

EL FUNDAMENTO DE LA METODOLOGÍA COMPARATIVA EN EDUCACIÓN

Francisco Raventós Santamaría

Un breve repaso de la historia y más concretamente de la historia de la ciencia nos hace caer en la cuenta de que la comparación ha sido un instrumento metodológico empleado desde siempre, y en muchas ocasiones utilizado científicamente. Por consiguiente, las relaciones de semejanza han jugado un importante papel en la historia del hombre y en la historia de la ciencia.

Posiblemente, una de las primeras consideraciones a tener en cuenta sobre el método comparativo desde un punto de vista científico, sea la de que su campo de acción no se limita a las ciencias sociales, físicas o naturales, sino que podemos descubrirlo en ámbitos tan diversos como son la medicina, la literatura, la lingüística, el derecho, la historia, la sociología, la antropología y muchas otras ciencias o partes del conocimiento científico. Entre ellas también encontramos una que nos atañe de forma especial: la Pedagogía Comparada o Educación Comparada, cuya distinción semántica no pretendemos ahora dilucidar.

Sin negar en ningún momento el interés y esfuerzo que se ha dedicado en España a la Pedagogía Comparada, no es menos cierto que el nivel de desarrollo adquirido hasta el momento actual es escaso, y que, en muchas ocasiones, no se trata propiamente de trabajos o publicaciones sobre metodología comparativa en educación, sino de estudios paralelos, pero que inclusive en un sentido amplio escaparían a nuestro objetivo.

Por consiguiente y hechas las precisiones anteriores, vamos a centrarnos en el fundamento de la metodología comparativa en educación.

El método comparativo en Pedagogía no ha alcanzado todavía

un nivel de desarrollo que pudiéramos llamar concluyente. Sin embargo, algunos pedagogos comparativistas se han ocupado ampliamente de los fundamentos teóricos del método comparativo en Pedagogía, en orden a justificar la validez del mismo como método científico. Este es el caso de Franz Hilker y de George Z. F. Bereday, sobre quienes nos ocuparemos más adelante en este trabajo.

El objetivo de esta fundamentación teórica a la que nos referíamos es, sobre todo, el de aportar luz sobre la naturaleza de la comparación. El pedagogo alemán Hilker apunta, muy acertadamente a nuestro entender, dos aspectos o formas de concebir la comparación¹.

En primer lugar la considera como una *descripción* en la que se unen diversas actividades de observación, de análisis y de coordinación. Todas ellas forman parte de un conjunto o sistema de interrelaciones, predominando unos u otros aspectos según sea el caso que nos ocupe.

El otro aspecto o forma de penetrar en la comparación es considerándola en su sentido dinámico, funcional; es decir, activo. En palabras del propio Hilker, la comparación sería una acción de «pensar en relación»².

Desde nuestro punto de vista, este segundo aspecto o forma de concebir la comparación sería la filosofía y el espíritu de la «Teoría de las corrientes educativas» del prestigioso catalán internacional Pedro Rosselló. Por consiguiente, no debe extrañarnos en absoluto que Rosselló nos plantee en su obra el sentido de una *educación comparada dinámica*, entendiéndola como «el estudio de la vida de una corriente educativa, de su progreso evolutivo, de su tendencia al alza, a la estabilidad o la baja»³. En este sentido, el autor nos indica el planteamiento descriptivo y explicativo de la *educación comparada dinámica* para llevar a cabo el estudio de las corrientes y el movimiento de las mismas⁴. No vamos ahora a analizar estos interesantes planteamientos de la obra de Rosselló, pero sí queremos dejar constancia del sentido estático y dinámico de la comparación educativa.

¹ *Vergleichende Pädagogik*, München, Max Hueber, 1962. Trad. francesa: *La Pédagogie Comparée*, Institut Pédagogique National, SEVPEN, París.

² HILKER, F., *op. cit.*, p. 66.

³ ROSSELLÓ, P., *Teoría de las corrientes educativas*, Barcelona, Promoción Cultural S.A., 1974², pp. 21-22.

⁴ ROSSELLÓ, P., *op. cit.*

CARACTERÍSTICAS DE LA COMPARACIÓN Y DE LA COMPARACIÓN EDUCATIVA

Todo un conjunto de aspectos o características nos conducen a fundamentar la comparación. Y este conjunto constituye un amplio sistema de relaciones e interrelaciones que definen la metodología comparativa. En educación, este sistema relacionante propio de la comparación será a su vez enriquecido por las diversas variables que intervienen en el proceso educativo y en el análisis del hecho educacional. Por lo tanto, nos encontramos ante un complejo sistema de interacciones en el que la educación comparada deberá, quizás como objetivo fundamental, aportar luz y dilucidar la problemática educativa desde perspectivas diferentes.

Por otra parte, conviene señalar que la utilidad de la Educación Comparada vendrá justificada también por el estudio de algunos aspectos de estas diversas variables interrelacionadas, que analizan por analogía aquellas cuestiones que alteran o subyacen en el proceso educativo. Es decir, entendemos que este considerable número de trabajos que han aparecido en las dos últimas décadas en las revistas especializadas de Educación Comparada, tales como: *International Review of Education*, *Comparative Education Review*, *Comparative Education*, etc., han contribuido, diríamos casi decisivamente, a plantear y en algunos casos a resolver importantes problemas de orden metodológico y propiamente comparativo, en muy diversos aspectos.

Todo ello nos conduce a asegurar la utilidad de la educación comparada, la cual podría asimismo quedar justificada por muchos otros estudios.

Aunque sea esquemáticamente, vamos a presentar a continuación algunas de las características principales que fundamentan la comparación, y por consiguiente la comparación educativa. El orden de exposición no pretende en ningún caso establecer ningún tipo de prelación.

1. Toda comparación presupone una concepción apriorística de desigualdad o diferencia. Es decir, aunque sea meramente a nivel intuitivo, cualquier comparación rechaza, o más bien no admite en ningún caso un planteamiento de homonimia o mis-midad.

2. Cualquier comparación debe contar de forma indispensable con unos criterios, ya sean cuantitativos o cualitativos o ambos al

mismo tiempo, en función de los cuales sea posible ordenar y relacionar las diferentes variables objeto de estudio. Por consiguiente, es absolutamente necesario conocer en profundidad el término/s o criterio/s de la comparación.

3. La comparación, después de aseverar la existencia de los sujetos de la comparación, tiene por finalidad el descubrimiento de las semejanzas, las diferencias y las diversas *relaciones* que pueden establecerse.

4. La comparación puede aplicarse incluso a las pequeñas variaciones o modificaciones de una misma estructura. Las variables espacio y tiempo, sin ser exclusivas, suelen aplicarse frecuentemente en la comparación. En muchas situaciones, la comparación puede consistir únicamente en determinar el grado o nivel de significación de una cualidad.

5. La comparación es una acción de *pensar relacionando*. Aplicar la comparación a unos datos o hechos concretos sólo puede tener sentido auténtico si el objeto se considera *en relación* con unos parámetros o valores de carácter superior. En la comparación de aspectos cualitativos puede resultar mucho más difícil establecer esta *relación con* parámetros más amplios o globales, pero no por ello resulta de menor interés.

6. La comparación supone una afinidad o proximidad geográfica e histórica. Debemos insistir aquí en la importancia de las variables espacio y tiempo en la comparación. Por ello, podemos hablar de una afinidad geográfica o espacial y de una afinidad histórica, que en el caso de la Educación Comparada sería más bien Historia comparada de la educación.

7. En toda comparación de carácter educativo, y por lo tanto en Educación Comparada, resulta de capital importancia el conocimiento exhaustivo de la realidad social y cultural. Sería inimaginable un análisis comparativo de teorías pedagógicas, planificación y programación, o métodos de enseñanza, en el que no interviniera un juicio razonado de la realidad socio-cultural en la que se pretende llevar a cabo el análisis comparativo.

8. Toda comparación debe distinguir con claridad, y quizás de forma especial en educación, entre los planteamientos estructurales o teóricos y la aplicación real de los mismos. En el caso de un sistema educativo, debe diferenciarse nítidamente entre la organización o estructura del mismo y su puesta en práctica o el análisis de sus resultados.

9. En un sentido amplio, la comparación puede aplicarse desde un punto de vista metodológico a diversas ramas de una

ciencia o conjunto de conocimientos y con finalidades bien distintas. En este sentido, la comparación puede ser objeto de estudio en varias ramas o parcelas de la Pedagogía.

10. La Educación Comparada es, por un lado, y desde un punto de vista científico, una metodología de trabajo de la Pedagogía, a partir de la comparación de fuentes, situaciones, instituciones, etc. Y, por otro lado, el estudio de los diferentes sistemas educativos en el mundo —teórica y prácticamente— o parcelas o aspectos de los mismos.

11. La comparación acostumbra a tender hacia una unificación o generalización. En Educación Comparada esta búsqueda de homogeneidad es de enorme importancia, es algo fundamental. Si en la primera de las características señaladas apuntábamos que toda comparación suponía una concepción de desigualdad o diferencia, aquí entendemos que una de las finalidades de la comparación reside precisamente en aunar, agrupar o englobar estas diferencias. En la práctica, esta finalidad de conjunción que sostenemos que debe tener un análisis comparativo —cuestión sobre la cual podría polemizarse indudablemente—, vendría justificada a nuestro entender por este deseo que a menudo se observa en los comparativistas de aunar esfuerzos, proponer unas bases comunes a los diversos sistemas educativos, potenciar estructuras, planes, programas, etc., universales de educación... Quizás la idea y realización del bachillerato internacional y, en general, la mayor parte de las funciones que tienen encomendadas las organizaciones internacionales de educación, podrían ser ejemplos que ilustraran este planteamiento de unidad que consideramos debe tener la educación comparada. En consecuencia, si la génesis o raíz de la comparación tiene un carácter eminentemente diversificador, el fruto esperado de la investigación comparativa es más bien de índole unificador.

12. Por último, toda comparación debemos también entenderla como un conjunto de relaciones recíprocas o interrelacionales. En el caso de la comparación educativa, el estudio de estas recíprocas relaciones deberá aproximarnos a lo que podríamos llamar *pronósticos educativos*. Es decir, en todo momento el sentido prospectivo debe considerarse en Educación Comparada.

Las doce cuestiones que hemos presentado esquemáticamente no son la totalidad ni responden a ningún orden concreto. Se trata simplemente de la enumeración de aspectos importantes o características propias de la comparación y de la comparación educativa, por cuanto constantemente tenemos en cuenta que

nuestro objetivo es el estudio de la metodología comparativa en educación. Entendemos que, sin ser todas, son cuestiones fundamentales que deberíamos contemplar en cualquier trabajo de investigación de Educación Comparada; y más, considerando que el ámbito de la Educación Comparada es mucho más amplio de lo que normalmente suele limitarse en los libros y artículos que con frecuencia se manejan.

ETAPAS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO

Uno de los defectos principales de la Educación Comparada sería posiblemente el de considerar dentro de sus estudios a un gran número de trabajos e informes que, aun siendo en ocasiones de gran interés, no son propiamente de investigación comparativa en todo su rigor, sino más bien contribuciones cercanas o preliminares. En este sentido, la Educación Comparada parece a veces un «cajón de sastre» por la diversidad y el desorden de sus trabajos. Algunas revistas especializadas podrían ser un buen ejemplo de ello.

Por consiguiente, un estudio relativo a la formación del profesorado en una determinada comunidad o referido a un sistema educativo lejano, por ejemplo, no debe considerarse necesariamente como una investigación de Educación Comparada, sino como un material susceptible o próximo a la comparación.

Para que un trabajo pueda considerarse como propiamente comparativo, debe examinar dos o más cuestiones de parecida naturaleza. Las variables de la comparación, como hemos visto anteriormente, pueden ser la resultante de diferencias geográficas, históricas, metodológicas, etc. En cualquier caso, para que pueda establecerse propiamente la comparación debe conocerse: *qué* es lo que se compara —lo cual supone una pluralidad de sujetos—; *dónde y cuándo* se compara —es decir, una localización espacial y temporal—; *cómo* se compara —de forma descriptiva, causal, etc.—; y *en qué* sentido se compara —de forma sincrónica o diacrónica. Sólo a partir de estas cuestiones será posible afrontar un análisis propiamente comparativo.

De entre los comparativistas que se han ocupado con amplitud y profundidad de las etapas específicas del método comparativo en educación, destacamos dos ilustres autores que pueden considerarse ya clásicos en Pedagogía Comparada: F. Hilker y G. Bereday.

Un extremo que llama poderosamente la atención es el extraordinario paralelismo o similitud entre los planteamientos metodológicos de estos dos ilustres comparativistas. Pocas diferencias les alejan, como no sea la mayor incidencia sociológica del polaco Bereday frente a la inclinación más específicamente filosófica y pedagógica del alemán Hilker. Sin embargo, ambos coinciden plenamente en la denominación de las etapas del análisis comparativo —según Bereday—, o peldaños y grados de la comparación —según Hilker:

1. Descripción.
2. Interpretación.
3. Yuxtaposición.
4. Comparación.

Vamos a continuación a analizar estos cuatro pasos o niveles de la comparación, a partir de las propuestas de estos autores⁵.

1. Descripción

La descripción es el objetivo principal de los primeros balbuceos de la comparación. Sin embargo, el término descripción no refleja debidamente a nuestro entender el contenido ni el sentido de este primer paso o nivel comparativo. Se trata aquí de conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar. Y como muy acertadamente señalaba en sus clases el profesor Sanvisens, no debe pensarse únicamente en la comparación de sistemas educativos extranjeros; sino que en sentido amplio, los fenómenos educativos a comparar pueden ser de índole muy diversa: construcciones escolares, niveles educativos, métodos de enseñanza, libros de texto, programas, material escolar, teorías pedagógicas, y un largo etcétera, que nos ensancha considerablemente el abanico de posibilidades o aspectos educativos susceptibles de comparar.

La descripción será pues el primer estadio de la comparación. Bereday la refiere fundamentalmente a dos cuestiones principales: el examen de la información escrita y las visitas a escuelas. Se trata, por consiguiente, de una primera toma de contacto; un

⁵ BEREDAY, G., *Comparative Method in Education*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1964. Trad. española: *El método comparativo en Pedagogía*, Barcelona, Herder, 1968. HILKER, F., *op. cit.*

estudio llamémosle inicial, junto a una observación de los fenómenos que se pretende someter a comparación.

El estudio de la información escrita puede proceder de diversos tipos de fuentes, de las cuales, aunque no vayamos ahora a clasificar, enumeraremos algunas. Junto a las conocidas fuentes clásicas, hemos incluido otras que estimamos de interés en la actualidad:

- Anuarios estadísticos.
- Informes estadísticos.
- Disposiciones legales.
- Decretos de las administraciones y poderes públicos (estatales, autonómicos, municipales).
- Acuerdos internacionales o de rango inferior.
- Informes oficiales (Ministerio de Educación, etc.).
- Conferencias.
- Libros, folletos, artículos, resúmenes,...
- Periódicos y revistas.
- Diccionarios de Pedagogía.
- Películas y vídeos.
- Materiales de información indirecta (estudios sociológicos, culturales, etc.).
- Documentación histórica y literaria.
- Otras.

El estudio de las fuentes indicadas, por supuesto referidas al ámbito pedagógico, establece el soporte fundamental para llevar a buen término la fase descriptiva.

Junto al estudio de la documentación y fuentes, el conocimiento personal —*in situ*— constituye el otro método de trabajo propio de la etapa descriptiva, y éste puede que sea de capital importancia en la mayoría de las investigaciones educativas. Debemos pensar aquí en el interés que pueden tener en esta primera fase del análisis comparativo, por ejemplo en el caso de los estudios de área, los viajes para estudiar directamente los problemas educativos y cuestiones pedagógicas que se pretende someter a comparación; la realización de encuestas; la observación personal y directa; la posibilidad de estimar visualmente el alcance del problema sujeto a comparación; la verificación de posibles hipótesis de trabajo; y, en última instancia, el contacto directo y personal; es decir, lo que podríamos designar por información verbal.

Finalmente, en la fase de la descripción — que Bereday designa como «geografía de la educación»— debe incluirse un trabajo de organización de todos los datos y material recopilados. El propio Bereday se muestra partidario de presentar estos datos en forma de tablas construidas según categorías analíticas preestablecidas.

La tabulación de los datos, una vez han sido expuestos ordenadamente, puede justificar la necesidad de esta etapa llamada comúnmente como etapa o fase descriptiva.

2. Interpretación

Escaso valor tendría la etapa descriptiva si no se realizara de cara a un determinado propósito o finalidad. Por ello debe destacarse la importancia de perfeccionar convenientemente los sistemas de clasificación de datos e informaciones, para que la recogida sistemática de los mismos pueda llevarse a cabo con rapidez. No cabe duda de que en la actualidad el importante desarrollo de la tecnología permite en muchas ocasiones que la recopilación y almacenamiento de datos, así como la elaboración de taxonomías pueda realizarse con celeridad y mayor eficacia.

Superado pues el nivel de la descripción, entramos en el segundo grado de la comparación: la interpretación.

La etapa de la interpretación podría considerarse como un serio examen de la fase anterior que tiene por objeto sobre todo: por un lado, detectar y eliminar las incorrecciones y errores de los datos e informaciones recopilados previamente; y, por otro lado, analizar adecuadamente e interpretar de forma pormenorizada estos mismos datos e informaciones. Es, sin duda, la complejidad de todos los fenómenos y hechos educativos la que nos obliga a realizar esta labor de interpretación, o si se quiere, de búsqueda de precisión.

En la etapa de interpretación, Bereday señala la necesidad de utilizar los diversos enfoques y métodos de las ciencias sociales, con objeto de indagar desde otros puntos de vista todos los datos e informaciones de carácter pedagógico que se han reunido en la fase anterior. Estos enfoques más o menos externos al ámbito propiamente educativo nos permiten el examen de las causas, relaciones e interrelaciones que nos conducirán hacia una correcta interpretación explicativa de los hechos educativos.

Por otra parte, la interpretación debe ocuparse del estudio de las diferentes causas y factores que se relacionan con distinta intensidad en los fenómenos educativos.

En síntesis, cabe afirmar que la interpretación es explicación y comprensión de factores y fuerzas que han intervenido y/o que inciden en el momento actual.

3. *Yuxtaposición*

Si la descripción y la interpretación son fases que pueden considerarse como preliminares en el análisis comparativo, no ocurre lo mismo con la yuxtaposición que puede calificarse ya como una etapa propiamente comparativa.

En la yuxtaposición no interesan de forma individual los datos e informes a que aludíamos anteriormente. Se trata de una etapa de carácter eminentemente relacionante, en la que se confrontan diferentes estudios sobre aquello que se pretende comparar, a partir de lo que podríamos designar como *conjuntos paralelos*.

Es precisamente en esta fase de la yuxtaposición cuando puede detectarse de forma concreta el carácter unificador o generalizador que hemos citado a propósito de las características que fundamentan la comparación —concretamente en la undécima— En la yuxtaposición se tiende hacia una formulación de hipótesis de signo homogeneizante o de conjunción. Y ello se debe esencialmente al hecho de que la yuxtaposición supone el estudio simultáneo de diversos aspectos educativos o variables a considerar, con objeto de establecer el adecuado marco de la comparación.

En este sentido, debe considerarse que la etapa de la yuxtaposición es de por sí una etapa de comparación, en la que ya no sólo se observan semejanzas y diferencias, sino que la confrontación de los *conjuntos paralelos* nos lleva inevitablemente a una situación del problema propiamente comparativa. Por otra parte, la yuxtaposición nos facilita el conocimiento de las diferentes alternativas o soluciones que han sido planteadas con referencia al tema objeto de estudio. Sin embargo, es importante destacar que en ciertas situaciones estas alternativas o soluciones pueden haber sido aplicadas anteriormente con eficacia y que, en otras circunstancias parecidas, puede que no gocen del mismo nivel de aplicación; y en determinados casos, incluso que deba hablarse de fracaso.

4. *Comparación*

La última etapa del análisis comparativo es la comparación

propriadamente dicha. Se trata de una fase de evaluación, de resultados, de consecución, etc., a la que se llega como consecuencia de los análisis realizados en las etapas anteriores, y en especial de la yuxtaposición. Es decir, si en la fase anterior se confrontaban los *conjuntos paralelos* y se establecía con claridad el cuadro de la comparación, ahora, el objetivo principal es el de valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental. Puede señalarse que se trata más bien de una etapa de síntesis que de análisis.

La comparación es pues una etapa valorativa y de crítica, según lo que se ha dado en llamar *tertium comparationis* o «tercer término de la comparación». La necesidad de este tercer término, que algunos comparativistas han llamado módulo, deriva del intento de comparar aspectos cualitativos, superando la mera distinción de las semejanzas y diferencias.

La comparación, entendida como medición y evaluación de los fenómenos o aspectos educativos, necesita de un denominador común que se corresponde con este tercer término. En este sentido, la educación comparada debe contemplar todos los métodos y recursos que pueden brindarnos las ciencias sociales y, de forma especial, la estadística como método de investigación aplicada.

Indudablemente, esta última fase del análisis comparativo es la que supone mayores riesgos y posibilidades de error, sobre todo en lo referente a la comparación de aspectos cualitativos y a los niveles de variabilidad. En contrapartida o paralelamente a estos riesgos, es sin lugar a dudas en esta última etapa del análisis comparativo donde mayores rendimientos pueden obtenerse de la comparación, y donde el ejercicio del método comparativo nos demuestra sus posibilidades de aplicación y la *utilidad* que puede y debe tener el desarrollo de esta disciplina, reconocida y prácticamente incorporada en la actualidad, en todas o casi todas las universidades del mundo: la Educación Comparada.

CONCLUSIÓN

Antes de finalizar este trabajo y a modo de conclusión, queremos presentar algunas indicaciones referentes al método comparativo y a su aplicación en Educación Comparada.

El método comparativo en educación no puede ni debe reducirse en ningún caso a lo que tradicionalmente en estas últimas décadas se ha dado en llamar estudios de área, sin que por ello deba menospreciarse el enorme valor y utilidad de estos trabajos. Como se ha apuntado anteriormente, el ámbito de estudio de la Educación Comparada es hoy mucho más amplio y no debemos caer en este reduccionismo. Diversas publicaciones y un considerable número de artículos en revistas especializadas de Educación Comparada, durante los últimos años, así lo sostienen y defienden.

Por otra parte, los cuatro pasos, grados, fases o etapas de la comparación son cuando menos polémicos, no tan sólo en su contenido sino incluso en su propia denominación. En este sentido, es más que discutible el término *descripción* para significar la primera de estas etapas del análisis comparativo, por cuanto se trata más bien de una preparación, de una búsqueda de fuentes y documentos, y de una recopilación y organización de los mismos. También debe puntualizarse que la yuxtaposición es asimismo comparación, por cuanto al confrontar lo que hemos denominado por conjuntos paralelos, se compara. El propio Bereday señalaba que el enfoque comparativo comienza con la yuxtaposición. Por lo menos, debemos indicar que resulta realmente difícil distinguir el umbral que separa la etapa de la yuxtaposición de la propiamente comparativa.

Las diferentes cuestiones que hemos planteado con relación a la metodología comparativa y las discusiones en torno a ella nos conducen a defender la necesidad de profundizar aún más, reflexionar, y sobre todo sistematizar toda la problemática referente a la metodología comparativa en educación. Por todo ello, estimamos que puede representar un importante avance para la Educación Comparada: 1) el encuadrar el fundamento de la metodología comparativa dentro de la analogía o método analógico, en un sentido amplio; 2) el relacionar convenientemente el enfoque comparativo con la Teoría General de Sistemas; y 3) el asumir debidamente todos los avances que el desarrollo de la investigación en ciencias sociales y humanas pueda aportar a la metodología comparativa en educación.

Sin embargo, tampoco se trata de asignar a la comparación y a la Educación Comparada un papel superior al que debe corresponderle. Aunque resulta habitual que el especialista o investigador de cualquier disciplina pretenda presentarla como algo superior o más importante que cualquier otra rama de estudios,

deben reconocerse las propias limitaciones. Así, entendemos que el papel de la comparación, y en general del análisis comparativo, es más una función esclarecedora y orientadora que normativa, lo cual limita indudablemente la capacidad de aplicación del método. La extracción de conclusiones de tipo general y normativo, como fruto de la comparación, podría inducir posiblemente a determinados errores o a la justificación de determinadas actitudes o medidas, a veces interesadas y defectuosas, por ejemplo en la planificación educativa. Por consiguiente, debe tenerse plena conciencia de la relatividad de aplicación de las conclusiones y resultados de la comparación.

Todas estas consideraciones y limitaciones no han de restar importancia a la enorme utilidad del método comparativo en educación; cuestión que ha sido ampliamente abordada por diversos comparativistas, en particular Edmund J. King y el propio Bereday.

RESUMEN

Lo que se pretende en este estudio es establecer el fundamento de la metodología comparativa en educación. Se logra presentando un conjunto de doce características que constituyen un amplio sistema de relaciones e interrelaciones que definen la metodología comparativa.

La idea dominante es que para establecer una comparación entre dos hechos o fenómenos es preciso que tengan algo en común, y deben ser vistos así por la aplicación de un criterio comparativo que permita ordenar y relacionar las diferentes variables objeto de estudio. La comparación tiene por objeto descubrir las semejanzas, las diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse. Comparar es pensar relacionando. Se insiste en la importancia de las coordenadas espacio y tiempo en la comparación, pues ésta supone una afinidad o proximidad geográfica e histórica.

La comparación suele tender hacia una unificación o generalización. Se parte de un estado de desigualdad o diferencia entre dos o más realidades, pero se acaba por descubrir entre ellas algún principio de unidad, alguna ley común. Incluso en la prác-

tica, la Pedagogía Comparada expresa a menudo su deseo de servir al ideal de unidad entre los diferentes pueblos, a través de una unidad establecida en sus sistemas educacionales. Con los pronósticos educacionales que intenta ayudar a formar, quiere dar una base a las políticas educativas para que funcionen lo más correctamente posible.

Al enumerar las etapas del análisis comparativo se reproduce el esquema de F. Hilker y G. Bereday, por considerarlo ya clásico en Pedagogía Comparada. En el comentario de cada una de las cuatro fases se explica ampliamente en qué consisten éstas y se señalan modalidades originales de aplicación de las mismas.

Se insiste en que el método comparativo no debe limitarse a los llamados estudios de área (o sistemas educativos nacionales y regionales), sino que debe aplicarse también a otros sectores pedagógicos. Finalmente se señalan unas vías que pueden ayudar a un avance de la Pedagogía Comparada, aun reconociendo las limitaciones propias de ésta, que es calificada como una disciplina más esclarecedora y orientadora que normativa.

ABSTRACT

What this study is aiming at is to establish the foundation of the comparative method in education. It succeeds in presenting an all-embracing view of twelve characteristics that make up a full system of the relations and interrelations which define comparative methodology.

The main idea is that in order to establish a comparison between two facts it is necessary that they should have something in common and they must be seen to do this by the application of a comparative criteria which allows the ordering and relation of the different variables which are the object of study. The comparison has as its object the discovery of the similarities, differences and various relations that can be established. To compare is to think relatedly (in a related way). The importance of the coordinates, space and time, is insisted on in the comparison for this supposes an affinity or proximity geographically and historically.

The comparison usually tends towards an unification or gene-

realisation. One starts from a state of inequality or difference between two or more realities, but one finishes by discovering some principle of unity, some common law, between these. Besides in practice Comparative Pedagogy often expresses its desire to serve the ideal of unity between different peoples through an established unity in its educational systems. With the educational predictions that they are trying to help to form they want to give a base to the educational policies so that they function as correctly as possible.

To enumerate the steps of comparative analysis the scheme of F. Hilker and G. Bereday is reproduced as it is now considered the classic in Comparative Pedagogy. It is fully explained in the commentary of each one of the four phases of which they consist and the original modalities of these are stated.

It is emphasised that the comparative method must not limit itself to those called studies or area (or national and regional educational systems), but it must also be applied to other pedagogic systems. Finally some ways that are able to help the advance of Comparative Pedagogy are shown, although recognising the real limitations of this which is qualified as a more clarifying and directing discipline than is the norm.