

**LA EDUCACIÓN COMPARADA EN LA CONTRADICCIÓN:  
LA ANTINOMIA, MAL CONCEBIDA APORÍA,  
EN EL PROBLEMA DEL MÉTODO ADECUADO A LA  
COMPLEJIDAD QUE PLANTEA LA REALIDAD SOCIAL**

**Ángel González Hernández**  
**Amalia Ayala de la Peña**  
*Universidad de Murcia*

**PREÁMBULO**

Quizás el inicio de cualquier reflexión sobre el método o la metodología comparada pase inexorablemente por el intento de una definición de la comparación lo más precisa posible. Y no es ésta tarea fácil cuando su presencia como proceso básico de pensamiento humano extrapola nuestra tradición escrita para fundirse con el legado oral del que también hemos sido, somos y seremos herederos. Las reflexiones sobre la comparación como método de adquisición de conocimiento se encuentran en las obras de un incontable número de autores, clásicos y contemporáneos, pertenecientes a las más diversas tradiciones, corrientes o escuelas; atraviesan los siglos y los períodos históricos, las fronteras geográficas y culturales, las modas, los hitos y los tabúes. Escapan a la mucho más reciente controversia sobre el estatuto epistemológico de nuevas ciencias o disciplinas que, como la Educación Comparada, adjetivan o matizan su objeto valiéndose para ello de este sempiterno agente y objeto de conocimiento, la comparación.

Nos encontramos, pues, con el hecho de que el problema relativo al estatuto de las Ciencias Sociales es históricamente reciente si tenemos en cuenta la larga tradición de toda la polémica en torno a la utilización de unos u

otros métodos de acercamiento y conocimiento de la realidad. Y así, mientras resulta relativamente más sencillo indicar las principales líneas en el desarrollo histórico de esta primera cuestión, teniendo en cuenta las siempre interesantes aportaciones de Pereyra (1990) en cuanto a la necesidad de tener en cuenta los tres campos de epistemología, historia de la ciencia y sociología de la ciencia, mucho más arduo y complejo puede ser el planteamiento de cuestiones metodológicas en *strictu sensu* pues, en su evolución, al tiempo que las abarcan se ven abarcadas por las grandes corrientes de pensamiento filosófico y de historia social hasta el punto de que tal tarea resulta imposible de sintetizar en unas pocas líneas.

Va a ser Bernal uno de los autores que exponga con mayor claridad esta primera distinción de partida cuando afirma:

“La ciencia está cambiando muy rápidamente en la medida en que es uno de los logros más recientes de la humanidad. No ha tenido una existencia larga e independiente. En el albor de la civilización era únicamente un aspecto del mundo del mago, del cocinero o del forjador, y sólo en el siglo XVII comenzó a adquirir cierto estatuto de independencia (...) El método científico y su influencia en las creencias data en cambio de la época de los griegos, si no es más antiguo” (Bernal, 1973, I: 27).

En nuestro ámbito de Educación Comparada también algún autor ha llegado a esta distinción como punto de partida. Es el caso de autores como Raventós (1983: 61) cuando afirma: “Un breve repaso de la historia y más concretamente de la historia de la ciencia nos hace caer en la cuenta que la comparación ha sido un instrumento metodológico empleado desde siempre, y en muchas ocasiones utilizado científicamente”. Más recientemente algunas profundas reflexiones metodológicas han sabido captar la distinción entre lo que sería la comparación como operación mental universal y como método de la ciencia social (Schriewer, 1988).

Lo que sí parece claro es que nuestra propia concepción del conocimiento va a determinar la definición de comparación a la que podamos llegar así como los elementos que conforman el proceso que le es constitutivo y también la consideración de las distintas perspectivas que sobre ella reflexionan. Y son estos tres puntos los que van a constituir el contenido de las siguientes líneas; así, y en primer lugar, abordaremos la definición de la comparación que se verá extraída de lo que consideramos algunas de las características del conocimiento, para pasar en segundo lugar a desarrollar una reflexión sobre las fases del proceso comparativo y terminar con nuestra propia visión del

papel jugado por las distintas perspectivas o, en la terminología Kuhniana, paradigmas, en el marco de la Educación Comparada. A la base, nuestra coincidencia con Cerroni (1971: 11) cuando afirma:

“Las discusiones sobre el método de las ciencias sociales y acerca de la posibilidad de su integración científica son ya muy antiguas. Sin embargo, siguen siendo de excepcional importancia para la cultura contemporánea al menos para aquella que conserva una pasión teórica por los *grandes problemas* y no gusta de refugiarse en el quietismo de los análisis parciales olvidando las interrogaciones que plantea la existencia misma de una división del trabajo intelectual”.

## **1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA COMPARACIÓN: LA COMPLEJIDAD DE LA REALIDAD SOCIAL COMO PUNTO DE PARTIDA**

### ***1.1 La complejidad de la realidad social***

En las escuetas palabras con las que el politicólogo Duverger sintetiza lo que constituye el plan de su obra *Métodos de las Ciencias Sociales* encontramos nosotros el punto de partida para este primer apartado:

“Todo avance científico -nos dice este autor- comprende dos elementos: 1º La búsqueda y observación de los hechos; 2º El análisis sistemático de los mismos. Sin el segundo elemento la observación y la búsqueda resultan empíricas y sin el primero el análisis sistemático queda reducido a un razonamiento filosófico” (Duverger, 1962: 107).

Esta observación resume, en cierto modo, lo que han sido las notas dominantes y características de las distintas formas de abordar la realidad social desde hace muchos siglos y también el *nudo gorgiano* en lo que fue la desvinculación de ciencias naturales y ciencias sociales en un pasado próximo. Según Cerroni (1971) la visión laica de la vida y la visión científica del mundo natural y físico influyeron en la desvinculación por un lado del predominio de la primera filosofía, la metafísica, con la anamnesis platónica y el finalismo aristotélico y por otro con el predominio de “la *disectio naturae* y la penetración racional de la historia” de Galileo, que no volverán a unirse, y ya en el seno de la ruptura entre las ciencias físico-naturales y ciencias del hombre, hasta el empirismo de Locke y el racionalismo de Descartes.

La concepción que se tenga de la realidad social y su naturaleza parece determinante para cualquier reflexión sobre el método y así, en el intento de

desvinculación de las ciencias sociales de la metafísica y la moral, nos parece de especial relevancia la aportación de Augusto Comte (1798-1853) al distinguir en el seno de la *física social* dos partes diferenciadas que constituyen su objeto:

“Esta física social , o sociología, comprende dos partes: la Estática social, que es el estudio anatómico de la sociedad (el estudio positivo, a la vez experimental y racional de las acciones y reacciones mutuas que las diversas partes del sistema social ejercen continuamente unas sobre otras), y la Dinámica social, que es a la estática lo que la fisiología es a la anatomía. La Estática es el estudio del orden; la Dinámica, el estudio del progreso (en el sentido de desarrollo y no de perfeccionamiento, es decir, sin juicio de valor)” (Duverger, 1962: 26).

Las malogradas pretensiones de objetividad y generalidad de leyes sociales inmutables no son más que un índice más de que la realidad social es compleja (Morin, 1993) y de ahí que la comparación, con su base histórica y constitutiva analógica, sea un medio privilegiado para intentar un acercamiento comprensivo y, coincidiendo con Raivola (1990: 298) no exclusivamente explicativo: “La comparación no se utiliza con el propósito exclusivo de construir una teoría explicativa. A menudo es empleada en la creación de un marco de referencia en el que puedan relacionarse observaciones diferentes”. Es probablemente en el reconocimiento de esta complejidad inherente a los hechos sociales, en su percepción no como datos cuantificables, medibles y estáticos, a pesar de contar con dimensiones y facetas que no sólo es recomendable sino también necesario abordar desde la medición, sino como relaciones complejas que incluyen a los datos y a los hechos y cuyo criterio de generalidad se ve matizada por la consagrada objeción de la historicidad, como es posible, desde nuestro punto de vista, superar tanto las tendencias comunitarias del organicismo y de la ontología de la comunidad como las tendencias psicologistas para poder llegar a una conciliación ya largamente intentada por nuestros precedentes marxistas, Durkheimianos, fenomenológicos y existencialistas, entre otros.

### ***1.2 Carácter relativo y carácter abierto de la comparación***

El reconocimiento de esta complejidad implica que para acercarnos comparativamente a la realidad social debemos reconocer que el objeto de la comparación son *relaciones complejas* que incluyen a los datos y a los hechos como elementos constitutivos, reconocer que limitar el objeto de la comparación a estos datos y hechos supone obviar las relaciones en las que se insertan y que tal objeto relacional complejo supone, al mismo tiempo, dos premisas fundamentales a tener en cuenta en cualquier comparación: su *carácter relativo* y su *carácter abierto*.

El carácter relativo de la comparación es, en principio, un carácter inherente al propio acto de la comparación pues al comparar estamos llevando a cabo un cuestionamiento constante del conocimiento que pretendemos completar, matizar, clarificar o definir, en la certeza no tanto de la posible aportación de una comparación dada, sino más bien del carácter del conocimiento como tal, nunca cerrado, ni definido.

Al mismo tiempo, la comparación entendida como método científico precisa de un *tertium* en cuya base se encuentra la analogía. Esto es que si queremos escapar, una vez más, de la analogía intrínseca o metafísica de falsas *identificaciones* debemos recurrir a la analogía de atribución, extrínseca, en su vertiente de proporcionalidad extrínseca o metafórica o de analogía extrínseca de atribución, en la cual un término o característica es atribuida a los elementos comparados por su relación con el criterio o *tertium*. La comparación incluye la mediación de un elemento o *tertium comparationis* que es el que permite el procesamiento de la información a comparar y que por ello mismo supone un nivel más de abstracción o separación de la realidad, un distanciamiento del objeto y una operacionalización en base a conceptos concretos que unifican. Así, en la base de esta abstracción, de esta separación del objeto en base a conceptos teóricos creados, es donde se encuentra lo que consideramos la esencia interpretativa que subyace a cualquier comparación y, en tanto que tal, todos los problemas derivados detectados por numerosos autores, quizás de forma más aguda por Lê Than Khôi (1981, 1988, 1990), y que invitan al cuestionamiento crítico de las perspectivas de las que se parte, de los conceptos que se utilizan, de los datos que se trabajan, de la visión que subyace a unos u otros datos, unos u otros procedimientos, criterios y concepciones de lo correcto o incorrecto impregnados de visiones culturales propias a las que es difícil, si no imposible y no creemos que recomendable, sustraerse.

El *tertium* constituye en sí una abstracción que se distancia de la realidad y que responde a criterios personales no sólo en su elección sino también en su tratamiento, así, la implicación personal en la comparación es inevitable pues sólo cuando lo que se compara llega a formar parte de nuestra propia realidad, o llegamos a integrarlo como tal, es cuando se puede llegar a “comprender” y a partir de ahí, generar visiones en las que las relaciones comparadas estén comprendidas. Es decir, no podemos tratar un hecho como algo externo, con identidad propia, aún reconociéndole las características internas o propias que posee, sino que su comprensión requiere ubicarlo, imbricarlo en un mundo de relaciones del que el que compara forma parte como miembro implicado y, al mismo tiempo, como observador que constata y emite la compara-

ción. Partiendo de esta premisa, va a depender de la propia seguridad de nuestro papel percibido en este mundo de relaciones, no sólo la actitud ante el objeto de estudio sino también las características que de él podemos extraer. Como Mannheim (1966: 95) pensamos que

“toda diagnosis científico-social está estrechamente relacionada con las valoraciones y las orientaciones inconscientes del observador y que la autoaclaración crítica de las ciencias sociales está íntimamente ligada a la autoaclaración crítica de nuestra orientación en el mundo cotidiano”.

Por otro lado, afirmar que las comparaciones son abiertas no es más que reconocer que su objeto siempre está en movimiento y que por ello cualquier *broche* o intento de fijismo contradice los mismos principios del acto comparativo; no creemos que ni siquiera se pueda hablar de sistemas cerrados o configuraciones sistemáticas, más acertada nos parece la metáfora empleada por Morin (1992) del bucle del conocimiento que, como una espiral, va integrando los distintos elementos sin pretensión de identificar ni el principio, ni el fin.

## **2. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS FASES DEL PROCESO COMPARATIVO**

No es nuestra intención en este apartado volver a exponer de forma ordenada y sistemática lo que consideramos las distintas fases del proceso comparativo<sup>1</sup> sino más bien llevar a cabo una reflexión sobre algunas cuestiones a tener en cuenta en el análisis de tales fases, partiendo de una premisa fundamental que va a determinar, también en nuestro caso, el alcance de tales reflexiones; y es que, como apunta Bernal (1973, I: 32), “El método científico no es algo fijo, sino algo que se encuentra en un proceso de desarrollo...”. Abierto, como su propio objeto, es ordenado en fases sólo y únicamente con vistas a la clarificación del proceso metodológico a seguir y es que en cuestiones de método:

“...nunca se repetirá bastantes veces que el análisis comparativo y la elaboración de sistemas no constituyen unas etapas de la ciencia diferentes de la búsqueda y observación de los hechos. No se investigan primero unos hechos para confrontarlos después por comparación y sistematizar por último los resultados obtenidos, sino que la comparación y sistematización resultan indispensables desde el primer momento, pues constituyen la base de toda investigación” (Duverger, 1962: 354).

En la línea de la aconsejable relatividad -que no hay que confundir con relativismo- a la que nos hemos referido en el apartado anterior, el punto de partida, el objeto o situación a investigar no escapa a la complejidad de toda una serie de factores que delimitan incluso su propia elección. Así, según Crombie (1974, II: 255):

“... la forma que adoptan las preguntas, la dirección y la amplitud que se les da en la búsqueda de una explicación, estará inevitablemente muy influida por la filosofía del investigador o por su concepción de la naturaleza, por sus presupuestos metafísicos o *creencias reguladoras*, porque son éstas las que determinarán su concepto del tema efectivo de su investigación, el de la dirección en que se encontrarán las verdades ocultas detrás de las apariencias”.

por no referirnos a la finalidad de la investigación, sus condiciones temporales, espaciales, materiales,... Con este punto de partida *interpretativo*, propio del inicio de cualquier investigación, la *descripción* de los elementos de la comparación responde a la pretensión de una generalidad que, aunque no es real, permite la profundización en el conocimiento del objeto como constructo de relaciones; factores estructurales, sistémicos y positivos en el marco social en el que se insertan alcanzan aquí su máximo protagonismo, siendo el primer paso de una *clasificación* que responde a la pretensión de ordenar una amalgama amorfa de hechos y relaciones observadas. Diacronía y sincronía vuelven, pues, a alcanzar protagonismo en esta fase del proceso, en la pretensión de no desdeñar ninguno de los elementos que somos capaces de percibir, porque como dice Cerroni (1971: 72):

“Una clasificación meramente sincrónica no solamente petrifica los fenómenos, sino que congela las mismas categorías mentales que la articulan y las remite a las *explicaciones* supremas del pensamiento puro. Análogamente, un análisis histórico meramente individualizante no logra explicar los rasgos característicos del fenómeno, que derivan de la conexión con otros fenómenos en el seno de una estructura histórica”.

El establecimiento de tipologías y su *yuxtaposición* en base a criterios que se desprenden de la propia realidad permitirá el establecimiento de *equivalencias* que aunque siempre tendrán una vertiente individual, como hechos únicos que son, aspirarán a una síntesis generalizadora tanto de los objetos trabajados como de los principios que de ellos se extraigan. Son, en palabras de Bernal, las dos operaciones básicas en la búsqueda del conocimiento: “Todos

los experimentos pueden reducirse a dos operaciones muy simples: la de separar y la de volver a juntar de nuevo, o, en lenguaje científico, la de *análisis* y la de *síntesis*” (Bernal, 1973: 34), en las que la complejidad del objeto relacional exige un *ir y venir* por el proceso comparativo que lejos de desordenar o limitar “los hallazgos”, enriquece la práctica comparativa dotándola de una originalidad consistentemente fundada.

### **3. EN LA CONTRADICCIÓN: LA ANTINOMIA PARADIGMÁTICA EN EDUCACIÓN COMPARADA**

#### ***3.1 De la lógica aristotélica a la contradicción***

El primer período de la ciencia griega -el jónico del siglo VI a. de C.- y su representante por antonomasia, aquel filósofo del cambio que adoptara la expresión *panta rhei* -todo fluye- fueron ensombrecidos, -tras el paréntesis que supuso el traslado del interés de la filosofía del plano material al ideal y como continuación del mismo-, por un nuevo orden del que aún somos herederos, el aristotélico, o como bien expresa Bernal:

“Todo el pensamiento jonio se dirigía (...) a un mundo dinámico de *continua transformación mutua de los elementos materiales*. Muchos filósofos de las épocas posteriores tendieron a concentrarse más sobre el *orden natural* estático de los elementos y a considerarlos como una parte fija e inalterable de la estructura del universo. Este orden estático de los elementos, consagrado por Aristóteles, se utilizó para limitar toda clase de cambio progresivo, especialmente el cambio social” (Bernal, 1973: 148).

Pero más que estas limitaciones desprendidas del orden aristotélico nos interesa centrarnos en la base de esta concepción por lo que de significativo puede tener para nuestro objeto de estudio. Así, no podemos menos que adherirnos con Buber a las observaciones de Groethuysen sobre Aristóteles cuando dice «... con él, el hombre deja de ser problemático, no es para sí mismo más que “un caso” y que cobra conciencia de sí mismo sólo como “él” y no como “yo» (Buber, 1973: 25). La visión aristotélica no deja, sin embargo, de tener su importancia en toda una corriente de pensamiento que toca muy de cerca los procesos subyacentes a cualquier acto de comparación, pues, como recoge Bernal (1973, I: 168):



“Su contribución más importante, y al propio tiempo la más peligrosa, fue la idea de *clasificación* que se encuentra en toda su obra y que constituye la base de su *lógica*. Introdujo, o al menos codificó, el procedimiento que todavía empleamos de clasificar las cosas según sus semejanzas y diferencias”.

No cabe duda, pues, de que, en su día, la lógica aristotélica expulsó del pensamiento racional occidental la contradicción heraclitana, no en vano:

“la contradicción es en efecto un escándalo para la lógica identitaria, ya que introduce la no-identidad en la identidad, la pertenencia y no pertenencia de un mismo atributo a un sujeto y porque establece una relación simultánea de exclusión e inclusión entre dos términos, lo que viola el principio alternativo del *tercio excluso*” (Morin, 1992: 184).

Sin embargo, y tal y como era de prever, la complejidad de lo real no ha podido escapar a la incertidumbre y a la contradicción. Buena prueba de ello ha sido la “eterna” paradoja del cretense que data ya de 2500 años de antigüedad y, en el ámbito de las Ciencias naturales, y en el seno de ellas en su ciencia “madre”, la física, la indeterminabilidad de la partícula. Y es que, la riqueza y complejidad de la realidad desborda a un instrumento, la lógica, que se percibe como limitado para la integración y no mutilación de esa realidad que se pretende conocer. En esta línea encontramos que en la esencia misma de la contradicción está el nacer:

“de esta unión racionalmente necesaria entre dos proposiciones contrarias y no de su encuentro accidental. Lo que impone la contradicción es una exigencia racional más fuerte que la que exige su eliminación” (Morin, 1992: 186).

Así, y si bien coincidimos con Jaspers (1968: 125) cuando se refiere al hecho de que “...la verdadera científicidad, la actitud universal de conocimiento, la auténtica crítica metódica, el conocimiento investigador puro no es, en nuestro mundo, más que una delgada línea en la maraña de las confusiones”, de lo que no nos cabe la menor duda es del hecho de que la comparación, como método insustituible en las Ciencias Sociales (Duverger, 1962), aplicada a los problemas educativos, no se ha visto sustraída a esta lógica aristotélica y así, en el tratamiento de la realidad se ha pretendido, en numerosas ocasiones, o bien negar u obviar la complejidad inherente a los hechos analizados, o bien, lo que resulta más peligroso por sus consecuencias, integrar la contradicción en un acercamiento parcial a esa realidad, -en lo que a las perspectivas, puntos de

vista o paradigmas se refiere-, convirtiéndose en aporía o “enfrentamiento de soluciones incompatibles entre sí” lo que no es más que antinomia o “conflicto de proposiciones igualmente demostrables” (Morin, 1992: 184).

### ***3.2 Hacia la antinomia en Educación Comparada***

El repaso de las distintas corrientes o perspectivas existentes en el ámbito de la Educación Comparada no va a constituir el contenido de este apartado. Éstas, entendidas en gran medida como reflejo de las grandes corrientes filosóficas que es posible vislumbrar en la actualidad, han sido expuestas recientemente y de forma magistral por Epstein (1983, 1990) o por Holmes (1990), entre otros.

Nuestro objetivo consiste más bien en poner de relieve que más que una separación radical en las perspectivas -a pesar de que cada una de ellas constituya un “sistema” en el que los elementos cobran sentido a la luz de los principios que las sustentan-, es posible detectar una priorización de lo que deben ser los puntos en los que incidir a la hora de llevar a cabo un análisis comparativo y lo que pretendemos es dejar constancia de la antinomia que teóricamente hemos defendido en el subapartado anterior, frente a la aporía que prácticamente se impone y que, aunque esté comunmente aceptada, no compartimos.

Nada más lejos de nuestra intención que pretender aunar bajo el mismo rótulo de conocimiento social una amalgama de puntos de partida, concepciones teóricas y prácticas educativas sin considerar las diferencias obvias que en su seno existen, pues con este reduccionismo estaríamos intentando, una vez más en el ámbito de las Ciencias Sociales, una identidad unificadora, un absoluto que, según nuestra opinión, lejos de favorecer el desarrollo de la Educación Comparada la esclerotizaría. Con Holmes, pensamos que bajo la mayoría de las elecciones paradigmáticas hay todo un cúmulo de fundamentos:

“... considero que en la mayoría de los paradigmas, en cuyo seno trabajan los científicos sociales existen teorías filosóficas generales, como una ontología o teoría de la realidad; una taxonomía o teoría de la clasificación de los datos; una etiología o teoría de la causalidad; una epistemología o teoría del conocimiento y de su modo de adquisición; una etnología o teoría de las diferencias mentales y físicas entre los individuos; una teoría psicológica del aprendizaje; y teorías políticas y sociológicas sobre la naturaleza de la sociedad. Los supuestos epistemológicos y etiológicos tienen una repercusión directa sobre los métodos de investigación, mientras que las teorías políticas, sociológicas y psicológicas configuran la perspectiva desde la cual contemplamos las sociedades, las culturas y a los individuos” (Holmes, 1990: 207).

Del mismo modo, aunque con los matices antinómicos a la incompatibilidad de tradiciones a la que se refiere Epstein (1990), coincidimos con él en la necesidad de admitir la existencia de ideologías diferenciadas a la base de las distintas perspectivas en Educación Comparada, con vistas a un mejor conocimiento de nuestros “sesgos” y valores y para conseguir una menor intransigencia con investigadores que parten de epistemologías diferentes:

“El peligro que la ideología entraña para la educación comparada no radica tanto en su presencia como en su propensión a ocultarse para evitar ser reconocida. Si la ideología forma parte de la epistemología que podamos suscribir, sólo aprenderemos a vivir con ella admitiendo su existencia en nuestra propia tradición intelectual” (Epstein, 1990: 294).

Recientes aportaciones de filósofos de la educación como es el caso de Aloni (1997) optan por una visión, histórica y conceptualmente fundada, en la que se distinguen cuatro grandes tendencias que se corresponde con la educación humanística clásica, la educación humanística romántica, la educación humanística existencialista y la educación humanística radical. Sin embargo, la identificación de al menos tres grandes tendencias en la teoría de la Educación Comparada, que incluyen estos cuatro tipos de educación, parece ser un hecho comúnmente aceptado por la mayoría de los autores que trabajan en nuestro campo de conocimiento. Estas tres tendencias, neopositivista, neomarxista y neorrelativista, en la terminología de Epstein (1990), se corresponden con tres grandes paradigmas o modelos de pensar la educación que son el racional-tecnológico, el interpretativo-simbólico y el crítico (Encabo, J.; González, A. y Sáez, J., 1996), con todas sus variantes, concreciones y matizaciones.

El hecho es que estas tres tradiciones teóricas a las que nos hemos referido y que no son más que el reflejo, en nuestro ámbito educativo, de amplias corrientes de pensamiento filosófico, tienen, cada una de ellas, -y en tanto que tal constituyen paradigmas- una coherencia interna y una lógica que las legitima como instrumentos explicativos de la realidad. Prueba de ello son, sin duda, las aportaciones que en nuestro campo debemos a Noah o a Eckstein, si a la perspectiva positivista nos referimos, a Carnoy o Zachariah, si es a la socio-crítica, y a Cousin o Holmes, si es a la interpretativa. Y la reducción a estos autores o a estas tres “grandes perspectivas” no es en modo alguno limitativa ni descarta la introducción de perspectivas ni de matices, simplemente pretende hacerse eco del evidente y fuerte fundamento teórico que sustenta a las mismas (Epstein, E.H., 1983; González, A., 1989).

La aportación, que no pretende ser exhaustiva pues ni el espacio ni el estado actual de nuestra investigación lo permite aún, sólo puede ser un primer apunte teórico de partida que es el que hemos intentado esbozar en estas líneas. Las distintas tradiciones forjadas en el ámbito de la Educación Comparada, aún en su antinomia que es la que les permite erigirse como tales y no caer en el absoluto relativismo, no impide que desechemos firme y, creemos, fundamentadamente, la tan comúnmente mal concebida aporía que, por su falta de apertura -característica, como dijimos, inherente al conocimiento y, sin duda también, a la adecuada búsqueda del mismo- y por su frecuente utilización en nuestro ámbito, tanto daño está haciendo al potencial desarrollo de los estudios de Educación Comparada. Y cuando se acaba de cumplir el centenario del nacimiento de Pere Rosselló (1897)<sup>2</sup> no podemos menos que resaltar la, desde nuestro punto de vista, esperanzadora coincidencia entre los conceptos de *corriente* y la rica y peculiar forma de concebir la realidad del filósofo-metodólogo Morin (1992, 1993) y su *bucle del conocimiento*. Desentrañar algunas de las posibles causas de que la aporía se haya adueñado de nuestras prácticas comparadas ha sido el objeto de estas líneas, combatirla es el reto de los futuros comparatistas -en el sentido más genuinamente "Tusquetsiano" (1979)- de la educación.

## NOTAS FINALES

<sup>1</sup> En una reciente reedición del texto *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada*. Barcelona: PPU (1996) hemos intentado una síntesis de estas fases haciendo alusión a cómo son tratadas por algunos clásicos de la Educación Comparada.

<sup>2</sup> Un análisis más profundo de esta similitud hemos intentado reflejarlo en un reciente artículo, aún en prensa, *La teoría de las Corrientes Educativas de Pere Rosselló: entre el positivismo y la hermenéutica* (1997).

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONI, N. (1997): "A redefinition of liberal and humanistic education", en *International Review of Education*, vol. 43, 1, pp. 87-107.
- ALTBACH, P.G. y KELLY, G.P. (1990): (comp). *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior.
- ALTBACH, P.G. y KELLY, G.P. (1990): "Introducción: Perspectivas en Educación Comparada", en *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior (pp. 7-18).
- ALTBACH, P.G.; KELLY, G.P. y KELLY, D.H. (1996): "Educación Comparada: una especialidad en transición", en Encabo Peñaranda, J; González Hernández, A. y Sáez Carreras, J., *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada*. Barcelona: PPU. (pp. 247-277).

- ANDERSON, C.A. (1969): "Methodology of comparative education", en Eckstein, M.A. y Noah, H.J., *Scientific Investigations in Comparative Education. An anthology illustrating the strategy and tactics of comparative education*. Londres: The Macmillan Company.(pp. 24-43).
- APPLE, M.W. (1990): "Ideología, Reproducción y Reforma Educativa", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior (pp. 63-84).
- AYALA DE LA PEÑA, A., GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. y Sáez, J. (1996): *Antropología de la Educación I: La contribución de las Ciencias Sociales*. Barcelona: PPU.
- AYALA DE LA PEÑA, A. y GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1997): *La Teoría de las Corrientes Educativas en Pere Rosselló: entre el Positivismo y la Hermeneútica*. En prensa.
- BEREDAY, G.Z.F. (1969): "Reflections on comparative methodology in Education 1964-1966", en Eckstein, M.A. y Noah, H.J., *Scientific Investigations in Comparative Education. An anthology illustrating the strategy and tactics of comparative education*. Londres: The Macmillan Company (pp. 3-24).
- BERNAL, J.D. (1973): *Historia social de la Ciencia (2 Tomos) (3ª ed.)*. Barcelona: Ediciones Península, Serie Universitaria Historia/Ciencia/Sociedad, 9 .(Versión original en inglés: *Science in History*. Londres: C.A. Watts & Co. Ltd, 1954).
- BLAKE, D.W. (1996): "Los propósitos y la naturaleza de la Educación Comparada: la contribución de I.L. Kandel", en Encabo Peñaranda, J; González Hernández, A. y Sáez Carreras, J., *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada*. Barcelona: PPU. (pp. 343-356).
- BUBER, M. (1973): *¿Qué es el hombre? (7ª reimpresión)* .México: FCE.
- Carnoy, M. (1990). "Educación para un desarrollo alternativo", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior (pp. 85-105).
- CERRONI, U. (1971): *Metodología y Ciencia Social*. Barcelona: Martínez Roca. (Versión original en italiano: *Metodologia e scienza sociale*. Italia: Milella-Lecce, 1968).
- COLOM, A.J. (1996): "El proceso unificador y diferenciador de la ciencia. El caso concreto de la Educación y de la Pedagogía Comparada", en Encabo Peñaranda, J; González Hernández, A. y Sáez Carreras, J., *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada*. Barcelona: PPU. (pp. 197-207).

- CROMBIE, A.C. (1974): *Historia de la Ciencia: de San Agustín a Galileo 1. La ciencia en la Edad Media: siglos V al XIII*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original en inglés: *Agustine to Galileo. Volume Y: Science in the Middle Ages. 5th to 13th Centuries*. Oxford: A.C. Crombie, 1952).
- CROMBIE, A.C. (1974): *Historia de la Ciencia: de San Agustín a Galileo 2. La ciencia en la Baja Edad Media y comienzos de la Edad Moderna: siglos XIII al XVII*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original en inglés: *Agustine to Galileo. Volume II: Science in the Later Middle Ages - and Early Modern Times- 13th-17th Centuries*. Oxford: A.C. Crombie, 1952).
- DUVERGER, M. (1962): *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel. (Versión original en francés: *Méthodes des sciences sociales*. París: Presses Universitaires de France, 1961).
- ECKSTEIN, M.A. y Noah, H.J. (1969): *Scientific Investigations in Comparative Education. An anthology illustrating the strategy and tactics of comparative education*. Londres: The Macmillan Company.
- ECKSTEIN, M.A. (1979): "Ensayo sobre la situación actual de la Educación Comparada: un punto de vista occidental", en *Revista de Educación*, n° 260. Monográfico: Educación Comparada. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 66-75).
- ECKSTEIN, M.A. (1990): "La mentalidad comparativa", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior (pp. 191-203).
- ENCABO PEÑARANDA, J; GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. y Sáez, J. (1996): *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada*. Barcelona: PPU.
- EPSTEIN, E.H. (1983): "Recientes tendencias en la teoría de la Educación Comparada", en *Rvta. Educar*, 3, (Monográfico: Pedagogía Comparada), pp. 7-23.
- EPSTEIN, E.H. (1988): "The Problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education", en Schriewer, J. y Holmes, *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. (pp. 3-23).
- EPSTEIN, E.H. (1990): "La izquierda y la derecha: la ideología en la Educación Comparada", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*, pp. 265-295. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior.
- FARREL, J.P. (1990): "La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación: la relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior (pp. 229-243).

- FURTER, P. (1996): "Los criterios de verdad respecto a la investigación en Ciencias de la Educación", en Encabo Peñaranda, J; González Hernández, A. y Sáez Carreras, J., *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada*. Barcelona: PPU. (pp. 183-195).
- GRANT, N. (1979): "Problemas de objetivos y de métodos en la enseñanza de la Educación Comparada", en *Revista de Educación*, nº 260. Monográfico: Educación Comparada. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 56-65).
- HALLS, W.D. (1979): "Educación Comparada y responsables políticos", en *Revista de Educación*, nº 260. Monográfico: Educación Comparada. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 76-85).
- HOLMES, B. (1979): "Los precursores de la Educación Comparada", en *Revista de Educación*, nº 260. Monográfico: Educación Comparada. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 6-18).
- HOLMES, B. (1988): "Causality, determinism and comparative education as a social science", en Schriewer, J. y Holmes, *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. (pp. 115-141).
- HOLMES, B. (1990): "Cambios paradigmáticos en la Educación Comparada", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*, pp. 205-227. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior.
- JASPERS, K. (1968): *Orígen y meta de la Historia* (4ª edic.). Madrid: Selecta de Revista de Occidente.
- KELLY, G.P. y ALTBACH, Ph.G. (1983): "Alternative approaches in comparative education", en Postlethwaite, T.H (edit), *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press. (pp. 13-19).
- KELLY, G.P. y ALTBACH, Ph.G. (1990): "La Educación Comparada: Desafíos y respuestas", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior (pp. 353-374).
- KING, E.J. (1972): *Educación y Cambio Social*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo. (Versión original en inglés: *Education and Social Change*. Londres: Pergamon Press Limited).
- KING, E.J. (1979): "Estudios comparados de educación. Tendencias actuales y nuevos interrogantes", en *Revista de Educación*, nº 260. Monográfico: Educación Comparada. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 41-55).
- KING, E.J. (1983). "Nuevos Caminos en Educación Comparada", en *Rvta. Educar*, nº 3. (Monográfico: Pedagogía Comparada). Barcelona: Secció de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. (pp. 77-86).

- LAKATOS, I. (1974): *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- LÊ THÀNH KHÔI. (1981): *L'éducation comparée*. París: Armand Colin.
- LÊ THÀNH KHÔI.(1988): "Conceptual Problems in Inter-Cultural Comparisons", en Schriewer, J. y Holmes, B., *Theories and Methods in Comparative Education*, pp. 87-113. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- LÊ THÀNH KHÔI. (1990): "Hacia una teoría general de la educación", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*, pp. 245-264. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior.
- LIEGLE, L. (1988): "Culture and socialization: forgotten traditions and new dimensions in comparative education", en Schriewer, J. y Holmes, B., *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. (pp. 225-262).
- MANNHEIM, K. (1966): *Ideología y Utopía. Introducción a la Sociología del conocimiento* Madrid: Aguilar. (Versión original en inglés: *Ideology and Utopia*. Londres: Routledge and Kegan, Pol/Ltd, 1954).
- MASEMANN, V.L. (1990): "La etnografía crítica en el estudio de la educación comparada", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior. (pp. 19-35).
- MCANDREW, M. (1996): "Reflexiones sobre el problema epistemológico de la comparabilidad de estudios cualitativos en Educación Comparada", en Encabo Peñaranda, J; González Hernández, A. y Sáez Carreras, J., *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada*. Barcelona: PPU. (pp. 237-245).
- MONTERO ESPINOZA, V: (1983). "La educación comparada: breve estudio documental", en *Rvta. Educar*, nº 3. (Monográfico: Pedagogía Comparada). Barcelona: Secció de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. (pp. 169-181).
- MORIN, E. (1992): *El Método IV. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra. (Versión original en francés: *Le Méthode IV. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*. Seuil: Editions du Seuil, 1991).
- MORIN, E. (1993): *El Método II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra. (Versión original en francés: *Le Méthode II. La vie de la vie*. Seuil: Editions du Seuil, 1980).
- NEURATH, O. (1973): *Fundamentos de las Ciencias Sociales*. Madrid: Taller Ediciones J.M. (Versión original en inglés: *Foundations of the Social Sciences*. Chicago: International Encyclopedia of Unified Science, 1944).



- NOAH, H.J. y ECKSTEIN, M.A. (1970): *La Ciencia de la Educación Comparada*. Buenos Aires: Editorial Paidós. (Versión original en inglés: *Toward a Science of Comparative Education*. Toronto: The Macmillan Company, 1969).
- NOAH, H.J. y ECKSTEIN, M.A. (1988): "Dependency theory in comparative education: twelve lessons from the literature", en Schriewer, J. y Holmes, B., *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. (pp. 165-192).
- NOAH, H.J. (1990): "Usos y abusos de la Educación Comparada", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior. (pp. 177-190).
- OLIVERA, C.E. (1988): "¿Comparative Education: what kind of knowledge?", en Schriewer, J. y Holmes, B., *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. (pp. 197-223).
- PEREYRA, M.A. (1990): "Introducción", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*, pp. III-XVII. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior.
- POPPER, K. R. (1994): *La Sociedad abierta y sus enemigos*. (6ªed.). Barcelona: Paidós Básica. (Versión original en inglés: *The Open Society and its Enemies*. Londres: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1957).
- PSACHAROPOULOS, G. (1995): "Evaluation of education and training: what room for the comparative approach", en *International Review of Education*, vol. 41, nº 3-4. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. (pp. 259-284).
- RAIVOLA, R. (1990): "¿Qué es la comparación?. Consideraciones metodológicas y filosóficas", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*, pp. 297-311 Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior.
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1983): "El fundamento de la metodología comparativa en educación", en *Revista Educar*, 3, pp. 61-75 (Monográfico: Pedagogía Comparada).
- SCHRIEWER, J. (1988): "The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts", en Schriewer, J. y Holmes, B., *Theories and Methods in Comparative Education*, pp. 25-83. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- SCHRIEWER, J. y Holmes, B. (1988): (eds). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- SJOBERG, G. (1969): "The comparative method in the Social Science", en Eckstein, M.A. y Noah, H.J., *Scientific Investigations in Comparative Education. An anthology illustrating the strategy and tactics of comparative education*. Londres: The Macmillan Company (pp. 52-64).

- TURNER, D.A. (1988): "Game Theory in Comparative Education: Prospects and propositions", en Schriewer, J. y Holmes, B., *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. (pp. 143-163).
- TUSQUETS, J. (1979): "La aportación española al comparativismo pedagógico", en *Revista de Educación*, nº 260. Monográfico: Educación Comparada. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 115-131).
- WHITE, D. (1979): "Enfoques dentro de la Educación Comparada", en *Revista de Educación*, nº 260. Monográfico: Educación Comparada. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 19-40).
- WIRT, F. (1990): "La comparación de políticas educativas: teorías, unidades de análisis y estrategias de investigación", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior (pp. 313-333).
- ZACHARIAH, M. (1990): "Los comparativistas y la política internacional para el desarrollo", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (comp), *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori. Biblioteca Maior (pp. 107-122).