

LA TEORÍA DE LAS CORRIENTES EDUCATIVAS DE PERE ROSSELLÓ: ENTRE EL POSITIVISMO Y LA HERMENÉUTICA

Amalia Ayala de la Peña
Ángel González Hernández*

O. EN TORNO A PERE ROSSELLÓ¹ Y EN TORNO A SU TEORÍA

En contraportada de la segunda edición publicada en castellano por Ediciones de Promoción Cultural (1974) del libro de Pere Rosselló *La Teoría de las Corrientes Educativas* —cuya primera edición se hizo en La Habana (1960) por la Oficina Regional de la UNESCO— aparecen como cabecera las siguientes palabras: «A pesar de su reducida extensión, este libro constituye, sin duda, una de las mayores contribuciones a la educación en la esfera de lo internacional y al desarrollo de la educación comparada». Esta apreciación la compartimos de lleno, matizando que no es sólo una de las mayores, sino también *cualitativamente* una de las mejores contribuciones a la metodología de la Educación Comparada. Es, como todas las grandes teorías, una *teoría hecha método*. Como tal, lectura príncipe, siempre la hemos incluido en la selección de textos de Educación Comparada (GONZÁLEZ, 1989 y 1991; y ENCABO, GONZÁLEZ, SÁEZ, 1996), extrañándonos el silencio a que se ha sometido a Rosselló, especialmente en España,

* Universidad de Murcia.

¹ En el centenario de su nacimiento (1897), queremos analizar su famosa teoría desde la perspectiva metodológica de un estudio epistemológico de comparación entre los modelos o paradigmas de comparación de la educación que la Teoría de las Corrientes presupone. Con ello queremos rendir un homenaje al injustamente poco glosado pedagogo ampurdanés, sin cuya aportación de interpretación y creación la obra de M.A. Julien de París hubiera tenido menor proyección. Más que hijo de éste, Rosselló es el padrino de aquél, a pesar del tiempo.

donde como ya ha dicho J.R. Berrio: «Sólo se le dio importancia diez o doce días antes de morir que es cuando se le concedió la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio» (1985: 184). Quizá como homenaje póstumo en el centenario de su nacimiento, nos atrevemos a hacer esta interpretación de su célebre teoría desde la perspectiva de una epistemología comparativa de diferentes plataformas de acercamiento a la construcción de conocimiento sobre la educación que, con la *analogía de comparación dinámica de la metáfora* «Corrientes»... (de agua, de aire, de modas,...), Rosselló se propuso.

La breve nota editorial a la 2ª edición de Barcelona termina así: «Esta edición, actualizada, representa un tributo póstumo a Pedro Rosselló, vinculado a la Oficina Internacional de la Educación de Ginebra desde 1952, fecha en que se creó y personificación genuina del “seny” catalán por su equilibrio y ponderación» (1974: 4). Es obvio que la transcripción de la cita reproduce un pequeño gran error de fechas, debido, quizá, a una «dislexia numérica», por cuanto que, como es evidente para todo el mundo, la O.I.E. o el B.I.E. (*Bureau International d'Education*) fue un organismo creado como emanación de la «primera» recién creada Organización de Naciones, «*La Société des Nations*» (*League of Nation*), que nació con el espíritu de pacificación inspirado por el Presidente estadounidense Wilson, en la Conferencia de Paz de París de 1919, y que, como paradoja, no tuvo entre sus miembros a los U.S.A., cuando su Asamblea se reunió por primera vez (15-XI-1920) en Ginebra. En esta ciudad, e inspirado por E. Claparède y A. Ferrière, nacerá también, en el Instituto Jean Jacques Rousseau, la Oficina Internacional de Educación, la cual, desde sus orígenes en 1925 fue codirigida por Jean Piaget y nuestro Pere Rosselló, siempre en «segundo lugar», pero como dice Blat Gimeno:

«tuvo un puesto privilegiado para seguir el proceso de las reformas educativas, gracias al estudio de los Informes anuales de los Ministerios de Educación, a su participación en los debates celebrados en el Palais Wilson y a su trabajo en la preparación de las monografías sobre los principales aspectos del movimiento escolar» (1974:5).

Atalaya excepcional en tal Instituto, donde desde 1924 comenzó a dictar cursos y donde en 1931 *empezaba a enseñar Educación Comparada*; en este sentido tenía Rosselló toda la razón al decir que por primera vez se enseñaba esta disciplina en el continente, porque en Europa, Michael Sadler llevaba desde finales del siglo XIX enseñando e investigando en el *Instituto de Investigaciones e Informes Especiales del Departamento de Educación de Londres*, cuando publica la

famosa conferencia: «¿Hasta que punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los Sistemas de Educación del extranjero?» («*How far can we learn anything of practical value from the study of foreign Systems of Education?*»). En la Conferencia de 1900² Sadler subraya también, como H. Van Daele, el valor práctico de la educación comparada: «estudiar de una manera inteligente los sistemas de enseñanza extranjeros nos hará más capacitados para comprender nuestro propio sistema nacional» (1993: 80).

No muy dado a escribir, Sadler³ (1861-1943) dejó pocos textos sistemáticos, valiéndose más de los Informes y de la docencia activa en «el primer curso universitario de Educación Comparada impartido en el mundo» como dicen Pedró y Velloso (1991). Quizá hiperbólica la expresión «mundial» si se tiene en cuenta la labor de enseñanza ya de la «Pedagogía del Extranjero» (Foreign Education) que se llevaba a cabo desde finales del Siglo XIX en U.S.A. (vease Noah-Eckstein, 1969: cap. 2, 3 y 4) y eso sin contar el trabajo que ya había desarrollado por esas fechas en Inglaterra Mathew Arnold, y sin olvidar que J. E. Russell inaugura en el curso 1889-1890 el estudio de la Educación Comparada en la enseñanza universitaria⁴. Por todo ello, aunque con la mejor intención hacia el olvidado Pere Rosselló, el primer profesor de Pedagogía Comparada de la Universidad Complutense, el Dr. Julio Ruíz Berrio (1970) hace una hipóbole reduccionista cuando intitula su trabajo sobre Rosselló como «Primer Profesor Europeo de Educación Comparada». Tusquets se curará en salud años más tarde al explicitar que en la célebre frase de Rosselló sobre la primera vez que enseñaba Educación Comparada, usa la expresión «en el continente» para que no se le arguyera —dice— «que ya se enseñaba en Inglaterra» (1979: 123).

² Reeditada en *Comparative Education Review*, Vol. 7, nº 3, 1964. Se puede encontrar también en J.H. HIGGINSON (1979), *Selections from Michael Sadler. Studies in World Citizenship* (Liverpool), pp. 48-51.

³ Los escritos de Sadler: «Papers relating to the resignation of the Director of Special Inquiries and Reports» (1903) pueden verse en el artículo de HIGGINSON (1961): The Centenary of an English Pioneer in Comparative Education. Sir Michael Sadler (1861-1943), *International Review of Education*, VII, 3.

⁴ El curso impartido en el Teachers College de la Columbia University de Nueva York se titulaba *Estudio comparativo de los Sistemas de Educación*, y ha sido reeditado en la *Comparative Education Review*, 7, 2, 1963.

I. EL MÉTODO SE HACE TEORÍA... DE LAS CORRIENTES EDUCATIVAS

Pero en lo que verdaderamente Pere Rosselló fue único, es en la concepción de un *magnífico* símil para explicar las enseñanzas que extrajo de sus constantes años de estudio de las Políticas Mundiales de Educación. Sobre este acerbo de información *construyó* una teoría que quiso significar a través de la metáfora de la Corriente, «como conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece». La formulación de una definición tal, apoyada en la analogía que se desgaja de la similitud de relaciones entre los fenómenos de una corriente y la educación, como proceso y fenómeno que se da en un espacio/tiempo, es una creación que le va a llevar a la exigencia de una estricta metodología comparativa. Y no sólo porque la analogía es por *esencia comparativa*, sino porque intenta explicar lo desconocido a través del soporte (metafórico, icónico, ...) de lo conocido. Y la comparación se efectúa no sólo entre una realidad y su representación simbólica, sino entre una realidad (o su representación simbólica) por una parte, y la otra realidad (o su representación), ajena, en principio, a la primera. Es lo que va a hacer Pere Rosselló, no limitándose únicamente a hacer una descripción —como era el caso de estudios sobre «la educación en el extranjero» y donde no se hace ninguna comparación—, sino que va hacia una posible explicación del «movimiento» educativo, es decir, de su *tendencia*. En la descripción de la «educación en el extranjero» —dice— «no se hace ninguna comparación», a no ser «in mente», a través del famoso «*tertium comparationis*» —apostillamos— que el lector utilizaría para comparar «por sí mismo la situación que se le describe y la de su propio país» (ROSSELLÓ, 1974: 17). Más allá de la descripción quiso ver una explicación posible del movimiento educativo (*Dinámica*), pues la comparación tiene tantos ángulos como sean capaces de establecer el *Sujeto de la Comparación*, el *Área de Comparación*, el *Carácter de la Comparación* y el mismo *Sentido de la Comparación*, campo «mucho más vasto de lo que concibe ordinariamente la Educación Comparada (ROSSELLÓ, 1974: B). Desde estas *perspectivas en movimiento*, Rosselló necesita un instrumento de comparación apropiado, pero no uno cualquiera al uso, pues como muy esquemáticamente señala, «los comparatistas se limitan a los estudios de tipo descriptivo o explicativo de los sistemas y estructuras escolares en la esfera de lo internacional». Y para ello necesita echar mano del concepto de *Educación Comparada Dinámica* «como el estudio de la vida de una corriente educativa, de su proceso evolutivo, de su tendencia a la alza, a la estabilidad o a la baja»

(ROSSELLÓ, 1974: 21). Es decir, no le basta con la visión estática, *horizontal*, de la comparación relativa a los sistemas, a las estructuras ... sino que quiere estudiar el movimiento, *lo dinámico*, es decir, las «corrientes educativas en cualquier plano local, internacional, ...», lo que nos da idea de un termómetro tomando la temperatura en *vertical*, en el tiempo y en distintos espacios u objetos de comparación. Y simboliza esta Educación Comparada Dinámica con la imagen de una veleta que indicaría cómo está la dirección del «viento», en este caso de la Educación.

1.1 Por medio de la analogía a la Comparación

Es obligado ponernos mínimamente de acuerdo a la hora de usar un concepto que además emplearemos como instrumento de sistematización de otros conceptos que de él vamos a inferir, en este caso, por analogía. Es obligada, también, en esta situación, la concurrencia de una definición y nada mejor que de la mano del *Diccionario de Filosofía* de Ferrater Mora quien define la analogía como «la correlación entre los términos de dos o varios sistemas u órdenes, es decir, la existencia de una relación entre cada uno de los términos de un sistema y cada uno de los términos del otro» (1984: 147). Existe una inferencia analógica consistente en desgajar, de la semejanza de ciertos aspectos de entre los dos objetos que se comparan, otra similitud que estos dos objetos puedan tener en otros aspectos. Pero la analogía se fundamenta no en el número de casos..., dice Raventós «sino en la concreta relación que se establezca entre un caso generalizado y otro que todavía no lo está, basando nuestro juicio en la semejanza entre ambos» (1990: 35).

Este acercamiento de dimensiones que la analogía opera por medio de la similitud de relaciones, nos lleva al nudo epistemológico de la *causalidad*, en la medida en que la comparación analógica ayuda a captar la naturaleza del lazo que une estas dimensiones. Y aún más, la analogía, más allá del simple lenguaje y del uso no científico que se hace de ella, es un instrumento de construcción de *dos variables* y de su *confrontación dialéctica*. Por ello, todo trabajo analógico es, por esencia, pluridisciplinar, ya que puede apoyarse o tomar prestados conceptos y modelos de otros horizontes disciplinarios diferentes al caso disciplinar para el que se usa la analogía ya acuñada. Nótese por ejemplo el mismo concepto de *sistema*, como analogía o imagen icónica, usado metodológicamente en tantas ciencias de los más diversos pagos epistemológicos. Lo que nos lleva a subrayar no solamente la Interdisciplinaridad de las Ciencias Sociales en una Filosofía Total

de las Ciencias Humanas, sino la más amplia interdependencia de disciplinas muy alejadas unas de otras. De la mano de la analogía, los conceptos explicativos son herramientas de construcción de una metodología interdisciplinar (AYALA, GONZÁLEZ y SÁEZ 1996: Cap. VII).

Una forma de analogía es el *modelo* del que hablaremos más adelante, también llamado *homología*, y que se presenta con una cierta *sistematicidad* por lo que se le denomina frecuentemente por el sintagma de *Homología Estructural*. Ahora bien, es necesario borrar una confusión bastante habitual como es la que se hace identificando, tal cual, modelo y analogía, pues si bien es cierto que la analogía «se expresa por medio de modelos —dice De Coster—, no todo modelo es necesariamente analógico» (1978: 21).

La «homología estructural» hace alusión, en sus términos, a *identidad* y a *sistematicidad*. Pero su uso, bastante tardío, a finales del Siglo XIX el primero, y posterior —sintagmáticamente más reciente—, el segundo, hacen referencia no a una identidad real, sino a una similitud de dos relaciones unidas por el concepto de estructura o de sistema. Y hoy día, la noción de estructura es una de las metáforas más acariciadas por el lenguaje científico y tan investida de significados que el uso de esta palabra, a fuerza de querer decir todo, termina por no significar nada (BOUDON, 1968: 244). La Homología en sí, como analogía teórica, es una forma de *metáfora icónica* (correspondencia entre el lenguaje de las palabras y el de la imagen) y que en Ciencias Sociales apunta a desgajar *la conexión real entre dos tipos de fenómenos a partir de su modelización de manera ideal-típica* (BOUDON, 1970: 110 y sgs). Este autor se está refiriendo al tipo ideal weberiano en la definición del capitalismo en su obra *La ética protestante*, en la que describe el protestantismo como una de las causas del capitalismo moderno. No es, sin embargo, en el paralelismo de los términos donde resulta la identidad de estructura, sino en la correspondencia de productos mentales de una sociedad (sobre la educación) y sus aspectos no mentales (la realidad). El resultado de esta correspondencia suele ser un tipo-ideal o *metáfora-icónica*.

1.2 El Instrumento de la Metáfora en Pere Rosselló

Hemos insinuado que la similitud de relaciones entre dos tipos de fenómenos está frecuentemente asociada y/o confundida con la metáfora o con un tipo de

metáfora. Richard Brown (1977: 78) distingue varios tipos de metáfora como puede ser la *metáfora propiamente dicha*, basada en una imagen que esclarece un juicio, o la metáfora como modelo tanto en su versión de *modelo analógico* como *icónico*. Rosselló utiliza muy frecuentemente todo tipo de metáforas, aparte de que su *Teoría de las corrientes*, pudiera ser considerada en sí misma casi como una metáfora-matriz (otro tipo de metáfora, *rootmetaphor* de Brown, 1977: 85-88), es decir, una imagen fundamental —si no del mundo— al estilo del paradigma Kuhniano (KUHN, J.S., 1971), sí, al menos, de toda una manera o visión de concebir la educación.

La riqueza de una «metáfora-raíz» es que reúne en ella —o de ella se desgajan— todos los modelos, tanto icónicos como analógicos, así como la propia metáfora en sentido estricto o imagen. Rosselló va a construir su sistema de comprensión de la Educación como fenómeno dinámico, utilizando todo tipo de metáforas tanto simples imágenes como *metáforas troncales*, donde encontrarán su asiento las analogías y los *modelos u Homologías* que aparecen con un cierto carácter de «sistematización» y en algún sentido «estructural». Y aunque hemos apuntado que su Teoría de las Corrientes viene a ser una *metáfora-raíz*, como imagen fundamental de la educación —*fundamentante*, diríamos también, por lo que tiene de genuino la idea de «corriente» como explicación del fenómeno educativo—, es un verdadero modelo o paradigma de comprensión de la Educación lo que lleva a Rosselló a plasmar la Teoría de las Corrientes como un modelo icónico al estilo del tipo ideal de Weber (1967). Pero su expresión formal es más una analogía teórica, en tanto que la propia noción de Teoría implica unas hipótesis como juicio dudoso, cuya *concordancia con la realidad* debe ser demostrado, y por tanto, la necesidad de un *Sistema deductivo* como conjunto de proposiciones empíricamente verificables (MERTON, 1965: 27-44). Como analogía teórica que es la de las «Corrientes Educativas», se distingue de las analogías simplemente *discursivas* y de la *metodológicas* —sin dejar de participar en alguna medida de ellas—, pero oscilando más hacia una *Homología Estructural*, es decir, una analogía que «se beneficia de una verdadera sistematicidad» (ACHARD *et al*, 1977: 166). Sistematicidad que no implica justamente un planteamiento de respuestas fraccionarias a las cuestiones planteadas por la noción del tipo ideal, —en este caso la idea total de Educación como corriente continua—, y a la que vendrían a complementar, como «fórmula-matriz» (LAZARSELF, 1965-1966), las otras corrientes que Rosselló va a desgajar como formulación cualitativa del análisis cuantitativo que durante años realizó.

II. LAS PLATAFORMAS DE PENSAR LA EDUCACIÓN

II.1 Ciencias Sociales / Ciencias de la Educación / Educación Comparada

Si la Pedagogía es, en principio, la teorización y «racionalización» ejercida sobre el fenómeno educativo y se acepta que la educación es un fenómeno social, parece evidente concluir que la configuración y fundamentación de una adecuada teoría, debe contar, al menos, con la dimensión social que enmarca todos los hechos educativos. Se entiende que la Sociología de la Educación es una de las ciencias clave en el desarrollo de la Ciencias de la Educación. Así lo entiende Colom (1982: 135) para quien, a nivel estructural-conformante, vendría dada por tres disciplinas orgánicas (Biología, Psicología y la Sociología citada), si bien acepta que la Antropología «se nos presenta como la ciencia humana más rica en información» (COLOM, 1982: 54). Son, pues, las Ciencias Sociales subsidiarias de las Ciencias de la Educación y tanto el concepto de ciencia que se mantenga como el método que se use para la aclaración de este tipo de «conocimiento de la realidad», debe estar basada en la interdisciplinaridad como llamada inexcusable a la *síntesis* y a la *integración*.

Desde Kuhn (1971) en la *Estructura de las revoluciones científicas*, algunos historiadores y sociólogos de la ciencia han hecho notar que la diferenciación científica es muy diversa de unos campos disciplinares a otros, y con ello, han puesto de relieve la convencionalidad de la ciencia (en sus formulaciones teóricas, en sus métodos...). Tal concepción como algo intrínseco a la evolución del conocer, no sólo ha puesto en entredicho el *mito del método científico* como universal a toda época y cultura, sino que ha dado lugar a una concepción de la ciencia como función social de conseguir y elaborar nuevos conocimientos conquistados en la marcha reflexiva del hombre que va haciendo ciencia. Planteamiento que nos permite establecer algunos presupuestos de partida:

- a) Ciencia como sinónimo de camino y de desvelamiento que el hombre realiza de sí mismo y del mundo.
- b) Relativismo de la ciencia, que disciplinarmente (metodológicamente) es definido como la exploración especializada de un dominio homogéneo susceptible del estudio, que favorece nuevos conocimientos y reformula los adquiridos.
- c) Como conclusión, no hay conocimiento inamovible.

En lo que a la Ciencias de la Educación se refiere, hay un argumento de legitimación lo suficientemente sólido: *la educación no es una realidad natural sino histórica* (el hombre la produce al filo del tiempo), dimensión que debe ser siempre analizada en el fenómeno educativo. Y por el contrario, la misma Historia del hecho educativo (Historia de la Educación) exige también —como dice Ruiz Berrio (1976: 465)—, «el recurso a otras Ciencias como la Psicología, la Sociología, la Demografía, el Análisis Estadístico, la Antropología Cultural, la Biología»...

Disciplinas pedagógicas de gran raigambre intelectual hoy, han surgido de esta consideración de lo social en el contexto de las más diversas culturas. Es el caso de la Educación Comparada: «¿Se puede considerar la Educación Comparada como subdisciplina de una Ciencia de la Educación, la cual se concibe como un área de estudio independiente dentro del marco de las humanidades, o de acuerdo con la interpretación actualmente en vigor pertenece al campo de las Ciencias Sociales?» (MITTER, W., 1981: 23). A pesar de todo, la afirmación de la autonomía comparativa de los Sistemas de Educación es el objeto de estas Ciencias Comparadas de la Educación o Antropología de la Educación (ENCABO, GONZÁLEZ, y SÁEZ, 1996: Cap. IV, 6).

Desde el planteamiento paradigmático en que nos situemos, y aún con la mejor voluntad de superación de antagonismos epistemológicos, *la relatividad operacional pragmática* puede afianzar el valor de la Educación Comparada para la toma de decisiones en Políticas y Planificaciones educativas. La amplitud de los problemas —siempre abierta a la consideración de otros nuevos que se presentarán en el devenir del continuo cambio social—, plantea un campo de actuación de la Educación Comparada como *disciplina fronteriza interdisciplinar* y de fuertes características antropológicas.

Cualquier especialista de las genuinas ciencias antropológicas (Geografía Humana, Demografía, Etnología, Etnografía, Antropología Cultural y Social, Psicología Social, Sociología, Lingüística, Literatura Comparada y un largo etc...), no tendría inconveniente en admitir la Educación Comparada como una Etnología o Antropología de la Educación. Descriptivas o interpretativas, todas ellas tienen en común el estudio del hombre en relación con su medio-entorno y con los otros hombres (sociedades, relaciones, organización y sistemas). Los sistemas sociales especificados no son más que una división, a efectos metodológicos, de un estudio integral del hombre en su quehacer cultural. Aquí, la educación como

producto y agente de cultura, se integra a través de sus formalizaciones históricas —hoy el sistema educativo nacional-estatal— produciendo a su vez, una información que debe ser tratada, analizada y autocomprendida.

II.2 El paradigma en Educación

La integración del término «paradigma» es tan amplio y variado como el contexto en que se produce. Masterman (1975: 168) llegó a contar hasta veintidós sentidos en la obra de Kuhn (1971). En el ámbito de lo pedagógico, tampoco la polémica ha estado ausente, prueba de su fecundidad y *complejidad*. Sinónimamente hay que entenderlos, más que como modelos u homologías estructurales, como «marcos de referencia», «estructuras de orientación», recursos conceptuales que permiten escrutar, con referencia metodológica, el ámbito u objeto de estudio. Permiten organizar métodos, teorías y puntos de vista para dar sistematización y explicación a los elementos diversos de un objeto de conocimiento o de la realidad tal como aparece. El paradigma viene a ofertarse como una herramienta desde la que se organiza el conocimiento que producimos, dándole sentido y significación. De cualquier manera, el pluralismo de ideas, métodos y orientaciones de investigación se configuran como el resultado de la complejidad que está alcanzando el pensamiento pedagógico, así como de la «peculiaridad y pluridimensionalidad del fenómeno objeto de estudio que es la educación» (ENCABO, GONZÁLEZ, y SÁEZ, 1996: 26).

III. EL CONTEXTO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL O LA FUENTE DE LOS MODELOS CIENTÍFICOS

A finales de los sesenta se va a generar en el ámbito de las Ciencias Sociales, en general, un período de fuerte cuestionamiento social y académico-científico que va a propiciar una significativa situación crítica en relación a la esencia de las mismas ciencias sociales, así como de los fines que se desprendían de su utilización. Este cuestionamiento, convertido en banderín de enganche de un compromiso de liberación a través de la acción social inherente al conocimiento y crítica de la realidad social, estuvo simbólicamente representado por la conocida acusación de Martin Luther King («*The role of the Social Sciences in the civil rights*

movements», 1969), quien, ante la Asociación Americana de Psicología (APA), denunciaba a las Ciencias Sociales y sus cultivadores de haberlas convertido en instrumentos de dominación del hombre, y por tanto, ajenas a su misión (en tanto que ciencias sociales) de servicio a su emancipación. Tal situación forzó la búsqueda de otras plataformas teóricas y epistemológicas desde las que abrir caminos que se hallaban cerrados, y originó una reacción general contra los presupuestos y principios de la racionalidad científico-técnica que venía dominando. Este positivismo imperante en la transformación de la realidad social era lo cuestionado, no el método científico en sí. Más certeramente lo apuntaba H. Schelsky en «*Eisamkeit und Freiheit*»:

«Con la civilización científica que el hombre lleva a cabo planificadamente surge una nueva amenaza en el mundo: el peligro de que el hombre se explique sólo mediante acciones externas que transforman el mundo y fije y trate a todos, a los otros hombres y a sí mismo, en este plano objetivo de la acción constructiva. Esta nueva autoenajenación del hombre, que le puede robar su propia identidad y la del otro..., es el peligro de que el creador se pierda en su obra y el constructor en la construcción. El hombre se afana sin tregua por trascenderse a la objetividad autoproducida, a un ser construido, y trabaja incesantemente en el desarrollo de este proceso de la autoobjetivación científica» (HABERMAS, 1984: versión castellana).

En las Ciencias de la Educación también ha predominado este paradigma, en gran medida por el deseo de sus profesionales de hacer de la Pedagogía una ciencia, y no en menor medida, por intentar superar los principios y dependencias de esta última en relación a la Filosofía (CASTILLEJO, 1987). Estamos hablando del llamado paradigma *Positivista* (LATHER, 1986), también apodado «vocacional y neoclásico» (POPKEWITZ, 1980) o «racionalidad técnica» (GIROUX, 1980), que ha sido hasta hace no mucho tiempo el paradigma dominante y casi exclusivo en las emergentes Ciencias de la Educación de los años cincuenta-sesenta. Sus bases teóricas se hallan en K.R. Popper, M. Bunge,... entre otros. Sin embargo, estos presupuestos teóricos comienzan a resquebrajarse, como simbólicamente se observa en la célebre *Disputa del Positivismo en Sociología*, controversia que no se halla aún resuelta... y que desbordó el problema de la metodología para convertirse en una discusión sobre fines. Y como decía Jacobo Muñoz:

«Polémica que por su especial significado y amplio espectro de incidencias desborda, con mucho, los usuales márgenes del interés profesional o académico. Sus grandes protagonistas son J. W. Adorno y K.R. Popper, jefes de fila, respectivamente, de la teoría crítica de la sociedad y del racionalismo crítico, y su ámbito inicial, la lógica de las Ciencias Sociales» (1973: 7).

A estas disputas sobre la naturaleza de las Ciencias Sociales, sus métodos, así como su finalidad, vino a sumarse también la conocida obra de Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (1971) que, muy abiertamente, se aparta de las interpretaciones académicas sobre la naturaleza general de la investigación científica producidas principalmente por los filósofos de la ciencia. Y Kuhn va a dejar bien sentado —frente al positivismo y criticismo de Popper— que en los procesos científicos tienen lugar tanto los factores teóricos como los *sociales e ideológicos*. Pensamiento que acaricia otra de las ideas aportadas por Kuhn, cual es la llamada por Popkewitz *naturaleza sociopolítica de las comunidades científicas* (1984: 31). Para Kuhn, la comunidad científica es una comunidad de trabajo que se encamina a satisfacer los intereses del conocimiento, intereses que como afirma Habermas (1982: 173) confirman que las comunidades científicas no trabajan en busca de la verdad platónica, sino que como comunidades de carácter social e institucional buscan —además de satisfacer los intereses del conocimiento—, interponer su autoridad «reprimiendo la novedad y la disidencia» (BARNES, 1986: 43).

III.1 Tiempo y contexto factorial-culturalista en el tiempo de Rosselló: la emergencia del positivismo en el comparativismo educativo frente a un pasado interpretativo

Hace cien años, hoy centenario del nacimiento de Pere Rosselló, la «conformación epistemológica» de la actualmente llamada sin equívocos Educación Comparada, se debatía entre la superación de una etapa —denominada del Empréstito, Préstamo o de «la Enseñanza en el Extranjero»— como señala García Garrido (1991: 37 y ss) y un nuevo período emergente hacia finales de siglo, simbolizado en la línea de ruptura del célebre enunciado de la Conferencia citada de M. Sadler en 1900: *¿Qué podemos aprender, de valor práctico, del estudio de los sistemas educativos extranjeros?* Con este cuestionamiento retoricista, Sadler se anticipaba como pionero de una nueva dirección en la concepción de los sistemas educativos nacionales, dando por cerrado el período de la imitación foránea que cronológicamente se extendería desde Antoine Jullien de París (1817) y los precursores, hasta finales de siglo. Etapa que se puede calificar también como «Descriptiva», lo que a nuestro juicio la contrapone cualitativamente frente a esta tendencia interpretativa del sistema de educación —considerado como nacional y

propio— frente a la imitación del extranjero. Hay que decir que este momento histórico de búsqueda de la identidad del propio Sistema Educativo —como expresión del carácter nacional—, se ha venido fraguando durante un siglo de vida del Estado-Nación que arranca de la Revolución francesa, y es exponente de la afirmación de las burguesías nacionales que van a tener en la escuela un instrumento de inculcación y creación ideológica de valores, incluido el de la esencia propia del carácter nacional. Durante estos primeros cien años, tras la quiebra del Antiguo Régimen, el nuevo estado de los ciudadanos dirigido por la minoría burguesa de cada país —de la media docena de países emergentes con ansias de hegemonía y rivalidad económica y militar—, ha ido implantando una escuela primaria para todos y una enseñanza secundaria también bastante extendida a amplias capas de la población. Nada extraño, pues, que a finales de siglo, la propia expansión de estos estados con Imperio y otros que lo quieren formar, rivalicen en todo tipo de cuestiones incluida la del rechazo a la imitación de lo que de bueno habían juzgado «importable», decenios antes. E incluso, si lo imitable es factible, se dan cuenta que la imitación no puede ser una mera copia y trasvase exportable, porque, como va a señalar certeramente Sadler, *las escuelas forman parte integral de la sociedad* en las que ellas funcionan. Y como tal funcionamiento es parte de una compleja red de relaciones, implica que un tal sistema (el escolar) no camine por sí solo: es el «*it does not run by itself*», que apostilló a propósito del sistema escolar prusiano —tan admirado hasta entonces—, interpretando que sus cualidades se basaban sobre el interés nacional que los alemanes concedían a la Educación.

Este ambiente de pensamiento relativo al fenómeno educativo era común y, diríamos, subsidiario de la manera de pensar y hacer ciencia social en aquellos tiempos, y en todos los órdenes del conocimiento: antropológico, social, político... Y no es un azar que la concepción de la escuela sea un producto cultural más del pensamiento o forma de hacer ciencia del momento. Sadler es un hombre de su tiempo y vive, desde la acción educativa a que está abocado, los cambios de mentalidad que él prefigurativamente ha podido atisbar. Pertenece, pues, a una nueva visión de la Educación Comparada que él contribuye a conformar. No tiene mucho sentido la duda sobre dónde ubicarlo, si en la etapa del préstamo del extranjero o, por el contrario, en la fase *interpretativa* (MÁRQUEZ, 1972) o del *pronóstico* (TUSQUETS, 1969: 45). A todas luces Sadler no sólo es, simbólicamente, (por las fechas y actuación hacia 1900) precursor, sino que le corresponde por legítimo derecho la fundamentación, con otros, de lo que más adelante va a ser la etapa cultural-facto-

rialista de los *sistematizadores* de la Educación Comparada: Kandel, Mallinson, Hans, Moelhman, Schneider,... En este sentido de fundador de nueva orientación comparativista debemos interpretar las palabras de Ferrer, quizá un poco ambiguas en la expresión, cuando dice: «Al igual que la mayoría de los comparativistas creo que es más adecuado reconocer a Sadler como precursor de la siguiente y situarlo como perteneciente a la misma» (1990: 55). La autoridad de H. Noah y M.A. Eckstein (1970) en el análisis evolutivo de la Educación Comparada, deja bien claro en el Capítulo 5 de su obra *Toward a Science of Comparative Education*, —titulado «Fuerzas y Factores»— que Sadler pertenece a esta nueva etapa del pronóstico en Educación Comparada, período basado en la Interpretación de las fuerzas y factores culturales que conformarán tanto el carácter nacional —como a través de éste—, su sistema escolar: «En 1900 la publicación de un breve ensayo de Michael Sadler (...) inició una nueva faz en los Estudios de Educación Comparada. Aunque pueden encontrarse anticipos de este enfoque en la obra de autores precedentes (Arnold...Harris...Dilthey...Levaseur...), a partir de esta obra quedaron reveladas perspectivas más amplias, más analíticas y de mayor *alcance explicativo*. Este enfoque era más abarcador porque consideraba a los sistemas de educación específicos como resultados contemporáneos de una serie identificable de fuerzas y factores históricos y sociales. La escuela de un país en particular —se argumentaba— puede estudiarse únicamente como integrante de la sociedad en que se ha desarrollado» (NOAH y ECKSTEIN, 1970: 66).

Los comparativistas anteriores a este momento y situación epistemológica de la Educación Comparada, se limitaban a elaborar descripciones sobre los sistemas escolares del extranjero. A partir del siglo XX se produce una auténtica o nueva concepción en los planteamientos de las Ciencias Sociales, negando que los datos descriptivos pudieran tener valor alguno de conocimiento fuera de un *contexto explicativo*. También la Educación Comparada girará hacia una explicación dinámica, dando la espalda a la tradicional descripción institucional estática. Los horizontes de la Educación Comparada —dicen Noah y Eckstein— «ya no se limitan a un simple préstamo o imitación... Al comprender las fuerzas y factores que moldeaban la educación y la sociedad, los hombres podrían marcar su rumbo, y si no estaban conformes con su dirección o velocidad, incluso podrán modificarlas» (1970: 67).

El giro que se produce al inicio de siglo bajo la impronta de Sadler y sus múltiples continuadores —desde su peculiaridad nacional y de interpretación— va a

continuar marcando a esta etapa con un genuino marchamo hermeneúutico, al querer interpretar —desde planteamientos histórico-filosófico-antropológico-comparativos— la esencia del *ethos* de un pueblo. Manifestación a través de los factores que significan la «esencia» de su carácter nacional y, en consecuencia, la escuela sería una de las expresiones de esas fuerzas conformadoras. La contribución de Sadler a esta línea, aunque británicamente más pragmática que sus «epígonos» continentales, queda señalada por el juicio de que *el sistema educativo de una comunidad se debe estudiar en su contexto...* y que la educación es la expresión de la vida y del carácter nacional. Más dogmáticos o *axiomáticos*, los continuadores de esta orientación buscarán la comprensión y explicación de los sistemas de educación nacionales en factores tales como unidad de raza, religión, lengua, territorio... y alguna otra cualidad «inherente» y atribuida «a priori» al acervo de valores de ese pueblo y, por tanto, a su genuino carácter nacional. Frente a estas exageraciones, hijas de la mentalidad e ideología científica que domina las Ciencias Sociales del momento y también la orientación de la Educación Comparada de este periodo, hay que señalar lo positivo de negar alguna validez a la estadística y a la mera descripción como instrumentos —exclusivos, añadimos nosotros— para conocer el sistema educativo de otro país... Y de rechazo, el poco valor de la imitación y exportación de las recetas, que son funcionales en su contexto, pero de ningún valor fuera del todo o de la comprensión integral de los factores que le han conformado (al Sistema Educativo) como tal.

Este es el ambiente epistemológico —muy agudizado entre guerras— en el que Pedro Rosselló comenzó a moverse. Si consideramos que, desde su puesto de observador del BIE como estudioso e investigador del fenómeno educativo-institucional, dispone de un cúmulo de información sobre tal fenómeno internacional (común a todos, la escuela), su mente, nutrida con teorías y explicaciones filosófico-antropológicas propias del culturalismo de la época, no repudia construir un instrumento o herramienta para sistematizar y estructurar en categorías de comprensión (o reinterpretación) los datos que burocráticamente descubren los Informes de las Políticas Educativas Nacionales.

Y este instrumento —que no metodología— fue la estadística. Su metodología fue la elaboración de una teoría que explicara o reinterpretara los datos estadísticos despojados y sistematizados de una manera positiva. En ese sentido, Rosselló es positivista, quiere tratar con objetividad y neutralidad los Informes (voluntariosos) que se expresan con índices y cuantitativamente. La diferencia

que hay entre este positivismo (tratamiento de la educación como un hecho natural) y el Positivismo cientista, es que, mientras este último se apoya objetivamente en una naturaleza fija o de leyes constantes, la Educación es un proceso donde los resultados son manifestaciones modificables. Rosselló no basó su estudio comparado en la estadística —como le acusaba N. Hans (1961: 75)— sino que, a través de los datos recogidos en la OIE, buscaba las tendencias de la sociedad y de la escuela para poder predecir su formalización futura. En este sentido no sólo no es positivista sino que se mantiene en unos niveles de pronóstico deducido (interpretación) para prefigurar las formas que en el futuro conformarían la Educación. Como hemos dicho en la introducción, su método es dinámico y concibe la educación como algo que se mueve. Nada mejor para ello que simbolizarla (la Educación) con la analogía de una corriente. Esa imagen icónica, hecha teoría, es un instrumento que se convierte en método. Con el símil de la corriente va a pronosticar cuál será el paso de ella por un determinado espacio (país, nación) en un tiempo (predecir).

Lo mismo que a Jullien de París, sobre el que Rosselló⁵ hizo varios trabajos, se le acusaba de concepción positivista de la Educación por el uso del cuestionario y la estadística, cuando, en ambos, sólo es la instrumentalización de una información que le permita predecir o pronosticar unos posibles resultados o elaborar un plan o propuesta de acción. No otra cosa perseguía Jullien de París que la homogeneización de la escuela de las «naciones» europeas para hacer una Europa unida. Su fin era político, su resultado un proceso y su medio la educación: El instrumento de conocer la situación previa para orientar una tendencia era la «sistematización» de la información recogida en la elaboración de una encuesta en el caso de Jullien de París. En Rosselló el tratamiento estadístico sólo es el refuerzo o cemento de cohesión de la arquitectura conceptual de su Teoría de las Corrientes. Antes y después de la explicitación de la *Analogía* hay una prefiguración de Hipótesis y una Interpretación Prospectiva.

La oposición de Nicolás Hans al Positivismo en Educación, y la crítica directa que hace de la Teoría de las Corrientes por la utilización de tablas estadísticas y métodos matemáticos no palia una profunda similitud: «Ambos siguieron a Sad-

⁵ ROSSELLÓ, P. (1943): *Marc Antoine Jullien de París, père de l'éducation comparée et précurseur du Bureau International d'Éducation* (Ginebra, Port Noir).

ROSSELLÓ, P. (1950): *La pédagogie comparée. Un précurseur: Marc A. Jullien de Paris* (París, SEUPEN).

ler en su extracción de datos de muchos aspectos de la Educación y la Sociedad, en su búsqueda de los factores explicativos de los movimientos pedagógicos, y en su preocupación fundamental por investigar las fuerzas responsables de las prácticas en la enseñanza» (NOAH-ECKSTEIN, 1970: 86). Y hablar de las fuerzas y factores que mueven las prácticas sociales es tanto como señalar el motor de esta dirección, que no es otro que el llamado *carácter nacional* de los comparatistas de esta Época. Su función es ser la variable explicativa, y la Educación Comparada la entendían como búsqueda de las causas que hacen a la Escuela tal como es en cada contexto nacional. De lo que concluían, implícitamente, que el carácter nacional es el marco de referencia para explicar la diversidad de los fenómenos educativos, y *educar sería su función*. Otra cosa muy distinta, a la que no se sabe dar respuesta, es a la causa que origina el carácter nacional. Porque, si es el resultado de la educación nacional, entonces nos encontramos en un círculo inoperante de causa-efecto que deja vacío de sentido la función explicativa del ejercicio comparativo. La esterilidad del montaje factorialista como elementos de pronóstico de la educación nacional, a su vez basada en el carácter nacional y este producto o resultado del sistema educativo es un silopsismo explicativo que da al traste con una lógica interpretación operativa.

Aunque nutrido de esta cultura comparativa, Rosselló, partiendo de una concepción que quiere ser explicativa y en sí misma es un instrumento de interpretación, va a apoyar la función operativa de explicación de su Teoría de las Corrientes en datos elaborados sistemáticamente con un instrumento estadístico: el tratamiento matemático de la información. Y desde su análisis e interpretación podrá formular, como pronóstico o predicción, la dirección que puede tomar la Educación en tanto que hecho explicado como fenómeno vivo, como una corriente natural.

III.2 Positivismo, Fenomenología y Crítica en la Teoría de Rosselló

La trayectoria epistemológica de Rosselló es la superación de una «Interpretación culturalista» del periodo factorialista de explicación de los sistemas nacionales de educación, para tratar con la plataforma racional positivista los datos que le suministraba la *fenomenología escolar institucional* del Estado-Nación. Pero la comparación a través de la metodología científica le llevó más allá del mero tratamiento estadístico y sus limitaciones. Le permitió la ideación de una nueva

fenomenología o interpretación de la educación con no pocos *elementos simbólicos*, entre otros, su propia *concepción de la educación como una corriente y la Educación Comparada como algo vivo*: el estudio de la vida de una corriente educativa, de su proceso evolutivo, de su tendencia al alza, a la estabilidad o a la baja. Ha acuñado la Educación Comparada Dinámica por encima de lo estático y lo estadístico y, enarbolando aún una imagen hermeneútica de la Educación como *corriente*, va más lejos, pues la propia corriente es algo explicativo-causal, desde el momento que es un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo, cuya importancia, *a través del tiempo y del espacio*, CRECE, SE ESTABILIZA, DISMINUYE O DESAPARECE. Es decir, fenómeno natural (positivo) que aparece fenomenológicamente en la Cultura (Espacio/Tiempo) pero justamente por su «naturaleza» cultural *se explican las causas* de su aparecer o fenómeno y no sólo una interpretación. Ha intuido Rosselló una plataforma totalmente socio-crítica y voluntarista del hecho de la Educación y de los Sistemas Escolares.

Tras enumerar —desde el análisis estadístico positivo—, y describir fenomenológicamente una serie de corrientes, o, lo que es lo mismo, interpretar manifestaciones de la Educación como *Reformismo Escolar, Intervencionismo Estatal* en la Educación, *Planificación de la Escuela*, ..., se pregunta Rosselló si después del *¿Cómo?*, podemos explicar el POR QUÉ causal, y formula *muy críticamente* dos Prescripciones:

- 1ª) Que existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico, etc... La corriente educativa aparece como un aspecto reflejo, un afluente de una corriente mucho más amplia.
- 2ª) Que existe cierta interdependencia entre los hechos educativos.

Este par de leyes prescriptivas las formuló a través de dos principios explicativos causales:

- a) el principio de la Influencia Recíproca entre la escuela y la vida.
- b) el principio de Interdependencia de los hechos educativos.

Estos principios que Rosselló desgaja, constituyen para él la clave de la explicación del movimiento educativo y su evolución. Como hipótesis supone que las corrientes, en su proceso, obedecen a causas extraescolares y a causas de tipo pedagógico. Los principios causales de explicación nos ayudan a *prever*, es decir,

a *prescribir* o *dar soluciones*. En consecuencia lógica, Rosselló llega a la formulación de esta Hipótesis conclusiva de toda la elaboración de la Homología estructural basada en la Corriente como concepción de la Educación en proceso evolutivo. En su doble presentación de la *interacción de los fenómenos sociales* y de *interdependencia de los hechos educativos*, la Hipótesis, con un cierto matiz determinista, queda formulada así:

- a) Si se conoce la evolución de las causas políticas, sociales, económicas, filosóficas, etc. que condicionan una corriente educativa, podremos prever en virtud del principio de la influencia recíproca entre la escuela y la vida —siempre y cuando no surjan corrientes contrarias—, la evolución probable de la corriente educativa.
- b) En virtud del principio de la interdependencia de los hechos educativos, el conocimiento de algunos hechos puede permitirnos prever la repercusión que pueden tener sobre otros acontecimientos de carácter educativo.

Tan axiomáticas hipótesis pudieran hacer creer que el cientismo explicativo de Rosselló sobre los Sistemas Educativos como consecuencia de la elaboración de un instrumento positivista de conocimiento de la realidad educativa (metodología estadística), nos llevan a un cierto determinismo fatalista de las manifestaciones educativas que, forzosamente, se darán como resultado o efecto de las causas nítidamente manifiestas. Sin embargo, Rosselló no cae en este cientismo y determinismo positivista de concebir la educación como producto inexorable de las circunstancias y sus causas. De la misma manera que no abandona toda la fenomenología y hermeneútica que le matiza los *significados* que los datos estadísticos sobre un sistema escolar —(hijo de un medio cultural)— le pueden brindar, va en esta interpretación fenomenológica a imaginar que si estos significados son efectos de causas, son también fenómenos en un tiempo/espacio capaz de evolución y cambios, como efectos de circunstancias que se pueden modificar para conseguir resultados intencionales. En este sentido, se apoya en la plataforma hermeneútica para saltar a explicar también que los productos educativos lo son como manifestación de causas que se dan, y éstas son históricas pero no necesariamente fatales, —debidas al azar—, sino a circunstancias de un medio y tiempo sobre el que se puede actuar voluntariamente. Al hilo de la Historia, diríamos nosotros, como protagonistas y no como víctimas del Espíritu universal que sería la matriz de todos los *a priori* de aquel llamado carácter nacional, Rosselló, que explica por causas, sabe que también se pueden crear (las causas) para que la

Educación, como proceso, gire en una u otra tendencia o dirección, según la orientación que queramos impulsar para que se manifieste tal corriente.

Este inconsciente socio-crítico de su teoría, queda estructuralmente plasmado a continuación de su esquemático planteamiento de relativismo de las corrientes, cuando añade: «Lo importante es saber que el conocimiento de las corrientes contrarias a nuestros ideales puede ayudarnos a superarlas». Dialéctica basada en la negación de la negación. No es necesario decir más: si conocemos las causas de los hechos educativos, podemos predecir *corrientes*, pero conocer las corrientes contrarias al voluntarismo que queramos imprimir a la educación como orientación, ayuda dialécticamente a superar el determinismo de ciertos productos o resultados educativos que se dan. Tienen sus causas, pero éstas son relativas, luego cambiables y, por tanto, podemos conocer las causas históricas de las situaciones y significados con los que se presenta la Escuela y la Educación toda.

Resumiendo su plataforma de pensamiento en la elaboración de su Teoría de acercamiento a la Realidad educativa y de manera comparativa, Rosselló vivió en sí mismo una integración de Neopositivismo, Neorrelativismo y velado Neomarxismo⁶.

Explícitamente quiere Rosselló prefigurar una posición socio-crítica cuando se pregunta: «¿Por qué (...) entablar una lucha perdida de antemano contra fuerzas que escapan a nuestro control?». La pregunta retórica que se hace es la consecuencia de una premisa socrática con la que introduce al final de su breve ensayo el problema: «Se objetará que si esta hipótesis de las corrientes es verdad, esto implica la aceptación resignada de los acontecimientos a los cuales sería inútil resistir». Ni un momento de duda deja planear este planteamiento para zanjar a reglón seguido y categóricamente la cuestión: «Esta interpretación no es sólo peligrosa, ya conduce a la inacción, sino que es ante todo errónea». Y da varias razones:

- a) La experiencia demuestra que hay zonas que escapan a las presiones de las corrientes.
- b) las corrientes como los ciclones se forman, crecen, disminuyen de intensidad y desaparecen en un plazo más o menos largo.

⁶ Ver EPSTEIN, E. (1983): Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education, *Comparative Education Review*, Vol 27 (1). Una traducción en castellano puede encontrarse en GONZÁLEZ, A. (1989): *Lecturas de Educación Comparada* (Barcelona, PPU) y en PEREYRA, J.M. (Comp.) (1990): *Nuevos enfoques en Educación Comparada* (Madrid, Mondadori).

- c) Dos o más corrientes pueden neutralizarse mutuamente.
- d) Se puede intentar crear contracorrientes.

Nada más palmario que esta última constatación voluntarista, para situar a Rosselló en una plataforma socio-crítica de visión e intervención sobre la educación como fenómeno histórico y cultural que es y, por tanto, producto del hombre y no un *apriori*.

La dialéctica que se insinúa en la guardia o cautela que Rosselló plantea contra el fatalismo de los productos culturales (manifestación de la escuela) como acabados o fijos, es sin duda el rastro que nos hace querer ver un Rosselló en contradicción dialéctica superadora de su propia reformulación del conocer sobre los Sistemas Escolares. Atravesado por otras Teorías, parece como si Rosselló hubiera vivido las categóricas palabras de Morin (1993: 23): «Nadie puede fundarse hoy día en su aspiración de conocimiento, en una evidencia indudable o en un saber definitivamente verificado. Nadie puede edificar su pensamiento sobre una roca de certidumbre». Así parece ser que se mantuvo equidistante de tantas plataformas de pensamiento como a cuantas se acercó. Quizá en su teoría flotaba prefigurativamente una ecología generalizada como acercamiento epistemológico al estilo Morin:

«...cada momento de un ciclo constituye al mismo tiempo el momento de uno o varios otros en donde juegan papeles diferentes, incluso opuestos. Pero todos se insertan en un gran polícirculo de degeneración/regeneración, desorganización/reorganización, en el que son coproductores y coproductos» (MORIN, 1993: 46).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, P. *et al.* (1977): *Discours biologique et ordre social* (París, Seuil).
- AYALA, A., GONZÁLEZ, A. y SÁEZ, J. (1996): *Antropología de la Educación I. La contribución de las Ciencias Sociales* (Barcelona, PPU-DM).
- BARNES, B. (1986): *T. S. Kuhn y las Ciencias Sociales* (México, FCE).
- BOUDON, R. (1968): *A quoi sert la notion de Estructure Essais sur la signification de la notion de structure dans les sciences humaines* (París, Gallimard).
- BOUDON, R. (1970): *Los métodos en Sociología* (Barcelona, A. Redondo).

- BROWN (1977): *A poetic for sociology. Toward a logic of discovery for the Human Sciences* (Londres-Nueva York, Cambridge University Press).
- CASTILLEJO, J.L. (1987): *Pedagogía tecnológica* (Barcelona, CEAC).
- COLOM, A. J. (1982): *Teoría y Metateoría de la Educación* (México, Trillas).
- DE COSTER (1978): *L'analogie en Sciences Humaines* (París, PUF).
- ENCABO, J., GONZÁLEZ, A. y SÁEZ, J. (1996): *La comparación en educación y Lecturas de Pedagogía Comparada* (Murcia, DM).
- FERRATER MORA, J. (1984): *Diccionario de Filosofía*. Vol. I., (Madrid, Alianza Diccionarios).
- FERRER, F. (1990): *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos* (Barcelona, PPU).
- FOUCAULT, M. (1974): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Sociales* (Madrid, Siglo XXI).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1991): *Fundamentos de Educación Comparada* (Madrid, Dykinson).
- GIROUX, H. (1980): Cortical Theory and Rationality in Citizenship Education, *Curriculum Inquiry*, 10, 4.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1989): *Lecturas de Educación Comparada* (Barcelona, PPU).
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1991): *Lecturas de Educación Comparada* (Barcelona, PPU).
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y Técnica como ideología* (Madrid, Tecnos).
- HANS, N. (1961): La teoría de las corrientes educativas, *Comparative Education Review*, 5.
- KUHN, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas* (México, FCE).
- LATHER, P. (1986): Research as praxis, *Harvard Educational Review*, 56 (3).
- LAZARRFELD (1965): *Le vocabulaire des Sciences Sociales*. (París, Mouton).
- MÁRQUEZ, D. A. (1972): *Educación Comparada. Teoría y Metodología* (Buenos Aires, Ateneo).

- MERTON, R. K. (1965): *Eléments de theorie et de méthode sociologique* (París, Plon).
- MITTER, W. (1981): Ciencias de la Educación o Ciencia de la Educación, *Perspectivas Pedagógicas*, 47-48.
- MORIN, E. (1993): *El método II. La vida de la vida* (Madrid, Cátedra).
- MUÑOZ, J. (1973): Nota marginal a una polémica, en AA.VV., *La disputa del positivismo en la Sociología alemana* (Barcelona, El Grijalbo).
- NOAH, H.J. y ECKSTEIN, M.A. (1969): *Toward a science of Comparative Education*. Toronto, Collier-MacMillan (Versión española, *La ciencia de la Educación Comparada*, Buenos Aires, Paidós, 1970).
- PEDRÓ, F. y VELLOSO, A. (1991): *Manual de Educación Comparada. Vol. I.* (Barcelona, PPU).
- PEREYRA, J.M. (Comp.) (1990): *Nuevos enfoques en Educación Comparada* (Madrid, Mondadori).
- POPKWITZ, TH. (1980): Paradigms in Educational Science: Different meanings and purpose to theory, *Journal of Education*, Vol. 102.
- POPKWITZ, TH. (1984): *Paradigms and ideology in educational Research* (Nueva York, The Falmer Press).
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1990): *Metodología comparativa y Pedagogía Comparada* (Barcelona, Boixaren Universitaria).
- ROSSELLÓ, P. (1943): *Marc Antoine Jullien de París, père de l'éducation comparée et précurseur du Bureau International d'Éducation* (Ginebra, Port Noir).
- ROSSELLÓ, P. (1950): *La pédagogie comparée. Un précurseur: Marc A. Jullien de París* (París, SEUPEN).
- ROSSELLÓ, P. (1960): *La Teoría de las Corrientes Educativas* (La Habana, Oficina Internacional de la UNESCO).
- ROSSELLÓ, P. (1974): *La Teoría de las Corrientes Educativas* (Barcelona, Promoción Cultural S.A.).
- ROSSELLÓ, P. (1974:B): *Ensayo de clasificación de los estudios comparados*.

- RUIZ BERRIO, J. (1970): El Doctor Pedro Rosselló, primer profesor europeo de Educación Comparada, *Revista Española de Pedagogía*, 112, pp. 480-483.
- RUIZ BERRIO, J. (1976): El método histórico en la investigación histórica de la Educación, *Revista Española de Pedagogía*, 134.
- RUIZ BERRIO, J. (1985): *Diccionario Ciencias de la Educación. Educación Comparada* (Madrid, Anaya).
- SADLER, M. (1964): How far can we learn anything of practical value from the study of foreign Systems of Education?, *Comparative Education Review*, 7.
- TUSQUETS, T. (1969): *Teoría y Práctica de la Pedagogía Comparada* (Madrid, Magisterio Español).
- VAN DAELE, H. (1993): *L'éducation comparée* (París, PUF).
- WEBER, M. (1967): *El político y el científico* (Madrid, Alianza Editorial).

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es ofrecer un análisis de la teoría de Pere Roselló en el aniversario de su nacimiento (1897). La importancia de este autor español, en su contexto histórico y científico, es fundamental si queremos construir una visión completa del desarrollo de la Educación Comparada. Su *dinámica* y peculiar contribución es realmente importante para entender mejor el estado actual de las reflexiones sobre la metodología comparada.

ABSTRACT

The aim of the present article is to offer an analysis of the Pere Roselló's theory in the anniversary of his birth (1897). The significance of this Spanish author, in his historical and scientific context, is fundamental if we want to view a complete vision of the Comparative Education development. His *Dinamic* and peculiar contribution is very important to understand better the current state of the reflections about the comparative methodology.