(12) Para ampliar la información sobre la construcción de la ideología nacionalista y la conquista de espacios institucionales de la sociedad civil en manos del Estado ver Mollis, M. *La Historia de la Educación Comparada: Una aproximación teórica y metodológica aplicada*, Buenos Aires, Cuadernos de Investigación del ICE, FFYL, UBA (en prensa).

(13) Millot, B. *op. cit.*, p. 357.

(14) Cipolla, C. *op. cit.*, p. 82.

(15) Los trabajos de Mariano Fernández Enguita aportan elementos muy significativos para comprender la relación entre el «disciplinamiento social» necesario para satisfacer el orden económico capitalista y la socialización generada en el sistema escolar. Véase *La escuela en el capitalismo democrático*, México, Universidad Autónoma Sinaloa, 1987, p. 47.

(16) Sadler, M. «The Unrest in Secondary Education in Germany and Elsewhere», 1902, p. 162, citado en M. Mollis, «Propuestas para revisar algunos enfoques teórico-metodológicos de la Educación Comparada», *Revista Argentina de Educación*, 7, 1986, pp. 63-64.

cia aplicada, que promovía la adopción de estructuras educativas observadas, analizadas y valoradas como útiles para los fines del Estado por los investigadores comparatistas que realizaban sus estudios y asesoraban a los gobiernos. Sadler afirmaba: «Un análisis amplio y erudito del funcionamiento de los sistemas educativos extranjeros dará como resultado que estemos mejor preparados para estudiar y comprender el nuestro.» (17).

Ambos logros tenían una estrecha vinculación con las necesidades pragmáticas de la política educativa del momento. Así se comprende la proliferación de teóricos de la Educación Comparada en las primeras décadas del siglo XX y la diversidad en el enfoque metodológico que sus trabajos reflejaban.

1.1. *Los comparatistas que quisieron hacer de la Educación Comparada una ciencia: Enfoque clásico-tradicional*

El desarrollo histórico de «las ciencias» hacia fines del siglo XIX presenta algunas características que facilitan la comprensión de la tendencia que los sucesores de Jullien le dieron al área. El mentado «positivismo», como visión del mundo y de la cultura burguesa hegemónica (18), había construido las justificaciones del racismo, de las guerras y del imperialismo (a partir del darwinismo biológico —fundamentalmente—, que derivó en el darwinismo social). El siglo XIX, surcado por el «culto a la ciencia» —casi una religión de la ciencia—, provocó un optimismo generalizado que crecía a medida que el hombre descubría que dominaba la naturaleza por cuanto dominaba sus leyes.

Los imperios coloniales decimonónicos y sus intelectuales aportaron al mundo la concepción liberal del *laissez-faire*, la creencia en un progreso indefinido, la aplicación de la ciencia a la industria, nuevas fuentes de energía, comunicación y transporte, así como el método experimental y la necesidad de someter toda observación a la comprobación empírica. También trajeron con su nuevo orden la miseria y el hacinamiento urbano, el trabajo a destajo de niños y mujeres, el colonialismo en Asia, Africa y América Latina, prácticas y justificaciones racistas, guerras y otros males nada despreciables.

Al mismo tiempo, el avance del conocimiento hacía que la «diosa razón» se prodigara en «hipótesis a comprobar» que, una vez amalgamadas, se convertían

(17) Sadler, M. *op. cit.*, p. 309, en M. Mollis, *op. cit.*, p. 64.

(18) Si bien la bibliografía sobre positivismo es abundantísima, sería injusto no mencionar la importante producción de autores argentinos que interpretan el positivismo desde distintos ángulos. La reciente obra de Oscar Terán (1987) es un testimonio de la originalidad interpretativa en el campo de las «ideas». En cuanto a la relación entre positivismo y educación, las obras de Berta Perelstein (1972), Juan Carlos Tedesco (1973) y, más recientemente, Rubén Cucuzza (1986) constituyen una muestra de lo señalado. De cualquier modo, para los fines de este artículo, se ha caracterizado someramente el positivismo desde la perspectiva de la historia de la ciencia: *The mainstream of civilization since 1500*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1974. Además Bernal, J. *La Ciencia en la Historia*, México D.C., Nueva Imagen Universidad Nacional de México, 1985, y Garraty y Gray (Eds.) *The Columbia History of the World*, Harper y Row Publishers, 1986.

en cuerpos teóricos con validez universal. Este era el perfil requerido por las ciencias empíricas «positivas» y su ejemplar ciencia física. En este contexto resulta comprensible la fuerte demanda de algunos comparatistas del siglo XX por la aplicación de métodos rigurosos de comprobación empírica para la Educación Comparada. Del mismo modo que sucedió con las ciencias sociales, el paradigma positivista gozó de la hegemonía sobre la producción de conocimiento del área en los países centrales hasta la década de los sesenta.

Desde el punto de vista metodológico, la primera obra que brindó los principios fundamentales del estudio científico de la Educación Comparada fue la de I. L. Kandel, publicada en 1933. Se le puede considerar como el representante más importante de la vertiente *clásica-tradicional*. Postula que «la metodología de la Educación Comparada se determina en función del objetivo o meta que el estudio se proponga satisfacer». Por cuanto el objetivo no sólo supone *saber acerca de*, sino también buscar información *dentro de* un sistema educativo, «la educación comparada puede ser considerada como la continuación del estudio de la historia de la educación en el presente» (19).

La obra de Kandel fue una de las primeras en considerar la *educación nacional* a la luz de las *fuerzas o los factores políticos, sociales o culturales que determinaron el carácter nacional de cada sistema educativo*: «Con el propósito de entender, apreciar y evaluar el real significado de un sistema educativo nacional, es necesario conocer su historia y tradiciones, conocer las fuerzas y actitudes que gobiernan la organización social, las condiciones económicas y políticas que determinan su desarrollo.» (20).

Entre las preguntas que se plantea Kandel para delimitar los problemas que aborda la Educación Comparada aparecen: ¿qué factores determinan el carácter particular de un sistema educativo?, ¿qué relación existe entre nacionalismo y educación, entre Estado y educación?, ¿cómo se relaciona el individuo con la sociedad y con el Estado? Este autor enfatiza, además, la importancia que adquiere el estudio comparado de la educación en lo que respecta a la *formulación de políticas educativas*: «La obligación de los historiadores de la pedagogía y de los que se dedican a la Pedagogía Comparada es facilitar las tareas del hombre de Estado con los frutos de su investigación. (...) Por consiguiente, nuestra ciencia puede y debe auxiliar al político.» (21).

La relevancia de las ideas de este autor está directamente vinculada con la función *político-pragmática* que adjudica a la disciplina y, por lo tanto, con la necesidad de interpretarla a partir del contexto histórico que la nutre.

(19) Kandel, I. L. «The Methodology of Comparative Education». *International Review of Education*, 5 (3), 1959, pp. 271-273.

(20) Kandel, I. L. *Comparative Education*. Boston, Houghton Mifflin Company, 1933, p. 19.

(21) Kandel, I. L. *The New Era in Education: A Comparative Study*. Boston, Houghton Mifflin Company, 1955.

Sin embargo, comparto con Kazamías (22) que algunos trabajos de Kandel, desde el punto de vista metodológico, presentan una debilidad importante: confunden la descripción del «debe ser de la educación» con lo que en realidad «era», sobre todo en el momento en que formula las «causas» que relacionan el sistema nacional con su entorno político, cultural y económico.

Durante esta etapa de construcción del campo teórico y metodológico de la Educación Comparada, ésta se caracterizó por la producción de estudios descriptivos de los sistemas educativos extranjeros. Esto explica que también se la identificara con los términos Educación Internacional o Educación del Extranjero (*International Education* o *Foreign Education*).

Otto Eberhard —en 1930— consideraba que a pesar de las peculiaridades típicas de cada sistema educativo nacional, existían numerosos aspectos en común entre ellos que requerían que la Pedagogía Comparada se ocupase de los «principales problemas educativos mundiales». Por ello, tituló su libro *Movimiento Educativo Mundial*, en el que expuso las tendencias pedagógicas observables en todo el mundo.

Friedrich Schneider (23) distingue dos líneas bien diferenciadas respecto a la dirección de esta ciencia: a) la comparación aplicada en sentido *vertical*, esto es, cuando se comparan los hechos pedagógicos de un mismo pueblo, pero en épocas distintas (método empleado con mayor frecuencia por la historia de la educación —según este autor—); b) cuando la comparación es aplicada en sentido *horizontal*, es decir, cuando se analiza un aspecto o problema específico del proceso educativo en dos o más «naciones» (24).

1.2. *La necesidad de hacer de la Educación Comparada una ciencia positiva que ayude a conquistar el «desarrollo» de los países menos favorecidos (1946-1970)*

Las particularidades de esta segunda etapa de desarrollo de la Pedagogía Comparada (mediados de los cuarenta hasta finales de los sesenta) reflejan una serie de importantes cambios en la situación política internacional, por una parte, y el rápido desarrollo de la ciencia y la técnica, por otra. Las consecuencias de la Segunda

(22) Kazamías, A. «Some old and new approaches to methodology in Comparative Education», en Etzioni y Dubow (Eds.) *Comparative Perspectives: Theories and Methods*, Boston, 1970, p. 7.

(23) Schneider, F. «El concepto de la Ciencia Comparativa», en *Pedagogía Comparada* (ficha 140) OPFYL, FFYL, 1980, cap. 2.

(24) Las dimensiones del análisis comparativo «vertical y horizontal» tienen su correlato en la historiografía con las dimensiones «diacrónica y sincrónica» y en la historia de la educación con el planteamiento «cronológico y lógico». La serie *vertical* se refiere al análisis del hecho a lo largo de la dimensión temporal, es decir, corresponde a las categorías *diacrónica* y *cronológica* de la historia. La serie *horizontal* se refiere al análisis de un ítem o una variable en relación con el conjunto de variables de las que el ítem es contemporáneo y, por tanto, se corresponde con las categorías *sincrónica* y *lógica* de los estudios históricos. Para ampliar estas nociones se recomienda el estudio crítico de Chesneaux, J. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, Editorial Siglo XXI, 1984, pp. 71-86, y Braslavsky, C. *Propuestas para el estudio de Historia General de la Educación, Material de Cátedra*, FFYL, Centro de Estudiantes de FFYL, 1985.

Guerra Mundial, el triunfo de las revoluciones democrático-populares en varios países de Europa y Asia, el proceso de formación y fortalecimiento del sistema socialista mundial y la descomposición del sistema colonial cambiaron la correlación de fuerzas en la arena del poder mundial. Las dos potencias mundiales, Estados Unidos y la Unión Soviética, habían desplazado los imperios europeos y comenzaban a consolidar el nuevo orden internacional ante la compleja situación de las aspiraciones de *autonomía* de las disueltas «colonias» del Tercer Mundo.

Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial se sumaron a la situación señalada, condicionando un intenso desarrollo de la Pedagogía Comparada. Los centros, los institutos y las sociedades organizadas en la etapa previa ampliaron sus actividades y surgieron instituciones internacionales nuevas.

No exageramos si afirmamos que casi la totalidad de la producción científica del área durante este período se incluye dentro del paradigma positivista (desde el punto de vista metodológico) y «desarrollista» (desde el punto de vista teórico). La situación internacional a la que hicimos referencia replanteó las estructuras de poder vigentes hasta el momento, con lo cual la preocupación por favorecer las condiciones socioeconómicas de los países subdesarrollados se convirtió en el *leit-motiv* de las concepciones metropolitanas. La creencia en la *neutralidad* de la ciencia positiva, el funcionamiento no cuestionado de las democracias racionales, con la correspondiente distribución de funciones y jerarquías acorde a los méritos acumulados, promovieron la *ilusión* de los comparatistas acerca de la *a-politicidad* de sus investigaciones. Un enfoque ejemplificador de esta tendencia es el de Arnold Anderson (25), quien se propone establecer «categorías» para poder relacionar las ideologías con las prácticas educativas. Plantea la necesidad de definir «las ideologías» a través de proposiciones operativas y, de este modo, describirlas mediante investigaciones empíricas. El artículo enfatiza el valor de la «aplicación» de rigurosas herramientas metodológicas de otras ciencias sociales —especialmente de la Sociología— a la Educación Comparada. Así se arriba más fácilmente a interpretaciones funcionales de la educación. Critica la visión *clásico-tradicional* que considera que el propósito de la Pedagogía Comparada es «conocer» las fuerzas o condiciones que determinan el desarrollo de un sistema educativo; lo cual implicaría aceptar que la relación entre la sociedad y la escuela es empíricamente demostrable. Justamente, Anderson propone «comprobar la causalidad de dicha relación entre variables a través de los métodos empírico-estadísticos. La dimensión educativa inter-cultural se vería notablemente enriquecida por la comprobación de ciertas hipótesis». A su juicio, no existen suficientes investigaciones que den cuenta de los resultados o «productos» finales de la educación; en cambio, poseen una cantidad importante de variables independientes (causas) y pocas variables dependientes (efectos).

Otro representante de esta tendencia es George Bereday, quien considera que cualquier análisis comparativo debe ser precedido por un tipo de «esquema abs-

(25) Anderson, A. «The Utility of Societal Typologies in Comparative Education». *Comparative Education Review*, 1 (3), 1959, pp. 20-22.

tracto que funcione como hipótesis-guía para la recolección y presentación de los datos comparados» (26). Para ello, recomienda que los investigadores se planteen algunas preguntas antes de iniciar sus estudios: ¿cómo seleccionarán los problemas de la investigación?, ¿cómo serán formulados y presentados?, ¿estarán relacionados con algún cuerpo teórico de conocimiento previo?

Estos autores —enrolados en la corriente «científico-empirista» de la Pedagogía Comparada— critican los estudios clásicos porque fueron macrocósmicos e históricos y sus unidades de análisis fueron exclusivamente los sistemas nacionales de educación. Consideran que las categorías de sus investigaciones se elaboraron sobre la base del «sentido común». El reconocimiento de los «factores o fuerzas» que determinaban o moldeaban el carácter nacional y particular de los sistemas educativos se hacía sobre la base de antecedentes históricos de las tradiciones sociales respectivas. En cambio, evalúan sus propios enfoques como «más analíticos, microcósmicos y precisos». Efectúan categorizaciones sobre bases científicas de comprobación empírica —o al menos, intentan hacerlo— y, finalmente, plantean que la función específica de la Educación Comparada es *establecer empírica o estadísticamente la relación entre determinados fenómenos educativos y la sociedad, la política o la economía*.

Cuando nos referimos al paradigma dominante en la Pedagogía Comparada queremos establecer una diferencia respecto a los paradigmas dominantes en la Teoría o la Sociología de la Educación (27). La hegemonía del estructural-funcionalismo se reflejó con la misma intensidad en el campo de la Educación Comparada —la presencia del funcionalismo es indicativa de la preferencia de los investigadores norteamericanos, sobre todo—. Pero además, los propósitos «internacionales» los proyectos de «cooperación internacional» hicieron que el área se orientara prioritariamente hacia los planteamientos «desarrollistas» de las sociedades centrales y las propuestas de sus organismos de planteamiento para alcanzar la medida del desarrollo aspirado por las metrópolis.

1.2. *Presencia y acción de los Organismos Internacionales en la Educación Comparada: UNESCO/BII*

En 1945 se creó en París la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que se plantea ayudar para el desarro-

(26) Bereday, G. «Some Discussion of Methods in Comparative Education». *Comparative Education Review*, 1 (3), 1957, p. 15.

(27) María Ibarrola clasifica las teorías sociológicas en tres grupos: 1) *Sociología dominante*: a) dominante en la metrópolis —el acento está puesto en lo escolar, en las sociedades democráticas, racionales e industriales; carece de crítica histórica de los mecanismos sociales—; b) dominante en los países dependientes —el rasgo fundamental es el concepto de subdesarrollo, atraso respecto al modelo «avanzado industrial»—; 2) *Sociología crítica*: a) parte del concepto de sociedad dividida en clases y del conflicto de intereses que esto genera; b) parte del concepto de «dependencia» de los países del Tercer Mundo respecto a los países hegemónicos que se encuentran históricamente legitimados por su condición de «colonizadores». Véase Ibarrola, M. «Enfoques sociológicos para el estudio de la educación», en *Sociología de la Educación: Corrientes Contemporáneas*, México, Centro de Estudios Educativos, 1981.

llo de todos los niveles de educación: el mejoramiento de los aspectos técnicos de la enseñanza escolar y extraescolar; ayudar a los Estados miembros y, ante todo, a los países en «vías de desarrollo», instaurando programas de desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura; estimular y mantener la colaboración internacional, los intercambios internacionales, con fines educativos y culturales; servir como centro de información para proveer a los Estados miembros de documentación en el campo de la educación, la ciencia y la cultura (28).

En 1951 se funda el Instituto de Pedagogía de Hamburgo, integrado por el Buró Internacional de Instrucción (BII) junto con la UNESCO. Este se ocupa de las actividades de perfeccionamiento y de unificación del material descriptivo y estadístico internacional, así como de la elaboración de los problemas teóricos de la Pedagogía Comparada para la UNESCO. El Instituto comienza a editar la revista *International Review of Education* y realiza un trabajo de investigación en la rama de la teoría de la Pedagogía Comparada, organiza seminarios y conferencias internacionales y participa en asambleas y simposios que se celebran en otros países. Resulta interesante mencionar los temas que se trataron en la Segunda Conferencia Internacional, celebrada conjuntamente con el Instituto de Pedagogía de la Universidad de Londres: la Educación Comparada como *instrumento de planificación de las reformas escolares*, los objetivos de la Pedagogía Comparada en el mundo actual, el papel de la Pedagogía Comparada en el desarrollo de la colaboración internacional y de la comprensión recíproca. Se aconsejaba a los diversos países y gobiernos la creación de *cátedras universitarias* para difundir los resultados de la Pedagogía Comparada.

También surgieron otras instituciones internacionales y nacionales; como, por ejemplo, la Sociedad de Pedagogía Comparada de los Estados Unidos, en 1956, que comenzó a editar la revista *Comparative Education Review*, cuya publicación se prolonga hasta el presente. Entre sus acciones se proponía contribuir al estudio de la Pedagogía Comparada en los colegios y universidades, ampliar la colaboración de los representantes del área en los diferentes países (investigaciones conjuntas, intercambio de documentación y otros materiales) y desarrollar la colaboración con aquellas organizaciones internacionales como la UNESCO, el BII y otras igualmente importantes.

En el mismo año (enero de 1956) apareció la revista *La Educación*, de acuerdo con las necesidades expuestas en la Décima Conferencia Interamericana, realizada en Caracas en 1954. Los propósitos de su publicación fueron «contribuir con sentido interamericano a orientar a los educadores de América y facilitar el intercambio de información entre los organismos encargados de la obra educativa».

(28) *¿Qué es la UNESCO?*, Guía de Información de la UNESCO, París, Organización de las Naciones Unidas, 1949, pp. 7 y 8.

1.3. *La promesa incumplida de la escuela «redentora»: Las corrientes críticas nutren la Educación Comparada (1970-1989)*

El optimismo pedagógico que caracterizó la década de los sesenta se vio reflejado, por una parte, en la sorprendente expansión de los sistemas educativos, producto de la demanda social de la «educación», valorada como necesaria para la movilidad o el mejoramiento laboral/profesional, y por otra, se expresó doctrinariamente a través de las corrientes «desarrollistas» o «tecnocrático-economicistas» y su promesa de avance y mejora económica a partir del desarrollo educativo. La educación contribuiría a *igualar* las diferencias que provenían de la sociedad, promovería el progreso y el crecimiento.

En la década de los setenta se concluiría que la educación sólo contribuiría a *perpetuar y reproducir las diferencias*: «La expansión de la instrucción pública —propagada como eliminación de la ignorancia y como posibilidad de adquirir conocimientos indispensables para el ascenso socioeconómico— cumplió además simbólicamente la función de liberación, que pese a la independencia política de los países coloniales, no tuvo lugar ni en la esfera económico-tecnológica ni en la cultural» (29). La afirmación de Patrick Dias se refiere al problema que está sintéticamente enunciado en el subtítulo: la promesa incumplida de la escuela «redentora». Con esto queremos introducir el aporte de las *corrientes críticas* que analizan las falacias teóricas y metodológicas en las que incurren las corrientes que representan los intereses de los grupos hegemónicos —sean naciones, clases o sectores sociales— de la Educación Comparada. Tales falacias se refieren a la incongruencia que existe entre la dimensión teórica del análisis educativo (discursos democratizadores, progresistas, «desarrollistas») (30) y los datos de la realidad socioescolar de los países periféricos y de los grupos subalternos. En suma, para estas corrientes, la escuela y los discursos dominantes ocultan la realidad de sus contradicciones.

En lo que respecta al potencial democratizador de la educación en términos de movilidad social, existen estudios empíricos que dan cuenta de que el sistema educativo favorece más bien la «reproducción del orden social» que la posibilidad de ascenso social (31). Por otra parte, respecto al planteamiento que asegura que la educación ayuda a superar la heterogeneidad social y económica existente en los

(29) Dias, P. «Ciencias de la Educación: Promoción cultural y desarrollo en el Tercer Mundo», *Educación*, 25, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica (en colaboración con miembros de Universidades, Escuelas Superiores Pedagógicas e Institutos de Investigación Alemanes), p. 9.

(30) Los modelos educativos que plantea Cecilia Braslavsky en su trabajo *Pasado, presente y futuro de los sistemas educativos en América Latina* (1986, mimeo) constituyen un ejemplo de las diferencias que existen entre las investigaciones empírico-educativas y las ideas sobre los procesos educativos: «educar para la libertad, educar para el progreso y educar para el crecimiento económico» latinoamericano.

(31) Entre las obras más conocidas de los autores denominados «reproductivistas» se encuentran: Bowles y Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 1979; Baudelot y Establet, *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 1976; Bourdieu y Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage Publications, 1977; Labarca, Vasconi, Finkel y Reca, *La educación burguesa*, México, Editorial Nueva Imagen, 1977; Carnoy, M. *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI, 1976.

países del Tercer Mundo, se han realizado investigaciones empíricas que más bien muestran lo contrario. En muchos casos se ha llegado a la conclusión de que la instrucción pública contribuye a garantizar la integración de las clases dominantes y la formación de identidad de las élites dirigentes y a reproducir, por tanto, la estructura de poder consolidada (32).

Dentro de las perspectivas críticas de la Educación Comparada y fuera de la corriente que integran los denominados «reproductivistas» (33), se encuentran el *Análisis del Sistema Mundial* (34) y las corrientes teóricas de la *Dependencia* (35).

Los teóricos del «reproductivismo» analizan la contribución de los sistemas escolares a la «reproducción social de la división de clases» y al mantenimiento de los intereses de las clases dominantes respecto a la formación de la fuerza de trabajo apta para la reproducción de las relaciones capitalistas *en una sociedad determinada*.

En cuanto a la Teoría de la Dependencia o el Análisis del Sistema Mundial, tiene como conceptos clave los de centro/periferia, hegemonía y reproducción. Se emplean para explicar la dinámica del funcionamiento de la estructura del poder mundial (el *Imperio Mundial* de Wallerstein constituye un ejemplo). Hacen referencia al ejercicio unilateral del poder por el centro (los dominantes) sobre la periferia (los dominados). Este proceso se refuerza por la reproducción sistemática de los valores del centro en la periferia a través de la exportación de sus políticas culturales y estructuras educativas. Se atribuye a la escuela un papel especialmente activo en la formación de los jóvenes nativos con los valores, actitudes y aptitudes que mejor sirven a las naciones dominantes.

Estas conceptualizaciones están orientando —sobre todo— la producción de conocimiento más reciente sobre Educación Comparada en los ambientes académicos internacionales (numerosos ejemplos se encuentran en las revistas *Comparative Review of Education* y *Perspectivas de la UNESCO*).

A MODO DE CONCLUSIÓN:

¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN COMPARADA?

Desde las descripciones anecdóticas para satisfacer la curiosidad de los viajeros a las sofisticadas investigaciones empírico-estadísticas para comprobar hipótesis de carácter científico a la luz de determinadas teorías «interpretativas», la

(32) Dias, P. *op. cit.*, pp. 14-15.

(33) El artículo de Juan Carlos Tedesco aporta elementos para comprender la denominación aludida. Véase «Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina», en *Educação na América Latina: Os Modelos Teóricos e Realidade Social*, São Paulo, Cortez Editora, 1985.

(34) Arnove, R. «Comparative Education and World-Systems Analysis». *Comparative Education Review*, 24 (1), pp. 48-63.

(35) Sobre la Teoría de la Dependencia, véase el número dedicado a ella especialmente: *Perspectivas de la UNESCO*, 54 (2), París, 1985.

Educación Comparada ha respondido a las demandas de los actores y la historicidad de sus contextos. A pesar de las diversidades, un denominador común ha acompañado sus mutaciones y todavía la caracteriza; me refiero a su capacidad para satisfacer las pragmáticas necesidades de los planificadores y políticos de la educación. A medida que las estructuras del poder mundial se fueron democratizando, el área experimentó cambios que respondieron a los intereses no sólo de los sectores dominantes o países hegemónicos. La memoria de la Pedagogía Comparada demuestra que se ha avanzado en los análisis críticos de los mitos positivistas de la pretendida «neutralidad, a-historicidad y a-politicidad» de las investigaciones educativas comparadas y su exclusiva contribución a la creación de *ilusiones pedagógicas*.

El balance de la Pedagogía Comparada también da cuenta de que no hay recetas que señalen un único rumbo: el macroanálisis y el microanálisis del sistema educativo son, ambos, necesarios; las interpretaciones verticales y horizontales de los problemas educativos, los aportes de la Historia, la Antropología, la Sociología, las Ciencias Políticas y la Economía son un requisito indispensable para enriquecer los resultados de las investigaciones. La interdisciplinariedad de las aproximaciones no significa el desvanecimiento del objeto de estudio. La escuela, el currículum, los métodos, los beneficiarios, los significados de la cultura escolar dados por los estudiantes o por los docentes, las políticas educativas según los niveles, las ideologías ocultas en los contenidos escolares, etc. conforman distintos «objetos» de abordaje para la Educación Comparada. Lo determinante es que se «comparen» en función de las metodologías que las ciencias sociales contemporáneas aplican —la etnografía es tan necesaria como las encuestas estandarizadas y las medidas estadísticas de tendencia central—.

La memoria y el balance de la Educación Comparada cierran, a comienzos de la década de los noventa, con un gran desafío: utilizar la libertad teórica y metodológica que deviene de los nuevos paradigmas para avanzar *realmente* en la democratización de las sociedades regionales latinoamericanas.