
RECIENTES TENDENCIAS EN LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

Erwin H. Epstein

ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

En el campo de la Educación Comparada se ha acostumbrado a contemplar los desarrollos teóricos como si representaran etapas progresivas. Kazamias, por ejemplo, distingue entre estudios «antiguos» y «nuevos». Los estudios «antiguos», dice, eran descriptivos y *prescriptivos*, y mezclaban indiscriminadamente «aquello que es» en educación con «aquello que debería ser». En cambio, los métodos nuevos —a los que Kazamias llama aproximaciones o estudios filosóficos, funcionales y problemáticos— tienden a ser microcósmicos, más analíticos y más «científicos»¹. Bereday sostiene que la Educación Comparada ha evolucionado a través de tres períodos históricos:

1.º El período de *préstamo*, que cataloga datos educacionales descriptivos a fin de hacer posible el trasplante de las «mejores» prácticas de un país a otros, y que cubre la mayor parte del siglo XIX.

2.º El período de predicción —que abarca la primera mitad del siglo XX— en el que el estudio comparativo fue contemplado como un esfuerzo para predecir el éxito probable del sistema educativo de un país a través de la observación de precedentes y experiencias similares de otros países.

¹ KAZAMIAS, ANDREAS M., «Some Old and New Approaches to Methodology in Comparative Education», *Comparative Education Review*, Vol. 5, N.º 2, Octubre 1961), pp. 90-96.

3.º El período de análisis —la época actual— que aboga por la sistematización de este campo a fin de exponer la «totalidad del panorama de las prácticas nacionales en educación». Bereday contempla el «análisis total» (la formulación de «leyes» o «tipologías» que permiten un entendimiento internacional y una definición de la compleja interrelación entre las escuelas y la gente a la que sirven, y que se relacionan con las inminentes fuerzas generales sobre las que descansan todos los sistemas) como la cumbre de la investigación comparativa².

Del mismo modo, Noah y Eckstein establecen tres claros períodos. El primero se caracteriza por ser una acumulación de datos de orden enciclopédico y en cierto modo indiscriminado. El segundo período, introducido por Michael Sadler y notablemente desarrollado por Nicholas Hans e Isaac Kandel, acentúa la explicación más que la descripción, y trata de hallarla en el estudio del contexto histórico y la influencia de las fuerzas culturales. El tercer período, actualmente considerado como constitutivo de la metodología más importante, consiste en la aplicación de métodos científicos empírico-sociales, y en una autoconciencia de los procedimientos³.

Estos autores difieren en cierto modo en sus interpretaciones de los períodos, pero todos coinciden en que la Educación Comparada ha evolucionado a través de una serie de etapas diferenciadas, empezando por observaciones impresionistas y descriptivas, y culminando en el uso de métodos rigurosos y científicos. Recientemente, Kelly y Altbach han determinado lo que ellos consideran una nueva etapa. Después de reconocer las anteriores aportaciones citadas por otros, sostienen que la «nueva» perspectiva utiliza conceptos tales como neocolonialismo, desarrollo del sistema mundial y dependencia, para mostrar que los sistemas educativos están directamente afectados por corrientes internacionales que sobrepasan los sistemas escolares nacionales y las relaciones entre escuelas y nación como adecuados temas de análisis⁴.

He comentado en algún otro sitio que el punto de vista con-

² BEREDAY, GEORGE Z. F., *Comparative Method in Education*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1964, pp. 7-9, 25.

³ NOAH, HAROLD J.; ECKSTEIN, MAX A., *Toward a Science of Comparative Education*, Nueva York: Macmillan, 1969, p. 65.

⁴ KELLY, GAIL P.; ALTBACH, PHILIP G.; «Comparative Education: A Field in Transition» in ALTBACH, PHILIP G.; KELLY, GAIL P.; KELLY, DAVID H.; *International Bibliography of Comparative Education*, Nueva York, Praeger, 1981, pp. 12-15.

vencional que considera la Educación Comparada desarrollada en etapas es erróneo, y que sería mucho más aconsejable asociar la evolución en este campo con orientaciones epistemológicas discretas, que hacerlo con el progreso⁵ de la totalidad. Las distintas teorías cognitivas derivan de visiones contrapuestas de la realidad social, y pueden responder de la mayoría de nuevas ideas sobre funciones educativas y cambio. Las diversas epistemologías a las que me refiero son el neopositivismo, el neomarxismo y el neorrelativismo. Mi propósito en este ensayo es ilustrar la asociación de nuevas y significativas tendencias de la Educación Comparada y exponer brevemente tanto su debilidad como su valor potencial en este campo.

INVESTIGACIÓN HOLOGEÍSTICA: UNA TENDENCIA NEOPOSITIVISTA

El positivismo propone utilizar múltiples datos nacionales o sociales al formular leyes generalizadoras. Los neopositivistas tienden a conectar tales análisis nomológico-deductivos a la explicación funcional. Durkheim es el gran inspirador de la mayor parte de la investigación contemporánea en esta tradición. Propuso el método de las variaciones concomitantes: «Tan pronto como hayamos probado que en un cierto número de casos dos fenómenos varían uno con respecto al otro, podremos estar seguros de que nos encontramos en presencia de una ley»⁶. El uso de la comparación en la que los «casos» objeto de estudio como unidades de análisis son sociedades fue el método *par excellence* a través del cual las relaciones de causalidad pudieron ser establecidas.

La Educación Comparada positivista ha sido estudiada convencionalmente dentro del marco durkheimiano. Por ejemplo, Anderson dice que el propósito de la Educación Comparada es:

tratar con complejos sistemas de correlaciones las características educacionales y, entre éstas, rasgos de estructura social, con pequeñas referencias a la individualidad de la sociedad de la cual procedían nuestros datos.

⁵ EPSTEIN, ERWIN H.; «Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education», *Comparative Education Review*, Vol. 27, N.º 1, febrero 1983.

⁶ DURKHEIM, EMILE; *Les Règles de la Méthode Sociologique*, París, 1947, p. 132. Citado en HALLS, W. D.; «Comparative Studies and Research: Thoughts on Re-reading Durkheim», *Compare*, Vol. 11, N.º 2, 1981, p. 152.

Por convención (...) el estudio comparativo implica una correlación a través de los límites de las sociedades si esas sociedades representan siglos diferentes en un área o sociedades y subsociedades diferenciadas espacialmente⁷.

Prestando atención al categorizar observaciones empíricas, correlacionando de forma precisa variables delineadas, y probando sistemáticamente proposiciones derivadas experimentalmente, Anderson cree que el método comparativo puede revelar modelos ordenados y repetitivos del cambio social. Las escuelas funcionan sólo parcialmente de forma autónoma, dentro de una matriz que contiene otras instituciones sociales. El método comparativo trata la educación como una variable específica y pretende controlar su asociación con otras variables sociales a fin de descubrir relaciones fijas. En este sentido, la comparación se utiliza «para iluminar los procesos abstraídos del tiempo e incluso de toda idea de etapa evolutiva»⁸. Anderson expone su afinidad con el positivismo evitando indagar en los últimos orígenes y en lo que tiene de único el fenómeno social discreto —característica del historicismo extremo— en favor de clarificar las proposiciones sobre educación y sociedad.

La propia investigación de Anderson, que se concentra en las naciones como unidades de análisis para entender la relación entre educación y desarrollo económico, compendia un género del que él es un exponente⁹. Pero quizás el instrumento más lógico para utilizar —como admite Anderson— dentro de la perspectiva positivista es el método hologeístico, que mide las variables teóricas en amplias muestras de alcance mundial de culturas humanas (más que de naciones) y verifica las relaciones entre ellas¹⁰. Sin embargo, la investigación hologeística se encuentra virtualmente ausente de la literatura asociada específi-

⁷ ANDERSON, C. ARNOLD, «Methodology of Comparative Education», *International Review of Education*, Vol. 7, 1961, p. 29.

⁸ *Ibid.*, p. 28.

⁹ Véase especialmente ANDERSON, C. ARNOLD, *Social Selection in Education and Economic Development*, Education Department of the World Bank, febrero 1982, mimeo.

¹⁰ Anderson menciona el estudio de Murdoch y también el de Udy sobre organización económica, ambos hechos con el método hologeístico, como modelo de análisis comparativo: ANDERSON, «Methodology of Comparative Education», *op. cit.*, p. 30. Véase MURDOCK, G. P., *Social Structure*, Nueva York, Macmillan, 1949; y UDY, STANLEY, *Organization of Work*, New Haven, HRAF Press, 1959. Para una descripción de las primeras fases de desarrollo de la metodología hologeística véase WHITING, JOHN W. «The Cross-Cultural Method» en LINDSEY, GARDNER,

camente a la Educación Comparada. Teniendo en cuenta que el método hologeístico parece ser altamente compatible con la epistemología positivista, pero que todavía no es reconocido en amplios sectores de la Educación Comparada, me gustaría mostrar el interés por la educación como una nueva tendencia dentro de la tradición positivista.

EJEMPLOS Y DISCUSIÓN DE LA METODOLOGÍA HOLOGEÍSTICA

La investigación hologeística enfocada específicamente en la educación es poco frecuente. Quizás los únicos estudios de este tipo pertenecen a Herzog¹¹ y a Epstein¹², quienes investigan la relación entre la instrucción formal y una serie de características socioculturales en sociedades sencillas. En cierto modo son menos raros, pero en absoluto generalizados, los estudios que, aunque no específicamente sobre educación, se centran en prácticas de socialización las cuales tienen obvias e importantes implicaciones para la escolarización. Quizás la investigación más sobresaliente en este sentido fue llevada a cabo por Whiting y Child, sobre los efectos de las prácticas de la educación de los niños en el desarrollo de la personalidad¹³. De reciente interés es el trabajo de Zern, quien ha investigado el papel de ciertos valores que afectan a la relación entre modelos de socialización particulares, y una serie de medidas de complejidad cultural y cognitiva. De las variables independientes que él ha medido, la disciplina es quizás la más interesante. Deseo, por tanto, insistir en el estudio de Zern acerca del uso del método hologeístico en la educación comparativa¹⁴.

ed., *Handbook of Social Psychology*, Vol. 1, Cambridge, Mass., Addison-Wesley, 1954 pp. 523-531.

¹¹ HERZOG, JOHN D., «Deliberate Instruction and Household Structure: A Cross-cultural Study», *Harvard Educational Review*, Vol. XXXII, N.º 3, 1962, pp. 310-342.

¹² EPSTEIN, ERWIN H., «Cross-cultural Sampling and a Conceptualization of "Professional" Instruction», *Journal of Experimental Education*, Vol. 33, N.º 4, Summer 1965; pp. 395-401.

¹³ WHITING, JOHN W.M.; CHILD, IRVING, *Child Training and Personality*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1953.

¹⁴ ZERN, DAVID, «The Use of Discipline in Socialization: Its Relationship to Cognitive Complexity», *Genetic Psychology Monographs*, Vol. 104, 1981, pp. 187-213.

Zern empieza su exposición mostrando que ciertas teorías psicológicas hoy en día muy divulgadas —por ejemplo el «modelo pedagógico»¹⁵ de Rogers y el «modelo de competencia»¹⁶ de White— sostienen que la presión de la disciplina y el exigir obediencia son claramente contraproducentes para el aprendizaje y el logro intelectual. Tales teorías sostienen que los organismos tienen una motivación intrínseca para interaccionar efectivamente con el medio, y que la aplicación de una disciplina ahoga esa motivación natural y conduce a un proceso mental deficiente. Opuesta a este punto de vista encontramos la tesis psicoanalítica ortodoxa, según la cual el organismo aprende sólo experimentando insatisfacción o desequilibrio, y descubriendo el modo como remediarlo; la disciplina y la obediencia inducen a esa insatisfacción y/o desequilibrios sin los cuales no habría aprendizaje. Bettelheim ha introducido ese modelo en el aula apoyando la idea de utilizar recursos desagradables para obtener una meta gratificante y aclarando que un alumno debe ser forzado a menudo en los primeros pasos del proceso —a través de técnicas inductoras de miedo— antes de apreciar sus virtudes¹⁷.

Una discusión detallada del método y de sus hallazgos quedaría fuera de los lindes de este ensayo. Lo que aquí interesa, de todos modos, es que él utilizó una muestra de 186 sociedades, escogidas por Murdock y White, representativas de la población total en términos de características tales como lenguaje, complejidad cultural y variación geográfica, en las cuales quedaron codificadas las variables relevantes que le permitieron probar estadísticamente hipótesis sobre los efectos transculturales de socializar a través de la identificación y a través del premio y/o el castigo¹⁸. En pocas palabras, Zern descubrió que reforzar la socialización —marcada particularmente por una imposición de la obediencia— es algo que se encuentra fuertemente relacionado con la complejidad cultural y, por lo tanto, con el logro intelectual.

Existen diversas dificultades metodológicas asociadas con la investigación hologéistica —dificultades que a Zern le resultan difíciles de explicar— entre las cuales mencionaremos el espec-

¹⁵ ROGERS, CARL, *Client-Centered Therapy*, Boston: Houghton-Mifflin, 1951.

¹⁶ WHITE, R., «Motivation Reconsidered: The Concept of Competence», *Psychological Review*, Vol. 66, 1959, pp. 397-433.

¹⁷ BETTELHEIM, BRUNO, «Psychoanalysis and Education», *School Review*, Vol. 77, 1969, pp. 73-86.

¹⁸ MURDOCK, GEORGE, P.; WHITE, D.R., «Standard Cross-cultural Sample», *Ethnology*, Vol. 8, 1969, pp. 329-369.

tro geográfico no uniforme en la bibliografía etnográfica (que reduce la representatividad de la muestra mundial); la variación entre sociedades en la profundidad de descripciones etnográficas de variables particulares; la erosión de la estabilidad de propiedades culturales descritas por etnografías para sociedades particulares (a través de la difusión de rasgos entre sociedades), y la validez de correlaciones entre unas variables definidas y medidas en relación con el nivel cultural, pero usadas como indicadores de estructuras psicológicas.

Sin embargo, el método hologéístico parece ideal para proporcionar conocimientos en Educación Comparada, dentro de una perspectiva positivista. Considérese, por ejemplo, la utilidad práctica de los hallazgos de Zern para mejorar la instrucción. Aunque, para estar seguros, se requerirían investigaciones adicionales antes de que pudiera garantizarse la aplicación práctica; los datos de Zern sugieren que los profesores podrían mejorar el trabajo escolar de los niños siendo más estrictos.

Las posibilidades para la investigación hologéística en la educación han sido escasamente explotadas. Si las dificultades metodológicas inherentes a este tipo de trabajos pueden ser superadas, el método hologéístico promete llegar a ser, quizás, el instrumento positivista más importante en Educación Comparada.

ANÁLISIS DEL SISTEMA MUNDIAL: UNA SENTENCIA NEOMARXISTA

Sólo recientemente el neomarxismo ha constituido una corriente importante en Educación Comparada. Hasta hace pocos años el análisis marxista ni siquiera se mencionaba en las descripciones de esta materia. El erudito que probablemente ha hecho más para introducir el neomarxismo en Educación Comparada es Carnoy. De acuerdo con él, el Estado en países desarrollados no socialistas está controlado no por partidos desinteresados, sino por la burguesía local y los grupos ex-coloniales, extranjeros, que buscan la estabilidad económica en su propio interés más que en la reforma y en una decisión descentralizada y democrática para el bien de la gente. Relacionada con esta condición, encontramos una «mentalidad» colonialista, esencial para el funcionamiento del capitalismo dependiente y también de la élite, relativamente pequeña, que se aprovecha de tal situación.

El Estado, para Carnoy, es el mayor mecanismo a través del que la masa de gente es controlada sistemáticamente durante el proceso de desarrollo. Las escuelas sirven como parte importante del aparato represivo del Estado, que socializa y prepara cognitivamente la labor para la producción capitalista de bienes. La idea de que el Estado puede abstenerse de interferir en el mercado, tal como creen los intelectuales capitalistas, es una idea fatua o tal vez maliciosa, puesto que ignora los claros intereses de las élites y juega aparentando que el Estado es solamente un actor políticamente neutro¹⁹.

Algunos neomarxistas, tomando ideas de Wallert, han caído recientemente en la equivocación de plantear la educación dentro de contextos nacionales particulares de dependencia²⁰. En cambio, las teorías del sistema mundial sostienen que las clases, culturas y sistemas políticos se encuentran estructurados a nivel de la economía mundial tomada en su totalidad y que, por tanto, el cambio educativo debe ser contemplado como un aspecto institucional de procesos que ocurren dentro y fuera de las fronteras nacionales. El análisis de la educación debería tener en cuenta que las naciones-estado no son unidades independientes: las economías, los estados y los sistemas culturales de casi todas las sociedades nacionales poseen orígenes comunes en la política económica europea, y por otro lado la acción de los mercados mundiales capitalistas y las tecnologías provocan acontecimientos económicos, políticos y culturales que afectan de forma importante a la evolución de la mayoría de sociedades nacionales. Lo que acontece en realidades nacionales particulares, como por ejemplo la educación, es fruto de una difusión de las estructuras del sistema mundial. La gran expansión de los sistemas educativos nacionales tras la segunda guerra mundial es función no de las características económicas, sociales y políticas de los países, sino de las peculiaridades demográficas y organizativas, perfiladas ampliamente por demandas exógenas al propio sistema educativo.

¿Cuáles son las fuerzas universales que han conducido a este incremento mundial de la educación, independientes de las diversas características estructurales nacionales? Según Meyer, to-

¹⁹ CARNOY, MARTIN, *Education as Cultural Imperialism*, Nueva York, McKay, 1974. Véase también BOURDIEU, P.; PASSERON, J., *Reproduction in Education, Society, and Culture*, Beverly Hills, Sage, 1977.

²⁰ WALLERSTEIN, IMMANUEL, *The Capitalist World Economy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

das las naciones persiguen metas de desarrollo económico nacional comunes, y requieren, para ello, personal instruido, a pesar de las variaciones de la estructura económica y de la riqueza.

La educación constituye una necesidad universal que tiende a preparar gente para la ciudadanía y la aceptación de la autoridad estatal, legitimando así a un gobierno que se aprovecha de ello. Además, existe una ideología universal que insiste en el «progreso humano» que sólo podría ser satisfecho incrementando la educación. Finalmente, las élites nacionales, incluso en países socialistas, en virtud de funcionar en la economía de un mundo capitalista confiarían en el éxito de la competencia económica para mantener sus posiciones, y tal éxito, a su vez, requiere más escolarización²¹.

El estudio del sistema mundial encierra bastantes dificultades. Por ejemplo, Meyer dice que la expansión de la educación aparece como una difusión de innovaciones, pero no ofrece ningún tipo de explicación ni de evidencia para demostrar por qué continúa la expansión²². Además, algunos de los indicadores que se utilizan como variables independientes, tales como la medida del gobierno nacional como indicador de la centralización del Estado, tienen una validez dudosa²³. Sin embargo, el análisis del sistema mundial ha aportado una nueva dimensión a la investigación comparativa, y bien podría llegar a dominar en la Educación Comparada el pensamiento neomarxista.

MICROETNOGRAFÍA: UNA TENDENCIA NEORRELATIVISTA

Uno de los más renombrados relativistas en Educación Comparada es Brian Holmes. Su aproximación al «problema» está inspirada por la aparición de la relatividad en las ciencias naturales, la cual desafía el concepto de medición absoluta y la validez incondicional de leyes generales. Holmes sostiene que las ciencias sociales han sido lentas para reconocer el poderoso signi-

²¹ MEYER, JOHN W.; RAMÍREZ, FRANCISCO O.; RUBINSON, RICHARD; BOLI-BENNETT, JOHN; «The World Educational Revolution, 1950-70», *Sociology of Education*, Vol. 50, 1977, pp. 242-258.

²² Para una elaboración de este punto véase CRAIG, JOHN E., «On the Development of Educational Systems», *American Journal of Education*, Vol. 89, N.º 2, febrero 1981, pp. 189-211.

²³ Expreso mi agradecimiento a Marie Thourson Jones por haberlo indicado.

ficado de la relatividad de sus hallazgos y de la investigación sociológica, y para ver la necesidad de una revolución paradigmática. Del mismo modo que la relatividad dio pie a cuestionarse la validez lógica del tradicional y absolutista concepto de masa, de fuerza y de parecidos conceptos en el mundo físico, debería también desafiar la idea de que unas leyes eternas fundamentales sean la base de todo comportamiento y desarrollo social, idea que constituye el fundamento de la mayor parte de la investigación social contemporánea. Más que leyes eternas o infalibles, la teoría social debería ser informada por una búsqueda de generalizaciones contextuales en las que el comportamiento se contemplara como si estuviera gobernado por condiciones específicas espaciotemporales, lingüísticas y sociopsicológicas, dentro de circunstancias variables.

Puesto que la persecución de leyes absolutas es infructuosa, la investigación «pura» no ofrece garantías y representa una pérdida de tiempo y de recursos. En cambio, las ciencias sociales, y la Educación Comparada en particular, deberían responsabilizarse de los problemas prácticos y de la necesidad de aplicaciones. La ingeniería social, orientada hacia un programa y proponiéndose modestos objetivos dentro del contexto de condiciones iniciales específicas y de circunstancias nacionales únicas, debería guiar la investigación comparativa. La investigación no debería empezar con la recogida de datos, sino con una cuidadosa identificación y el análisis de un problema práctico discreto²⁴.

El método de Holmes representa una refutación del punto de vista positivista en el cual, si todos los factores que originan un comportamiento social particular fueran conocidos, un complejo de variables explicaría ese comportamiento donde y cuando quiera que éste ocurriera. Pero también es un repudio del determinismo de Marx la creencia de que ciertas fuerzas económicas perfilan inexorablemente la historia. Más que por una búsqueda de regularidades universales en la naturaleza y en la historia, Holmes cree que la investigación social comparativa debería ser guiada por un deseo de descubrir la especificidad de naciones y sociedades, y propone adoptar la noción weberiana de modelo normativo típico-social como modelos con los que examinar estructuras particulares y relaciones sociales. Tales modelos, por cuanto dan coherencia a la multiplicidad de opiniones que exis-

²⁴ HOLMES, BRIAN, *Comparative Education: Some Considerations of Method*, Londres, George Allen and Unwin, 1981.

ten en la sociedad y nos dan la clave de estados mentales colectivos y de la acción social; son puntos de partida adecuados para la investigación.

El uso propuesto de los modelos normativos típico-ideales no constituye una brusca salida de las iniciales teorías de Educación Comparada. Conceptos similares se encuentran en las ideas de relativistas clásicos como Michael Sadler y Vernon Mallinson, quienes pensaban, respectivamente, que una nación contenía un «espíritu vital» o un carácter nacional. De todos modos, los modelos típico-ideales se centran más en propósitos generales y en teorías que se refieren al hombre, la sociedad y el conocimiento que en fuerzas intangibles, inmanentes. Holmes sostiene que los propósitos, las teorías y los estados sociales son constituyentes de las condiciones específicas iniciales asociadas con el «problema» hacia el que debe ser dirigida la atención y la investigación.

Otros neorrelativistas han utilizado diferentes investigaciones para mostrar que las estrategias educativas carecen de viabilidad universal. Concretamente, algunos exponentes de la «nueva Sociología de la Educación» se han inspirado en modelos de interacción etnometodológicos, fenomenológicos o simbólicos, dando importancia a las construcciones sociales de la realidad y al desarrollo del significado a través de la interacción. Clignet, por ejemplo, ha sugerido que lo que ocurre en las escuelas es producto del uso que profesores y estudiantes hacen de mecanismos de adaptación diferenciadores y conflictivos. La adaptación de cada individuo varía según la normativa y el perfil sociopsicológico de la situación específica de cada clase²⁵. Por consiguiente, ninguna ley que quiera llegar a explicar las interacciones interpersonales puede, de una forma válida, aplicarse a la práctica educativa, como tampoco las investigaciones transnacionales o transculturales son capaces de percibir la esencia de la educación.

CRÍTICA DE LA TENDENCIA NEORRELATIVISTA

Los métodos aportados en esta perspectiva tratan de estudiar las actividades de estructuración social que incluyen componentes sociales en los montajes educativos. Varios términos se han

²⁵ CLIGNET, REMI, «The Double Natural History of Educational Interactions: Implications for educational Reforms», *Comparative Education Review*, Vol. 25, N.º 3, octubre 1981, pp. 330-352. Véase también MULKAY, M., *Science and the Sociology of Knowledge*, Londres, George Allen and Unwin, 1979.

aplicado a esos métodos, incluyendo «análisis contextual»²⁶, «microetnografía»²⁷ y «etnografía constitutiva»²⁸. La doctrina principal de esta investigación es que «factores sociales objetivos», tales como la organización de las clases, se consiguen por la interacción entre profesores y estudiantes, directores y profesores²⁹. En otras palabras, es en esta interacción donde las actividades de las clases llegan a estructurarse y donde se construyen «los factores sociales educativos». Los investigadores examinan las interacciones rutinarias de la clase de un modo tan extenso como repetitivo y a menudo, usando material audiovisual como soporte para sus interpretaciones. Sólo desde hace muy poco se ha introducido esta perspectiva en estudios comparativos, siendo así que su utilización fue sugerida irónicamente por un pionero neopositivista hace ya casi una década³⁰, y que su importancia respecto a este campo todavía no se ha establecido³¹.

Algunos críticos de esta aproximación neorrelativista critican que se contemple la educación como si se encontrara en un vacío social, que falla al ceñirse a los constreñimientos impuestos por una más ancha estructura social³². Además, los exponentes de esta aproximación han ligado la reforma educativa a los profesores, examinado su propio comportamiento y transformando prácticas en la evidencia de su interacción con los alumnos, una posición que los críticos califican de *naïve*³³. A fin de obtener un entendimiento más amplio —tal vez incluso comparativo— a través de la «nueva Sociología», son pertinentes los comentarios de Archer:

²⁶ SCHEELEN, A. E., *Communicational Structure*, Bloomington, Indiana University Press, 1972.

²⁷ BREMME D.W.; ERICKSON, F., «Relations Among Verbal and Nonverbal Classroom Behaviors», *Theory Into Practice*, Vol. 16, 1977, pp. 153-161.

²⁸ MEHAN, HUGH, «Structuring School Structure», *Harvard Educational Review*, Vol. 48, N.º 1, febrero 1978, pp. 32-64.

²⁹ *Ibid.*, p. 36.

³⁰ NOAH, HAROLD J., «Fast-Fish and Loose-Fish in Comparative Education», *Comparative Education Review*, Vol. 18, N.º 3, octubre 1974, pp. 341-347.

³¹ MASEMANN, VANDRA LEA, «Critical Perspectives on Issues in Comparative Education», trabajo presentado en la sesión de la Comparative and International Education Society, Vancouver, Canada, marzo, 1980.

³² YOUNG, MICHAEL; WHITTY, G., eds., *Society, State and Schooling*, Brighton, Falmer Press, 1977; y SHARP R.; GREEN, A., *Education and Social Control*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975.

³³ WHITTY, G., «Sociology and the Problem of Radical Educational Change» en FLUDE, M. y AHIER, J., *Educability, Schools and Ideology*, Londres, Croom Helm, 1974.

La suposición implícita es que si tuviéramos en cuenta suficientes etnografías, por acrecentamiento conducirían, en cierto modo, a un entendimiento de la totalidad. Pero el traslado de la clase al nivel nacional poco tiene que ver con la acumulación. Algunos de los elementos necesarios para explicar fenómenos nacionales, tales como legislación y distribución de recursos, no se encuentran, de ningún modo, en las clases; mientras que la presencia de otros elementos en la clase, por ejemplo la autoridad legal de maestros y directores, exige la explicación a distintos niveles, porque éstos no se originan allí, sino más bien en niveles superiores del sistema educativo y, más allá, en la sociedad³⁴.

Una debilidad fundamental del neorrelativismo —ya sea en la forma de «nueva Sociología» o en la aproximación al «problema» de Holmes— es que se falla al reconocer la existencia de ciertas demandas permanentes de la naturaleza humana y de ciertas necesidades inamovibles de la sociedad humana que gobiernan los efectos que una idea tiene en la historia. Creer que uno cumple su parte en el designio eterno y que sus logros y esperanzas no se hallan condenados a desaparecer con el tiempo³⁵ parece ser una necesidad intangible y universal. Las necesidades y exigencias humanas dan lugar a respuestas fundamentales similares. Por lo tanto, vemos que algunas naciones manifiestan síndromes comunes de características históricas, culturales y sociales que no pueden ser explicadas por un único contexto psicosocial o por modelos compartidos de normas típico-ideales. Las naciones-estado modernas ofrecen considerables similitudes institucionales, tales como legislaciones, sistemas administrativos públicos, ejércitos, y grupos de interés. Organizaciones institucionales estructuralmente similares sugieren que existen normalmente ciertos vínculos, que no pueden explicarse adecuadamente si cada sociedad o cada situación de una clase es vista como una realidad única. Sin embargo, el tipo de investigación propuesta por los neorrelativistas puede ser valiosa al establecer distinciones y al hacernos conscientes de la naturaleza de la educación bajo determinadas circunstancias, y puede informar programas en algunos sentidos que otras investigaciones no permitirían.

³⁴ ARCHER, MARGARET, «Educational Systems», *International Social Science Journal*, Vol. XXXIII, N.º 2, 1981, p. 264.

³⁵ Véase MARITAIN, JACQUES, *Scholasticism and Politics*, M. J. Adler, trad., Londres, Geoffrey Bles, 1949.

CONCLUSIÓN

La Educación Comparada no ha evolucionado como un campo unitario con una epistemología común y una metodología compartida, sino que más bien se ha ramificado en tres corrientes diferenciadas, con un despliegue de presupuestos y aproximaciones fundamentalmente diferenciados en cada caso. Además, cada una de ellas es dinámica, construyéndose desde el pasado y generando nuevas e innovadoras perspectivas teóricas. En este ensayo he explorado las nuevas tendencias teóricas propias de las mayores corrientes de pensamiento, razonando su debilidad y también sus contribuciones potenciales a la Educación Comparada.

A pesar de la diversidad de estas nuevas tendencias, y de nacer de epistemologías diferenciadas, todas tienen algo en común: un disminuir la importancia de la nación como factor determinante del cambio educacional. La investigación hologeística utiliza sociedades como unidades de análisis a fin de captar mejor la dimensión universal y cultural de la práctica educativa. Los estudios del sistema mundial, a la vez que usan naciones como unidades de análisis, tratan de mostrar que las fuerzas de cohesión en la expansión educativa son extranacionales. Y la microetnografía de la «nueva Sociología» contempla la nación como una dimensión demasiado amplia para el análisis, considerando que la educación puede ser entendida sólo dentro de contextos particulares socioespaciales y sociotemporales de escuelas y clases. Queda por ver si esas tendencias recientes a ver la educación como ampliamente gobernada por sistemas nacionales resisten la prueba del tiempo.

RESUMEN

Antes de realizar la descripción de las actuales tendencias en la teoría de la Educación Comparada, se recuerdan las etapas a través de las cuales ha llegado a su estado actual. De esta manera se mencionan los períodos que Kazamias, Bereday, Noah y Eckstein han indicado en el desarrollo de la Educación Comparada, concluyendo con las que han indicado Kelly y Altbach.

El autor no se muestra conforme con esta costumbre de diferenciar etapas pues cree que la evolución de la Educación Comparada ha sido efecto, más de unas doctrinas epistemológicas

concretas que de unos movimientos globales. A continuación describe las tres principales de estas doctrinas, que han marcado unas tendencias en el modo de concebir y realizar la Educación Comparada.

1.ª El pensamiento *neopositivista* busca una explicación funcional de la realidad, tratando de descubrir las leyes que explican sus fenómenos. Durkheim aplicó este modo de ver a la Sociología, y Anderson lo ha hecho a la Educación Comparada. Se trata de aislar distintas variables y de descubrir las relaciones constantes que unen unas a otras. Dentro de esta línea Anderson utiliza el método hologeístico, que mide las variables teóricas en amplias muestras (de alcance mundial) de culturas humanas. Se puede aplicar este método también a la educación, como ha hecho Zern, defendiendo la idea de que la buena educación supone exigir al niño un esfuerzo y una sumisión disciplinada, lo cual mejora su socialización y su rendimiento intelectual. La investigación hologeística ha sido poco explotada y, si se superan las dificultades metodológicas que le son propias, promete llegar a ser el instrumento positivista más importante en Educación Comparada.

2.ª El *neomarxismo* se halla presente también en los enfoques de la Educación Comparada, aportando las mismas ideas que va repitiendo en todas partes: que en los países capitalistas la educación está dirigida por una minoría privilegiada que busca, a través de ella, establecer la división de clases y explotar a los trabajadores. El principal representante de esta tendencia es Carnoy; algunos, como Wallert, pretenden que los análisis han de hacerse a nivel no nacional, sino mundial.

3.ª El *neorrelativismo* está representado por Brian Holmes. Desconfiando del concepto de medición absoluta y de la validez incondicional de leyes generales, y afirmando la relatividad de las Ciencias Naturales, se pretende una mera aproximación al «problema». Según esto, las Ciencias Sociales y la Educación Comparada han de abandonar la investigación pura y realizar una búsqueda de generalizaciones contextuales que ayuden a resolver los problemas prácticos. También están en esta línea los autores pertenecientes a la «nueva Sociología de la Educación» y a la etnometodología. Una realidad que esta tendencia no puede explicar son ciertas necesidades y exigencias humanas que revelan una tendencia invariable y universal, en lo más profundo de la persona humana.

ABSTRACT

Before carrying out the description of the actual tendencies in the theory of Comparative Education the steps by which it has arrived at its present state should be remembered. The periods that Kazamias, Bereday, Noah and Eckstein have pointed out in the development of Comparative Education are mentioned concluding with those suggested by Kelly and Altbach.

The author does not agree with this custom of distinguishing phases, he thinks that the evolution of Comparative Education has been effected more by concrete epistemological doctrines which have effected some tendencies in the way of conceiving and putting Comparative Education into effect.

1. *Neopositivism* looks for a functional explanation of reality, trying to discover the laws which explain its phenomenons. Durkheim applied this view to Sociology and Anderson has done so to Comparative Education. He tries to isolate distinct variables and to discover the constant relations that unite some to others. Within this framework Anderson utilises the hologeistic method which measures theoretical variables in worldwide samples of human cultures. This method can also be applied to education, as Zern has done, defending the idea that a good education requires the obedience and discipline of the child, which should improve its socialization and intellectual achievement. Hologeistic research has barely been tapped. If the methodological difficulties inherent in the approach can be overcome it promises to become the most important tool in Comparative Education.

2. *Neomarxism* is also an approach to Comparative Education with the same ideas that are being repeated everywhere: that in capitalist countries education is controlled by a privileged minority who seek by means of it to establish the division of classes and exploit the workers. The principal exponent of this theory is Carnoy; others like Wallert state that analysis has to be made at a national level.

3. *Neorelativism* is represented by B. Holmes. Distrusting the concept of absolute measurement and the unconditional validity of general laws and affirming the relationship of the Natural Sciences, it achieves a mere approximation to the problem. According to this the Social Sciences and Comparative Education have to give up pure research and carry out a search for contextual generalisations that would help to resolve the practical problems.

The authorities of the new Sociology of education and etnomethodology are also following this line. This trend is not able to explain certain human necessities and requirements which reveal an invariable and universal tendency at the deepest level.

