

## **ENSAYO SOBRE LA SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION COMPARADA: UN PUNTO DE VISTA OCCIDENTAL**

Max A. ECKSTEIN\*

Todos los campos de estudio están relacionados de una u otra forma con la búsqueda de la verdad y, a medida que se van desarrollando, cada fase sucesiva de crecimiento contiene conocimientos y percepciones claras, elementos que con el tiempo pueden considerarse como más o menos confusos, contradictorios e incluso incorrectos. No obstante, cada generación de estudiantes se apoya en los esfuerzos de sus predecesores. El conocimiento (o la verdad) avanza gracias a la combinación de esfuerzos: el crecimiento gradual de los que parcialmente se conocen y la irrupción ocasional en nuevos territorios.

La educación comparada no escapa a esta generalización, habiendo mostrado su buena parte de error y confusión en el camino seguido hasta hoy. Comenzó con observaciones discretas y ocasionales de la vida y educación en otros países. Impulsados por la curiosidad, los viajeros, desde Marco Polo a la actualidad, han regresado a sus tierras de origen con vivas descripciones de lo que habían visto; sus comentarios eran subjetivos, algunos extremadamente perceptivos y esclarecedores, a menudo idiosincrásicos e incluso manifiestamente ridículos. No obstante, de esa larga tradición surgió el reportaje sistemático y comprensivo, interesado por la veracidad de la información y cada vez más motivado por las posibilidades de usar el nuevo conocimiento. Las observaciones sistemáticas de la educación en otros países empezaron a aparecer especialmente durante el período en el que las naciones más desarrolladas comenzaban a desarrollar sus propios sistemas de escuelas públicas. Los viajeros se convirtieron en serios estudiantes que analizaban las ideas educativas y las prácticas en los distintos países, progresando desde comparaciones implícitas con sus propios países a otras cada vez más explícitas como medio para llegar a un entendimiento más completo del mundo de la educación: ¿por qué son distintas las cosas?, ¿cuáles son los resultados de estas diferencias?, ¿cómo podría avanzar el conocimiento de las interacciones complejas entre la escolarización y la estructura social?

En las últimas décadas se ha revisado la literatura sobre educación comparada y se han estudiado las distintas influencias a que ha estado sometida: el interés por la introducción de prácticas educativas útiles y aplicables de otros países; las demandas de nacionalismo; el crecimiento de la comunicación internacional y las posibilidades de reunir la gran cantidad de información que le acompaña; y el sentido creciente de que las tensiones internacionales entre las naciones podrían aliviarse con la corriente de conocimientos y de personas favorecidas por las organizaciones internacionales después de la primera guerra. Más recientemente, se ha dirigido la atención hacia los modos en los que las etapas sucesivas de la educación comparada han empleado diferentes perspectivas metodológicas y teóricas y cómo ha ido cambiando y renovándose la misma naturaleza de los estudios comparados.

Mientras que la historia de la educación comparada es obviamente pertinente para poder valorar su situación actual, no es nuestra intención repetir

---

\* Profesor del Queens College, City University of New York.

aquí lo que ya se ha revisado en otra parte (1). El propósito de este trabajo es, más bien, considerar el tipo de cuestiones y problemas que ocupan la atención de los profesionales que se dedican a la educación comparada y discutir los relacionados con el futuro. Aunque estos objetivos pueden ser ambiciosos están limitados por la experiencia y competencia del autor, que escribe desde la perspectiva de quien principalmente se ha ocupado de temas educativos en Europa Occidental y Norteamérica y principalmente con referencia al material en lengua inglesa. Es decir, que se rechaza inevitablemente una gran parte del área de estudio, desde la extensa bibliografía sobre educación internacional, especialmente relacionada con los problemas de los países en desarrollo, hasta las contribuciones individuales de particulares investigadores comparativistas en muchos países del mundo.

## MARCO COMPARADO Y TEMAS

En general, dos grandes cuestiones han atraído la atención de los escritores en educación comparada: ¿cuáles son las diferencias y similitudes del pensamiento educativo y la práctica entre las naciones? y ¿cuál es su diversificación general?, es decir, sus orígenes e implicaciones.

El marco conceptual dentro del que se ha ofrecido la respuesta a estas cuestiones ha permanecido en esencia igual desde principios de siglo. Se basa en el reconocimiento de que los hechos históricos educativos y socioculturales están íntimamente asociados y se interaccionan; los sistemas educativos nacionales se diferencian debido a tradiciones culturales e históricas distintas, pero, al mismo tiempo, son similares, debido a elementos comunes en las sociedades humanas. Y es que las condiciones sociales, económicas y políticas pueden ser distintas, pero la dinámica de la escuela y de la sociedad proporciona una constante y es, en términos generales, esencialmente la misma. Además, acontecimientos importantes que traspasan las fronteras nacionales han influenciado acontecimientos en varios países, al mismo tiempo, por ejemplo, la revolución protestante, la industrialización, el marxismo, el imperialismo (o el logro de la independencia del control colonial). Es decir, existen ciertas regularidades que enlazan conjuntamente la naturaleza única de las naciones individuales; los casos particulares son variaciones de algún tema común.

En buena medida, la toma de conciencia de que los fenómenos educativos forman parte de la estructura global de la cultura de un pueblo puso fin a los trabajos que discutían la escolarización sin referencia a un contexto nacional más amplio. Los estudios principales intentaron interpretar los fenómenos educativos dentro de un contexto histórico, describiendo la génesis de las distintas formas de enseñanza y considerando las ideas y estructuras educativas como parte de acontecimientos sociales y políticos. Los matices son distintos: Kandel y Ulich dirigieron su atención a las relaciones entre la historia, la cultura nacional, la ideología política y la escolarización; Mallison y King, por ejemplo, utilizaron la «identidad nacional» como clave para comprender las caracterís-

---

(1) Brickman, W. W., «Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century», *Comparative Education Review*, 10 (1966), 30-47; Fraser, S. E., y Brickman, W. W., *A History of International and Comparative Education: Nineteenth Century Documents*, Glenville, III., Scott, Foresman, 1968; Hausman, G., «A Century of Comparative Education, 1785-1885», *Comparative Education Review*, 11 (1967), 1-21.

ticas educativas especiales de la nación. Se pensaba que este enfoque pondría término a las oportunidades de comparar, debido a la tendencia a detenerse en las características peculiares de cada nación. No obstante, se evitó este peligro prestando atención a factores y problemas educativos comunes que se suponía afectaban a muchos países (como en Hans). La suposición fundamental que caracterizó la educación comparada durante la primera mitad del siglo XX fue que tal estudio podría iluminar el crecimiento y la dinámica del cambio educativo en todas las sociedades.

No fue hasta después de la segunda guerra cuando los enfoques históricos y filosóficos predominantes tuvieron que hacer frente a consideraciones más pragmáticas. Unos cien años antes, algunos autores estaban dispuestos a estudiar escuelas extranjeras con la idea de mejorar las experiencias dentro de la clase y las políticas escolares en sus propios países. A partir de 1950, este mismo motivo favoreció la renovación del interés por los estudios comparados, lo mismo en países muy desarrollados, que buscaban una salida al desastre del período de posguerra, que en los países menos desarrollados, que se enfrentaban a los problemas de una independencia recién estrenada. La reforma educativa y la planificación para la supervivencia y el crecimiento nacional eran de vital importancia en todas partes.

Los economistas, en particular, condujeron el movimiento hacia la consideración del sistema educativo como el principal instrumento de una nación para desarrollar sus recursos nacionales, sus medios de inversión en capital humano. Pero los problemas no eran sólo económicos; los intereses nacionales dependían tanto del éxito a la hora de afrontar los problemas sociales y políticos como de la distribución más eficaz de los recursos humanos. Muchas naciones llegaron a considerar la reforma educativa como un medio de extender el sentido de unidad nacional entre subpoblaciones de semejantes, un instrumento para aminorar las grandes diferencias de estatuto y de oportunidades entre las clases sociales y un mecanismo para mejorar la calidad de vida, así como las destrezas humanas. Entonces pareció más pertinente estudiar la experiencia de otras naciones que la propia; estos desarrollos favorecieron el estudio comparado de la educación y de los aspectos estrechamente ligados a ella, como el económico, el político y el social.

De esta manera, las ciencias sociales fueron la levadura para los enfoques filosóficos e históricos predominantes entre los primeros educadores comparados. Los trabajos contemporáneos han desarrollado una especificación mayor de los criterios y un conocimiento más agudo de las relaciones causales. Las cuestiones generales antes citadas tienden ahora a formularse más de esta forma: ¿qué factores en el sistema educativo o en la estructura social, política o de otro tipo dentro de la sociedad explican la variación del éxito escolar, de la estructura administrativa, de la financiación escolar, de la metodología pedagógica o de fenómenos educativos similares? A las preguntas ¿cuáles son las similitudes y las diferencias? y ¿qué explica estas similitudes y diferencias? se ha añadido ahora una tercera: ¿cuáles son las causas y los resultados de estas similitudes y diferencias?

Especialmente en los EE.UU., los comparativistas en los últimos años se han inclinado a vincular su suerte a las disciplinas sociales particulares: en casi la mitad de los artículos publicados en la *Comparative Education Review* en las últimas dos décadas predominan las teorías, el lenguaje y la metodología del estudio de la ciencia política, social o económica, mientras que la antropología y la psicología representan quizá un 10 por 100 adicional. Es decir, que

muchos de los estudios recientes tratan, en esencia, de los principales temas de interés en política comparada, en sociología comparada y en economía comparada, en cuanto que pertenecen a la educación. Por otra parte, algunas de las últimas publicaciones americanas (y quizá en mayor proporción que las europeas), aunque todavía usan los conceptos de las ciencias sociales, parece que son más eclécticas, menos atadas a las directrices de una orientación disciplinaria importante, y toman como punto de partida y como fin de su investigación comparada un tema o problema importante de la enseñanza o de la política educativa.

Los educadores comparados se han dedicado durante mucho tiempo con especial énfasis a los datos comparables entre las naciones, a controlar las tendencias de los observadores e interpretadores de datos y a integrar los datos, los conceptos y las técnicas analíticas de varias disciplinas académicas. Las organizaciones internacionales han mejorado la recogida y comparación de datos. El trabajo en cooperación entre personas de diferentes naciones y disciplinas ha reforzado la comprensión metodológica de los problemas planteados. Asimismo, el empleo por primera vez de análisis estadísticos, teoría de modelos y análisis de sistemas en la educación comparada se han considerado por algunos expertos como el resurgir de este campo como ciencia.

Como resultado, a partir de 1950 se desarrolló un nuevo tipo de investigación en educación comparada: el estudio empírico transnacional, en el que se reúnen y analizan grandes cantidades de datos empleando una variedad de conceptos y de técnicas de las ciencias sociales para probar las hipótesis sobre las relaciones entre las variables educativas y las características sociales, económicas y políticas. El interés por los problemas metodológicos de las comparaciones transnacionales ha aumentado, prestándose gran atención a las posibilidades de emplear las estrategias y tácticas comunes en la investigación de las ciencias sociales empíricas. Las organizaciones internacionales, como la UNESCO y otras organizaciones especializadas de las Naciones Unidas, junto con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (O.C.D.E.), reunieron sistemáticamente y a gran escala datos educativos y sociales. Estas organizaciones han hecho, asimismo, importantes contribuciones a la planificación educativa y a los esfuerzos políticos: por ejemplo, la serie de estudios sobre financiación y planificación de la educación patrocinados por el Instituto Internacional de Planificación Educativa (I.I.E.P.) de la UNESCO y el conjunto de estudios de países de la O.C.D.E., en los que varios equipos internacionales de expertos educativos revisan y analizan críticamente las políticas y planes nacionales (2). Los programas de asistencia técnica fomentaron el intercambio de profesionales con experiencia entre los países desarrollados y subdesarrollados y de esta manera hicieron evidente la comunidad y proximidad de los problemas socioeducativos en muchos países. Así, el surgimiento de las fuentes de datos, la creciente sofisticación metodológica y la toma de conciencia de los problemas urgentes que necesitan atención a nivel de política nacional se combinaron para dar un renovado poder y variedad a los estudios comparados en educación.

Un ejemplo excelente de estudio comparado a gran escala que emplea

(2) «Organization for Economic Co-operation and Development», *Review of National Policies for Education*, París: O.C.D.E., 1969; UNESCO, *Economic and Social Aspects of Educational Planning*, París, UNESCO, 1964. UNESCO, «International Institute for Educational Planning», *Fundamentals of Educational Planning*, París, UNESCO, 1967-1969 (serie de folletos).

las técnicas de encuesta de las ciencias sociales para formular preguntas importantes de investigación educativa es el llamado proyecto I.E.A. (3). Este trabajo, arduo, consistía en evaluar en diversos países los resultados escolares en materias seleccionadas, tratando de explicar las variaciones de tales resultados. Desde el primer proyecto (un estudio de los resultados en Matemáticas en 12 países) hasta las fases más recientes de trabajo (6 materias en 21 países), el interés de los investigadores no se limitó simplemente a los resultados escolares, sino que se obtuvo una gran cantidad de información, en forma uniformizada, sobre los antecedentes familiares del estudiante, prácticas escolares, características del profesor y del sistema nacional de educación y se pudieron seleccionar datos económicos y sociales. Los resultados se compararon en tres niveles: entre estudiantes, entre escuelas y entre naciones. La principal técnica estadística empleada para explicar las variaciones de los resultados fue la regresión múltiple.

Los problemas que presentó la nueva ola de investigación empírica transnacional, aunque algo distintos de los de la primera generación de comparativistas, no eran únicos. Estos últimos podían ser acusados de ser subjetivos y parciales, o de tener una perspectiva global demasiado teórica, o de que su enfoque descriptivo era simplemente interesante o peculiar, pero no generalizable. Los estudios más empíricos, incluso cuando han sido planificados cuidadosamente y ejecutados con rigor, están sujetos a críticas metodológicas conocidas referentes, por ejemplo, a la representatividad y exactitud de los datos y conveniencia del esquema analítico. Sin embargo, existen dos puntos que son más importantes. Primero, que las conclusiones debieran tener alguna relevancia en el proceso de toma de decisiones en educación (bien a nivel de política nacional, o bien en la escuela o en el aula en términos pedagógicos particulares) y, segundo, que no se olvidasen las sutilezas de la interacción humana en el proceso de enseñanza/aprendizaje, al dar un énfasis desmedido a las dimensiones fácilmente cuantificables y más convencionales de la educación.

## APLICACIONES COMPARADAS

En relación con el tipo de estudio que representa el proyecto I.E.A., los problemas técnicos, aunque importantes, no son insuperables. Si se cuenta con suficientes recursos, experiencia y cooperación entre expertos se puede reducir a niveles razonables los fallos en el muestreo, en la recogida de datos, en el análisis y la inferencia. Sin embargo, es más difícil relacionar los estudios comparados de este tipo con la política. Por una parte, está el problema tan extendido de cómo comunicar los resultados de una investigación a los profesionales; por otra parte, está la cuestión de seleccionar problemas de investigación y buscar relaciones entre factores que inciden en grandes cuestiones políticas. El estudio I.E.A. obtuvo un éxito parcial a este respecto, clarificando, por ejemplo, las discusiones sobre educación selectiva «versus» integrada, documentando y afinando el conocimiento sobre la relación posible entre el sexo de los alumnos y resultados obtenidos en distintas materias, y subrayando

(3) Para una lista completa de las publicaciones de la I.E.A. ver *Comparative Education Review*, 18 (1974), 327-329. Este volumen, titulado «What do children know?», está dedicado en su totalidad a los estudios internacionales sobre resultados escolares.

las relaciones variables entre la escuela y el ambiente escolar a la hora de evaluar los resultados del alumno en las distintas materias, en distintas edades y en diferentes países. Además, se realizaron los primeros intentos, principalmente en los estudios de literatura y conocimiento cívico, para reunir y comparar los datos sobre variables no cognoscitivas.

La tendencia de la última década hacia la investigación empírica, cuantitativa y a gran escala no se ha salvado de duras críticas (4). Se dice que al tomar las técnicas cuantitativas de los economistas, psicólogos, sociólogos, antropólogos y científicos de la política, los investigadores corren el riesgo de quedar apartados de los temas que están más cerca de los estudios educativos: planes de estudio, metodología de la enseñanza y organización de la escuela y de la clase. Además, se dice que los entusiastas de la metodología empírica pueden ignorar sus limitaciones como estrategia científica. Estas críticas tienden también a resaltar lo poco apropiado de aplicar modelos de investigación sacados de las ciencias físicas a las humanidades, como la educación. Sin embargo, pocos profesionales olvidan las distintas orientaciones de los estudios comparados: teórica y práctica, descriptiva y analítica, objetiva y perfeccionista, histórico-filosófica y empírica, cada una de las cuales ha contribuido y contribuye a la comprensión de los datos y de los problemas educativos. Pero pocos investigadores negarán hoy la naturaleza complementaria de los distintos enfoques que caracterizan los estudios predominantemente históricos de los años 30 y 40 y los estudios empíricos de la última década.

Con todas sus limitaciones y deficiencias, el proyecto I.E.A. constituye en varios aspectos un reconocimiento de las ideas generales que Jullien formuló hace siglo y medio sobre lo que debería ser la educación comparada. Mientras que el impulso reformista o perfeccionista no tiene ninguna resonancia, distintos informes estimulan a los responsables políticos a reconsiderar la actuación y práctica en sus propios países (a pesar del hecho de que los investigadores insistieron en que no deberían considerarse los resultados como una carrera internacional). Además, el trabajo amplifica otros esfuerzos en las naciones para establecer modelos teóricos «comprobados» de interacciones educativas y sociales.

Si bien el modelo I.E.A. afronta muchos de los criterios que los educadores comparados han solicitado a sus colegas, de ninguna manera ha servido adecuadamente a los propósitos de los profesionales de la educación: profesores, planificadores, profesores de escuelas normales, administradores y responsables políticos, quienes buscan mucho más que una confirmación empírica de lo que han estado sospechando un cierto tiempo o la impugnación de algunos estereotipos persistentes. Si bien pueden estar informados por datos internacionales sólidos de las implicaciones y efectos de las distintas experiencias educativas, necesitan algo más práctico. Y si bien pueden saber que, sobre todo en una media de toda la nación o de un grupo de edades, uno de los muchos factores implicados ejerce más influencia que otros sobre los resultados escolares, los profesionales de la enseñanza y los responsables políticos quisieran conocer algo más específico. Todos ellos están más interesados en las variables sobre

(4) Barber, B. R., «Science, Salience and Comparative Education: Some Reflections on Social Scientific Inquiry», *Comparative Education Review*, 16 (1972), 424-436; Holmes, Brian, «Conceptual Analysis of Empirical Enquiry» en *Relevant Methods in Comparative Education* (Reginald Edwards et al. editors), Hamburg, UNESCO, Institute for Education, 1973, págs. 41-56; Kazamias, A. M., «Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education», *Comparative Education Review*, 14 (1970), 255-261.

las que tienen algún control que sobre las que están menos sujetas a sus decisiones. Necesitan conocer el efecto que pueden producir sobre los resultados el hecho de variar un punto particular bajo circunstancias muy específicas. Les interesa menos influenciar resultados medios nacionales que, por ejemplo, los obtenidos en los medios rurales comparados con los de los medios urbanos, o los de los chicos con respecto a las chicas, o los de los estudiantes de los barrios obreros y los de los barrios acomodados. Las preguntas que plantean pueden formularse en términos operativos específicos: ¿qué es lo que hace aumentar el rendimiento de los estudiantes con calificaciones más bajas?, ¿de los estudiantes medios o de los más dotados? Las respuestas a tales preguntas necesitan un análisis que divida las muestras nacionales (por separado y en grupos de naciones) para examinar las relaciones entre las variables de grupos específicos de estudiantes, por ejemplo, rurales/urbanos, pobres/ricos, con alto rendimiento/rendimiento bajo. Los estudios de la I.E.A. y muchos otros intentos similares no explotaron al máximo las posibilidades de informar sobre la educación a los responsables políticos, porque desde el principio no se prestó la atención suficiente a las cuestiones políticas y porque los autores no tuvieron cuidado de expresar sus conclusiones en términos concretos.

## DIRECTRICES

Con demasiada frecuencia, las especulaciones sobre el futuro de la educación comparada han llevado a los autores a atribuir una importancia exagerada a este campo o a hacer declaraciones pesimistas acerca de su naturaleza oscura y difusa. Estas observaciones concluyentes revisarán algunos de los problemas particulares y las posibilidades que sean evidentes en el actual estado de los trabajos comparados, tratando de evitar ambos extremos.

Los educadores comparados tienen que tener presente tanto la teoría como lo que es realmente importante. Referente a la teoría, la vivacidad de este campo está demostrada en los amplios debates sobre la metodología, la estrategia de investigación y los problemas de significación en los distintos campos del conocimiento. Muestra que los profesionales pueden hacer generalizaciones a partir de los casos particulares, responder al pensamiento de los colegas profesionales de las ciencias sociales y otras áreas y mantener su propio campo dentro de la corriente principal de fuente de erudición y de progreso. Una muestra espléndida de la situación actual de la educación comparada la constituyen los recientes números especiales de las dos principales revistas, *Comparative Education* (Gran Bretaña) y la *Comparative Education Review* (EE.UU.). Ambas son la expresión de la dedicación activa, aunque no obsesiva, de los estudiosos con los orígenes, el desarrollo y las perspectivas de la educación comparada. Cada una contiene una variedad de actitudes, intereses y énfasis diferentes.

Los dos números de estas revistas tienen, sin embargo, un contenido diferente. Los artículos de la revista americana son retrospectivos, tratan de alguna ciencia social en particular (antropología, economía, política o psicología), aunque uno o dos artículos aborden directamente temas pedagógicos como resultados escolares o planes de estudio. Sin embargo, los títulos de algunos de los artículos de la revista inglesa muestran interés por otros temas: internacionalización de la educación y las aplicaciones de la investigación comparada a la práctica educativa y a la política en distintos niveles. El contenido de ambos ejem-

plares presenta una similitud de temas y de cuestiones acerca de la orientación teórica y de la investigación práctica. Pero el lector tendrá la impresión de que, como grupo, los autores europeos buscan de manera más explícita entroncar con las aplicaciones de la educación comparada y las posibilidades de informar la política educativa, temas que, aunque no faltan en las publicaciones americanas, no son, ni mucho menos, tan importantes.

La falta de acuerdo sobre los temas de estudio y los métodos de investigación no es nuevo. Existe un amplio acuerdo en lo relativo a que las perspectivas alternativas son complementarias, a que son aconsejables los micro y macroestudios, de que son apropiados los estudios de casos individuales e investigaciones transnacionales y de que los enfoques comparados pueden clarificar muchas cuestiones pedagógicas (es decir, escolares) y problemas escuela-sociedad. Pero parece que se repiten dos constantes: los estudios comparados deberían dedicarse más a los problemas específicos de los profesionales de la educación y habría que prestar más atención a las posibilidades de empleo de datos comparados.

Es necesario dar a los planificadores educativos un contexto más amplio para sus deliberaciones que el simple marco educativo, político y geográfico de su propia localidad. Consecuentemente, necesitan comprender la amplia dinámica que envuelve sus problemas. Pero también necesitan información específica sobre cualquier irregularidad que pueda identificarse bajo circunstancias particulares y que pueda someterse a determinación política. También los profesores y otras personas relacionadas con la educación necesitan de los conocimientos que los educadores comparados están en excelentes condiciones de aportarles. Se ha reconocido que existe una laguna en los trabajos comparados de las últimas décadas, referida a la relativamente escasa atención que se ha prestado a la enseñanza y aprendizaje reales que se siguen en las aulas de todo el mundo.

En un sentido fundamental, la educación es un proceso a pequeña escala en el que profesores y alumnos se confrontan mutuamente a través de un plan de estudios. Como tal, se pueden hacer observaciones del comportamiento dentro de la escuela o del aula, de las interacciones y transacciones, cuidadosamente hechas para hacer uso de series de «experimentos naturales» creados por culturas diferentes y sus diversas circunstancias políticas, sociales, económicas y educativas (por desgracia, son escasas y no accesibles al conjunto de trabajos comparados). Por la misma razón, sin embargo, la enseñanza es una empresa de masas en las sociedades contemporáneas que requiere la realización de investigaciones a gran escala que analicen sus correlaciones y resultados aplicando las técnicas de recogida y análisis de datos masivos. Por último, la educación es también una empresa internacional que no se limita a un tiempo o un lugar determinado y que, por tanto, es la más apropiada para el estudio comparado, bien sea transtemporal, transnacional, transregional o transcultural.

Ya es hora de que los educadores comparados presenten atención más seria a las unidades del análisis que emplean. Algunos estudios de educación extranjera dividen todo un país en distintas partes (por ejemplo, áreas urbanas frente a rurales, educación elitista frente a educación de masas, trabajadores nacidos en el país frente a inmigrantes). Otros, en ocasiones, pueden emplear

(5) «Comparative Education-its Present State and Future Prospects», *Comparative Education*, 13 (1977), y «The Sate of the Art: Twenty Years of Comparative Education», *Comparative Education Review*, 21 (1977).

unidades mayores que las naciones (por ejemplo, naciones de situación geográfica similar, o con una cultura común, o de ideología política parecida, o cuya condición económica sea semejante pueden considerarse como grupos de naciones que se diferencian por una variable elegida). La elección del investigador depende de las interrogantes planteadas y los niveles de generalidad/especificidad a los que se anticipan las conclusiones. Pero los comparativistas necesitan no quedar sujetos a la idea de que, para recibir tal nombre, tienen que estudiar sólo países extranjeros o de que tienen que considerar como principal unidad de comparación el Estado-nación. En la actualidad, probablemente sean más similares las dimensiones educativas de la sociedad rural, o los trabajadores emigrantes o el medio ambiente urbano, por citar sólo unos de los pocos ejemplos más evidentes, que el considerar las funciones de una situación nacional particular. Asimismo, las comparaciones de los fenómenos educativos a nivel de colectivos nacionales oscurecen con frecuencia grandes e interesantes diferencias.

De la misma manera que los aeropuertos nacionales han llegado a ser difíciles de distinguir unos de otros, así también ocurre con ciertos elementos de los fenómenos educativos. Los estudiantes que aspiran a una plaza en la universidad, que luchan por conseguir la igualdad en la enseñanza secundaria o que sufren los problemas de la escolarización urbana saben muy bien que las diferencias de situación a situación suelen ser menos una cuestión de variabilidad nacional que de una variabilidad dentro de determinados factores demográficos, económicos o de otro tipo. Los distintos casos (las unidades del análisis que hay que comparar) son tributarios en mayor medida de factores comunes que transcienden la fronteras nacionales que de los contextos nacionales especiales de donde han sido seleccionados. En este sentido, la palabra «comparado» viene a significar un análisis que emplea casos que no son genéricos de una nación particular, sino que, en su lugar, representa valores diferentes de una variable importante que es común a todas ellas.

Los estudios comparados de educación no deberían estar limitados por sus antecedentes ni restringidos a las demandas de determinados campos académicos ya arraigados. Por el contrario, pueden continuar mejorando gracias a la amplia visión de sus predecesores, así como merced a las nuevas técnicas y perspectivas de varias disciplinas relevantes. El legado de las grandes contribuciones a la educación comparada es una consecuencia de la naturaleza de la educación en la sociedad y el reconocimiento de que su dinámica trasciende las fronteras nacionales. La contribución de las recientes ciencias sociales en particular ha consistido en un despliegue de instrumentos teóricos y metodológicos que ayudan a conseguir un conocimiento más profundo y global de la educación.

La educación comparada no es una excepción a la naturaleza general de las ciencias sociales, en donde algunos estudiosos tratan de identificar las regularidades del comportamiento humano, al tiempo que otros tienden a resaltar sus características especiales o incluso únicas. En su extremo de la escala se encuentra un grupo de estudios que quieren demostrar las hipótesis por medio de datos cuantificados y análisis estadísticos en los que se determinan claramente las correlaciones, la casuística e incluso las predicciones. En el otro extremo se pueden encontrar estudios de distinta naturaleza: en ocasiones, estudios intuitivos, eclécticos o impresionistas pueden cubrirse con intenciones normativas o añadirseles un comentario social. Y en medio toda una serie de trabajos variados, con distintos fines, empleando distintas técnicas, llegando a conclusiones de distintos niveles de generalización o especificación. Pero el valor de una

contribución específica no depende simplemente del lugar que ocupa dentro de esta serie particular de enfoques alternativos, sino de estos dos criterios: en qué medida el estudio se ha realizado atendiendo a los principios generales por los que se rigen este tipo de estudios y en qué medida contribuye al incremento de conocimiento y a la acción social en la educación y en la sociedad.