
NUEVOS CAMINOS EN EDUCACIÓN COMPARADA

Edmund J. King

LOS PRIMEROS PASOS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

Paradójicamente, algunos de los nuevos caminos en el estudio comparativo de la educación representan un retorno a sus antiguas intenciones. Los pioneros de la Educación Comparada fueron hombres con propósitos y objetivos prácticos: intentaron establecer o reformar los sistemas educativos y observaron a su alrededor con el ánimo de adoptar posibles modelos, o bien de aprender, mediante cuidadosos análisis, por qué las prácticas educativas cumplieron o no cumplieron lo que se intentó llevar a cabo. Es costumbre en los libros de Educación Comparada honrar a Jullien como nuestro auténtico pionero; pero la exploración en sistemas extranjeros para observar por qué trabajaban bien en determinados aspectos estuvo, realmente, a cargo de Diderot. Los monarcas rusos Pedro el Grande y Catalina la Grande, y la emperatriz de Austria, María Teresa, fueron buenos conocedores de las innovaciones a hacer en su propio país, más que simplemente copiar o transplantar los sistemas de otros países. Éstos deben estudiarse primeramente en su vivo contexto y, segundo, observando cuáles son las lecciones generales que deben aprenderse para el desarrollo de *nuevos* sistemas. No es suficiente con transplantar un sistema de un país a otro.

En la actualidad los educadores sensibilizados a los grandes cambios, desafiando a todos los países (incluyendo el propio) a causa de las transformaciones tecnológicas y las expectativas sociales de cambio, saben muy bien que todos estamos comprometidos en el desarrollo de nuevos o renovados sistemas por una gran cantidad de razones. El mundo de 1980 ofrece un contexto

muy distinto del de 1970. El seguro y abundante gasto de muchos países durante los años sesenta fue, naturalmente, desafiante ante la crisis de energía y finanzas de 1973 en adelante; consecuentemente, estamos acostumbrados a pensar en la reducción de la inversión educativa, en el aumento de desempleo (especialmente entre los jóvenes), en la competencia extranjera para nuestra posición industrial, especialmente de Japón, Corea, Filipinas y México. Por consiguiente nosotros, los europeos occidentales, sabemos que debemos dirigir nuestros sistemas educativos de forma más económica, volcando nuestra atención en la producción de recursos que ayuden a nuestra economía y que también proporcionen a los jóvenes adultos una segura perspectiva de éxito en la vida. Pero normalmente pensamos en el retroceso como transitorio. Imaginamos que después de la actual «depresión» volveremos a vivir normalmente en un nivel alto, lo que quiere decir para la educación volver al *statu quo* anterior. Nada más lejos de la verdad. Estamos todos —incluidos nuestros relativamente ricos países, educacionalmente estables— una vez más en el incierto estado de los primeros pioneros, porque nos vemos compelidos una vez más a formular las cuestiones más fundamentales.

¿Qué significa esto para la Educación Comparada? Podemos ayudarnos buscando una clara respuesta a esta pregunta si primero miramos históricamente hacia atrás. Cuatro fases históricas de desarrollo deben ser distinguidas en el estudio comparativo de educación¹. Éstas son las siguientes:

1) El siglo XIX usa el estudio comparado para el *establishment* de instituciones concretas como la escuela secundaria, las universidades, las escuelas técnicas y varios servicios auxiliares.

2) El siglo XX intenta guiar la *universalización* de instituciones particulares como las escuelas elementales, las secundarias y otros servicios auxiliares.

3) Posteriormente a 1945 intentan dirigir la *global apreciación nacional de la educación formal* y sus interconexiones en cada país, pero a la luz de ejemplos internacionales.

4) Posteriormente a 1960 se intenta discernir cuáles son esencialmente las *decisiones sociopolíticas y económicas* en un país —usando análisis con investigaciones en Educación Comparada—, así como mejorar el «uso» de la educación para estos propósitos.

¹ Véase mi obra *Other Schools and Ours*, 1979, pp. 31 ss.

Este gradual cambio de carácter ha dado a entender que la Educación Comparada se propone servir a públicos diferentes y también a distintos propósitos. Hasta finales de los años sesenta mucha gente creyó que la Educación Comparada serviría principalmente a los futuros maestros. Después de todo, los estudios educativos habían crecido enormemente debido a la mejor preparación y a la inclusión de cursos de enseñanza en los estudios superiores. Además, había un gran optimismo basado en que el enriquecimiento de los estudios para la enseñanza (incluyendo el conocimiento comparado de las alternativas educacionales y los análisis de los distintos sistemas escolares en el mundo) harían mejorar la pedagogía, los logros de los profesores y el éxito de los estudiantes, y casi automáticamente progresarían los ámbitos de la sociedad olvidados hasta ahora, a través de una mayor abundancia de oportunidades en un sistema escolar ampliado (lo cual, sin embargo, seguía siendo esencialmente lo mismo). La experiencia de los años sesenta mitificó estas creencias y doctrinas.

UN CAMBIO DE ENFOQUE: ATENCIÓN A LA REALIDAD SOCIAL

Cuando los expertos del mundo se reunieron en París, durante los años sesenta, bajo los organismos internacionales de la UNESCO, O.C.D.E., I.I.E.P. y otros, para planificar el desarrollo y progreso educativos de las próximas décadas (hasta el año 2000 que ya aparecía en el horizonte) era evidente que las expectativas estaban en desorden.

Algunos especialistas famosos en Educación Comparada continuaban buscando leyes de desarrollo y predicciones científicas de un modo casi teológico, con el fin de enseñar dicho formulario a los actuales o futuros profesores de instituciones para los estudios sobre educación.

Con esto no beneficiaron en nada a la Educación Comparada y dañaron su *status* en un doble aspecto: como ciencia social y como instrumento de política educativa.

¿Cómo? Una de las principales obligaciones de cualquier ciencia es conocer los *hechos* y conocerlos en su *contexto*. Hacia 1964 y años siguientes, en los Estados Unidos de América y en Suecia, países éstos con alto nivel de escolarización, era evidente que los estudiantes no seguían los modelos de desarrollo previstos. Muchos de ellos fueron expulsados de las escuelas y de la enseñanza

superior; otros prefirieron abandonar sus estudios durante algunos años para ponerse a trabajar o bien dedicarse a sus propios quehaceres; muchos más escogieron formas de estudio bastante diferentes a las previstas para aquel momento. En el Mayo del 68 francés, y también en Alemania, Italia e incluso Yugoslavia, los estudiantes de bachillerato y universidades rechazaron manifiestamente el estar programados por la «máquina» del sistema de acuerdo con las leyes. El gobierno francés quedó casi colapsado por el levantamiento y sólo consiguió salvarse mediante duras reformas educativas (que no dieron el resultado que se esperaba). Incluso los más eminentes expertos en educación confesaron finalmente la imposibilidad de hacer predicciones exactas (se trata de la «certeza de la incertidumbre»)².

¿Dónde llevó todo a la Educación Comparada? la reacción fue doble. Dentro del estudio especializado de Educación Comparada hubo algunos investigadores que estaban más relacionados con los problemas reales de las escuelas, de los *Colleges* y de la actitud estudiantil que con las predicciones utópicas. Estos investigadores, trabajaban conjuntamente con maestros, estudiantes y administradores, observando y evaluando el rumbo que tomaba la vida en el contexto del cambio social. ¿Qué suponía el aumento de inscripciones y matrículas? ¿De dónde venía? ¿En qué cursos e instituciones entrarían los estudiantes? ¿Había nuevos alojamientos para ellos (nuevas instituciones, nuevos cursos; con nuevos métodos, nuevos procedimientos, asesorías, etc.)? ¿Cómo se las compondrían los estudiantes y profesores ante estas diferentes situaciones? ¿Qué nuevas formas de educación superior o previsiones postacadémicas fueron útiles? Y lo más importante de todo: ¿cómo reaccionaban los estudiantes ante estas innovaciones y ante el cambio tecnológico-social que les cogió de improviso? ¿Resultaron útiles estos nuevos conceptos para el estudio comparado y para el uso práctico de los políticos?

Es obvio que este tipo de cuestiones llevó a la Educación Comparada más allá de los muros de las bibliotecas y seminarios en donde se había aislado, durante los años siguientes a 1945, de la realidad y de las investigaciones de otros sociólogos. La reseña oficial sobre *Higher Education* en Gran Bretaña (el *Robbins Report* de 1963) incluía un gran estudio comparativo en sus nueve volúmenes, pero no atrajo directamente a ningún especialista en

² Véase CERYCH, L., «The certainty of uncertainty in higher education», en KING, E. J., (Ed.), *Education for Uncertainty* (1978).

Educación Comparada para este propósito. La correspondiente reseña sueca sobre *Higher Education* («U68» de 1968) igualmente mostró amplios conocimientos sobre el tema. Incluso la *International Evaluation of Educational Attainment* (Evaluación internacional del logro educativo) en matemáticas, de 1967, sugirió propuestas a varios países para el éxito de la enseñanza de las matemáticas no sólo en el contexto pedagógico, sino también en otros contextos de ámbito familiar, de expectativas culturales y de escuelas. Este estudio atrajo a los didactas y al personal de las ciencias sociales, pero no tanto a los especialistas en Educación Comparada. De forma similar los sociólogos, los psicólogos y los proyectistas hicieron tentativas para acercarse al estudio comparado de la educación. En otras palabras, la Educación Comparada se vio rodeada de miembros poco especialistas. Realmente, los especialistas en Educación Comparada y los científicos sociales se mostraron muy necesitados unos de otros.

Así, la doble reacción a la que me he referido necesitaba un trabajo en equipo. Por un lado, los especialistas en Educación Comparada, que estaban ampliando sus investigaciones hacia las nuevas cuestiones que señalábamos más arriba, necesitaban trabajar más directamente en compañía de científicos sociales, usando técnicas de ciencia social, aplicando el criterio de las ciencias sociales para la verificación y evaluación, y aportando las innovaciones (como hacen las ciencias sociales) tanto al público en general como a los colegas. Por otro lado, los planificadores y los científicos sociales por su parte deben comprender que las ideas educativas así como las instituciones constituyen un subsistema distinto dentro del sistema social, con una «ecología» propia. Aunque naturalmente la educación no es y no puede existir independientemente de la sociedad, en su sentido amplio y en cualquier momento y lugar tiene sus propios y peculiares rasgos, como por ejemplo: el relativo *status* de determinadas escuelas y materias, las preferencias de los padres o los educadores por ciertos tipos de cualificación o de conducta, y así sucesivamente; el cotidiano modelo de trabajo de los profesores, posiblemente afectado por sus cualificaciones previas y su experiencia, y sobre todo la reacción de los estudiantes a lo que se les da, y el modo en que el sistema trabaja «como visto desde dentro».

UN EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN CENTRADA EN EL ANÁLISIS DE LA SOCIEDAD

Fue por esta razón por la que obtuve una generosa beca del Consejo de Investigación de Ciencias Sociales de Gran Bretaña para investigar, junto con dos colegas, «las consecuencias educativas y sociales del rápido incremento de matrículas entre los dieciséis y diecinueve años en cinco países de Europa occidental: Inglaterra, Francia, República Federal Alemana, Italia y Suecia. Escogimos dos representantes de los países latinos y dos representantes del tipo germánico; dos centralizados y dos más descentralizados en su administración; dos fuertemente reformistas y dos menos reformistas (con Inglaterra como especie de país híbrido entre las dos tendencias, pero con un importante desarrollo de distintos tipos de sistemas experimentales para la población de dieciséis a diecinueve años y, en cualquier caso, porque es nuestro propio país). También elegimos países cuyas lenguas pudiéramos hablar o leer y en los que, por varios contactos o estudios, teníamos amigos que nos ayudaban tanto en centros de investigación como en las escuelas mismas. En cada país escogimos tres situaciones «tipo»: un suburbio urbano favorecido en el que todos los chicos de más de dieciséis años residieran cerca; una ciudad o pueblo provinciano mezclados social y educativamente, y dotados de carácter consciente y progresista; y una ciudad o pueblo menos favorecidos socialmente y que hayan pasado con bastante rapidez de las condiciones propias de la antigua industrialización a las nuevas formas de empleo, a menudo con trabajos eventuales. En cada uno de estos lugares escogimos cinco instituciones de enseñanza secundaria superior —de tendencia académica moderna y orientada de manera más práctica— y (tras una explicación muy cuidadosa de las intenciones de una investigación a todos los interesados) pasamos personalmente 12.500 cuestionarios interconectados a unos 100 estudiantes de cada centro, y también a sus profesores y a los directores de las escuelas cuya opinión era de nuestro interés.

— Es evidente que esta enorme y extensísima investigación comparativa hubiera sido imposible sin la generosa cooperación no sólo de las autoridades educativas, sino también de profesores y alumnos (hubo tan sólo una institución que no cooperó). ¿Cómo pudimos hacerlo? Pues bien, el programa completo de investigación comparativa fue presentado a todos los participantes como un ejercicio en el que ellos también eran compañeros —

investigadores estudiando su propia situación, pero con una perspectiva comparativa internacional que debería aportar mejoras. No estaban siendo encaminados desde fuera como peces en un acuario. Muy al contrario, contribuían responsablemente al desarrollo educativo, a su propio desarrollo. Todas las respuestas eran totalmente confidenciales (y estuvimos presentes para asegurarlo). No hubo casi nada negativo. Los inventarios fueron contruidos para pasar del simple «verdadero-falso» y las respuestas factuales, a través de respuestas evaluativas, a un comentario totalmente abierto. Los cuestionarios estaban interrelacionados en el sentido de que las preguntas dirigidas a los profesores eran iguales y complementarias a las dirigidas a los alumnos. Nosotros, los investigadores, estábamos impresionados por el alto nivel, especialmente de los estudiantes, cuya edad era por término medio de diecisiete años. Casi todos apreciaron mucho el hecho de que su madurez y sus opiniones fueran respetadas. Con anterioridad nunca se les había preguntado sobre educación; casi todos los profesores nos dijeron que nadie les había preguntado a ellos tampoco. Los resultados de la encuesta fueron publicados en dos volúmenes: *Post-Compulsory Education I: A new analysis in Western Europe* (1974), y *Post-Compulsory Education II: The way ahead* (1975), publicados por Sage, Londres. Los autores eran E. J. King; C. H. Moor y J. A. Mundy, cuyos campos de estudio fueron respectivamente: estudios de Educación Comparada, Sociología y dirección de planes de estudio.

UNA NUEVA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Doy estos detalles en parte por su interés intrínseco, en parte por mostrar una significativa y audaz empresa cooperativa en Educación Comparada (que incluía por un lado universitarios procedentes de medios complementarios y, por otro, contaba con la cooperación de colegas y estudiantes en países distintos), y también para dar a conocer a los colegas españoles algo que podrían hacer en su propio país. Esto no era la pieza central de la investigación ni merecía ser enseñado en las universidades (sin embargo, ha ido dando origen a muchas investigaciones muy interesantes y a muchos esquemas educativos para profesores interesados en los «jóvenes adultos»); ante todo se tenía la intención de hacer una contribución provechosa, a través de la Educación Comparada, para la reforma educativa. Realmente así fue apreciado:

los ministros de educación de Francia e Italia se entrevistaron conmigo, las inspecciones de Francia e Inglaterra nos siguieron con atención a través de reuniones y conferencias públicas; e incluso en las mismas escuelas, en ocasiones, los profesores invitaron al equipo investigador a seguir la investigación con grupos de discusión sobre su propia práctica y organización institucional.

Es grato dar cuenta de que parecidas investigaciones han sido hechas por otros en Francia, Italia y Bretaña, algunas de ellas usando nuestro propio ejemplo como modelo. Ciertos términos que nosotros ideamos o desarrollamos (como «educación postobligatoria», «educación de jóvenes adultos», «inicio reciente a los dieciséis años», «mirada interior»), y sobre todo la práctica que rodea a los jóvenes adultos en la investigación y desarrollo de sus propios cursos, ha sido algo llevado ahora a una práctica generalizada, si bien nosotros tuvimos que explicar la mayoría de estas ideas y términos cuando la investigación comenzó en 1970, y durante estos tres años de estudios comparados.

En la actualidad, cuando el mundo se enfrenta al problema de una generalizada incertidumbre sobre las relaciones entre escuela y vida laboral, y cuando el paso de una a la otra y viceversa está sufriendo un ansioso análisis en todo el mundo, la Educación Comparada es una vez más uno de los pioneros. Muchos de los países están en el nivel de desarrollo preindustrial o en los albores de un segundo nivel (pleno desarrollo industrial). Nos hallamos en el umbral de un tercer nivel (el llamado desarrollo postindustrial de una sociedad de comunicaciones) donde las antiguas relaciones entre escuela y vida, escuela y sociedad, e incluso entre escuela y proceso de aprendizaje de toda la vida, son cada vez más inciertas³. De este modo, para tener un papel efectivo, la Educación Comparada debe abandonar la complacencia de las aseveraciones «ex cátedra» o de las predicciones teóricas y las clasificaciones, y fortalecer su trabajo en conjunto con otros investigadores y experimentadores para la continua reforma de la educación y la sociedad. Las oportunidades para los estudios comparativos con una línea determinada de investigación son inmensas.

³ Véase *Other Schools and Ours*, *op. cit.*, pp. 36 ss, donde discuto los «tres idiomas tecnológico-educacionales», asociados con los estadios preindustrial, industrial y postindustrial del desarrollo socioeconómico. Véase también mi capítulo sobre «Education for a communications society», en KING, E.J. (Ed.), *Reorganising Education-Management and Participation for Change* (1977).

RESUMEN

Se recuerda que la Educación Comparada nació con el propósito de mejorar los sistemas educativos de los países, lo cual motivó el análisis comparativo de los mismos. Esta práctica se remonta a Diderot. No se trata simplemente de mirar lo que se hace en otras partes, sino de plantearnos a fondo los problemas más importantes que deben afrontar nuestras sociedades industriales.

Se mencionan cuatro fases por las que ha atravesado el desarrollo de la Educación Comparada; en la más reciente, que comprende los veinte últimos años, se trata de determinar las decisiones sociopolíticas y económicas de un país a partir de investigaciones consistentes en análisis comparativos. Esta posibilidad se miraba con un gran optimismo, creyendo que contribuiría a mejorar los logros de los profesores y de los estudiantes.

Pero pronto se descubrió que en parte esto era un error, pues había que prestar más atención a la realidad del propio país y guardarse de hacer predicciones utópicas. En varios países, como Gran Bretaña y Suecia, aparecieron informes sobre su sistema educacional, y los especialistas de diversas ciencias sociales empezaron a colaborar trabajando en equipo.

Como ejemplo se cita una amplia investigación realizada por el autor y otros dos colegas, formando así un equipo compuesto por un comparativista, un sociólogo y un especialista en dirección de planes de estudio. El objeto era estudiar las consecuencias educacionales y sociales del rápido incremento de matrículas de jóvenes entre los dieciséis y diecinueve años en cinco países de Europa occidental; se pasaron 12.500 cuestionarios a estudiantes, directores y profesores de centros de enseñanza secundaria. Este estudio, publicado en dos volúmenes, tuvo resonancia internacional y constituye un ejemplo de lo que puede hacerse en otros países.

En la actual fase de industrialismo avanzado, la Educación Comparada puede ser un valioso auxiliar para orientar la educación, con tal que evite hablar de un modo libresco y teórico y procure, por el contrario, fundar sus afirmaciones en la investigación de las realidades sociales.

ABSTRACT

It should be remembered that Comparative Education was begun with the aim of improving the educational systems of countries thus giving rise to the comparative analysis of them. This practice went back to Diderot. It did not deal simply at looking at what was done in other places, but with establishing thoroughly the most important problems that must confront our industrial society.

Four phases through which the development of Comparative Education has passed are mentioned; the most recent which includes the last twenty years, deals with sociopolitical and economic decisions of a country based on consistent investigations by comparative analysis. This step was viewed with great optimism, believing that it would contribute to the achievements of the teachers and the students. But it was soon discovered that this was not altogether correct and that they would have to pay more attention to the actual state of their own country and guard against making utopian predictions. Reports were appearing in some countries like Great Britain and Sweden on the educational system and specialists of differing social sciences began to collaborate, working as a team.

An example is cited of a full enquiry made by the author and another two colleagues who made a team composed of a comparative educationist, a sociologist and a specialist in curriculum management. Their object was to study the educational and social consequences of the rapidly increasing enrollments of young people between 16 and 19 years old in five Western European countries. They administered some 12,500 questionnaires to students, school principals and teachers of secondary schools. This study, published in two volumes, had international repercussions and was an example of what was able to be done in other countries.

In the present phase of advanced industrialism Comparative Education could be a valuable aid in directing education provided that pedantic and theoretical statements are avoided and, on the contrary, its studies are based on social realities.