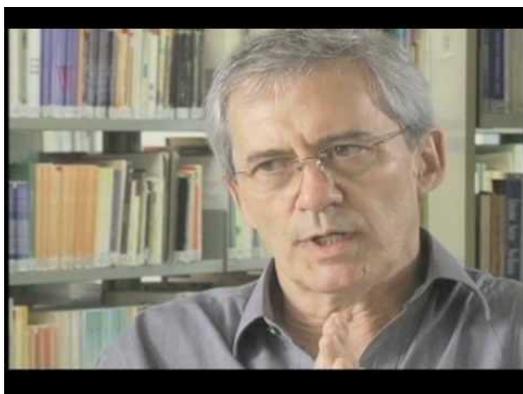


Educación comparada: una disciplina actual u obsoleta?



*Pedro L. Goergen**

Resumo: O texto objetivo mostrar do que presente uma das principais causas da situação desalentadora em que se encontra a Educação Comparada no Brasil é a falta quase total de pesquisas na área. A Educação Comparada foi trazida para cá e incluída nos currículos de nossas instituições de ensino superior. Mas a pesquisa, ao contrário do que acontecia nos centros mais evoluídos, foi relegada a segundo plano. Este fato conduziu a uma desqualificação das disciplinas que passou a ser considerada como uma atividade obsoleta e vista com desinteresse por docentes e alunos da área de educação. Contudo, o desenvolvimento da Educação Comparada a nível internacional e o rumo internacionalizante da ciência de hoje nos convencem de que o método comparativo pode oferecer contribuição importante à geração de conhecimentos úteis para a elaboração de políticas educacionais e para a formação dos especialistas em educação. Para que a Educação Comparada se viabilize como uma disciplina útil e produtiva, é necessário renovar a pesquisa na área. Devido às nossas condições limitadas, nos parece conveniente e mais factível orientar

essa pesquisa prioritariamente para a realidade latino-americana.

Palavras-chaves: Educação Comparada; Pesquisa em Educação Comparada; Educação Comparada na América Latina; Educação Comparada no ensino superior; Educação Comparada no Brasil.

Abstract: The present purpose paper of is to show that one of the main factors account-ing for the desolate situation of Comparative Education in Brazil is the almost com-plete lack of research in the area. Compara-tive Education was introduced in the curricula of our institutions of higher education, but in contrast to what was happen-ing in the more developed centers, research was relegated to a second plane. This fact led to a disqualification of the discipline wich began to be considered an obsolete activity and seen with disinterest by profes-sors and students in the field of education. The development of Comparative Educa-tion at the international levei, however, and the present internationalizing trend of science convinced us that the comparative method can bring important contribution to the production of useful knowledge for the development of education policies and for the training of specialists in education. To make Comparative Education viable, useful and productive discipline it is necessary to develop research in the area. Due to our limited conditions, it seems con-venient and more feasible to redirect our research priority to the Latin American context.

Descriptors: Comparative Education; research in Comparative Education; Com-parative Education in Latin America; Com-parative Education in higher education; Comparative Education in Brazil.

Introducción

El objetivo de este pequeño texto que, de alguna forma, sirve de introducción a los demás trabajos publicados en el presente número de *Pro-posições*, es hacer una breve revisión histórica de la Educación Comparada, con el objetivo no de acrecentar algo a aquello que los historiadores ya escribieron con mayor detalle, más de destacar algunas características que la tradición fue integrando a esa disciplina y de hacer, a la luz de esas consideraciones, una propuesta de trabajo para el área en el contexto brasileiro y sudamericano.

La creciente internacionalización del saber es una característica de nuestro tiempo. La educación no huye de esta tendencia y, a ejemplo de lo que viene ocurriendo en otros campos del saber, aumenta, también aquí, el interés por los sistemas educacionales de otros países. Al mismo tiempo, la disciplina que *ex officio* está encargada de los estudios comparativos enfrenta serios problemas, al punto de ser considerada vacía, obsoleta y, en muchos casos, excluida de los currículos de las escuelas superiores o universidades. Donde estaría la razón de esa aparente contradicción?

Entre los latinoamericanos la expectativa con relación a la utilidad del conocimiento mutuo está ligada a la idea, cada vez más clara, de que el futuro de América Latina envuelve un proyecto común de desenvolvimiento. Un eventual proceso de integración, que parece despuntar de forma embrionaria, exige, antes que todo, un conocimiento mutuo más profundo. La economía, la sociología y la literatura ya cuentan avances en esa dirección. En la educación, al contrario, todavía estamos en el inicio, los pasos son tímidos y, la mayoría de las veces, pisamos en el suelo inseguro de los conocimientos dispersos o de las

conjeturas más o menos intuitivas. Faltan estudios científicamente sólidos y proyectados a medio y largo plazos.

La inexistencia de un trabajo ordenado de investigación es, desde nuestro punto de vista, la razón por la cual la Educación Comparada no logra corresponder a las expectativas en ella depositadas. En otras palabras, queremos defender la tesis de que las dificultades y la falta de interés, enfrentados por la disciplina Educación Comparada, resultan de la falta de investigación original en el área.

El trabajo científico, articulado en la prospección de nuevos conocimientos, debe apoyarse en su propia tradición que le da la dimensión de su espacio y de su estatuto en cuanto ciencia. La lectura crítica de su historia legítima a la ciencia delante de sí misma, le da criterios para la evaluación de su desempeño y orienta su acción presente y futura. En este sentido, los caminos recorridos por la educación Comparada en otros países pueden otorgar elementos para el diagnóstico de esa disciplina en nuestro medio.

Aspectos históricos

a) Fase prospectiva

El interés por los sistemas educativos de otros pueblos es antiguo. Josef A. Lauwerys recuerda los ejemplos del ateniense Platón que halló aprovechables ciertas instituciones de Esparta, de Xenofonte que se interesó por las costumbres educacionales persas y de Comenio que viajó por Europa llevando de un país a otro los conocimientos y experiencias que iba juntando¹.

La institución más sistemática y la creación del nombre “Educación

¹ Lauwerys, J.A., “A Pedagogia Comparada: seu desenvolvimento, seus problemas” in: Debesse, M. e Liarale, G. Tratado das Ciências Pedagógicas, vol. 3 São Paulo, 1977, p. 617

Comparada” están ligadas al autor francés Marc-Antoine Jullien que, en 1817, publicó un pequeño libro² en el cual, por primera vez, son esbozados los métodos y las tareas de esa nueva ciencia. El libro de Jullien fue bien recibido pues vino al encuentro del interés de muchos intelectuales de la época que creían que Europa, sacudida por la Revolución Francesa y por las guerras napoleónicas, apenas podría renovarse sobre la base de una educación común europea, capaz de unir los pueblos. No obstante, y talvez por estar adelante de su tiempo, su apelo a favor del uso del método comparativo en educación no tuvo gran éxito porque, el autor y su obra cayeron en el más completo olvido, siendo redescubiertos apenas un siglo más tarde. Antes de la reaparición de la obra de Jullien y sin conocerla, otros autores habían iniciado trabajos semejantes, usando, inclusive metodología bastante próxima a la de Jullien.

La sugerencia de Jullien de crear un instituto con el objetivo de recoger y divulgar sistemáticamente material ligado a la Educación Comparada no tuvo consecuencias en la época³. En contrapartida, se diseminó entre los pedagogos un gran interés por viajes a otros países con el objetivo de estudiar sus sistemas educacionales y elaborar informes con la expectativa de aprovechar para la mejoría de sus propios países.

Esos viajes contribuirían significativamente para la solidificación de la Educación Comparada, mismo que no fuesen realizadas con interés teórico y si con el objeto de encontrar soluciones

² Jullien, M.A., *Esquisses et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparée*.

³ Más tarde esa propuesta sería retomada por otros autores y, finalmente realizada en gran estilo con la creación de la UNESCO en 1946. Cf. Hilkner, F. *Vergleichende Pädagogik*, München, 1962, p.22

prácticas para problemas educacionales concretos.

El siglo XIX se destaca, en el área de la educación por el gran esfuerzo desarrollado en la construcción de sistemas nacionales de educación, financiados por el Estado. Comenio ya alentaba este sueño. Se trata de retirar el encargo de la educación de los límites de la responsabilidad de cada individuo y pasarla para la responsabilidad del Estado, que debería garantizar educación para todos. Para que este importante paso, que transfería la educación del foro individual –familiar para el espacio público societal pudiese ser realizado era necesario enfrentar grandes dificultades. Lauwerys destaca algunas de esas dificultades en la forma de preguntas: “La escuela debería ser paga o gratuita?; quien debería tener el control de las escuelas: la iglesia, las autoridades públicas, los padres? Quien debería nombrar los profesores?; cuáles deberían ser los contenidos y los métodos de enseñanza?; debería haber inspectores y cuáles serían sus funciones?”⁴.

La necesidad de encontrar respuestas para esos problemas llevó a muchos pedagogos de renombre (Cousin, Thierisch, Mann, Arnorld, entre otros), además de crear en caminos y metas comunes más allá de los límites de cada sistema.

El francés Victor Cousin (1792-1867), profesor de filosofía, emprendió algunos de esos viajes de estudio para Alemania y escribió Informes comparativos sobre los sistemas alemán y francés de enseñanza. Esos informes, publicados en 1832 y 1837, tuvieron gran repercusión debido, en parte, al hecho de que Cousin no se limitara a exponer apenas su impresión personal, más incluir la opinión de

⁴ Lauwerys, J.A., *op.cit.*, p.6.

importantes personalidades de su tiempo sobre las cuestiones tratadas.

Poco tiempo después de los Informes de Cousin, el profesor de filosofía de la Universidad de Múnich, Friedrich Thiersch (1784-1860), publicó una obra en tres volúmenes⁵ de los cuales, los dos primeros comprenden informes de viajes de estudio y de visitas a escuelas y el tercer volumen contiene una documentación sobre leyes, normas escolares y currículos. Thiersch fue innovador en la medida en que incluyó datos empíricos en sus trabajos. Desde este punto de vista critica a Cousin diciendo que sus informes tienen poco interés práctico, una vez que Cousin no tendría puesto los pies en las escuelas de las cuales habla⁶.

Los informes de Cousin, traducidos para el inglés por Mrs. Sarah Austin, estimularon Horace Mann (1782-1859), uno de los más activos batalladores por un sistema de enseñanza primaria unificado en Estados Unidos, a emprender un viaje a Europa, especialmente para estudiar el sistema educacional prusiano. Durante todo el periodo en que fue secretario del Massachusetts Board of Education, Horace Mann publicó informes anuales (*Annual Reports*) en los que registraba sus pensamientos y experiencias pedagógicas

El *Seventh Annual Report*, escrito en 1843, relata su viaje a Europa. Este trabajo puede ser considerado uno de los primeros ejemplos de estudio comparativo, conservando todavía las características de un “Informe de una

⁵ Thiersch, F., *Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, Holland, Frankreich und Belgien* (Sobre a Situação Atual do Ensino Público nos Estados Ocidentais da Alemanha, Holanda, França e Bélgica), Stuttgart, 1838

⁶ Cf. Hilckner, F., op.cit. pp. 34-35

Experiencia” y no llegue a ser una comparación metódica.

A mediados del siglo XIX, se manifestó también en Inglaterra la voluntad de realizar tales viajes. Había allí la preocupación con la “escuela de los pobres”, con las “escuelas primarias” y hasta con las escuelas de clase media”, motivando la voluntad de conocer las soluciones encontradas por varios países como Bélgica, Francia, Suiza y especialmente Prusia, que, como se sabe, había alcanzado en esa época avances significativos en el campo de la educación pública primaria. El más destacado emprendedor de tales viajes fue el poeta, crítico literario y pedagogo Matthew Arnold (1822-1888). Su segundo viaje al continente resultó en la publicación en 1886, de *Schools and Universities on the Continent*⁷. En la introducción de esta obra Arnold resume el interés de los investigadores que realizaban esos viajes: Para la solución satisfactoria de aquellas cuestiones pedagógicas que a los pocos comienzan a preocuparnos seriamente, es necesario que nos orientemos para las experiencias del continente y entendamos lo que ellas nos enseñan⁸. No se trataba todavía de un interés propiamente teórico que tuviera en vista la estructuración de un área de conocimiento, más de la búsqueda de auxilio para la solución de problemas concretos, involucrando la reforma parcial o global de los sistemas de enseñanza. No obstante, buscasen sobre todo, soluciones para los problemas educacionales de sus países, estaban, de esa forma, lanzando los primeros fundamentos para la paulatina

⁷ Arnold, M., *Schools and Universities on the Continent*, Macmillan and Co., Londres, 1868 (2a. Ed., 1882)

⁸ Arnold, M., op.cit., citado por Hilckner, F., *Vergleichende Pädagogik*, Munique, 1962, p.36.

constitución de una nueva área de saber dentro de la educación.

Entre los llamados “embajadores de la educación” y verdaderos fundadores de la Educación Comparada se destacan, además de los ya mencionados, Michael Sadler, más preocupado en encontrar explicaciones teóricas capaces de develar los fundamentos de los fenómenos educacionales que su mera descripción dejaba ocultos. Sadler, partiendo del conocimiento y experiencias recogidas durante sus viajes de fin de siglo pasado(XIX) y fin del presente siglo(XX), elaboró una importante serie de Informes Especiales sobre Problemas de la Educación. En estos Informes busca explicar las características propias de cada sistema a partir del punto de vista histórico. En la concepción de Sadler, el sistema educacional es, en su constitución actual, consecuencia de determinantes históricos, funcionando como un conjunto orgánico en que todos los elementos son solidarios e interdependientes. Además de eso, Sadler destaca la función social del sistema educacional. En este sentido, concluye que no se puede entender la educación de un país a través de la mera descripción de su estructura y organización. Es necesario descubrir cuál es su objetivo social⁹. Esos “viajantes de la educación” dice Lauwerys, no sólo deseaban estudiar con cuidado lo que pasaba fuera de su país y, después, si posible, adaptar y copiar las prácticas y los métodos interesantes (...) más estaban todos convencidos de que era posible descubrir principios generales en materia de funcionamiento y de efectos de la

⁹ Cf. Lauwerys, J.A., op.cit. p.7.

educación mediante el estudio de los sistemas extranjeros¹⁰.

A través de esos ejemplos queremos mostrar que, desde el inicio, la Educación Comparada se revestía de características de investigación. Igualmente, que no fuese una investigación científica sistemática, esos viajes e Informes denotaban una clara preocupación con el conocimiento concreto y objetivo de realidades educacionales en las cuales se buscaba inspiración para la solución de los problemas propios. En la fase posterior, denominada de “fase de grandes sistematizaciones” la preocupación ya se concentra más específicamente en los aspectos epistemológicos, procurando definir los objetivos, delimitar el campo de acción y explicitar los métodos de la nueva área de conocimiento.

b) La sistematización del área.

Después de la Primera Guerra Mundial comenzaron a surgir obras de Educación Comparada con enfoque nuevo. La atención ya no estaba dirigida prioritariamente para la descripción de los sistemas, más para la sistematización del área a través de un abordaje más globalizante. Las obras de Nicholas Hans¹¹, Friedrich Schneider¹², Isaac

¹⁰ Cf. Lauwerys, J.A., op.cit. p.6.

¹¹ Hans, N. *Comparative Education – A study of Educational Factors and Traditions*, Londres, 1949.

¹² Schneider, F. *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*, 2ª . ed. Salzburg, 1947.

Kandel¹³ e de Sergius Hessen¹⁴ son representativas de ese período¹⁵.

En su curso de Educación Comparada, Hans destaca una serie de factores que influyen en la formación de los sistemas educativos. Reúne esos factores en dos grandes grupos, los “factores naturales” (geografía, clima, tasa de natalidad, etc.) y los “ideológico-filosóficos” (cristianismo ortodoxo, catolicismo, protestantismo, etc.) Estos últimos denotan una fuerte influencia neokantiana, filosofía según la cual el mundo se explica a nivel de las ideas y es a través de su estudio que se da el acceso a la realidad. Otros elementos apuntados son la raza, el lenguaje y el sentimiento nacional. Los factores que más interesaban a Hans eran los filosófico-ideológicos entre los cuales coloca a la religión como elemento de gran influencia en la determinación de la evolución de los ideales y de la práctica educativos. Después del establecimiento de esos principios metodológicos básicos, Hans describe cuatro de los más importantes sistemas educativos del mundo.

Fredrich Schnieider, un autor menos conocido internacionalmente más de vasta influencia en el ámbito de la lengua alemana, defendía posición semejante a la de Nicholas Hans. No obstante, desde su punto de vista católico y neotomista, atribuía mayor importancia a las fuerzas internas e inmanentes de los sistemas

educacionales. Esas fuerzas transcendentales, constituidas a través de las experiencias históricas y almacenadas selectivamente por los pueblos, son responsables por la evolución, en esta o en aquella dirección, de los sistemas educativos. Schneider fue un verdadero defensor de la Educación Comparada a través de sus clases y publicaciones. Juntamente con Kandel dió inicio a la reflexión sobre la propia Educación Comparada en el sentido de la constitución de su estatuto científico a través de la definición de su objeto, sus métodos y su lugar en el contexto general de la ciencia de la educación.

Isaac Kandel, propone como objetivo de la Educación Comparada el estudio de los problemas comunes a varios pueblos, analizando las causas de su origen y dirección. “La Educación Comparada, dice, “Se interesa por el progreso de las ideas y fuerzas políticas, económicas, sociales y culturales que determinan las características de la educación en las diferentes partes del mundo. Los sistemas de enseñanza de grupos nacionales o culturales reflejan los ideales, esperanzas y aspiraciones de esos grupos.(...) Su objetivo principal será cultivar la comprensión del sentido más profundo de los sistemas que sean estudiados. Encarada a partir de este punto de vista, la Educación Comparada debe contribuir para el más claro discernimiento de los problemas de la filosofía de la educación inductivamente constituida. El investigador deberá ser habilitado para reconocer las importantes influencias del contexto social, político, económico y cultural sobre la educación”¹⁶. Kandel

¹³ Kanderl, L., *Comparative Education*, Londres, 1933.

¹⁴ Hessen, S., *Die Theorie der Schule und der Schulaufbau Juluis Beltz in Langensalza*, 1928.

¹⁵ Los manuales de esos y otros autores servían de libros de texto para la asignatura Educación Comparada en algunas escuelas superiores brasileñas. El más difundido fue el de N. Hans.

¹⁶ Kanderl, I., *Comparative Education*, Boston, 1933, citado por Lourenço Filho, M.B. *Educação Comparada*, São Paulo, 1964, p.68

busca unir el análisis temático (problemas, cuestiones específicas) con el estudio de los grandes principios explicativos de la dinámica social.

En 1928, Sergius Hessen escribió una comparación crítica de los sistemas educacionales de otros países. En ese trabajo Hessen destaca tres aspectos del sistema escolar: a) la obligación escolar como fundamento del sistema escolar con sus fuentes ideológicas y su problemática; b) el sistema escolar en el relacionamiento con las principales fuerzas sociales (Estado, Iglesia, economía) y c) la organización del sistema escolar en diez países.

Pasando del nivel de los trabajos individuales para los institucionales, tenemos el destaque de dos instituciones que actuaron durante y después de los años 30: el Instituto de Cooperación Internacional, de París, que publicó una serie de Informes sobre el uso de la radio y del cine en la educación, métodos de comprensión internacional etc., y, en Ginebra, el Bureau International d'Education, bajo la dirección de Pedro Roseló¹⁷, que convocó muchas reuniones internacionales, publicando sus Informes¹⁸.

Después de grandes dificultades a consecuencia del avance del nacional socialismo desde 1933 y la eclosión de la Segunda Guerra Mundial¹⁹, las

¹⁷ Pedro Roseló tuvo gran influencia en el desarrollo de la Educación Comparada. Uno de sus principales textos es: "L'Education Comparée au Service de la Planification", Cahiers de Pédagogie Experimentale et de Psychologie de l'Enfant, n:17.

¹⁸ Desde 1970, el Bureau International d'Education está ligado a la UNESCO.

¹⁹ Muchos órganos de divulgación e instituciones fueron cerrados o tuvieron sus

actividades de cooperación internacional en el área de educación resurgieron con fuerza renovada. La más clara manifestación de esa voluntad de reiniciar las actividades de cooperación y conocimiento mutuo fue la creación de la UNESCO en 1946. La UNESCO inició, en 1951, la publicación del World Handbook of Educational Organizations and Statistics, que representa la gran tentativa de reunir datos y estadísticas sobre los más diferentes sistemas educacionales del mundo. El servicio de estadísticas, animado por la idea de la planificación, tuvo retro influencia sobre los propios sistemas de educación que pasaron, inclusive, a mejorar o hasta crear un sistema de estadísticas. Sobre la inspiración de la UNESCO y de la OEA, creada en los Estados Unidos y que también se ocupa de los problemas educacionales, fueron siendo creados otros institutos. Hoy existen inúmeros centros de Educación Comparada en universidades e institutos de investigación de todo el mundo.

c) La cuestión del método.

En el contexto de esa reestructuración, los investigadores individuales fueron siendo sustituidos o mejor dicho, fueron siendo integrados en grupos de pesquisa, generalmente instalados en universidades o institutos. Como el éxito de esos grupos depende de un mínimo de consenso metodológico, el problema del método pasó a convertirse en una de las principales preocupaciones.

atividades interrompidas como consecuencia de la guerra.

Lauwerys destaca cuatro métodos, valiéndose para ello, del ejemplo de los autores más representativos²⁰:

a)G. Bereday define como sistema de trabajo de la Educación Comparada la elaboración de Informes, cuyos datos organizados puedan llevar a conceptos, hipótesis y factores de unidad y de diferencia entre sistemas educacionales de varios países.

b)E.J.King dice que la Educación Comparada trabaja con el “aprovecho” contextual. La educación Comparada debe interesarse por las razones y motivos que llevan a los políticos a tomar sus decisiones. Todos los factores económicos, ideológicos, políticos, artísticos, religiosos, etc.) son determinantes de las formas de educación en todos los niveles de enseñanza.

c)Kasamias e Missialas proponen para la Educación Comparada un método semejante al usado por la sociología, economía y psicología. Su interés principal está en el uso riguroso de datos cuantitativos y estadísticos.

d)B. Holmes dedicó mayor espacio al estudio de la cuestión del método, aceptando el llamado método-problema adoptado por los *World Books*. Acentúa la necesidad de ver claramente los problemas, formular las hipótesis, realizar investigaciones empíricas, preparar pruebas y experimentos, analizar e interpretar datos.

A partir de esas cuatro posiciones básicas, Lauwerys busca exponer algunas reglas metodológicas que, a su juicio, pueden servir de indicaciones provisionarias mientras no se llega a conocimientos metodológicos más seguros.

Son los siguientes:

a)La educación es una materia muy compleja que recibe la influencia de todos los sectores de la vida humana. Por eso, cuando se estudia la educación de un país, es indispensable conocer el contexto histórico, geográfico, económico, social, político etc. Los lazos entre esas cuestiones y la educación siempre existen, aunque ni siempre sean aparentes.

b)La educación debe ser entendida como un instrumento de acción social. Los cuestionamientos no pueden limitarse al ámbito de la enseñanza en sí, más deben ser ampliados de modo que alcancen también a los demás sectores sociales afectados. Así contextualizada, la educación no es un elemento estático, más dinámico como es dinámica la propia sociedad.

c)Cuando se compara, es necesario estar seguro de que se compara lo comparable, esto es, leyes con leyes, estructura con estructura, programa con programa.

d)Es importante ultrapasar el dominio de los hechos brutos y alcanzar el nivel de las hipótesis y teorías. No se puede confundir hechos con teorías. La teoría es utilizada para llegar al hecho.

e)Deben aislarse los factores que explican la toma de determinadas decisiones.

f)El investigador puede abrir espacio para los intereses personales, estudiando por ejemplo, con más profundidad, aspectos históricos, si es historiador.

g)Merecen destaque los factores políticos que deben ser entendidos en su respectivo contexto.

h)Es interesante presentar los resultados en forma de cuadros.

²⁰ Cf. Lauwerys, J.A.op.cit., pp. 232 y siguientes.

D) En general debe iniciarse por la identificación y formulación de un problema tan general cuanto se quiera. Enseguida, es necesario subdividir ese problema en aspectos más delimitados, susceptibles de ser tratados aisladamente. Es necesario verificar la importancia real de esos problemas. Finalmente, se debe expresar los resultados de forma más simple y general posible.

Esas recomendaciones metodológicas, enumeradas por Lauwerys, ilustran la preocupación epistemológica presente en la obra de la mayoría de los autores de esa época. Estableció un debate, vivo hasta hoy, sobre los métodos más adecuados a la Educación Comparada. En nuestro contexto importa destacar la preocupación con el carácter científico y con la elaboración de procedimientos más seguros y objetivos de acceso a lo real.

El punto de vista actual

La breve retrospectiva histórica que presentamos nos permite resaltar dos puntos importantes. Primero, la constante preocupación con la contribución que esta área de conocimientos puede traer para la solución de problemas educacionales concretos y, segundo, el esfuerzo hecho en el sentido de conferir a los estudios comparativos un carácter científico.

A pesar de sus raíces bastante antiguas, la Educación Comparada es una disciplina académicamente joven. Se caracteriza, además de eso, por la diversidad y heterogeneidad de sus puntos de vista y objetivos. Es decir, no se puede esperar univocidad cuanto a la conceptualización básica en la estructura de una ciencia. Según Anweiler, este no sería ni mismo un objetivo deseable, una vez que la exclusión de posicionamientos

científicamente divergentes conduciría rápidamente a la improductividad y al dogmatismo científicos.²¹

Los cuestionamientos y fundamentos de la Educación Comparada evolucionaron de una fase “subjetivo-impresionista” (método pre-científico), pasando por un periodo “objetivo-descriptivo” hasta alcanzar un nivel “analítico – descriptivo”²².

Esa tercera y última fase, que caracteriza el actual trabajo comparativo, busca integrar las dos primeras etapas en un nivel superior de conocimiento científico. El análisis comparativo sistemático se esfuerza por alcanzar esquemas clasificatorios capaces de entender el complejo contexto educativo, cultural y social, mismo teniendo que limitar su alcance al ámbito de los espacios pedagógicos.

Los autores clásicos (Hans, Kandel, Schneider e otros) que fundaron la Educación Comparada de nuestro siglo (XX) nos dan los fundamentos de la actual discusión pedagógica. Su contribución fundamental consiste en la superación de la mera descripción exterior en cuyo lugar colocaron el cuestionamiento de los condicionantes, razones y fuerzas que dan forma a los sistemas educativos de los pueblos.

Según Anweiler,²³ no obstante las diferencias que marcaron el tratamiento

²¹ Anweiler, O., “Konzeptionen der Vergleichen erziehungswissenschaft” in: Busch, A., et alii, *Vergleichenschaft*, Munique, 1974 p.16

²² Hilker, F., “Was kann die Vergleichende Methode in der Pädagogik leisten?” in: *Bildung und Erziehung*. 16(1963) pp.511-26

²³ Para la elaboración del presente ítem recurrimos en varios momentos al citado texto de O. Anweiler.

de cuestiones aisladas, esos autores tuvieron en común, desde los años 1930 hasta 1950, las siguientes cuestiones:

a) la tentativa de un análisis global de los sistemas escolares y educacionales de las naciones; b) la consideración de los sistemas educacionales y de la pedagogía como decurrente del carácter nacional y de las naciones en cuanto unidad espiritual cerrada; c) la orientación histórica, esto es, el uso de un método predominantemente genérico; d) la afirmación de la necesidad de utilizarse de muchas ciencias auxiliares para que pueda ser investigado adecuadamente el objeto de la Educación Comparada.²⁴

Ninguna de esas posiciones está hoy libre de serios cuestionamientos. Se constata un escepticismo generalizado con relación a las concepciones sintéticas globales del llamado *análisis global*, preferido por los representantes más antiguos de la Educación Comparada. Mismo que tales autores también seleccionasen criterios, procedían siempre con la ambición de alcanzar, la esencia y los principales problemas de los sistemas educativos. Hoy (1990) al contrario, se nota una preferencia por el *problema approach*, un procedimiento metodológico expuesto de forma detallada por B. Holmes²⁵. Se trata de la comparación a nivel de problemas más delimitados, lo que permite un tratamiento más profundo de las cuestiones. Esas ventajas, no obstante, vienen acompañadas del riesgo de aislar los problemas enfocados del contexto educacional más amplio. Cualquier problema abordado debe apuntar más allá de él mismo, llevando en consideración las condiciones históricas, culturales,

económicas y sociales que lo contextualizan y permiten su correcta comprensión.

Si, de un lado, hay dificultades epistemológicas que afectan el método de *problema approach*, la comparación global de los sistemas nacionales de educación también no está libre de ellas. De hecho, el entendimiento de la educación como expresión de un carácter nacional general es una herencia del romanticismo y de la escuela histórica. Además de no tener seguridad si podemos o no hablar de carácter nacional de un pueblo o de una nación, las modernas ciencias sociales nos muestran que ese carácter nacional puede cambiar a partir de la intervención de determinadas variables. Se constata, por ejemplo, cambios significativos provocados por los procesos de industrialización, instalado a partir del siglo XIX. Viene de allí que la explicación de los fenómenos educacionales con carácter nacional, considerado inmutable y permanente, está destituido de valor científico. Gran parte de esas explicaciones son intercambiables y, por lo tanto, inútiles para el conocimiento de especificidades de cualquier realidad o sistema educativo.

Según Anweiler, la concepción basada en la perspectiva nacional que fue determinante para la definición del objeto de la Educación Comparada parece estar siendo sustituida por una perspectiva cultural-sociológica. No obstante que la política educacional nacional continúe demarcando los límites en los cuales la educación se realiza como fenómeno social, comienzan a tomar cuerpo estructuras supranacionales como unidades mayores. Este concepto,

²⁴ Anweiler, O., op.cit. p.21

²⁵ Holmes, B., *Problems in Education – A comparative Approach*, Londres, 1965.

propuesto por L. Froese²⁶, se puede mostrar útil para fijar los nuevos objetivos de la Educación Comparada y hasta sustituir el tradicional concepto de sistema nacional de educación.

Otro argumento contra los llamados *clásicos* se refiere al método que ellos usan, cuyo carácter es mucho más intuitivo que científico-exacto. Los conocimientos y afirmaciones privilegian a intuición en detrimento de los datos cuantificables. Se revela así la oposición de carácter epistemológico, entre el *Verstehen* de las ciencias humanas y la explicación positivista, o sea, entre la Educación Comparada basada en la tradición de las ciencias humanas y la Educación Comparada que se sirve de los recursos de la moderna Sociología. Ese debate, conducido en los Estados Unidos por A. Kazamias y en Inglaterra por B. Holmes no se restringió apenas al ámbito metodológico-técnico, más tuvo influencia también en la determinación de los objetivos y contenidos de la Educación Comparada.

Kendel defendió la opinión de que la Educación Comparada debería ser, en su método y contenido, un “prolongamiento de la historia de la educación para el presente”.²⁷ En contraposición a esto, la más nueva generación de comparatistas entiende la Educación Comparada como un caso especial de la ciencia social, primordialmente, como una Sociología de la Educación Comparada. Para estos autores no es esencial el análisis de las fuerzas históricas que influyen la

²⁶ Froese, L., Hildungstrukturen in Ost und West in: Paedagogica Europea, vol.2, p.977, citado por Anweiler, O. op.cit. p.22

²⁷ Kandell, I. “Problems of Comparative Education”, IRE, 2 (1956), pp.1-3 citado por Anweiler, O., op.cit., p.23

formación de los sistemas educacionales de un pueblo o país, más el análisis de sus problemas estructurales actuales y la explicitación de los factores que determinarán la evolución futura. En esta acepción la Educación Comparada no es entendida apenas como una investigación sobre la realidad educacional, más como una actividad que aspira contribuir para la política y el planeamiento educacionales, aunque no se limite al atendimento de convocatorias gubernamentales en este sentido.

Una posición intermediaria entre la historia y la ciencia es defendida por N. Hans. Para este autor, la Educación Comparada se encuentra a medio camino entre la ciencia humana y la ciencia exacta, debiendo aprovecharse de las ventajas metodológicas de ambas. El método escogido, sociológico o estadístico, dependerá del objeto a ser examinado. Hans defiende una Educación de carácter funcionalista-histórico, siendo que entre esos abordajes no ve contradicción y si complementariedad.

Anweiler alerta que tanto el abordaje histórico como el sociológico deben tener claro la orientación específica de la investigación y, por lo tanto, tener consciencia de sus límites²⁸. La combinación entre ambas posiciones, sin necesariamente ser incorporadas simultáneamente por el mismo autor, aunque este sea el caso ideal, debe ser conducida por un cuestionamiento pedagógico-sistemático que no ocurre automáticamente en esos abordajes, pero que surge del contexto global del pensamiento pedagógico. Se llega así, a la actual discusión respecto de la situación de la Educación Comparada en el

²⁸ Anweiler, O., op. cit., p.24

conjunto de las demás disciplinas de la ciencia de la educación. ¿Debe la Educación Comparada ser considerada una ciencia parcial o ella posee un intrínseco carácter interdisciplinar?²⁹ Hay autores que defienden el carácter interdisciplinar alegando el indispensable uso de conocimientos de otras áreas, al paso que otros alertan para el riesgo de la exagerada valorización de la interdisciplinaridad, una vez que esta podría llevar a la disolución de la Educación Comparada en las disciplinas vecinas. Estos últimos acentúan la autonomía de la Educación Comparada como disciplina parcial, ligada al campo más general de la ciencia de la educación.

Parece predominar, hoy, una posición contraria a la preocupación exagerada con la autonomía epistemológica de la Educación Comparada en perjuicio de su relacionamiento con las disciplinas afines. No resta duda, argumenta Anweiler, de que la Educación Comparada llena apenas un espacio limitado en el contexto mayor de la ciencia de la educación, más al mismo tiempo, integra aquel conjunto de modernas áreas de investigación que no pueden ser monopolizadas por una disciplina solo.³⁰

Cuando, al estudiar contextos y problemas educacionales actuales, la Educación Comparada recorre a la politología, a la sociología o a la economía, ella esta recuperando una cooperación que fue demasadamente menospreciada en el pasado.

El enfoque latinoamericano

Es claro que estas consideraciones sobre la historia, los intentos de sistematización,

la discusión metodológica y las perspectivas actuales podrían ser profundizadas, mas no es ese el objetivo del presente trabajo. Nuestra intención es apenas mostrar cómo, desde su surgimiento en el inicio del siglo XIX, la Educación Comparada siempre fue, primero en la forma de viajes e informes y, después, a nutriéndose de procedimientos científicos, una actividad de investigación. Y es esa investigación que sirvió de punto de partida para la fundación de la Educación Comparada en cuanto una disciplina académica. Más las dificultades no solo fueron, como continúan siendo muchas. Y eso no apenas entre nosotros. W.D.Holl escribe que:

“La crisis de identidad de los comparatistas se acentuó en los últimos cinco años en la medida en que fueron excluidos del proceso de reforma de los sistemas educativos. Al contrario de los psicólogos, de los sociólogos y últimamente hasta los filósofos, ellos no encuentran su lugar a partir del cual puedan influir la realidad educativa. (...) Las teorías y constructos de la Educación Comparada –este campo de investigaciones que, tienen más de un siglo de vida- no supieron principalmente en los últimos tiempos, demostrar su valor para las tareas prácticas, con las cuales se ocupan los reformadores de los sistemas educativos, no importando si su punto de partida era el principio de los “factores” o de las “fuerzas propulsoras” o si procedían de maneras “inductivas”, “cuantitativas” o a través de “solución de problemas” o aun con fundamento en otras ciencias sociales. Por eso tenemos que preguntar nuevamente: ¿tienen los estudios comparados alguna utilidad o son apenas ejercicios estimuladores bastantes exóticos y sin ningún sentido?

²⁹ Anweiler, O., op. cit. p.30

³⁰ Cf. Anweiler, O. op. cit. , p/25

Si el comparatista en educación, en consecuencia, de su desespero, se refugia no puramente académico, ciertamente será el único entre todos los representantes de todos los sectores de la educación a actuar así; hoy hasta el historiador de la educación – y con razón– se siente obligado a contribuir para la construcción del sistema educacional”³¹

No obstante, la Educación Comparada encuentre dificultades generalmente en cuanto a su poder de intervención en la política educacional concreta, en muchos países de Europa y en los Estados Unidos continúa siendo un área respetada por los resultados que presenta. Además de eso, con relación a las observaciones de Halls, es muy oportuno recordar que es temerario juzgar una actividad intelectual apenas a partir de su mayor o menor potencial de intervención en la realidad. No que esta intervención no sea importante, más porque ella es difícil de ser evaluada, porque en muchos casos, no es aparente, pues no ocurre directa o mecánicamente, mas en forma mediada. Igualmente, las preguntas formuladas por Halls pueden estimular una reflexión sobre la situación de la Educación Comparada entre nosotros.

Como en tantos otros campos, también en el área de la teoría educacional acostumbramos a seguir los caminos inaugurados por americanos o europeos. No fue diferente en el dominio específico de la Educación Comparada. Esto no sería extraño sino fuesen las distintas condiciones para la realización del trabajo comparativo, allá y acá. Hay en aquellos países todo un contexto, desde la

tradición cultural hasta las condiciones de infraestructura, en el cual se inserta el trabajo comparativo. Independiente de eso y repitiendo lo que se hiciera en el exterior, la Educación Comparada fue incluida en los currículos académicos de nuestras instituciones de Educación Superior. Claro, como vimos, en los Estados Unidos o en Europa, hay una serie de presupuestos que viabilizan la enseñanza de la Educación Comparada. El más importante de ellos es la existencia de una investigación actuante que sirve de fuente para la enseñanza. Vale decir que la Educación Comparada, si no quiere ser monótona, repetitiva, inútil y servir apenas para llenar el tiempo de los alumnos, debe reportarse permanentemente a los resultados de una investigación viva y actual. Creemos que esta es la diferencia más importante entre la Educación Comparada como ella es practicada aquí y en centros más avanzados. DE hecho, en Europa y en los Estados Unidos existen innumerables centros de investigación donde grupos especializados disponen de las condiciones (dominio de lenguas, acceso a bibliografía especializada, disponibilidad de datos estadísticos y análisis actualizados, realización de viajes, etc.) necesarias para la realización de sus investigaciones. Entre nosotros, al contrario, estas condiciones todavía no existen. Si estuviésemos convencidos de que la Educación Comparada es un área importante y creemos que vale la pena invertir en ella, sea desde el punto de vista de la enseñanza (formación de especialistas en educación), sea desde el punto de vista de la generación de nuevos conocimientos que podrán servir de subsidio para la elaboración de una política y planeamiento educacionales mejores, debemos encontrar formas de

³¹ Hall, W.D. “Kultur und Erziehung: der kulturralistische Ansatz” in der vergleichenden Pädagogik”, in: *Erziehung und Bildung*, nov/diez. 1971 p.509

viabilizar la investigación en el área. Caso contrario, esta es una nuestra percepción, sería más conveniente canalizar las energías de docentes y alumnos para otras actividades.

No es necesario gastar tiempo mostrando la situación de la Educación Comparada entre nosotros porque todos los que, de alguna forma, están ligados al área, saben que ella es, mínimamente desalentadora. Hablando de modo general, pero salvando las raras excepciones que, generalmente, son fruto de abnegado esfuerzo individual, los profesores de Educación Comparada se sienten en la contingencia de recorrer a material antiguo y completamente desactualizado. Más común es el uso de manuales clásicos de Educación Comparada, interesantes desde el punto de vista de la sistematización y elaboración epistemológica de la disciplina, conforme vimos, más que están culturalmente desplazadas y son, por lo tanto, también inadecuadas para el tratamiento de cuestiones educacionales actuales. Es obvio que este tipo de material no despierta el interés de los alumnos. Es interesante observar todavía que a pesar de la Educación Comparada figurar como disciplina en muchas instituciones de educación superior, no hay cursos, por ejemplo, de posgrado, que formen profesores para esta área. Cuando se abre un concurso, los interesados salen a buscar bibliografía con la cual no es raro conocer por primera vez. Resumiendo: la Educación Comparada – esta es una constatación que hacemos hoy- se reduce predominantemente a un ejercicio académico formal, cuyo sentido se agota en el cumplimiento de una exigencia curricular.

No obstante, si de un lado, parece visible el agotamiento de la disciplina, de otro

lado, constatamos, sobre todo, entre alumnos del posgrado, un creciente interés por el conocimiento de la realidad educacional de otros países. En verdad, no existe en eso nada de extraordinario en la medida en que ese fenómeno no es sino una manifestación local de una tendencia *internacionalizante* que caracteriza el espíritu científico de nuestro tiempo. El desaliento ocurre, según nuestro punto de vista, del estado de abandono, en teoría y práctica, al cual la educación comparada quedó relegada. De la misma forma como todavía no aprendemos a conducir y generar el progreso y la modernización de nuestra sociedad de forma personalizada son desconectarla del contexto de evolución internacional, oscilando permanentemente entre el entreguismo total o el aislamiento absoluto, también en la educación una hora, intentamos copiar o hasta trasplantar modelos extranjeros para nuestro país, otra hora nos aislamos del mundo, sobrellevando el carácter regional de la educación.

Delante de esta situación es oportuno preguntarse: qué podemos hacer? En principio, hay dos alternativas: o abandonamos la Educación Comparada por ser desactualizada y superflua o buscamos nuevos caminos si el método comparativo todavía es considerado adecuado y útil a la generación de conocimientos y análisis más amplios del fenómeno educativo. Apoyados en la experiencia de otros países y en el rumbo internacionalizante de los eventos científicos, nos parece permitido partir de la suposición de que el método comparativo –esto es, un estudio de otras realidades educacionales con el propósito de ampliar nuestros conocimientos y nuestros horizontes intelectuales en el sentido de un entendimiento más

profundo para la elaboración de nuevos proyectos para la educación – no está desactualizado. Como ocurre en otros campos del saber, también en la educación, el futuro no apunta para el aislamiento, más para la integración e internacionalización cada vez mayores y, por consiguiente, el método comparativo no está agotado. El recurso al aislamiento como arma de defensa contra el llamado *colonialismo cultural* no nos parece la mejor alternativa, además de ser inviable en el mundo de hoy. Todos los proyectos aislacionistas en la economía o en la política se revelaron reaccionarios y fueron o están siendo tragados por el tiempo. El nacionalismo cultural es un mal. Es necesaria una cultura crítica auténtica y esta es una cultura crítica y transformadora, capaz de contribuir para la evolución de las personas y del país. Estas observaciones son el presupuesto para que las indicaciones que haremos a seguir no sean entendidas como regionalistas o aislacionistas. El origen del colonialismo cultural no está en la proveniencia del conocimiento y si en el acceso selectivo y en el uso que se hace de él. Además, en lo que se refiere a la educación, los problemas que enfrentamos (analfabetismo, formación de profesores, acceso a la escuela, evasión etc.) son de tal orden que necesitamos encontrar una solución donde quiera que ellas se encuentren.

La alternativa, por lo tanto, para la situación precaria de la Educación Comparada, no es abandonarla de una vez, visto que ella tiene una importante función a cumplir, más hay que darle un rumbo. Conforme enseñan las ciencias de modo general, también en la educación, el futuro no apunta para el aislamiento. Hay inclusive autores, entre ellos Anweiler, que ya hablan de ciertas características

supranacionales de los sistemas educativos.

El camino nuevo que queremos sugerir a la Educación Comparada. Como forma de superación de su actual estado de letargia, es el de la atención volcada para la realidad educativa latinoamericana. Ya dijimos, más vale repetir, esto nada tiene que ver con el aislamiento o regionalismo cultural. Se trata de conocer mejor aquello que está próximo de nosotros y de hacer lo que, en el momento tenemos condiciones de hacer. Nuestras reales posibilidades de realizar estudios comparativos serios incluyendo países europeos, asiáticos o mismo de América del Norte, son bastante limitadas. Pocas personas tienen acceso a medios (lengua, viajes, bibliografía actualizada, datos estadísticos, etc.) indispensables para tales estudios. Además, lo que europeos y americanos hicieron para desarrollar la Educación Comparada también no fue otra cosa sino buscar conocer mejor aquellos sistemas educativos que les eran accesibles y que estaban en la mira de su interés.

Con la evolución de las diversas formas de comunicación vienen aumentando la circulación y la posibilidad de acceso a las informaciones sobre los sistemas educativos de los países latinoamericanos. El desplazamiento de personas, la creación de centros de datos y de referencias bibliográficas que pueden inclusive ser *accesados* a través de sistemas computadorizados instalados en las instituciones más bien equipadas de varios países y la circulación mayor de libros y revistas a través del sistema de librerías y bibliotecas universitarias, cimenzan a ofrecer las condiciones mínimas necesarias para la elaboración de estudios comparativos objetivos y

actuales. Curiosamente, esos recursos todavía son bastante desconocidos y poco usados en las aulas e investigaciones.

Delante de esas perspectivas, de cierto modo optimistas, lo que resta hacer para dar nuevo aliento, mudar los rumbos de la Educación Comparada entre nosotros? La primera medida debe ser la de incentivar la investigación en el área. Es necesario estimular el espíritu de pesquisa para que la busca de conocimientos nuevos y actuales substituya la costumbre de repetir informaciones antiguas que apenas conservan un interés histórico. Esta tarea, la de buscar nuevos conocimientos, no podrá más quedar sobre la responsabilidad apenas de la iniciativa individual, más deberá, y solamente podrá ser ejecutada por grupos de investigación. Esos grupos deberán tener composición interdisciplinar y trabajar con base en proyectos de medio y largo plazos. El lugar más adecuado para la instalación de esos grupos nos parece mejor que sean los programas de posgrado donde docentes y alumnos tienen condiciones de reunir material bibliográfico e informaciones, sirviéndose de los canales antes mencionados y más, fomentar y direccionar el intercambio de personas que, en cierto modo, ya viene ocurriendo de forma dispersa.

A esos grupos les cabe también el encargo de retomar el debate sobre los aspectos metodológicos y sobre los objetivos de la Educación Comparada. De esa forma, comenzarán a ser creadas, a través de proyectos interdisciplinarios de medio y largo plazo, las condiciones de un trabajo sistemático y permanente de investigación que, además de la producción de conocimientos, colocados a disposición de políticos y planificadores de la educación, también alimentará la

Educación Comparada como disciplina académica.

Conclusión

La retrospectiva histórica nos mostró que la Educación Comparada, después de haber iniciado de forma intuitiva, a través de viajes de estudios y de la elaboración de informes, pasó a preocuparse sobre todo a partir de la Primera Guerra Mundial, con el carácter sistemático y científico de sus actividades. Se inició así un largo debate, no concluido hasta hoy, sobre el sentido, los procedimientos metodológicos y los objetivos de la nueva disciplina. A partir de allí fueron creados, en varios países, institutos internacionales y centros nacionales de investigación, equipados con bibliotecas, banco de datos y órganos de divulgación. En países desarrollados podemos constatar que la Educación Comparada siempre estuvo directamente ligada a la investigación realizada en el área. El principio general de la necesaria relación entre docencia e investigación es también en la Educación Comparada la condición *sine qua non* para que ella preserve su actualidad e interés.

En Brasil, fue aceptada la idea de incluir a la Educación Comparada como asignatura del currículo de los cursos superiores de educación. La preocupación con la investigación, entretanto, quedó relegada a segundo plano. La consecuencia de esa disolución fue la desclasificación de la Educación Comparada para el nivel de una disciplina académica desactualizada, cuyo contenido generalmente se agota en la revisión de algunos manuales. De eso resultó un cuadro general de desánimo y desinterés, descaracterizando por completo los objetivos y el sentido de esta área de conocimiento.

Los rumbos actuales de varios campos del saber que indican un futuro de creciente integración y aun la propia evolución de la Educación Comparada en otros centros culturales nos muestran que el método comparativo, en vez de agotado, es un procedimiento que puede ser útil para el conocimiento de otros sistemas educacionales, su historia, estructura y problemas, optimizando tanto el poder de autoconocimiento cuanto la oferta de subsidios para la elaboración de políticas educativas.

En este sentido, nos parece importante invertir en la recuperación del área. Para eso, es necesario incentivar la investigación, que no puede agotarse en iniciativas individuales, más que debe instalarse en centros equipados con recursos humanos y materiales para la realización de investigaciones y análisis con fundamento en datos objetivos y actuales. Esos centros y grupos de investigación deberán tener, por fuerza de las características epistemológicas de la propia Educación Comparada, carácter interdisciplinar. Además de los estudios comparativos en sí, los referidos centros o grupos tendrían a su cargo la reflexión epistemológica a respecto de los métodos y objetivos de la educación comparada. Sin establecer fronteras para el conocimiento y sin adherir al nacionalismo o regionalismo cultural, por varias razones (proximidad geográfica y cultural, facilidad de acceso a la lengua y medios de comunicación, convergencia de problemas e intereses, etc.) nos parece aconsejable, en el momento, concentrar esfuerzos en la investigación y en el análisis de la realidad latinoamericana.

Referências

- ANDERSON, C. A. Methodology of Comparative Education. In: GEZI, K. I., Education in **comparative and international perspectives**. Nova York, 1971.
- ANWEILER, O. Konzeptionen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: BUSCH, A. et al. **Vergleichende Erziehungswissenschaft**. Munique: [s.n], 1974.
- ANWEILER, O. **Bildungssysteme in Europa, Struktur und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens**. Weinheim und Basel, 1976.
- ARNOLD, M. **Schools and universities on the continent**. Ann Arbor: Univ. of Michigan, 1964.
- BEREDAY, G. Z. F. **Comparative method in education**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
- BORTOLETTO, A. M. **Educação comparada: subsídios para seu estudo no Brasil**. 1972. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1972.
- CASTEL, R. e PASSERON, J.- C. Education, développement et démocratie. Paris, 1967.
- DEBESSE, M. ; MIALARET, G. **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo, Cia. Nacional, 1977. v.3 (Educação comparada).
- GRANT BONITATIBUS, S. **Educação comparada, conceito, evolução, métodos**. São Paulo: 1989.
- HANS, N. **Comparative education: a study of educational factors and traditions**. Londres, 1950.
- HAUSMANN, G. Anfänge Vergleichender Erziehungswissenschaft. In:

INTERNATIONALE Pädagogische Kontakte. Heidelberg, 1963.

HESSEN, S. Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten. In: **HANDBUCH der Pädagogik**. Langensalza, 1928.

HILKNER, F. **Vergleichende Pädagogik**: Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. Munique, 1962.

HILKNER, F. **Internationale Pädagogik, in: Bildung und Erziehung**, 17, Jg. 1972.

HOLMES, B. **Problems in education**: a comparative approach. Londres, 1967.

JULLIEN, M.-A. **Esboço e perspectivas preliminares de uma obra de educação comparada**. Coimbra, 1967.

KANDEL, I. L. **The outlook in education**. Londres, 1953.

KANDEL, I. L. **The New Era in Education - A Comparative Study**. Londres, 1955.

KAZAMIAS, A. M.; MESSIALAS, B. G. **Tradition and change in education a comparative study**. Prentice-Hall, 1965.

KING, E. J. **Comparative studies and educational decision**. Londres, 1968.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. São Paulo, s/d.

MARQUEZ, A. **Educación Comparada: Teoría y Metodología**. Buenos Aires, 1972.
N OAH, H e ECKSTEIN, M. A. **Scientific Method and Comparative Education**. In: GEZI, K. I (Org.). **Education in Comparative and Internationale Perspectives**. Nova York, 1971.

ROSSELÓ, P. **L'Éducation au Service de la Planification. Cahiers de Pédagogie Expérimentale et de la Psychologie de l'Enfant**, n.17.

SCHNEIDER, F. **Triebkräfte der Pädagogik der Völker Salzburg**, 1947.

SCHNEIDER, F. **Vergleichende Erziehungswissenschaft-Geschichte Forschung**. Lehre, Heidelberg, 1961.

WITTIG, H. **Vergleichende Pädagogik. Darmstadt**. 1973.

WITTIG, H. **World handbook of educational organisations and statistics**. Paris, Unesco, 1951.

WITTIG, H. **World survey of education**. Paris, Unesco, 1955/56.