



**Dimitris
Mattheou**

Profesor de educación
comparativa,
Universidad de
Atenas



Fomentar la mutua comprensión entre los sistemas educativos europeos:

las visitas de estudio y la contribución de la educación comparativa

Aprender de otros en el sector educativo, mediante visitas de estudio o por observación directa, tiene ya una larga tradición. La idea de evitar errores aprovechando la experiencia ajena siempre ha suscitado esperanzas. Y hoy en día, en pleno intento de crear la futura Europa, dicha esperanza es más fuerte que nunca, aunque no siempre dé frutos: las instituciones educativas y su imbricación en la sociedad son algo demasiado complejo para permitir una comprensión sencilla y clara de su funcionamiento.

El presente artículo analiza críticamente el carácter y las perspectivas de los programas de visitas de estudio. Intenta detectar las dificultades y trampas que acechan a las visitas de estudio, e investiga las condiciones que hacen posible que estas visitas contribuyan realmente a decisiones políticas con éxito y a la auténtica resolución de problemas a escala europea.

Marc Antoine Jullien de Paris, intelectual y educador francés, cosmopolita y amigo de personalidades célebres como Napoleón, Jefferson, Pestalozzi y Humboldt, fue una de las primeras personas en apreciar hace más de un siglo y medio la contribución que la educación podía aportar al bienestar de los ciudadanos y al progreso de las sociedades europeas. Este pensador creía firmemente que si las naciones europeas atrasadas hubieran podido conocer simplemente las prácticas educativas bendecidas por el éxito en otros países, se aprovecharían de su ejemplo y conseguirían progresar a su vez (Jullien, 1817). Elaboró con esta intención un cuestionario detallado⁽¹⁾ especial para recoger sistemáticamente informaciones, y recomendó también la organización de visitas de estudio a responsables educativos de otros países europeos. En un cierto sentido, Jullien sentó los antecedentes de numerosos programas de la UE, como ARION.

Aunque su proyecto tuvo sólo un éxito limitado, algunos responsables educativos llegaron a aceptar algunas de sus recomendaciones: viajaron al extranjero, visitaron escuelas y otras instituciones, observaron y tomaron notas, recopilaron datos y elaboraron informes destinados a sus administraciones nacionales. Su objetivo era descubrir en los sistemas educativos del extranjero la solución óptima para los problemas educativos a escala nacional. Era la época de la construcción del estado-nación, por medio de la construcción de sistemas educativos

nacionales (Grenn, 1990); los estudiosos de la educación comparativa suelen referirse a esta época como un periodo de "préstamos educativos selectivos" (Noah y Eckstein, 1969), puesto que en ella se creía ciegamente en que las instituciones y prácticas de éxito en el extranjero, una vez observadas y estudiadas cuidadosamente se podían transplantar y reproducir en el interior de un país, lo que sólo podría beneficiar a los estados nacionales⁽²⁾.

Pero a finales del siglo XIX se hizo bastante evidente que los sistemas nacionales de educación recién creados presentaban entre sí características muy distintas: a pesar de un intenso flujo de préstamos educativos, no habían conseguido converger entre ellos; diferían en cuanto a sus valores fundamentales, a su estructura y organización, a su administración, etc. Y quizás lo más significativo eran sus diferencias en cuanto a la percepción de los otros pueblos europeos, un hecho que condujo a dos sangrientas confrontaciones entre naciones en el intervalo de 30 años durante el siglo XX.

Hoy en día, Europa es un continente pacífico. El odio ancestral ha dado paso a la cooperación y al compromiso. La visión de una Europa unida comienza a hacerse realidad gradualmente, aunque en ocasiones sea a regañadientes. La educación, que sigue siendo *de jure* responsabilidad exclusiva de los estados-nación, vuelve al primer plano para servir esta vez no sólo a intereses na-

⁽¹⁾ Puede consultarse la versión inglesa de este cuestionario en Steward Fraser (1964). Existe una traducción griega en D. Mattheou (2000); véase también Kalogiannaki, P. (2002).



cionales, como en el pasado, sino también al desarrollo de una identidad europea, fomentando la mutua comprensión, aprovechando las experiencias de los demás y eliminando en general todo obstáculo que se oponga a la integración europea. Con este fin, y con un mayor nivel de intencionalidad, sistematismo y transparencia, la administración de la UE desarrolla iniciativas para ayudar a responsables educativos de los diversos países a captar la forma de pensar de otros pueblos como resultado de la enseñanza. Para cumplir este objetivo, de naturaleza claramente política, se han elaborado una serie de programas, entre los cuales se cuentan los de visitas de estudio, reminiscencia de las prácticas correspondientes en el siglo XIX. Para que estos programas de visitas de estudio de la UE -objetivo exclusivo del presente estudio- contribuyan con eficacia a este noble motivo, deben aprovechar al máximo las valiosas experiencias y los conocimientos convencionales de la educación comparativa. En el texto que sigue presentaremos los principales elementos de dicha experiencia y sugeriremos formas de utilizarlos para convertir a las visitas de estudio en un instrumento eficaz que impulse la mutua comprensión en Europa.

Los conocimientos convencionales de la educación comparativa

La educación comparativa es una de aquellas disciplinas académicas que han tenido una vida tumultuosa y llena de vicisitudes (Bray, 2003; Wilson, 2003; Cowen, 2000; Crossley, 2000; Mattheou, 2000; Holmes, 1965; Hans, 1949). Comenzó con el deseo de revelar y comprender los motivos que explican las diferencias observadas entre los nuevos sistemas educativos creados a lo largo del siglo XIX, a pesar de las intensas y permanentes influencias mutuas entre países dentro de este ámbito. Pasó a continuación a la aspiración de confirmar la relación causal que se supone existe entre sociedad y educación, como parte de la contribución declarada de esta disciplina a la noble causa de preservar la paz durante el período de entreguerras. En las primeras décadas de la postguerra, comenzó a centrarse en el estudio de problemas relacionados con la democratización de la educación y el desarrollo educativo. Posteriormente, reflejando con ello las conjeturas del momento, comenzó a analizar temas contemporáneos, desde la globalización y la sociedad del conoci-

miento hasta la exclusión social y los mecanismos de aprendizaje, temas todos que se han plasmado en la agenda educativa. En todos estos casos, aún cuando jurase servir a la causa de la pura teoría, la explicación y la comprensión, la educación comparativa nunca renunció de hecho a sus aspiraciones políticas. De esta manera, ocupándose durante decenios a fin de cuentas con las realidades políticas de la educación, ha acumulado en su historia una rica y preciosa experiencia codificada en una serie de "artículos de fe" o principios fundamentales. Tres de estos son notorios y muy útiles para el objetivo del presente estudio:

El primer "artículo de fe" para los educadores comparativos afirma que la educación es "algo vivo" (Sadler, 1964). No se puede extraer selectivamente uno de sus elementos individuales, por ejemplo una institución, transplantarlo a un contexto nacional diferente y esperar que crezca y genere los frutos que solía producir en su entorno original. Es como si esperásemos hacer crecer una orquídea en una región ártica a partir de ramas transplantadas de una zona tórrida, o un naranjo a partir de las flores y hojas recogidas en el jardín del vecino. El desencanto de los asesores extranjeros que intentaron en el decenio de 1960 transplantar instituciones occidentales a países del tercer mundo (Arnove, 1980), o el de aquellos reformadores que intentan importar la filosofía anglosajona de gestión a sus propios sistemas nacionales de educación (Cowen, 1996) es testimonio de lo acertado de esta conclusión.

El segundo "artículo de fe" señala que lo externo a la educación, es decir el contexto social general, cuenta más que los elementos interiores del propio sistema educativo (Sadler, op.cit.), pues dicho contexto social suele ser el verdadero responsable de toda evolución importante. Los valores que gobiernan nuestra educación son valores sociales; las necesidades y prioridades educativas son básicamente necesidades y prioridades sociales. Como ciudadanos, estamos configurados por la sociedad en la que crecemos; somos criaturas de nuestra época y de nuestras circunstancias, prisioneros de una red de significados y supuestos sociales que no somos capaces de reconocer por nosotros mismos, como uno de los comparativistas más célebres solía afirmar (King, 1976).

(*) Horace Mann, por ejemplo, afirmaba ante la Comisión de Educación del Estado de Massachussets en 1844 que "... si somos lo suficientemente sabios como para aprender de la experiencia de otros...podremos escapar de la magnitud y enormidad de las calamidades que asolan a otras comunidades. Por otro lado, no dudo en afirmar que hay muchas cosas del extranjero que haríamos bien en imitar en casa", y Victor Cousin en su informe de 1833 insistía en que "la auténtica grandeza de un pueblo....[consiste]....en tomar prestado todo lo que sea bueno y perfeccionarlo para uno mismo....podemos asumir lo que otros pueblos tienen de bueno, sin temor a dejar de ser nosotros mismos."



El objetivo de la igualdad de oportunidades en la educación tiene un paralelismo directo en el movimiento por la igualdad social. La tendencia a profundizar las reformas democráticas de la educación refleja la preocupación social contemporánea por intensificar la ciudadanía democrática, particularmente en los países que han sufrido recientemente regímenes autocráticos. El respeto a los demás en la escuela también es una expresión del consentimiento social general hacia el pluralismo cultural y la tolerancia político-religiosa. La aspiración a reforzar la relación entre escuela y mercado de trabajo testimonia la importancia que la sociedad atribuye a la función económica de las escuelas.

El último de los tres principios fundamentales señala que los contextos sociales, y por tanto la educación, difieren entre sí. Las sociedades evolucionan de manera distinta a lo largo de la historia, bajo los efectos de diferentes fuerzas y factores, y tanto circunstancias actuales como perspectivas futuras comportan diferentes prioridades y agendas de intervención política en el ámbito educativo. Compárense por ejemplo las sociedades irlandesa y francesa y obsérvese el lugar que ocupa la religión dentro de los currículos escolares, o compárense las sociedades inglesa y griega para cotejar a continuación la gestión autónoma de las escuelas inglesas con la absoluta dependencia administrativa de los centros educativos griegos frente al ministerio de educación; o las diferencias entre Suecia y Alemania y la organización integral de la enseñanza en el primer país frente al sistema multipartitario del segundo. Puede compararse también el individualismo y pragmatismo americano con el corporativismo y paternalismo japonés en el mundo de la economía, y apreciaremos claramente la relación que guardan con los valores sociales y educativos en estos países: con la ética protestante y el espíritu pionero de los primeros inmigrantes en los EE UU, y con los valores familiares del respeto y el compromiso personal en Japón. Si se examinan con atención todos estos ejemplos, se asumirá rápidamente la función que cumplen la historia y la tradición. Si se examina la cultura empresarial incorporada a las universidades inglesas u holandesas y se compara con el espíritu de las universidades griegas, que considera la enseñanza superior como un servicio público, se apreciarán fácilmente las grandes diferencias de opinión en estas sociedades sobre temas co-

mo la globalización, la competición internacional, la modernización, etc., que suelen condicionar hoy el discurso público sobre futuras evoluciones.

La educación comparativa y los programas de visitas de estudio

Para el responsable de política educativa, la cuestión importante no es sin embargo si los tres artículos de fe mencionados son o no válidos: probablemente, estará de acuerdo con ellos. El punto crucial para el responsable es si puede utilizar dichos principios para construir y realizar con éxito visitas de estudio en la práctica. Para ensayar una respuesta convincente debemos comenzar definiendo los principales objetivos de estos programas. Un caso bastante representativo al respecto es el programa ARION. En palabras de la Comisión: "Los objetivos principales de estas visitas de estudios son: a) capacitar a quienes ejercen importantes responsabilidades educativas.....para reorganizar y reorientar su trabajo tomando en cuenta la experiencia directa de estructuras y reformas educativas en otros Estados Miembros y, b) aumentar para responsables educativos el volumen disponible de informaciones de alta calidad seleccionadas y actualizadas sobre desarrollos educativos en la UE" (Comisión Europea, 2003).

Es evidente que tanto ARION como otras visitas de estudio similares -por ejemplo, las agrupadas bajo Leonardo- tienden claramente a favorecer reformas parciales. Los responsables políticos, administradores y educadores participantes deben recibir en ellas informaciones fiables y de primera mano, para utilizarlas una vez de vuelta en el contexto de proyectos de reforma o políticas educativas, que capitalizarán las experiencias relevantes de otros países europeos. Se trata así de un presupuesto y una orientación política por parte de la administración UE, reminiscencia de las nobles intenciones presentes en los padres fundadores de los sistemas nacionales de educación, a las que nunca se ha renunciado como instrumento político. Durante muchos años, los políticos han regresado de reuniones interministeriales en el extranjero - hoy en día quizás más que nunca, cuando las reuniones son cada vez más formales, frecuentes y multilaterales- impresionados por los éxitos educativos en determinados países, y preparados para lanzar nuevos



proyectos de reforma (Phillips, 1989; 2002). Recordemos el entusiasmo con que los políticos socialdemócratas juzgaban en la década de 1960 la reforma centralizada de Suecia, o la excitación en toda Europa en torno a la enseñanza técnico-profesional, que aliviaría la presión sobre la educación general e impulsaría el desarrollo económico. Recordemos también el impacto de las políticas educativas británicas en el decenio de 1980 sobre los políticos neoliberales de todo el continente, o la obsesión actual por la formación permanente, la educación de adultos y la garantía de la calidad. ¿Cuántas veces no han expuesto tecnócratas, administradores y educadores de todo tipo, a escala local, nacional o internacional, sus visiones -frecuentemente distorsionadas- de los sistemas educativos extranjeros ante comisiones decisorias? Sus instrumentos, una combinación superficial y demostrable de datos circunstanciales, informaciones inadecuadas, interpretaciones ingenuas, generalizaciones sin fundamento, optimismos y prejuicios. Todo comparativista que haya participado en comisiones con responsabilidad política puede citar fácilmente ejemplos de propuestas inviables basadas, en diversas ideas equivocadas de la realidad en el extranjero. Frente a esta situación, ¿qué puede ofrecer realmente la educación comparativa?

Un primer consejo de la educación comparativa a los responsables en visitas de estudio ya se ha sugerido: al poner de relieve el carácter histórico y contextual de toda institución educativa y las consiguientes limitaciones de todo préstamo educativo, el comparativismo advierte a los responsables políticos del riesgo de una interpretación ingenua y superficial de la propuesta UE de efectuar reformas políticas nacionales "tomando en cuenta la experiencia directa de estructuras y reformas educativas en otros Estados Miembros" (Comisión Europea, op.cit.) como principio de adopción ciega de prácticas educativas extranjeras. También criticamos a fondo todas las supuestas conveniencias y las verdades desprovistas de base que suelen dar el tono en diversas comisiones decisorias. Así, desde un mismo principio los responsables y potenciales usuarios de visitas de estudio son conscientes de las dificultades de su tarea.

La segunda contribución importante de la educación comparativa consiste en señalar a todos los agentes interesados en un pro-

grama de visitas de estudio las dificultades inherentes a su labor. Primeramente, con una crítica epistemológica: nuestras observaciones nunca serán realmente objetivas, por mucho que lo intentemos. Ello se debe no tanto a que "lo que realmente importa en la vida y en la educación, así como las situaciones sociales en las que éstas cobran su auténtico significado, es demasiado complejo para permitir ningún tipo de observación supuestamente objetiva" (King, op.cit: 14), sino fundamentalmente porque el ser humano ve lo que ha aprendido a ver; allá donde observemos, contribuimos a la observación con nuestra historia, nuestra personalidad, nuestra emocionalidad actual y toda nuestra dotación intelectual adquirida (ibid:15).

Esto es tan cierto para el lego como para el experto. También éste, particularmente cuando examina un aspecto particular de un sistema de educación extranjero, lo observará de manera distinta si es investigador académico, consultor de una administración educativa de otro país, visitante de estudio o asociado a un proyecto de reforma; las cualificaciones académicas personales, las prioridades de investigación y las capacidades profesionales también ejercen un efecto sobre la observación.

Nuestra limitada objetividad nos impone una serie de límites y obligaciones. En primer lugar, tenemos que familiarizarnos con esta idea, y estar siempre alertas ante las limitaciones de nuestra capacidad de observación. En segundo lugar, debiéramos cotejar sistemáticamente nuestros datos por comparación con otros datos fiables o por consulta a otras personas más familiarizadas con el sistema educativo específico y con su contexto social-nacional. Debíáramos intentar desarrollar nuestras capacidades comparativas estudiando los métodos y técnicas correspondientes; y por último, siempre debemos conservar una mentalidad abierta, realista, moderada, respetuosa y preparada para someter a prueba toda información y punto de vista y para reconsiderar nuestra propia opinión ante nuevos datos. Quizás hoy más que nunca, debíáramos estar preparados para someter a la prueba comparativa y a nuestro espíritu crítico toda información sobre evoluciones educativas en el extranjero y todos los consejos correspondientes que llegan a nuestro contexto nacional procedentes de organizaciones internacionales.



La segunda crítica es de naturaleza conceptual: nos recuerda que todo estudio que pretenda ser válido y fiable debe estar basado en una clara comprensión de los conceptos y supuestos ideológicos que sustentan nuestra percepción del mundo y de la educación, particularmente cuando se trata de analizar sistemas educativos extranjeros. El concepto "formación" tiene lugar dentro de una sociedad específica, y está por tanto definido culturalmente. Incluso dentro de una misma sociedad, no todas las personas asignan el mismo significado a un concepto, lo que resulta más evidente con nociones modernas como la globalización o la sociedad del conocimiento, a los que los propios estudiosos académicos atribuyen significaciones diversas. Por consiguiente, ello requiere más cuidado por nuestra parte cuando se nos dice que hemos de asumir las normas que imponen las inevitables fuerzas de la globalización, la competición internacional o la innovación tecnológica. Pero volvamos a la dimensión comparativa: si intentamos analizar un sistema educativo extranjero deberemos ser plenamente conscientes de que las personas de otro país pueden asignar significaciones distintas a algunos de nuestros conceptos. El término "escuela pública" por ejemplo, tiene un significado completamente distinto para un inglés que para un europeo continental; el de "*Gastarbeiter*" y su respectiva formación son algo particularmente alemán; los docentes griegos sólo recientemente han conocido el concepto de "currículo" en su versión anglosajona, y muchos de ellos siguen considerando que el currículo -o "programa analítico", como muchos lo siguen llamando- consiste en la relación de los capítulos del libro de texto escolar que tienen que impartir; lo mismo puede decirse del concepto "autonomía profesional", que a sus ojos tiene más que ver con los límites de su obligación de asumir directivas centrales que con una participación plena en los procesos decisorios escolares.

De hecho, todo aquel que estudie educación comparativa pasa en una primera etapa por la traumática experiencia cultural de intentar analizar un sistema educativo extranjero a partir del bagaje conceptual de su propio trasfondo cultural personal. Un estudiante griego, por ejemplo, que llevará en sí los conceptos básicos de un sistema educativo centralizado -centralismo, uniformidad estructural, legalismo etc.- tendrá

grandes dificultades para entender el funcionamiento de un sistema que se caracteriza por su diversidad estructural, administrativa y curricular. En la misma línea, el estudiante inglés tendrá grandes dificultades para entender el carácter de la instrucción impartida en las escuelas griegas, con contenidos, organización y métodos didácticos prescritos por el estado, si los analiza partiendo del concepto de autonomía profesional en su versión inglesa. La moraleja es que, a menos que analicemos sistemas educativos extranjeros con el contexto conceptual idóneo, es casi seguro que nuestro análisis arroje al final una impresión equivocada, llegando a conclusiones erróneas y fracasando por tanto en la aspiración de utilizar la experiencia de otros pueblos.

La tercera crítica y contribución de la educación comparativa al éxito de un programa de visitas de estudio consiste en revelar que la educación funciona y opera dentro de un contexto social forjado continuamente por la tradición y la visión de un futuro al que se aspira. Un análisis no será completo si no consigue comprender y apreciar este contexto. No se puede simplemente viajar y visitar determinadas escuelas -el anfitrión ofrece normalmente lo mejor de su sistema educativo-, asistir a lecciones, conversar con profesores y administradores y quedar convencido de que se ha logrado una visión global del sistema o de una de sus partes, y de la política que interesa al visitante. Así no se pueden sentir ni apreciar las fuerzas intangibles que subyacen y explican la función y las dinámicas del cambio en un sistema educativo específico. Pero sin ello no puede hablarse de auténtica comprensión y de enseñanzas útiles extraídas de una visita de estudio. Algunos ejemplos del contexto griego nos ayudarán a ver esto:

supongamos que el tema de interés durante una visita de estudios a Grecia es la "dimensión europea" que se imparte en las escuelas. Es muy probable que al citar las escuelas griegas correspondientes, nos encontremos con maestros entusiastas que trabajan con alumnos muy motivados en una serie de proyectos bien diseñados, y que emplean una variedad de métodos creativos. Pero estos éxitos que se habrán podido observar y escuchar no servirán de mucho como lección ejemplar para una eventual reforma en el país de origen, a no ser que el visitante sea capaz de tomar en cuen-



ta el contexto social específico de la situación observada. La sociedad griega, como conjunto, siempre ha tendido a reforzar su vínculo con Europa y con la Unión Europea, por motivos culturales y políticos. Los griegos siempre se han vanagloriado de haber ofrecido a Europa los fundamentos de su civilización, y de ser ellos mismos hijos de la Ilustración. Al mismo tiempo, el acceso a la Unión Europea se ha considerado siempre una protección contra amenazas externas e inestabilidades políticas internas. Sin este tipo de apoyo político, la dimensión europea de la educación griega no habría experimentado el mismo éxito. Si el visitante no comprende esto, el examen de la dimensión europea en la escuela griega no le permitirá extraer las lecciones y experiencias útiles que pretende.

Por motivos similares, resultará difícil apreciar la plena magnitud del éxito de las políticas de formación de inmigrantes y refugiados en Grecia y extraer las correspondientes lecciones útiles de éstas si no se tiene en cuenta que casi la mitad de la población griega descende de los refugiados griegos del Asia Menor en 1922, y que los griegos han compartido las penas de la inmigración durante muchas generaciones.

Un ejemplo final es también valioso: a pesar de algunos avances, las TIC no están plenamente implantadas en las escuelas griegas. Una visita de estudios revelará quizás alguno de los obstáculos y dificultades para ello, relacionados probablemente con la inercia administrativa del estado griego, la inadecuada formación inicial y continua de los maestros o la falta de infraestructuras adecuadas. Pero no podrá obtenerse una imagen más completa y clara que permita extraer enseñanzas útiles al visitante si no se consideran también los factores relevantes de orden intelectual e ideológico que sustentan la educación griega:

Por motivos históricos, la enseñanza en Grecia se destina tradicionalmente al cultivo del espíritu y la moral. Los conocimientos escolares teóricos se consideran más meritorios que los prácticos, y los maestros han aprendido con los años a respetar este hecho en su trabajo. Para que la tecnología consiga implantarse dentro del currículo griego no sólo es necesario superar obstáculos institucionales, sino también transformar la cultura escolar tradicional.

Algunas personas situadas en círculos optimistas y favorables a las reformas pueden plantear objeciones a esta insistencia en el peso de la tradición y de sus fuerzas sociales y culturales, y señalar que la educación de hoy consiste básicamente en impartir capacidades, adaptabilidad y flexibilidad para un mundo caótico y globalizado en rápida mutación; se trata de adaptarse al individualismo y la preferencia cultural, al *vivere* más que al *philosophare*. Aquellos estados y ciudadanos, dirían estas personas, que tiendan a ignorar las realidades de la globalización, de la explosión tecnológica en informática y biología, el carácter multicultural de las sociedades postmodernas y la relatividad cultural, el declive del estado-nación y la decadencia de la Ilustración, y aquellos que en general no consigan asumir la omnipotencia de las fuerzas internacionales y la inapelabilidad de las transformaciones que implican, acabarán muy probablemente en el margen de la sociedad mundial y en la retaguardia de la historia. Así pues, existe una presión continua sobre los educadores para adaptarse a esta corriente general, y burlas para quienes no consiguen hacerlo.

La respuesta a esta objeción debe ser doble: primeramente, la descripción de las fuerzas internacionales y sus consecuencias es simplemente inexacta; el estado-nación sigue siendo fuerte y el único marco de referencia para la legitimación política de las constelaciones supranacionales (Mattheou, 2001), a pesar de que haya perdido alguna responsabilidad económica y política. Y la globalización, debatida y detestada por diversos motivos, no es un fenómeno ni nuevo ni omnipresente (Hirst y Thomson, 1996; Ashton y Green, 1996). En cuanto a la explosión tecnológica contemporánea, a pesar de ser impresionante y quizás sin precedentes, no es más que un paso más dentro de una larga serie de saltos evolutivos, que aún tendrá que ejercer sus efectos creativos por todo el planeta.

En segundo lugar, la mayoría de los argumentos mencionados son ahistóricos, positivistas y hasta cierto punto deterministas: no toman en consideración la capacidad humana de rechazar y enfrentarse a las fuerzas omnipotentes, o su voluntad de enderezar su propio destino. La larga tradición intelectual del continente europeo habla por sí sola en cuanto al carácter dialéctico de la historia y el progreso humanos. Y la gran



contribución de Europa a la civilización mundial ha demostrado fuera de toda duda la importancia que tiene la participación política activa de los ciudadanos para conformar el curso de la historia.

Preparar las visitas de estudio con una perspectiva comparativa

Traducir la teoría en práctica es sin duda alguna una tarea difícil; un curso de aeronáutica y un manual de avión no bastan desde luego para un vuelo seguro. Por el mismo razonamiento, la educación comparativa tan sólo puede aportar orientaciones que presen mayor eficacia a las visitas de estudio; no puede exorcizar al completo los demonios de los malentendidos. Y las siguientes observaciones deben entenderse e integrarse teniendo esto presente.

Una visita de estudio constituye básicamente un acto de comunicación, y para mejorar su eficacia debe considerarse como tal. El visitante entra en contacto con una serie de personas relacionadas con una organización o institución, o que trabajan en ellas. Estas personas están en teoría dispuestas a satisfacer el interés del visitante, explicarle la situación y responder a sus preguntas. De esta manera, dan un mensaje codificado de conformidad con lo que suponen forma el interés del visitante y lo que ellos mismos consideran fundamental y representativo de su organización/institución. Y durante su labor, los anfitriones hacen uso de determinados conceptos que le son familiares y que esperan también lo sean para sus visitantes, mientras que en otras ocasiones dan por sabidos determinados aspectos contextuales de su mensaje.

Los visitantes por su parte interpretan -o, en un sentido más técnico, descodifican- el mensaje del anfitrión de acuerdo con sus propios supuestos básicos, dotación conceptual y preferencias e intereses personales. Y como los visitantes proceden de diversos orígenes nacionales y/o culturales, la diversidad de supuestos, intereses y contextos culturales les conduce por fuerza a interpretar distintamente el mismo mensaje: comprenden la situación de manera diferente.

Por último, una doble instancia administrativa se hace responsable de reunir al visitante y al visitado; la administración pública del país anfitrión decide los programas

que se ofrecerán para visitar y organiza las visitas, mientras que la administración pública del país que envía a los visitantes selecciona a sus candidatos de acuerdo con determinados criterios, les proporciona informaciones de fondo previas a la visita y recibe sus informes tras ésta. Ambas instancias administrativas son de gran importancia para este proceso de comunicación, ya que deciden el "emisor", el "receptor" y el "tema", y por tanto en gran medida el mensaje y su correspondiente interpretación.

Una vez definidos los participantes reales en este proceso de comunicación que es una visita de estudios, podemos pasar a describir las fases de la visita y a señalar los ámbitos en los que la educación comparativa puede ser de ayuda. Por conveniencia analítica, dividiremos el proceso de una visita en cinco fases distintas: primeramente, la selección de tema, contenido y estructura de la visita de estudio por la administración del país anfitrión; en segundo lugar, la selección de candidatos de conformidad con determinados criterios específicos; tercero, la preparación y apoyo de los visitantes por la administración pública del país que los envía; en cuarto lugar, la propia visita, que incluye a los visitantes y a una serie de anfitriones, seleccionados estos por su administración pública también conforme a determinados criterios; la fase quinta y final es la de los informes que se elaboran y envían a la administración pública de los visitantes y a una amplia serie de destinatarios educativos.

La primera fase depende en buena parte de dos factores determinantes: las visitas de estudio deben ajustarse a las prioridades específicas de los programas Sócrates y Leonardo, y a las realidades de la educación en la Europa contemporánea; también deben tomar en cuenta las potencialidades del país anfitrión. Aún cuando la mayoría de los problemas y políticas educativos son bastante parecidos entre países de la UE -resultado inapelable, entre otros, de las fuerzas de la globalización, la integración europea y la economía y sociedad del conocimiento- hay determinados temas en el ámbito de la enseñanza peculiares de los países concretos, ya sea por las condiciones predominantes en ellos o por el carácter innovador de las políticas adoptadas. La transformación de instituciones educativas dentro de los países europeos excomunistas, bajo las circunstancias muy particulares de estos, y las políti-



cas de gestión autónoma en las escuelas inglesas -una innovación que se corresponde con las tradiciones organizativas británicas- pueden atribuirse a esta categoría. De esta manera, la distinción entre problemas/políticas “similares” y “singulares” hace cuestionar la importancia del tema de una visita de estudio para educadores extranjeros (especialmente bajo circunstancias singulares) y desde luego genera diferentes requisitos para los visitantes en cuanto a su conocimiento a fondo de las condiciones predominantes en el país anfitrión. Por ejemplo, un educador griego puede preguntarse legítimamente si tiene importancia estudiar la gestión descentralizada de una escuela británica, dado que él trabaja con un sistema educativo fuertemente centralizado. Si, con todo, considerase este tema interesante para una visita de estudio, tendrá que aprender más sobre las tradiciones descentralizadas de la escolaridad inglesa, el profesionalismo de los docentes ingleses, el carácter liberal de la política inglesa, la fe pública en la gestión científica, etc., que si deseara estudiar por ejemplo las enseñanzas para necesidades especiales.

La educación comparativa puede ofrecer un método para distinguir entre lo similar y lo singular -desde sus mismos comienzos, esto ha sido uno de sus principales objetivos- y para revelar el carácter y la importancia de las similitudes y singularidades de procesos políticos. Esta es una contribución de evidente importancia para la selección y estructuración de las visitas de estudio. Suponiendo que una administración pública decidiera no ofrecer a los visitantes ejemplos simplemente fáciles y admirables por cumplir tan sólo con sus obligaciones convencionales como anfitrión, y que dispusiera de los necesarios conocimientos comparativos, podría elegir un tema y organizar una visita de estudio en torno a él para poner de relieve los elementos contextuales importantes de la correspondiente política, y resaltar lo singular frente a lo similar. En la misma línea, precisamente porque en una sociedad siempre existirán diferentes perspectivas y opiniones, la administración de un país anfitrión debe permitir que se presenten visiones contrarias o minoritarias, y que se visiten y observen instituciones no ejemplares, lo que permitirá no sólo una comprensión más global y exacta de la situación, sino incrementar también el nivel de “confusión creativa” entre los visitantes, lo cual a su vez, como elemento básico de

interés genuino y participación, generará una comprensión más profunda y precisa de la situación visitada; y este es a fin de cuentas el objetivo final de una visita. Esta fase primera no consiste simplemente en una cuestión de tecnicismo organizativo o de procedimiento: sienta las bases para que la visita de estudio tenga éxito, y una administración nacional o regional no deberá dudar para ello en pedir ayuda a especialistas en educación comparativa, ni en cooperar con sus asociados del extranjero.

La segunda fase es responsabilidad de la administración pública que envía a los visitantes: esta selecciona normalmente a los candidatos a la visita con los criterios de conocimiento de idiomas (ser capaces de hablar el idioma de la visita con nivel alto), interés o pertinencia del tema y cargo que ocupan dentro del organigrama educativo. Aunque no pueden criticarse estos criterios, en conjunto no resultan suficientes: considerando que una visita de estudios es un ejercicio de comunicación en el cual la observación, decodificación y comprensión dependen realmente del contexto conceptual del visitante, de su sistema de valores, sus supuestos básicos sobre la educación correcta, su motivación real, etc., la administración pública que envía a la visita debe ser capaz de elaborar una visión más general y precisa del perfil del futuro visitante. La experiencia muestra que para algunos educadores, la participación en una visita de estudios constituye simplemente algo curioso o una oportunidad de viajar al extranjero y reunirse con otros compañeros (algo útil en sí mismo, pero no una prioridad esencial para los programas correspondientes). En otros casos, determinados prejuicios interiorizados impiden la observación objetiva: siempre habrá quienes por ejemplo consideren que el sistema dual alemán de formación profesional es un modelo perfecto, o partidarios del enciclopedismo que desprecien el currículo básico británico del *GCE-A level* que intenten exclusivamente ratificar este prejuicio durante la visita de estudios. Elaborar un perfil de los visitantes futuros a partir de determinadas características cualitativas descriptivas es un ejercicio útil, y requisito previo para la siguiente fase.

La tercera fase configura el núcleo del proceso; durante ella, los futuros visitantes reciben una formación para que la visita tenga éxito. A partir de informaciones detalladas y precisas sobre el tema, el contenido y



la estructura de la visita de estudio -informaciones que el anfitrión transmite a la administración que envía a los visitantes durante la primera fase- y tras elaborar los perfiles individuales (fase 2), la administración nacional tiene ahora la capacidad para organizar seminarios ad hoc que pueden llegar a incluir cursos breves sobre educación comparativa. Independientemente del tema específico de la visita de estudios, deberá advertirse a todo futuro visitante de los riesgos que suponen la observación sesgada, el análisis descontextualizado, confundir lo general con lo particular, ignorar la importancia de las circunstancias y tradiciones, etc. Podrían ser de gran ayuda en esta labor estudios de caso extraídos de la extensa bibliografía de la educación comparativa sobre malentendidos y juicios falsos que han conducido a auténticos fracasos políticos. También puede darse a los visitantes informaciones de fondo sobre el sistema educativo del país anfitrión y su contexto socioeconómico, cultural y político, no con datos separados y revueltos, sino de una forma sistemática que permita al futuro visitante percatarse de la relación existente entre la institución que visitará y las fuerzas intangibles y realidades de la vida que influyen en su funcionamiento. Sólo de esta manera la información sobre el país anfitrión o una de sus instituciones educativas -normalmente proporcionada hoy por las administraciones públicas del país del visitante y del país anfitrión- tendrá sentido y será útil. Estos cursos breves deben culminar con la elaboración de un diagrama de contexto o matriz de observaciones general y flexible que permita al participante centrarse exclusivamente en los aspectos institucionales importantes, distinguir lo general de lo singular, percibir lo innovador y útil, etc.

También podrían organizarse cursos breves que actualicen a los futuros visitantes (o sirvan como cursos preliminares para principiantes) sobre últimas novedades científicas y políticas en el campo en que se enmarca el tema de la visita de estudios. Esta información es de importancia crucial, sobre todo en áreas interdisciplinarias de reciente desarrollo como la educación con TIC, la educación para necesidades especiales o la educación multicultural, particularmente en países con experiencia y conocimientos limitados en el ámbito. Un curso final puede también formar a los futuros visitantes en técnicas de comunicación y formas de superar las dificultades de aplicación de di-

chas técnicas, particularmente en encuentros interculturales en los que los códigos de comunicación suelen diferir entre sí. Como ejemplos del carácter cultural de dichos códigos, la “enseñanza privada” excluye toda financiación por parte del estado en Grecia, algo claramente distinto en otros países de la Europa Occidental, y la “enseñanza laica” tiene diferentes connotaciones para Francia, Irlanda y Grecia.

La cuarta fase consiste en la visita real, y permite comprobar la calidad y eficacia de las actividades previas de planificación y preparación. Incluye los aspectos estructurales y organizativos de la visita, el personal responsable en la práctica, la selección de lugares o acontecimientos de la visita, el calendario, etc., en resumidas cuentas, todas las condiciones necesarias para que una visita de estudios tenga éxito, sin olvidar la calidad formativa y la utilidad política. Es necesario mencionar aquí la función central que corresponde en esta labor a los responsables prácticos: al ser figuras clave del proceso de comunicación de una visita, deberán ser plenamente conscientes de la importancia de codificar su conocimiento y el de sus visitantes, y prepararse a sintonizar continuamente con los intereses y mentalidades de estos. Será esencial que todo el proceso de la visita se evalúe sistemáticamente tanto por los anfitriones (administración pública y responsables prácticos) como por los visitantes, partiendo de objetivos y criterios acordados previamente, y utilizando para este fin todo instrumento válido y fiable de evaluación.

Por último, las conclusiones de la mencionada evaluación deben registrarse dentro de un informe estructurado y bien documentado. Las diferentes perspectivas revelarán malentendidos y deficiencias, pero también las virtudes de una visita de estudios que puedan ser útiles para el objetivo de mejora continua del programa global.

Puede esperarse que surjan dos reservas u objeciones principales al proceso por fases que acabamos de mencionar. La primera consistirá en el esfuerzo requerido a todos los agentes y responsables (administraciones, educadores, instituciones anfitrionas, organizadores); la segunda denunciará la falta de competencias disponibles, particularmente en lo relativo a perfilar visitantes, técnicas de educación comparativa y comunicación y evaluación de proyectos. Pero, aunque



el proceso que hemos descrito sea muy exigente, es importante plantear claramente las prioridades políticas: para maximizar los resultados de una actividad de alta categoría -y bastante cara- merece la pena sin duda dedicarle un gran esfuerzo. Después de todo -y esto nos lleva a la segunda objeción- el proyecto global conforme a la nueva forma que proponemos compensaría la carga adicional de trabajo con la participación de recursos humanos especializados y con la introducción de una estructura organizativa más racional y eficaz, que excluiría la duplicación de esfuerzos y maximizaría sus virtudes funcionales. Es decir, los administradores del programa continuarían con su labor organizativa y coordinadora, y los visitantes continuarían elaborando sus informes de visita, simplemente de manera más estructurada y sistemática. El perfilado de visitantes, los seminarios sobre educación comparativa y técnicas de comunicación serían evidentemente responsabilidad de especialistas (p.e. académicos) en los ámbitos correspondientes. Todos juntos podrían aportar de esta manera coherencia y eficacia al sistema, y aproximarse con ello a las intenciones fundacionales de los programas de visitas de estudio.

Epílogo

Aprender de los demás en el ámbito educativo por medio de visitas de estudio y por observación directa tiene ya una larga tra-

dicción. Siempre ha sido esperanzador pensar que se pueden evitar errores, y seguir una vía segura en política educativa, siguiendo simplemente los claros pasos dados por otros países y aprovechando su experiencia. Esta esperanza es hoy más fuerte que nunca, considerando nuestras aspiraciones de integrar Europa y profundizar nuestra comprensión mutua. Pero esta actividad no siempre ha dado frutos: las instituciones y centros educativos son demasiado complicados de por sí y están demasiado enraizados en su respectiva sociedad como para permitir una comprensión sencilla y evidente al estudioso.

La educación comparativa puede servir de ayuda a este respecto, resaltando la importancia y los riesgos que implica esta labor y proponiendo métodos y técnicas adecuados para llevarla a cabo correctamente. Pero ello implica reconsiderar los procedimientos seguidos hasta la fecha en diversos programas UE de visitas de estudio, y también recomendar la participación activa de terceros agentes y especialistas preparados para colaborar estrechamente con administradores y educadores. Por muy revolucionaria que pueda parecer a primera vista la nueva organización que proponemos, pensamos que merece la pena: la comprensión internacional es el hecho en el que se asientan la paz y la prosperidad permanentes, los objetivos finales de la integración europea.

Bibliografía

Arnove, R. Comparative education and the world-systems analysis. *Comparative education review*, 1980, nº 24, p. 48-62.

Ashton, D.; Green, F. *Education, training and the global economy*. Londres: Edward Elgar, 1996.

Bray, M. Tradition, change and the role of the world council of comparative education societies. En Bray, M. (ed.), *Comparative education. continuing traditions, new challenges and new paradigms*. Londres: Kluwer, 2003.

Cousin, V. *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*. París : F.-G. 1833.

Cowen, R. Comparing futures or comparing pasts? *Comparative education*. 2000, vol. 36, nº 3, p. 333-342

Cowen, R. Coda: autonomy, the market and evaluation systems and the Individual. En Cowen, R. (ed.) *The evaluation of higher education systems*. Londres: Kogan Page, 1996.

Crossley, M. Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative education*. Sep. 2000, vol. 36, nº 3, p. 319-332.

Comisión Europea http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/arion/index_en.html (consultado el 15 de enero de 2003).

Fraser S. *Jullien's plan for comparative education 1816-1817*. Nueva York: Teachers College, Columbia University, 1964.

Green, A. *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and USA*, Londres: 1990.

Hans, N. *Comparative education: a study of educational factors and traditions*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1949.

Hirst, R.; Thomson, G. *Globalization in question: the international economy and possibilities of governance*. Cambridge: Polity Press, 1996.

Palabras clave

Decision making, education system, national context, education policy, foreign institution, school culture.



Holmes, B. *Problems in education. a comparative approach.* Londres: Routledge and Kegan Paul, 1965.

Jullien, M. A. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. (1817) En Mattheou, D. *Comparative study in education. approaches and issues.* Atenas: 2000 (en griego).

Kalogiannaki, P. *Education texts: comparative education: a Francophone approach.* Atenas: Atrapos, 2002 (en griego).

King, E. J. *Other schools and ours.* Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

Mann, H. *Seventh annual report of the board of education: together with the seventh annual report of the Secretary of the Board.* Boston: Dutton and Wentworth, 1844.

Mattheou, D. *La universidad en la era postmoderna: un estudio comparativo de su evolución ideológica e institucional.* Atenas: 2001 (en griego).

Mattheou, D. *Estudio comparativo de la educación: modelos y temas.* Atenas: 2000 (en griego).

Noah, H.; Eckstein, M. *Towards a science of comparative education,* Londres: Macmillan, 1969.

Phillips, D.; Ochs, K. Comparative studies and 'Cross-national attraction' in education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational studies.* 2002, vol. 28, nº. 4.

Phillips, D. Neither borrower nor a lender be? the problem of cross-national attraction in education. *Comparative education.* 1989, vol. 25, nº 3.

Sadler, M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. *Comparative education review,* feb. 1964, vol. 7.

Wilson, D. The future of comparative and international education in a globalised world. En Bray, M. (ed.). *Comparatives.* Londres: Kluwer, 2003.