

LA METODOLOGIA DE LA EDUCACION COMPARADA

Isaac León Kandel (Wesport, Connecticut)

AUTORIZADO POR EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE HAMBURGO

El desarrollo del estudio de la educación comparada constituye un ejemplo de los peligros que acompañan la proliferación de disciplinas intelectuales. El interés por los sistemas escolares extranjeros fue motivado originariamente por un deseo de reformas progresistas en el sistema educacional del país donde los estudiantes hacen la investigación. Fue conocido desde temprano que los sistemas de educación no podían ser transferidos de un país a otro sin encontrarse inadecuado el nuevo destino. Sin embargo se descubrió que el estudio de la educación comparada era de valor por la contribución de ideas y principios que podían ser incluidos en la filosofía prevaeciente de la educación nacional. Este descubrimiento, por cierto, no fue nuevo, pues el proceso de intercambio fertilizador de ideas en la educación es tan antiguo como la historia de la educación.

Un tercer paso se alcanza, sin embargo, cuando los propósitos originales de un estudio son olvidados y se convierte en un campo independiente de estudio, una nueva materia, de hecho, con sus propios métodos y contenido separado de la disciplina original de la cual ha surgido. Algo semejante ocurrió en el desarrollo de la historia de la educación, que tendía a llegar a ser una materia especializada y cuya contribución a las necesidades profesionales a las que se suponía habría de servir, se atenuó cada vez más a través del tiempo. La proliferación de una rama de la psicología, que fue la psicología educacional, sufrió el mismo proceso. Había, por lo tanto algunas bases para la definición de psicología que apareció hace casi medio siglo en "A Joysome History of Education" (Nueva York, 1909). La definición leída es la siguiente: "Aquella rama del aprendizaje por la cual un hombre contempla tan profundamente los trabajos internos de un reloj que es capaz de construir otro igual, que no andará". Otro ejemplo que puede ser citado es el desarrollo de cursos sobre administración de la educación en los Estados Unidos en la cual se presta más atención a la administración que a la educación.

Es una sobresofisticación el someter una determinada disciplina a un análisis demasiado exhaustivo, tanto que las partes nunca se unen

nuevamente. La disciplina no puede ser profética o salvadora porque aquellos que estructuran los sistemas educacionales están interesados primariamente en "obtener ciertos objetivos positivos". En el caso de los análisis detallados que el estudio de la educación comparada ha tendido a emprender en los últimos años, parece haber sido un fracaso realizar la distinción entre las influencias que entran en la organización, objetivos y prácticas de la educación formal y los efectos de la enorme variedad de fuerzas del medio ambiente que han contribuido a la educación informal de un individuo. Cuando se leen algunas discusiones de lo que constituiría el estudio de la educación comparada, no puede ser evitada la impresión de que los escritores parecen olvidar que los sistemas formales de educación son planeados, discutidos en una asamblea legislativa, algunas veces presentados en proyecto para su consideración por el público y la profesión, y generalmente sujetos a comentarios en la prensa. Si todas las fuerzas apuntadas por algunos estudiantes de educación comparada fueran tomadas en cuenta, los sistemas educacionales morirían al nacer. Los entusiastas de las formas sutiles del análisis social, influenciados por el trabajo y los métodos de los antropologistas culturales, no parecen recordar que el trabajo de éstos está dirigido al análisis de una sociedad como un todo y no a una de sus instituciones: educación solamente. Si este acercamiento es continuado y extendido, el resultado que puede esperarse será un conjunto de hechos, detalles y fuerzas que pueden afectar la naturaleza y la forma de un sistema educacional pero no un cuadro del sistema como un todo.

La metodología de la educación comparada está determinada por el propósito de que el estudio es para verificar. Si el objetivo es aprender algo sobre un sistema educacional, sería suficiente una descripción sin explicación. El cuadro sería completado con referencias a las leyes y reglamentaciones que rigen el sistema, la organización administrativa, el método de financiación, el número y tipos de escuelas, sus articulaciones o carencia de ellas, la duración de las clases, los planes de estudio y métodos de instrucción y horarios, las normas y exámenes, y la preparación, salarios y estados legales de los profesores. Un informe de un sistema educacional de este tipo puede servir para la información y descripción que uno esperaría encontrar en una enciclopedia. Desde el punto de vista de la educación comparada tal informe es limitado, pero es un primer paso esencial, en el proceso de estudio.

El estudiante de educación comparada, sin embargo, necesita algo más que información acerca del sistema educacional. Si la disciplina merece cultivarse, es esencial que el estudiante busque información dentro

del sistema o sistemas educacionales que está estudiando. Su tarea es aprender qué fuerzas determinan el carácter de un sistema, qué diferencias o similitudes encuentra entre dos o más de ellos, cómo un sistema procede a resolver problemas que tiene en común con otros, y así sucesivamente. No encontrará respuestas a éstas y muchas otras preguntas, de información acerca del origen del sistema que estudia. Tampoco recogerá lo que sería el mejor producto del estudio comparativo: la habilidad para analizar su propio sistema de educación y agregar algo a la filosofía que deriva de él.

Como una introducción a la consideración de la metodología de la educación comparada destinada a descubrir las fuerzas que determinan la naturaleza y forma de un sistema educacional, puede ser apropiado, antes de discutir las bases teóricas, presentar una lista de los factores que fueron considerados por la Comisión Langevin, dirigidos a planear la reforma de posguerra de la educación en Francia. "La estructura educacional", escribió la Comisión en el preámbulo de su declaración, "debería ser adaptada a la estructura social. La estructura educacional no ha sido seriamente modificada en medio siglo. Por otra parte, la estructura social ha sufrido una evolución rápida y cambios fundamentales. La mecanización, el uso de nuevas fuentes de energía, el desarrollo de medios de transporte y comunicación, la concentración industrial, el aumento de producción, el ingreso de las mujeres en la vida económica, la extensión de la educación elemental han cambiado profundamente las condiciones de la vida y la organización social. La rapidez y extensión del progreso económico, que en 1880 originó la difusión de la educación elemental, necesaria entre las masas trabajadoras, hoy plantea el problema de reclutar un número siempre creciente de personal directivo y técnico. La clase media, hereditariamente llamada a ocupar posiciones de dirección y responsabilidad, no lo podrá hacer sola en el futuro. Las necesidades de la economía moderna imponen la obligación de una reorganización de nuestro sistema educacional, que en su forma presente, ya no es adecuado a las condiciones sociales y económicas". Formidable como esta lista de condiciones es que se encontrara una reforma como la del sistema educacional francés; había aún otras que no fueron consideradas a tiempos tales como las cuestiones de instrucción religiosa y escuelas parroquiales y el estado legal de escuelas privadas. Pueden aparecer otras de acuerdo a los recientes cambios constitucionales.

El análisis de la Comisión en cuanto a las necesidades de un país que deberían ser tomadas en cuenta cuando se preparan las bases para la reforma de un sistema educacional, intensificaron el estudio de los factores

sociológicos, económicos y tecnológicos: la situación, el estado legal de las mujeres y la movilidad de la estratificación de las clases sociales. Aunque la Comisión debe haberlos tenido en cuenta, deberían haber sido incluidos explícitamente algunos factores tales como los patrimonios políticos y culturales, ambos tradicionales y contemporáneos. El problema de la igualdad de oportunidad educacional no había sido mencionado en un país en el que desde la Primera Guerra Mundial se ha tenido presente la idea de la escuela única; el tema está implícito en la referencia al cambio de estrato de las clases medias y trabajadoras. Son mencionados los medios de urbanización de la concentración industrial, pero no hay referencia a lo que ha sido en Francia el predominio de la economía agrícola. Finalmente, la Comisión fracasó al mencionar los ideales que animarían a la educación francesa o la renacida conciencia nacional que serviría para unir otra vez al pueblo francés después de los desastrosos quebrantos ocasionados por la rápida victoria nazi y la ocupación.

El texto de la declaración de la Comisión Langevin es citado como un caso de estudio porque contiene en resumen una lección de metodología de la educación comparada. Define los factores e influencias en la cambiante cultura del pueblo francés, que debe ser considerada en el estudio del sistema educacional de cada país para entender su significado y las fuerzas que le dan su particular forma y carácter. Al mismo tiempo sugiere la clase de fundamento requerido para hacer posible el estudio de cualquier sistema educacional, el nuestro o el de otra nación. El estudio de la educación comparada es un estudio interdisciplinario y como la historia de la educación puede en resumen, adquirir mayor énfasis en los estudios subsidiarios que en la educación en sí. En cuanto a lo concerniente a la metodología, la educación comparada puede ser considerada una continuación del estudio de la historia de la educación en el presente. Como vivimos hoy en un mundo que ha sido sacudido por dos guerras y está pasando por una variedad de revoluciones —políticas, económicas y tecnológicas— con sus consiguientes efectos sobre los patrimonios sociales y culturales, en este momento el estudiante serio puede notar que los cambios están a primera vista.

Más aún, puede observar los efectos de estas influencias bajo diferentes condiciones, en países que están al frente de los adelantos tecnológicos y su aplicación a la industria; en países que están pasando desde una economía predominantemente agrícola a una economía industrial; en países donde el Estado es todo y el individuo un peón manipulado en su propio interés, o donde el carácter del Estado depende de la inteligencia, comprensión y libertad de educación del ciudadano civilizado. Todavía a otro

nivel hay naciones que han ganado recientemente su independencia y están en los comienzos en materia política, industria y agricultura y en cultura —todo lo cual estará en construcción por muchas décadas— aun la extensión del desarrollo de un lenguaje alfabético, oral y escrito.

El especialista en educación comparada debería tener conocimiento de variadas teorías políticas, especialmente en lo que concierne al Estado y el individuo. Debería saber de la historia de la educación, cómo las ideologías políticas y objetivos han afectado el curso de la educación desde los días de Platón y Aristóteles. Ambos filósofos primero enunciaron el principio que más tarde fue expresado en la frase “Como es el Estado, así es la escuela” o “Lo que quieras en el Estado, debes ponerlo en la escuela”. Este principio fue claramente trabajado en Alemania, por ejemplo, mientras la República de Weimar que sucedió a la monarquía, fue a su turno desplazada por la Revolución Nazi, y ahora ampliamente separada por la guerra de ideas, está en cada parte intentando establecer un sistema educacional de acuerdo a la ideología política prevaleciente. Tales cambios son lo suficientemente fáciles de analizar después de una revolución: Italia bajo el fascismo, Rusia y China bajo el comunismo y los satélites del nuevo imperialismo soviético. Otros cambios pueden tener lugar y pueden ser tan espectaculares, sin ser completamente radicales, como en aquellos países en los cuales el ideal de democracia se ha vuelto más real, más vitalizado y más enriquecido, países que al mismo tiempo han sido afectados por muchos de los cambios señalados en el texto de la Comisión Langevin.

Hay sin embargo, otra fuerza bajo la cual todas las otras fuerzas mencionadas pueden ser subsumidas; es el concepto de la nación o nacionalismo por el cual durante más de un siglo y medio ha sido inspirada la creación de los sistemas de educación. El principio del siglo XVI bajo el cual eran planteados los conflictos religiosos era “cuius regio, eius religio” y la educación en cada área estaba dedicada al adoctrinamiento en su religión elegida.

El principio fue ampliado en el siglo XIX y aumentado desde entonces llegó a ser “cuius regio, eius natio”, un principio que recibió sanción internacional como principio de autodeterminación nacional. Cada nación reclama el derecho de determinar sus propias instituciones políticas, el derecho a controlar su propio territorio, el derecho a perpetuar sus propios intereses económicos para el bienestar de sus propios ciudadanos. Estos reclamos han sido hechos por los países más avanzados, aunque la autosuficiencia económica es imposible, son reclamos hechos por las nuevas naciones que han sido hasta ahora dependientes. No obstante, estos re-

clamos afectan a los sistemas educacionales: el lenguaje o lenguajes para ser aceptados como vehículos de instrucción, la literatura y canciones para ser enseñadas, la historia y geografía para ser conocidas, la "forma de vida" para ser preservada y transmitida.

Los cambios que han estado en proceso en la generación pasada son claros, lo que no es tan claro es un conocimiento del tiempo necesario para que tales cambios hagan un impacto sobre la educación. El partido Comunista en la Rusia Soviética puede dictar un cambio en un momento; el sistema educacional puede ser alterado porque un Khrushchev lo ha decidido así. En los Estados Unidos donde la "adaptación al cambio" se ha convertido en un "slogan", las propuestas para introducir cambios cobran la mayor intensidad en la educación y son retiradas cuando alguna nueva necesidad aparece. Son rápidamente aceptadas en una cultura donde todo lo nuevo es considerado un progreso. Pero aún en los EE. UU. los "leaders" de la educación progresiva frecuentemente deploraron el hecho de que los maestros y el público fueran poco dispuestos o lentos para aceptar la nueva teoría y práctica. En Inglaterra, por otra parte, los cambios han tenido lugar en la educación desde el comienzo del siglo, y aún continúan como una "Revolución Social Silenciosa", tema de un libro de G. A. N. Lowndes publicado hace veinte años. La lentitud de los cambios en Francia es mencionada en el texto del informe de la Comisión Langevin.

Es importante investigar, al estudiar los sistemas educacionales, las razones de las diferencias en la rapidez de cambio. Pueden ser encontradas en la ausencia de órganos de críticas, en el control burocrático que induce a la apatía pública y a la negativa de apartarse de la rutina; o, desde el aspecto económico, puede verse en los sistemas de rápido aprendizaje para el entrenamiento de artesanos, en el miedo a un potencial humano educado allí donde prevalecen los sistemas semejantes a una servidumbre, y en la explotación de la labor infantil.

La influencia del control burocrático de la educación es generalmente discutida cuando son investigados los efectos de la centralización y administración local. Pero los problemas no son tan simples; hay condiciones bajo las cuales el control centralizado puede ser deseable y podrían citarse ejemplos para mostrar que la administración local puede ser justa, siendo sistema burocrático o centralizado si es bien aplicada. Para estudiar este problema se requiere una base no solamente de teoría política y condiciones económicas de una nación, sino también un conocimiento de las actitudes populares para la participación en la estructuración política y de las oportunidades dadas a los maestros de recomendar las reformas necesarias y contribuir desde sus experiencias diarias en las clases. Los pro-

blemas sugeridos fueron discutidos en el libro de W. Lester Smith "To Whom Do Schools Belong".

Ha sido admitido durante mucho tiempo que un sistema de educación no puede ser transferido de una nación a otra, pues las diferencias culturales entre dos naciones son demasiado grandes. Esto ha sido ampliamente probado por los inútiles esfuerzos para transportar el sistema de un país soberano a sus dependencias. El anverso de este principio es que cada nación tenga o deba tener el sistema educacional que desee y encuentre más adecuado para sí. Este principio fue recientemente ilustrado, no sin cierto humor por aquellos que sabían cuán fútil sería el intento. El pánico originado en Estados Unidos con respecto a la estabilidad del sistema educacional americano cuando el gobierno soviético lanzó el Sputnik, despertó un amplio interés sobre la educación soviética e impulsó a educadores americanos a viajar a Rusia en grupos o individualmente, para descubrir cómo las autoridades rusas podían llegar a tal éxito en el espacio a través de sus previsiones educacionales. Los americanos retornaron con el mensaje de que el sistema soviético de educación no era adecuado para los propósitos americanos. Eso debió haberse sabido antes de que fueran hechas las excursiones, y debió haberse notado que por casi cuatro décadas los graduados de la mayoría de las escuelas secundarias europeas estuvieron dos años adelantados a los graduados de las "high schools" americanas. Pero las influencias que produjeron niveles más altos en las escuelas europeas no eran debidas al hecho de que se emplearan maestros mejor preparados, o de que el año escolar fuera más largo, o que se dedicara más tiempo a un número limitado de materias. Había factores (y en la Rusia Soviética son aún más potentes) fuera de la escuela que tenían el efecto de exigir una mayor atención hacia el trabajo intelectual. ¿Qué son estas fuerzas y hasta dónde pueden operar cuando se proporciona igualdad de oportunidad educacional? Es importante considerarlo junto con otro problema que se vuelve principalísimo: una profunda exploración de la implicancia de la igualdad de la oportunidad educacional en términos de habilidades individuales y de necesidades nacionales y bienestar. Los cambios en el sistema soviético de educación propuesto el año pasado por Khrushchev podrían proporcionar un interesante tópico de estudio, para descubrir las razones extraescolares que motivaron la propuesta.

Aquí hay una ilustración, si aún se necesitara, del hecho de que la educación ha llegado a ser un instrumento del Estado, usado para promover su estabilidad, bienestar y adelanto. El hecho se muestra más claramente en una sociedad controlada por un gobierno dictatorial. Puede ser encontrado, pero tal vez más sutil e impalpablemente, en sociedades democrá-

ticas, como puede ser visto en el énfasis corriente, estimulado por fondos oficiales que se da a la ciencia y a la tecnología, no sin serios efectos sobre la posición de las ciencias sociales y humanísticas.

El estudiante de educación comparada, de este modo, inevitablemente, se entera del hecho de que la educación está basada principalmente en el interés nacional. El concepto de nacionalismo se vuelve en todo, aun cuando el Estado es monolítico o pluralístico. El objetivo fundamental de la educación es hoy como ha sido siempre, reproducir el tipo, pero éste depende del carácter particular o modo de vida que una nación considera esencial para su seguridad y estabilidad.

La educación, en otras palabras, trata de poner en los niños un sello particular mientras están en la escuela, de modo que ellos puedan estar preparados para vivir en "the house of thought which men have made that their minds may dwell there together", para usar la definición de educación de Sir Ernest Baker. Fuera del objetivo de reproducir el tipo —se hacen más provisiones para la educación más allá del tipo—, la educación común viene primero y le sigue la especialización. Es este énfasis en el tipo común el que influye en las actitudes de muchas personas en la mayoría de los países, hacia las escuelas privadas, conducidas por razones sociales o religiosas, o ambas.

Los caracteres nacionales o modos nacionales de pensamiento y comportamiento o los rasgos nacionales, no son permanentemente fijos, pero hay en ellos un fondo de hechos comunes llevados a cabo por la historia nacional y las circunstancias cambiantes que han jugado para producirlos. Parece ser una tendencia actual preferir el uso de los términos "patrimonios culturales" o "fases normativas" o "sistemas valorizados" por los caracteres nacionales, pero la distinción es una sin lugar a dudas, y el efecto es el mismo en la conducta y el pensamiento, cualquiera sea el nombre usado. Como señaló Bertrand Russell tan interesantemente, aun en una disciplina como ciencia objetiva, los resultados de la búsqueda están señalados en la forma nacional de pensamiento y conducta. "Uno puede decir ampliamente", de acuerdo a Russell "que todos los animales que han sido observados cuidadosamente se han comportado como para confirmar la filosofía en la que el observador creyó antes de que comenzaran sus observaciones. Aún más, han dispuesto todas las características nacionales del observador. Los animales estudiados por los americanos embisten casi frenéticamente, con un increíble despliegue de bullicio y vigor, y al fin logran el resultado deseado. Los animales observados por

los alemanes, aún se sientan y piensan y al final desarrollan la solución fuera de su propia conciencia". El profesor J. V. Bernal ha hecho el mismo apunte pero algo más seriamente.

Será interesante observar cómo las naciones que han adquirido recientemente su independencia desarrollan sus propios patrimonios culturales y en su oportunidad adecuan sus sistemas educacionales a ellos. Por el momento parece ser cierto que los principios predominantes, especialmente de educación secundaria, de las naciones de las cuales se separaron, no son aún efectivos y están militando contra la creación de nuevas formas más adecuadas a la cultura nacional. Se están haciendo esfuerzos, sin embargo, para desarrollar aquellos principios que unen a los miembros de una nación —el lenguaje común, la literatura común, la historia común, los fines comunes de lealtad— aun cuando no hayan existido previamente y tengan que ser desarrollados y aunque las costumbres antiguas puedan ser incompatibles con la modernización que se está sembrando.

El conflicto entre lo viejo y lo nuevo es convincentemente desplazado en el trabajo de un joven maestro turco cuando él se esforzó por implantar los ideales de Ataturk en un pueblo turco (1).

Poco más puede ser agregado en este artículo sobre otros aspectos del estudio de la educación comparada, que requiere una base de otra información que ya ha sido dada, tales como el modo de aumentar y distribuir los fondos para la educación, la economía nacional y su dependencia de la educación y consecuentemente los tipos de escuela que puedan ser proporcionadas y así sucesivamente. En general, debe suponerse que el estudiante posee el dominio de uno o más lenguajes, además del propio. Finalmente, debería considerarse el dar posibilidades de viajar el tiempo requerido para estudiar profundamente, más que en forma superficial, un sistema educacional extranjero.

La organización de cursos en la educación comparada requiere un artículo propio. El problema aquí comprendido es dependiente del objetivo que se busca. Si el objeto es aprender algo, acerca de un gran número de sistemas educativos, puede resultar de cierta superficialidad. Pero si el objetivo es preparar estudiantes para analizar las fuerzas que deter-

(1) MAHMUT MAKAL: *Un pueblo en Anatolia*. traducido por Sir Wyndham Deedes, del idioma turco, Londres, 1954.

minan el carácter y forma de un sistema educativo, lo que el profesor Schneider ha llamado "tribkräftder pädagogik", unos pocos países, incluyendo el de los estudiantes, serán elegidos después de un intenso análisis de un país con contrastes suficientes para mostrar los diferentes efectos y ramificaciones de estas fuerzas.

Sólo por el segundo método está el estudiante en condiciones de ampliar y enriquecer su propia filosofía de la educación y esto debería ser, después de todo, el objetivo primario de la disciplina (2).

(2) Para definir la referencia del artículo, debe hacerse el estudio de las teorías educacionales, el alcance que tiene un choque sobre la organización de un sistema educacional, y el tiempo que les lleva incorporarse a ellos. Este tópico, sin embargo, bien podría ser materia de otro artículo.