

LA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA Y LA REVISIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Por AGUSTÍN ESCOLANO BENITO

Mi intención es someter a la consideración de los lectores los términos en que está planteado el problema de la comparación pedagógica y las implicaciones que tiene con la reforma de los sistemas educativos.

La temática del trabajo puede ser estructurada respondiendo a tres interrogantes:

1. ¿Por qué entran los sistemas educativos en vías de revisión?
2. ¿Qué puede aportar la investigación comparativa a la reforma del sistema escolar de un país?
3. ¿Cuáles son los criterios y canales de comunicación idóneos para incorporar los datos de la comparación a la reforma de un sistema?

1. *Veamos la primera cuestión*

Los movimientos revisionistas que se están operando en todas las áreas de la vida y de la cultura de nuestro tiempo han extendido su plan de operaciones a los sistemas educativos. No es éste un movimiento que haya sido promovido e impulsado exclusivamente por los profesionales de la enseñanza. Sociólogos, políticos y hombres de distintas esferas de actividad configuran y dinamizan este fenómeno, cuya extensión y fuerza ponen de relieve su importancia y autenticidad. Rosselló propone el *reformismo escolar* como la primera gran corriente educativa de nuestro tiempo.

No es aventurado afirmar que un sistema escolar entra en vías de reforma cuando los *convencionalismos estructurales* que compor-

ta son de alguna manera *inservibles*. El *cambio de expectativas* y metas que se opera periódicamente en las comunidades puede explicar por qué caen ciertas pautas organizativas en desuso. La fuerza con que inciden los condicionantes económicos y sociológicos en los sistemas escolares de nuestro tiempo, determinando cambios rotundos en su estructura, es buena prueba de ello. También puede ser provocada la revisión por actitudes críticas nacidas en el seno del sistema. Un cambio de rumbo en las opiniones y actitudes de los *directivos* de la educación puede iniciar una reforma de las instituciones. Incluso los mismos *realizadores*, de la educación, que aparentemente son simples servidores del sistema, pueden, desde posturas crítico-operativas, provocar fluctuaciones que merman la estabilidad de los establecimientos educacionales e invitan a la revisión.

A esto hay que añadir el conflicto que se produce por el desfase observable entre las corrientes cualificadas de opinión y su enmarcamiento institucional. El fenómeno del *delay* (retraso, demora, plazo) condiciona sobremanera el ritmo del cambio, de forma que solo una prospectiva pedagógica puede ayudar a neutralizar el asombroso *gap* (iso) que distancia las ideologías de las instituciones. Mientras en el campo de la tecnología, la demora entre la invención del circuito integrado —por citar un ejemplo— y su explotación industrial ha sido solo de tres años, conceptos tan acuñados en las ciencias educacionales, como el de educación permanente, no encuentran canales normalizados de institucionalización.

Por otra parte, el revisionismo educativo es consecuencia directa de la corriente generalizada en favor del planeamiento, y del profundo cambio que se ha operado en la concepción y tecnología del plan. Tal mutación puede caracterizarse como un movimiento en favor del *integralismo*, de la implicación de todas las fuerzas que condicionan el sistema escolar y de la utilización de técnicas específicas de planificación. La investigación comparativa ha puesto de relieve que desde 1950 las reformas educativas de gran número de países responden a las nuevas directrices del planeamiento y que la cooperación internacional en materia de educación ha impulsado eficazmente la difusión de las corrientes y técnicas de la planificación educativa.

2. ¿Qué puede aportar la investigación comparativa a la revisión de los sistemas educativos?

Entendemos que la progresión hacia niveles más altos y cualificados en el desarrollo del sistema educativo de un pueblo es el resultado de *armonizar* la experiencia históricamente verificada, con virtualidades vigentes y prospectivas en el país, con la experiencia organizada de sistemas educativos de otras comunidades. cuyas *bases culturales* pertenezcan a áreas ideológicas de *tendencia homologable*. Sin embargo, la utilización de la experiencia de los demás es asunto harto problemático.

Si concebimos un *sistema escolar* como la respuesta sistematizada, jurídica e institucional, que una comunidad da al problema de la educación de sus miembros en un determinado momento de su historia —así lo define Hans—, la incorporación de los datos proporcionados por la comparación educativa a la operación reformista estará condicionada por las estructuras sociológicas, políticas, económicas e ideológicas que configuran el jalón evolutivo concreto del grupo. Schneider ha estudiado detenidamente cómo influyen los *factores configurativos* —la peculiaridad del carácter del pueblo, su situación geográfica, el tipo de economía, la cultura, el desarrollo científico, la religión, el *status* social y político y el influjo extranjero— en la estructuración del sistema escolar de una comunidad nacional.

En la mentalidad de todos los comparativistas y planificadores de la educación aparece clara la idea de que no se pueden aceptar acríticamente las pautas organizativas de sistemas escolares de otros países como módulos de reforma. Los viajes pedagógicos y las tendencias colonizadoras del siglo XIX favorecieron la proliferación de ingenuas operaciones de transculturización. “Fue la época —dice Bereday, quien calificó de *prestamistas* a tan ‘filántropos’ viajeros— en que los franceses, ingleses y belgas, en sus imperios de la India y África, estaban muy atareados convirtiendo a la población indígena en ingleses de tez morena o en belgas y franceses de color... en que varios zares de Rusia llegaron a la conclusión de que los esclavos del este europeo podrían ser rusificados.”

Desde que Sadler planteó la cuestión de la ilegitimidad de los injertos institucionales, las escuelas de comparativistas adoptan posturas más prudentes en sus conclusiones y los gestores del planeamien-

to educativo toman como *marco de referencia* para sus programas la infraestructura de lo real, el *datum*. Salvo en los regímenes despóticos, donde las posiciones dogmatizadoras de los administradores de la educación someten a la comunidad a programas educativos de rígida concepción, favoreciendo la aparición de superestructuras alienadoras, las revisiones organizativas de los sistemas escolares se conciben como operaciones que deben partir del diagnóstico de lo real, plataforma desde la que se promocionará un metódico y efectivo *aggiornamento*. Kandel, Schneider, Hans, Ulich, Hilker, Lauwerys, por citar los más representativos cultivadores de la educación comparada, son continuadores de la línea iniciada por Sadler.

Es opinión generalizada que no hay esquemas formales educativos *libres de influjos culturales*. Los convencionalismos que comportan los sistemas educacionales son estructuras que emergen de un *ethos* peculiar que los crea y mantiene. De aquí que no todos los datos de la comparación sean *extrapolables*. Incluso muchas características de los sistemas escolares son refractarias a las clasificaciones que por imperativos metodológicos utilizan los comparativistas.

Sin embargo, también puede afirmarse que los sistemas escolares son en cierto modo susceptibles de ser catalogados en *áreas homólogos*, tomando como criterios clasificatorios ciertos *indicadores sintomáticos*, previamente señalados como válidos y *normalizados*.

Aunque tal investigación no ha sido llevada a cabo —estudiar y catalogar los 200 sistemas escolares que existen es tarea que desborda hoy a la joven ciencia de la educación comparada—, se cuenta ya con varias comparaciones de útil manejo, sobre todo en el área de los sistemas occidentales.

Por otra parte, los condicionantes y las motivaciones que hacen entrar a los sistemas educativos en vías de revisión son cada vez más comunes. Si antes de la revolución industrial puede afirmarse que los cambios educativos respondían en cada país a particulares singladuras ideológicas, dispares a veces en unos y otros pueblos, nuestro tiempo, querámoslo o no, va uniformando los problemas, necesidades y metas que determinan las reformas escolares.

Este hecho puede ser aducido en favor de quienes toman como pauta de investigación y diagnóstico los niveles de desarrollo de los pueblos —no sólo económico, por supuesto— y tratan de predecir, con las limitaciones metodológicas que toda prospección tiene, los

momentos ulteriores de desenvolvimiento y las medidas saludables que favorecerán el proceso ascensional. Las *recomendaciones* de los organismos internacionales pueden ser consideradas como *expectativas* que de la normal evolución de los sistemas han de desprenderse. No extraña, en este sentido, que haya sido un comparativista, Schneider, uno de los pioneros de la llamada *pedagogía prospectiva*. También Rosselló, creador y representante de la comparación *dinámica*, expone las virtualidades predictivas de las *corrientes educativas*.

Los fenómenos concomitantes a la llamada *explosión escolar* desbordan las posibilidades de proyectar un sistema educativo coherente y actualizado desde perspectivas particularistas. El *análisis comparado* puede proporcionar puntos de vista y esquemas de soluciones sobre temas tan complejos y tan actuales como:

- las bases y procedimientos de financiación y planeamiento de la educación;
- los problemas de la organización escolar (formales, personales y funcionales);
- y los aspectos didáctico-metodales

Un muestrario analítico, aunque no exhaustivo, de las investigaciones comparativas nos ofrece temas, de interés tan actual y generalizado, como los que se refieren a la *canalización de la población escolar* en continuo crecimiento, las pautas de *democratización* de la enseñanza, los procedimientos de *financiación* de las reformas, la estructura y tecnología de los servicios de *planificación, administración y supervisión*, las vías de *participación de la comunidad* en el mejoramiento del sistema, el enfoque de la *protección escolar* y la ayuda al estudio, la promoción de la *investigación científica*, los nuevos enfoques sobre la organización de la *educación de base* y la *educación especial*, las tendencias en la *duración de los estudios*, el enfoque de los *estudios profesionales* en los niveles medio y superior, la conexión de éstos con los *niveles de desarrollo socioeconómico* de los pueblos y las expectativas a corto y medio plazo, la organización de la *extensión cultural* y de la educación permanente... Por lo que se refiere a la organización escolar y a las técnicas de enseñanza, son de interés los estudios llevados a cabo sobre la elaboración de *cuestionarios y programas*, las técnicas de *docimología y evaluación*, la estructuración de los *servicios de orientación* al alumno, así como la de los *servicios sociales* de los establecimientos educativos. los problemas de

formación, selección y promoción de *personal docente y directivo*, la *temporalización* de las actividades escolares y paraescolares y otros aspectos de índole metodológica.

Aunque algunos comparativistas admiten la posibilidad de someter las concepciones educativas en sus aspectos ideológicos al tratamiento comparado —y en principio no hay razones metodales que se opongan a ello— tal cotejo tiene menos interés desde el punto de vista práctico, ya que la extrapolación de estos datos es poco viable por los canales normales de comunicación, lo que no impide pensar que la comprensión en este orden sea posible a través de una dialéctica lenta.

Joseph Lauwerys con acertada metáfora ha puesto en claro los términos del problema. La pedagogía comparada —dice el conocido autor— no es una ciencia normativa. No pretende investigar qué ideales pedagógicos deben ser deseables, no verifica el criterio según el cual debe ser apreciado lo que acontece... Se asemeja a la navegación, donde el navegante no señala al capitán qué dirección ha de tomar el barco, aunque pueda informar a éste sobre la dirección de los vientos, las corrientes de agua, la profundidad de los mares —datos necesarios para arribar felizmente al puerto.

3. Además de pasar revista a los problemas generales que plantea la revisión de los sistemas educativos y las posibilidades y limitaciones que la investigación comparada ofrece, conviene analizar los *canales* idóneos de comunicación entre los sistemas y los *problemas* que plantean las operaciones de extrapolación.

En nuestra opinión, el aprovechamiento de los datos de la comparación se encuentra hoy dificultado por algunos problemas que atañen a la organización de la investigación comparativa, a la difusión de los datos que proporciona y a las polémicas metodales de los comparativistas.

Revisemos algunos:

1) La necesidad de organizar el material de comparación en los Centros de Documentación nacionales e internacionales. Los trabajos de recopilación llevados a cabo por estas instituciones han recibido un impulso poderoso en los últimos años. Sin embargo, no se han emprendido los trabajos de codificación internacional de los datos. Las categorizaciones aproximativas efectuadas ofrecen dificultades *lógicas*

y *terminológicas* de manejo. Los comparativistas, absorbidos en discusiones metodológicas, retrasan la elaboración de una *taxonomía de la comparación*, operación urgentemente necesaria para codificar los materiales de los *bancos de datos*. El uso de ordenadores y la elaboración de un vocabulario técnico glosado internacional podrían aliviar el estado del problema.

2) Problemas de fiabilidad, validez, actualización y recopilación de datos. En algunos casos no se cuentan con datos suficientes; en otros, la información está desfasada; y en no pocos, los datos son refractarios a la clasificación en los esquemas internacionales de comparación, por lo que su fiabilidad y validez, desde el punto de vista comparativo, es muy limitada. Sería conveniente, en este sentido, impulsar la cooperación en materia de documentación comparativa y difundir los códigos comparativos de uso internacional.

3) Elaborar, como sugiere Arthur Moehlmann, una morfología de condicionantes de los sistemas escolares que pueda ser utilizada a escala supranacional, lo cual implicaría llevar a cabo complejas investigaciones de *factorización* que posibiliten la realización de comparaciones interpretativas y estudios interdisciplinarios, contra la corriente tan en boga como unilateral de enfocar la investigación comparada desde el solo ángulo legislativo y estadístico.

4) La necesidad de establecer las *áreas de homologación*, dentro de las cuales sea posible canalizar una eficaz y metódica comunicación de los datos de la comparación. La progresiva homogeneización de los problemas educativos de los pueblos, a que anteriormente aludimos, contribuye a que las posibilidades de comunicación sean cada vez mayores. Sin embargo, dentro de estos campos homologables, es preciso establecer *niveles evolutivos* que marquen los *indicadores del desarrollo* de los distintos pueblos y las consiguientes *expectativas predictivas*. Sólo así será aprovechable la experiencia de los demás, situándola en un esquema evolutivo sistematizado. Los estudios llevados a cabo en este sentido forman parte de los esquemas indicativos del *desarrollo general* con una orientación marcadamente socioeconómica. Por ello, el uso de estos esquemas con fines diagnósticos y predictivos en el orden educativo está condicionado formalmente por el punto de vista económico-social. Sin embargo, también pueden los factores metaeconómicos cambiar el ritmo evolutivo de los sistemas escolares. Por otra parte, los esquemas de filiación economicista plantean problemas complejos como los derivados de la diferente coti-

zación de las monedas y su poder adquisitivo, por citar los que se refieren a los índices de costo de la educación, que es uno de los datos más usuales en este tipo de comparaciones.

5) La conveniencia de que los esquemas de comparación estén exentos de prejuicios y resabios conceptuales que deformen los datos. El problema de la objetividad en la comparación ha sido analizado agudamente por Lauwerys. Según él, el entramado donde se insertan los datos (*framework*) influye en la interpretación de los hechos (*facts*). Este escollo metodológico sólo puede ser salvado mediante la elaboración, por un equipo de comparativistas representantes de las diversas ideologías, de *indicadores de comparación inductivos*, emergentes de la descripción de los hechos. Sólo después de este trabajo sería legítima la interpretación bajo ángulos de referencia particularistas.

Éstos y otros problemas tiene hoy planteados la investigación comparativa. De la superación de los mismos pueden esperarse notables progresos en la comunicación y comprensión internacionales y en el mejoramiento de los sistemas educativos de todos los países. La educación comparada —como todos los esquemas científicos basados en la comunicación—, puede, por fin, ser piedra de toque para contrastar todo tipo de prejuicios y dogmatismos, punto de partida para ir en busca de la verdad científica, y aun humana, que, según las voces más avanzadas de nuestro tiempo, no se posee, si no se *construye*, dialógicamente.