

La educación en la sociedad mundial

TEORÍA INSTITUCIONAL Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN
DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS

JOHN W. MEYER Y FRANCISCO O. RAMÍREZ



EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
OCTAEDRO / ICE-UB

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD MUNDIAL

TEORÍA INSTITUCIONAL Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN
DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS

John W. Meyer y Francisco O. Ramírez

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD MUNDIAL

TEORÍA INSTITUCIONAL Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN
DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Serie *Educación Comparada e Internacional* dirigida por Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Consejo de redacción:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), José Carreras Barnés (Facultad de Medicina), M^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universidad de Barcelona; Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada) y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Director: Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Economía y Empresa)

Traducción del inglés: Francesc Jubany

Primera edición: septiembre de 2010

© John W. Meyer, Francisco O. Ramírez

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61
e.mail: ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-122-0
Depósito legal: B. 36.449-2010

Impresión: Limpergraf, s.l.

Impreso en España - *Printed in Spain*

SUMARIO¹

1. Introducción: teorías institucionales de la educación en la sociedad mundial	7
John Meyer y Francisco O. Ramírez (2009). «Introducción: teorías institucionales de la educación en la sociedad mundial».	

PRIMERA PARTE DESARROLLOS TEÓRICOS

2. Los efectos de la educación como institución	25
John Meyer (1977). «The Effects of Education as an Institution». <i>American Journal of Sociology</i> .	
3. Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia	55
John Meyer y Brian Rowan (1978). «Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony». En M. Meyer <i>et al.</i> , <i>Environments and Organizations</i> .	
4. ¿De ciudadano a persona? La educación como incorporación	85
Francisco Ramírez (2006). «From Citizen to Person? Rethinking Education as Incorporation». En David Baker y Alexander Wiseman (ed.). <i>The Impact of Comparative Education Research on Neo-Institutional Theory</i> . Oxford: Elsevier Science, pp. 367-388.	

1. Los artículos que componen esta obra se traducen e incluyen con la autorización directa de las revistas y editoriales originales.

SEGUNDA PARTE

SÍNTESIS DE LA SOCIEDAD MUNDIAL

5. La institucionalización mundial de la educación	111
John Meyer y Francisco Ramírez (2000). «The World Institutionalization of Education». En J. Schriever (ed.), <i>Discourse Formation in Comparative Education</i> . Frankfurt: Peter Lang, pp. 111-132.	
6. Currículos nacionales: modelos mundiales y tradiciones históricas nacionales	135
Francisco Ramírez y John Meyer (2002). «National Curricula: World Models and National Historical Legacies». En M. Caruso y E-H. Tenorth (eds.), <i>Internationalisation</i> . Frankfurt: Peter Lang, pp. 91-107.	
7. Derechos humanos y ciudadanía: la aparición de la educación en derechos humanos	155
David Suárez y Francisco Ramírez (2007). «Human Rights and Citizenship: The Emergence of Human Rights Education». En Carlos Alberto Torres, <i>RD. Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education</i> . Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, pp. 43-64.	

TERCERA PARTE

DEFINICIÓN DE LA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

8. Globalización, ciudadanía y educación: la eclosión de unos marcos de empoderamiento cosmopolitas, multiculturales e individuales ...	181
Francisco Ramírez, John Meyer y Christine Wotipka (2008). «Globalization, Citizenship, and Education: The Rise and Spread of Cosmopolitan, Multicultural, and Individual Empowerment Frames».	
9. La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo xx ...	193
John Meyer y Evan Schofer (2006). «The University in Global Society: Twentieth Century Expansion». Publicado en alemán, español e inglés.	
10. La expansión universitaria y la sociedad del conocimiento	211
David Frank y John Meyer (2007). «University expansion and the knowledge society». <i>Theory & Society</i> .	
Bibliografía	247
Índice	271

1. INTRODUCCIÓN: TEORÍAS INSTITUCIONALES DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD MUNDIAL

– John W. Meyer y Francisco O. Ramírez
(Universidad de Stanford)

En el mundo actual, a menudo se caracteriza la educación como una enorme organización, una suerte de fábrica para controlar la socialización de los jóvenes. Así, se crean normas y se aplican planes para construir organizaciones que permitan a los profesores impartir unos determinados currículos a los estudiantes. Existe la convicción generalizada, a caballo entre el respeto y la crítica, de que normas, planes, organizaciones, profesores y estudiantes presentan una organización social muy diversa en cuanto a recursos, reglas y efectos. Constituyen participantes activos y reactivos de la empresa, pero se trata, en resumidas cuentas, de una empresa organizada. En este esquema normativo y político, solo cuenta lo que sucede en el aula y en la escuela, con sus profesores y alumnos concretos. De igual modo, tiende a considerarse que para mejorar el rendimiento y los resultados académicos de los estudiantes, los profesores deben reforzar su formación, los directores ejercer un liderazgo más eficaz, los padres mostrar una mayor implicación y las escuelas disponer de más recursos. En cada metódico Informe Coleman encontramos decenas de reformas educativas diseñadas para consolidar las escuelas como organizaciones y fomentar el aprendizaje. En todo el mundo, a los reformadores educativos se les acumula el trabajo (Elmore y McLaughlin, 1988). Este enfoque normativo y político subordina los significados culturales a unas teóricas «realidades» organizacionales que tienden a convertirse en objeto de constantes ajustes organizativos (Tyack y Cuban, 1995).

Sin embargo, este marco organizacional tan limitado no refleja, pese a su centralidad en la teoría sociológica institucional (Jepperson, 2002; Meyer, 2009), que todos los elementos del sistema educativo están asociados a significados culturales legitimadores, unos significados estruc-

turados y decisivos, no en el ámbito del aula o la escuela, sino en la sociedad nacional y, ahora, en la sociedad mundial (Meyer *et al.*, 1997).

Así, más allá de lo que realmente suceda en un aula de primaria concreta, sus estudiantes son considerados estudiantes de primaria en organizaciones regionales, nacionales y mundiales como la UNESCO. Su condición es decisiva, pues al finalizar el curso de tercer grado pueden acceder al crucial cuarto grado y adentrarse así en la vida adulta. Y es decisiva para la escuela, como indicador del éxito, y para el país, como indicador de progreso socioeducativo. Asimismo, lo es también para el mundo en su conjunto, a la luz del ampliamente consolidado esquema de la «educación para todos» y los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas. La obsesión por los informes nacionales de resultados de estudiantes y clasificaciones de universidades no tiene demasiado sentido en términos prácticos o técnicos de eficiencia educativa. Sí lo tiene en tanto que forma de transmitir un compromiso cultural con unas políticas concretas. Desde una perspectiva institucional, la obsesión se centra en la identidad legitimada como sociedad nacional con un sistema educativo nacional adecuado.

De hecho, todos los aspectos clave de la educación se construyen en torno a significados estructurados, creados y modificados en los niveles nacional y mundial. La escuela y la universidad son hoy día conceptos globalizados. Los significados globales pueden variar en cuanto a interpretación de un sitio a otro, pero siempre ejercen su influencia, actúan como factores de estandarización y ejercen de prismas legitimadores de las aspiraciones locales de autoridad educativa. De forma similar, los niveles de escolarización poseen un significado homogéneo en los niveles nacional y mundial: nociones como la escuela primaria, el tercer grado o la universidad forman parte de un mismo espacio común. Y el docente profesionalizado adopta también categorías estandarizadas nacional e internacionalmente, construidas en torno a la formación profesional y una serie de pedagogías y obligaciones. Evidentemente, hay también lugar para las variaciones, pero con muchos rasgos compartidos. Las autoridades locales y nacionales responsables de regular la formación de profesores tienen muy en cuenta y utilizan a menudo modelos globales de formación del profesorado y criterios internacionales de calidad docente.

Asimismo, el currículo educativo, con su evolución a lo largo del tiempo, se ha constituido en una construcción principalmente nacional y global. Las categorías curriculares de la educación universal (mate-

máticas, historia, lenguas nacionales, etc.) están presentes en todas partes del mundo. De igual modo, los temas de formación e investigación universitarios se reparten en categorías comunes en todo el mundo (física, sociología, ingeniería química, etc.) y dichas categorías están presentes en la conciencia de los estudiantes y los profesores implicados y de los legisladores de todo el mundo.

Las categorías culturales que configuran la educación en tanto que sistema de significados se construyen y se transforman en una escala muy amplia. Siempre han tenido carácter supranacional, pues los sistemas escolares y las universidades ya empezaron a compararse dentro del mundo cristiano y también más allá. Ahora, los significados culturales de la educación son internacionales y los profesores y estudiantes se comparan y analizan a escala mundial a partir de patrones estandarizados. Y lo mismo ocurre con las escuelas y universidades. Asimismo, las categorías curriculares, con sus representantes profesionales, se estructuran también globalmente: los sociólogos y la sociología se organizan en un plano internacional, al igual que la pedagogía científica o histórica.

Además, las categorías culturales de la educación arrastran unas trayectorias muy dilatadas cuyos efectos se dejan ver en el presente. La universidad carga con casi un milenio a sus espaldas y aunque sus significados evolucionan, siempre lo hacen bajo la poderosa influencia de la historia de la universidad como institución. La escuela, en su sentido moderno estandarizado, es más reciente, aunque tiene también siglos de antigüedad, al igual que la idea moderna del profesor profesionalizado. De forma análoga, materias como las matemáticas tienen un añejo pasado e incluso otra más reciente como la sociología puede presumir de más de un siglo de antigüedad. Las pedagogías como la «educación progresista» se remontan a unas cuantas décadas atrás, aunque sus raíces están mucho más lejos.

En suma, pues, la educación representa mucho más que las prácticas locales: es una institución histórica nacional y mundial. Y sus significados y categorías global e históricamente institucionalizados son de vital importancia para comprender por qué la educación se produce en determinados contextos, de qué forma se produce y qué efectos tiene sobre las personas y la sociedad. Todos estos son los temas abordados en este libro y también por la teoría institucional de la sociología y la sociología de la educación. El institucionalismo sociológico emergió con una especial intensidad a partir de los análisis del sistema educativo y continúa haciendo especial hincapié en la explicación de los siste-

mas educativos, sus estructuras y sus efectos. Los diferentes capítulos de este libro desgranar este tema.

La teoría institucional y la sociología de la educación

La teoría institucional aporta tres grandes ideas al campo de la sociología de la educación, cada una de las cuales deriva de la observación fundamental de que la educación en la sociedad moderna es mucho más que una experiencia privada: es una ceremonia pública, visible hasta los extremos más elevados de la sociedad global, como el Banco Mundial o la UNESCO. Sus dimensiones públicas y ceremoniales explican gran parte de sus principales influencias, virtudes y efectos.

1. *Los efectos de la educación son fruto en gran medida de su condición institucionalizada.* Esta línea argumental se desarrolla en el capítulo 1 de este libro, en torno a dos grandes temas:

a) En primer lugar, los efectos de la educación en la trayectoria vital de la persona están muy influenciados por la autoridad institucional de la educación. En cierto modo, el impacto socializador del aula, tanto en el terreno real como en el potencial, se ha intensificado a raíz de la verdad universal contemporánea que dicta que la educación mejora sustancialmente las perspectivas vitales y, por tanto, merece tener un significado más allá de las apagadas certezas que vehiculan los libros de texto y las lecciones. El estudiante individual, pero también todos quienes le rodean a lo largo de su trayectoria vital, tendrán el legítimo derecho a aspirar a que el estudiante se convierta en una persona diferente gracias a la educación y vincularán beneficios y oportunidades al estudiante a causa de su formación.

Además, dejando a un lado la socialización, la educación institucionalizada posee un enorme poder legitimador en todos los sistemas modernos. La educación certifica los derechos asociados a un determinado estatus, de una forma mucho más efectiva que cualquier otra dimensión de estratificación social. Aunque el estudiante haya aprendido poco, o aunque su socialización no se haya completado, su trayectoria vital probablemente quedará alterada por las reglas modernas de la certificación educativa (Collins, 1979).

Una de las principales implicaciones de los dos puntos anteriores es la posibilidad de que los efectos educativos sean intensos, y

sorprendentemente homogéneos entre las escuelas de una condición similar, independientemente de los recursos concretos o la eficacia educadora de una escuela o un aula. Si una parte de los efectos de la educación reside en su condición ceremonial, las escuelas y las aulas con unos rituales similares seguramente obtendrán unos efectos parecidos. Y esta idea resulta de vital importancia para contribuir a explicar la debilidad de los efectos de muchas tecnologías educativas innovadoras, en comparación con aulas más tradicionales, y también para explicar por qué los padres y alumnos que se enfrentan a innovaciones educativas buscan tener la garantía de continuar participando en «escuelas reales» (Metz, 1989 y Tyack y Tobin, 1994).

- b) Más allá de los efectos de la educación en los estudiantes que recorren su senda, la educación en tanto que gran sistema institucional responsable de certificar a personas y conocimientos en la sociedad moderna, tiene unos importantes efectos en la sociedad. Todos los miembros de la sociedad, desde las personas más corrientes a las élites, probablemente consideren el conocimiento tipificado (por ejemplo la teoría económica) como una garantía de autoridad en la vida pública y privada. De igual modo, probablemente todo el mundo es consciente de la superior autoridad de las personas formadas (por ejemplo los economistas), en tanto que personas con conocimientos y competencias.

Por consiguiente, la expansión de la educación es una de las claves que explican el alcance ampliado del dominio público, rasgo característico del sistema moderno en todo el mundo. Temas anteriormente invisibles pasan a ser descubiertos, medidos y gestionados como objetos aptos para el análisis público: el nacimiento, la educación y el cuidado infantiles, por ejemplo, o bien temas como la contaminación del aire y el agua o los problemas de seguridad de productos de consumo o de empresas de producción. Aunque lo que los estudiantes lleguen a aprender de estas materias sea poco, la condición académica de estos conocimientos puede tener efectos importantes en lo tocante al poder de los profesionales de la materia y a la legitimidad de los conocimientos relacionados. Las batallas curriculares son conflictos principalmente acerca de qué debe considerarse conocimiento legítimo en la sociedad en su conjunto. En realidad, no tienen tanto que ver con lo que los estudiantes pueden realmente aprender, unos aspectos habitualmente relacionados tangencialmente con las políticas (véase el capítulo 2) y sorprendentemente irrelevantes a ojos de los protagonistas de las grandes guerras culturales.

2. *Los factores responsables de la aparición y la expansión de la educación moderna buscan crear unas funciones institucionales nuevas y autorizadas, y no simplemente unos determinados efectos en las personas.* Muchos de los intentos clásicos para explicar la expansión de la educación universal y superior en los últimos siglos han atribuido el fenómeno a las presiones y necesidades funcionales locales. Según este relato, las economías modernas, más complejas, necesitan personas con formación. A juicio de algunas versiones, los profesionales formados poseen las competencias técnicas necesarias, pero según otras han transformado las normas y los valores. Sea como fuere, esta línea argumental se ha revelado profundamente equivocada y la teoría institucional ha contribuido enormemente a desbarbolar este argumento. La educación moderna crece y se expande por la transformación de las perspectivas políticas, religiosas y culturales de la sociedad y no por los requisitos técnicos de las funciones modernas (Ramírez y Boli, 1987; Boli *et al.*, 1985; Ramírez y Boli, 1994). Esto explica su carácter universal, su crecimiento independiente de las circunstancias económicas locales y sus estrechos vínculos con la expansión del sistema político-religioso del estado-nación y no tanto con la modernización industrial. Y teniendo en cuenta que las perspectivas de una buena sociedad son sorprendentemente homogéneas en todo el mundo, los sistemas de educación universal y superior comparten muchas más afinidades que si estuvieran dominados por unas demandas técnicas y funcionales de alcance puramente local. Los capítulos 4 y 5 arrojan algo más de luz a esta cuestión.

En todo el mundo, la educación se expande gracias a la visión empoderada de una sociedad nacional formada por personas individuales. Y evoluciona tras la estela de unas perspectivas transformadas y ampliadas de la sociedad. Los capítulos 3 y 4 ejemplifican esta situación, especialmente en lo relativo a la educación universal. Los capítulos 8 y 9 hacen lo propio con la educación superior.

3. *Por el hecho de ensalzar unas funciones altamente institucionalizadas, las organizaciones educativas tienen funciones ceremoniales y a menudo están desvinculadas de las prácticas locales.* Este es el principal eje de reflexión del capítulo 2 de este libro. La idea de fondo es que si los sistemas educativos fueran simples fábricas de producción de educación, su estructura se construiría en torno al control efectivo de la formación y el aprendizaje. Sin embargo, la realidad es que los sistemas educativos no logran imponer un control efectivo sobre las prácticas a partir

de normas de eficiencia y efectividad. Teóricamente estandarizadas, a menudo en el ámbito nacional, las escuelas y las aulas presentan en realidad un elevado grado de diversidad debajo de los mantos de sus categorías comunes. Desde muchas ópticas racionalistas, se trata de un gran error que debe corregirse a través de unas maquinarias administrativas y unos sistemas de incentivos en constante expansión.

Desde el punto de vista de la teoría institucional, todo tiene un sentido muy lógico, pues el gran objetivo sería organizar unos ingentes volúmenes de jóvenes, normalmente de una sociedad nacional, en categorías normativas universales y estándar vinculadas a contenidos culturales universales y estándar. Esta finalidad, en buena medida, tiene un carácter moral o ceremonial, de forma análoga a los grandes sistemas religiosos, que integran pueblos diferentes bajo una misma ley moral. Desde este punto de vista, el sistema educativo funciona para sostener unas categorías estándar de personas y cuerpos de conocimiento y no para dar respuesta a la permanente variabilidad entre los grupos humanos y los materiales culturales. Gran parte de esta diversidad puede quedar barrida bajo la alfombra de una certificación y una estandarización ritualizadas: esta es la consecuencia de apostar por una cultura nacional unificada en un mundo cuya diversidad es inagotable.

La educación en la sociedad mundial: implicaciones de la teoría institucional de cara a la educación comparada

La educación moderna, tanto universal como superior, ha tenido siempre una base institucional supralocal. La universidad nació como producto del mundo cristiano y los primeros intentos de educación universal presentaron un carácter eminentemente religioso. Con el auge y la intensificación del sistema nacional-estatal entre los siglos XVI y XVIII los estados nacionales tendieron a retener los significados relacionados, unos significados que fueron objeto de una profunda secularización. Así, tanto las universidades como la educación generalizada adoptaron un carácter marcadamente nacional y en el siglo XIX funcionaban incluso bajo normas y regulaciones nacionales.

No obstante, aun en el punto álgido del nacionalismo, la educación tendió a buscar sus raíces en proclamas más universalistas. La educación superior podía estructurar el conocimiento en torno a las finalida-

des del estado-nación, pero el conocimiento en sí no perdió su carácter universal (como demuestran, por ejemplo, las nociones científicas de la filología). De igual modo, aunque la educación universal pusiera a personas individuales al servicio del estado o la sociedad nacional, el grueso de su sistema de conocimientos poseía una legitimidad universal. Parecía claro, pues, que las universidades y sus profesores, estudiantes y disciplinas podían compararse más allá de las fronteras nacionales y también viajar allende estas fronteras. En última instancia, los patrones eran universales. Asimismo, existía la convicción de que los sistemas educativos universales, incluyendo las pedagogías, los currículos y los patrones docentes profesionalizados, podían compararse e imitarse de un país a otro.

El capítulo 4 articula algunos de los procesos desplegados. Por una parte, el estado-nación occidental es una construcción supranacional, articulada en torno a unas ideologías de progreso comunes en el mundo cristiano y, posteriormente, en todo el mundo (Meyer *et al.*, 1997). Por otra parte, la visión de la educación como vía de progreso en una pugna global ganó una gran aceptación: la educación como método para fusionar el conocimiento universal y la lealtad de las masas en una única movilización nacional integrada. Y, por último, las lógicas educativas de países con mejores resultados se copiaron (aunque en formas adaptadas) en los países más periféricos. En este sentido, gran parte de la variabilidad de las formas educativas alrededor del mundo no nace de las variaciones locales en términos de economía y sociedad, sino de los diferentes grados de vinculación efectiva a los centros de la cultura educativa mundial o de los diferentes centros con los que existen vinculaciones. Más allá de otros factores, los países mejor vinculados a los patrones transnacionales seguramente tendrán más posibilidades de regirse por los mismos. Los países no tan bien conectados posiblemente tendrán políticas y estructuras idiosincrásicas. Los lazos estrechos nacen de las conexiones organizacionales (por ejemplo, la pertenencia a organizaciones no gubernamentales internacionales), pero también de conexiones culturales (a través de la profesionalización y la comunicación profesional). El capítulo 5 presenta precisamente esta situación, y apunta que algunos de los países mejor conectados del mundo disponen también de las estructuras organizacionales internas más potentes y tienen la capacidad puntual de sostener formas educativas diferenciadas. Un buen ejemplo de ello es el mantenimiento en Alemania del modelo estratificado y diferenciado de educación secundaria.

Uno de los grandes temas de la teoría institucional sociológica, y también de este libro, es que las instituciones que construyen y regulan la educación presentan un alcance cada vez más global. Desde el punto de vista organizacional, la educación continúa emanando en gran medida del estado nacional, pero institucionalmente cada vez está más estructurada alrededor de una sociedad mundial.

En torno a 1950, los desastres de las dos guerras mundiales, la depresión global y las violaciones sistemáticas de todos los derechos humanos imaginables, atribuidas en todos los casos a la capacidad destructiva de un mundo plagado de nacionalismos en pugna, intensificó significativamente la conciencia humana de formar parte de una sociedad global. Esta idea nació de la constatación de una interdependencia económica mundial más que evidente, pero sobre todo de unas amenazas políticas y militares internacionales (como la de una guerra nuclear). Así, el mundo pasó a estructurarse, en el aspecto político y cultural, en torno a la rivalidad entre dos ideologías plenamente supranacionales, cada una con una visión global propia.

El mundo resultante de la globalización de posguerra, y que no ha dejado de evolucionar con el paso del tiempo, se caracterizaba por un relativo nivel de desestatalización. Dicho de otro modo, este nuevo mundo no estaba integrado por ninguna estructura supranacional con autoridad o legitimidad real. Si existía la voluntad de alcanzar una sociedad global operativa, este objetivo tendría que conseguirse a través de los compromisos esencialmente voluntaristas de las personas y sus sociedades. Sorprendentemente, la educación saltó al primer plano de la acción y, a lo largo del último medio siglo, la transformación educativa ha protagonizado un sinnúmero de movilizaciones locales, nacionales y también globales. En otras palabras, la educación, con su consiguiente transformación de los sistemas de conocimientos y las concepciones personales, se ha afianzado como uno de los ejes internacionales del crecimiento moderno.

El cambio ha sido espectacular, y se ha producido en todo el mundo y con vocación global. Además, se ha producido en los niveles educativos generales y superiores. Entre los principales aspectos que enfatiza nuestra obra destacan los siguientes.

1. *Con el cambio de posguerra de unos modelos sociales cerrados a unos modelos globalizados abiertos, la educación superior experimentó una auténtica explosión en casi todos los países del mundo.* El capítulo 8 presenta

este relato. Las características económicas, políticas y sociales de los países no tuvieron tanto peso específico como la imparable tendencia mundial. En este caso, estamos ante una lógica globalizada. Si la sociedad nacional pretende funcionar en un mundo global, la expansión de las cualidades de la población resulta imprescindible para el progreso. Así, el concepto de sobreeducación –esto es, la idea de que la educación superior debe restringirse para responder a las demandas ocupacionales del país– termina por desaparecer y deja su lugar a una lógica centrada en el capital humano, que establece que a mayor educación más beneficios para una sociedad abierta a un mundo competitivo: nunca podemos hablar de excesos en referencia a competencias y conocimientos. Unas personas más formadas constituirán, por definición, una sociedad más productiva.

2. *Con la globalización de la posguerra, real e ideológica, el sistema de conocimientos científicos se convierte en la institución nuclear de una teórica sociedad mundial.* En una sociedad global desestatalizada, las leyes básicas son las del sistema de conocimiento –las ciencias ponen al descubierto las leyes naturales y las ciencias sociales las leyes de la vida social individual y colectiva. Se produce una importantísima expansión del abanico de temas objeto de análisis científico y también de la autoridad asociadas a los cuerpos de conocimiento implicados. En la vida social, los economistas, los psicólogos y los profesionales médicos (y a veces los sociólogos) han cobrado un protagonismo y una autoridad inesperados. En las relaciones sociales con el mundo natural, las profesiones relacionadas con la tecnología, el medio ambiente y la medicina han pasado a ocupar lugares de gran visibilidad. El capítulo 7 presenta un resumen institucionalista del impacto de estos importantes cambios en la universidad expandida de hoy. Tanto su sistema de conocimientos (qué se explica) como sus profesionales (quién lo explica) han aumentado enormemente en volumen y en autoridad.

3. *Con unos sistemas educativos más centrados en una sociedad mundial globalizada, la condición moral y la posición de la persona, en tanto que humano universalizado y no como ciudadano nacional, experimenta un enorme impulso.* La preponderancia del estado nacional, como entidad ontológica nuclear del sistema moderno, entra en un profundo declive. La familia, la comunidad, la raza y la historia no logran ocupar su lugar: todas están vinculadas a desigualdades e injusticias condenables e ilegítimas. La persona individual, portadora de unos derechos humanos más sustanciosos, y más empoderada para crear historia in-

dividual y colectiva, se convierte en la entidad de referencia moral del sistema moderno. El capítulo 6 desglosa las dos dimensiones siguientes:

- a) En primer lugar, el movimiento pro-derechos humanos, significativamente expandido, penetra en el currículo de una forma muy importante. Los héroes (Martin Luther King, Gandhi...) ocupan el lugar de los antiguos jefes militares nacionales. Las mujeres y los niños forman parte ahora de la historia y la sociedad. Las organizaciones internacionales y los tratados de derechos humanos adquieren una renovada importancia.
- b) En segundo lugar, uno de los cambios significativos es la nueva condición de los niños y los estudiantes. Así, tanto en el contenido de la nueva formación en derechos humanos como en la pedagogía respetuosa con el estudiante, imprescindible en la ideología educativa dominante internacionalmente, el estudiante portador de derechos se convierte en una figura central.

Con estas dos innovaciones, se produce un cambio en el equilibrio entre los patrones culturales individuales y nacionales. El estudiante empoderado tiene la posibilidad de realizar una elección cultural, con un abanico mucho mayor, en lugar de verse obligado a subordinarse a unos mismos requisitos culturales nacionales. La diversidad disfruta ahora de legitimidad, lo que acarrea una nueva imagen de la sociedad a la que pertenecerá el estudiante y también la aparición de nuevas materias en el currículo, como la ecología o la ecología humana. Asimismo, proliferan también las nuevas materias optativas en las escuelas y las universidades. Desde una perspectiva instrumental, estos cambios permiten que la educación sea más autorreferencial, que dependa menos de los cánones y valore más al estudiante como actor humano individual, moderno y dotado de la facultad de decidir.

4. *Con la globalización, se genera y difunde un nuevo retrato de la sociedad.* El capítulo 7 desarrolla este argumento. El antiguo hechizo del nacionalismo, en el período álgido del célebre estado-nación, queda tocado y deslegitimado. La historia militar y política y la estructura de la sociedad nacional pierden importancia y la historia social y cultural y los estudios sociales adquieren una nueva centralidad (Frank *et al.*, 2000; Wong, 1991). Tanto los retratos locales como supranacionales de la cultura y la vida social cobran especial importancia: aparecen las regiones supranacionales (como Europa o la Unión Europea) y perso-

nalidades culturales de todo el mundo penetran en los currículos de literatura y letras. Las instituciones mundiales pasan al primer plano y el estudiante se prepara para formar parte de una sociedad mundial, además de una sociedad local y nacional.

Obviamente, resulta inevitable describir la sociedad mundial como una sociedad repleta de diversidad, una diversidad presentada habitualmente como legitimada, adecuada y exenta de conflictos. Las culturas varían, pero nunca en un sentido destructivo, lo que implica la deslegitimación de gran parte de los conflictos pasados y presentes, contruidos sobre la base de errores y malentendidos.

¿Hacia un sistema educativo mundial?

Como es natural, los sistemas educativos continúan presentando una gran variabilidad en todo el mundo, tal y como reflejan la mayoría de debates académicos, políticos y públicos. La variación se produce en la escuela, entre las escuelas, entre las regiones, entre los países y entre las regiones supranacionales. En parte, tal variación nace de unas trayectorias históricas diferenciadas, aunque también de unas acusadas diferencias en cuanto a los recursos disponibles para la educación o de unas variaciones políticas y culturales más sistemáticas.

Sin embargo, en buena medida el énfasis en la variabilidad en los debates contemporáneos se produce precisamente por la teórica autoridad de una normativa y unos marcos institucionales políticos comunes. Así, en muchos países se producen las denominadas «crisis de calificación», que parten del supuesto de que es posible medir la educación a partir de patrones comunes en todas partes, y también crisis relacionadas con las matriculaciones (como en el movimiento «Educación para Todos» o en el posterior movimiento UBASE «Universal Basic and Secondary Education»), pues se da por sentado que todos los niños, en todo el mundo, tienen derecho a las mismas oportunidades educativas. El derecho a la educación se formula cada vez más como el derecho humano al aprendizaje, y no solo como el derecho del estudiante a formar parte de las políticas nacionales en tanto que ciudadano. De forma similar, los currículos nacionales reflejo de los viejos nacionalismos son objeto de furibundas críticas en todo el mundo, ya que contravienen el nuevo consenso globalizado sobre qué puede o no considerarse diversidad legítima. Del mismo modo, las pedagogías y prácticas tradicionales (como el castigo físico o

la negación de oportunidades a las mujeres) son víctimas del ataque de unas visiones institucionales mundiales plenamente empoderadas. Asimismo, las universidades de todo el mundo se muestran hoy sensibles a unas clasificaciones basadas en diferentes criterios nacionales, regionales o incluso mundiales, bajo la premisa de que una buena universidad lo es en cualquier parte y sobre la base de los mismos criterios.

Dicho de otra forma, aunque en el aspecto organizacional la educación continúa sometida al control nominal de las autoridades locales y nacionales, las instituciones responsables de su regulación adquieren un carácter cada vez más internacional. Los paralelismos con la anterior tradición educativa estadounidense (un sistema descentralizado desde el punto de vista organizacional pero institucionalmente nacional) son sorprendentes. Idénticos procesos se producen hoy con especial intensidad en Europa, donde el Proceso de Bolonia fomenta la homogeneidad educativa sin una autoridad organizativa directa y donde abundan los movimientos profesionales que aspiran a estandarizar los currículos en niveles más bajos (Teichler, 2002; Kruecken y Meier, 2006; Ramírez, 2006). Sin embargo, lo cierto es que las presiones son globales y pueden observarse en cualquier punto.

Por tanto, existe un cierto consenso global en torno a la forma que debe asumir un sistema educativo: abierto a todo el mundo, con una continuidad temporal y con igualdad de oportunidades sin hacer distinciones étnicas, de clase o de género (y también con una cierta igualdad en las categorías educativas especiales). Debe ofrecer formación preliminar antes y también educación después del período habitual, esto es, aprendizaje continuo, y debe tratar a los estudiantes con respeto, como seres humanos con derechos, y valorar sus opciones, intereses y puntos de vista, como humanos empoderados. Los estudiantes deben poder acceder a materiales que despierten su interés y que sean capaces de comprender, desterrando así el aprendizaje memorístico y estimulando una comprensión profunda por encima de unos conocimientos correctos.

El contenido cultural de la educación debe aspirar a incorporar todos los aspectos de los mundos natural, social y cultural. Todos los aspectos válidos de la experiencia humana constituyen materiales legítimos para el sistema educativo y prácticamente nada puede quedar excluido de nuestra consideración o análisis (restringido a los límites familiares, subculturales o religiosos). Y como no todo el mundo puede estudiar de todo, también deben ofrecerse opciones y debe legitimarse la correspondiente diversidad.

La teoría institucional y los retos de la investigación

La teoría institucional sociológica nació en respuesta a problemas de investigación empíricos, a menudo en el marco del estudio de la educación desde una perspectiva comparativa y longitudinal. Su desarrollo se produjo en una interacción constante con la investigación empírica y, en muchas esferas, contribuyó significativamente a esta empresa, tal y como recogemos en los capítulos que siguen, todos ellos centrados en la reflexión en torno a las conclusiones de la investigación.

Resulta importante tener claro este punto, que enfatizamos mediante la comparación de la teoría institucional con otras formas de teorización. Entre los elementos de contraste destacan especialmente las teorías sociológicas y educativas centradas en políticas o en consideraciones normativas: las obras de Dewey o Freire pueden servir como modelos en este sentido. El institucionalismo sociológico evolucionó por los problemas y las complejidades que presenta la explicación en la investigación empírica y no por los esfuerzos para crear unos sistemas educativos más virtuosos.

Un segundo elemento de contraste son las teorías sociales que buscan un modelo sistémico relativamente cerrado, esto es, que tratan de construir unos modelos completos y autosuficientes de sociedad y de la educación. Las teorías sociológicas de Talcott Parsons o Niklas Luhmann pueden servir como ejemplo. La teoría institucional sociológica no aspira a construir un sistema, sino un conjunto conectado de ideas construido en torno a unas premisas comunes que intentan explicar diferentes aspectos de la realidad social y educativa.

Un tercer contraste llega con las teorías interpretativas –como muchas de las teorías posmodernas y discursivas–, que tratan de articular el significado de una situación (o un texto) a partir de casos y de una forma profundamente cualitativa. En contraste, la teoría institucional sociológica tiene que ver con la explicación en un sentido científico tradicional. En ningún modo constituye un método alternativo para comprender la realidad.

Por tanto, la reflexión institucional sociológica en torno a la educación, tal y como ilustran los ejemplos de este libro, pretende explicar determinadas observaciones de investigación empíricas muy evidentes. Los siguientes capítulos presentan muchas conclusiones y sus interpretaciones, con problemas empíricos como, por ejemplo:

- a) Principalmente en los países desarrollados, los efectos sobre los estudiantes de las variaciones en cuanto a recursos y prácticas entre las escuelas son mucho menores que lo que dicen las teorías convencionales. Sin embargo, los efectos de la educación, en sus categorías comunes, son enormes en todas partes. Tal y como explica el capítulo 1, la interpretación institucional es que las categorías culturales de educación legitimada representan auténticos pilares de los amplios efectos de la educación sobre las personas y la sociedad.
- b) Las escuelas y los sistemas escolares prestan en ocasiones una atención sorprendentemente escasa a sus prácticas de clase internas. Dedicar grandes esfuerzos al mantenimiento del orden ceremonial y también a los títulos, diplomas y certificaciones, pero no tanto a lo que sucede en el aula. Ni siquiera el reciente énfasis en la responsabilidad se centra realmente en las prácticas del aula, sino que vincula, en ocasiones de forma falaz, una buena enseñanza a los buenos resultados de los estudiantes, una realidad que en la mayoría de casos se explica por las diferencias de selección. Tal y como presenta el capítulo 2, esta situación se produce porque el estatus ceremonial de la educación representa un ingrediente fundamental de su poder y el mantenimiento de dicho estatus se convierte pues en un objetivo clave, para cuya consecución puede desplegarse de forma legítima una notable variación práctica.
- c) Los sistemas educativos de todo el mundo son más parecidos de lo que dicen las teorías convencionales, atendiendo a la enorme diversidad (económica, política y cultural) entre las sociedades de todo el planeta. Además, también son más similares en cuanto al camino de su transformación, un tema que se aborda con detalle en los capítulos 4 y 5 (en relación con la educación general) y en los capítulos 8 y 9 (para la universidad). El argumento institucional apunta que la educación está diseñada para la sociedad moderna ideal, y no para la sociedad local más inmediata, y que las sociedades modernas adoptan unas visiones culturales extraordinariamente parecidas de su progreso ideal y planificado.
- d) Después de la Segunda Guerra Mundial, la educación ha experimentado una gran expansión en todo el mundo, con un aumento de las matriculaciones y su universalización sin distinciones de clase, género o etnia. El contenido de la educación también ha crecido y abarca un mayor número de esferas de la vida social. Los rasgos del estudiante deseado y esperado se han transformado sobremanera,

con un mayor énfasis en los derechos humanos y cívicos y con un retrato globalizado tanto del estudiante como del mundo en el que vivirá. Los capítulos 3, 6 y 7 desarrollan la explicación institucional de este fenómeno planetario: un mundo en rápida integración, pero desestatalizado, convierte el empoderamiento educativo de la persona en un pilar de su edificio ontológico. Asimismo, convierte el conocimiento académico (y en ocasiones científicado) en la base fundamental de la integración cultural global.

Conclusión

La educación representa una institución moderna imprescindible en toda sociedad contemporánea. Su condición de institución cultural cargada de significados esenciales sobre la naturaleza, la sociedad y la persona le confiere un enorme poder. Normalmente se analiza en tanto que institución central, y no como una organización que agrupa, de una forma poco eficaz, actividades locales en sociedades diversas. Su condición institucional explica sus efectos, su carácter y los factores que han propiciado su creación y su expansión. En muchos aspectos, la vieja idea que dice que la educación es la religión secular de las sociedades modernas no está exenta de sentido.

El modelo opuesto, que observa la educación como una respuesta a los requisitos funcionales naturales de la sociedad moderna, diferenciada y especializada, no encaja tan bien, ya que no permite explicar la homogeneidad educativa en un mundo tan diverso ni la gran legitimidad de los derechos humanos y las capacidades individuales en un mundo tan dominado por las desigualdades. Asimismo, no puede explicar tampoco la unidad ceremonial de los sistemas educativos mundiales y la poca vinculación de estas relaciones ceremoniales con la realidad educativa.

La educación, en suma, es una institución construida culturalmente y no una respuesta práctica a las necesidades sociales. La educación moderna elabora concepciones modernas de la persona, de la sociedad ideal, y de los contextos naturales de los derechos humanos. Todos estos elementos son consecuciones eminentemente culturales y no una realidad práctica forzada a partir de necesidades políticas o económicas.

PRIMERA PARTE

DESARROLLOS TEÓRICOS

2. LOS EFECTOS DE LA EDUCACIÓN COMO INSTITUCIÓN¹

— John W. Meyer
(Universidad de Stanford)

En general se considera que la educación influye en la sociedad al generar un proceso de socialización entre individuos. Sin embargo, recientemente esta idea ha sido criticada mediante el argumento de que, en realidad, la educación es un sistema de distribución que asigna el éxito a algunos individuos y el fracaso a otros. Por desgracia, esta polémica ha dejado en segundo término varias implicaciones sumamente interesantes de la teoría de la distribución para la teoría de la socialización y para la investigación sobre los efectos de la educación. Con todo, la teoría de la distribución se centra en los efectos educativos sobre los individuos procesados, es decir, en último término se trata de un caso concreto de una teoría macrosociológica más general sobre los efectos de la educación como sistema de legitimación. La educación reestructura por completo poblaciones enteras, crea y expande las élites y redefine los derechos y las obligaciones de sus miembros. En este capítulo se analizan los efectos institucionales de la educación como sistema de legitimación y se recomiendan estudios comparativos y experimentales.

¿De qué modo afecta la educación a la sociedad? La opinión predominante es que las instituciones educativas procesan a los individuos: se trata de redes organizadas de experiencias de socialización que preparan a las personas para actuar en sociedad. Hasta el momento se ha prestado poca atención a los efectos macrosociológicos más directos de la educa-

1. Este capítulo ha sido elaborado utilizando fondos del Instituto Nacional de Educación (contrato NIE-C-74-0123, con Vasquez Associates, Ltd.). Las opiniones expresadas en él no corresponden al Instituto Nacional de Educación, sino únicamente a su autor. Algunas de las ideas desarrolladas en este capítulo se presentan de forma más limitada en Meyer (1973) y Meyer y Rubinson (1975). Quisiera agradecer los consejos y la ayuda que me han proporcionado muchos compañeros, entre ellos William Bowers, Christopher Chase-Dunn, Michael Hannan, David Kamens, Patrick McDonnell, Francisco Ramírez y Richard Rubinson.

ción. Sin embargo, en las sociedades modernas la educación es una institución altamente desarrollada: cuenta con una red de normas que genera clasificaciones públicas de personas y conocimientos, define qué individuos pertenecen a cada categoría y poseen los conocimientos adecuados y, por último, define qué personas pueden acceder a las posiciones valoradas en la sociedad. La educación es uno de los puntales de la biografía pública de las personas e influye enormemente en las oportunidades de las que disponen a lo largo de su vida. Asimismo, se trata de un elemento básico para la organización de la sociedad, puesto que genera competencias y contribuye a la creación de profesiones y profesionales. Así pues, se trata de una institución cuyo impacto va mucho más allá de las experiencias inmediatas de socialización que ofrece a los jóvenes.

Recientemente, la concepción tradicional de la educación como proceso de socialización ha sido criticada mediante un argumento en el que se incorpora –si bien de modo limitado– una concepción más institucional de la educación. La educación se considera una institución de distribución que funciona a través de normas sociales mediante las cuales los centros educativos pueden determinar directamente el éxito y el fracaso en la sociedad con bastante independencia respecto a cualquier efecto socializador (véase, por ejemplo, Collins, 1971; Bowles y Gintis, 1976). La teoría de la distribución deja abierta la posibilidad de que los sistemas educativos ampliados tengan pocos efectos netos sobre la sociedad. La controversia citada anteriormente ha dejado en segundo término el hecho de que la teoría de la distribución (al igual que la teoría institucional en general) contiene una gran cantidad de implicaciones para la teoría de la socialización y la investigación que aún no han sido exploradas. En este capítulo nos centraremos precisamente en estas implicaciones. A modo de ejemplo, la teoría de la distribución sugiere que las instituciones educativas ampliadas tienen efectos tanto sobre las personas que acuden a ellas como sobre las que no. Asimismo, dicha teoría puede explicar por qué haber adquirido determinado nivel de formación suele influir más en los resultados educativos que las características del centro donde se ha cursado la formación.

Sin embargo, aunque tiene en cuenta las características institucionales de los sistemas educativos, la teoría convencional de la distribución se centra sobre todo en las consecuencias de cara a los individuos procesados y tiende a considerar que la educación no tiene influencia alguna en la distribución de las posiciones políticas, económicas y sociales en la sociedad. Por lo tanto, la teoría de la distribución es un caso

específico y limitado de una teoría institucional más general –la teoría de la legitimación–, según la cual la educación construye o altera los roles en el seno de la sociedad y asigna –ya que posee la autoridad para hacerlo– personas a cada uno de estos roles. Los sistemas educativos modernos comprenden sistemas de clasificación pública de gran calado que definen nuevos roles y estatus tanto para las élites como para los miembros. Estas clasificaciones son nuevas construcciones en el sentido de que, al definir a nuevas personas, dichas personas pueden legítimamente comportarse y ser tratadas de modos nuevos. De esta manera, la educación posee la autoridad necesaria para crear no solo nuevos tipos de personas, sino también nuevas competencias. Estos efectos legitimadores de la educación trascienden los efectos que ésta pueda tener en los individuos procesados por los centros educativos y transforman el comportamiento de las personas en la sociedad con una independencia considerable respecto a su experiencia educativa concreta.

En este capítulo se desarrollan las concepciones de la teoría de la legitimación y se proponen estudios comparativos y experimentales que pueden resultar útiles para examinar los efectos de la educación sobre la estructura social, más allá de los individuos concretos a los que procesa. El texto se aleja de la concepción contemporánea de la organización de la educación como un sistema de producción que genera individuos elaborados. En concreto, considera la educación moderna como un sistema de ritos institucionales que transforma los roles sociales a través de ceremonias de iniciación muy potentes y, a la vez, como un agente que transforma la sociedad creando nuevas clases de trabajadores poseedores de nuevos tipos de conocimientos dotados de autoridad.

El modelo tradicional de socialización

La investigación sobre los efectos de la educación suele organizarse en torno a una imagen bastante sencilla de la socialización en la sociedad: los centros educativos proporcionan a sus alumnos experiencias que les inculcan conocimientos, habilidades, actitudes y valores. De este modo, los alumnos acaban poseyendo un conjunto revisado y ampliado de cualidades personales que les permite exigir y recibir más de la estructura de roles de la sociedad moderna. A medida que se amplían y modernizan la competencia y la orientación del personal de la sociedad, también lo hace la sociedad como sistema global.

Esta idea se puede resumir en tres proposiciones, que conforman un modelo sencillo, representado en la figura 1:

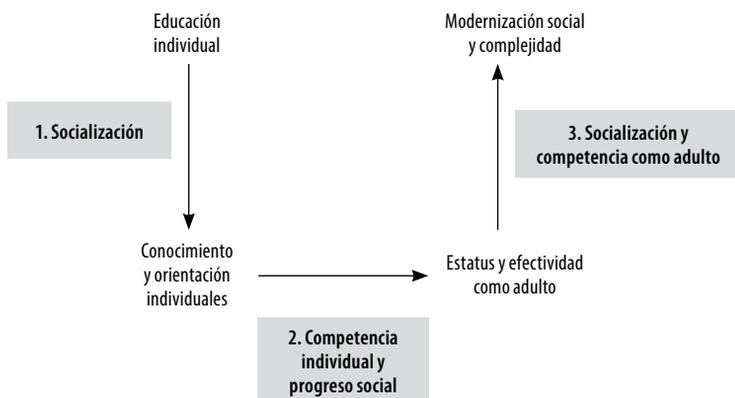
Proposición 1 (socialización): *Mediante la socialización, las personas escolarizadas adquieren niveles más elevados de conocimientos y competencias, así como de valores u orientaciones modernos.*

Proposición 2 (socialización y competencia como adultos): *La socialización desde una temprana edad permite a las personas adquirir niveles más elevados de conocimientos y competencias, valores u orientaciones modernos y, además, estatus y competencia como adultos.*

Proposición 3 (competencia individual y progreso social): *El aumento del número de adultos con habilidades aumenta la complejidad y la riqueza tanto de la sociedad como de las instituciones sociales.*

Las investigaciones realizadas en torno a la proposición 1 son concluyentes: los niños y jóvenes que van a la escuela aprenden mucho más y adquieren capacidades sociales más amplias que los que no van a la escuela, incluso si se controlan los factores ambientales (véase, por ejemplo, Holsinger, 1974; Plant, 1965). El problema principal que presenta este tipo de investigación es que se ha observado que la escuela concreta a la que asisten los alumnos tiene una influencia prácticamente nula en los resultados (véase Jencks *et al.*, 1972 o los estudios examinados en Feldman y Newcomb, 1969). Más adelante volveremos sobre esta cuestión. Por el momento, nos interesa destacar que la participación en las escuelas genera efectos considerables en distintos tipos de

Figura 1: Teoría tradicional de la socialización



socialización, desde el conocimiento hasta los valores sociales, pasando por las expectativas respecto al estatus.

Se han realizado pocas investigaciones empíricas sobre la proposición 3 –es decir, la idea de que si se cambia a las personas se cambiará la estructura social–, aunque este tipo de explicación «demográfica» (Stinchcombe, 1968) ha constituido uno de los temas principales de las teorías sociológicas del cambio social. En las últimas décadas han surgido dudas sobre esta cuestión, ligadas a un miedo conservador a que las personas «sobreeducadas» generen mayor inestabilidad y crisis sociales que desarrollo social. No existen evidencias que apunten en este sentido, pero el tema continúa abierto.

La proposición 2 ha generado dudas sobre la totalidad del modelo. En sociología (y en la investigación sobre el desarrollo de la infancia), la teoría tradicional de la socialización solo explica de manera adecuada la estructura social si se cumplen dos factores: a) la persona conserva las cualidades socializadas con cierto grado de estabilidad a lo largo de períodos prolongados, y b) dichas cualidades permiten predecir su efectividad en el desempeño de funciones como adulto. Sin embargo, las investigaciones sobre la cualidades personales que se están realizando actualmente solo sugieren ligeras autocorrelaciones a lo largo del tiempo (véase el examen de Mischel, 1971). Existe una gran cantidad de estudios empíricos que sugiere que las cualidades personales generadas por la escolarización no determinan de modo efectivo el éxito en el mundo laboral una vez se ha accedido a él (véase el polémico examen realizado por Berg, 1971). Aunque las cualidades socializadas presentan una gran estabilidad y permiten realizar predicciones con cierta fiabilidad, es poco probable que sus efectos (que, en general, resultan más bien escasos) permitan explicar la elevada correlación existente entre el estatus del adulto y la educación recibida.

Así las cosas, la teoría de de la socialización como explicación de los efectos de la educación sobre la sociedad presenta una virtud y dos defectos. En el lado de las virtudes, la escolarización permite predecir, junto con otras variables constantes, una parte considerable de las consecuencias de la socialización. En el de los defectos, muchas de las consecuencias medibles de la socialización en la escuela no subsisten a lo largo del tiempo ni permiten realizar predicciones,² y, además, las

2. Aunque, como es lógico, los investigadores especializados en la socialización continúan buscando el Santo Grial, es decir, nuevas características de la socialización individual que sean estables y permitan predecir de modo efectivo el éxito a largo plazo. Se trata de una búsqueda muy antigua.

variaciones entre los programas de socialización de las escuelas generan resultados muy parecidos –cuando, suponiendo que los centros educativos socializan a través de las experiencias inmediatas que proporcionan, si los centros educativos proporcionan experiencias distintas los efectos también deberían variar. La bibliografía especializada no invita al optimismo respecto a esta cuestión.³

Teorías institucionales: la teoría de la distribución como caso limitado

La teoría tradicional de la socialización define la educación como un conjunto organizado de experiencias de socialización. Dicha teoría considera accesorio el hecho de que los sistemas educativos modernos son instituciones que abarcan a toda la sociedad y están controladas por el Estado: en las explicaciones sobre la teoría de la socialización, este rasgo de los entornos educativos prácticamente no aparece (por ejemplo, Wheeler, 1966).

Las teorías de la distribución se han desarrollado como reacción en parte a esta limitación, pero sobre todo a la poca consistencia empírica de la teoría de la socialización, además de como reacción con ánimo polémico contra el optimismo anteriormente predominante sobre los efectos beneficiosos de la educación para el progreso social. Según esta teoría, en las sociedades modernas se asignan a las personas funciones como adultos en función del tipo y los años de educación recibidos, independientemente de lo que hayan aprendido en ella. De este modo, la educación funcionaría más como un elemento de selección y clasificación que como elemento de socialización.

En las teorías de la distribución, la educación es un conjunto de normas institucionales con legitimidad para clasificar y autoridad para asignar a las personas a distintas posiciones en la sociedad. Estas teorías son limitadas, ya que definen solo unas cuantas consecuencias de este sistema y tienen en cuenta sobre todo los efectos sobre los individuos

3. Se han propuesto varias ideas en defensa de la teoría tradicional: 1) aún no hemos descubierto o medido los aspectos relevantes de la estructura de los centros educativos; 2) los centros educativos suelen ser agrupaciones aleatorias de profesores y, por lo tanto, todos se parecen, aunque la docencia sea un factor importante; 3) la mayoría de centros de un mismo país son muy parecidos en lo relativo a las características relevantes (el compromiso con las normas y la organización, o bien simplemente el tiempo dedicado a los distintos temas), de modo que tienen efectos similares. A continuación desarrollaré una concepción relacionada con ésta, pero más general.

distribuidos, pero abren un amplio abanico de teorías institucionales que examinaremos más adelante.

La idea de la distribución posee una gran potencia, derivada de su evidente validez empírica. Todos sabemos que, en las sociedades modernas, las posiciones de estatus se asignan en función de la educación e incluso a veces, como ocurre con los funcionarios y los profesionales (por ejemplo en ámbitos como la medicina, el derecho y la enseñanza), la legislación regula dicha asignación. Para enseñar en un instituto primero es obligatorio poseer las credenciales educativas correspondientes, mientras que lo que uno sabe o deja de saber resulta menos relevante. Con frecuencia, las normas sobre credenciales no son más que una parte de la práctica organizativa establecida, como ocurre en la vinculación de licenciados de universidades y escuelas de negocios a puestos directivos y del resto de individuos a puestos correspondientes a la clase trabajadora. A veces todo el proceso se produce de modo informal, como por ejemplo en la tendencia de los jurados y los grupos de amigos informales a tener en cuenta la opinión de los miembros que han recibido mayor educación.

En cualquier caso, la relación existente entre la educación y la posición social –más allá de la socialización y el aprendizaje– es bastante directa. La línea de investigación explorada por Blau y Duncan (1967) y por Duncan, Featherman y Duncan (1972) muestra que la educación tiene efectos directos considerables en el estatus alcanzado, en ocasiones incluso cuando las mediciones de capacidades son constantes. La educación es una causa directa de la transición ocupacional incluso en la fase avanzada de la carrera profesional de las personas (Blau y Duncan 1967, capítulo 5), décadas después de que todos sus efectos directos de socialización se hayan atenuado o hayan perdido vigencia.

La idea básica es bien clara:

Proposición 4 (distribución educativa): *En las sociedades modernas, el éxito en el mundo adulto se asigna a las personas en función del tipo y la duración de la educación que han recibido y se considera como constante lo que han aprendido en la escuela.*

En otras palabras, las normas de la distribución educativa dan a los centros educativos una especie de capacidad social para definir a las personas como titulados y, por lo tanto, poseedores de derechos y capa-

ciudades distintivos en la sociedad (Meyer, 1970a; véase también Clark, 1970). Así pues, los centros educativos tienen poder no sólo como organizaciones que procesan a los individuos, sino también como sistema institucional.

Impacto de las normas de distribución en la socialización

La controversia entre socialización y distribución –es decir, entre las concepciones de la educación como un proceso de socialización y como una competición por el estatus– ha ocultado el hecho de que ambas concepciones no son incompatibles. Es más, la teoría de la distribución contiene innovaciones interesantes y útiles en relación con las ideas tradicionales vinculadas a la socialización.

Supongamos que las normas de la distribución educativa son las que rigen la sociedad. Los estudiantes y los miembros de sus redes sociales (por ejemplo padres, pares, profesores y psicólogos) son miembros informados de la sociedad –es decir, más que simples objetos pasivos de la producción educativa– y tienen un cierto conocimiento de estas normas (lógicamente, los licenciados experimentan las normas a través de las experiencias y tratamientos específicos que reciben en la sociedad). Si adoptamos una idea básica de la psicología social, a saber, que las personas se adaptan y son adaptadas por terceros a sus experiencias reales y esperadas, llegaremos a dos nuevas proposiciones:

Proposición 5 (facultación): *Los estudiantes tienden a adoptar las cualidades personales y sociales adecuadas para las posiciones que sus escuelas están facultadas para asignarles.*

Proposición 6 (socialización con efectos retrasados): *Los adultos tienden a adoptar las cualidades adecuadas para los roles y las expectativas que les ha asignado su estatus educativo.*

De estas proposiciones se desprende que, para los individuos, la educación funciona como un conjunto de ceremonias de iniciación cargadas de significado para toda la sociedad (Ramírez, 1975; Garfinkel, 1956). Estas ceremonias transforman el pasado y el futuro de las personas y aumentan considerablemente su valor en todo tipo de situaciones sociales. En función de su educación, se espera que en el trato que se dan las personas a sí mismas y el trato que les dan otras personas se refleje la idea de que han adquirido más derechos y competencias. Según

las normas de distribución, las etiquetas educativas resultan sumamente importantes para la identidad social de las personas.

La proposición 1 y la proposición 5 discurren en paralelo y, en muchos casos, incluso se superponen a la hora de explicar los mismos resultados. Con frecuencia no queda claro hasta qué punto la situación de socialización inmediata que se produce en un centro educativo concreto genera unos efectos de socialización determinados o hasta qué punto quien los genera es la autoridad institucional en la que se encuentra integrado el centro en cuestión.

Sin embargo, la proposición 5, a diferencia de la proposición 1, proporciona una explicación directa de la mayor paradoja de la investigación general sobre sociología de la educación en Estados Unidos, a saber, que aunque el nivel de educación tiene efectos considerables sobre una amplia variedad de cualidades personales, las variaciones entre dichos efectos en función del centro educativo donde se ha recibido la formación son mínimas, incluso entre centros que cuentan con estructuras y recursos notablemente distintos. Este fenómeno se ha observado en estudios sobre los efectos de la universidad (Feldman y Newcomb, 1969), la escuela secundaria y la escuela primaria. Si los centros educativos tienen efectos socializadores por ser organizaciones facultadas ritualmente (Meyer, 1970a; Kamens, 1971, 1974) en lugar de conjuntos organizados de experiencias inmediatas de socialización, todas las escuelas con un estatus ritual parecido tendrán efectos similares. Dado que, a efectos de la distribución de los individuos, en muchos casos todos los institutos o universidades estadounidenses tienen derechos de estatus parecidos, cabe esperar que sus efectos sean similares.

Sin embargo, puesto que los institutos están facultados para crear «titulados de secundaria» —un estatus clave en nuestra sociedad para acceder a la universidad y al mundo laboral—, todos ellos tienden a desarrollar efectos muy acusados en los alumnos. En otras palabras, de la proposición 5 se desprende que la característica socializadora más poderosa de un centro educativo es su autoridad institucional externa, que se deriva principalmente de las normas de distribución mediante la educación, en detrimento de su red de experiencias internas de socialización. Los educadores, que ansían mejorar las credenciales de sus escuelas, parecen más conscientes de este proceso que los investigadores de la socialización.

De este modo, los contextos educativos que producen cambios y aprendizajes considerablemente distintos en los estudiantes no suelen

consistir en centros educativos concretos, sino más bien en contextos facultados de modo específico:

- 1) Escolarización *per se*: las perspectivas vitales (y, con ellas, los cambios en los estudiantes) cambian por completo si la institución está facultada como centro educativo.
- 2) Tipo de centro (cuando existen varios tipos claramente delimitados): Himmelweit y Swift (1969) y Kerckhoff (1975) muestran la existencia de diferencias pronunciadas entre los resultados de alumnos británicos con características parecidas pero que habían asistido a *grammar schools* y escuelas de secundaria modernas. Los investigadores americanos no han examinado las diferencias de expectativas entre alumnos de centros de secundaria y formación profesional que inicialmente presentaban características parecidas. En algunos estudios se observó que los profesores, la universidad y las escuelas de ingeniería generaban efectos ocupacionales distintos (Astin y Panos, 1969).
- 3) Tipo de currículo (cuando existen varios tipos claramente delimitados): por ejemplo, la realización de un currículo preparatorio para la universidad o bien de uno de formación profesional genera diferencias considerables en las aspiraciones y expectativas de los estudiantes de secundaria americanos (Alexander y Eckland, 1975; véase también Rosenbaum, 1975).⁴

La proposición 6 —la idea de que la educación socializa a los adultos asignándoles funciones y expectativas de funciones más amplias— explica la segunda gran paradoja observada en la sociología de la educación actual. Se suele considerar que los centros educativos tienen unos efectos directos a largo plazo moderados sobre los titulados, pero los estudios respecto a cualquier variable dependiente de los centros —actitudes, valores, información o participación— realizados con adultos muestran de modo prácticamente unánime que la educación desempeña un papel vital. A modo de ejemplo, utilizando datos de cinco países Almond y Verba (1963) muestran que la educación está estrechamente relacionada con la información, las actitudes y la participación políticas; Inkeles y Smith (1974) llegan a la misma conclusión a partir de datos de seis

4. Las variables que intervienen en los efectos citados comprenden las expectativas de los estudiantes, así como las de sus padres, profesores, psicólogos y pares.

países, además de manifestar su sorpresa al descubrir que el impacto de la educación es muy superior al de la experiencia laboral; finalmente, la investigación realizada por Kohn (de 1969 en adelante) coincide con las dos anteriores, de nuevo ante la sorpresa del autor. Si embargo, es lógico que se produzcan estos resultados: las normas de distribución educativa crean una situación en la que la educación es un activo clave consolidado en la carrera de las personas, más duradero que el trabajo o la renta, más estable que la vida familiar y las relaciones y menos sujeto a las fluctuaciones del mercado que la propiedad «real». ¿Realmente resulta sorprendente que las actitudes y orientaciones de las personas formadas sigan reflejando perspectivas vitales más amplias a lo largo de períodos más prolongados? Estas personas perciben las perspectivas en cuestión y están rodeadas de otras personas que también lo hacen.

La proposición 6 sugiere que, para explicar este tipo de efectos a largo plazo de la educación, no necesitamos mirar hacia atrás para analizar los detalles de la experiencia de socialización. Las correlaciones entre la educación y las cualidades personales pueden mantenerse e incluso incrementarse mediante una estructura o distribución posterior que proporcione experiencias vitales y expectativas específicas a las personas que han recibido formación. A modo de ejemplo, la educación puede afectar la sensación de eficacia política de una persona haciendo que influya políticamente y socialice con una cultura cívica.

Otras implicaciones de la teoría de la distribución

Si, en lugar de utilizar la teoría de la distribución para criticar cínicamente la educación, nos la tomásemos en serio, habría que reorganizar por completo los tipos de investigación en el ámbito de la sociología de la educación. A diferencia de los efectos de la socialización —que resultan sumamente sencillos—, las normas de distribución rigen para las personas que estudian y para las que no estudian, para los formados y para los no formados, para los titulados y para los que carecen de cualificación.

Implicación para la investigación 1: los efectos sobre las personas sin estudios. Examinemos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: La creación de normas sociales que asignan estatus y competencia a los titulados conduce a la socialización de los estudiantes para desempeñar funciones sociales más amplias.

Hipótesis 2: Dichas normas reducen las perspectivas de los individuos sin estudios y, en cierto sentido, los «desocializan».

Cuanto más vinculantes son las normas de asignación, los no estudiantes adoptan más temprano y con mayor implicación roles pasivos en la sociedad, lo cual significa que es posible que, en una sociedad basada en las certificaciones, la competencia moderna de las personas menos cualificadas disminuya (por encima del suelo anterior). Esta idea debe comprobarse mediante investigaciones contextuales comparativas, ya que la variable independiente es una propiedad del sistema social.

Según este argumento, en las sociedades modernas la educación condena a los individuos que se salen de ella al fracaso, y dichos individuos (así como sus padres y amigos) se anticipan y se adaptan a ello.

Hipótesis 3: De modo parecido, después del período de escolarización, las personas no tituladas socializan, a través de sus experiencias vitales, el significado de su fracaso, de la misma manera que los titulados socializan el significado de su éxito. Los diferenciales generados por la educación recibida deberían ser mayores cuanto más consolidado esté el principio de distribución educativa.

Hipótesis 4: Las personas admitidas en organizaciones educativas facultadas gozan de perspectivas más amplias incluso antes de empezar a asistir a ellas, mientras que las personas rechazadas ven sus perspectivas reducidas. En ambos casos, las personas adaptan sus cualidades personales con anticipación, incluso antes de asistir a las organizaciones educativas. Estos diferenciales deberían ser mayores cuanto mayor sea la potencia de asignación del centro educativo.

A modo de ejemplo, Benítez (1973) observa en los estudiantes admitidos en un instituto de élite nacional de Filipinas un aumento de la autoestima y de la «competencia» incluso antes de que se inicie la fase de socialización. Los datos presentados por Wallace (1966) sugieren una interpretación parecida.

La investigación comparada sobre efectos como los citados debe ayudarnos a distinguir la teoría de la asignación de las concepciones tradicionales basadas en la socialización.

Implicación para la investigación 2: los efectos agregados. Una de las implicaciones principales de la teoría de la distribución es que las deducciones sobre los efectos agregados de la educación a partir de los datos individuales basados en las concepciones tradicionales centradas en la

socialización pasan a perder casi totalmente su legitimidad. Convencionalmente, los investigadores de la economía de la educación deducen los efectos económicos agregados de la educación a partir de los diferenciales de renta entre los individuos educados y los menos educados (véanse, por ejemplo, los documentos de Blaug, 1968, 1969). Se supone que estos diferenciales de renta reflejan el valor añadido real: las ganancias que la socialización proporciona a las personas que han recibido educación. Sin embargo, si la educación no fuese más que un sistema de distribución, las ganancias de las personas que han recibido educación solo podrían producirse acompañadas de unas pérdidas equivalentes por parte de las personas que no han recibido educación. Es posible que la generalización de la educación y la distribución educativa no tengan efecto alguno sobre el producto agregado (Collins, 1971).

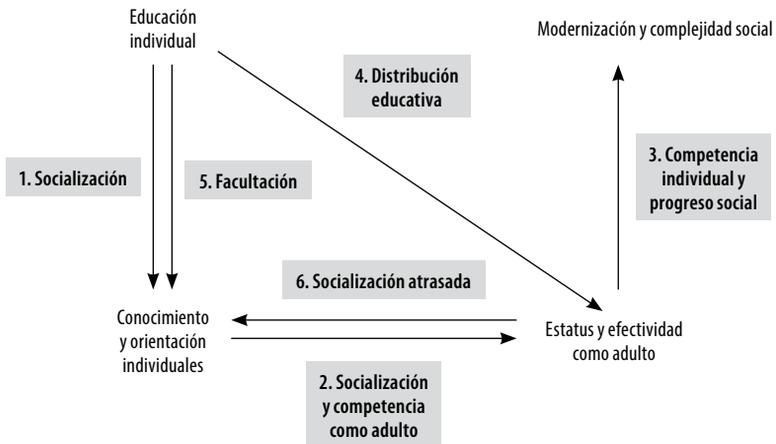
De modo parecido, los investigadores de los efectos políticos de la educación suelen deducir que, dado que las personas que han recibido educación ocupan posiciones políticas claves, la educación ha ayudado a crear dichas posiciones (véanse los documentos de Coleman, 1965). Sin embargo, si la educación es un mero sistema de asignación, las enormes diferencias de posición y actitudes entre las personas que han recibido educación y las que no han recibido pueden existir sin que se produzca ningún efecto agregado. De hecho, Igra (1976), utilizando los datos de Inkeles, muestra que los aumentos en el desarrollo agregado de las sociedades reducen la participación política de las personas con un nivel determinado de educación (si bien aumenta el grado de información sobre política de dichas personas). Davis (1966), Meyer (1970b) y Alexander y Eckland (1975) abordan este tipo de efectos descritos como de «charca de ranas» en niveles de análisis inferiores.

Los argumentos principales de la teoría de la distribución se suman a los de la teoría de la socialización, mostrados en la figura 2. Las concepciones basadas en la asignación se abordan con cierta frecuencia en la bibliografía actual, si bien sus implicaciones para la investigación aún no se han explorado en profundidad.

Limitaciones de la teoría de la distribución

Las teorías de la distribución conciben la educación como una institución y, con ello, añaden una cantidad considerable de elementos a la teoría tradicional basada en la socialización. Sin embargo, su aportación resulta más bien limitada.

Figura 2: La teoría de la distribución y sus implicaciones para la teoría de la socialización



La teoría de la distribución estricta sugiere que el punto 3 es irrelevante: si la educación asigna un conjunto determinado de competencias como adultos, no es necesario que aumente el número neto de individuos competentes en la sociedad.

En este tipo de teorías, se considera que la fuerza de la educación reside en el hecho de que se encuentra integrada en las normas y concepciones que sirven como orientación para todo tipo de procesos de asignación de personal en la sociedad. Si embargo, solo se tiene en cuenta el impacto de la educación en los individuos procesados por el sistema —es decir, los estudiantes y no estudiantes que están siendo clasificados—, y además este impacto se define de modo limitado: se considera que estas personas responden únicamente a las perspectivas de los roles que podrán adoptar como fruto de la acción de la educación. ¿El hecho de que todas las personas que lo rodean estén siendo transformadas mágicamente por ceremonias de iniciación poderosas no tiene ningún efecto sobre un estudiante concreto? ¿Ni sobre el resto de miembros de la sociedad?

El problema es que las teorías basadas en la distribución suelen considerar que la educación asigna personas a un conjunto establecido de posiciones en la sociedad, es decir, que lleva a cabo una distribución de posiciones determinadas por otras fuerzas económicas y políticas. Bowles y Gintis (1976) proponen ligeros efectos adicionales: creen que la educación incluye un proceso de socialización por el que las personas aceptan como legítimos los roles limitados que se les asignan, mientras que Spence (1973) y Thurow (1975) afirman que el aumento de la efi-

ciencia en la selección que proporciona la educación genera ganancias irrelevantes para la sociedad. Sin embargo, según el principal desarrollo de la teoría de la distribución la educación influye más bien poco en la estructura de la sociedad.

Por ello, la teoría de la asignación puede considerarse un caso especial de un argumento más general según el cual la educación construye y altera la red de posiciones en la sociedad, además de asignar a personas a estas posiciones. Tenemos que dejar de suponer que la educación puede crear, ampliar y modificar las posiciones a las que asigna a personas.

Cada vez es más frecuente la afirmación de que la educación legitima la estructura de la sociedad moderna (Bowles y Gintis, 1976) o de que, de algún modo, las sociedades modernas son, básicamente, sociedades «escolarizadas» (Illich, 1971). Si queremos comprender el impacto que tiene la educación en la sociedad, más allá de los efectos que tiene en la carrera de cada individuo, debemos entender el significado de estas afirmaciones.

El caso general: la teoría de la legitimación

La teoría de la asignación es un caso específico dentro del conjunto de teorías institucionales sobre los efectos de la educación, puesto que considera los efectos de la educación como institución a) solo en los individuos procesados, y b) partiendo de la base de una estructura social constante. En este apartado abordaremos el caso general: las teorías sobre el impacto institucional de la educación en la estructura social, es decir, en el comportamiento de las personas en el seno de la sociedad.

Los sistemas educativos modernos –ampliados e institucionalizados– se basan en determinadas normas sociales que los distintos actores dan por supuestas, saben que el resto de actores también da por supuestas e incorporan en sus decisiones y acciones.⁵ A modo de ejemplo, los sistemas educativos institucionalizados crean una situación en la que, aunque hayan leído el libro de Ivar Berg y les haya convencido,

5. También es posible que los actores interioricen estas normas como compromisos personales, pero esto no tiene demasiada importancia: lo importante es que las interiorizan como hechos y realidades sociales (las instituciones basadas en creencias personales o que permiten que la cuestión de las creencias personales sea relevante en la acción social están mucho menos legitimadas en aspectos importantes que las instituciones que funcionan como realidades).

los selectores sociales (por ejemplo, los encargados de personal) saben que deben contratar a los empleados en función de sus credenciales educativas.

Respecto a esta cuestión existen dos aspectos de los sistemas educativos modernos que están estrechamente relacionados y funcionan como variables independientes: 1) los sistemas educativos modernos se extienden como sistemas de clasificación y categorizan a poblaciones adultas enteras en función de su nivel y especialidad, y 2) los sistemas educativos modernos están institucionalizados, puesto que sus clasificaciones suelen estar bajo el control del Estado y aplicarse en la vida cotidiana a través de normas sobre credenciales contenidas en la legislación e implementadas en la práctica de las organizaciones. Casi en todas partes, la educación es obligatoria y universal porque así lo determina la legislación nacional, con frecuencia en la constitución (Boli-Bennett, 1976), y en la mayoría de países su estructura está intensamente regulada por el estado-nación (Ramírez, 1973; Rubinson, 1973).

¿Por qué se produce este fenómeno? Independientemente de los orígenes económicos del proceso, el hecho de que —a diferencia de buena parte de los aspectos relacionados con el desarrollo económico, que se dejan en manos de los individuos y las subunidades— normalmente quien lo lleva a cabo y regula sea el Estado indica que su origen inmediato se encuentra en el sistema político. Se trata de la sociedad como organización corporativa (Swanson, 1971), más que como un sistema de intercambio. *De hecho, los sistemas educativos formalizados son teorías de la socialización institucionalizadas como normas a nivel colectivo.* Las tres proposiciones básicas utilizadas anteriormente para resumir la teoría tradicional de la socialización *se convierten* en la base estructural del sistema educativo. La proposición 1, es decir, la idea de que las escuelas enseñan habilidades y valores clave, se institucionaliza como el sistema básico de clasificación mediante la educación: la educación se desarrolla en forma de secuencia (irreversible por definición adscriptiva) desde el jardín de infancia hasta los estudios postdoctorales y abarca una serie definida de temas importantes valorados. El estudiante es un «titulado en secundaria» y cursa unidades obligatorias de historia, inglés y matemáticas. Se trata de una doctrina institucionalizada, puesto que para distintos fines hay que tratar al estudiante como si hubiese adquirido los conocimientos a través de las unidades o créditos que ha completado, en lugar de someterlo a una inspección directa. La proposición 2, es decir, la idea de que las cualidades adquiridas en el centro educativo

desembocan en la efectividad del individuo como adulto, se institucionaliza a través de las normas básicas de contratación de personas con las credenciales adecuadas que rigen la asignación del personal en la sociedad moderna. Para contratar a un ejecutivo, un funcionario o un profesor, es obligatorio examinar sus credenciales educativas; en cambio, examinar su competencia es opcional. Un profesor o un médico que finalizaron su formación en 1930 suelen seguirse considerando válidos desde el punto de vista tanto social como legal. La proposición 3, es decir, la idea de que la distribución realizada por la educación genera progreso social, se integra institucionalmente en nuestras doctrinas del progreso, y está compuesta por tres elementos: modernidad, profesionalización y racionalización. La presencia de las personas con mejores certificaciones y educación es uno de los principales indicadores del estatus de un hospital, de una escuela, a veces también de una organización empresarial y, en definitiva, de la propia sociedad.

A la luz de lo expuesto, podemos decir que, en cierto sentido, los sistemas educativos son ideologías: racionalizan en términos modernos la naturaleza y la organización de los trabajadores y los conocimientos en las sociedades modernas y les obligan a abandonar las explicaciones sagradas y primordiales. Posiblemente, los sistemas educativos sean efectos de la reorganización de la sociedad moderna en torno al individualismo laico, uno de los temas principales de la obra de Marx y Weber. Sin embargo, lo que nos ocupa ahora es describir sus efectos.⁶

Efectos legitimadores de la educación ampliada e institucionalizada

Los efectos legitimadores de la educación pueden dividirse en cuatro categorías generales creadas cruzando dos dicotomías. En primer lugar, en la sociedad la educación funciona como una *teoría del conocimiento* legitimadora que define determinados tipos de conocimiento como existentes y autorizados, pero al mismo tiempo funciona como una *teoría del personal* que define las categorías de personas que deben ser tratadas como poseedoras de los cuerpos de conocimientos y formas de autoridad citados.

6. La siguiente disertación trata exclusivamente de los *efectos* de la educación institucionalizada sobre otros aspectos de la sociedad. Como es lógico, existen otros efectos causales de importancia que se producen en sentido contrario (véase el análisis de Meyer y Rubinson, 1975). Para desgranar de modo empírico los efectos recíprocos es necesario disponer de información sobre las sociedades a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, la educación valida tanto a las *élites* como a los *ciudadanos*. Las explicaciones sobre la función legitimadora de la educación suelen resaltar únicamente su rol como elemento favorecedor de las élites y la desigualdad (por ejemplo, Bowles y Gintis 1976; Carnoy 1972), pero en el mundo moderno predomina de modo abrumador la educación universal (Coombs, 1968), que está estrechamente relacionada con el Estado moderno y la noción de ciudadanía universal (Marshall 1948; Bendix 1964; Habermas 1962).

Figura 3: Tipos de efectos legitimadores de la educación

	Educación de élite	Educación generalizada
La educación como teoría del conocimiento	1. Autoridad de la competencia especializada	3. Universalidad de la realidad colectiva
La educación como teoría del personal	2. Definición y certificación de la élite	4. Extensión de la condición de miembro: construcción de naciones y ciudadanía

Estas dos distinciones permiten definir cuatro tipos de efectos legitimadores de la educación, tal y como se indica en la figura 3. Seguidamente procederemos a explicarlos.

1. *Autoridad de la competencia especializada*: La educación no se limita a asignar a las personas a un conjunto establecido de posiciones en la sociedad, sino que además amplía la cultura de la autoridad y el conjunto de posiciones sociales especializadas que implica dicha cultura. De este modo, la creación de la economía académica hace que los actores responsables deban tener en cuenta nuevos tipos de conocimientos; la creación de la psiquiatría hace que lo que antes eran misterios ahora deba abordarse en el marco de la organización social; la creación de los programas académicos de gestión de empresas hace que ámbitos de decisión que anteriormente se basaban en el criterio personal o en la suerte pasen a ser objeto de conocimientos racionalizados; los problemas sociales requieren de profesionales de las relaciones humanas (y, en ocasiones, incluso de sociólogos), y, por último, los problemas de seguridad o medio ambiente requieren de ingeniería industrial o medioambiental.

La cuestión es que, más allá de su eficacia inmediata, estos acervos de conocimientos gozan de autoridad y los actores deben tenerlos en cuenta si no quieren ser considerados negligentes o irracionales. El director de empresa que planifica como le viene en gana, sin tener en cuenta las proyecciones económicas, no tiene excusa alguna para igno-

rar los mejores consejos; el líder político que considera que los problemas sociales no se pueden analizar ni aliviar es reaccionario y primitivo; la persona que padece de perturbaciones emocionales pero rechaza la psiquiatría está siendo irracional.

De este modo, las categorías de conocimientos del sistema educativo se introducen de modo autoritario en la vida cotidiana. Los misterios se racionalizan, se controlan simbólicamente y se incorporan al sistema social, de manera que se protege a la sociedad y sus subunidades de la incertidumbre (Thompson, 1967):

Proposición 7: La expansión (e institucionalización) de la educación amplía el número de funciones colocadas bajo el control social y que los actores deben tener en cuenta.⁷

2. *Definición y certificación de la élite.* La educación como institución crea y define categorías concretas de personal de élite. Este fenómeno se compone de dos aspectos: a) la educación es un conjunto de normas de distribución y ceremonias de iniciación que indican qué personas poseen la autoridad y la competencia necesarias para desempeñar los distintos roles de élite (ésta es la idea básica de la teoría de la asignación), y b) sin embargo, la educación institucionalizada también define la naturaleza y la autoridad de los roles de élite, de modo que ayuda a crear las categorías del personal, así como a diseñar quiénes ocuparán estas categorías concretas. De este modo, los sistemas educativos modernos ampliados funcionan en la sociedad como una teoría del personal que justifica en términos culturales modernos la ampliación y la especialización de las élites modernas.

En otras palabras, la educación no solo crea «conocimientos económicos» que los actores racionales deben tener en cuenta, sino que además es una estructura que ayuda a crear el rol de economista, a justificar la autoridad de sus afirmaciones en sociedad y a definir de modo concreto quién es un economista. De este modo, la educación crea no solo la psiquiatría, sino también a los psiquiatras; no solo la ideología de la gestión moderna, sino también los MBA. Un actor racional debe tener en cuenta los conocimientos médicos, y para ello debe consultar

7. Esta afirmación coincide con una idea de Schumpeter (1950, capítulo 12) sobre el modo en el que el optimismo intelectual de la sociedad capitalista moderna genera su propia institucionalización y destrucción. Los intelectuales racionalizan cada vez más funciones sociales, que posteriormente se sitúan bajo control político y social y, por lo tanto, dejan de estar en el mercado.

a un médico. De este modo, la estructura organizativa moderna de la sociedad incorpora cuerpos de conocimientos legitimados mediante la incorporación del personal designado.⁸

Considerar que este proceso únicamente afecta a unos pocos empleos especializados significa adoptar una visión demasiado estrecha de miras. Las normas más importantes relacionadas con las credenciales son de tipo más general. Se trata del conjunto de normas que relaciona el estatus educativo de *licenciado universitario* (y *titulado de secundaria*) con todo tipo de posiciones formales e informales de élite. Estas normas definen un cuerpo generalizado de conocimientos de élite e indican cuáles son sus poseedores legítimos.

Así pues, quedan claros los motivos por los cuales la concepción de la distribución que realiza la educación como una suma cero en la que se asigna un conjunto fijo de estatus sociales es incorrecta. La educación contribuye a *crear* nuevas clases de conocimientos y trabajadores que luego son incorporados a la sociedad.

Proposición 8: La expansión (y la institucionalización) de la educación aumenta el número de posiciones especializadas y de élite en la sociedad, además de definir y justificar su ocupación por parte de personas concretas.⁹

La clave de esta proposición es que la acción de la educación institucionalizada va mucho más allá de enviar a determinados individuos al éxito y a otros al fracaso. Las personas formadas aprenden a exigir funciones especializadas y a legitimar las funciones especializadas de otras personas, mientras que las menos formadas aprenden que forman parte de un mundo social de derechos y deberes, desarrollado más allá de la comunidad tradicional. Éste es uno de los significados básicos del estatus social moderno de *ciudadano*.

8. Imaginemos, por ejemplo, las consecuencias derivadas del aumento de los programas universitarios y titulaciones de astrología acreditados de modo rutinario. Las organizaciones incorporarían a astrólogos, el Estado financiaría sus programas y les consultaría o los contrataría y se desarrollaría una bibliografía justificatoria. Estos procesos básicos se han producido en relación con muchos grupos ocupacionales.

9. Esta proposición resulta imposible en las concepciones que observan el estatus social como una mera posición en un rango y, por lo tanto, como un elemento fijo en una suma. Sin embargo, no hay ningún motivo que indique que el total de estatus (o, en este caso de poder) en el seno de la sociedad sea fijo. Independientemente del rango en el que se sitúan, los estatus (así como sus distribuciones) pueden variar y ampliar sus derechos y facultades principales. Anteriormente explicaba que la educación amplía los derechos de estatus asociados a numerosas posiciones de nuestra sociedad sin tener que alterar necesariamente la estructura de los rangos. Esta concepción del estatus refleja la formulación original de Weber.

3. *Universalidad de la realidad colectiva.* La educación de masas crea una serie de supuestos sociales sobre la cultura común de la sociedad y, con ello, amplía el significado social de la ciudadanía, la personalidad y la individualidad (todas ellas ideas modernas). Asimismo, establece una serie de elementos comunes para todos¹⁰: a) genera el supuesto de que existe uno o varios idiomas nacionales y define la alfabetización universal; b) cosifica una historia nacional determinada; c) construye un orden cívico común (héroes y villanos comunes, un orden político y constitucional común con determinados símbolos culturales compartidos y con participación nacional legítima); d) valida la existencia de una realidad natural común a través de la ciencia y de una estructura lógica común a través de las matemáticas y, de este modo, genera un mito de cultura común íntimamente relacionado con la sociedad mundial; e) construye definiciones amplias del ciudadano y los derechos humanos como parte de la concepción moderna del mundo.

Independientemente de lo que aprendan en realidad sobre su lengua y su cultura las personas en los centros educativos, la educación de masas institucionalizada a nivel nacional crea unos supuestos de cultura nacional que los actores –tanto pertenecientes a la élite como ciudadanos– deben tener en cuenta:

Proposición 9: *La expansión (e institucionalización) de la educación amplía el contenido y la jurisdicción de los elementos que se da por supuesto que forman parte de la realidad colectiva.*

4. *La extensión de la condición de miembro: construcción de naciones y ciudadanía.* Además de definir y ampliar la cultura nacional, la educación generalizada hace que la práctica totalidad de la población posea esta cultura, esté imbuida de sus significados y goce de los derechos que se desprenden de ella. La educación generalizada define y desarrolla la nación (Marshall, 1948; Bendix, 1964): asigna personas a la ciudadanía –determinando que se trata de miembros de la nación por encima de los distintos subgrupos– y amplía directamente la definición de ciuda-

10. A continuación figura una lista convencional de los teóricos efectos de la educación generalizada, pero nuestro argumento es que, dejando de lado los efectos reales, entran en la vida social como hechos que todo el mundo da por supuestos. Muchos estadounidenses son analfabetos en el idioma nacional, pero nos tratamos entre nosotros, esperamos que las élites nos traten y organizamos nuestra vida pública como si ninguno lo fuese. De acuerdo con la proposición 5, la existencia de estos efectos como supuestos sociales aumenta considerablemente las posibilidades de que las escuelas terminen generándolos como realidad.

danía y nación, así como las obligaciones y los derechos que implican. La educación de masas crea un público: a medida que la educación se extiende, surgen ideas sobre la opinión pública como una de las fuerzas motrices de la sociedad (Habermas 1962; Bergesen, 1977). Se considera que las personas poseen las competencias y las orientaciones morales necesarias para participar en una vida colectiva más amplia:

Proposición 10: La educación generalizada aumenta el número de personas que se considera que tienen responsabilidades, capacidades y derechos como seres humanos y como ciudadanos, además de ampliar las definiciones predominantes de dichos roles y sus cualidades asociadas.

El papel de la educación a la hora de ampliar el significado de ciudadanía y el conjunto de individuos considerados ciudadanos tiene una doble vertiente: por una parte, ofrece nuevas posibilidades a los ciudadanos, en especial nuevas proclamas de igualdad que formular a la sociedad; y, por otra, redefine a los individuos como miembros (y agentes) subordinados y responsables de la organización del Estado y les expone a nuevas formas de control y manipulación.

Modelos de investigación en la teoría de la legitimación

Las ideas sobre la legitimación proponen posibles efectos sociales de la educación que pueden estudiarse de varios modos:

- 1) El modo más directo es examinar datos para realizar comparaciones entre sociedades. Por ejemplo, ¿es cierto que, al comparar sociedades, las sociedades con una educación generalizada más amplia tienden a crear de manera más rápida y completa los instrumentos de bienestar social, desarrollo de políticas y participación de la ciudadanía?
- 2) Las mismas cuestiones pueden examinarse a partir de datos de series temporales correspondientes a una sola sociedad. Por ejemplo, ¿qué efecto ha tenido, independientemente de otros factores, la expansión de la educación superior en los Estados Unidos sobre el tipo de profesionales con un estatus privilegiado en los tribunales (testigos-expertos)?
- 3) Estas mismas cuestiones pueden estudiarse a nivel individual. Según la teoría de la legitimación, la expansión y la institucionalización de los sistemas de educación nacionales tienen efectos en los juicios,

las realidades percibidas y las acciones de *determinados* individuos (personas corrientes, promulgadores de normas y selectores sociales clave). Por ello, los estudios pueden comparar a personas parecidas en sociedades con una estructura educativa distinta. En las sociedades más formadas, ¿las personas con una educación determinada tienen mayor tendencia a considerar que los problemas personales y sociales exigen la acción de expertos formados? ¿Son más las funciones sociales que estas personas consideran (como afirmábamos antes) que exigen una gestión social colectiva explícita (y, claro está, basada en formación)? La investigación mediante estudios comparativos permite examinar este tipo de cuestiones.

- 4) También es posible abordar este tipo de cuestiones de modo experimental. Se suele considerar que la educación reestructura la realidad social para determinados individuos. Para explorar esta concepción, puede confrontarse a sujetos con sociedades hipotéticas parecidas en muchos aspectos pero con un grado distinto de amplitud y autoridad de la educación. ¿Es más probable que los sujetos propongan recurrir a economistas y otros profesionales de las ciencias sociales para contribuir a la planificación empresarial o política si les describimos una sociedad con una educación de élite altamente desarrollada e institucionalizada? Los sujetos incluso pueden atribuir autoridad a profesiones inexistentes si se les cuenta que están basadas en programas educativos.

Estos enfoques de diseños de investigación pueden utilizarse para abordar las siguientes hipótesis empíricas básicas de la teoría de legitimación:

- 1) Basar una élite concreta en el sistema educativo contribuye a crear y aumentar su autoridad. Se puede estudiar empíricamente el auge diferencial en las sociedades de los empleados de recursos humanos, los científicos sociales, los médicos o los psiquiatras y cómo ha influido en él la institucionalización de una educación específica. Esto puede hacerse con técnicas comparativas, de encuestas o experimentales.
- 2) De una forma más general, los sistemas educativos de élite ampliados producen y prestan apoyo a *más* élites de mayor tamaño y con jurisdicción sobre más funciones sociales. Para comprobar esta hipótesis, podemos examinar si en las sociedades con una educación

de élite más extendida se definen más problemas que requieren una acción colectiva, o bien si es más probable que la gestión de dichos problemas se reserve a las élites educadas en dichas sociedades.

- 3) La educación generalizada amplía la cultura nacional. En principio, en las sociedades donde existe una mayor educación generalizada tanto las élites como la población en general deberían ser más capaces de percibir la alfabetización general, la atención a los problemas públicos, la información y la implicación, incluso si los niveles reales de las variables citadas permanecen constantes. La educación generalizada es una institución y, como todas las instituciones, crea formas de ignorancia pluralista, ya que respalda el supuesto social extendido de un público informado y atento. Al expandir la cultura nacional, la educación generalizada también crea y expande el supuesto de la homogeneidad. Es de esperar que, en las sociedades con más educación generalizada, tanto la población en general como las élites perciban intereses e ideas más comunes en la población, así como menos conflictos y diversidad, incluso en el caso de que esta última se mantenga en un nivel constante.
- 4) De modo parecido, la educación generalizada amplía los límites de la ciudadanía tanto en tamaño como en contenido. En las sociedades con mayor educación generalizada, es de esperar que las élites perciban que la población en general formula más exigencias, tiene más derechos y plantea más amenazas que en otras sociedades. Asimismo, es de esperar que las élites que planean nuevos regímenes en este tipo de sociedades utilicen más estrategias de control mediante la movilización, en lugar de recurrir al autoritarismo tradicional; también deben prestar una gran atención a la creación y la manipulación de la «opinión pública». Es posible que la educación generalizada sea uno de los elementos que favorece la versión moderna de los golpes y regímenes militares clásicos, que podríamos definir como «activista». De nuevo, este proceso puede estudiarse de modo comparativo, a partir de datos de estudios, o experimental, presentando sociedades hipotéticas a los sujetos.

Estas sugerencias de investigación aclaran la naturaleza de los efectos de legitimación: los sistemas educativos modernos reconstruyen, reorganizan y amplían formalmente las categorías socialmente definidas de personal y conocimientos en la sociedad, además de expandir y racionalizar las realidades sociales que se imbrican en las elecciones de los

individuos socializados y no socializados, asignados y no asignados. Tal y como se ha señalado abundantemente, en las sociedades modernas la educación es una religión secular: al igual que las religiones, proporciona una explicación legítima de la competencia de los ciudadanos, la autoridad de las élites y las fuentes de la adecuación del sistema social para mantenerse ante la incertidumbre.¹¹

Impacto de la legitimación de la educación en la distribución y la socialización

Anteriormente (proposiciones 5 y 6) hemos hablado del impacto socializador de la educación como institución en el marco del examen de la versión del concepto general de la legitimación proporcionada por la teoría de la asignación. Las cuestiones planteadas posteriormente nos obligan a ampliar los argumentos presentados en dos aspectos:

1. Queda claro que las normas de la distribución mediante la educación no son simplemente construcciones sociales arbitrarias que, por casualidad, tienen poder sobre las personas, sino que forman parte de la ideología institucional básica de la sociedad moderna: representan la equidad, el progreso y la sofisticación técnica. Es decir, no se trata de meros casos de ejercicio de poder, sino de normas con un grado de *legitimidad* considerable en el seno de un sistema institucional global. Esta legitimidad intensifica el funcionamiento de normas de distribución por parte de la educación, así como los efectos de dichas normas sobre las personas socializadas y distribuidas:

Proposición 11: Cuanto más institucionalizado está un sistema de educación moderno, más intensas son las relaciones causales de distribución y socialización.

11. La educación moderna no solo expande la sociedad estructuralmente, sino que además hace que las sociedades se parezcan cada vez más entre sí desde el punto de vista organizativo. Las sociedades terminan estando formadas por élites cada vez más parecidas –con frecuencia comunicadas profesionalmente entre sí– y poblaciones con derechos sociales cada vez más comunes. Esta homogeneidad organizativa permite que la información –y la explotación– puedan difundirse muy rápidamente. Las nuevas ideas y técnicas no son ajenas, sino la esencia de las profesiones incorporadas, por lo cual pueden adoptarse con menos resistencia. De este modo, en el mundo moderno la presencia de sistemas educativos controlados localmente pero parecidos desde el punto de vista organizativo en casi todos los estados-nación posibilita tanto la rápida penetración cultural de las técnicas (y de la revolución política) como la aparición de nuevos tipos de dependencia (por ejemplo, la fuga de cerebros).

Las normas de distribución mediante la educación pasan a ser más comunes y sus consecuencias en forma de socialización más intensas si el grado de institucionalización de la educación es elevado. Los desfases de socialización de los individuos asignados (proposición 6) se convierten no solo en una adaptación al aumento de su poder, sino también en una afirmación de su autoridad y una explicación de una biografía moral legítima. De modo parecido, el proceso por el que los estudiantes adquieren cualidades facultadas (proposición 5) cobra un significado adicional a raíz de su legitimación. Tanto los estudiantes como las personas que no estudian están aprendiendo más cosas que los conocimientos que necesitan para su futuro: también aprenden que las categorías prácticas y los temas de la educación otorgan un significado legítimo a dicho futuro (véase también Bowles y Gintis, 1976). A modo de ejemplo, el universitario aprende un poco de sociología porque se le enseña (socialización tradicional) y porque sabe que se espera de los licenciados que sepan un poco de sociología (facultación). Ambos procesos se ven intensificados por la naturaleza legitimadora de la sociología: los estudiantes (y las personas que no reciben educación) aprenden que la sociología *existe* como cuerpo de conocimiento y categoría personal, más allá de si personalmente aceptan su utilidad como campo. Es por ello que los estudiantes adquieren conocimientos de sociología con la pasividad de la obligación, lo cual refleja su conciencia de que, independientemente de si aceptan o no esta disciplina, sus títulos —válidos en toda la sociedad— reflejarán que han cursado x unidades de sociología.

De este modo, la autoridad moral objetivada de las escuelas —situada por encima de su poder en estado puro— intensifica la socialización hasta un extremo superior al detectado en las organizaciones rutinarias de *formación* (Bidwell y Vreeland, 1963).

2. En versiones más amplias de la teoría institucional que las ideas relacionadas con la distribución, los efectos de la educación no conforman una suma fija, sino que la educación puede expandirse y alterar la estructura de roles de la sociedad. Esto significa que no existen motivos para considerar que los efectos socializadores de las normas de distribución constituyen una suma fija, tal y como sugieren las hipótesis 1-3 planteadas en el apartado «Otras implicaciones de la teoría de la distribución». En caso de que la educación expanda el orden de los estatus, no es necesario que las ganancias que prevén los estudiantes y sus consecuencias en forma de socialización se compensen mediante pérdidas para las personas que no estudian. Es posible que las nuevas funciones

creadas simplemente se añadan a la estructura de estatus y al proceso de socialización, e incluso es más habitual que la creación de un nuevo rol de élite amplíe los derechos y deberes de terceros. De este modo, la expansión de la autoridad médica en las sociedades modernas implica la creación y la ampliación del rol de médico. Sin embargo, el resto de personas no se convierten solo en no doctores, sino también en pacientes. La educación amplía los roles y los coloca en una relación adecuada con el resto de la sociedad.

La concepción de la educación institucionalizada como un sistema de legitimación —y no solo un mecanismo para asignar oportunidades fijas— puede provocar numerosas consecuencias globales que influirán en la asignación y la socialización de las personas procesadas, al igual que en el resto de la sociedad.

Impacto de la legitimación educativa en las organizaciones educativas

El efecto legitimador de las organizaciones educativas (así como buena parte de su capacidad de socialización y distribución) procede de su estatus altamente institucionalizado en la sociedad. Las escuelas actúan en el nivel institucional de la sociedad como teoría autorizada del personal y el conocimiento y constituyen un sistema ritual clave, un sistema de ceremonias de iniciación (personal) y de clasificaciones de información (conocimientos).

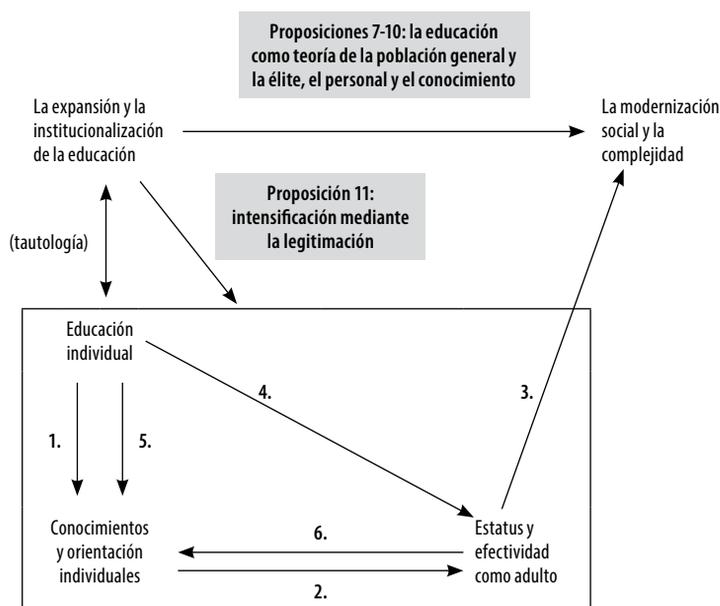
Esto explica por qué con frecuencia las escuelas actúan como organizaciones rituales y sacrifican la «efectividad» por la rigidez clasificatoria (Meyer y Rowan, 1975; Kamens, 1977). Su mayor efectividad social (y su principal base para solicitar recursos) es inherente a la estructura ritual citada, es decir, el conjunto de clases, niveles, títulos y materias. Resaltando sus estructuras rituales formales, las estructuras maximizan los vínculos con su principal fuente de autoridad, sus recursos principales y, posiblemente, aquello en lo que son más efectivas. Dramatizar sus estructuras en forma de ceremonias de iniciación socialmente legitimadas y legitimadoras informa a las personas que estudian y a los terceros sobre las compensaciones a las que pueden adaptarse y sobre el hecho de que dichas compensaciones son adecuadas, puesto que se derivan del significado y los valores básicos de la sociedad (Clark, 1970). De este modo, mediante el proceso indicado en la proposición 11 el ritualismo refuerza la efectividad inmediata de las escuelas a la hora de tratar con los estudiantes.

Resumen de la teoría de la legitimación. La teoría de la legitimación sugiere dos ideas generales sobre los efectos de la escolarización. En primer lugar, la educación institucionalizada, como teoría del personal y el conocimiento, afecta directamente a la sociedad, más allá de la formación y distribución de los estudiantes. En segundo lugar, la educación institucionalizada crea e intensifica los efectos individuales de la socialización y la distribución. En la figura 4 se añaden estas dos grandes cuestiones al esquema explicativo presentado anteriormente.

Conclusión

Es posible que los centros educativos enseñen habilidades y valores útiles, pero independientemente de cada caso, todos *asignan* personas a posiciones de un estatus social superior, lo cual afecta a las expectativas y la socialización de las personas que estudian y las que no estudian, así como a la experiencia y la posterior socialización de los titulados y no titulados.

Figura 4: Legitimación de los efectos de la educación



La capacidad de distribución de las escuelas es uno de los aspectos de su estatus como instituciones sociales que crean y validan categorías de personal y conocimientos. Las escuelas aumentan el número y la legitimidad de estas categorías –más allá de los niveles máximos alcanzables con los mitos sobre el origen del personal y el conocimiento, más primarios– y, con ello expanden toda la estructura social moderna racionalizada. Estos efectos legitimadores de los centros educativos reconstruyen la realidad para todos los individuos, escolarizados o no, además de intensificar los efectos de los procesos de distribución y socialización.

Así pues, un estudiante puede experimentar: a) la organización socializadora inmediata, b) el hecho de que dicha organización posee la capacidad de distribución necesaria para otorgarle un estatus, y c) el hecho, más general, de que esta capacidad de distribución goza del máximo nivel de legitimidad en la sociedad. La educación que recibe posee un estatus y una autoridad muy especiales, puesto que sus niveles y categorías de contenido pueden redefinirlo legítimamente a ojos de todos los que lo rodean y, por lo tanto, cobran una importancia predominantemente ceremonial.

La investigación sobre estas cuestiones debe examinar los efectos de la educación *como institución* teniendo en cuenta los efectos de variables situadas bastante más allá de la clase, el grupo de pares o la escuela como organización. Mediante análisis experimentales o entre sociedades (o de series temporales), tenemos que examinar los efectos contextuales de las variaciones en la extensión y la institucionalización de la educación sobre las perspectivas de las personas que estudian y las que no estudian, los titulados y los no titulados, los ciudadanos y las élites. Si, en la sociedad moderna, la educación es un mito, es obvio que se trata de un mito poderoso. Los efectos de los mitos se producen no porque los individuos crean en ellos, sino porque «saben» que el resto cree en ellos y, por lo tanto, que «a efectos prácticos» los mitos son ciertos. En privado podemos pontificar sobre la inutilidad de la educación, pero a la hora de contratar y ascender, a la hora de consultar con los oráculos de nuestro tiempo, a la hora de ordenar nuestras vidas en torno a la racionalidad contemporánea, representamos nuestro papel en una obra en la que la educación es la autoridad.

3. ORGANIZACIONES INSTITUCIONALIZADAS: LA ESTRUCTURA FORMAL COMO MITO Y CEREMONIA¹

– John W. Meyer (Universidad de Stanford)
y Brian Rowan (Universidad de Michigan-Ann Arbor)

Buena parte de las estructuras organizativas surge como reflejo de normas institucionales racionalizadas. La elaboración de dichas normas en los Estados y las sociedades modernas permite explicar parcialmente la expansión y el aumento de la complejidad de las estructuras organizativas formales. Las normas institucionales funcionan como mitos que las organizaciones incorporan y que les permiten obtener legitimidad, recursos, estabilidad y mayores posibilidades de supervivencia. En las organizaciones cuyas estructuras se convierten en isomórficas respecto a los mitos del entorno institucional, la coordinación y el control internos disminuyen a fin de mantener la legitimidad, a diferencia de lo que ocurre en las organizaciones estructuradas principalmente mediante las demandas de la producción y el intercambio técnicos. Las estructuras se disocian entre sí y de las actividades en curso y, en lugar de la coordinación, la inspección y la evaluación, se acaba aplicando la lógica de la confianza y la buena fe.

En general, se considera que las organizaciones formales son sistemas de actividades coordinadas y controladas que surgen cuando el trabajo se encuentra integrado en redes complejas de relaciones técnicas e intercambios transversales. Sin embargo, en las sociedades modernas las estructuras organizativas formales surgen en contextos altamente

1. Este capítulo fue elaborado en el Centro de Investigación y Desarrollo sobre Docencia de Stanford (SCRDT, por sus siglas en inglés) y contó con el apoyo del Instituto Nacional de Educación (contrato NIE-C-00-3-0062). Las opiniones expresadas a él no corresponden al Instituto Nacional de Educación. Muchos compañeros del SCRDT, el Programa de Formación de Organizaciones de Stanford, el grupo de trabajo sobre Organizaciones y Entornos de la Asociación Americana de Sociología y el Instituto Nacional de Educación nos han proporcionado ayuda y consejos. En especial, H. Acland, A. Bergesen, J. Boli-Bennett, T. Deal, J. Freeman, P. Hirsch, J.G. March, W.R. Scott y W. Starbuck realizaron sugerencias sumamente útiles.

institucionalizados. Las profesiones, las políticas y los programas se crean junto con los productos y servicios que pretenden producir racionalmente, lo cual motiva la aparición de un gran número de nuevas organizaciones y obliga a las existentes a incorporar nuevos procedimientos y prácticas. En otras palabras, las organizaciones deben incorporar las prácticas y procedimientos definidos por los conceptos racionalizados predominantes respecto al trabajo organizativo e institucionalizado en la sociedad. Las organizaciones que cumplen este objetivo adquieren mayor legitimidad y aumentan sus posibilidades de supervivencia, independientemente de la eficacia inmediata de las prácticas y los procedimientos adquiridos.

Los productos, servicios, técnicas, políticas y programas institucionalizados funcionan como mitos poderosos que son adoptados de modo ceremonial por un gran número de organizaciones. Sin embargo, el cumplimiento de las normas institucionales suele entrar en conflicto con los criterios de eficiencia y viceversa: al coordinar y controlar las actividades para aumentar la eficiencia, la organización se aleja de la vertiente ceremonial y pierde apoyo y legitimidad. Para cumplir las exigencias ceremoniales, las organizaciones que reflejan normas institucionales tienden a blindar sus estructuras formales ante las incertidumbres de las actividades técnicas desarrollando una estructura poco compacta mediante la introducción de brechas entre sus estructuras formales y sus actividades de trabajo reales.

En este capítulo se sostiene que las estructuras formales de buena parte de las organizaciones de la sociedad post-industrial (Bell, 1973) reflejan en una medida enorme los mitos de sus entornos institucionales, en lugar de las demandas de sus actividades de trabajo. En la primera parte se describen las teorías predominantes sobre los orígenes de las estructuras formales y el problema principal con el que se encuentran. En la segunda parte se analiza una fuente alternativa de estructuras formales: los mitos integrados en el entorno institucional. En la tercera parte se desarrolla la idea de que las organizaciones que reflejan entornos institucionalizados mantienen brechas entre sus estructuras formales y las actividades que llevan a cabo. Y, finalmente, se resume el capítulo y se exponen algunas implicaciones de cara a la investigación.

A lo largo del capítulo, se distingue claramente entre las normas institucionalizadas y los comportamientos sociales predominantes. Las normas institucionalizadas son clasificaciones integradas en la sociedad como tipificaciones o interpretaciones recíprocas (Berger y Luckmann,

1967:54). Dichas normas pueden darse por supuestas o contar con el apoyo de la opinión pública o de la legislación (Starbuck, 1976). Inevitablemente, las instituciones implican obligaciones normativas, pero con frecuencia entran en la vida social principalmente como hechos que los actores deben tener en cuenta. La institucionalización comprende los procesos mediante los cuales los procesos, las obligaciones o las realidades sociales adquieren un estatus normativo en la reflexión y la acción sociales. A modo de ejemplo, el estatus social de un médico es una norma altamente institucionalizada (tanto normativa como cognitivamente) para gestionar las enfermedades, además de un rol social compuesto de comportamientos, relaciones y expectativas concretas. La investigación y el desarrollo constituyen una categoría institucionalizada de la actividad organizativa que tiene significado y valor en un gran número de sectores de la sociedad, además del conjunto de las actividades reales de investigación y desarrollo. A una escala más reducida, una señal de «No fumar» es una institución con un estatus legal y unas implicaciones, además de un intento de regular el comportamiento de los fumadores. En relación con las tesis que se defienden aquí, resulta fundamental comprender que los efectos de las normas institucionales sobre las estructuras organizativas y su implementación en el trabajo técnico real pueden ser muy distintos de los efectos generados por las redes de comportamiento y relaciones sociales que conforman y rodean a una organización determinada.

Teorías predominantes sobre la estructura formal

Resulta necesario distinguir claramente la estructura formal de una organización de sus actividades cotidianas reales. La estructura formal de la organización funciona como plano orientativo de sus actividades e incluye, antes que nada, la tabla de la organización: una lista de oficinas, departamentos, cargos y programas. Estos elementos se encuentran vinculados por objetivos y políticas explícitos que conforman una teoría racional sobre cómo y para qué hay que combinar las actividades. La esencia de una organización burocrática moderna reside en el carácter racionalizado e impersonal de estos elementos estructurales, así como en los objetivos que los vinculan.

Uno de los problemas principales de la teoría de las organizaciones es cómo describir las condiciones que generan la estructura formal ra-

cionalizada. En las teorías convencionales, se supone que una estructura formal racional es el modo más efectivo de coordinar y controlar las complejas redes de relaciones que conforman las actividades técnicas o de trabajo modernas (véase el análisis de Scott, 1975). Este supuesto se deriva de las reflexiones de Weber (1930, 1946, 1947) sobre la aparición histórica de las burocracias como consecuencia de los mercados económicos y los estados centralizados. Los mercados económicos valoran especialmente la racionalidad y la coordinación. A medida que dichos mercados se expanden, las redes de relaciones de un ámbito determinado se van volviendo cada vez más complejas y diferenciadas y las organizaciones que actúan en dicho ámbito deben gestionar interdependencias más internas y transversales. Factores como el tamaño (Blau, 1970) y la tecnología (Woodward, 1965) aumentan la complejidad de las relaciones internas, mientras que la división del trabajo entre organizaciones aumenta los problemas transversales (Aiken y Hage, 1968; Freeman, 1973; Thompson, 1967). Dado que, en estas condiciones, la necesidad de coordinación aumenta, así como que el trabajo coordinado formalmente ofrece ventajas competitivas, las organizaciones con estructuras formales racionalizadas tienden a desarrollarse.

La formación de estados centralizados y la penetración de las sociedades por parte de centros de naturaleza política también contribuyen al aumento y la difusión de las organizaciones formales. Cuando las redes de relaciones que forman parte del intercambio económico y la gestión política alcanzan un grado de complejidad sumamente elevado, se considera que el medio más efectivo y racional para estandarizar y controlar las subunidades son las estructuras burocráticas. El control burocrático resulta especialmente útil a la hora de ampliar centros políticos, mientras que la estandarización suele ser solicitada tanto por los centros como por las unidades periféricas (Bendix, 1964, 1968). Los centros políticos organizan capas de oficinas que extienden el cumplimiento y desplazan las actividades tradicionales en el seno de las sociedades.

El problema es que *en las teorías predominantes se da por supuesto que la coordinación y el control de la actividad son las dimensiones clave en las que las organizaciones formales han tenido éxito en el mundo moderno*. Este supuesto se basa en la idea de que las organizaciones funcionan siguiendo sus planos orientativos formales: la coordinación es una mera rutina, se siguen las normas y procedimientos y las actividades reales se corresponden con las prescripciones de la estructura formal. Sin embargo, buena parte de las investigaciones empíricas realizadas sobre or-

ganizaciones cuestionan este supuesto. En el pasado, una generación de investigadores llegó a la conclusión de que existía un gran desfase entre la organización formal y la informal (por ejemplo, Dalton, 1959; Downs, 1967; Homans, 1950). Una observación relacionada con ésta es que las organizaciones formales suelen ser poco compactas (March y Olsen, 1976; Weick, 1976): los elementos estructurales no están estrechamente vinculados entre sí y con las actividades, las normas suelen incumplirse, las decisiones no se suelen aplicar o al aplicarse tienen consecuencias inciertas, las tecnologías tienen problemas de eficiencia y los sistemas de evaluación e inspección se alteran o alcanzan tal grado de vaguedad que proporcionan poca coordinación.

Las organizaciones formales son elementos endémicos de las sociedades modernas. Es necesario desarrollar una explicación de su aparición que esté parcialmente libre del supuesto de que las estructuras formales realmente coordinan y controlan el trabajo en la práctica. Este tipo de explicación debería explicar la elaboración de fines, cargos, políticas y normas de procedimiento que caracterizan a las organizaciones formales sin suponer que dichas características estructurales se aplican realmente en la actividad de trabajo rutinaria.

Fuentes institucionales de la estructura formal

Al centrarse en la gestión de redes de relaciones complejas y en la coordinación y el control, las teorías predominantes han dejado a un lado una fuente alternativa de la estructura formal señalada por Weber: la legitimidad de las estructuras formales racionalizadas. En las teorías predominantes, la legitimidad es algo que se da por supuesto: las afirmaciones sobre la burocratización se basan en el supuesto de la existencia de normas de racionalidad (Thompson, 1967). Cuando las normas desempeñan funciones causales en las teorías de burocratización se plantea como motivo la consideración de que se encuentran integradas en las sociedades y personalidades modernas como valores muy generales que facilitan la organización formal. Sin embargo, las normas de racionalidad son más que valores generales: existen de modo más específico y poderoso en las normas, las concepciones y los significados asignados a las estructuras sociales institucionalizadas. Hasta ahora, se ha dejado a un lado la importancia causal de estas instituciones en el proceso de burocratización.

Las estructuras formales no son solo fruto de sus redes de relaciones en la organización social. En las sociedades modernas, los elementos de la estructura formal racionalizada se encuentran profundamente arraigados y reflejan concepciones extendidas de la realidad social. Buena parte de los cargos, las políticas, los programas y los procedimientos de las organizaciones modernas obtienen su vigencia de la opinión pública, de las opiniones de ciudadanos importantes, del conocimiento legitimado mediante el sistema educativo, del prestigio social, de las leyes y de las definiciones de negligencia y prudencia manejadas por los tribunales. Estos elementos de la estructura formal son manifestaciones de normas institucionales poderosas que funcionan como mitos altamente racionalizados vinculantes para las organizaciones concretas.

En las sociedades modernas, los mitos que generan la estructura organizativa formal presentan dos características principales. En primer lugar, se trata de prescripciones racionalizadas e impersonales que identifican varios fines sociales como fines técnicos y especifican de modo normativo los medios adecuados para conseguirlos de modo racional (Ellul, 1964). En segundo lugar, están muy institucionalizados y, por lo tanto, en buena parte se sitúan más allá de la discreción de cualquier individuo que participe en la organización. Así las cosas, deben darse por supuestos como elementos legítimos independientemente de su impacto real en los resultados del trabajo.

Son muchos los elementos de la estructura formal que están altamente institucionalizados y funcionan como mitos. Entre ellos figuran profesiones, programas y tecnologías. Está surgiendo una cantidad considerable de profesiones racionalizadas (Wilensky, 1965; Bell, 1973). Se trata de empleos controlados no solo mediante la inspección directa de los resultados del trabajo, sino también por las normas sociales de permiso, certificación y escolarización. Los empleos están racionalizados y se considera que controlan técnicas impersonales, en lugar de misterios morales. Además, están considerablemente institucionalizados: la delegación de actividades en los empleados correspondientes es algo socialmente esperado y con frecuencia legalmente obligatorio más allá de los cálculos sobre si resulta eficiente o no.

En la sociedad también existe un gran número de programas organizativos formalizados que están siendo institucionalizados. Las ideologías definen las funciones correspondientes a una empresa –por ejemplo ventas, producción, publicidad o contabilidad–, a una universidad –por ejemplo formación e investigación sobre historia, ingeniería

o literatura— o a un hospital —por ejemplo cirugía, medicina interna y obstetricia—. Este tipo de clasificaciones de funciones organizativas, así como las especificaciones para llevar a cabo cada función, son fórmulas prefabricadas que cualquier organización puede utilizar.

De modo parecido, las tecnologías están institucionalizadas y se convierten en mitos vinculantes para las organizaciones. Los procedimientos técnicos de producción, contabilidad, selección de personal o procesamiento de datos se convierten en medios que se dan por supuestos a la hora de cumplir los objetivos de la organización. Independientemente de su eficiencia, este tipo de técnicas institucionalizadas hace que una organización sea considerada adecuada, racional y moderna, y su uso es una muestra de responsabilidad y evita el surgimiento de acusaciones de negligencia.

Este tipo de elementos institucionales racionalizados tiene un impacto enorme sobre las organizaciones y las situaciones organizacionales. Estas normas definen nuevas situaciones organizacionales, redefinen las situaciones ya existentes e indican los medios necesarios para gestionar de modo racional cada situación. Además, permiten, y a veces exigen, a los participantes que se organicen en torno a líneas prescritas y se extienden rápidamente por la sociedad moderna como parte del surgimiento de la sociedad post-industrial (Bell, 1973). Los dominios de actividad nuevos y ya existentes se codifican en programas, profesiones o técnicas institucionalizados, y las organizaciones incorporan los códigos agrupados.

Pongamos un ejemplo: La psicología como disciplina crea una teoría racionalizada de la selección de personal y certifica a los profesionales de recursos humanos. Los departamentos y responsables de recursos humanos aparecen en organizaciones de todo tipo y, al mismo tiempo, surgen nuevas agencias especializadas en los recursos humanos. A medida que se crean programas de investigación y desarrollo y se definen y forman los profesionales con experiencia en estos campos, las organizaciones se ven sometidas a una presión cada vez mayor para incorporar unidades de I+D. A medida que la profesión prerracional de la prostitución se racionaliza desde puntos de vista médicos, las organizaciones burocratizadas —clínicas de sexoterapia, salones de masajes, etc.— surgen con mayor facilidad. A medida que surgen temas como la seguridad y la contaminación del medio ambiente y que las profesiones y programas relevantes se institucionalizan mediante las leyes, las ideologías de los sindicatos y la opinión pública, las organizaciones incorporan estos programas y profesiones.

El crecimiento de las estructuras institucionales racionalizadas en la sociedad hace que las organizaciones formales sean más habituales y elaboradas. Dichas instituciones son mitos que hacen que las organizaciones formales resulten a la vez más fáciles de crear y más necesarias. Al fin y al cabo, los elementos de los que se componen las organizaciones están esparcidos por el paisaje social, y basta con un poco de energía emprendedora para ensamblarlos en una estructura. Además, dado que estos elementos están considerados como correctos, adecuados, racionales y necesarios, las organizaciones deben incorporarlos para alcanzar la legitimidad. De este modo, los mitos integrados en elementos institucionales racionalizados generan la necesidad, la oportunidad y el impulso de organizar de modo racional, independientemente de las presiones en este mismo sentido generadas por la necesidad de gestionar redes de relaciones próximas.

Proposición 1. A medida que en un ámbito determinado de actividad laboral surgen normas institucionales racionalizadas, las organizaciones formales se crean y expanden incorporando dichas normas como elementos estructurales.

En esta proposición se sugieren dos ideas distintas: (1a) A medida que los mitos institucionalizados definen nuevos ámbitos de actividad racionalizada, en dichos ámbitos surgen organizaciones formales, y (1b) A medida que los mitos institucionales racionalizados surgen en los ámbitos de actividad existentes, las organizaciones existentes amplían sus estructuras formales para convertirse en isomórficas respecto a los nuevos mitos.

Para comprender el proceso histórico general resulta útil señalar lo siguiente:

Proposición 2. Cuanto más modernizada está una sociedad, más amplia es la estructura institucional racionalizada en determinados ámbitos y mayor es el número de ámbitos que contiene instituciones racionalizadas.

Así pues, las instituciones están exhaustivamente racionalizadas, y sus elementos racionales funcionan como mitos que generan una organización más formal. Si se combinan las proposiciones 1 y 2 se obtienen dos ideas más concretas: (2a) las organizaciones formales tienen más posibilidades de surgir en las sociedades más modernizadas, aunque la complejidad de las redes de relaciones inmediatas sea constante, y (2b)

es probable que las organizaciones formales de un ámbito de actividad determinado tengan estructuras más elaboradas en las sociedades más modernizadas, aunque la complejidad de las redes de relaciones inmediatas sea constante.

Al combinar las ideas citadas con la teoría organizacional predominante, se hace evidente que las sociedades modernas están llenas de burocracias racionalizadas por dos motivos. En primer lugar, tal y como han señalado las teorías predominantes, a medida que las sociedades se modernizan las redes de relaciones se van volviendo cada vez más complejas. En segundo lugar, las sociedades modernas están llenas de normas institucionales que funcionan como mitos representativos de distintas estructuras formales como medio racional para alcanzar fines deseables. La figura 1 resume estas dos líneas teóricas. Sin embargo, ambas sugieren que la sociedad post-industrial –dominada por la organización racional incluso en mayor medida que por las fuerzas de producción– surge simultáneamente de la complejidad de la red organizativa social moderna y, más directamente, como cuestión ideológica. Una vez institucionalizada, la racionalidad se convierte en un mito con un potencial organizador explosivo, tal y como observan (si bien con reacciones más bien distintas) Ellul (1964) y Bell (1973).

Figura 1: Los orígenes y la elaboración de las estructuras organizativas formales



La relación de las organizaciones con sus entornos institucionales

La observación de que las organizaciones se estructuran a partir de los fenómenos que se producen en sus entornos y tienden a convertirse en isomórficas respecto a ellos no es ninguna novedad. Una explicación de este fenómeno es que las organizaciones formales acaban correspon-

diéndose con sus entornos como consecuencia de las interdependencias técnicas y de intercambio. Esta línea de razonamiento se puede observar en las obras de Aiken y Hage (1968), Hawley (1968) y Thompson (1967). Según esta explicación, los elementos estructurales se difunden porque los entornos plantean exigencias globales a las organizaciones, y las organizaciones que incorporan elementos estructurales isomórficos respecto al entorno son las que consiguen gestionar estas interdependencias.

La segunda explicación del paralelismo entre las organizaciones y sus entornos –en la cual nos centraremos– es que, estructuralmente, las organizaciones reflejan la realidad construida socialmente (Berger y Luckmann, 1967). Esta concepción también se apunta en la obra de Parsons (1956) y Udy (1970), quienes consideran que las organizaciones están muy condicionadas por sus entornos institucionales generales y, por lo tanto, también en parte por las propias instituciones. Emery y Trist (1965) también consideran que las organizaciones responden directamente a las estructuras del entorno y distinguen claramente este tipo de efectos de los provocados por los intercambios transversales. De acuerdo con la concepción institucional desarrollada en este texto, las organizaciones tienden a desaparecer como unidades distintas y limitadas. Más allá de las interrelaciones del entorno que sugieren las teorías de sistemas abiertos, las formas más extremas de las teorías institucionales definen a las organizaciones como representaciones dramáticas de los mitos racionalizados que impregnan a las sociedades modernas, en lugar de como unidades implicadas en el intercambio (da igual su complejidad) con sus entornos.

Estas dos explicaciones del isomorfismo del entorno no son totalmente incompatibles: las organizaciones se relacionan con los entornos dentro de sus límites y, al mismo tiempo, imitan a los elementos del entorno en sus estructuras. Ello no obstante, estas dos líneas de explicación tienen implicaciones muy distintas para los procesos organizativos internos, tal y como se detalla más adelante.

Orígenes de los mitos institucionales racionales

En parte, la burocratización surge a raíz de la proliferación de mitos racionalizados en la sociedad, lo cual provoca la evolución de todo el sistema institucional moderno. Aunque este último tema queda fuera del alcance del presente texto, podemos señalar tres procesos

concretos que generan mitos racionalizados de la estructura organizativa.

Elaboración de redes de relaciones complejas. A medida que las redes de relaciones de las sociedades se van volviendo densas y cada vez están más conectadas entre sí, surgen más y más mitos racionalizados. Algunos están muy generalizados; por ejemplo, los principios del universalismo (Parsons, 1971), los contratos (Spencer, 1897), la restitución (Durkheim, 1933) y la experiencia (Weber, 1947) están generalizados en varias ocupaciones y programas y prácticas organizativos. Sin embargo, también existen otros mitos que describen elementos estructurales concretos. Estos mitos pueden surgir de contextos estrechos y aplicarse en contextos distintos. A modo de ejemplo, en las sociedades modernas los contextos de relaciones de las organizaciones empresariales de un sector son más o menos parecidos de un lugar a otro. Así las cosas, una práctica, una ocupación especializada o un principio de coordinación especialmente efectivos pueden codificarse en forma de mito y, posteriormente, las leyes, los sistemas de educación y asignación de credenciales y la opinión pública harán que para las organizaciones resulte necesario o ventajoso incorporar las nuevas estructuras.

Grado de organización colectiva del entorno. Los mitos generados por prácticas organizativas concretas difundidas a través de redes de relaciones resultan legítimos por la suposición de que son efectivos desde el punto de vista racional. Sin embargo, muchos mitos también poseen una legitimidad oficial basada en mandatos legales. Las sociedades que, a través de la construcción de naciones y la formación de estados, han desarrollado órdenes racionales-legales tienen una tendencia especial a otorgar una autoridad colectiva (legal) a las instituciones que legitima a estructuras organizativas concretas. El desarrollo de los estados centralizados y las naciones integradas significa que los agentes organizados de la sociedad asumen la jurisdicción sobre un gran número de ámbitos de actividad (Swanson, 1971). Las autoridades legislativas y judiciales crean e interpretan los mandatos legales, las entidades administrativas (como los gobiernos federales, las autoridades portuarias y los distritos escolares) establecen normas prácticas y las licencias y credenciales pasan a ser necesarias para desempeñar ocupaciones. Cuanto más sólido sea el orden legal-racional, en mayor medida las normas, los procedimientos y el personal racionalizados se convierten en exigencias institucionales. En este contexto, surgen nuevas organizaciones formales y las organizaciones ya existentes adquieren nuevos elementos estructurales.

Esfuerzos de liderazgo de las organizaciones locales. Con frecuencia se cree que el desarrollo del Estado y la expansión de la jurisdicción colectiva desembocan en organizaciones domesticadas (Carlson, 1962) con un nivel elevado de desplazamiento de los objetivos (Clark, 1956; Selznick, 1949; Zald y Denton, 1963). Sin embargo, esta concepción induce a la confusión: las organizaciones suelen adaptarse a sus contextos institucionales, pero también desempeñan un papel activo a la hora de conformarlos (Dowling y Pfeffer, 1975; Parsons, 1956; Perrow, 1970; Thompson, 1967). Muchas organizaciones buscan activamente la habilitación por parte de las autoridades colectivas y consiguen institucionalizar sus objetivos y estructuras en las normas de las autoridades citadas.

Los intentos de moldear los entornos institucionales discurren en dos dimensiones. En primer lugar, las organizaciones poderosas obligan a sus redes de relaciones inmediatas a adaptar sus estructuras y relaciones. Por ejemplo, los fabricantes de automóviles contribuyen a generar una demanda de tipos concretos de carreteras, sistemas de transporte y combustibles que convierten a los automóviles en necesidades virtuales, y las formas competitivas del transporte deben adaptarse al contexto de relaciones existente. Sin embargo, en segundo lugar, las organizaciones poderosas intentan desarrollar sus objetivos y procedimientos directamente en el seno de la sociedad como normas institucionales. A modo de ejemplo, los fabricantes de automóviles intentan crear los estándares de lo que es un coche deseable para la opinión pública, influir en las normas legales sobre lo que es un coche satisfactorio, influir en las decisiones judiciales que definen cómo debe ser un coche para que no se puedan exigir responsabilidades al fabricante y obligar a los agentes de la colectividad a adquirir únicamente sus coches. Como consecuencia, los rivales deben competir en las redes sociales o en los mercados y en contextos de normas institucionales definidas por las organizaciones existentes. De este modo, las formas organizativas se perpetúan al convertirse en normas institucionalizadas. Veamos un ejemplo: Los directores de escuelas que crean nuevos currículos o programas de formación intentan validarlos como innovaciones legítimas en la teoría educativa y exigencias gubernamentales. Si lo consiguen, los nuevos procedimientos pueden perpetuarse como exigidos con la autoridad para hacerlo o, al menos, como satisfactorios. Los nuevos departamentos de las empresas comerciales, como por ejemplo el de recursos humanos, el de publicidad o el de I+D, intentan profesionalizarse creando normas

prácticas y de certificación de personal aplicadas por los centros educativos, los sistemas de prestigio y las leyes. Las organizaciones que se encuentran bajo presión en entornos competitivos –ya sean pequeñas granjas, ferrocarriles de pasajeros o la misma Rolls Royce– intentan consolidarse como elementos centrales de las tradiciones culturales de sus sociedades respectivas a fin de obtener protección artificial.

El impacto de los entornos institucionales sobre las organizaciones

El isomorfismo con las instituciones del entorno tiene varias consecuencias vitales para las organizaciones: a) incorporan elementos legitimados externamente, más allá de su eficiencia; b) utilizan criterios de evaluación externos o ceremoniales para definir el valor de los elementos estructurales, y c) la dependencia de instituciones consolidadas externamente reduce las turbulencias y mantiene la estabilidad. En nuestra opinión, el resultado es que el isomorfismo institucional facilita el éxito y la supervivencia de las organizaciones. La incorporación de estructuras formales legitimadas externamente aumenta la implicación de los participantes internos y los destinatarios externos, y el uso de criterios de evaluación externos –es decir, la transición del estatus social de sistema independiente al de subunidad– puede hacer que una organización tenga éxito por definición social, con lo cual la blinda ante el fracaso.

Cambios en las estructuras formales. Al diseñar una estructura formal conforme con las prescripciones y los mitos del entorno institucional, una organización demuestra que actúa de modo correcto y adecuado a partir de fines valorados por la colectividad (Dowling y Pfeffer, 1975; Meyer y Rowan, 1975). La incorporación de elementos institucionalizados genera un relato (Scott y Lyman, 1968) de las actividades de la organización que la protege de las críticas a su conducta. En otras palabras, la organización pasa a ser legítima y utiliza su legitimidad para reforzar su apoyo y garantizar su supervivencia.

Desde el punto de vista institucional, un aspecto importante del isomorfismo con las instituciones del entorno es la evolución del lenguaje de la organización. Las etiquetas de la estructura de la organización, así como el vocabulario utilizado para trazar sus objetivos, procedimientos y políticas, son análogos a los vocabularios de motivos utilizados para explicar las actividades de los individuos (Blum y McHugh, 1971; Mills, 1940). Del mismo modo que los celos, la ira, el altruismo y el amor son mitos que interpretan y explican las acciones de las personas,

los mitos de los médicos, los contables o la cadena de montaje explican las actividades de las organizaciones. Esto es lo que permite afirmar que los ingenieros resolverán un problema concreto o que las secretarías realizarán determinadas tareas sin saber qué harán realmente. Tanto el emisor de estas afirmaciones como sus receptores consideran que describen el modo en que se desempeñan determinadas responsabilidades.

Los vocabularios de estructuras isomórficas respecto a normas institucionales proporcionan explicaciones prudentes, racionales y legítimas. Se da por supuesto que las organizaciones descritas en los vocabularios legitimados están orientadas a objetivos definidos –y, con frecuencia, encomendados– colectivamente. A modo de ejemplo, los mitos de los servicios de recursos humanos no solo explican la racionalidad de las prácticas de empleo, sino que también indican que los servicios de recursos humanos son valiosos para una organización. Los empleados, los candidatos, los directores, los fideicomisarios y los organismos públicos están predispuestos a confiar en las prácticas de contratación de organizaciones que siguen procedimientos legitimados –como por ejemplo programas de igualdad de oportunidades o tests de personalidad– y tienen mayor tendencia a participar o financiar este tipo de organizaciones. En cambio, las organizaciones que omiten elementos estructurales legitimados por el entorno o crean estructuras específicas carecen de explicaciones legitimadas de sus actividades. Es por este motivo que este tipo de organizaciones es más vulnerable a las acusaciones de negligencia, irracionalidad o superfluidad, las cuales, si son formuladas por participantes internos, destinatarios externos o la Administración, pueden generarles costes reales.

Pongamos un ejemplo: Con el desarrollo de las instituciones médicas modernas, las grandes organizaciones que no crean instalaciones médicas y de asistencia para sus empleados son consideradas negligentes –por los propios empleados, por sectores de la dirección, por las aseguradoras, por los tribunales que definen legalmente qué es negligencia y, con frecuencia, incluso por las leyes–. Así pues, la no legitimidad acaba generando costes reales en forma de primas de seguros y responsabilidades legales. De modo parecido, las instituciones de seguridad del entorno hacen que para las organizaciones resulte importante crear normas de seguridad, departamentos de seguridad y programas de seguridad formales. Las señales de «Prohibido fumar», independientemente de si se respetan o no, son necesarias para evitar las acusaciones de negligencia e incluso el punto máximo de la deslegitimación:

el cierre del edificio por parte del Estado. El aumento de la economía profesionalizada hace que para las organizaciones resulte útil incorporar a grupos de economistas y análisis econométricos. Aunque nadie los lea, entienda o crea, los análisis econométricos contribuyen a legitimar los planes de la organización a ojos de los inversores, los clientes (pensemos, por ejemplo, en los contratistas del Departamento de Defensa) y los participantes internos. Este tipo de análisis también puede proporcionar explicaciones racionales cuando se producen fallos, de modo que los directores cuyos planes han fracasado pueden demostrar a los inversores, a los accionistas y a sus superiores que los procedimientos fueron prudentes y que las decisiones se tomaron de modo racional.

Así pues, las instituciones racionalizadas crean mitos de la estructura formal que conforman a las organizaciones. No incorporar los elementos adecuados de la estructura es negligente e irracional, pone en peligro el flujo continuo del apoyo y refuerza a los disidentes internos. Al mismo tiempo, estos mitos ofrecen a las organizaciones grandes oportunidades de expansión. La asignación de una etiqueta adecuada a una actividad puede convertirla en un servicio valioso y generar la implicación de los participantes internos y los destinatarios externos.

Adopción de criterios de evaluación externos. En los entornos elaborados desde el punto de vista institucional, las organizaciones desarrollan una sensibilidad respecto a los criterios externos de valor y los utilizan. A modo de ejemplo, entre estos criterios figuran premios ceremoniales como el Nobel, el apoyo de personajes importantes, las tarifas estándar de profesionales y asesores o el prestigio de programas o personal en círculos sociales externos. Así, las convenciones de la contabilidad moderna intentan asignar valor a componentes concretos de las organizaciones a partir de su contribución a los bienes y servicios que produce la organización a través de su función de producción. Sin embargo, en el caso de muchas unidades –departamentos de servicio, sectores administrativos, etcétera– no queda claro qué es aquello que producen y que tiene un valor claro o definible en términos de su contribución al producto de la organización. En estos casos, los contables utilizan precios sombra, es decir, dan por supuesto que una unidad organizativa determinada es necesaria y calculan su valor a partir de los precios aplicados fuera de la organización. De este modo, la contabilidad moderna genera funciones de producción ceremoniales y las superpone a las funciones de producción económica: las organizaciones asignan un valor definido externamente a los departamentos de publicidad, los departa-

mentos de seguridad, los directivos, los econométristas y a veces incluso los sociólogos, independientemente de si estas unidades contribuyen de modo cuantificable a la producción. En la sociedad post-industrial, los precios monetarios reflejan las influencias ceremoniales, al igual que ocurre con las medidas económicas de eficiencia, rentabilidad o valor neto (Hirsch, 1975).

Los criterios ceremoniales de valor y las funciones de producción derivadas ceremonialmente de los mismos resultan útiles para las organizaciones, puesto que las legitiman ante sus participantes internos, sus accionistas, el público y el Estado, el IRS y la SEC o, en otras palabras, demuestran socialmente la adecuación de la organización. La incorporación de estructuras con un elevado valor ceremonial, como por ejemplo las que reflejan las reflexiones más recientes de los expertos o las más prestigiosas, mejoran la credibilidad de una organización, lo cual le facilita la captación de créditos, donaciones o inversiones. Por último, las unidades de la organización utilizan la evaluación ceremonial como explicación de su servicio productivo a la organización, y su poder interno aumenta en función de su rendimiento respecto a las medidas ceremoniales (Salancik y Pfeffer, 1974).

Estabilización. El ascenso de un entorno institucional elaborado estabiliza las relaciones tanto externas como internas de la organización. Los estados centralizados, las asociaciones comerciales, los sindicatos, las asociaciones de profesionales y las coaliciones entre organizaciones estandarizan y estabilizan (véase el análisis de Starbuck, 1976).

Las condiciones del mercado, las características de las aportaciones recibidas y realizadas y los procedimientos tecnológicos pasan a estar bajo la jurisdicción de significados y controles institucionales. La estabilización también hace que una organización determinada pase a formar parte del sistema colectivo. El apoyo se garantiza mediante acuerdos, en lugar de depender totalmente del rendimiento. A modo de ejemplo, las personas y los organismos públicos permanecen comprometidos con las escuelas y los hospitales y los siguen financiando año tras año independientemente de si realmente educan a sus alumnos o curan a sus pacientes.

Los entornos controlados institucionalmente blindan a las organizaciones de las turbulencias (Emery y Trist, 1965; Terreberry, 1968) y las adaptaciones se producen a menor velocidad a medida que aumenta el número de acuerdos. Los monopolios otorgados colectivamente garantizan una clientela a organizaciones como las escuelas, los hospitales

o las asociaciones profesionales. Las normas institucionales se dan por supuestas y se regulan jurídicamente, lo cual reduce las posibilidades de que se produzcan grandes inestabilidades en los productos, las técnicas o las políticas. Además, la legitimidad como subunidad aceptada de la sociedad protege a las organizaciones de las sanciones inmediatas por las variaciones en el rendimiento técnico. De este modo, los distritos escolares estadounidenses (como otras unidades públicas) disponen de un cuasimonopolio y son muy estables. Deben adaptarse a las normas generales sobre las clasificaciones y credenciales adecuadas de los docentes y estudiantes y sobre los temas de estudio, pero al mismo tiempo están protegidos por normas que establecen la obligatoriedad de la educación definida por las clasificaciones citadas. Pueden existir centros alternativos o privados, pero deben conformarse hasta tal punto a las estructuras y clasificaciones exigidas que no consiguen generar demasiada ventaja. Algunas organizaciones empresariales consiguen niveles muy elevados de estabilización institucional. Un contratista de defensa de gran tamaño puede ser remunerado por seguir los procedimientos acordados aunque el producto no funcione. En casos extremos, las organizaciones de este tipo pueden tener tanto éxito que son capaces de sobrevivir intactas a su propia quiebra –como ocurrió con Lockheed y Penn Central– pasando a integrarse parcialmente en el Estado. Sin embargo, lo más habitual es que su supervivencia esté garantizada mediante tarifas reguladas por el Estado que les aseguran la obtención de beneficios independientemente de los costes, como ocurre con las empresas estadounidenses de servicios públicos. Los grandes fabricantes de la industria del automóvil están un poco menos estabilizados. Operan en un entorno que contiene estructuras suficientes para convertir los automóviles en necesidades virtuales, según la definición convencional, pero los clientes y las administraciones públicas pueden inspeccionar cada automóvil, evaluarlo e incluso desacreditarlo legalmente. En cambio, es mucho más difícil desacreditar a un graduado de instituto mediante acciones legales.

Éxito y supervivencia de la organización. De este modo, el éxito de una organización depende de factores que no son ni la coordinación eficiente ni el control de las actividades productivas. Independientemente de su eficiencia productiva, las organizaciones que operan en entornos institucionales muy elaborados y consiguen ser isomórficas respecto a dichos entornos se procuran la legitimidad y los recursos necesarios para sobrevivir. Esto depende en parte de los procesos del

entorno y de la capacidad de los líderes de la organización de moldearlos (Hirsch, 1975), y en parte de la capacidad de la organización de adaptarse y ser legitimada por las instituciones del entorno. En los entornos elaborados institucionalmente, se exige una conformidad sagaz: en una universidad, un hospital o una empresa, el liderazgo implica comprender la evolución de las modas y los programas públicos. Sin embargo, este tipo de adaptación –y la supervivencia prácticamente garantizada que la acompaña– solo pueden producirse en un entorno con una estructura altamente institucionalizada. En dicho contexto, una organización puede encerrarse en el isomorfismo y reflejar ceremonialmente el entorno institucional en su estructura, sus funciones y sus procedimientos. De este modo, además de las fuentes convencionales del éxito y la supervivencia de una organización, podemos proponer la siguiente afirmación general:

Proposición 3. Las organizaciones que incorporan elementos racionalizados legitimados por la sociedad en sus estructuras formales maximizan su legitimidad y aumentan sus recursos y capacidades de supervivencia.

Si esta proposición es cierta, las perspectivas de supervivencia a largo plazo de una organización aumentan a medida que las estructuras estatales van siendo cada vez más elaboradas y que las organizaciones responden a las normas institucionalizadas. A modo de ejemplo, en Estados Unidos las escuelas, los hospitales y las organizaciones de bienestar social poseen una capacidad de supervivencia considerable, y el motivo es que se corresponden con sus entornos institucionales y prácticamente están absorbidos por ellos. Del mismo modo, cuando las organizaciones se apartan de las prescripciones de los mitos institucionalizadores fracasan. En otras palabras, independientemente de su eficiencia técnica las organizaciones que realizan innovaciones estructurales importantes pagan un precio muy elevado en términos de legitimidad.

La figura 2 resume el argumento general de este apartado, en comparación con la opinión establecida de que las organizaciones alcanzan el éxito a través de la eficiencia.

Estructuras institucionalizadas y actividades de la organización

Las estructuras formales racionalizadas surgen en dos contextos. El primero es cuando las demandas de redes de relaciones locales estimulan el desarrollo de estructuras que coordinen y controlen las actividades. Dichas estructuras contribuyen a la eficiencia de las organizaciones y les proporcionan ventajas competitivas frente a los competidores menos eficientes. El segundo contexto es cuando el grado de interconexión de las relaciones de la sociedad, la organización colectiva de la misma y el liderazgo de las élites organizativas crean un entorno altamente institucionalizado. En este contexto, las estructuras racionalizadas ofrecen una explicación aceptable de las actividades de las organizaciones y, a través de ellas, las organizaciones obtienen legitimidad, estabilidad y recursos.

Hasta cierto punto, todas las organizaciones están integradas en contextos de relaciones e institucionalizados y, por lo tanto, se preocupan por coordinar y controlar sus actividades y explicarlas de modo prudente. Las organizaciones que operan en entornos altamente institucionalizados deben afrontar contingencias internas y transversales. Por ejemplo, las escuelas deben transportar a los alumnos de casa a la escuela y de la escuela a casa en determinadas circunstancias, y también deben asignar profesores, alumnos y temas a las clases. Por otra parte, las organizaciones que producen en mercados donde se da una gran importancia a la eficiencia crean unidades cuya relación con la producción es más bien difusa y cuya eficiencia se determina no por su función productiva, sino por su definición ceremonial.

Figura 2: Supervivencia de una organización



Pese a todo, la supervivencia de algunas organizaciones depende principalmente de la gestión de las demandas de las relaciones internas y transversales, mientras que para otras será más importante satisfacer las demandas ceremoniales de entornos altamente institucionalizados. La reflexión que figura a continuación muestra que el hecho de que la supervivencia de una organización dependa principalmente de las demandas de relaciones o institucionales determina el grado de sintonía entre sus estructuras y sus actividades.

Tipos de organizaciones

Los mitos institucionalizados se diferencian en el grado de exhaustividad con el que describen las relaciones causa-efecto y el grado de claridad con el que describen los criterios que deben utilizarse para evaluar los resultados (Thompson, 1967). Algunas organizaciones utilizan tecnologías rutinarias y claramente definidas para producir resultados. Cuando los resultados pueden evaluarse con facilidad, con frecuencia se desarrolla un mercado y los consumidores adquieren un nivel considerable de derechos de inspección y control. En este contexto, la eficiencia suele determinar el éxito. Las organizaciones deben afrontar las exigencias en estrecha coordinación con sus redes de relaciones, y para ello se organizan a partir de los problemas técnicos inmediatos.

Sin embargo, muchos contextos de mercado se han visto erosionados por el desarrollo de la sociedad organizada colectivamente y la interconexión cada vez mayor de las relaciones sociales. Cada vez es más frecuente que organizaciones como los centros educativos, las unidades de I+D y las burocracias públicas utilicen tecnologías variables y ambiguas para generar resultados difíciles de evaluar, mientras que otras organizaciones con tecnologías claramente definidas se ven incapaces de adaptarse a las turbulencias del entorno. Las incertidumbres de las contingencias técnicas impredecibles o de adaptarse a los cambios del entorno no pueden resolverse a través de la eficiencia, ya que tanto los participantes internos como los destinatarios externos reclaman normas institucionalizadas que fomenten la confianza y la seguridad respecto a los resultados y blinden a las organizaciones contra el fracaso (Emery y Trist, 1965).

De este modo, podemos ordenar a las organizaciones a lo largo de un continuo. En un extremo se encuentran las organizaciones de producción en las que los resultados se encuentran sometidos a controles

estrictos (Ouchi y Maguire, 1975) y cuyo éxito depende de la gestión de las redes de relaciones, mientras que en el otro se encuentran las organizaciones institucionalizadas cuyo éxito depende de la confianza y la estabilidad alcanzadas mediante el isomorfismo respecto a las normas institucionales. Es importante evitar la idea de que la ubicación de una organización en este continuo se basa en las características técnicas inherentes a sus resultados y, por lo tanto, es permanente. Esto es así por dos motivos: 1) las características técnicas de los resultados se definen socialmente y no existen en ningún sentido concreto que permita descubrirlas empíricamente, y 2) los entornos y las organizaciones suelen redefinir la naturaleza de los productos, los servicios y las tecnologías. A veces, esta redefinición clarifica las técnicas o los estándares de evaluación, pero con frecuencia cuando las organizaciones y los entornos redefinen la naturaleza de las técnicas y los resultados, se genera ambigüedad y se reducen los derechos de inspección y control. A modo de ejemplo, los centros educativos americanos han pasado de ofrecer una formación más bien específica evaluada a partir de criterios estrictos de eficiencia a producir servicios de definición ambigua que se evalúan a partir de criterios de certificación (Callahan, 1962; Tyack, 1974; Meyer y Rowan, 1975).

Incoherencias estructurales de las organizaciones institucionalizadas

Si el éxito de una organización depende principalmente del isomorfismo respecto a las normas institucionalizadas, dicha organización afronta dos problemas muy generales. En primer lugar, las actividades técnicas y las demandas de eficiencia generan conflictos e incoherencias en los esfuerzos de las organizaciones institucionalizadas para adecuarse a las normas generales de producción. Y, en segundo lugar, las normas ceremoniales se transmiten a través de mitos que pueden surgir de distintas partes del entorno, por lo cual es posible que entren en conflicto entre sí. Estas incoherencias hacen que resulte problemático alcanzar la eficiencia y coordinar y controlar la organización de modo compacto.

Las estructuras formales que celebran mitos institucionalizados son distintas de las estructuras que actúan de manera eficiente. La actividad ceremonial es significativa en relación con normas categóricas, independientemente de sus efectos concretos (Merton, 1940; March y Simon, 1958). Un empleado enfermo debe ser tratado por un médico utilizando procedimientos médicos aceptados, y el hecho de si se

le trata de manera eficiente queda en segundo término. Una empresa de autobuses debe ofrecer las rutas exigidas independientemente de si tienen muchos o pocos pasajeros. Una universidad debe mantener los departamentos correspondientes independientemente de las inscripciones. En resumen, la actividad tiene un significado ritual: mantiene las apariencias y valida una organización.

Las normas categóricas entran en conflicto con la lógica de la eficiencia. Las organizaciones suelen encontrarse con un dilema respecto a las actividades que celebran normas institucionalizadas, ya que, aunque se consideran gastos ceremoniales virtuosos, desde el punto de vista de la eficiencia se trata solo de costes. A modo de ejemplo, contratar a un premio Nobel aporta unos beneficios considerables a una universidad desde el punto de vista ceremonial: la presencia de un nombre de prestigio puede traer consigo becas de investigación, estudiantes más dotados o una mejora de la reputación. Sin embargo, desde el punto de vista de los resultados inmediatos los gastos de contratación del premio Nobel reducen la rentabilidad en docencia por dólar invertido y la capacidad de la universidad para resolver problemas logísticos. Asimismo, el uso de tecnologías caras, que da prestigio a los hospitales y empresas, puede considerarse una fuente de costes excesivos desde el punto de vista de la producción inmediata. De modo parecido, la contratación de asesores altamente profesionalizados que aumentan el grado de aprobación de una organización suele ser difícil de justificar desde el punto de vista del aumento de la productividad, si bien resultan muy importantes para mantener la legitimidad interna y externa.

Otra fuente de conflictos entre las normas categóricas y la eficiencia es el hecho de que las normas institucionales son muy generales (Durkheim, 1933), mientras que las actividades técnicas varían en función de condiciones específicas, no estandarizadas y, posiblemente, únicas. Puesto que las categorías ceremoniales estandarizadas deben afrontar variaciones y disfunciones técnicas, las normas generalizadas del entorno institucional suelen resultar inadecuadas para las situaciones concretas. Así pues, un currículo elaborado por el gobierno puede resultar inadecuado para los alumnos una vez en clase, un tratamiento médico convencional puede resultar absurdo teniendo en cuenta las características de un paciente concreto y los inspectores de seguridad pueden retrasar de modo intolerable los intercambios transversales.

Una tercera fuente de conflictos entre las normas categóricas y la eficiencia es la incoherencia entre elementos institucionalizados. Los

entornos institucionales suelen ser plurales (Udy, 1970) y las sociedades promulgan mitos muy incoherentes, por lo cual al buscar apoyo externo y estabilidad las organizaciones incorporan todo tipo de elementos estructurales incompatibles entre sí. Se incorporan profesiones aunque sus reclamaciones sobre su ámbito de jurisdicción se superpongan con las de otras profesiones, y se adoptan programas que combaten por la autoridad sobre un campo concreto. A modo de ejemplo, si uno pregunta quién decide qué currículo se enseña en los centros educativos, todos los actores –desde las distintas administraciones a los profesores individuales– pueden decir que son ellos quienes deciden.

Finalmente, en las organizaciones institucionalizadas la preocupación por la eficiencia de las actividades cotidianas genera grandes incertidumbres. En los contextos concretos se ponen de manifiesto las inadecuaciones de las prescripciones de los mitos generalizados y los elementos estructurales incoherentes entran en conflicto a causa de los derechos de jurisdicción. Así pues, la organización se ve obligada a esforzarse por vincular las exigencias de los elementos ceremoniales con las actividades técnicas y por vincular elementos ceremoniales que son incoherentes entre sí.

Resolución de incoherencias

Existen cuatro soluciones parciales a las incoherencias descritas. En primer lugar, una organización puede resistirse a las exigencias ceremoniales. Sin embargo, una organización que descuida las exigencias ceremoniales y se presenta como eficiente puede tener problemas para demostrar su eficiencia y, además, rechazar las exigencias ceremoniales significa renunciar a una fuente importante de recursos y estabilidad. En segundo lugar, una organización puede cumplir a rajatabla las prescripciones institucionalizadas y cortar todas las relaciones externas. En este caso, aunque el aislamiento le permite cumplir las exigencias ceremoniales, la organización corre el riesgo de que los participantes internos y los destinatarios externos se desanimen por la imposibilidad de gestionar intercambios transversales. Las organizaciones institucionalizadas no solo deben adaptarse a los mitos, sino que además deben mantener la apariencia de que dichos mitos funcionan. En tercer lugar, una organización puede reconocer de modo cínico que su estructura es incoherente respecto a las exigencias de trabajo. Sin embargo, esta estrategia niega la validez de los mitos institucionalizados y sabotea la le-

gitimidad de la organización. Y, en cuarto lugar, la organización puede prometer reformas para ofrecer a las personas que consideran el presente inviable un futuro lleno de prometedoras reformas tanto de la estructura como de la actividad de la organización. Sin embargo, en este caso, situar la estructura válida de la organización en el futuro implica deslegitimar su estructura actual.

No obstante, en lugar de basarse en una solución parcial una organización puede resolver los conflictos entre las normas ceremoniales y la eficiencia utilizando dos instrumentos interrelacionados: la disociación y la lógica de la confianza.

Disociación. Idealmente, las organizaciones basadas en la eficiencia intentan mantener una elevada sintonía entre las estructuras y las actividades. Se realizan inspecciones para garantizar el cumplimiento, se hace un seguimiento constante de la calidad, se evalúa la eficiencia de las distintas unidades y se unifican y coordinan los distintos objetivos. Sin embargo, en una organización institucionalizada este tipo de política solo desemboca en el descubrimiento de ineficiencias e incoherencias.

Las organizaciones institucionalizadas protegen a sus estructuras formales de la evaluación basada en el rendimiento técnico: la inspección, la evaluación y el control de las actividades se reducen al mínimo, mientras que la coordinación, la interdependencia y los ajustes mutuos entre unidades estructurales se gestionan de modo informal.

Proposición 4. Dado que, en las organizaciones institucionalizadas, los intentos de controlar y coordinar las actividades son una fuente de conflictos y pérdida de legitimidad, los elementos de su estructura se disocian de las actividades y entre sí.

Existen varias características muy conocidas de las organizaciones que ilustran el proceso de disociación. Las actividades se realizan más allá de la capacidad de supervisión de los directivos. Más concretamente, las organizaciones fomentan de modo activo la profesionalidad y las actividades se delegan en profesionales. Los objetivos se vuelven ambiguos o vacuos y los fines categóricos se sustituyen por fines técnicos. Los hospitales no curan a los pacientes, sino que los tratan; las escuelas no producen aprendizaje, sino estudiantes. En la práctica, los datos sobre rendimiento técnico se eliminan o convierten en invisibles. Los hospitales intentan ignorar la información sobre sus índices de curación, los servicios públicos evitan los datos sobre efectividad y los

centros educativos quitan importancia a los indicadores de éxito escolar. Se evita la integración, se descuida la aplicación de programas y la evaluación y la inspección se convierten en ceremonias. Las relaciones humanas pasan a ser muy importantes. La organización no puede coordinar de modo formal sus actividades, puesto que sus normas formales generarían incoherencias si se aplicasen, de modo que los individuos deben gestionar las interdependencias técnicas de modo informal. La capacidad de coordinar infringiendo las normas –es decir, de llevarse bien con otras personas– está muy bien valorada.

Las ventajas de la disociación resultan evidentes. En primer lugar, el supuesto de que las estructuras formales realmente funcionan se blinda de las incoherencias y las anomalías que generan las actividades técnicas. Asimismo, al evitar la integración se reducen al mínimo las disputas y los conflictos y la organización puede movilizar el apoyo de un conjunto más amplio de destinatarios externos.

De este modo, la disociación permite a las organizaciones mantener estructuras formales estandarizadas y legitimadoras mientras sus actividades varían en función de consideraciones prácticas. Las organizaciones de una industria tienden a presentar una estructura formal parecida –que refleja un origen institucional común–, pero también una gran diversidad en la práctica.

La lógica de la confianza de y la buena fe. Pese a la falta de coordinación y control, las organizaciones disociadas no son anarquías, ya que las actividades cotidianas transcurren de modo ordenado. Lo que legitima a las organizaciones institucionalizadas y les hace parecer útiles pese a la falta de validación técnica es la confianza y la buena fe de sus participantes internos y sus destinatarios externos.

La gestión ceremonial se caracteriza por las consideraciones estéticas (Goffman, 1967). La confianza en los elementos estructurales se mantiene mediante tres prácticas: la evitación, la discreción y el olvido (Goffman, 1967:12-18). La evitación y la discreción se fomentan mediante la disociación de las subunidades autónomas, y obviar las anomalías es una práctica bastante habitual. Tanto los participantes internos como los destinatarios externos colaboran en estas prácticas. El mantenimiento de la fachada por los participantes individuales sostiene la confianza en la organización y, en último término, potencia la confianza en los mitos que racionalizan su existencia.

La delegación, la profesionalización, la ambigüedad en los objetivos, la eliminación de datos de resultados y el mantenimiento de la

fachada son mecanismos para absorber la incertidumbre preservando la estructura formal de la organización (March y Simon, 1958). Estos mecanismos contribuyen a generar un aura general de confianza tanto dentro como fuera de la organización. Aunque la bibliografía sobre organización informal suele tratar estas prácticas como mecanismos para la consecución de objetivos perversos y de subgrupos (Downs, 1967), esta concepción ignora una característica clave de la vida de la organización, a saber, que para absorber la incertidumbre y mantener la confianza las personas deben asumir que todo el mundo está actuando de buena fe. El convencimiento de que las cosas son como parecen y de que los empleados y directores están realizando su tarea adecuadamente es lo que permite a una organización realizar sus tareas rutinarias en el marco de una estructura disociada.

En otras palabras, la disociación y el mantenimiento de la fachada son mecanismos que permiten mantener el supuesto de que las personas actúan de buena fe. La profesionalización no solo es un modo de evitar la inspección, sino que además obliga tanto a los supervisores como a los subordinados a actuar de buena fe. Este mismo efecto, a menor escala, tiene la indulgencia estratégica (Blau, 1956), e idéntico efecto tienen también las manifestaciones públicas de moral y satisfacción característicos de numerosas organizaciones. Las organizaciones utilizan una amplia variedad de mecanismos para dramatizar los compromisos rituales de sus participantes respecto a elementos estructurales básicos. Dichos mecanismos resultan especialmente frecuentes en organizaciones que reflejan considerablemente a sus entornos institucionalizados.

Proposición 5. Cuanto más se derive la estructura de una organización de mitos institucionalizados, en mayor medida mantendrá interna y externamente muestras elaboradas de confianza, satisfacción y buena fe.

Los compromisos que desarrollan las manifestaciones de moral y satisfacción no son solo afirmaciones vacías de mitos institucionalizados, ya que los participantes no solo se comprometen a respaldar la fachada ceremonial de la organización, sino también a hacer que las cosas funcionen entre bastidores. Los participantes comprometidos realizan una coordinación informal que, aunque suele ser inadecuada desde el punto de vista formal, permite que las actividades técnicas se lleven a cabo sin problemas y evita los escándalos públicos. En este sentido, la confianza y la buena fe generadas por la acción ceremonial no son fraudu-

lentas, e incluso puede que resulte el modo más razonable de conseguir que todos los participantes realicen el máximo esfuerzo en situaciones problemáticas a causa del conflicto entre los mitos institucionalizados y las demandas técnicas inmediatas.

Inspección y evaluación ceremoniales. Todas las organizaciones –incluso las que mantienen niveles elevados de confianza y buena fe– operan en entornos que han institucionalizado los rituales racionalizados de la inspección y la evaluación. Dado que la inspección y la evaluación pueden revelar sucesos y desviaciones que reduzcan la legitimidad de la organización, las organizaciones institucionalizadas las minimizan y ceremonializan.

De hecho, en las organizaciones institucionalizadas la evaluación acompaña y genera ilegitimidad. A modo de ejemplo, en parte el interés del gobierno federal de Estados Unidos por la investigación sobre evaluación tiene como objetivo socavar la credibilidad de las autoridades estatales, locales y privadas que han gestionado los servicios sociales en Estados Unidos. Evidentemente, las autoridades federales no han evaluado con frecuencia los programas que se encuentran en su totalidad bajo jurisdicción federal, sino solo aquéllos que no controlan en su totalidad. Del mismo modo, los gobiernos estatales han insistido con frecuencia en evaluar la financiación especial que asignan para cuestiones de bienestar social y educación, pero habitualmente no evalúan los programas que financian de modo rutinario.

La evaluación y la inspección son afirmaciones públicas del control social que violan el supuesto de que todo el mundo está actuando con competencia y de buena fe, lo cual reduce la moral y la confianza. En otras palabras, la evaluación y la inspección socavan los aspectos ceremoniales de las organizaciones.

Proposición 6. Las organizaciones institucionalizadas intentan minimizar la inspección y la evaluación tanto por parte de los directivos internos como de los destinatarios externos.

Sin embargo, la disociación y la evitación de la inspección y la evaluación no son instrumentos utilizados únicamente por las organizaciones: los destinatarios externos también evitar inspeccionar y controlar a las organizaciones institucionalizadas (Meyer y Rowan, 1975). Las agencias de acreditación, los patronatos, los organismos gubernamentales y las personas aceptan por su valor nominal las credenciales,

los objetivos ambiguos y las evaluaciones categóricas que caracterizan a las organizaciones ceremoniales. En los entornos institucionales elaborados, es probable que estos destinatarios externos sean agentes de la sociedad organizados en corporaciones, por lo que mantener relaciones categóricas con sus subunidades organizativas es una estrategia más estable y segura que basarse en la inspección y el control.

En la figura 3 se resumen los argumentos principales de esta parte del texto.

Figura 3: Efectos del isomorfismo institucional sobre las organizaciones



Resumen e implicaciones para la investigación

Con el desarrollo de mitos institucionalizados se crean estructuras organizativas y se aumenta el grado de elaboración de las estructuras ya existentes. En los contextos altamente institucionalizados, la acción de la organización debe servir de apoyo a estos mitos, pero al mismo tiempo una organización debe prestar atención a su actividad práctica, es decir, se trata de dos exigencias que se contradicen entre sí. Una solución estable a esta contradicción es mantener la organización flexiblemente disociada.

En este texto no adoptamos posición alguna sobre la efectividad social global de las organizaciones isomórficas y disociadas de modo flexible. Hasta cierto punto, estas estructuras blindan la actividad de los criterios de eficiencia y generan ineffectividad, pero al mismo tiempo obligan a los participantes a actuar de buena fe y a adherirse a las racionalidades generales de la estructura global, por lo cual pueden maximizar la efectividad a largo plazo. Así pues, no debe darse por supuesto que la creación de racionalidades microscópicas en la actividad diaria de los trabajadores incida en los fines sociales con mayor efectividad que el compromiso con los objetivos y propósitos institucionales más generales.

Implicaciones para la investigación

Del argumento presentado en este texto se desprenden varias tesis generales con implicaciones claras para la investigación:

1. Los entornos y los ámbitos de los entornos que han institucionalizado mayor número de mitos racionales generan organizaciones más formales. Esta tesis conduce a la hipótesis de investigación de que las organizaciones formales se desarrollan y se van volviendo más complejas a consecuencia del desarrollo del Estado elaborado y otras instituciones de acción colectiva. Esta hipótesis debería verificarse aunque el desarrollo técnico y económico fuese constante. Los estudios podrían vincular la difusión a las organizaciones formales de instituciones concretas: profesiones, programas claramente etiquetados, etc. A modo de ejemplo, se podrían estudiar los efectos del desarrollo de las teorías y las profesiones de selección del personal sobre la creación de departamentos de recursos humanos en las organizaciones. Otros estudios podrían centrarse en la difusión de los departamentos de ventas o de I+D. Presumiblemente se llegaría a la conclusión de que las organizaciones se adaptan a estos cambios del entorno aunque no exista evidencia alguna sobre su efectividad.

Desde el punto de vista experimental, podría estudiarse el impacto de variaciones hipotéticas en la institucionalización del entorno sobre las decisiones de los directivos de organizaciones y sobre la planificación o modificación de las estructuras de las organizaciones. ¿Los directores planifican de modo distinto si saben de la existencia de ocupaciones establecidas o instituciones programáticas en sus entornos? ¿Planifican de modo distinto las organizaciones en función de si las están diseñando para entornos con mayor o menor grado de elaboración institucional?

2. Las organizaciones que incorporan mitos institucionalizados son más legítimas, gozan de mayor éxito y tienen mayores probabilidades de sobrevivir. En este ámbito, la investigación podría comparar organizaciones parecidas en contextos distintos. A modo de ejemplo, es probable que la presencia de departamentos de recursos humanos o de unidades de I+D permita predecir el éxito en entornos en los que estén muy institucionalizados. Asimismo, las organizaciones con elementos estructurales no institucionalizados en sus entornos tienen más probabilidades de fracasar, ya que deben justificar su complejidad no autorizada con argumentos de eficiencia y efectividad.

Más en general, presumiblemente las organizaciones cuya legitimidad para recibir apoyo se basa en evaluaciones tendrán menos posibilidades de sobrevivir que las organizaciones más institucionalizadas. De este argumento se desprende que, en general, las organizaciones que operan en un entorno altamente institucionalizado tienen más posibilidades de sobrevivir.

Desde el punto de vista experimental, podría estudiarse el tamaño de los créditos que los bancos estarían dispuestos a conceder a organizaciones que solo se diferencian en: 1) el grado de institucionalización del entorno, y 2) el grado de incorporación estructural de las instituciones del entorno por parte de la organización. ¿Los bancos están más dispuestos a prestar dinero a empresas cuyos planes van acompañados de proyecciones econométricas? Y, ¿esta tendencia es más acusada en las sociedades en las que estas proyecciones están más institucionalizadas?

3. Los esfuerzos de control de las organizaciones, en especial en contextos altamente institucionalizados, se centran en la adecuación ritual tanto interna como externa. En otras palabras, este tipo de organizaciones disocia las estructuras de la actividad y las estructuras entre sí. La idea es que, cuanto más institucionalizado esté un entorno, más tiempo y energía dedican las élites de la organización a gestionar la imagen pública y el estatus de la misma y menos a coordinar y gestionar las relaciones transversales concretas. Es más, en este tipo de contextos los directivos incluso dedican más tiempo a articular estructuras y relaciones internas en un nivel abstracto o ritual que a gestionar relaciones concretas entre actividades e interdependencias.

Desde el punto de vista experimental, se podría estudiar la distribución del tiempo y las energías propuesta por los directivos al presentárseles distintos entornos. Si se les presenta un entorno altamente institucionalizado, ¿los directivos proponen dedicar más energías a mantener el isomorfismo ritual y menos a controlar la adecuación interna? ¿Tienen a dejar a un lado la evaluación? ¿Elaboran doctrinas de la profesionalidad y la buena fe?

En otras palabras, los argumentos expuestos sugieren estudios comparativos y experimentales concebidos para examinar los efectos sobre la estructura y la coordinación de la organización de las variaciones en la estructura institucional del entorno general. Las variaciones en la estructura de las organizaciones de una sociedad a otra y dentro de una misma sociedad lo largo del tiempo son vitales para esta concepción del problema.

4. ¿DE CIUDADANO A PERSONA? LA EDUCACIÓN COMO INCORPORACIÓN

– Francisco O. Ramírez
(Universidad de Stanford)

Los estudios comparativos en el terreno de la educación han tenido una gran influencia en la evolución de la perspectiva de la sociedad mundial. De igual modo, la perspectiva de la sociedad mundial ha condicionado las tendencias investigadoras en la educación comparada. Fundamentada en las ideas neoinstitucionales, que subrayan hasta qué punto los actores y las actividades son fruto de las construcciones y las influencias de sus entornos, la perspectiva de la sociedad mundial plantea modelos o esquemas universales de progreso y justicia, unos modelos que contribuyen al nacimiento y a la creciente homogeneización de los estados-nación, las organizaciones y las personas. El papel de la educación y de los profesionales cualificados de este sector en el proceso de homogeneización es una de las principales premisas de esta perspectiva y uno de los rasgos más recurrentes de los estudios educativos comparados basados en esta perspectiva. El carácter universalista de estos modelos y la racionalidad formal que de ellos se deriva facilita la homogeneización, tanto en las aspiraciones como en las políticas, aunque no siempre en la práctica. A grandes rasgos, todo ello se traduce en un mundo que cuenta con cada vez más patrones compartidos acerca de los elementos que definen una persona, una organización o un estado-nación. Asimismo, existe la idea de que los actores profanos pueden aprender a actuar como auténticos estados-nación, organizaciones y personas. ¿Cómo si no podríamos explicar la proliferación de expertos que recorren el mundo con las últimas ideas sobre conceptos como aprender a aprender, *benchmarking*, responsabilidad, transparencia, democracia, sociedad civil y otros grandes temas del presente?

Gran parte de los estudios empíricos que han contribuido a situar la perspectiva de la sociedad mundial en el mapa de la educación com-

parada son ya sobradamente conocidos y han sido objeto de otros compendios (véanse Ramírez, 1997; Meyer y Ramírez, 2000). Basta decir que las dos tendencias mundiales que actúan como piedras angulares del edificio de los estudios sobre la sociedad mundial son, por una parte, la fenomenal expansión del número de estudiantes en todos los niveles y, por otra, el mayor alcance de los objetivos y los usos de la educación, así como el enorme abanico de organizaciones educativas que articulan y vehiculan estos objetivos. Vivimos sin duda en una sociedad certificadora. No es menos cierto que existen formas alternativas de representar la pujanza y el impacto de esta sociedad, unas formas que, a su vez, se han traducido en críticas a la perspectiva de la sociedad mundial, críticas centradas en cuestiones de acción y poder. Las críticas no están exentas de motivos, aunque por desgracia a menudo desembocan en unas nociones de la acción exageradas y desvinculadas de la cultura (véase Jepperson y Meyer, 2000) y en una idea excesivamente simplificada del poder y la coerción. Tales conceptos acostumbran a infravalorar la autoridad y la influencia de los modelos culturales mundiales (véase Ramírez, 2003a).

En el texto que sigue trataré de subrayar de forma sucinta algunas de las ideas principales de la perspectiva de la sociedad mundial y de reseguir sus orígenes en las teorías neoinstitucionales. Seguidamente, presentaré un horizonte para las teorías y los estudios del futuro, un horizonte que supone a la vez un desafío y un salto adelante para la perspectiva de la sociedad mundial y los estudios sobre educación comparada. En primer lugar, propongo una diferencia entre el terreno institucionalizado y los espacios de conflicto. A continuación, planteo que el reconocimiento explícito de los últimos permite aspirar a una mejor comprensión del primero. En tercer lugar, aplico esta distinción al interrogante que plantea el papel de la educación en el proceso de incorporación política. La transformación de las poblaciones en ciudadanos a través de la educación es uno de los temas más tratados por la sociología política comparada, que tanto ha marcado las tendencias de los estudios vinculados a la sociedad mundial. En este punto, subrayo una segunda distinción, entre los antiguos debates en torno a la exclusión y la inclusión y los debates actuales, centrados en las condiciones de la inclusión. Por último, reflexiono sobre la mutabilidad de la entidad política de la que tenemos la opción de formar parte en el proceso de incorporación basado en la educación. Gran parte de la bibliografía especializada continúa privilegiando el estado-nación y la ciudadanía

nacional, aunque son cada vez más los autores que hablan acerca de los derechos humanos e incluso de educación en derechos humanos. Por tanto, mi conclusión se cierra con una distinción entre la ciudadanía nacional y una ciudadanía mundial o transnacional.

La perspectiva de la sociedad mundial y las teorías neoinstitucionales

La educación comparada se ha centrado habitualmente en las diferencias entre países y ha tratado de explicar dichas diferencias como un producto de las diferencias en las herencias históricas, los prerequisites de la sociedad (como en las variantes de análisis funcionalistas) o en los patrones internos de competitividad y conflicto entre clases sociales y niveles de estatus. En estos estudios, las variables de interés independientes y dependientes son características endógenas de las sociedades nacionales, que funcionan en teoría como «sistemas cerrados», con sus trayectorias del pasado (inercias institucionales) y sus estados del presente (necesidades del sistema o configuraciones de poder), que determinan los resultados educativos. Dichas características endógenas van asociadas a propiedades de la economía, como el grado de industrialización, la entidad política (régimenes democráticos o autoritarios), la cultura (confucionismo grupal o protestantismo individualista) o el propio sistema educativo (centralizado o descentralizado). Tales propiedades, claro está, pueden considerarse al tiempo una variable dependiente influenciada por el grado de centralización de la entidad política y una variable independiente que condiciona el número de matriculaciones. Según la formulación clásica de Collins (1979), el crecimiento comparativamente superior de estudiantes matriculados en la educación posprimaria en Estados Unidos es fruto de la pugna por el estatus, facilitada a su vez por un sistema educativo descentralizado. Dicho sistema, a su vez, es consecuencia de un sistema político descentralizado.

Las dinámicas vinculadas a las pugnas de estatus y otros factores endógenos pueden continuar ejerciendo su influjo sobre la evolución de los resultados educativos. Algunos de los capítulos de esta obra subrayan la importancia constante de las tradiciones históricas y las variaciones transnacionales en las estructuras internas a la hora de explicar algunas de las diferencias (véase en este volumen, por ejemplo, el texto de Buchmann sobre la herencia histórica de la inmigración y su influencia

en los desiguales resultados entre población inmigrante y población autóctona, el texto de Park sobre por qué la participación de los padres aporta más beneficios en determinados sistemas escolares nacionales o bien el texto de Astiz acerca de la importancia de las diferentes condiciones en Argentina y su influencia en la reacción local a los objetivos de participación comunitaria).

No obstante, fue la observación del incremento de unos resultados educativos comunes, pese a las diferencias entre países en cuanto a herencias históricas y características sociales, lo que motivó en un primer momento la idea de un mundo común, de una influencia común. Esta idea permitió dar sentido al concepto de «revolución educativa internacional», esto es, el aumento a escala mundial de estudiantes matriculados después de la Segunda Guerra Mundial (Meyer, Ramírez, Rubinson y Boli-Bennett, 1977). Países de todo tipo y condición dedicaron recursos a consolidar este crecimiento y ensalzar las virtudes de la educación generalizada de cara al desarrollo individual y nacional. Al hilo de esta misma idea hallamos el origen de la educación generalizada como instrumento del estado para la incorporación política de las poblaciones (Ramírez y Boli, 1987). Al reflexionar sobre los orígenes y la expansión, subyace el enigma de por qué diferentes entidades empezaron a actuar con patrones comunes: nuevas escuelas, más matriculaciones, creación de ministerios de educación nacionales y aprobación de leyes de escolarización obligatoria, dedicación de esfuerzos curriculares a materias obligatorias, vinculación de los éxitos económicos, políticos o incluso militares a la calidad de la educación, etc. Son precisamente estos algunos de los resultados educativos organizacionales e ideológicos que pretendemos explicar.

La primera premisa que configura la perspectiva de la sociedad mundial es que los estados-nación y las estructuras educativas nacionales funcionan como «sistemas abiertos» (Meyer, Boli, Thomas y Ramírez, 1997). En otras palabras, no basta con hablar de unas entidades cómodamente interrelacionadas, sino que los factores exógenos ejercían también su influencia, por lo que descubrirlos y saber de qué modo se traducen en unos resultados comunes constituía uno de los grandes retos para el desarrollo de la perspectiva de la sociedad mundial. Dos de las explicaciones alternativas eran, a nuestro juicio, equivocadas. En primer lugar, y siguiendo los enfoques funcionalistas, hubo quien planteaba que el triunfo mundial de la educación podía explicarse precisamente porque la educación funcionó. Las teorías neoinstitucionales no

presuponen que algo funciona. Sin duda, existen algunos objetivos en los que una determinada forma de educación puede sumar esfuerzos con una tecnología eficaz. Sin embargo, los cada vez más amplios y difusos objetivos de la educación en todos los niveles hacen pensar que no nos hallamos en el dominio limitado y concreto de una «producción eficiente en ratoneras». Los sistemas escolares expandidos, con currículos elaborados, no superan fronteras porque en todo el mundo se perciban claramente sus posibles beneficios. La frecuencia de las reformas educativas y su vida relativamente corta indica que apenas dominamos los elementos que determinan el nivel óptimo de las aportaciones curriculares y pedagógicas que motivan el crecimiento económico, la integración política y el bienestar social. Los macroefectos educativos son especialmente inestables en términos de objetivos políticos y sociales. Incluso si hablamos de resultados económicos, las conclusiones varían al comparar diferentes estudios. Por ejemplo, el de Hanushek y Kimko (2000) contrasta con el de Ramírez *et al.* (2006) en el terreno de la relación entre resultados académicos y crecimiento económico.

Una segunda línea argumentativa enfatiza el papel de los vínculos de las dependencias de poder. Estos argumentos comparten con la perspectiva de la sociedad mundial la idea de que los estados-nación y las estructuras educativas nacionales actúan como «sistemas abiertos». Desde esta óptica, cabe hablar de influencias exógenas, en las que los más poderosos dictan los resultados educativos a los más dependientes. Aunque es posible apreciar indicios de la presencia de la eficacia educativa, también son visibles los procesos de dependencias de poder. De hecho, la coerción es uno de los tres mecanismos que las teorías neoinstitucionales ponen de relieve al explicar la expansión de los rasgos comunes, esto es, el isomorfismo institucional (DiMaggio y Powell, 1983). Los estados nacionales y los sistemas legales nacionales son los principales ejemplos de fuentes coercitivas de isomorfismo institucional. En ausencia de un estado mundial, en el ámbito internacional se hace hincapié a menudo en la dinámica centro-periferia, como por ejemplo en el poder de los donantes internacionales o las organizaciones gubernamentales internacionales como el FMI o el Banco Mundial a la hora de imponer sus agendas sobre países dependientes de ayudas o préstamos. Otros dos mecanismos que los neoinstitucionalistas presentan a menudo son los procesos miméticos y normativos. La expansión de los rasgos educativos comunes puede producirse cuando un sistema educativo nacional alcanza la condición de referente y otros lo imitan.

Los sistemas alemán, americano, japonés y escandinavo han disfrutado de esta posición en diferentes momentos, y por diferentes objetivos nacionales. En los últimos tiempos, este proceso ha recibido el nombre de préstamos de políticas educativas, aunque algunas obras (véase Steiner-Khamsi, 2004) ponen de nuevo el acento en las dinámicas de poder y dependencia que articulan los préstamos de políticas. Por último, el papel de profesionales, científicos y expertos en la elaboración de teorías sobre la educación y, en un sentido más amplio, de teorías sobre su papel en el desarrollo individual y nacional, es otro de los elementos más reseñados. En lugar de tomar prestadas políticas concretas, en este caso se trata de enunciar principios generales. La influencia de los expertos educativos puede reflejarse especialmente en la consolidación de un discurso educativo común y de unos criterios educativos nacionales (obviamente, de primer nivel) y de objetivos educativos nacionales. En muchos casos, la afirmación de unos principios educativos generales puede venir acompañada en cierto modo de unas prácticas escolares reales. Así, por ejemplo, las manifestaciones de reconocimiento al capital humano están asociadas muchas veces a unos elevados índices de ausentismo de los alumnos e incluso del profesorado.

A partir de muestras presentadas en otros trabajos (véase Chabbott y Ramírez, 2000) hemos rehuido de las explicaciones basadas en la supuesta eficacia de la educación o el puro ejercicio de la coerción para comprender la revolución educativa mundial. Son demasiado numerosos los resultados educativos que no pueden entenderse a través de estas explicaciones. Por ejemplo, los ministerios nacionales de educación se han consolidado en todas partes (véase Kim, en esta obra), aunque su eficacia en términos económicos o políticos no está del todo clara. La estabilidad democrática y el crecimiento económico firme fueron las señas de Estados Unidos mucho antes de que el país se decidiera a crear un gabinete de educación, ejemplo que además demuestra que determinadas estructuras educativas, como un ministerio de educación nacional, pueden consolidarse en cualquier parte del mundo aunque no nazcan de una potencia dominante.

Desde la perspectiva de la sociedad mundial, los estados-nación no solo están abiertos a otros estados-nación, sino también a las aportaciones teóricas de un influyente ejército de expertos en educación y desarrollo. De estos últimos llegan precisamente las normas que determinan la actuación de los estados-nación y las ideas sobre los elementos que constituyen un auténtico estado-nación. Por tanto, la defini-

ción del estado-nación vehicula elementos cognitivos y normativos, así como los patrones a partir de los que se evaluará. Estos patrones hacen las veces de modelos que establecen los objetivos del estado-nación y los medios racionales (a menudo educativos) a través de los cuales se alcanzarán dichos objetivos. Los patrones se articulan y elaboran a través de organizaciones y conferencias internacionales. Gracias a estos mecanismos, los objetivos de progreso y justicia se convierten en objetivos del estado-nación. La consolidación internacional de estos patrones se ha traducido en unos objetivos de estado-nación muy estandarizados: crecimiento económico, democracia política, igualdad social, desarrollo humano, etc. La centralidad de la educación en estos criterios habla claramente de su triunfo como herramienta legítima para un gran abanico de objetivos nacionales.

Por tanto, los estados-nación no son simplemente «sistemas abiertos», sino también sistemas que se rigen por modelos y que interpretan un determinado guión. Los modelos tienen un carácter universalista: los estados-nación llevan siempre asociada la capacidad de alcanzar el progreso y la justicia. Las teorías alternativas que ponen el acento en superioridades o virtudes inherentes a la nación entran dentro del tabú. Los guiones destacan por su elevada racionalización: una gran parte de la teoría vincula sistemáticamente los medios a los fines, independientemente de las pruebas. De ello se deriva la premisa optimista de que el aprendizaje puede tener lugar: los estados-nación, las organizaciones y las personas pueden aprender. Así, gran parte de la teoría posee un carácter explícitamente educativo, lo que se refleja en temas de actualidad como la sociedad del aprendizaje, el aprendizaje continuo o el concepto de aprender a aprender. En ocasiones, estos temas pueden motivar prósamos de políticas y, a buen seguro, representan principios que pueden aplicarse en tanto que objetivos altamente codiciados. La aplicación de objetivos permite poner de manifiesto la identidad auténtica del estado-nación, la organización y las personas. Por consiguiente, la perspectiva de la sociedad mundial enfatiza la importancia de la identidad y de la gestión de la identidad en un nivel de análisis macrosocial. La psicología social subyacente debe mucho a la aportación de Goffman: los estados-nación actúan en un mundo de marcos que configuran su identidad y legitiman su actividad y entre los estados-nación es habitual asistir a la «presentación del Yo».

Sin embargo, los estados-nación muestran variaciones en cuanto a su grado de vinculación (o interrelación) con los modelos internacionales.

les de progreso y justicia y sus catalizadores organizacionales y profesionales. En formulaciones más recientes, la perspectiva de la sociedad mundial ha subrayado que resulta más probable observar resultados comunes entre estados-nación más vinculados a los modelos internacionales de progreso y justicia (véase Ramírez y Meyer, 2002). Bajo esta óptica se han desarrollado estudios que no solo identifican tendencias educativas mundiales y regionales, sino que también someten a prueba las hipótesis en cuanto a los efectos de las variaciones en las vinculaciones organizacionales e ideológicas con los modelos internacionales sobre los resultados educativos y de naturaleza afín (véase Suárez, 2006). Estos vínculos pueden responder a una mayor implicación en organizaciones internacionales, a una participación más activa en conferencias internacionales o a un mayor acceso a «vecinos» con un perfil de implicación/participación adecuado. Los primeros estudios arrojaron como conclusiones generales un mayor isomorfismo institucional (resultados educativos comunes) con el paso del tiempo. En cambio, los estudios recientes afinan más esta conclusión añadiendo las condiciones óptimas para la obtención de unos resultados educativos comunes. Además, dichos estudios tienen en cuenta las desviaciones enfatizando su carácter relativamente aislado. La idea de fondo es que los estados-nación relativamente aislados tienen más opciones de apostar por objetivos educativos diferenciados o mantener estructuras educativas exclusivas.

En resumen, la perspectiva de la sociedad mundial parte de la base de que los estados-nación (y otros actores) aspiran a consolidar una identidad legitimada y que una gran parte de las teorías profesionales definen y estandarizan los parámetros que determinan una identidad adecuada y unas acciones razonables. Los objetivos estandarizados y las estrategias racionalizadas para alcanzarlos derivan de la institucionalización mundial del estado-nación. La «revolución educativa mundial» es fruto de la transformación de la educación en una estrategia racionalizada para alcanzar una serie de objetivos estandarizados. En una sociedad mundial certificadora, los expertos altamente cualificados desempeñan un papel fundamental a la hora de generar y difundir las teorías profesionales que desembocan en los objetivos educativos comunes, como por ejemplo la educación como capital humano o la educación como derecho humano, así como las estructuras, los ministerios de educación o las leyes de escolarización obligatoria. Los estados-nación con más posibilidades de acceso al conocimiento educativo son los que tienen más opciones de obtener unos resultados educativos comunes.

Desde la perspectiva de la sociedad mundial, la educación como instrumento nacional para la transformación de las poblaciones en ciudadanos nacionales constituye un ámbito en gran medida institucionalizado o ya asumido. En los próximos apartados, ampliaremos y cuestionaremos esta conceptualización. En primer lugar, valoraremos la distinción entre el terreno institucionalizado y los espacios de conflicto. Seguidamente, reflexionaremos sobre la disyuntiva entre ciudadanía nacional y posnacional y también sobre la evolución desde los antiguos debates en torno a la exclusión y la inclusión hasta los debates actuales, centrados en las condiciones de la inclusión.

Terreno institucionalizado y espacio de conflicto

El derecho a la educación está sin duda institucionalizado, a través de las legislaciones nacionales y de las conferencias internacionales. Entre los instrumentos que permiten dar cobijo a este derecho aparecen a menudo la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los motivos de estado. Asimismo, el derecho a la educación se ha teorizado en tanto que derecho humano y también como capital humano. Nadie cuestiona el derecho de todos los niños a recibir una educación y todo el mundo asocia este derecho a la asistencia a un centro educativo durante un determinado período de tiempo. También existe un importante consenso en torno a los contenidos que deben asimilarse en la escuela. Por último, también se recogen datos de inscripciones, rendimiento y de otro tipo, cuya comparación permite determinar el nivel de éxito de un país a través de los resultados de sus alumnos. Las puntuaciones de los informes nacionales de educación forman parte ya de la cotidianidad. Y es que son cada vez más frecuentes las crisis económicas y políticas en cuyo diagnóstico, y en cuyos posibles remedios, aparecen a menudo argumentos vinculados a la educación.

Nos hallamos pues ante los elementos básicos que convierten los actores y las actividades de un determinado ámbito en interiorizados o institucionalizados. Pese a las enormes diferencias en lo tocante a los recursos destinados a este terreno educativo (entre países y también dentro de un mismo país), la consolidación de los papeles del estudiante y el profesor en las aulas es reconocible y se diferencia claramente de otros patrones de asunción de papeles en otros ámbitos. Además, los patrones de acción recurrentes tienen su importancia, porque son obje-

to de teorización, en un lenguaje universalista (Strang y Meyer, 1993). Son incontables las expectativas que se despiertan en los observadores teniendo como única información la constatación de que los actores que contemplan son profesores y estudiantes, en el escenario que representa el aula. Por otra parte, la teorización valoriza el terreno e indica las mejores formas de materializar este valor. De este modo, el énfasis normativo se combina con el cognitivo y se incorporan así unas racionalizadoras instrucciones de uso a la mezcla. La omnipresencia de las reformas educativas y la mayor probabilidad de que las reformas se formulen en lenguajes universalistas solo tendrán razón de ser si se asume que el derecho a la educación debe institucionalizarse en positivo tanto para los niños como para la sociedad del país. Existen debates en torno a cómo deben enseñarse las matemáticas o las ciencias, pero cada bando tiene muy claro que su pedagogía o currículo preferido funcionará bien con todos los niños, aunque esta regla tiene también sus excepciones. No obstante, las reformas educativas que concentran mayor atención se caracterizan por su alcance universalista. El derecho a la educación es inteligible cognitivamente, reconocido normativamente y desplegado organizativamente en los papeles y rutinas de la escuela y del aula. Esta convergencia de elementos cognitivos, normativos y organizativos se traduce en un elevado grado de institucionalización (véase Jepperson, 1991, para acceder a una explicación formal del concepto de institucionalización).

Ninguno de los elementos planteados hasta el momento existía en 1800 y a duras penas, y solo en algunos países, en torno a 1900. El grueso de la expansión internacional tiene lugar después de la Segunda Guerra Mundial, especialmente en lo tocante a la vocación universalista y a su racionalización en torno al capital humano, el interés de estado, los derechos humanos y el desarrollo personal. Las posibilidades de educación de los campesinos, la clase trabajadora, las mujeres y las personas de color fueron objeto de acalorados debates en varios países en un primer momento. Otro de los interrogantes polémicos era si la educación generalizada daría como fruto unos ciudadanos buenos, fieles y productivos. Por último, incluso algunos de los más firmes partidarios de la educación, como John Stuart Mill, se mostraron escépticos en torno a la necesidad de que el gobierno apostara por la educación obligatoria. Por tanto, lo que en su día formó parte de un espacio de conflicto se ha convertido hoy en un terreno institucionalizado. Y en el caso de la mayoría de países nacidos después de la Segunda Guerra

Mundial, el paso de la controversia a la institucionalización se produjo sin transición alguna. Lo que en un primer momento fue visto como una innovación sospechosa en algunos países pasó a disfrutar de tal legitimidad internacional que la educación generalizada apenas halló oposición. Las excepciones a este patrón tan asumido, como, evidentemente, el régimen del *apartheid* en Sudáfrica, fueron quedando estigmatizadas en todo el mundo, de una forma lenta pero incontestable.

Esta transformación histórica no debería impedirnos ver que en los ámbitos educativos existen todavía espacios de conflicto. Del mismo modo, no podemos tampoco dar por sentado que la evolución histórica vaya siempre en una misma dirección, del conflicto a la institucionalización, que lo que está institucionalizado no pueda ser objeto de contestación. Si la contestación tiene éxito, el resultado es la desinstitucionalización o las instituciones emergentes. Aunque el derecho a la educación no ha sido puesto en cuestión, si nos fijamos en la educación generalizada como instrumento de incorporación política, la homogeneización lingüística fue en los primeros compases de este proceso una de las características más habituales. La transformación de los campesinos en ciudadanos franceses fue acompañada de la estandarización y el ensalzamiento del francés como lengua nacional y de la marginación del resto de lenguas y dialectos, pasando del «mosaico de lenguas» a la «Francia, una e indivisible» (Weber, 1976). El derecho a la educación llegó de la mano de la obligación de aprender francés, un movimiento similar al que observamos en otros países. En Estados Unidos, por ejemplo, las fuerzas del mercado tuvieron una influencia mayor que las burocracias estatales. A lo largo del siglo xx, el esfuerzo curricular dedicado oficialmente a la enseñanza de la lengua nacional aumentó considerablemente en todo el mundo (Cha, 1991). En cambio, el tiempo dedicado a la enseñanza de las lenguas clásicas, como el latín o el chino mandarín, disminuyó, así como el tiempo dedicado a las lenguas locales o regionales.

Sin embargo, en los últimos años se ha registrado un aumento del número de idiomas oficiales reconocidos por los países en sus informes al International Bureau of Education (Benavot, 2004). El debate en torno a la lengua vehicular de la educación y a los idiomas con los que un niño debe estar en contacto ha cobrado más vigencia que nunca. ¿Tiene derecho un niño a recibir educación en su lengua materna? ¿Aprenderá mejor un niño si recibe la educación en una lengua que le resulte más familiar? ¿Acaso no deben tener las minorías y los pueblos indígenas derecho a su cultura y, por extensión, a la lengua que vehi-

cula y refleja su cultura? ¿No merecen más respeto el *patois* o las lenguas minoritarias? Si pasamos de un discurso centrado en los derechos a otro más pragmático y centrado en el capital humano, ¿no merece la pena plantear si será mejor para las sociedades tener una población bilingüe o incluso multilingüe? En un sentido más amplio, estas reflexiones implican valorar la diversidad y la multiculturalidad, tanto en el nivel nacional como internacional. En algunos países, esta valoración ha chocado con los partidarios de un terreno de juego común más uniforme (véanse los documentos de Smelser y Alexander, 1999). Estos actores probablemente ven con temor el peligro de fragmentación nacional y tratan de mantener lo que en el siglo XIX era una idea progresista, que asumía que «el otro» tenía el derecho (en términos optimistas) y el deber (en términos normativos) de aprender francés, inglés o alemán para convertirse en ciudadano. Los progresistas del siglo XXI no conceden tanta importancia a la soberanía nacional (un tema sobre el que volveremos más adelante), sino que están más preocupados por los derechos de los grupos subnacionales. Desde esta perspectiva, los derechos humanos de estos grupos están por encima de las reivindicaciones del estado-nación, otro punto que abordaremos con posterioridad. Basta con decir que el derecho a la lengua propia no figuraba ni por asomo entre los derechos básicos en los debates en torno a la ciudadanía en la Europa Occidental. Ni los psicolingüistas modernos ni las actuales sensibilidades antihegemónicas se movilizaron inicialmente en defensa de este derecho. En cambio, en la actualidad los estudios psicológicos refuerzan incluso la tesis de que un contacto con múltiples idiomas se traduce en un enriquecimiento cognitivo de los niños. Y desde una macroperspectiva, se ha planteado también que el mundo en conjunto sería mejor si se fomentara la diversidad lingüística en lugar de aceptar la hegemonía del inglés (Macedo *et al.*, 2003). En este punto, no debemos confundir estos movimientos con un retorno cerrado a las lenguas nacionales como instrumentos estatales, sino más bien verlo como una valoración de todas las lenguas y dialectos del mundo.

De exclusión/inclusión a las condiciones de la inclusión

Los conservadores del siglo XIX preferían una entidad política más restringida y un derecho a voto más limitado, con el argumento de que no todo el mundo está cualificado para acceder a la ciudadanía. En

sus primeros pasos, el derecho a voto quedó restringido a personas con propiedades y con formación, lo que tuvo como efecto directo añadido la exclusión de las mujeres y de las personas de color. La teoría era que los propietarios educados eran personas más adecuadas para tomar decisiones, ya que su condición de propietarios, según se decía, se traducían en una mayor implicación en el sistema. En esta línea, no debe sorprendernos que estos mismos conservadores se opusieran también a la educación generalizada. Algunos aceptaron a regañadientes esta iniciativa educativa solo cuando empezó a vislumbrarse la posibilidad de un aumento del número de votantes. Robert Lowe, portavoz conservador, lo expresó en los siguientes términos: «Creo que será absolutamente necesario obligar a nuestros futuros amos a aprender a leer.» (Simon, 1987:105). Pese a lo exagerado de su tono, su observación muestra ya la necesidad de socializar la educación a aquellos que en el futuro ejercerían un poder político mayor. A lo largo del siglo xx, la postura exclusionista fue cediendo en todos los países sin remisión y terminó por imponerse el principio de una persona, un voto. Todas las categorías antaño excluidas convergieron finalmente en un mismo cuerpo ciudadano. Por tanto, la escolarización universal ha terminado por consolidarse entre los valores más legitimados a escala mundial (Chabbott, 2003).

No obstante, el camino hacia una entidad política y un sistema escolar más inclusivos fue siguiendo su curso en convivencia con una situación poco alterada en lo que respecta a las condiciones de la inclusión. Antes de la Segunda Guerra Mundial, apenas se apostó por la búsqueda de modelos de obrero o campesino a medida que estas categorías antaño excluidas fueron incorporándose políticamente a través de la educación universal. Fueron contados los esfuerzos para descubrir y difundir las contribuciones de obreros o campesinos en la enseñanza de la historia de los países. Y, ni que decir tiene, las culturas y los idiomas de las minorías nacionales y los pueblos indígenas quedaron desbancados de las políticas y las prácticas educativas. Los progresistas del siglo xix plantearon una entidad política inclusiva, aunque sin opción de que los recién incorporados pudieran negociar o poner en duda las condiciones de la incorporación. Y, hasta tiempos recientes, los adalides de los nacionalismos «tercermundistas» planteaban la reorganización de la entidad política colonial exclusiva en una entidad nacionalista inclusiva, sin prestar demasiada atención a los intereses de las entidades subnacionales. No hace tanto que los debates más abiertos giraban todavía en torno a la pugna entre exclusión e inclusión.

Sin embargo, en los frentes más variados, el foco de atención de nuestra época se ha desplazado hacia las condiciones de la inclusión. En otras ocasiones he planteado el tema de las condiciones de la inclusión en relación con las mujeres, diferenciando entre la situación de la mujer en la ciencia en tanto que problemática de acceso e inclusión y la mujer en la ciencia en tanto que tema epistemológico y organizacional, más en la línea de las reflexiones acerca de las condiciones de la inclusión (Ramírez, 2003b; véase también Wotipka, 2001). La primera línea de reflexión no desemboca en el cuestionamiento del dominio (ciencia) al que las mujeres buscan acceder. Lo cierto es que la vinculación del dominio al género es objeto de cuestionamiento en la bibliografía sobre mujeres y ciencia. A la hora de valorar esta discriminación en el estado del bienestar, Orloff (1993) aborda también el tema de las condiciones de la inclusión y argumenta que los déficit en los derechos ciudadanos, como la atención a la infancia, se deben al hecho de que los estados del bienestar vinculaban la condición de ciudadano a la condición de hombre trabajador a tiempo completo. La relación entre clase social y escolarización conduce también a plantear una distinción entre el debate en torno a la exclusión y la inclusión y las condiciones de la inclusión. Parece claro que las entidades políticas y los centros educativos tienen más facilidad para alinearse con una lógica inclusiva de ciudadanía que para abordar el debate en torno a los retos que plantean las condiciones de la inclusión. Sin embargo, resulta igualmente evidente que dichos retos están lejos de desaparecer y que, por tanto, es necesario comprenderlos mejor.

En gran medida, el énfasis educativo de la perspectiva de la sociedad mundial recayó sobre los temas más directamente relacionados con el triunfo de la ciudadanía y la escolarización inclusivas. Las tendencias internacionales antes mencionadas (expansión de la educación y aumento de la racionalización educativa) se equipararon a menudo a ejercicios y demostraciones de la legitimidad del estado-nación, al compromiso del propio estado-nación con la escolarización de su población y con el fomento de una sociedad certificadora. Su integridad no estaba vinculada a los resultados, sino a la conformidad con unos modelos o patrones internacionales, articulados, cuando no pergeñados, de forma unilateral por profesionales cualificados y sus vehículos organizacionales. Más allá de si el crecimiento económico, la igualdad social o la eficiencia de las universidades figuran entre los resultados tangibles, la adaptación de los medios adecuados constituía un indicador suficiente

de que el país avanzaba en la dirección correcta. A menudo, entre los medios adecuados figuraba la consulta con científicos, profesionales y otros expertos y la adopción de su discurso racionalizador centrado en patrones mundiales y buenas prácticas. A través de estos mecanismos, basados en el estrechamiento de lazos y en la intensificación de las relaciones, los sistemas educativos fueron ganando en homogeneidad con el paso del tiempo. El concepto neoinstitucionalista de «lógica de confianza» muestra un despliegue más amplio a través de la consolidación de unos patrones internacionales. Descontando las tecnologías educativas más contrastadas, los países de todo el mundo confían en los patrones educativos, que les permiten alcanzar un nivel de estandarización internacional superior.

Sin embargo, ¿qué podemos aprender acerca del aumento de los argumentos en torno a las condiciones de la inclusión? ¿Podemos asociarlo al descenso del «individuo en abstracto» y a la idea de que no deberían existir «sociedades parciales» entre el individuo y el estado (recordando a Rousseau)? ¿Representa este nuevo enfoque sobre las condiciones de la inclusión una nueva era de derechos grupales o colectivos? ¿Cómo se conjuga esta perspectiva con el énfasis neoliberal en los individuos y los mercados? ¿Están los estados-nación por la labor de incorporar a grupos dejando a un lado la tradición corporativista? La perspectiva de la sociedad mundial siempre ha subrayado las tensiones entre los derechos individuales y la autoridad del estado-nación (véase Meyer *et al.*, 1997). Esta tensión resulta visible en las críticas al estado-nación por la imposición universal de una lengua común o una cultura común. Sin embargo, esta situación solo contribuye a los derechos colectivos en los casos en que los grupos tengan ya derechos de representación o decisión en uno u otro ámbito. Si un ministerio de educación tuviera que contar con directores generales o secretarios de diferentes grupos para tratar los intereses de cada grupo estaríamos entonces ante una muestra clara de derechos colectivos. Un ejemplo de derechos colectivos en acción se produce, por ejemplo, cuando un grupo se opone a determinados usos en un terreno en virtud de unos derechos tribales ancestrales. Sin embargo, cuando una persona tiene derecho a dibujar un modelo a partir de su género o su etnicidad o cuando un pueblo indígena tiene derecho a incluir su historia y su cultura en los libros de texto sobre historia y cultura de un estado, tales derechos adquieren entonces la condición de derechos individuales. En este caso, la idea sería que las personas con mayor empoderamiento

pueden reclamar el derecho cultural a ver reconocida su pertenencia a un grupo o colectivo como parte de su identidad personal, algo que no tiene tanto que ver con los derechos colectivos sino más bien con el derecho de una persona a conseguir para sus lenguas o culturas sub-estatales un reconocimiento oficial. Es posible reclamar la educación bilingüe en las escuelas o el acceso de las mujeres a la universidad sin necesidad de plantear estos nuevos requisitos. Y es que un menú de opciones más amplio probablemente hallará menos oposición que un nuevo conjunto de requisitos de obligado cumplimiento. Dicho menú, más que demostrar un mayor poder colectivo, representa un aumento de las opciones individuales.

El efecto directo de la generalización de los debates en torno a las condiciones de la inclusión es tanto la intensificación de los énfasis y los derechos colectivos como el aumento de los derechos individuales, especialmente en el terreno de los derechos culturales. La recuperación de las lenguas minoritarias reafirma el derecho de sus hablantes a reivindicar su idioma y su cultura, independientemente de si dichos derechos finalmente se ejercen o no o en qué medida. La oposición a esta clase de avances en el terreno de la política lingüística tiene a menudo mucho que ver con los discursos centrados en la comunión de estado y nación con una lengua común como pegamento moral. Sin embargo, esta clase de discurso ya no es indiscutible y a menudo su lugar ha pasado a estar ocupado por unas ideas más pragmáticas relacionadas con la eficacia de la estandarización lingüística. Este pragmatismo ha contribuido a amansar la metanarrativa que fundía estado, nación y sociedad y que confería a las escuelas la heroica tarea de transformar las masas anónimas en ciudadanos nacionales (Hobsbawm y Ringer, 1983).

Ciudadanía nacional y transnacional

La raíz de la perspectiva de la sociedad mundial se halla en la premisa de que la legitimidad del estado-nación, de la ciudadanía individual y de la escolarización universal como herramienta de incorporación política al estado-nación depende en gran medida del resto del planeta. La legitimidad de la soberanía estatal viene dada por la validación transnacional, al igual que sus límites. La distinción entre el terreno institucionalizado y los espacios de conflicto es fundamental para comprender todo el aba-

nico de principios, políticas y prácticas que los estados han tenido que desplegar para ganarse la legitimidad. Más allá de este abanico existen unos terrenos de conflicto, poblados por futuros aspirantes y antiguos triunfadores en horas bajas en la arena de la institucionalización de la identidad de los estados-nación. Hay que tener en cuenta también los diferentes principios, políticas y prácticas opcionales. Así, por ejemplo, aunque el compromiso del estado-nación con la escolarización devino un principio obligatorio en el siglo xx, el grado de centralización o descentralización de la escolarización ofrecía mucho margen de maniobra. Hasta hace poco, existía la convicción de que los estados tenían el derecho, pero no el deber, de consolidar una única lengua oficial y de aplicar una política de lengua única en las escuelas. Por tanto, ¿de dónde nace el derecho a recibir la educación en la lengua propia y sus resonancias multiculturales? No hay forma de evitar reconocer que este derecho ha sido objeto de defensas y críticas y de que el tema de la lengua ha protagonizado innumerables debates. No se trata de un aspecto que deba juzgarse como un problema de exclusión o inclusión, sino de un debate en gran medida en torno a las condiciones de la inclusión.

A mi juicio, la suavización de la metanarrativa es fundamental para comprender la generalización de los debates en torno a las condiciones de la inclusión en un amplio frente y, más concretamente, la intensificación de la cuestión de la lengua. La metanarrativa suponía una división clara entre los excluidos sin nombre y los incluidos definidos, por lo que la solución progresiva era apostar por la inclusión y, bautismo educativo mediante, transformar las poblaciones en ciudadanos. En la actualidad, hay más tendencia a pensar en términos de personas y sus derechos, más allá de su condición ciudadana. Por tanto, si existe la sospecha de que la ciudadanía establecida proyecta una imagen de un ciudadano con un género, una raza, una etnicidad o una extracción social concretos, es necesario cuestionar esta condición. El precio de la inclusión nunca debe ser el abandono de pilares identitarios no consagrados formal o informalmente en la concepción dominante de la ciudadanía. Se trata de un desafío que atañe claramente a la educación y a la política lingüística y sus usos. Fijémonos, por ejemplo, en esta declaración de los derechos lingüísticos de los niños:

- (1) Todo niño tiene derecho a identificarse positivamente con su(s) lengua(s) materna(s) original(es) y a que su identificación sea aceptada y respetada por los demás.
- (2) Todo niño tiene derecho a aprender ple-

namente su(s) lengua(s) materna(s). (3) Todo niño tiene derecho a elegir cuándo desea usar su(s) lengua(s) materna(s) en cualquier situación oficial (Skutnabb-Kangas, 1995).

Resulta interesante observar que la misma persona que plantea estos derechos lingüísticos de los niños argumenta también que, del mismo modo que la biodiversidad es necesaria para el planeta, también lo es la diversidad lingüística. Estamos, por tanto, ante la afirmación de que los derechos lingüísticos son beneficiosos para los niños y para el mundo, una sutil reformulación de la tan manida idea de que si algo es bueno para los niños (educación) también tiene que serlo para sus sociedades nacionales. Esta reformulación pone el acento en los derechos, pero también en la idea de que el mundo entero recogerá los frutos de esta apuesta. Idéntica es la perspectiva que encontramos en la conferencia «Educación para Todos», una cita que hizo especial énfasis en el derecho de los niños a una educación de calidad y en el valor de alcanzar este objetivo, no solo para los países, sino también para el mundo entero.

La suavización de la metanarrativa va de la mano de la consolidación del mundo como sujeto de la racionalización profesional. Es cada vez más notable el interés en el estado del mundo en lo tocante a medio ambiente, salud y otros temas afines, que no tardan en quedar sujetos a un discurso y un análisis científicos de alcance planetario. Se dedican cada vez más esfuerzos a describir el mundo a través de la recogida y el análisis de indicadores de alcance mundial, como por ejemplo índices de actividad económica internacional, calentamiento global, estabilidad política, etc. Los conocimientos que teóricamente pueden aplicarse al mundo en su conjunto van ganando terreno, lo que implica, para los conocimientos locales, la necesidad de someterse a un proceso de «globalización» si pretende ser sostenible y respetable. El movimiento para la conservación de las lenguas locales tiene un carácter internacional y sirve para ilustrar la «globalización» en acción. Un discurso de valores globales y derechos humanos facilita enormemente la transformación de los asuntos locales en preocupaciones globales (véase Robertson, 1994 para obtener información detallada sobre el concepto de «globalización»). Los debates vinculados a la política lingüística ilustran esta transformación y ponen el acento en los derechos lingüísticos y en el lugar que ocupan las lenguas en el mundo. La recuperación del *patois* tiene tanto que ver con los derechos lingüísticos de los niños como con el enriquecimiento de un país y del mundo entero.

Y no es solo que el mundo vaya ganando peso como sujeto de la teorización, sino que la teorización da alas a la premisa de que podemos concebir el mundo como un actor o, más concretamente, como un terreno de actores y actividades mundiales. El crecimiento de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales es una muestra clara de unas estructuras mundiales o, cuanto menos, transnacionales. Las conferencias, tratados y resoluciones internacionales pensados para ratificarse en todo el mundo ilustran asimismo el crecimiento de la conciencia y de la organización a escala internacional. En este contexto, ha aparecido una perspectiva de los derechos humanos que ha alcanzado la condición de patrón internacional y que activa unos principios que garantizan universalmente derechos no necesariamente codificados en todas las constituciones nacionales. Ciertamente, los estados-nación deben en principio reconocer y respetar dichos derechos, un paso que puede desembocar en su plasmación en la legislación nacional, aunque el efecto directo de estos principios mundiales teorizados es la posibilidad de reclamar nuevos derechos, y de hacerlo incluso en ausencia de una base legal estatal. Esta nueva divisa del siglo XXI (conocer los derechos humanos propios) no tiene que ver solo con los derechos constitucionales de una persona, sino con los derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por tanto, no estamos tanto ante una dinámica de contratos sociales sino más bien ante un proceso de descubrimiento de unos derechos humanos naturales.

El cambio de énfasis de la ciudadanía a los derechos humanos es desigual y no exento de polémica. Su corolario es la evolución de la ciudadanía nacional a la posnacional o mundial (véase Soysal, 1994). Tales cambios tienen ramificaciones de cara a los usos políticos de la escolarización universal como instrumentos de incorporación. Los excluidos políticos desde la óptica de los estados-nación tienen un reconocimiento y unos derechos desde la perspectiva de un mundo que defiende los derechos humanos. Su humanidad y los derechos que les son propios no dependen del triunfo de las fuerzas progresistas ni de los cambios legislativos posteriores. Dado que la humanidad es una consecuencia teórica independiente de la ciudadanía y que las organizaciones internacionales y movimientos sociales enfatizan esta teorización en los contextos locales, gana protagonismo la reflexión en torno a las condiciones de la inclusión. No basta ya con una igualdad de oportunidades para ejercer de hombre (si la protagonista es una mujer) o para expresarse con fluidez en la lengua oficial del estado (si el protagonista es

hablante de otra lengua). Incluso los hombres hablantes de la lengua estatal, si pretenden comportarse como progresistas del siglo XXI, deben dar un paso adelante y responder a las sensibilidades y las exigencias vinculadas a las condiciones de la inclusión. El derecho a recibir educación en la lengua propia y sus implicaciones multiculturales se fundamenta en un discurso de los derechos humanos (también con referencias pragmáticas a los beneficios en términos educativos) que presupone ya un terreno de juego transnacional o mundial común.

Las implicaciones educativas de estos cambios abren un nuevo camino de investigación para la perspectiva de la sociedad mundial. Los vínculos entre educación, ciudadanía y estado-nación no desaparecerán, ya que, de hecho, una buena parte de la responsabilidad real a la hora de abordar las demandas relacionadas con los derechos culturales recaerá directamente en el estado-nación. Sin embargo, determinados intereses con un origen anterior se reformularán en términos de derechos humanos y sus posibilidades de éxito serán mayores si se blande el argumento de los derechos humanos. Dicho éxito será aún más probable si se ponen en juego a la vez los derechos humanos y el capital humano. Y estos elementos aparecerán cada vez más pensando no solo en el interés nacional, sino también en el interés mundial. Aun cuando los esfuerzos no arrojen resultados, resulta interesante observar cómo han gestionado las demandas de diversidad, de formas a menudo poco previsibles, los grupos consolidados o «internos» (véase Davies, 1999, para obtener información sobre el discurso de los derechos culturales de los fundamentalistas religiosos que reclaman una mejor posición en las escuelas canadienses).

El estudio de la educación cívica resultará claramente afectado si se intensifica el énfasis en la ciudadanía posnacional o mundial. Está todavía por ver si el viejo énfasis en la ciudadanía nacional cede terreno o simplemente coexiste con la nueva ciudadanía nacional. Ni que decir tiene, la rapidez y la magnitud de los cambios educativos pueden variar en función de las regiones y países. Algunos países se situarán en la vanguardia de la nueva educación cívica posnacional, otros irán virando hacia esta dirección (véase Asitz, Wiseman y Baker, 2002) y tal vez otros se resistan. La perspectiva de la sociedad mundial genera hipótesis acerca de la influencia en los cambios educativos de los índices mundiales y regionales de cambio, de las relaciones con el resto del mundo y con la región propia y de la presencia y el influjo de las conferencias internacionales y regionales y otros acontecimientos acti-

vadores. La idea dominante es que a mayor enraizamiento en un país de un discurso educativo profesional centrado en la ciudadanía posnacional y los derechos humanos o en la humanidad, la multiculturalidad y los derechos culturales, más avanzará dicho país en la senda de la profundización en una educación cívica posnacional. Y cuantos más países avancen en esta dirección, más tendremos que reflexionar en la comunidad mundial resultante de este proceso y en su relación con la comunidad nacional vislumbrada por Anderson (Anderson, 1983).

Reflexiones finales

A grandes rasgos, he tratado de problematizar los aspectos vinculados a la ciudadanía y la política lingüística en la escuela desde la perspectiva de la sociedad mundial. En este proceso, he evitado la naturalización de los escenarios del siglo XIX, que materializaron un período marcado por el nacionalismo y por el uso de la educación como herramienta de construcción de ciudadanos del estado-nación. Estas situaciones históricas no estuvieron exentas de polémica y fueron consecuencia del triunfo de una idea considerada por entonces progresista: la escolarización debía permitir incorporar a los excluidos. Las condiciones de la inclusión no suscitaban en ese momento un excesivo interés, pero desde entonces han terminado por convertirse en uno de los grandes caballos de batalla, un cambio relativamente reciente que parte de la premisa de un mundo con unos derechos racionalizados a partir de criterios que van más allá de unos paquetes de ciudadanía predefinidos. Los nuevos derechos culturales son derechos de personas enmarcados en un contexto de derechos humanos y teorizados desde una perspectiva universal. Resulta cada vez más habitual contemplar el mundo como una comunidad: organizaciones internacionales y movimientos sociales tienen tendencia a subrayar la importancia de la comunidad internacional, una realidad que plantea un nuevo desafío a la metanarrativa vinculada al nacionalismo de antaño.

Una manifestación de este desafío es el aumento de los debates en torno a las condiciones de la inclusión. La persona portadora de derechos queda incluida en una entidad política transnacional en tanto que ciudadano posnacional, una realidad visible en la Unión Europea, aunque podría tener carácter planetario. El supuesto derecho a aprender en la lengua propia y al respeto de dicho derecho constituye un

indicador tangible del alcance de los debates en torno a las condiciones de la inclusión. Esta nueva situación va de la mano de un esfuerzo por preservar las lenguas en todo el mundo, por el bien de la humanidad, y desembocan también en innovaciones pedagógicas (véase por ejemplo en este volumen el capítulo de Suárez sobre la educación en derechos humanos, capítulo 7), que reclaman una investigación más profunda en materia de educación comparativa desde una perspectiva de la sociedad mundial.

En un sentido más amplio, la investigación en el terreno de la educación comparada es necesaria para arrojar luz sobre la línea divisoria entre el terreno institucionalizado y las zonas de conflicto. Las innovaciones educativas pueden valorarse en tanto que candidatas a la institucionalización o como simples esfuerzos por oponerse a los principios, políticas o prácticas consolidados del sector educativo. En otros tiempos, el acceso de las mujeres a las universidades constituyó una innovación educativa de similar calado, que puso en jaque la relación indisoluble entre enseñanza superior y masculinidad. Más recientemente, las reformas educativas en la enseñanza de la ciencia y las matemáticas han cuestionado también las prácticas pedagógicas más consolidadas. Hoy día, sabemos que la segregación por géneros en la educación es más bien una opción, y no la realidad única que era aún a principios del siglo xx. Sin embargo, persisten los debates en torno a la igualdad de género en la educación superior, acerca de si el modelo de estudiante universitario es todavía masculino. Por tanto, los debates no giran ya en torno a si la mujer debe ir a la universidad, sino más bien sobre si la universidad es un «lugar cómodo» para las mujeres. Está todavía por ver cuál será el resultado de las «guerras» de las ciencias y las matemáticas. La gran duda es si la pugna se cerrará sin una victoria rotunda de tradicionalistas o reformadores para convertirse en un terreno con menos oposición y con más tolerancia hacia la diversidad transnacional en los terrenos pedagógico y curricular.

El gran reto teórico es comprender por qué algunos principios, políticas y prácticas tienen carácter obligatorio mientras otros son opcionales. Por ejemplo, una universidad que excluyera a las mujeres seguramente recibiría muchísimas presiones para adoptar una postura más justa y aceptarlas. En cambio, la oferta de estudios femeninos continúa siendo opcional. No resultaría difícil recopilar una lista de principios, políticas y prácticas educativos obligatorios y opcionales, pero el gran reto es identificar unos criterios más generales para determinar el al-

cance de los puntales identitarios obligatorios del estado-nación y distinguirlos de la zona de diferenciación nacional tolerable en el terreno educativo. En igualdad de condiciones, los derechos consagrados anteriormente en el paquete de la ciudadanía tienen más probabilidades de ser obligatorios: fijémonos si no en la posición actual en los derechos humanos de lo que antaño fue el derecho de los ciudadanos a una educación básica. Dado que los derechos de los ciudadanos fueron durante mucho tiempo derechos ciudadanos individuales, resulta más probable que tales derechos, independientemente de su antigüedad, se traduzcan en derechos humanos obligatorios. Un derecho amplio a la no discriminación subyace al derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. Sin embargo, el derecho a que un porcentaje del conjunto de estudiantes o profesores refleje el género, la etnicidad u otra característica grupal entra en un terreno más conflictivo. En tercer lugar, la diferenciación educativa nacional es ampliamente tolerada si las diferencias no se han racionalizado como medio educativo para alcanzar un objetivo nacional tipificado. Por ejemplo, existe un gran margen de maniobra en el terreno de la importancia de los uniformes escolares, aunque no deja de ser cierto que estos elementos podrían perfectamente interpretarse como restricciones al derecho de expresión individual. El recurso a la tradición nacional puede utilizarse si no interfiere con una teorización que vincule los derechos reprimidos a los objetivos nacionales. Un buen ejemplo es la frecuencia de las polémicas sobre la educación de las chicas alegando la necesidad de no infrautilizar su capital humano. Una tradición nacional que limite la educación de las niñas resulta inaceptable en un plano transnacional. En igualdad de condiciones, los derechos ciudadanos individuales ya consolidados y racionalizados en torno a objetivos nacionales tienen más opciones de asimilarse a derechos humanos y a desembocar en principios, políticas y prácticas educativos obligatorios.

Este criterio general nos da pistas para entender por qué la actual oleada de demandas vinculadas a los derechos lingüísticos suscita más polémica. Se trata de derechos nuevos que, por lo menos en parte, pueden considerarse derechos colectivos o grupales, unos derechos que todavía deben racionalizarse en torno a objetivos nacionales tipificados. Una u otra innovación podría inclinar estos derechos actualmente objeto de debate hacia la zona obligatoria: una teorización que vinculara su expresión educativa a objetivos nacionales tipificados, la multiculturalidad al servicio del crecimiento económico, por ejemplo, o una

teorización integral de patrones internacionales que vincularan los derechos lingüísticos a beneficios de alcance internacional, por ejemplo, la multiculturalidad como herramienta en favor de la paz mundial. Es importante no conceptualizar estos cambios como un juego de suma cero, ya que los patrones mundiales refuerzan y enriquecen los objetivos nacionales. Si la suavización de la metanarrativa es un proceso continuo, seguramente abundarán en el futuro las apelaciones a los patrones mundiales y las referencias a la ciudadanía mundial. Si el mundo cambia en esta dirección, la educación en tanto que herramienta de incorporación adquirirá una nueva dimensión, a saber, la transformación de ciudadanos nacionales en personas mundiales.

SEGUNDA PARTE

SÍNTESIS DE LA SOCIEDAD MUNDIAL

5. LA INSTITUCIONALIZACIÓN MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN¹

– John W. Meyer y Francisco O. Ramírez
(Universidad de Stanford)

A lo largo de su historia moderna, la educación de masas ha sido justificada mediante teorías funcionales e ideologías. Estas ideas resaltan su contribución al desarrollo de la sociedad nacional, vista como un sistema social integrado y estrechamente relacionado entre sí. Durante más de un siglo, la educación de élite también se ha reorganizado y justificado de acuerdo con tales concepciones. Se supone que tanto la educación de masas como la de élite se hallan estrechamente vinculadas con las necesidades y direcciones características de una sociedad concreta. Una buena parte de la teoría social argumenta que los vínculos estrechos se dan, de hecho, empíricamente, y que impulsan la creación y el cambio educativos. Allí donde no se materializan esos vínculos estrechos, la respuesta y la estrategia habituales consisten en llevar a cabo una investigación, planificación y reforma educativa, diseñada para alinear mejor la escolarización con las necesidades de la sociedad.

Esta tradición no deja de tener sus críticos. La mayoría de ellos, situados en la izquierda, parten de la premisa de que la educación de masas y de élite funciona para mantener sociedades dominadas por intereses de élite, ya sean económicos y/o políticos. La educación no funciona por el bien del conjunto de la sociedad, sino más bien para reproducir estructuras de dominación que benefician a las élites. Ambas líneas de pensamiento, aunque normativamente diferentes, resaltan los estrechos vínculos existentes entre las necesidades e intereses de la so-

1. Los autores compartimos una misma responsabilidad por el texto de este capítulo, evolucionado a partir de nuestro trabajo anterior sobre el tema: Francisco O. Ramírez y John W. Meyer. 1992. «Educational Globalization: The Effects of World Models on National Educational Systems» (propuesta de investigación inédita); John W. Meyer, John Boli, George Thomas y Francisco O. Ramírez. 1997, julio. «World Society and the Nation-State». *American Journal of Sociology* 103, 1, pp. 144-181.

ciudad o de la élite y las disposiciones educativas de masas y superiores que surgen y se desarrollan en estas sociedades. La premisa subyacente parece ser la de que diferentes sociedades o élites tienen diferentes exigencias de personal y obtienen sistemas educativos que forman o socializan a la generación siguiente, para satisfacer así esas necesidades. Ese es el conocimiento transmitido tanto por las teorías educativas del orden social (que representan a la derecha), como por las teorías educativas de la reproducción de clase o élite (que representan a la izquierda).

Ese conocimiento transmitido sigue ejerciendo su influencia sobre el campo de la educación comparativa e induce a llegar a conclusiones erróneas a buena parte de su empresa investigadora. En los estudios específicos por países se suele exagerar mucho la funcionalidad y la singularidad de los sistemas educativos. En el estudio de la tradición se pasan por alto muchas de las más importantes similitudes educativas entre las naciones, teorizadas también de modo insuficiente en las discusiones convencionales entre orden social y teorías de la reproducción. Ha surgido así la necesidad de reafirmar una percepción convincente desde la investigación educativa comparada: la de que los sistemas educativos nacionales tienen su origen y se institucionalizan en aquellas sociedades nacionales que aspiran al desarrollo y al progreso, siguiendo líneas bastante estandarizadas. La educación estandarizada surge, pues, como un rasgo fundamental acordado del desarrollo y el progreso, al igual que como un instrumento crucial que persigue la intención de alcanzar esos objetivos transnacionalmente legitimados. Para explicar las evoluciones educativas nacionales hay que ir más allá de las «tradiciones nacionales» y situar los estados-nación dentro de un más amplio sistema de estados-nación. Sólo entonces surge la institucionalización mundial de la educación como una gran fuerza dinámica que se necesita analizar.

Las teorías funcionales convencionales, tanto de la izquierda como de la derecha, poseen dos características que limitan su capacidad para interpretar la estandarización global de la educación.² Una primera característica de las teorías funcionales es que, puesto que la educación moderna tiende a estar formalmente organizada y controlada a niveles nacionales, se supone que el carácter de la educación suele venir determinado por necesidades e intereses nacionales concretos. Se considera a las naciones como sistemas sociales característicos y se

2. Véase Meyer *et al.* 1997. «World Society and the Nation-State».

asume que la educación se halla fuerte y cerradamente integrada en el sistema sociocultural nacional. Puesto que las naciones varían mucho entre sí en cuanto a economía (por factores muy variables), política y cultura, también debería variar la educación. La estandarización, si es que ocurre, sería una consecuencia que surgiría lentamente de una más estrecha integración económica y política entre las naciones. De hecho, la estandarización educativa parece ocurrir a velocidades más rápidas y no más lentas que otras formas de integración mundial. Así pues, y por lo que se refiere a la sociedad mundial, las teorías funcionales se concentran en el nivel del actor nacional y tienen un carácter microsociológico.

En segundo lugar, las teorías funcionales tienden a ser realistas. Suponen que la educación se halla vinculada a sistemas sociales nacionales fuertemente entrelazados, compuestos por intereses y exigencias claramente definidos. Se cree que la sociedad que crea y gestiona la educación es un sistema de poder y de interés, de exigencias técnicas, etcétera, que funciona de un modo inherentemente cohesivo. Hay que decir, una vez más, que las sociedades que existen en el mundo difieren mucho en estas cuestiones y que, si esa imagen es correcta, la estandarización educativa sería un resultado improbable. Pero supongamos que la sociedad que construye y reconstruye la educación es una entidad fenomenológica antes que natural, una visión cultural (y bastante estandarizada, por cierto). Entonces resulta fácil comprender la institucionalización mundial de la educación.

El funcionalismo, tanto de la izquierda como de la derecha, tiende a ser microsociológico y realista. La teoría institucional que planteamos aquí altera esas dos dimensiones y considera la educación como parte de un modelo universalista y global (es decir, macrosociológicamente), organizado en relación con la propia sociedad como un modelo cultural de desarrollo y justicia (es decir, cultural o fenomenológico, antes que de carácter realista). Aquí podemos observar dos líneas de argumentación sociológica sobre la sociedad mundial que alteran una, pero no las dos suposiciones funcionalistas.

Primero, una importante reacción sociológica al funcionalismo a nivel nacional ha tenido carácter macrosociológico, al tiempo que conserva el realismo de las teorías funcionales. La sociedad y la educación se ven como organizadas en una economía política global, impulsadas por los poderes, intereses y necesidades que forman parte de este sistema global. Esta línea de reflexión se ha desarrollado mucho en las

teorías sociológicas de los «sistemas mundiales»³ y se ha aplicado con frecuencia a la explicación de la educación mundial.⁴ Este argumento del sistema mundial resalta en su mayor parte las fuerzas impulsoras de desigualdades en la economía mundial y tiende a suponer que las instituciones como la educación se desarrollarían de un modo muy diferente en las partes fundamentales y periféricas de la sociedad mundial (las versiones extremas del argumento habrían sido el poder dominante en la supresión mundial del desarrollo educativo en la periferia). Tales ideas, naturalmente, dificultan explicar la estandarización educativa mundial, puesto que proponen que las fuerzas globales impongan una educación diferenciada a diferentes partes del mundo. Pero, en un artículo provocativo, Yehudi Cohen analizó cómo la creciente integración del mundo, impulsada por un sistema neoimperialista dominante, podría estar creando homogeneidad en, por lo menos, la educación de élite, como una forma de estrategia de gestión.⁵

Una segunda reacción científica social ante el funcionalismo conserva su nivel nacional o subnacional de análisis, pero pasa desde el realismo a una perspectiva más culturalista o fenomenológica sobre la relación entre la educación y la sociedad. La concepción fundamental aquí es que los sistemas educativos tienden a reflejar valores y perspectivas singulares, característicos de las sociedades nacionales, y no necesariamente requisitos funcionales cerrados o incluso sistemas de poder y de interés. Buena parte del trabajo histórico que se ha hecho sobre la educación tiene este carácter, que resalta las singulares trayectorias nacionales vinculadas con variaciones en cuanto a religión, cultura política y otros aspectos similares. Los vínculos son menos funcionales que las cuestiones de competencia cultural y de estatus de grupo, incluso cuando los resultados educativos aparecen muy vinculados con competencias de poder y de interés.⁶ Estas líneas de argumentación

3. Véase Immanuel Wallerstein. 1974. *The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Nueva York: Academic Press. (*El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo-europea en el siglo XVI*. México: Siglo XXI, 1984).

4. Véase Roger Clark. 1992, enero. «Multinational Corporate Investment and Women's Participation in Higher Education in Non-Core Nations». *Sociology of Education*, 65, 1, pp. 37-47.

5. Yehudin Cohen. 1970. «School Systems and Civilizational States». En Joseph Fischer (ed.). *Social Science and the Comparative Study of Educational Systems*. Nueva York: Text Press.

6. Como en las obras de Randall Collins. 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Nueva York: Academic Press. (*La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal, 1989; Ivor Goodson. 1983. *School Subjects and Curriculum Change*. Londres: Croom Helm.

se hallan por tanto muy alejadas de la explicación de la globalización educativa y suelen resaltar la singularidad de los sistemas educativos nacionales.

La estandarización, por otro lado, es uno de los resultados esperados de la perspectiva sociológica neoinstitucionalista que aquí avanzamos.⁷ A partir de este punto de vista, de carácter tanto macrosociológico como culturalista, la educación moderna tiende, de modo casi inherente, a ser una empresa mundial, universal y universalista en cuanto a sus aspiraciones y, en cierta medida, en cuanto a sus resultados. Vemos que el estado-nación organiza la educación como incrustada en una sociedad mundial; en otras palabras, como un sistema de estado-nación. Ese sistema produce e incorpora entidades nacionales que, naturalmente, difieren mucho en cuanto a recursos, poder y cultura. Pero esas entidades nacionales tienden a transformarse simbólicamente en estados-nación con derechos formalmente similares en el mundo, así como responsabilidades y otras cualidades.

La concepción neoinstitucionalista

Los estados-nación varían, desde grandes potencias con grandes poblaciones y una abundante riqueza nacional, hasta otros apenas visibles que a menudo realizan denodados esfuerzos por progresar. Pero todas estas entidades se presentan ante el sistema de estados-nación y, de hecho, tienen el derecho e incluso están obligados a hacerlo así, como sociedades nacionales, con objetivos modernos estándar y con estrategias igualmente estandarizadas para alcanzarlos.⁸ Todos aspiran al desarrollo económico nacional, medido de forma bastante estandarizada, como el producto nacional bruto per cápita. Prácticamente todos consideran constitucionalmente a su pueblo como seres humanos, con derechos formales, entre ellos el de desarrollarse como personas-ciudadanos.⁹

7. Véase George Thomas, John W. Meyer, Francisco O. Ramírez y John Boli. 1987. *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. Beverly Hills, Calif: Sage.

8. Véase Meyer *et al.* 1997. «World Society and the Nation-State»; Thomas *et al.* 1987. *Institutional Structure*.

9. Véase Jack Donnelly. 1986, verano. «International Human Rights: A Regime Analysis». *International Organization* 40, pp. 599-642; Francisco O. Ramírez y John W. Meyer. 1998. «Dynamics of Citizenship Development and the Incorporation of Women: A Research Agenda». En Connie Mcnelly (ed.). *Public Rights, Public Rules: Constituting Citizens in the World Polity and National Policy*. Nueva York: Garland, pp. 59-80.

Y prácticamente todos, siguiendo las ideas estandarizadas mundiales sobre la cuestión, resaltan la educación como un instrumento crucial para alcanzar el deseado desarrollo nacional e individual.¹⁰

La educación, en suma, es una parte fundamental y causal del modelo cultural de la sociedad moderna o del estado-nación. Se la adopta como parte de este modelo y esa adopción simboliza el compromiso de convertirse en un miembro respetado o en una «comunidad imaginada», legitimada por la sociedad mundial.¹¹ La «comunidad imaginada» y el papel central desempeñado por la educación en su construcción, es un principio cultural exógeno a cualquier estado-nación específico y a su legado histórico. La educación, pues, no se halla muy adaptada a las idiosincrasias infinitamente variadas de la realidad social, sino que se homogeneiza alrededor de objetivos o proyectos de desarrollo comunes a todos y de ideas tecnológicas igualmente comunes acerca de cómo alcanzar esos objetivos. En muchos aspectos se espera que haya vínculos imprecisos entre las políticas y prescripciones educativas y los verdaderos recursos y estructuras locales, e incluso que se produzcan resultados inevitables como consecuencia de las presiones mundiales respecto de la estandarización del estado-nación y de la homogeneidad educativa.

La educación se halla estandarizada porque forma parte de un modelo general del moderno estado-nación. Pero la educación moderna también se expresa como un modelo que cuenta con bastante apoyo profesional, intelectual y científico. Hay concepciones claramente definidas de estructura educativa, como por ejemplo los principios de matriculación universal, de contenido curricular educativo, o como la formación en estudios sociales y en organización educativa, o como la idea del profesor profesionalizado, etcétera. La elaboración de la educación como un modelo relativamente específico en sí mismo intensifica mucho la estandarización global.

Es evidente que, con el transcurso del tiempo, ha aumentado la intensidad de las presiones mundiales tendentes a producir la estanda-

10. Véase Colette Chabbot y Francisco O. Ramírez, «Development and Education». En Maureen Hallinan (ed.). *Handbook of Sociology of Education*. Nueva York: Plenum; Robert Fiala y Audrey Gordon-Lanford. 1987, agosto. «Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970». *Comparative Education Review* 31, 3, pp. 315-333.

11. Benedict Anderson. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso Press. (*Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997).

rización del estado-nación.¹² Varios son los factores que explican este fenómeno. En primer lugar, el mundo está generalmente más integrado en términos de comunicación, así como de intercambio. Segundo, se han intensificado mucho los modelos normativos del estado-nación, sus verdaderos objetivos y la naturaleza y los derechos de sus ciudadanos, todo lo cual afecta en gran medida a la educación. Tercero, las ideas sociales técnicas y científicas (como por ejemplo la revolución del capital humano en la educación), todavía han vinculado más estrecha y simbólicamente la educación con sus *desiderata* individuales y colectivos básicos. Cuarto, los modelos profesionales del sistema educativo se han intensificado con el paso del tiempo, lo que ha dado lugar a una integración profesional y organizativa mundial. Finalmente, las doctrinas sobre el estado-nación, el ciudadano, los derechos humanos y la educación como un bien tanto individual como colectivo, se han institucionalizado en organizaciones mundiales concretas, como el Banco Mundial, la UNESCO y otros organismos del sistema de la ONU, la OCDE y otras organizaciones mundiales y regionales, así como en la multitud de organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales que proliferan continuamente.¹³

Mecanismos

La teoría institucional que se propone aquí sugiere que los mecanismos fundamentales de la rápida difusión de tales instituciones modernas como la educación se encuentran en: 1) las identidades comunes y racionalizadas de los estados-nación, 2) el enraizamiento común de esas identidades en doctrinas de ciudadanía individual, y 3) la inmersión cultural racionalista en ideas técnicas comunes como las que promueve la educación.¹⁴ Estos aspectos comunes organizan a la sociedad mundial, de tal modo que los flujos de ideas educativas estandarizadas son

12. Klaus Hüfner, Jens Naumann y John W. Meyer. 1987. «Comparative Education Policy Research: A World Society Perspective». En Meinolf Dierkes, Hans N. Weiler y Ariana Berthoin Antal (eds.). *Comparative Policy Research: Learning From Experience*. Aldershot: Gower. («Investigación sobre política educativa comparada: Perspectiva de la sociedad mundial». *Revista de Educación* 297, pp. 347-402).

13. Philip Jones. 1992. *World Bank Financing of Education: Lending, Learning, and Development*. Nueva York: Routledge; Philip Jones. 1990, febrero. «Unesco and the Politics of Global Literacy». *Comparative Education Review* 34, 1, pp. 41-60.

14. Ramírez. 1997. «The Nation-State, Citizenship, and Educational Change: Institutionalization and Globalization». En William Cummings y Noel F. McGinn (eds.). *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students, and Nations for the Twenty-First Century*. Nueva York:

rápidos. La difusión se intensifica aún más gracias a la integración a nivel mundial de las ciencias y profesiones educativas, así como a las organizaciones que transmiten ese material, proporcionando modelos detallados del sistema educativo nacional adecuado.

Pero también cabría pensar en los mecanismos en un sentido más convencional. La investigación sociológica describe las formas mediante las que organizaciones, profesionales y movimientos sociales promueven flujos de material cultural estandarizado. Algunos elementos de la sociedad mundial facilitan este proceso. Primero, un sistema mundial integrado de estratificación aporta los modelos dominantes a copiar. En una cultura mundial que define la educación como fundamental para el progreso, lo primero que se copia son las políticas educativas de los países dominantes. El éxito industrial japonés de las décadas de 1970 y 1980 atrajo la atención mundial hacia las escuelas japonesas y sus niveles educativos. Se puso mucha fe en una conexión causal entre su rendimiento educativo y el económico. Este fenómeno queda ilustrado por buena parte de la fascinación política estadounidense por la necesidad de estructuras curriculares nacionales.¹⁵ En los períodos anteriores se copiaron los modelos estadounidenses siguiendo esta misma tónica, como se pone de manifiesto en los esfuerzos europeos por imitar la escolarización secundaria integrada. Antes de la Primera Guerra Mundial, se pusieron de moda los modelos alemanes.¹⁶ No está del todo claro cuáles serán los casos nacionales concretos que alcanzarán estatus heroico en el siglo XXI. Pero mientras que el mundo, organizado como un sistema estratificado, sigue generando difusión desde los núcleos hacia las periferias, las organizaciones mundiales y los cambios culturales han construido en décadas recientes mecanismos más directos y organizados para la difusión.¹⁷ Además de la toma directa de prestado o la imitación, en la puesta en práctica que se lleva a cabo en cada país de los proyectos o guiones educativos, aparece un carácter más general o abstracto, como las pedagogías y currículos que se proponen fomentar

Garland Publishing; David Strang y John W. Meyer. 1993, agosto. «Institutional Conditions for Diffusion». *Theory and Society* 22, 4, pp. 487-511.

15. Michael Smith y Jennifer O'Day. 1990. «Systemic School Reform», en Susan Fuhrman y Betty Malen (eds.). *The Politics of Curriculum and Testing*. Bristol, Penn.: Falmer Press.

16. Para un análisis general de la difusión de las ideas, políticas y prácticas educativas, véase Jürgen Schriever *et al.* (1998). «Konstruktion von Internationalität. Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systema». En Harmut Kaelble y Jürgen Schriever (eds.). *Gesellschaften im Vergleich*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 151-258.

17. John W. Meyer, Francisco O. Ramírez y Yasemin Soysal. 1992, abril. «World Expansion of Mass Education, 1870-1970». *Sociology of Education* 65, 2, pp. 128-149.

el aprendizaje activo o la adquisición de habilidades superiores de pensamiento.

Por ello hay que resaltar ahora un segundo punto: un orden mundial explícito aporta ahora modelos para que sean copiados por otros países. Mediante una elaborada red de organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales, entre las que se incluyen la Unesco y el Banco Mundial, se generan definiciones claras de los extensos problemas para los que la educación se concibe como una solución, y los tipos de educación que son, supuestamente, las mejores soluciones.¹⁸ Por ejemplo, la educación de las mujeres, considerada como una sana inversión tanto individual como nacional, al igual que como una cuestión de derechos humanos, se ha propugnado a lo largo y a lo ancho de esta red internacional, lo que ha ejercido influencia sobre las políticas y las prácticas educativas nacionales.¹⁹

Tercero, y probablemente lo más importante, la educación como institución racionalizada ha adquirido un carácter más científico que nunca y el personal docente se ha profesionalizado cada vez más. La comunicación mundial está impregnada por elaborados análisis científicos y profesionales estándar acerca de las virtudes y propiedades de la educación. Las ciencias y profesiones afectadas se basan en la autoridad universal de sus disciplinas (como por ejemplo la economía y la psicología) y de sus métodos (como por ejemplo la contabilización de costes o los estudios experimentales sobre el aprendizaje) y no principalmente en una autoridad nacional idiosincrática. Son portadores automáticos de las virtudes que disfrutaban de legitimidad a nivel mundial, como por ejemplo el intensificado logro académico de los educandos, alcanzado gracias a unos profesores mejor preparados o a una mayor eficiencia educativa de las escuelas y universidades, lograda gracias a una asignación de recursos más racional. La profesionalización y el mayor carácter científico de la educación acelera mucho la comunicación y la estandarización mundial, del mismo modo que esta última facilita a la primera. Estos procesos se influyen y se fortalecen recíprocamente.

18. Connie Mcneely. 1995. *Constructing the Nation-State: International Organization and Prescriptive Action*. Westport, Conn. Greenwood Press; Colette Chabbott (1996), *Constructing Educational Development: International Development Organizations and the World Conference for All* (tesis doctoral). Stanford University.

19. Nitzka Berkovitch. 1998. «The Emergence and Transformation of the International Women's Movement». En John Bou y George Thomas (eds.). *World Polity Since 1875: World Culture and International Non-Governmental Organizations*. Stanford, Cali.: Stanford University Press.

Tesis

Así pues, los argumentos de este capítulo se pueden plantear de una manera directa:

- 1) El surgimiento de modelos racionalizados del estado-nación y de la educación de masas y de élite en los siglos XIX y XX, produjo instituciones más homogéneas en los distintos países de lo que se habría podido predecir teniendo en cuenta la variabilidad real de las sociedades y culturas nacionales.
- 2) Con el transcurso del tiempo, los modelos mundiales ejercen una creciente fuerza sobre los sistemas educativos nacionales, produciendo una difusión y una estandarización crecientes.
- 3) Los modelos educativos se difunden cada vez más a partir de las organizaciones internacionales y de las ciencias y profesiones educativas; los modelos educativos se difunden cada vez menos directamente desde las naciones importantes a las periféricas.
- 4) Con el transcurso del tiempo disminuye el impacto que tienen las características políticas, sociales y económicas nacionales endógenas concretas sobre los sistemas educativos nacionales.
- 5) Los factores que afectan al cambio educativo nacional están cada vez más relacionados con la extensión y el carácter de los vínculos nacionales con la sociedad mundial. Cuanto más se ve inmerso un estado-nación en la sociedad mundial y vinculado con sus organizaciones de transmisión, tanto más se corresponderá el sistema educativo con los modelos mundiales y cambiará de dirección para adaptarse a los cambios que se produzcan en los énfasis mundiales.

La escolarización generalizada se ha visto más directa y meticulosamente influida por los modelos mundiales de progreso y justicia. Algunas instituciones de educación superior tuvieron su origen antes de la cristalización de estos modelos y del correspondiente proyecto de construir el moderno estado-nación. Estas instituciones pueden seguir reflejando las formas y estilos organizativos de las épocas en las que surgieron. No obstante, la educación superior no ha sido inmune a la estandarización mundial y a los procesos de racionalización; también se ha tenido que adaptar a los énfasis educativos difundidos a nivel mundial. Los movimientos estudiantiles de la década de 1960, por ejemplo, afectaron a una amplia gama de universidades de todo el mundo, de-

bido en parte a que la política estudiantil de aquella época se hallaba frecuentemente enmarcada alrededor de temas mundiales de progreso y justicia, así como de los derechos de los propios estudiantes como personas y ciudadanos.

Dimensiones de la estandarización mundial

A continuación revisaremos brevemente el progreso del «consejo escolar» mundial de organizaciones y profesiones a la hora de generar un sistema educativo mundial común en diversos ámbitos: la estructura, organización y contenido de los sistemas educativos nacionales, sus vinculaciones internacionales directas y la internacionalización de su contenido.

Estructura educativa básica

Existen ya abundantes pruebas de que las pautas educativas básicas se difunden por todo el mundo con una creciente rapidez, aunque todavía se necesita una mayor investigación sobre el tema. La propia escolarización de masas se difunde por medio de índices de adopción que aumentan con el tiempo y que dependen mucho de los vínculos con la sociedad mundial, antes que con las características internas de cada sociedad.²⁰ Lo mismo parece suceder con respecto a los principios básicos de la escolarización obligatoria.²¹ Lo que fue un tema calurosamente discutido en la vieja cultura europea acerca de las luchas entre el Estado y la Iglesia por el control sobre la educación, se ha convertido en algo que se da por sentado en el mundo contemporáneo. La escolarización de masas es uno de los temas fundamentales incluidos en las agendas nacionales y cualquier erosión de las matriculaciones educativas en primaria se trata en todas partes como demostración de una grave crisis nacional.²²

20. Meyer, Ramírez y Soysal. 1992, abril. «World Expansion of Mass Education».

21. Francisco O. Ramírez y Marc Ventresca. 1992. «Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World». En Bruce Fuller y Richard Rubinson (eds.). *The Political Construction of Education*. Nueva Cork: Praeger, («Institucionalización de la escolarización masiva: Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno». *Revista de Educación* 298, pp. 121-139).

22. Bruce Fuller y Stephen Heyneman. 1989, marzo. «Third World School Quality: Current Collapse and Future Potential». En *Educational Researcher* 18, 2, pp. 12-19.

El llamamiento en favor de la expansión educativa también ha afectado a educación superior. El sistema universitario moderno se ha difundido ciertamente por todas partes, como demuestra el hecho de que después de la Segunda Guerra Mundial se hayan creado más universidades que en toda la historia del mundo antes de 1945.²³ Además, en la mayoría de países del mundo han aumentado las matriculaciones en la educación superior, a pesar de los numerosos y evidentes obstáculos y a los costes de tal crecimiento.²⁴

Por otro lado, la variabilidad mundial en las pautas de la secuencia profesional educativa parece estar dando paso a secuencias mucho más estandarizadas, adaptándose cada vez más al modelo tácitamente preferido por la Unesco de 6-3-3 años.²⁵ Los modelos estandarizados de secuencia educativa parecen haber sustituido a otros «modelos» más antiguos y ramificados. Aaron Benavot analiza el declive a largo plazo que se ha producido en la formación profesional especializada: los anuarios de la Unesco sugieren que las disposiciones de formación del profesorado especializado han experimentado un declive paralelo.²⁶

Este tipo de evolución se ha puesto en marcha debido al aumento de los modelos integrados de la educación secundaria.²⁷ Aunque se sigue considerando a las universidades como instituciones de élite, existe un constante declive a nivel mundial de aquellos programas que restringen oficial y formalmente el acceso, basados en criterios de estratificación. Así, por ejemplo, aumenta a nivel mundial la participación de las mujeres en la educación superior.²⁸ Esa pauta se mantiene incluso cuando se examinan campos de estudio tradicionalmente masculinos, como la ciencia y la ingeniería, en los que la participación relativa de las mujeres también ha aumentado continuamente durante las tres últimas décadas.²⁹

23. Phyllis Riddle. 1996. «The University and Political Authority: Historical Trends and Contemporary Possibilities». *Research in Sociology of Education and Socialization* 11, pp. 43-62.

24. Francisco O. Ramírez y Phyllis Riddle. 1991. «The Expansion of Higher Education». En Phillip G. Altbach (ed.). *International Higher Education: An Encyclopedia*. Nueva York: Garland.

25. Aaron Benavot y Phyllis Riddle. 1988, julio. «National Estimates of the Expansion of Mass Education, 1870-1940». En *Sociology of Education* 61, 3, pp. 191-210.

26. Aaron Benavot. 1983, abril. «The Rise and Decline of Vocational Education». *Sociology of Education* 56, 2, pp. 63-76.

27. David H. Kamens, John W. Mayer y Aaron Benavot. 1996, mayo. «Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula». *Comparative Education Review* 40, 2, pp. 116-13.

28. Karen Bradley y Francisco O. Ramírez. 1996. «World Polity and Gender Parity: Women's Share of Higher Education, 1965-1985». *Research in Sociology of Education and Socialization* 11, pp. 63-92.

29. Francisco O. Ramírez y Christine Min Wotipka. 1998, «Women's Access to Science and Engineering Fields of Study: Trends and Analysis». Ponencia presentada ante la reunión anual de la American Education Research Association.

Cada vez se estigmatizan más en todo el mundo las formas de diferenciación basadas en características adscritas de estatus, como etnicidad, clase y género, tanto en la educación de masas como en la superior. En las organizaciones internacionales se hacen llamamientos favorables a la igualdad de oportunidades educativas y a la prohibición de la discriminación, al tiempo que esos principios se afirman en las conferencias internacionales. El discurso profesional y científico apoya con toda claridad los principios educativos igualitarios. Por ejemplo, a pesar de que los papeles adultos para mujeres y hombres siguen variando en las sociedades nacionales, la tendencia mundial ha consistido en crear currículos educativos masivos y uniformes y unas pautas de matriculación crecientemente similares para los dos géneros.³⁰

Contenido y enseñanza

Los sistemas educativos utilizan cada vez más currículos estandarizados a nivel mundial. Nuestra reciente revisión de los currículos educativos de primaria en todo el mundo durante el siglo xx³¹ aportan pruebas de una muy creciente estandarización y difusión.³² Notablemente, en todo el mundo se estudian conjuntos similares de asignaturas, con una gran homogeneidad en la cantidad de tiempo curricular asignado a asignaturas concretas. Suk-Ying Wong, que trabaja con todos estos datos, muestra una notable tendencia por parte de los sistemas educativos mundiales generalizados a cambiar hacia el modelo estadounidense de «estudios sociales», alejándose de las asignaturas tradicionales de geografía e historia.³³ En un estudio relacionado, Mary Rauner examina el contenido de los currículos de educación cívica y descubre una pauta de cambio desde un centro de atención exclusivamente nacional a otro en el que también se resaltan los temas mundiales y las organizaciones

30. Francisco O. Ramírez y Yun-Kyung Cha. 1990. «Citizenship and Gender: Western Educational Developments in Comparative Perspective». *Research in Sociology of Education and Socialization* 9, pp. 153-174.

31. Francisco O. Ramírez y Yun-Kyung Cha. 1990. «Citizenships and Gender: Western Educational Developments in Comparative Perspective». *Research in Sociology of Education and Socialization* 9, pp. 153-174.

32. John W. Meyer, David H. Kamens, Aaron Benavot, Yun-Kyung Cha y Suk-Ying Wong. 1992. *School Knowledge for the Masses: World Models and National Curricular Categories in the 20th Century*. Londres: Falmer Press.

33. Suk-Ying Wong. 1991, enero. «The Evolution of Social Science Instruction, 1900-1986: A Cross-National Study». *Sociology of Education* 64, pp. 33-47.

internacionales.³⁴ En estos dos estudios, el cambio fue más lento en los viejos centros europeos, lo que sugiere que el proceso de difusión afectaba a algo más que, simplemente, los países más pobres que tenían que afrontar los currículos prevalecientes entre los países más ricos. Lo que parece suceder es que aquellos países que tienen fuertes vinculaciones con las comunicaciones internacionales relativas a sus propias historias, son los que más probablemente promoverán un énfasis más «global» de la educación cívica. El equilibrio relativo de trayectorias internacionales sobre las históricas es mayor entre los países nuevos y menos desarrollados. Los viejos centros europeos pueden estar mejor vinculados con la comunicación educativa mundial, pero tienen capacidades laterales todavía más fuertes para mantener algunas singularidades nacionales.

También ha surgido, una tendencia mundial a poner más interés en los currículos de ciencias y matemáticas. David Kamens y Aaron Benavot demuestran que lo que ahora son asignaturas escolares legítimas fueron en otro tiempo más controvertidas.³⁵ Eso es lo que parece suceder, especialmente, con respecto al contenido y la enseñanza de las ciencias. Un análisis más reciente del contenido de los libros de texto de ciencias, desde principios del siglo xx hasta la época actual, demuestra la existencia de una tendencia en el sentido de poner un mayor énfasis pedagógico en el niño como educando activo, para alejarse de la atención que se ponía antes en la ciencia como un conjunto de datos canónicos que había que transmitir a los alumnos.³⁶ Este estudio demuestra, además, que el mayor énfasis curricular y de los libros de texto puesto en el aprendizaje activo centrado en el niño, se encontrará con mayor probabilidad en aquellos países que cuenten con un mayor número de escuelas de magisterio que generen una autoridad pedagógica más liberal. La revisión más amplia de las tendencias y pautas curriculares también resalta la dinámica de la institucionalización global.³⁷

En los círculos políticos, el centro de atención puesto en los currículos y la enseñanza, queda subordinado al abrumador interés por

34. Mary Rauner. 1998. «The Worldwide Globalization of Civics Education Topics, 1955-1995» (tesis doctoral). Stanford University.

35. David H. Kamens y Aaron Benavot (1996, febrero). «Élite Knowledge for the Masses: The Origins and Spread of Mathematics and Science Education in National Curricula». *American Journal of Education* 99, 2, págs. 137-180.

36. Elizabeth H. McEneaney. 1998. *The Transformation of Primary School Science and Mathematics: A Cross-National Analysis, 1900-1995* (tesis doctoral). Stanford University.

37. Elizabeth H. McEneaney y John W. Meyer. «Theories and Research on the Content of the Curriculum». En Maureen Hallinan (ed.). *Handbook of Sociology of Education*. Nueva York: Plenum.

la «carrera de caballos» que supone la búsqueda del rendimiento, en comparación con otros países. Se ha depositado mucha fe en los fuertes vínculos entre currículos y enseñanza por un lado y el rendimiento académico y económico por el otro. Lamentablemente, esta perspectiva inmediata «de fondo», desvía la atención curricular, alejándola de temas importantes relativos a los orígenes históricos y a los aspectos comunes entre las naciones. Los esfuerzos recientes por examinar los flujos pedagógicos y los énfasis curriculares en las perspectivas entre las naciones serán muy probablemente de ayuda por derecho propio, por muy imprecisamente relacionados que puedan estar con el rendimiento y los resultados económicos.³⁸

En los currículos y la enseñanza de la educación superior hay cada vez menos materiales estrictamente nacionales. Un esfuerzo de investigación se ha concentrado en lo que cuenta como historia en los catálogos, cursos y grados universitarios. Se dispone de datos derivados de universidades pertenecientes a gran número de países y durante períodos diferentes de tiempo. Un análisis de contenido de los materiales sugiere que el centro de atención de la historia que se enseña en la universidad ha cambiado, desde el énfasis que se ponía en la civilización occidental, al que ahora se pone en historias internacionales o globales, o en historias nacionales más dispersas.³⁹ Este estudio también documenta el surgimiento mundial de actores pertenecientes a la sociedad civil, en lugar de a las élites militares y políticas en todo aquello que cuenta como historia. Evidentemente, todavía se necesita realizar mucho más trabajo sobre la educación superior comparada.⁴⁰

Organización educativa

Las pruebas actuales sobre la difusión de modelos estándares de financiación y gobernación educativas y la resultante homogeneización mundial son débiles.⁴¹ Cabe argumentar que se debería esperar menos estandariza-

38. William Schmidt *et al.* (ed.). 1996. *Characterizing Pedagogical Flow: An Investigation of Mathematics and Science Teaching in Six Countries*. Kluwer Academic Publishers.

39. David Frank, Suk Ying Wong, John W. Meyer, Francisco O. Ramírez y Sue Duncan. 1998 (artículo inédito). «What Counts as History: A Cross-National and Longitudinal Study of History Curricula».

40. Para otro trabajo sobre el mismo tema, véase Schriewer *et al.* 1998. «Konstruktion von Internationalität».

41. Véase Alex Inkeless y Larry Sirowy. 1983, diciembre. «Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems». *Social Forces*, 62, 2, pp. 303-333; Harold J. Noah y Max A. Eckstein (1992). «Comparing National Systems of Secondary School Leaving Examinations». En Robert F. Ar-

ción en la medida en que la organización educativa ha estado históricamente vinculada con el control político de la educación por parte de un conjunto de burocracias estatales con tradiciones organizativas un tanto singulares.⁴² Pero está claro que continúan las tendencias a largo plazo hacia un mayor control a nivel de la nación; la proporción de países en los que existen ministerios nacionales de Educación ha aumentado con el paso del tiempo y esta institución se está convirtiendo virtualmente en una realidad universal.⁴³ A medida que la educación estandarizada se difunde por todo el mundo, sobre todo en los países menos desarrollados, van apareciendo los controles organizativos nacionales y centralizados. A pesar de que tales ministerios surgieron primero en Europa occidental, su globalización, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, no se puede atribuir a una hegemonía estadounidense, puesto que Estados Unidos no estableció un ministerio de Educación hasta bastante tarde. Los llamamientos actuales en favor de la descentralización y los experimentos con la descentralización tienen que situarse bajo la debida perspectiva histórica y no es muy probable que tengan como resultado una desnacionalización permanente y meticulosa de la educación.

El ámbito organizativo fundamental que afecta claramente a la tecnología educativa es la escuela local y el aula. Aquí encontramos fuertes evidencias de las tendencias homogeneizadoras. El principio del aula, en lugar de otras formas alternativas de organizar la enseñanza, se halla difundido por todo el mundo y han fracasado todos los intentos por alterar esa situación. Prácticamente, en todas partes encontramos al maestro nominalmente profesionalizado y un tanto autónomo. Los intentos por decalificar la enseñanza se han visto sustituidos por modelos estandarizados de formación profesionalizada del profesorado que exigen niveles de titulación cada vez más elevados. La formación pedagógica se ha profesionalizado en todas partes de modos sorprendentemente estandarizados. Las pruebas de los esfuerzos de profesionalización se encuentran incluso bajo condiciones locales muy difíciles.⁴⁴

nove, Philip G. Altbach y Gail P. Kelly (eds.). *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Albany, NY: State University of New York Press.

42. Véase John W. Meyer y W. Richard Scott. 1983. *Organizational Environmen: Ritual and Rationality*. Londres: Sage; Ronald L. Jeperson y John W. Meyer. 1991. «The Public Order and the Construction of Formal Organizations», en Walter Powell y Paul DiMaggio (eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

43. Ramírez y Ventresca. 1992. «Building the Institution of Mass Schooling».

44. Véase John W. Meyer. 1998. «Training and Certifying “Unqualified” Teachers in Namibia»; Francisco O. Ramírez. 1998. «Comparing Assessment and Gender Equity: Constructing the Progressive Learner in Northern Namibia». En Wes Snyder, Jr. y Friedhelm Voigts (eds.). *Inside Reform Policy*

El surgimiento de un sector educativo internacionalizado

Las dimensiones analizadas antes se ocupan del cambio educativo nacional hacia la homogeneidad. Ahora se considera la expansión del sistema educativo internacional o global y el aumento en la densidad de vínculos nacionales con el mismo.

Un tema es el surgimiento de fuertes modelos organizativos internacionales que influyen sobre los sistemas educativos nacionales. Es evidente que existen desde hace tiempo tendencias mundiales hacia la identificación de los centros de virtud educativa. Esas tendencias surgen en parte debido a los grados más altos de integración y de comunicación global, que facilitan la identificación de las políticas y prácticas educativas en todas partes. Lo más importante es que el surgimiento de la sociedad mundial universalista hace menos probable que esas políticas y prácticas se desprecien como «extrañas curiosidades». Sucede más bien que en todas partes aumenta la viabilidad de su adopción. Así, los sistemas educativos nacionales fundamentales reciben una enorme atención en todo el mundo y a menudo se citan como modelos. No obstante, no existe mucha investigación sistemática que estudie esta tendencia y la corrobore con datos empíricos.

Las organizaciones internacionales definen cada vez más los modelos y agendas educativas. Eso es característico tanto del Banco Mundial como de la Unesco, aunque los modelos preferidos por estas organizaciones suelen diferir con el tiempo.⁴⁵ La cuestión a investigar es el grado en el que tales modelos internacionales estandarizados encuentran nodos organizativos que reciben una atención sostenida en los sistemas de política nacional. La literatura sugiere, a veces de un modo optimista y otras de una forma crítica, que se ha producido una intensificación de los lazos entre organizaciones, profesionales y movimientos de reforma educativa nacionales e internacionales. Hay por tanto una gran necesidad de disponer de una valoración del grado de importancia de los modelos internacionales.

Hay un segundo tema igualmente importante: ¿qué dimensiones de valor educativo se identifican en el discurso de la política mundial en períodos diferentes? Con el transcurso del tiempo parece haber varia-

and Programming Considerations in Namibia's Basic Education Reform. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan.

45. Véase Chabbott. 1996. *Constructing Educational Development* (nota 17); Hüfner, Naumann y Meyer. 1987. «Comparative Education Policy Research» (nota 12).

ciones en los énfasis que se ponen a nivel mundial en elevar al máximo la participación educativa y en extender los derechos a grupos previamente excluidos o en aumentar al máximo los niveles de rendimiento de los estudiantes. El primer caso abarca toda una serie de análisis en los que se valora la diversidad relativa a raza, género, etnicidad, clase y una variedad de discapacidades. El discurso resultante es un discurso de derechos, imparcialidad y justicia. En el segundo caso, el discurso sobre el rendimiento resalta los estándares, el esfuerzo, el rendimiento, la excelencia y la productividad de los valores. Un anterior y quizá renovado interés por la educación cívica viene informado por un énfasis mundial puesto en la participación, los derechos y el valor nacional de la buena ciudadanía. El énfasis actual que se pone en la ciencia y en el rendimiento científico en las agendas reformistas nacionales viene configurado por fuerzas o imágenes de globalización económica, competencia internacional y por el valor nacional del aumento de la productividad. Está clara la necesidad de investigar la relación estable que se ha mantenido durante todo el siglo xx entre los cambios en los énfasis mundiales y los cambios en las agendas nacionales. Parece evidente que las agendas educativas son cada vez más similares en todo el mundo con relación tanto al marco educativo en que se encuadran algunos problemas importantes, como a las soluciones educativas que se les da.

¿Más allá del isomorfismo?

Finalmente, está la cuestión de si los sistemas educativos son no sólo paralelos o similares, sino en cierto modo los mismos. La igualdad educativa se produce en dos frentes. Primero, los sistemas educativos parecen reconocer organizativamente cada vez más las titulaciones y estándares de los demás. Parece que las titulaciones y certificaciones adquieren un significado más común en todo el mundo; este principio de equivalencia constituye, sin lugar a dudas, un ideal fuertemente propugnado por los profesionales educativos y los científicos de todo el mundo. Por parciales y provisionales que sean, encontramos evoluciones en tal sentido en la Unión Europea, pero también más a nivel general.

En segundo lugar, hay una importante igualdad en cuanto a la definición educativa del mundo, que se define cada vez menos como un espacio poblado por pueblos que viven en las mismas formas legales, sociales y físicas. La humanidad común es un tema que impregna los currículos en las ciencias sociales y en las humanidades. Tanto en

los dos niveles inferiores de la escolarización,⁴⁶ como en la educación superior,⁴⁷ hay pruebas de que está surgiendo una visión más incluyente de la historia, en la que se considera como importantes a otros países y sus problemas y esfuerzos por resolverlos y en la que se concibe a los pueblos transnacionales como participantes en un proyecto común por promover la paz y el progreso. Todo esto es bastante frágil y no deja de tener sus críticos. Pero este énfasis puesto en la comunidad global también tiene su contrapartida en las ciencias naturales, donde podemos observar la creciente importancia que adquiere la ecología mundial común y el surgimiento de la ciencia integrada en los modelos educativos mundiales y en los currículos educativos nacionales.

Estas dos evoluciones en las ciencias sociales y en las naturales, se ven facilitadas por la aparición de un sector educativo internacional y por el aumento de las vinculaciones nacionales con el sector y con los modelos articulados por los profesionales educativos y por los científicos globales. No es sorprendente que estos últimos procedan a menudo de los países más desarrollados. A veces se critica la rápida difusión de las ideas curriculares por los países menos desarrollados, calificándola como una continuada forma de dominación. En otras ocasiones se citan las ausencias de puesta en práctica como pruebas de mala fe o cosas peores. Ninguna de estas dos críticas da en el clavo, porque siguen pensando en los estados-nación como entidades naturales singulares que deberían comprar o rechazar los modelos basados en un cálculo limitado del interés nacional.

Argumentamos, por el contrario, que la difusión rápida en los países menos desarrollados refleja el grado en que sus identidades como estados-nación dependen de su adhesión a modelos y énfasis educativos internacionales. No obstante, las mismas identidades nominalmente autónomas de estado-nación hacen casi imposible que los organismos exteriores controlen y gestionen meticulosamente la aplicación de los modelos educativos. El resultante acoplamiento impreciso es endémico; la estandarización educativa es una especie de proceso de parcheo en el que varía qué es exactamente lo que se recorta y lo que se añade. Dadas estas variaciones temporales y entre naciones, son notables las múltiples tendencias al isomorfismo educativo, que dirigen nuestra atención hacia la institucionalización mundial de la educación.

46. Rauner. 1998. «The Worldwide Globalization of Civics Education Topics» (nota 34).

47. Frank *et al.* «What Counts as History» (nota 39).

Una nota sobre la «glocalización»

Hemos resaltado una variedad de fuerzas generadoras de la estandarización educativa global. Es importante señalar que esa estandarización ocurre en un marco en el que se resalta la soberanía del individuo y del estado-nación modernos. Al igual que los individuos americanos de Alexis de Tocqueville,⁴⁸ todas estas entidades quedan homogeneizadas en cuanto a su estatus, pero esa homogeneización se basa en el peculiar motivo de que cada una de tales entidades tiene su propia identidad soberana singular. Eso equivale a celebrar, dentro de un marco universalista, el valor local y particular de cada individuo y escenario. Así, nos encontramos con lo que Roland Robertson llama «glocalización»: la celebración y legitimación universales de la supuesta singularidad de cada individuo, comunidad y nación.⁴⁹

Buena parte de esa celebración adquiere la forma de cultura expresiva. Después de todo, es muy ilegítimo resaltar la superioridad instrumental y la dominación de algunos individuos, clases, etnicidades, comunidades o naciones. Además, está claro que es políticamente incorrecto tratar el éxito económico o político instrumental como un reflejo de la superioridad inherente. Lo políticamente correcto es tratar los rasgos especiales de cada unidad individual o colectiva legitimada como una cuestión de personalidad, carácter nacional, estilo cultural o sus equivalentes. Las naciones y los individuos pueden y, de hecho, a menudo tienen que aspirar a mostrar algún valor singular en sus estilos o historiales. Tales aspiraciones se aplican a una gran variedad de ámbitos, desde los temas culinarios y los estilos en el vestir, hasta las representaciones artísticas y literarias respecto de las construcciones de la historia nacional y de la cultura indígena.

Los sistemas educativos reflejan y redirigen esta celebración en todo el mundo, en formas tales que generan o legitiman la diversidad cultural, sin aspirar por ello a la distinción estratificadora. Se pone el énfasis curricular en la importancia del estudiante individual concreto y en la correspondiente expansión organizativa de las alternativas de curso y de programa para cada individuo. Se celebra el material cultural local, con una enseñanza artística, literaria e histórica que resalta cada vez menos los cánones estándar y que legitima cada vez más la diversidad.

48. Alexis de Tocqueville. 1966. *Democracy in America*. Nueva York: Doubleday.

49. Roland Robertson. 1992. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres: Sage.

A todas las culturas y productos se les asigna un valor igual y su estudio se deja en parte a los gustos de los individuos, las comunidades y, hasta cierto punto, las naciones.

Así pues, puede aparecer mucha diversidad legitimada dentro de las formas educativas estandarizadas y universalizadas. Eso es algo que se observa en cada área temática. La historia ha dejado de ser un texto sagrado y canonizado, y ahora ya puede abarcar épocas, lugares y pueblos diversos. La literatura, el arte y la música se han hecho más eclécticos. Los estudios sociales resaltan directamente la diversidad legitimada dentro y a través de los estados-nación. La ciencia también se ha convertido en una metaestructura, dentro de la cual se puede analizar casi todo, dependiendo de los intereses y gustos de cada uno de los estudiantes, profesores y de los que se dedican a desarrollar el currículum. Así pues, los modelos educativos estandarizados celebran e igualan cada vez más la diversidad. En cierto sentido, el debilitamiento de los cánones en un sistema de producción de conocimiento en plena expansión supone una pérdida de significado y autoridad. Pero también es cierto que hay mucha homogeneización en la estructura y el carácter del marco dentro del cual adquiere significado este material enseñado de modo tan diverso. Los modelos educativos pueden celebrar la inteligencia múltiple, los logros de los pueblos indígenas y hasta las vías diversas hacia el desarrollo nacional, pero el esfuerzo individual y colectivo por cultivar la inteligencia y el rendimiento tiene en todas partes un fuerte sabor educativo y se halla fuertemente vinculado con modelos mundiales de progreso y de justicia.

Conclusión

La lógica de la moderna y racionalizada educación de masas y de élite siempre ha supuesto la implicación de un alto grado de homogeneización internacional. Dentro de la estructura de una sociedad mundial, el proceso de convertirse en un estado-nación y de competir con los otros estados-nación condujo a la adopción de proyectos y compromisos notablemente similares con tecnologías igualmente similares, como la educación. Ese proceso ha producido presiones conducentes a un isomorfismo institucional durante los siglos XIX y XX.

El reciente período transcurrido desde finales de la Segunda Guerra Mundial se caracterizó por el surgimiento de una importante estruc-

tura organizativa internacional y por el triunfo de la autoridad de los grupos e ideologías científicas y profesionales más comunes y mundialmente difundidas. Esta evolución ha intensificado mucho las presiones en favor de una difusión y estandarización internacionales de los modelos educativos.

La difusión y el isomorfismo resultantes caracterizan claramente las estructuras educativas básicas. Los tipos de programas y las secuencias y diferenciaciones educativas parecen notablemente homogéneos y cambian de formas similares en todo el mundo. Lo mismo parece suceder con el contenido curricular formal, tanto en la educación de masas como en la de élite. Quizá sea menos cierto con respecto a la estructura organizativa educativa, que muestra un fuerte isomorfismo mundial por la base, como por ejemplo con respecto a la tecnología de la escuela y del aula, pero en cuyo vértice parece haber una mayor variabilidad con respecto a los niveles de control y gestión políticas. El sector educativo internacional también se ha institucionalizado más; las organizaciones educativas internacionales juegan un papel más nítido en la definición y transmisión de los modelos educativos para el desarrollo individual y nacional. Se ha producido, además, una intensificación de los vínculos nacionales con el aparato educativo mundial. Finalmente, ha habido mucha internacionalización del contenido educativo en los niveles, tanto de la educación de masas como en la de élite, y un aumento en la definición educativa del mundo como una humanidad común y un hábitat común.

Este capítulo, aunque fundamentado a menudo en la investigación empírica, ofrece un argumento que no deja de tener un carácter especulativo. Ha surgido, ciertamente, la clase de investigación educativa comparada que aborda directamente estos argumentos, pero su desarrollo sigue siendo bastante limitado. Naturalmente, existen sustanciales dificultades de investigación para reunir y analizar datos educativos longitudinales entre naciones. Pero también hay otros obstáculos que quizá sean más difíciles de justificar y más complicados de erradicar. Primero, los investigadores educativos tienden a crear estándares de calidad de datos, que producen estudios microscópicos e información detallada que tienen muy poco valor como pruebas útiles en los temas comparativos a gran escala. Esos estudios justifican inferencias hechas sobre individuos o sobre sociedades específicas; siguiendo esta tradición, la mayor parte de la educación comparada se dedica a comparar individuos pertenecientes a sociedades concretas, o bien ofrece ejem-

plos de libro para casos, la mayoría de los cuales no están relacionados entre sí. Esos estudios no nos permiten examinar las tendencias entre las naciones, ni poner a prueba las hipótesis que traten de explicar las variaciones entre éstas.

Lo más importante y quizá paradójico es que la comunidad investigadora también se halla impregnada por las ideologías mundiales estándar que relacionan la educación con cada sistema social en que aquella se encuentra inmersa. Así, hay muchas actitudes reacias a ver la educación como un mito mundial central y a considerar su difusión por todo el mundo más como un mito organizador e incluso movilizador, antes que como una disposición funcional. Eso sofoca el desarrollo de los diseños y análisis de la investigación comparada que examinan esas disposiciones educativas nacionales concretas como resultados de los flujos mundiales y de la institucionalización global.

6. CURRÍCULOS NACIONALES: MODELOS MUNDIALES Y TRADICIONES HISTÓRICAS NACIONALES¹

– John W. Meyer y Francisco O. Ramírez
(Universidad de Stanford)

En el terreno de la investigación internacional y comparativa de los planes de estudio educativos, Jürgen Schriever ha destacado por sus trabajos en torno a la importancia de la dependencia de la trayectoria histórica y cultural en el ámbito nacional (Schriever, 2000, 2000a, 1992). Las tradiciones culturales e intelectuales, según afirman y demuestran él y sus discípulos, tienen un enorme poder de retención sobre la evolución de los sistemas educativos modernos. La tradición nacional autorreferencial y sus manifestaciones educativas (seguramente más en terrenos como los planes de estudios y la pedagogía) figuran entre los temas clave de su obra.

En cambio, nuestro trabajo enfatiza la capacidad de los nuevos modelos globales para penetrar y configurar un amplio abanico de decisiones educativas nacionales, muy especialmente los planes de estudios (para revisar esta idea, véase Meyer y Ramírez, 2000, en Schriever, 2000). En diferentes estudios, demostramos que los índices de matriculación y las estructuras curriculares tienen, a escala internacional, tendencia a variar en la misma dirección, lo que desemboca en un mayor nivel de estandarización educativa. El énfasis recae sobre todo en el carácter exógeno y tipificado de la educación y en las influencias internacionales sobre las transformaciones nacionales en el sentido del isomorfismo institucional.

Evidentemente, estas líneas argumentales y las pruebas que las justifican no se hallan en polos opuestos. La influencia de las diferentes

1. Los autores comparten a partes iguales la responsabilidad de este capítulo. El proyecto de la sociedad mundial ha contado durante varios años con el apoyo económico de la National Science Foundation, la Spencer Foundation y el Bechtel Center for Global Growth and Change del Institute of International Studies (Universidad de Stanford).

tradiciones nacionales y modelos internacionales puede apreciarse en un sinnúmero de consecuencias educativas. Uno de los grandes retos de la investigación es determinar las condiciones por las que determinados terrenos educativos y resultados se producen debido a las tradiciones históricas nacionales o a las influencias internacionales.

Sin embargo, las consideraciones normativas y políticas dificultan esta tarea investigadora. Más allá de los problemas evidentes de la recogida de datos internacionales e históricos, los propios sistemas educativos analizados se esfuerzan conscientemente para confundir al investigador inocente. Por una parte, los líderes educativos nacionales, las estadísticas y los documentos oficiales a menudo pueden llevarnos a la confusión por su celo por mostrar una conformidad total con los patrones internacionales. Por ejemplo, en Estados Unidos es actualmente fundamental presentar datos, políticas y planes de estudios que enfatizen especialmente las ciencias en las escuelas primarias, aunque profesionales experimentados comentan a menudo que, en la práctica, son muchos los maestros de primaria a los que no les gusta la materia. Sería por tanto un error relacionar este énfasis en la ciencia extraído de políticas e informes oficiales con una supuesta conformidad práctica.

Por otra parte, los sistemas educativos de todo el mundo tienen tendencia a retratarse envueltos en la bandera, estrechamente ligados a los detalles de la sociedad y la cultura nacionales. Esta situación a menudo desemboca en un exceso de gesticulación en torno a la centralidad de lo nacional y lo local a la hora de modelar la educación. En todos los sistemas de educación nacionales los participantes pueden mostrar las características especiales y únicas de sus sistemas educativos. Tales demostraciones cuentan con el respaldo de respetados investigadores, a través de estudios de caso de países concretos. El método del estudio de caso, ampliamente dominante en el sector, tiende a reforzar esta tendencia. Los investigadores que apuestan por este método tienen todas las de ganar enfatizando el carácter especial de sus casos, al igual que los comparativistas estadísticos sacan provecho del énfasis en la comparabilidad y el isomorfismo de sus unidades de análisis.

Métodos investigadores al margen, las propuestas políticas para cambiar o reformar la educación hacen su camino pensando en unas nuevas estructuras educativas mejor adaptadas a las necesidades económicas, políticas o sociales de los países. A menudo resultaría imprudente plantear la subordinación de la diferenciación nacional a los patrones internacionales, sobre todo si tenemos en cuenta que dichos patrones a

menudo constituyen el reflejo de preferencias extranjeras o elitistas. Por tanto, es posible que se alcen voces a favor de la homogeneidad nacional, más allá de la realidad tangible, tanto por motivos metodológicos como de contenido.

En esta obra abordamos en parte el reto de discriminar entre las influencias internacionales y las nacionales/locales en la educación a través de la reflexión sobre las condiciones, y las formas, en que se producen los patrones educativos nacionales distintivos en el sistema moderno. En primer lugar, analizamos sucintamente las presiones estandarizadoras que nacen de la propia sociedad mundial. Seguidamente, tenemos en cuenta las circunstancias que pueden permitir aliviar, desviar o contener dichas presiones en el mundo y en países y sistemas educativos concretos.

El orden educativo mundial

Las presiones estandarizadoras a escala mundial actúan a través de diferentes mecanismos culturales y organizacionales y tienen efecto sobre diferentes aspectos de los sistemas educativos nacionales, unas dimensiones que trataremos de analizar.

1. Aunque las sociedades de diferentes lugares del mundo presentan unas variaciones radicales en lo tocante a sus raíces y recursos, supuestamente deben presentarse ante el mundo como estados-nación formados por habitantes incorporados como ciudadanos nacionales (Anderson, 1991). Partiendo de este principio cultural internacional, podríamos pensar que los estados-nación deben abrazar unos objetivos nacionales bastante similares o, para ser más precisos, que la consolidación de este principio con el paso del tiempo debe traducirse forzosamente en una creciente asimilación entre los objetivos nacionales. Los estudios que han profundizado en esta materia han analizado las tendencias visibles tanto en las constituciones nacionales como en las políticas nacionales. Las pruebas confirman la idea básica tanto en términos generales (Boli, 1987) como en lo relativo a los aspectos educativos (Fiala y Gordon Lanford, 1987).

Los grandes puntos en común observados en los objetivos educativos nacionales beben de las fuentes de las doctrinas modernas más difundidas y compartidas de progreso y desarrollo y justicia e igualdad. La educación es un pilar central en ambas doctrinas y es observada

en general como una herramienta importante para alcanzar tanto el progreso como la justicia. Más allá de las reivindicaciones de unicidad, todos los estados-nación están llamados a comprometerse con la escolarización universal, y eso es lo que hacen cada vez con más intensidad. Tales compromisos no son simples respuestas a la eficacia probada de las tecnologías educativas, sino que se mantienen firmes más allá de si la educación en general o las prácticas educativas concretas arrojan o no buenos resultados (Chabbott y Ramírez, 2000). Esta persistencia cuenta con la ayuda inestimable de los planteamientos de expertos que conciben la educación en tanto que capital humano y también de los partidarios legales y morales de la educación en tanto que derecho humano universal. Estos dos grupos de actores facilitan al alimón la gestión y la expansión de la educación en aras de una sociedad mejor. Las alternativas a la escolarización, como los experimentos vinculados a la educación no reglada, a menudo adolecen de falta de legitimidad, ya que no ofrecen la imagen de una escuela real (Adick, 1992; Metz, 1989).

Estas dinámicas culturales que racionalizan la educación como un instrumento importante del progreso y la justicia tienen más incidencia en la escolarización universal que en las universidades. Sin embargo, la influencia en la educación superior muestra una clara tendencia al alza. Las matriculaciones en escuelas de primaria y secundaria han registrado un notable aumento (Meyer *et al.*, 1992), pero la educación superior ha ganado terreno también en todo el mundo (Riddle, 1989; Ramírez, 2002). Además, las lógicas que explican el crecimiento son sorprendentemente similares a las que justifican los bajos niveles de escolarización y el progreso y la justicia figuran con diferencia entre los principios y objetivos dominantes. El estado-nación moderno tipificado necesita teóricamente tanto ciudadanos educados como líderes, profesionales y ejecutivos educados. Las instituciones educativas alternativas a la universidad gozan de menos prestigio y la pujanza de las disciplinas prácticas en la universidad es una realidad casi universal, desde la formación del profesorado a la ingeniería, pasando por los estudios empresariales y un amplio abanico de carreras interdisciplinarias. Simboliza esta transformación la estandarización observada en la formación directiva, a través de los omnipresentes MBA que imparten ya tantas universidades (Moon, 2002; Hedmo *et al.*, 2001; Mazza *et al.*, 1998).

Sin embargo, no todas las sociedades nacionales se ven afectadas del mismo modo por estas dinámicas mundiales de racionalización

cultural. Determinados estados-nación tienen menos posibilidades de acceso a los modelos estandarizados de progreso y justicia, y menos conexiones con las tecnologías educativas que teóricamente deben permitir alcanzar estos fines. Tales países probablemente tendrán más dificultades para que sus sistemas educativos se ajusten a los modelos internacionales. No obstante, tampoco podemos caer en el error de suponer que estos estados-nación cuentan con unos sistemas educativos extremadamente influidos por los conocimientos locales y la sabiduría tradicional. A menudo, los estados-nación menos en sintonía con los modelos internacionales (normalmente los más periféricos) se mantienen también alejados de las tradiciones locales que podrían constituir el pilar de un sistema educativo único. Dicha situación se observa en algunos de los países periféricos más pobres, en los que unos estados y sistemas educativos precarios carecen de legitimación externa e interna. En dichos países, se observan a menudo efectos como (a) una escasa resistencia activa a los modelos internacionales y (b) una débil voluntad de afirmación de la tradición autorreferencial. Por tanto, es posible que, en estos contextos, tanto los procesos que subrayan Jargon Schriewer y sus colegas como los que resaltamos en nuestra propia obra tengan unos efectos más bien discretos. Nuestros estudios de la organización y las prácticas en el aula en Sudáfrica presentan un ejemplo claro de esta situación (Meyer, 1998, 1993; Ramírez, 1998).

2. Hasta este momento hemos subrayado el impacto directo de los modelos internacionales en los objetivos nacionales y en la formación de las estructuras educativas nacionales. Los efectos internacionales tienen que ver tanto con la definición de objetivos educativos nacionales como en el uso de la educación como herramienta para alcanzar tales objetivos. Hemos hablado por encima del papel de los expertos y los activistas a la hora de articular modelos internacionales de progreso y justicia. Esta articulación se produce tanto en congresos como en sesiones de asesoramiento. Asimismo, tiene lugar gracias a una amplia gama de vehículos educativos del orden educativo mundial. Las organizaciones internacionales han crecido en número, alcance y recursos (Boli y Thomas, 1999) y se han afianzado como fuentes autorizadas de modelos educativos elaborados, a la par que modelos de progreso y justicia en general (Chabbot, 2002). Junto a esta evolución, observamos también el crecimiento de las vocaciones científicas, así como la «cientificación» y la profesionalización de todo tipo de actividades humanas, muy especialmente en la educación (Drori *et al.*, 2002). Casi todos

los países cuentan con representantes de las profesiones vinculadas a la educación, que ejercen una autoridad enraizada en una condición de expertos legitimada en gran medida por la sociedad internacional. Estas personas acostumbran a desempeñar un papel importante en las interioridades de los sistemas educativos, un papel que no viene dado por su posición económica, política o militar en el país. Habitualmente están vinculados a organizaciones educativas internacionales y están familiarizados con lo último en temas curriculares y pedagógicos. La creciente estandarización del currículo científico (McEneaney, 1998) y la homogeneización de los materiales relacionados con la educación cívica (Rauner, 1998) responden en gran medida a la autoridad validada internacionalmente de los legisladores educativos locales, cuya formación nacional o (sobre todo) internacional les otorga acceso normalmente a las bases de conocimiento de los principales centros mundiales.

Uno de los rasgos organizacionales de la sociedad mundial moderna que refuerza la influencia de los modelos educativos internacionales es su elevado grado de estratificación y su gran visibilidad. Resulta difícil que una sociedad y un sistema educativo periféricos funcionen sin una importante consciencia de que en los principales países del mundo se producen situaciones de un «gran» éxito educativo. Los indicadores educativos mundiales hacen un gran hincapié en el aumento de las matriculaciones, tanto masculinas como femeninas, en las grandes inversiones económicas y en el elevado nivel de formación del profesorado en los principales países. Por su parte, los estudios educativos internacionales subrayan especialmente las variaciones en los niveles de competencia y en los resultados obtenidos en diferentes materias con unos niveles de calificación similares. Las variaciones entre países en lo que respecta a gasto en educación sobre el porcentaje del producto interior bruto o la renta per cápita son también herramientas válidas para realizar comparaciones y clasificaciones. Y, claro está, los datos internacionales interpretados por los expertos pueden enfatizar con especial saña el despilfarro de los sistemas educativos periféricos presentando los índices de repetidores. La condición de vencedor o perdedor de un país desde el punto de vista educativo se pone de manifiesto a escala internacional con una intensidad nunca vista antes. Además, los esfuerzos de las organizaciones internacionales para la recogida de datos educativos en todo el mundo y su evaluación se producen al mismo tiempo que la cultura mundial hace especial hincapié, para alcanzar el progreso y la justicia en cada país, en la vital importancia de «acertar»

desde el punto de vista educativo. No debe sorprendernos, pues, que los intelectuales locales que hablan de la necesidad de autenticidad en la cultura educativa a menudo cursen títulos de grado en los principales países o aspiren a que sus propios hijos puedan acceder a universidades de los principales países.

La propuesta organizacional evidente que se deriva de estas reflexiones es similar a la propuesta cultural antes planteada: los países con menos vinculación con los vehículos organizacionales de la sociedad mundial son los que tienen menos probabilidades de estar pendientes de los modelos internacionales y de los cambios de énfasis educativo que introducen. Entre los indicadores de esta débil vinculación podríamos apuntar la baja participación en las organizaciones internacionales más destacadas y un nivel de desarrollo profesional menor entre los docentes del país. En este contexto, hablamos de poca vinculación en el sentido de un menor acceso del país a los activos culturales de los modelos internacionales, una relación más débil con los expertos internacionales que los articulan y un acceso más limitado a las organizaciones y recursos internacionales que más pueden ayudar a un país a adoptar el esquema educativo más «acertado».

Este debate, no obstante, pone claramente de manifiesto que los países con unos vínculos organizacionales más débiles tienen menos opciones de contar con unas infraestructuras internas potentes, capaces de fomentar unos currículos y sistemas educativos diferenciales. Los países periféricos más pobres posiblemente tengan un contacto mínimo con las organizaciones educativas externas y una escasa capacidad de articular procesos autorreferenciales que planteen desafíos educativos a los modelos internacionales. En la moderna sociedad mundial estratificada, estos países acostumbran a tener problemas en la conformidad, pero también en la no conformidad.

3. Las presiones precisamente en el terreno de la conformidad probablemente tengan efectos diferentes en los diversos terrenos educativos. Por ejemplo, los modelos internacionales de justicia y progreso reclaman una generalización de la educación universal y elitista y la implicación de ciudadanos de toda condición en estas instituciones. Esta reivindicación explicaría el aumento de las cifras de estudiantes de primaria (Meyer, 1992a) e incluso el crecimiento de la educación superior en unos niveles similares en países occidentales y no occidentales. Asimismo, observamos un aumento en todo el mundo de la participación de la mujer en la educación superior (Bradley y Ramírez, 1996),

incluso en terrenos de tradicional dominio masculino, como las ciencias y la ingeniería (Ramírez y Wotipka, 2001). Y también en las épocas en que el aumento de las cifras de estudiantes ha sido más discreto, a raíz de conflictos y problemas presupuestarios de ámbito local, ha parecido siempre casi obligatorio fijar objetivos educativos ambiciosos. En caso de no alcanzarse, se revisan los calendarios, aunque nunca se abandonan los objetivos de una «educación universal».

De forma análoga, las presiones por adoptar un currículo moderno tienen también un alcance planetario, lo que resulta especialmente visible en lo tocante a elementos curriculares estrechamente vinculados al progreso, como las matemáticas o las ciencias, y a la justicia, como las ciencias sociales (Meyer *et al.*, 1992b). Resultaría complicado encontrar un sistema educativo nacional que ignore estos elementos o que diseñe sus contenidos de una forma totalmente propia. Las presiones homogeneizadoras dejan también su huella en los métodos pedagógicos, tal y como refleja la pujanza de las doctrinas pedagógicas centradas en el niño, y lo hacen de una u otra forma en todas las variantes de los sistemas modernos.

Por otra parte, no parece difícil imaginar que las variaciones de ámbito nacional en la organización educativa pueden ser el reflejo directo de unas variaciones políticas propias en la estructura de la sociedad nacional. Los estados-nación centralizados generan y justifican unos sistemas educativos centralizados, con la misma facilidad con que los descentralizados potencian y apuestan por la autonomía local. A lo largo del tiempo se producen variaciones en los grados de énfasis en estos aspectos en cada país, pero nunca de una forma homogénea. Sin embargo, no es muy probable que este principio se traslade a la estructura fundamental del propio sistema educativo. Todo parece indicar que los países son incapaces de sostener unos modelos universitarios elitistas, modelos que se sitúan a las antípodas de las proclamas internacionales a favor de la diversificación curricular y de la igualdad de oportunidades de acceso. Soares (1999) menciona en este sentido la modernización (en ocasiones a regañadientes) de Oxford, mientras que Ramírez (2002) pone sobre la mesa un argumento sociológico de mayor calado para explicar el éxito internacional de los sistemas de educación superior «enraizados socialmente» (en oposición a los «encajados socialmente»). De una forma parecida, los países parecen incapaces de estructurar, y mucho menos de justificar, unos sistemas muy estratificados y controlados de educación secundaria, con una selectividad temprana que impide el

acceso posterior a la educación superior. Estos esquemas, al igual que los programas de formación profesional con una diferenciación muy marcada, han tendido a perder peso con las presiones democratizadoras (Benavot, 1983). Los objetivos internacionalmente legitimados de progreso e igualdad ganan terreno casi en todas partes frente a los modelos de elitismo y clasismo extremos.

Variación y resistencia: el nivel supranacional

Habitualmente hay quien da por sentado que la alternativa esencial al dominio de los modelos educativos globales debemos buscarla en un conjunto de sistemas nacionales más distintivos, aunque el propio Jürgen Schriewer rehúye este argumento simplificador y dicotómico. En nuestra reflexión planteamos que las principales alternativas a los modelos educativos globales seguramente tendrán un carácter supranacional. Los estados-nación más clásicos probablemente estén conectados en sistemas culturales y organizacionales de mayores proporciones. Cumings (1997), por ejemplo, analiza diferentes sistemas educativos-culturales de este tipo y sus influencias en estructuras y prácticas educativas concretas. Los estados-nación no conectados o aislados seguramente carecerán de la fuerza organizacional suficiente, tal y como hemos indicado, para generar patrones educativos modernos, sean del tipo que sean, tanto si responden a modelos internacionales únicos como si son propios de esquemas locales particulares. En este sentido, si nos fijamos en Japón, el gran salto de su sistema educativo moderno llegó en gran medida gracias a los contactos con el resto del mundo, aunque ya en el siglo XIX era un país periférico relativamente fuerte e integrado.

Por consiguiente, las alternativas reales a unos esquemas educativos globales estandarizados son principalmente de tipo supranacional y se organizan en una dimensión y con unos recursos capaces de competir con garantías con la modernidad internacional estandarizada. Tales sistemas pueden competir con éxito con los modelos internacionales apostando por un sistema educativo alternativo en lugar de tratar de preservar unas instituciones alternativas poco modernizadas. Así pues, las alternativas educativas reales, precisamente por el hecho de competir a escala mundial, posiblemente no serán tan diferentes de los modelos dominantes internacionalmente en los aspectos esenciales. Por ejemplo, también deberán asumir los modernos objetivos de progreso y justicia.

Con el objeto de ilustrar este principio general, reflexionaremos brevemente en torno a una serie de ejemplos históricos de lo que consideramos alternativas reales. Debemos tener en cuenta que proceden de sistemas socioculturales enmarcados en la modernidad, por lo que, en lugar de defender principalmente la tradición, proponen más bien una variante de modernidad propia. En algunos casos, esta reflexión obliga a distinguir indirectamente entre modernización y occidentalización, o bien entre formas modernas angloamericanas o simplemente occidentales.

Los modelos comunistas de educación se plantearon en su tiempo como alternativas a la educación en el Occidente capitalista. Las diferencias eran claras. Por ejemplo, en los niveles iniciales de escolarización se hacía más énfasis en la formación profesional, que acostumbraba a disfrutar de mayor consideración que en los países occidentales (Benavot, 1983). En lo que respecta a la educación superior, se dedicaron más esfuerzos políticos coordinados a la limitación del crecimiento (Lenhardt y Stock, 2000) y la revolución cultural maoísta dio prioridad al componente «rojo» por delante del «experto», hasta el punto de sumir la educación superior al borde del colapso. Con la perspectiva del tiempo, no obstante, podemos concluir que algunas diferencias posiblemente se sobredimensionaron. Por ejemplo, en las escuelas cubanas el comunismo no ha sido obstáculo para que los estudiantes registren mejores resultados que sus homólogos latinoamericanos en pruebas de matemáticas estandarizadas internacionalmente. Del mismo modo, los modelos comunistas no han frenado la adopción del inglés como primera lengua extranjera, una tendencia visible en todo el mundo después de la Segunda Guerra Mundial (Cha, 1991). En Alemania, pronto desapareció el temor de que el contenido y el método de la educación comunista de la Alemania Oriental exigieran, tras la caída del Muro, un proceso de reeducación de profesores y estudiantes. Desaparecieron del currículo una parte de los contenidos de historia y también la ideología, pero no resultaron necesarios cambios drásticos ni de gran magnitud. La modernización curricular fue una realidad, al igual que la adaptación de los estudiantes.

En el marco occidental, encontramos variaciones y persisten también sus diferentes lógicas. Los sistemas educativos estructurados a partir de esquemas franceses tienen unos énfasis claramente característicos. Algunos críticos, como Bourdieu, discuten su rigidez y su formalismo, aunque el aumento en las cifras de matriculaciones en Francia y

el auge de prestigiosos programas de MBA se sitúan en la línea de las tendencias mundiales. El ingente esfuerzo napoleónico por sustituir las universidades por escuelas técnicas especializadas por lo general fracasó y tuvo escaso impacto en la educación nacional, aunque sí se dejó notar más en las instituciones de formación de las élites. La herencia característicamente francesa la hallamos en la supervivencia, aunque debilitada, de los lazos con un republicanismo estricto aparentemente disonante con la pujanza del multiculturalismo en gran parte del planeta. Este carácter diferencial es tanto una cuestión de cultura (un énfasis más singular y monocultural) como de organización (mayor énfasis en la uniformidad curricular y de otros aspectos educativos). De forma similar, los modelos educativos germánicos conservan una cierta singularidad, con el mantenimiento del sistema tripartido, aunque dicho sistema está cada vez más alejado de la tendencia mundial hacia la selección tardía y la igualdad de oportunidades. Las oportunidades de acceso al antaño exclusivo *gymnasium* son mucho mayores. Del mismo modo, son también habituales las rutas alternativas a la educación superior, así como las formas alternativas de la misma.

Llama la atención que varias de las alternativas planteadas a los modelos educativos occidentales y globales subrayen la vinculación histórica de dichos modelos con principios religiosos cristianos de Occidente. Las alternativas más extremas en esta línea llegan incluso a plantear una educación islámica (aunque en otras partes se observan también esfuerzos para reconstruir unos esquemas no occidentales siguiendo la estela de las líneas culturales tradicionales). A lo largo de su historia, la educación islámica, de forma similar a algunas escuelas hebreas y a unas pocas cristianas, se situaron fuera de los confines de la educación moderna. Hasta tiempos recientes, la tradición islámica a menudo ni siquiera se presentaba como una «educación», sino más bien como una religión a secas, cuyos competidores no eran los modelos educativos de otras partes del mundo, sino las demás religiones. Sin embargo, en la actualidad se están produciendo esfuerzos para consolidar una educación islámica que sirva de alternativa real a los modelos occidentales de modernidad. En uno de los pocos análisis curriculares centrados en los modelos educativos propios, Kamens (1992) detecta una serie de ejemplos de currículos educativos universales cuya orientación específica a la religión y al árabe permite concebirlos como modelos diferenciados. Tales ejemplos fueron observados en el Golfo Pérsico, un territorio forjado por la singular mezcla entre petróleo y religión.

Sin embargo, Kamens (1992) observa también que estas formas propias son a la vez muy inestables. El esfuerzo por crear o mantener una alternativa islámica extrema no está exento de dificultades. Las alternativas curriculares propias carentes de horizontes en un sistema global visiblemente estratificado suelen generar escaso compromiso, especialmente entre las élites más preparadas, que a menudo son las responsables del currículo. Los casos son sobradamente conocidos, y no son exclusivos de esta parte del mundo ni de esta tradición religiosa. Así, observamos que las mujeres matriculadas en la educación superior aumentan en Arabia Saudí, tanto en cifras absolutas como en comparación con las matriculaciones de hombres. Sin embargo, en el marco del sistema educativo las mujeres acuden a centros escolares separados, dependientes de ministerios educativos diferentes y con currículos propios. La segregación por género en la educación superior, e incluso en niveles inferiores, como el instituto, era habitual en gran parte de Occidente, al igual que los frecuentes conflictos entre las doctrinas religiosas y los principios científicos. Tales conflictos ayudan a explicar por qué la ciencia tardó tanto en consolidarse como materia de estudio obligatoria en muchos países occidentales (Kamens y Benavot, 1991). Incluso hoy, algunos grupos cristianos fundamentalistas abogan por una «ciencia creacionista», así que no debe sorprendernos que se haya acuñado el término de «ciencia islámica» para dar respuesta a un público singular (Lee, 1990). Resulta difícil determinar si estos cambios de etiquetas han introducido o no variaciones significativas en el contenido impartido.

En este caso, la idea fundamental no tiene tanto que ver con una supuesta imposibilidad de la variación supranacional sino más bien con la gran cantidad de tiempo y recursos necesarios para mantener alternativas a unos modelos globales que a lo largo de la historia se han granjeado una importante legitimidad científica, han sido objeto de una enorme elaboración profesional y han recibido importantes recursos. Para que una alternativa islámica pueda nacer y mantenerse, son necesarias grandes dosis de organización e institucionalización sostenidas en el tiempo. Posiblemente este esfuerzo unificado necesario tardará en llegar, habida cuenta de la diversidad y los conflictos que caracterizan el mundo árabe-musulmán. Y posiblemente una alternativa que logre consolidarse en un ámbito supranacional y con estabilidad temporal corra el riesgo de superponerse a los modelos internacionales contra los que aspira a competir. Así sucedió en gran medida con el modelo co-

munista. Resulta complicado imaginar una alternativa competitiva que no subraye objetivos legitimados internacionalmente como el progreso económico y la justicia (algo que, en el mundo actual, desemboca inmediatamente en la igualdad universal).

Sobre nuestro mundo planean, claro está, movimientos extremadamente reaccionarios. Pese a la amenaza que suponen, normalmente son de una magnitud reducida, inestables y con escasas opciones de generar unas alternativas educativas competitivas. Aunque alejadas de los modelos educativos internacionales, las iniciativas orientadas a consolidar un currículo moderno en las escuelas islámicas implican el contacto con articuladores organizacionales externos de dichos modelos. Está todavía por ver qué clase de cambios políticos y prácticos pueden producirse como consecuencia de estos contactos.

Variación y resistencia: trayectorias nacionales o locales propias

Uno de los grandes argumentos de este texto es que las mismas características de una entidad política y un sistema educativo nacional que desconectan la educación de los modelos globales también (a) debilitan el poder de los conocimientos y la tradición educativos locales o (b) vinculan la tradición a instituciones no relacionadas con la educación. A la hora de buscar rasgos nacionales que permitan maximizar la fortaleza de las trayectorias educativas locales, lo que buscamos son excepciones, esto es, factores que asimilen los factores globales pero que a la vez fortalezcan los factores educativos locales. Esta combinación permite visualizar una singularidad educativa singularmente educativa. Seguidamente reflexionamos en torno a las situaciones que podríamos describir de este modo.

Los hegemones y los competidores hegemónicos pueden enfatizar todo tipo de trayectorias locales, pues «descubren» las raíces de su carisma y de su dominio sistémico en historias, culturas e incluso razas internas. En la época actual, Estados Unidos mantiene una firme resistencia ante los modelos internacionales en muchos ámbitos, lo cual no deja de resultar irónico, ya que los modelos internacionales acostumbran a beber de las fuentes y la cultura americanas, tal y como muchos críticos no pierden ocasión de mencionar. Los movimientos internacionales ecologistas y pro-derechos humanos se han nutrido de ideas que

en gran medida debemos a Estados Unidos, aunque Estados Unidos no ratifique los tratados en estas materias o en otras. De un modo similar, continúa apostando por un sistema educativo bastante singular, con poco nivel de control nacional de los currículos o el acceso, sin universidades de ámbito nacional y con una escasa regulación de los centros privados o religiosos, entre otros aspectos. No fue hasta finales de la década de 1970 que el país instauró un gabinete de educación, aunque su responsable tiene poco poder real en lo que a educación respecta, a diferencia del estricto control que ejercen los ministerios de educación en otros países. Los patrones curriculares nacionales, aunque por prudencia se planteen como voluntarios, son blanco de las iras tanto de la derecha como de la izquierda. Los primeros los ven como una intromisión burocrática en los derechos de las autoridades educativas locales, mientras que los segundos temen que la sujeción de diferentes escuelas (y, por ende, grupos sociales) a los mismos patrones pueda desembocar en una agudización de las desigualdades.

Curiosamente, el que antaño fuera precisamente el gran hegemón, Gran Bretaña, destaca también por su singularidad educativa. Sus estructuras curriculares están enmarcadas en la «alta» cultura de las élites tradicionales, tal y como Goodson (1987) y muchos de sus colegas han destacado en una exhaustiva bibliografía (por desgracia, como gran parte de la bibliografía histórica y comparativa más interesante sobre temas curriculares se centra en Gran Bretaña, muchos académicos tienden a generalizar a partir de este caso concreto). Las universidades británicas de mayor prestigio han llevado con la máxima pompa los rituales del tradicionalismo académico a unas cotas nunca vistas en el mundo moderno, hasta el punto de resultar casi tan interesantes como atracciones turísticas que como instituciones educativas. En esta línea, las facultades británicas privadas elitistas (llamadas «públicas») dibujan también unas trayectorias únicas, muy ricas en historia («la Batalla de Waterloo se ganó en los patios de Eton»), y que sin duda merece la pena descubrir. Gran parte de su singularidad no nace tanto de una dilatada historia como de una consolidación cultural de la hegemonía británica en el siglo XIX.

Los competidores hegemónicos también han logrado mejores resultados a la hora de mantener unas estructuras educativas singulares que los estados-nación que nunca han competido por el dominio sistémico. Merece la pena volver sobre la situación de Alemania. Pese a los experimentos de escolarización universal, el sistema continúa apostando por un modelo educativo estratificado, con tres tipos de centros de secun-

daria, solo uno de los cuales lleva en principio a la universidad. El sistema alemán mantiene también un programa de formación profesional basado en la selección temprana, un modelo considerado poco democrático en otros países. De forma similar, entre los ejemplos franceses de trayectorias institucionales autónomas observamos las politécnicas elitistas, las estructuras de exámenes especiales y los énfasis curriculares (y tal vez pedagógicos) distintivos.

La idea de fondo es que los hegemonos y los aspirantes hegemónicos tienen más opciones de tratar de situarse por encima del sistema del estado-nación para buscar significados educativos trascendentes en la historia y la cultura locales. Esta dinámica se traduce a su vez en una resistencia a las presiones homogeneizadoras derivada de normas y las concepciones comunes. Evidentemente, estas normas y concepciones posiblemente serán articuladas y vehiculadas en todo el mundo por científicos, profesionales y expertos de los hegemonos y de sus competidores hegemónicos. Sin embargo, y de forma irónica, estos trotamundos a menudo se ven superados en casa por compatriotas que recurren a tradiciones históricas (cuando no se las inventan) para mantener una ficción diferenciadora. Así, por ejemplo, los programas británicos de ayuda exterior apuestan, en el extranjero, por unos modelos educativos más estandarizados que los que los profesionales en la materia aplican dentro de las fronteras del país. Y lo mismo ocurre con los programas impulsados por el sistema de ayuda estadounidense, y posiblemente con los de otros países.

Por último, a la hora de analizar las posibilidades de singularización, también podemos ampliar nuestra definición de educación para dar cabida a esquemas situados totalmente fuera del marco moderno y sus definiciones de educación. De este modo accederemos a una rica variedad de sistemas paraescolares con historias y trayectorias propias y con currículos muy característicos. En este texto hemos mencionado algunos ejemplos anteriormente, como los diferentes tipos de escuelas islámicas y hebreas, determinados sistemas de formación profesional y aprendizaje y las escuelas monásticas de varias religiones. Muchos de estos esquemas han pervivido en el mundo moderno, aunque lejos de las posiciones dominantes. Otras alternativas se han extinguido o han sido eliminadas en choques con la modernidad expansiva, como los sistemas educativos propios de Japón, Corea y China.

La búsqueda de las singularidades educativas sube de dificultad si lo que buscamos es que los sistemas sean también singularmente edu-

cativos. El proceso se simplifica si nos fijamos en modelos educativos que no utilizan el término «educación» y que no entran en una competición en la que tienen todas las de perder con una modernidad con legitimación internacional. Las tradiciones de altas culturas alternativas esconden una gran cantidad de educación, pese a no utilizar tal término. Entre ellas hallamos los monasterios, templos, mezquitas y otros sistemas de transmisión cultural mencionados anteriormente. Y son singulares precisamente porque no son singularmente educativos. Cuando tratan de avanzar hacia un ámbito más explícitamente educativo, chocan con el marco del mundo moderno y su adaptación a dicho marco acarrea a menudo una pérdida de su carácter distintivo.

Una singularidad inventada

Comentamos al principio que resultaría una insensatez abogar por la subordinación de la singularidad nacional a unos patrones internacionales. Precisamente uno de los rasgos definitorios de los sistemas educativos modernos es su vinculación exclusiva y su adaptación funcional a unas singularidades locales nacionales. Gran parte de su justificación reside justamente en su funcionalidad especial para el estado-nación, que proclama a su vez la singularidad. Tales singularidades no pueden tomarse demasiado al pie de la letra. Tanto los estados-nación como sus sistemas educativos están legitimados por sus estrechos lazos con unos modelos internacionales estandarizados y estandarizadores. Sin embargo, las proclamas de singularidad y sus correspondientes muestras de un teórico carácter distintivo se han convertido en poco menos que una obligación. El sabor local entra dentro de todas las expectativas y todos valoramos positivamente los elementos autóctonos de las culturas escolarizadas, siempre que no representen un obstáculo serio para el progreso y la igualdad.

En este punto, debemos formular la siguiente pregunta: ¿cómo pueden los sistemas educativos nacionales ajustarse a modelos globales y, al mismo tiempo, singularizarse? A continuación esbozamos algunos de los mecanismos empleados.

- 1) En primer lugar, un sistema puede ajustarse a unos modelos internacionales pero hacer gala de las raíces locales de dichos modelos. Muchos países buscan sus propios pioneros intelectuales, muestras

de un espíritu único que explica todo el sistema educativo. Resulta fácil identificar y loar una figura local que planteó ideas homologables a las de Dewey o Freire. También existe la posibilidad de vestir con un traje local a dichas figuras y elevarlas a altas categorías (Popkewitz, 2000). Otra opción es buscar temas propios de la cultura o el idioma locales. Por ejemplo, el célebre pedagogo sueco Torsten Husen bautizó el acuerdo para la educación de Botswana (cuyo comité de financiación presidió) como «Educación para Kagisano», echando mano de un término local empleado para designar el orden social.

- 2) Un sistema puede presentar diferencias radicales entre los terrenos curriculares en los que el sentimiento nacionalista y el aroma local actúan ordenadamente y aquellos en que no es así. Una estrategia habitual es indigenizar el currículo de humanidades pero mantener un programa científico homologado con el resto del mundo. La búsqueda de la singularidad tal vez resulte más evidente en el terreno de las artes, la literatura y la música que en las ciencias. Y es que las flores, pájaros o animales autóctonos forman parte de la realidad en muchos lugares, pero están sujetos a la lente estandarizadora del marco biológico moderno. En cambio, un canon literario o artístico resulta más difícil de formular y más fácil de mantener, aunque los argumentos «posmodernos» contemporáneos en el terreno de las humanidades han evolucionado hacia una suerte de metaestandarización.
- 3) En ocasiones, los elementos curriculares locales son visibles, aunque no enfatizados. Resulta muy laborioso desarrollar conceptos genuinamente nacionales en muchos países subdesarrollados. Por ejemplo, es complicado diseñar materiales curriculares para enseñar la historia local en un país con poca tradición historiográfica escrita. Además, el proceso puede desencadenar conflictos locales graves, como sucedió en Lesotho, en relación con la polémica en torno a la ortografía de la lengua nacional. En Botswana, el principal conflicto tuvo que ver con los detalles del propio idioma. No es complicado instaurar una obligación (como el desarrollo de competencias de reflexión crítica o creatividad, por ejemplo) si no se trabaja para enfatizar este requisito en las actuaciones curriculares y los ensayos. Padres y estudiantes, deseosos a menudo de sumergirse educativamente en un mundo de amplios horizontes y no en una economía empobrecida, poco tendrán que objetar.

Reflexiones finales

Una parte importante de la bibliografía centrada en la educación comparativa reconoce, aunque no sin ciertas reticencias, la proliferación de determinados elementos comunes en todo el mundo en lo que respecta a las estructuras y las actividades educativas. Estos rasgos comunes, sin embargo, se obvian a menudo por superficiales, bajo la suposición de que para comprender a fondo un sistema educativo nacional es necesario analizar los entresijos más profundos de la cultura local que conforma su base. Llevada al extremo, esta idea exigiría el análisis en profundidad de por lo menos doscientas culturas locales y por lo menos doscientos sistemas educativos característicos. En el otro extremo encontraríamos la caricatura de un mundo-jaula sin variabilidad alguna.

La obra de Jürgen Schriewer propone la necesidad de estudiar las relaciones dinámicas entre las capacidades autorreferenciales de los sistemas locales y los contextos globales más amplios en los que se inscriben. Para dar respuesta a esta necesidad de aplicar una perspectiva histórica comparada a la educación reflexionamos en torno a las condiciones que refuerzan las probabilidades de un sistema autorreferencial educativo viable. En este caso, nos referimos a un sistema educativo distintivo y, a la vez, distintivamente educativo y ahondamos en las condiciones que motivan la resistencia o la asimilación de las influencias homogeneizadoras más poderosas. En otras palabras, observamos las fuentes de variabilidad en los sistemas educativos o las alternativas a los esquemas educativos estandarizados enfatizados en nuestros estudios anteriores. De nuestro trabajo se desprenden los siguientes puntos para las futuras reflexiones:

- 1) Los estados-nación periféricos pobres y aislados tienen pocas opciones de asumir unos modelos educativos internacionales y de disponer de sistemas locales de conocimiento capaces de generar unas instituciones educativas únicas. Retomando la idea expuesta, estos sistemas tienen problemas en la conformidad, pero también en la no conformidad, tanto en el terreno cultural como organizacional.
- 2) La resistencia o las alternativas a los modelos educativos internacionales estándares y estandarizadores probablemente tengan carácter supranacional. Los sistemas comunistas constituyen un ejemplo de esta idea, al igual que los intentos por construir una alternativa educativa islámica.

- 3) En el ámbito nacional, los hegemonos y los competidores hegemónicos son los que más fácil lo tienen para mostrar una singularidad educativa, como demuestran tanto Estados Unidos y Gran Bretaña, por un lado, como Alemania y Francia, por el otro.
- 4) En el caso de otros países, los esquemas educativos singulares resultan más manejables si descartan el término «educación» y utilizan otras definiciones (como las religiosas) o legitimaciones.
- 5) Las alternativas más viables probablemente serán variantes del marco moderno común, caracterizadas por una diferenciación de los modelos occidentales o angloamericanos, aunque sin alejarse de los objetivos legitimados internacionalmente del progreso socioeconómico, la justicia y la igualdad.
- 6) Los procesos sociales y educativos de invención de una singularidad continúan abiertos y deben estudiarse caso por caso. Se trata de resultados no previstos de las mismas dinámicas globalizadoras que generan los rasgos comunes. El proceso de construcción de la singularidad no exige tanto comprender el pasado como garantizar un presente y un futuro viables.

7. DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA: LA APARICIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

– David F. Suárez (Universidad de California del Sur)
y Francisco O. Ramírez (Universidad de Stanford)

Uno de los temas más recurrentes en la sociología de la educación es que la escolarización genera ciudadanía, o un cierto sentido de pertenencia al estado-nación. Gran parte de la bibliografía centrada en la educación cívica aborda este tema, bien lamentando las carencias escolares en este terreno o bien alertando del peligro de que unas escuelas excesivamente exitosas terminen por generar una conformidad excesiva. Pese a esta dicotomía, estas perspectivas comparten la premisa de que la escolarización está diseñada para crear ciudadanos nacionales cuyos patrones referenciales fundamentales e inextricables sean la tradición nacional y el estado-nación. El auge del movimiento pro-derechos humanos y, en los últimos tiempos, la perspectiva de la educación en derechos humanos, han puesto la premisa enunciada en tela de juicio. El discurso de los derechos humanos se ha revelado notablemente influyente y, en la actualidad, ha dejado de ocupar un ámbito puramente legal para abarcar un perímetro más extenso, el de la educación en derechos humanos. La educación cívica, materia que antaño ocupaba un lugar curricular preferente a la hora de impartir ciudadanía nacional, sirve hoy día para enseñar ciudadanía global y ha incorporado un discurso de derechos humanos que va más allá de las fronteras estatales.

La educación en derechos humanos (EDH) va ganando terreno en los sistemas educativos de todo el mundo, tras consolidarse en las agendas de organizaciones internacionales, asociaciones profesionales y grupos de presión de todo el mundo. Asimismo, los principios de la educación en derechos humanos tienen cada vez mayor presencia en los planes, las políticas y las prácticas curriculares de muchas sociedades. Las asignaturas de historia nacional y ciudadanía de diferentes niveles se han adaptado a la revolución que ha impuesto la educación en derechos

humanos, cuya aparición y consolidación siguen la estela de los omnipresentes procesos de globalización cultural observados en las últimas décadas. La globalización cultural ha ido acompañada de la difusión en todo el mundo de modelos o esquemas de progreso y de unas redes de organizaciones y expertos que han permitido transmitir estas lógicas de adecuación a los estados-nación y otros grupos. La mutabilidad del mundo y de los vínculos nacionales con la sociedad mundial explican la popularización del discurso de la educación en derechos humanos. Y si el proceso de globalización cultural sigue su curso, los conceptos vinculados a los derechos humanos continuarán ganando terreno en los currículos nacionales.¹

La educación en derechos humanos es un campo en desarrollo y un movimiento curricular que la ONU ha definido como «esfuerzos de formación, difusión e información orientados a la consolidación de una cultura universal de los derechos humanos a través de la enseñanza de conocimientos y competencias y la conformación de actitudes» (Naciones Unidas, 1998:3). La educación en derechos humanos inició su andadura con el trabajo de las organizaciones no gubernamentales (ONG) en el terreno de la educación no reglada y la educación popular, pero en las últimas décadas este concepto se ha impuesto en muchos otros contextos en todo el mundo. La educación en derechos humanos se está ganando un lugar en los sistemas educativos reglados en diferentes niveles (educación primaria, secundaria y superior), así como en la formación de diferentes grupos profesionales (profesores, abogados, policías, psicólogos, etcétera). Además, son muchas las organizaciones, grupos y actores implicados en este movimiento (organizaciones intergubernamentales, ONG, fundaciones, organizaciones religiosas, asociaciones profesionales u organizaciones académicas). En 1995 la educación en derechos humanos había cobrado ya tal impulso que la ONU declaró ese año como el primero de la Década de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004).

La globalización cultural ha propiciado dos importantes cambios a escala mundial que han alimentado el movimiento en favor de la educación en derechos humanos. Uno es el propio movimiento pro-dere-

1. Los académicos especializados en la sociedad mundial llevan décadas investigando cómo contribuyen los modelos culturales a dar forma a los estados-nación, analizando, por ejemplo, el impacto de la globalización en la educación universal (Meyer *et al.*, 1992), la política medioambiental (Frank *et al.*, 1997), la incorporación política de las mujeres (Bradley y Ramírez 1997; Ramírez, Soysal y Shanahan 1997; Ramírez y Wotipka 2001) y la ciencia (Schofer *et al.* 2000).

chos humanos, y la evolución que ha supuesto su cambio de perspectiva, desde el individuo como ciudadano y miembro de una nación a la persona como miembro humano de la sociedad mundial. Un segundo cambio viene de la mano de la enorme difusión de la educación y su empoderamiento difuso de las personas individuales. Este aumento en la visibilidad y el predominio de la educación en derechos humanos tiene pues sus raíces en el movimiento más general pro-derechos humanos y en el empoderamiento de la persona en la entidad política mundial moderna. Este capítulo resigue la historia y la consolidación de la educación en derechos humanos a escala mundial y conecta esta evolución con el movimiento pro-derechos humanos y el empoderamiento de las personas a través de la educación. Para empezar, ofrecemos una breve descripción del movimiento pro derechos humanos y, seguidamente, abordamos la aparición y el desarrollo de la educación en derechos humanos. Por último, vinculamos la educación en derechos humanos a la educación cívica y a la evolución en las nociones de ciudadanía.

La expansión de los derechos humanos

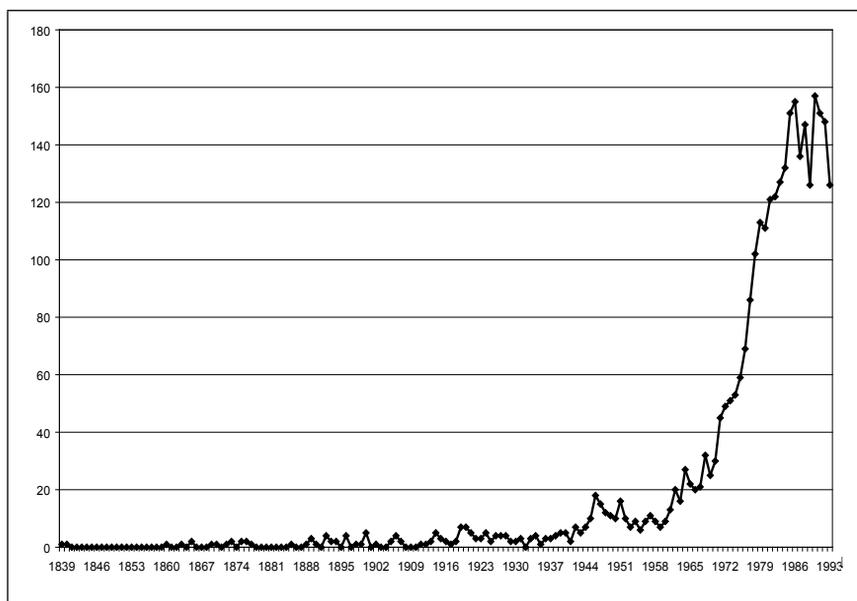
Gran parte de los cambios internacionales acontecidos en el movimiento moderno pro-derechos humanos empezaron a tomar forma tras la Primera Guerra Mundial. Antes de la contienda, se activaron algunas campañas internacionales, como por ejemplo a favor de la abolición de la esclavitud, pero en su mayor parte quedaban circunscritas a unas pocas y voluntariosas organizaciones no gubernamentales (Keck y Sikkink 1998; Lauren 2000). Las naciones no mostraban excesiva preocupación en relación con las violaciones de los derechos humanos allende sus fronteras y la Convención de la Sociedad de las Naciones después de la Primera Guerra Mundial ni siquiera hablaba de derechos humanos. Después de la Segunda Guerra Mundial, no obstante, el panorama experimentó un cambio radical.

Los horrores del holocausto durante la Segunda Guerra Mundial tuvieron una enorme incidencia en la evolución del movimiento pro-derechos humanos. Aunque los países no dejaron de blandir el estandarte de la soberanía, en 1945 nació la Organización de las Naciones Unidas y en 1948 se aprobó la Declaración de los Derechos Humanos. Por primera vez, los derechos humanos se convirtieron en un tema global y marcaron el camino de un modelo internacional de buena con-

ducta estatal. Determinadas ideas tuvieron más éxito que otras y las condiciones de cada país a menudo distorsionan y transforman los patrones internacionales, pero el discurso de los derechos humanos ha tenido una influencia incontestable. Con una legitimidad al alza de los derechos humanos, los estados y otros actores han empezado a dedicar más atención a todo cuanto rodea la protección de los derechos humanos. La promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos permitió sostener la idea de que «lo que empezó como una visión cultural occidental es ya universal, en un proceso con claras tendencias de consolidación» (Ramírez, 1987:327). Desde la Segunda Guerra Mundial el número de organizaciones vinculadas a los derechos humanos se ha multiplicado exponencialmente (Tiberghien 1997, Wiseberg y Scoble 1981). A partir de los datos de Human Rights Internet y de la Unión de Asociaciones Nacionales, la figura 1 refleja el número de organizaciones relacionadas con los derechos humanos creadas entre 1839 y 1995. Tal como demuestra esta estadística, la formación de organizaciones de este tipo antes de la Segunda Guerra Mundial mantuvo un ritmo constante, pero bajo si nos fijamos en el número de organizaciones creadas por año. La cifra demuestra también que se produjo un aumento significativo justo después de la Segunda Guerra Mundial y de la creación de la ONU. El dato más interesante, sin embargo, es el relacionado con el período posterior a la década de 1960. En todos los años que van desde 1970 a mediados de los noventa, el número de organizaciones creadas superó la cifra del año anterior.

La evolución en el terreno de las organizaciones intergubernamentales y de las fundaciones imitó el comportamiento de las ONG. Antes de la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos ni siquiera había organizaciones intergubernamentales centradas en los derechos humanos, mientras que en los años noventa eran 27 las organizaciones que trabajaban en este terreno (Keck y Sikkink 1998). En el aspecto de la financiación, las organizaciones pro-derechos humanos mostraron un patrón similar. A principios de la década de 1970, «las grandes fundaciones estadounidenses apenas dedicaban esfuerzos a financiar proyectos de derechos humanos internacionales. Sin embargo, entre 1977 y 1987 estas ayudas aumentaron drásticamente, tanto en número como en importe total en dólares» (Keck y Sikkink 1998:98). Así pues, desde todos los puntos de vista el interés por los derechos humanos experimentó un enorme impulso. En las últimas décadas, las fundaciones han empezado a incrementar los esfuerzos de-

Figura 1: Financiación de las organizaciones pro-derechos humanos (N=3,249)



Fuente: Human Rights Internet (2000); Union of International Associations (varios años).

dicados a los derechos humanos, han aumentado las ONG vinculadas a este movimiento y también las organizaciones gubernamentales relacionadas con la materia.

Educación y educación en derechos humanos

Más allá del crecimiento protagonizado por el movimiento pro-derechos humanos, la época posterior a la Segunda Guerra Mundial estuvo también marcada por el enorme auge de la educación. Países pobres que apenas disponían de educación en 1950 cuentan ahora con unos niveles de alfabetización casi universales (aunque con una calidad docente dispar) y vieron cómo en las postrimerías del siglo la educación secundaria experimentaba también un importante crecimiento (véase Meyer *et al.*, 1992, 1977 para acceder a análisis transnacionales del aumento de las tasas de alumnos de primaria). En la actualidad, encontramos estudios universitarios en países de toda condición y muchos países en vías de desarrollo presentan unos índices de matriculaciones en instituciones de educación superior por encima de los de Gran Bretaña, Francia o Alemania en la década de 1960 (Schofer y Meyer, 2004). Además

del incremento global de las matriculaciones, la expansión educativa ha comportado también un crecimiento en (a) el abanico de grupos e intereses vinculados a la educación, como por ejemplo comunidades étnicas, regionales o de género, (b) el abanico de temas abordados en los currículos escolares y en la educación nacional y (c) el alcance de los objetivos nacionales e individuales para los que debe servir supuestamente la educación. Prácticamente todas las esferas de la vida social forman hoy parte del sistema escolar: los estudiantes no solo aprenden habilidades y normas con vistas a sus futuros papeles laborales y políticos, sino también identidades en términos de etnicidad y género y también de otros principios colectivos subnacionales.

Esta tendencia a la expansión y el aumento de la complejidad de la educación y el movimiento pro-derechos humanos está lejos de perder presencia. Ya a finales de la década de 1970, diferentes organizaciones empezaron a vincular el dominio de los derechos humanos y el de la educación. En sus primeros pasos, este movimiento impulsó las declaraciones e instrumentos relacionados con los derechos humanos (Wiseberg y Scoble, 1981). Habida cuenta de la importancia de estas declaraciones e instrumentos, durante las primeras décadas el movimiento pro-derechos humanos hizo poco hincapié en la educación en derechos humanos en contextos reglados y el grueso del esfuerzo educativo se centró en la formación jurídica. Gran parte de la «acción» en el terreno de los derechos humanos tenía lugar en un nivel muy básico o bien en el plano internacional, en organizaciones intergubernamentales como la ONU. El énfasis en el aspecto jurídico se explica porque los países suscribían tratados destinados a convertirse en leyes internacionales. En palabras de un pedagogo en derechos humanos pronunciadas en la década de 1970:

Gran parte de lo que se ha dado en definir como educación en derechos humanos es obra principalmente de juristas... No debe extrañarnos, pues, que en un nivel práctico o metodológico la consecuencia más habitual fuera que el debate se centrara en la legislación y que los derechos se plantearan como la puerta de entrada a la educación en derechos humanos. (Miller, 2002)

Sin embargo, con el paso del tiempo el énfasis jurídico empezó a atenuarse y los pedagogos especializados en derechos humanos empezaron a insistir en la importancia de los derechos humanos para

los sistemas de educación reglada, aunque los aspectos jurídicos de la educación en derechos humanos no desaparecieron ni perdieron importancia. Se trató, simplemente, de una transformación en el terreno educativo. Investigadores y profesores empezaron a asumir que para fomentar los derechos humanos era imprescindible una actividad educativa, pues no bastaba con la formación jurídica (Martin *et al.* 1997; Claude 1997).

La educación en derechos humanos en las organizaciones intergubernamentales

Esta evolución queda plasmada en la creciente importancia de la educación en derechos humanos en los países, en las organizaciones intergubernamentales y en las organizaciones no gubernamentales. Aunque podríamos señalar la creación de las Naciones Unidas como el punto de inicio de la educación en derechos humanos, en realidad no se dedicaron esfuerzos reales a impartir esta materia hasta tiempos más recientes. La Carta de las Naciones Unidas habla de los esfuerzos para «fomentar y estimular el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales» (Naciones Unidas, 1945), mientras que el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos reza que los países deben «luchar, a través de la pedagogía y la educación, para fomentar el respeto de estos derechos y libertades» (Naciones Unidas, 1948).

Sin embargo, la educación en derechos humanos fue avanzando con paso firme, aunque desigual. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha sido siempre la principal defensora de la educación en derechos humanos a escala intergubernamental y su primer intento llegó con la creación del proyecto de las Escuelas Asociadas en 1953. Dicho proyecto ayudó a escuelas piloto de diferentes regiones del mundo con el objetivo de dar difusión a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y fomentar las actividades de las Naciones Unidas (UNESCO, 2003b). Por tanto, la enseñanza de los derechos humanos no era más que uno de los diferentes objetivos del programa. El proyecto nació después del primer taller internacional sobre la enseñanza de los derechos humanos (1952), un programa que continúa existiendo hoy. Aunque continúa creciendo y ayudando a más escuelas de más países, resulta difícil determinar en qué medida llegó a enseñar derechos humanos en las escuelas en sus primeras décadas de existencia.

Tabla 1. Principales acontecimientos internacionales y regionales en la historia de la educación en derechos humanos

Año	Acontecimiento
1945	Creación de la Organización de las Naciones Unidas
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos
1952	Taller internacional sobre la educación en derechos humanos (Países Bajos)
1953	Creación del proyecto Escuelas Asociadas de la UNESCO
1974	Recomendación de la UNESCO sobre la educación en derechos humanos
1978	Creación del Premio UNESCO para la educación en derechos humanos
1978	Primer Congreso Internacional de Educación en Derechos Humanos (Austria)
1978	Resolución del Consejo de Europa (78) 41 sobre la educación en derechos humanos
1979	Cumbre Asia-Pacífico de expertos en educación para la paz y los derechos humanos
1981	Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de las Personas (Banjul)
1982	Cumbre de expertos en Educación en Derechos Humanos (Estrasburgo)
1983	Conferencia Internacional sobre Derechos Humanos y Libertades Fundamentales (París)
1984	Primera Conferencia Latinoamericana sobre Educación en Derechos Humanos (Venezuela)
1985	Recomendación del Consejo de Europa (85) 7 sobre la educación en derechos humanos en las escuelas
1987	Congreso Internacional sobre Educación, Información y Documentación en Derechos Humanos (Malta)
1988	Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Protocolo de San Salvador)
1989	Primera Reunión de Directores de Institutos de Investigación y Formación en Derechos Humanos
1992	Cumbre Internacional sobre Educación en Derechos Humanos (Rep. Checa)
1993	Congreso Internacional de Educación en Derechos Humanos y Democracia (Canadá)
1993	Conferencia Internacional sobre Derechos Humanos (Austria)
1994	Creación de la Cátedra UNESCO sobre Educación en Derechos Humanos
1995	Inicio de la Década para la Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas

Fuente: Stimson y Torney-Purta (1982); Tiberghien (1997), Suárez (2004b).

Tabla 2. Programa Escuelas Asociadas de la UNESCO (países participantes y número de escuelas)

País	1953	1971	2003
África	0 (0)	10 (71)	44 (1666)
Países árabes	0 (0)	4 (34)	17 (474)
Asia y Pacífico	2 (5)	13 (330)	38 (1286)
Europa y Norteamérica	10 (25)	27 (406)	45 (2250)
Latinoamérica y Caribe	3 (3)	9 (55)	30 (1668)

Fuente: UNESCO (1954, 1971, 2002).

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el movimiento pro-derechos humanos se hallaba todavía en la década de 1950 en sus primeros compases y muy pocos países estaban por entonces dispuestos a que las escuelas de la UNESCO trabajaran con total libertad dentro de su territorio. Por ejemplo, en Estados Unidos el temor a la amenaza comunista caló muy hondo después de la Segunda Guerra Mundial y en 1951 estalló «una polémica en torno a una unidad curricular planteada en una escuela sobre la UNESCO y su manual didáctico, a los que se acusaba de estimular una “ciudadanía sin rostro en un monstruoso gobierno mundial”» (Zimmerman 2002:86-87). Las Naciones Unidas y la UNESCO eran vistas con recelo incluso por los países que habían contribuido a su nacimiento y unas unidades didácticas que se limitaban a presentar los objetivos de las organizaciones a menudo se consideraban sospechosas o incluso subversivas. No debe pues sorprendernos que la UNESCO hablara de esos esfuerzos iniciales con las Escuelas Asociadas como un «trabajo de base» (UNESCO, 2003b). La educación en derechos humanos estaba todavía lejos de estar consolidada y el proyecto de las Escuelas Asociadas no fue más que un primer paso en esta dirección.

Más allá del proyecto de las Escuelas Asociadas, la UNESCO y el resto de organizaciones intergubernamentales apenas movieron ficha en lo que a educación en derechos humanos respecta. En realidad, tal y como muestra la tabla 1, el tema incluso cayó de las agendas de las organizaciones intergubernamentales, que no lo retomarían hasta la década de 1970. En 1974, la educación en derechos humanos regresó al primer plano con la «Recomendación relativa a la educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz internacionales en relación con los derechos humanos y las libertades fundamentales» de la UNESCO. A diferencia de un tratado, este capítulo no tenía la capacidad de regular o prescribir actividades específicas, sino que se centraba en reflexionar en torno al planteamiento de la UNESCO en aspectos como el currículo y las ciencias sociales. En total, fueron 76 los países firmantes del documento (Buergethal y Torney, 1976), lo que habla por lo menos de un consenso simbólico en torno a temas clave de las ciencias sociales que, a juicio de la comunidad internacional, debían formar parte de todo currículo.

Curiosamente, aunque la Recomendación refleja unos valores que muchos consideran occidentales y modelos de desarrollo occidentales, solo cinco países mostraron su oposición, y en todos los casos se tra-

taba de países occidentales altamente desarrollados (a saber, Estados Unidos, Francia, Alemania, Australia y Canadá). Muchos países desarrollados suscribieron el documento, pero la oposición activa mostrada por algunas de las principales potencias mundiales da fe de que la Recomendación era mucho más que un documento elaborado por países occidentales para el resto de países del mundo. Concretamente, Estados Unidos y Gran Bretaña mostraron su malestar por el giro «izquierdista» en las Naciones Unidas y se posicionaron en contra de dar su apoyo a cualquier cosa sospechosa de esta condición. De hecho, Estados Unidos y Gran Bretaña se retiraron de la UNESCO en 1984 y se desvincularon de los compromisos adquiridos con la organización durante más de una década antes de su reingreso (Gran Bretaña en 1999 y Estados Unidos en 2002).

A pesar de las diferencias políticas entre los países miembros, la Recomendación de la UNESCO tuvo su importancia porque fue el primer documento educativo que hizo hincapié claramente en la necesidad de fomentar el respeto por los derechos humanos y, a la vez, estimular el conocimiento de los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos (Torney-Purta, 1987). La Carta de Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos incluyen discretas menciones a la importancia de enseñar derechos humanos y el programa de las Escuelas Asociadas dedicó un importante esfuerzo a la educación en derechos humanos en un nivel básico, pero la Recomendación de 1974 marcó la primera ocasión en que la educación en derechos humanos en entornos formales adquiría una posición de predominio en un documento internacional.

Aunque no contó con el apoyo de algunos de los países más poderosos del mundo, la UNESCO patrocinó y participó en diferentes encuentros relacionados con la educación en derechos humanos en los años que siguieron a la Recomendación de 1974. Concretamente, la UNESCO creó un premio a la educación en derechos humanos, cátedras universitarias en educación en derechos humanos y patrocinó también diferentes congresos dedicados a esta materia. Más allá de potenciar el interés por la educación en derechos humanos, algunas de estas citas permitieron arrojar más luz a los objetivos de la Recomendación y de la educación en derechos humanos en general. En el Congreso Internacional de Educación en Derechos Humanos de 1978, los participantes aprobaron un documento con orientaciones para la educación en derechos humanos. En este documento se subrayó que:

La educación en derechos humanos debe tener como objetivos: (i) Impulsar los valores de tolerancia, respeto y solidaridad inherentes a los derechos humanos; (ii) Reforzar el conocimiento acerca de los derechos humanos, en los ámbitos nacional e internacional, y las instituciones creadas para su despliegue; (iii) Aumentar la conciencia individual acerca de las formas y los medios para transformar los derechos humanos en una realidad política y social, tanto en el ámbito nacional como en el internacional (Torney-Purta, 1984:59-60).

La Recomendación de la UNESCO y las conferencias internacionales posteriores representan un avance «global» en la educación en derechos humanos, pero gran parte de las grandes organizaciones culturales regionales han aprobado también legislación en apoyo de esta materia. En el caso de Europa, el Consejo de Europa aprobó en 1978 una resolución sobre la formación de los profesores en derechos humanos y, en 1985, otra sobre la educación en derechos humanos en las escuelas. En África, la Organización para la Unidad Africana aprobó la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de las Personas (Banjul) en 1981, que habla del «deber de fomentar y garantizar a través de la educación, la pedagogía y la difusión el respeto por los derechos y las libertades que promulga la presente Carta» (OAU, 1981). Por último, en lo que respecta a Latinoamérica, en 1988 la Organización de Estados Americanos aprobó el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Protocolo de San Salvador), que establece que «Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz.» (OEA, 1988). El apoyo de las organizaciones intergubernamentales no garantiza el éxito de la educación en derechos humanos en el ámbito nacional, pero la evolución de dichas organizaciones es un indicio claro del creciente interés y apoyo internacionales. Asimismo, la evolución de las organizaciones no gubernamentales discurre a menudo en paralelo (y a veces antes) que los cambios en las organizaciones intergubernamentales.

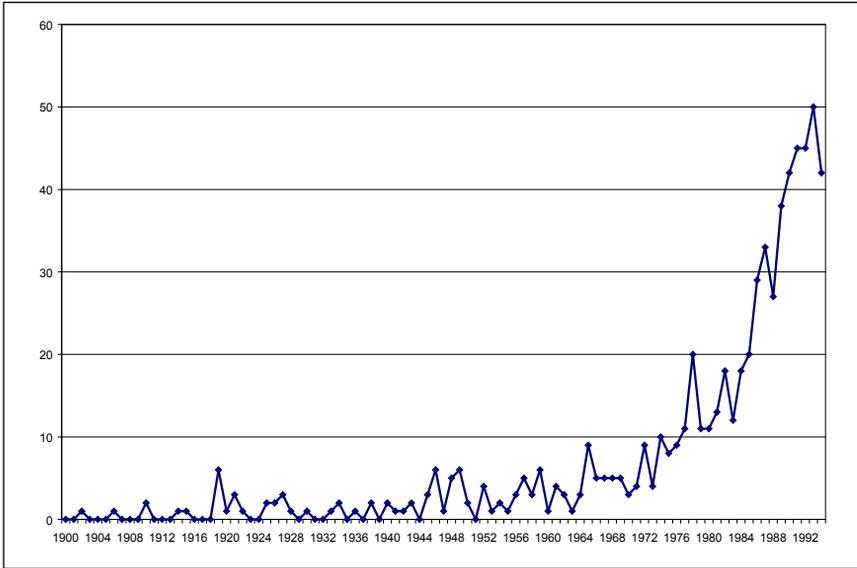
Educación en derechos humanos y organizaciones no gubernamentales

Aunque los éxitos cosechados en el terreno de las organizaciones intergubernamentales confieren legitimidad y visibilidad a la educación en derechos humanos, gran parte del trabajo sobre el terreno es responsabilidad de organizaciones no gubernamentales. Más allá de abanderar la integración de los derechos humanos en el currículo escolar, dichas organizaciones elaboran libros de texto, forman a profesores en derechos humanos y crean redes de pedagogos especializados en este ámbito.

La figura 2 retrata el aumento del número de organizaciones vinculadas a la educación en derechos humanos a escala mundial. Aunque algunas de ellas fueron fundadas antes de 1970, el grueso de la expansión de las organizaciones vinculadas a la educación en derechos humanos se produjo después de la Recomendación de la UNESCO de 1974. Merece la pena comentar que aunque la Recomendación representó un documento clave para el desarrollo de la educación en derechos humanos, no fue ni mucho menos la única causa que explica el aumento del número de organizaciones vinculadas a esta materia. El movimiento pro-derechos humanos reforzó su cohesión durante esa década a través de los esfuerzos realizados en Latinoamérica (sobre todo Argentina y Chile) y tanto el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales entraron en vigor en 1976. El movimiento pro-derechos humanos estaba ya lo suficientemente institucionalizado como para que la educación reglada dejara definitivamente de vivir al margen del discurso de los derechos humanos. Además, la educación se hallaba también en plena expansión y en vías de absorber a un conjunto de poblaciones cada vez más variado.

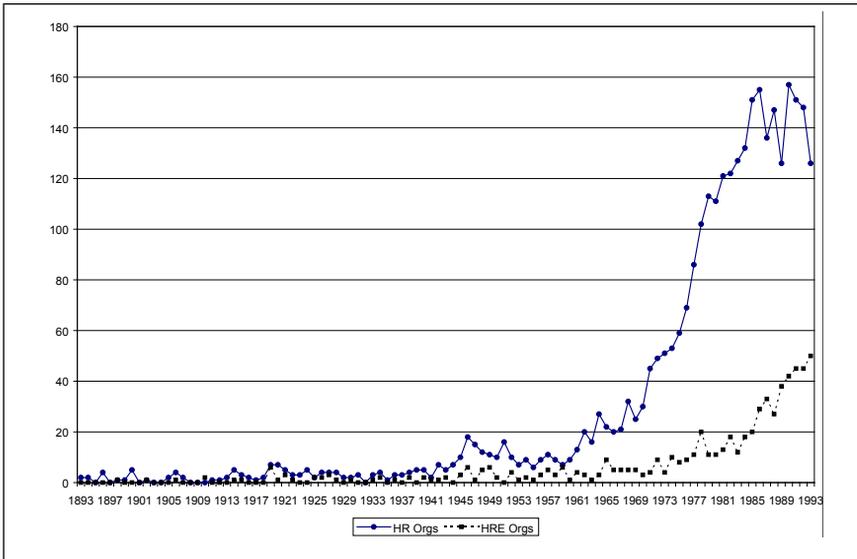
Si comparamos el crecimiento de las organizaciones pro derechos humanos con la expansión de las organizaciones vinculadas a la educación en derechos humanos veremos que la educación llegó un poco después. La figura 3 indica que la educación en derechos humanos empezó a convertirse en una prioridad tras la institucionalización del movimiento pro-derechos humanos. En este sentido, Amnistía Internacional constituye un ejemplo muy ilustrativo de este fenómeno. Esta organización saltó a la fama por sus campañas a favor de los presos de conciencia y la protección de los derechos civiles y políticos. Sin embargo, recientemente ha asumido también la educación en derechos humanos como una vía para evitar futuros abusos. Más allá de limitarse a de-

Figura 2: Financiación de las organizaciones vinculadas a la educación en derechos humanos (N=711)



Fuente: Human Rights Internet (2000); Union of International Associations (varios años); UNESCO (2003a); Elbers (2000); UNHCHR (2003b).

Figura 3: Comparación de las financiaciones de las organizaciones pro-derechos humanos y organizaciones vinculadas a la educación en derechos humanos, por años



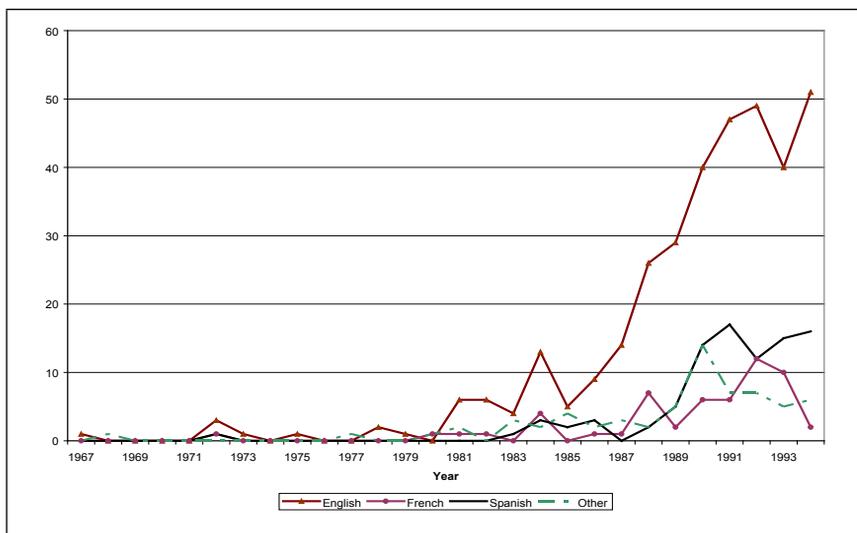
Fuente: Human Rights Internet (2000); Union of International Associations (varios años); UNESCO (2003a); Elbers (2000); UNHCHR (2003b).

nunciar los casos de abuso y tortura, Amnistía ha desarrollado un programa extenso y muy influyente en el terreno de la educación en derechos humanos (Flowers, 2002). Sin embargo, lo más importante es que Amnistía tiene también sus imitadores. Antiguas organizaciones centradas en el desarrollo y en los derechos humanos han modificado también sus perspectivas y han abierto las puertas a la educación en derechos humanos (Nelson y Dorsey, 2003). Muchas organizaciones pro derechos humanos trabajan ahora también en el terreno de la educación y varias organizaciones especializadas en educación y desarrollo han empezado a adoptar conceptos relacionados con los derechos humanos (Flowers, 2002). La educación en derechos humanos ha crecido en importancia y en magnitud, y este crecimiento se ha traducido tanto en la aparición de nuevas organizaciones como en la transformación de organizaciones existentes.

Casi en paralelo a la publicación de la Recomendación de la UNESCO, organizaciones y personas de todo el mundo empezaron a publicar materiales en torno a la educación en derechos humanos. A mediados de la década de 1990, el material publicado era tan cuantioso que las ONG empezaron a catalogarlo en bibliografías que recogían las publicaciones de organizaciones de todo el mundo (Amnistía Internacional 1992, 1993, 1995, 1996, 1997; Elbers, 2000). Recientemente, la ONU ha empezado también a desarrollar una bibliografía internacional en torno a la educación en derechos humanos (UNHCHR, 2003b).

La figura 4 presenta un gráfico de las publicaciones en torno a la educación en derechos humanos por año y por idiomas principales (inglés, español, francés y otros). El número de publicaciones de cada idioma empezó a crecer a partir de finales de la década de 1980. Tal y como muestra el gráfico, en los años ochenta la mayoría de publicaciones eran en inglés, pero hacia finales de la década otros grupos lingüísticos empezaron a elaborar también materiales relacionados con la educación en derechos humanos. Gran parte está disponible gratuitamente en Internet, lo que contribuye a potenciar la difusión de las ideas y los materiales relacionados con la educación en derechos humanos con finalidad pedagógica. Además, los pedagogos e investigadores que publican habitualmente esta clase de materiales lo hacen con una perspectiva global y no solo nacional. Casi todas las publicaciones pueden adaptarse a diferentes sociedades y grupos de población. Aunque la idea no es exactamente crear una «talla única», en muchos casos los materiales

Figura 4: Publicaciones relacionadas con la educación en derechos humanos, por año e idioma (N=560)



Fuente: Amnistía Internacional (1992, 1993, 1995, 1996, 1997); Elbers (2002); UNHCHR (2003b).

se traducen a diferentes idiomas o se adaptan con unos pocos retoques. Los profesores pueden introducir los cambios que juzguen necesarios en función de cada contexto nacional, pero el mensaje constante es que *los derechos humanos son universales y deben respetarse en todo el mundo*. Más allá de la expansión en las cifras totales de organizaciones centradas en la educación, estas publicaciones demuestran que las organizaciones trabajan activamente para formar a nuevos educadores y difundir la idea de que la dignidad y los derechos humanos no están subordinados al estado-nación.

Por último, en paralelo al proceso de formalización y de especialización de la educación en derechos humanos, diferentes personas y organizaciones han creado «redes virtuales» con fines de comunicación y apoyo. Del mismo modo que Internet brinda un sinnúmero de materiales educativos, también permite conectar a educadores especializados en derechos humanos de todo el mundo. Human Rights Education Associates (HREA, 2004) es una ONG internacional que dispone de una lista de correo que permite a los educadores comentar temas importantes para la comunidad internacional de la educación en derechos humanos. En los últimos años, sus miembros han intercambiado opiniones en torno a las definiciones de conceptos como educación en derechos humanos, pedagogía para la educación en derechos humanos

o los métodos de evaluación de los programas de esta materia. Estas redes pueden ser de alcance global y también regional. El Instituto Interamericano de Derechos Humanos dispone de una lista de correo especializada en educación en derechos humanos para hispanohablantes, gracias a la cual los participantes pueden comunicarse e interactuar con educadores de otros países. Estas redes potencian la colaboración y la innovación y ayudan a conectar a las organizaciones en sus esfuerzos de denuncia y protección.

Aunque Asia no posee ninguna organización cultural de ámbito regional, este hecho no fue obstáculo para que las ONG de la región aprobaran la Carta asiática de los Derechos Humanos. Según este documento, «miles de personas de diferentes países asiáticos participaron en los debates durante los tres años de reflexión que necesitó este documento. Además, más de 200 organizaciones no gubernamentales (ONG) tomaron parte directamente en la redacción del primer texto preliminar.» (AHRC, 2004:37). Aunque la Carta se centraba en derechos humanos en general, el documento final subraya que «gobiernos, ONG e instituciones educativas deben cooperar a la hora de difundir información acerca de la importancia y el contenido de los derechos humanos» (AHRC, 2004:25). Organizaciones de alcance local, nacional e internacional luchan en favor de la educación en derechos humanos y son varias las redes que trabajan en actividades de empoderamiento pensadas para lograr que diferentes grupos terminen trabajando juntos.

Tras la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena de 1992, la intensa presión de ONG como la Década del Pueblo para la Educación en Derechos Humanos (Koenig, 2002) culminó en la Década para la Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas. La campaña a favor de la Década de las Naciones Unidas constituyó un enorme esfuerzo de la mano de las ONG para impulsar la educación en derechos humanos en el terreno internacional y la iniciativa ha resultado extremadamente positiva, ya que prevé evaluaciones formales y establece obligaciones de información. La UNESCO situó la educación en derechos humanos en la agenda internacional en 1974, pero en muchos sentidos la Década de las Naciones Unidas fue un éxito gracias al trabajo de las ONG y a su esfuerzo para que la ONU diera cumplimiento a sus proclamas anteriores. A su vez, la ONU ha empezado ya a evaluar la situación de la educación en derechos humanos en todo el mundo.

En los casi 30 años que pasaron desde la creación de las Naciones Unidas y la aprobación de la Recomendación de la UNESCO en 1974, las ONG se dedicaron a los derechos humanos y a la educación en derechos humanos a escala nacional y en los niveles más básicos. A medida que el movimiento fue creciendo en institucionalización y visibilidad, el sistema de educación formal se convirtió en el gran objetivo de la educación en derechos humanos. Dado que la Década de las Naciones Unidas no tenía carácter vinculante para los países, tras su exitosa presión a las Naciones Unidas muchas ONG trasladaron su lucha a los niveles nacionales. En el informe intermedio (5 años) sobre la Década, la ONU aseveró que «tanto las Naciones Unidas como sus Estados Miembros han reconocido en diversas ocasiones la valiosa contribución de las organizaciones no gubernamentales a la educación en derechos humanos. La recapitulación actual confirma que las organizaciones no gubernamentales se han erigido en actores principales en esta materia» (Naciones Unidas, 2000:20). Dichas organizaciones continúan trabajando de forma incansable en la educación en derechos humanos y sus esfuerzos demuestran que este movimiento no solo tiene presencia en los discursos de los ministerios nacionales y las organizaciones intergubernamentales.

La educación en derechos humanos y los países

Las naciones presentan importantes diferencias en lo que respecta a su apoyo a la educación en derechos humanos. Las variaciones se observan a nivel regional, entre regiones y también entre países. Algunos países, como Costa Rica, han incorporado la educación en derechos humanos en sus currículos desde principios de la década de 1990 (Suárez, 2004a), mientras que otros ni siquiera mencionan este aspecto en su currículo. Mientras algunos países se limitan a suscribir los tratados internacionales en favor de la educación en derechos humanos, otros se hacen eco de la importancia de la educación en derechos humanos en sus constituciones o bien prescriben esta materia en las aulas. Pese a las diferencias, el creciente interés por la educación en derechos humanos es evidente en la mayoría de países.

En el marco de la Década de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos, los países están obligados a elaborar informes en torno a actividades vinculadas a esta materia. En un informe disponible en Internet, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los

Derechos Humanos resume las iniciativas nacionales adoptadas desde 1995 (UNHCHR, 2003a). No todos los países han presentado sus informes y muchos no lo han hecho desde el inicio de la Década, pero un repaso al documento permite constatar las mismas tendencias observadas en las organizaciones intergubernamentales y las ONG, esto es, un aumento de la presencia de la educación en derechos humanos. El documento está dividido por regiones mundiales (África, países árabes, Asia-Pacífico, Europa y Norteamérica y Latinoamérica y el Caribe) y aporta ejemplos concretos de iniciativas nacionales de todas las regiones. Entre uno de los muchos ejemplos podemos citar el del informe de Marruecos:

El Gobierno impulsó en 1994 un proyecto de colaboración entre el Ministerio de Derechos Humanos y el Ministerio de Educación con el objetivo de confeccionar un Programa Nacional para la Educación en Derechos Humanos. En este contexto, se han llevado a cabo las siguientes actividades: revisión de los libros de texto para adaptarlos a los criterios de los derechos humanos; talleres de formación para profesores y sus supervisores; pruebas piloto del Programa Nacional en zonas rurales y urbanas del país. Marruecos valoró también la iniciativa para organizar el primer encuentro árabe sobre educación en derechos humanos en el marco de la Década, en colaboración con la UNDP y la UNESCO, una cita de la que salió la Declaración de Rabat sobre la elaboración de una estrategia regional para la educación en derechos humanos (UNHCHR, 2003a).

Diferentes estudios de Latinoamérica indican también que en los últimos años han aumentado a mayor ritmo los países que incorporan la educación en derechos humanos en el currículo (IIDH, 2000; Suárez, 2004b). Algunos, como Haití y Honduras, apenas han dedicado esfuerzos a la incorporación de la educación en derechos humanos al currículo, mientras que otros, como Perú y México, han introducido diferentes cambios en favor de la educación en derechos humanos. En conjunto, en Latinoamérica y en otras regiones se observa una tendencia clara hacia la incorporación de la educación en derechos humanos en el currículo.

Sin embargo, es imprescindible continuar analizando la evolución de la incorporación de la educación en derechos humanos en países y regiones concretos, tanto a través de estudios de caso longitudinales como de estudios comparados internacionales. La ONU publicará un informe final al término de la Década, en 2005, un documento que

tendría que servir para aportar diferentes comparaciones transversales y longitudinales. Podemos prever que habrá casos en los que la presión de las ONG haya tenido un impacto directo en la incorporación de la EDH en los currículos, pero seguramente serán también numerosos los estudios cuantitativos que certificarán unos efectos independientes del movimiento pro-derechos humanos y de la expansión educativa en general. Con la institucionalización del movimiento pro-derechos humanos y con la incorporación de nuevos grupos a los sistemas educativos, aumentan también las posibilidades de que la educación en derechos humanos se integre en los currículos nacionales.

Educación en derechos humanos, socialización y ciudadanía

Las escuelas han tenido siempre una misión que va mucho más allá de la enseñanza de la escritura, la lectura y la aritmética (Tyack, 1966, 2003; Butts, 1980). Dicha misión superior ha sido siempre inocular en los estudiantes un conjunto de valores y normas que les allanen el camino para convertirse en miembros válidos de sus sociedades nacionales. Existe una abundante bibliografía en torno a los objetivos políticos de las escuelas, alguno con un tono más funcionalista (Dreeben, 1968) y otra con un discurso más crítico (Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1975). Gran parte de esta bibliografía hace hincapié en el currículo como principal mecanismo de socialización política. Tanto si enfocamos el currículo en términos generales como bajo el prisma más específico de la educación cívica, el contenido impartido en las escuelas refleja supuestamente el carácter nacional y los prerrequisitos para la participación en una sociedad nacional. Bajo esta óptica de estudio, las reformas curriculares no son más que ejercicios nacionales para reajustar las actividades escolares y del aula a los intereses y objetivos nacionales.

En épocas más recientes, los sociólogos especializados en educación comparada han cuestionado la autonomía de los estados-nación y el carácter singular de las reformas y los objetivos educativos. Desde esta nueva perspectiva, las reformas curriculares y los objetivos educativos no constituyen ya ejercicios exclusivamente nacionales, sino que un sinfín de influencias exógenas o transnacionales contribuyen a modelar los esfuerzos educativos que se producen en todo el mundo. Esta bibliografía especializada habla de procesos coercitivos, miméticos y normativos, cada cual con diferentes énfasis (DiMaggio y Powell, 1983). Algunos

estudios de caso comparativos han analizado cómo reaccionan los actores locales o estados-nación concretos a los objetivos educativos externos (Arnove y Torres, 1999; Popkewitz, 2002). Dichos estudios resultan especialmente útiles a la hora de identificar y comprender los diferentes resultados educativos. Otros estudios se centran en los resultados educativos similares y los vinculan a la intensificación y los efectos de la globalización cultural y subrayan que una lógica mundial de estandarización se traduce en el isomorfismo educativo entre los diferentes países, pese a la importante variación transnacional en aspectos económicos, políticos o culturales (Meyer y Ramírez 2000; Ramírez y Meyer, 2002).

El presente capítulo aspira a comprender por qué la educación en derechos humanos ha experimentado tal expansión, no solo entre las organizaciones de derechos humanos, sino también en los sistemas educativos de todo el mundo. La educación en derechos humanos constituye una novedad que no entraba dentro de las previsiones, ya que va mucho más allá de los conceptos anteriores, tan limitados, de ciudadanía nacional. Asimismo, se sitúa a mucha distancia de la perspectiva anterior, también más limitada, de los derechos humanos en tanto que aspecto puramente jurídico. Son muy pocos los conceptos jurídicos que se convierten en aspectos curriculares de alcance transnacional, por lo que cobra sentido preguntarnos sobre las circunstancias internacionales que motivan esta pujanza de la educación en derechos humanos en tantos lugares del mundo. En primer lugar, la idea de un mundo estructurado de forma rígida en torno a un sistema interestatal, en el que la soberanía nacional constituye el valor supremo, se presenta hoy como una visión muy desgastada. En un primer momento, esta erosión adopta la forma de modelos internacionales de derechos civiles, que todos los estados-nación deben articular, pero poco a poco el espacio central va quedando ocupado por un discurso centrado en los derechos humanos. Dicho discurso no se limita a establecer que un país debe ampliar los derechos civiles a las mujeres, sino que exige reconocer que los derechos de las mujeres son derechos humanos, al igual que los derechos de los niños, los derechos de gays y lesbianas, los derechos de las personas discapacitadas, los derechos de los inmigrantes o los derechos de los pueblos indígenas o las minorías étnicas.

En segundo lugar, el mundo está tan obsesionado por la educación como por la inversión económica: todos los problemas y todas las soluciones pueden tener su origen en la educación. Y no se trata simplemente de economistas que recorren el mundo ofreciendo consejos sobre

cómo mejorar la educación, sino que entra en juego un conocimiento educativo, visible entre las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales internacionales.

En tercer lugar, la asunción universal de los derechos humanos está muy relacionada con las aspiraciones de universalidad de los conocimientos educativos. Los estudios transnacionales de las novedades curriculares reflejan un claro descenso de la variabilidad en lo que a categorías curriculares respecta (Meyer, Kamens y Benavot 1992), lo que subraya la importancia de los estudios sociales centrados en el individuo (Wong, 1992) y el auge de la ciudadanía posnacional y los derechos humanos en la educación cívica (Rauner, 1998). Estos estudios longitudinales muestran un mayor grado de estandarización curricular que en épocas anteriores, cuando los temas curriculares reflejaban principalmente intereses locales. Además, revelan la aparición de una perspectiva en la que el mundo y los patrones mundiales pasan a ser el objeto adecuado de estudio. Para bien o para mal, en el mundo contemporáneo los expertos educativos legitiman unos patrones de alcance mundial a través de la universalización de la ciencia educativa. Por último, hay que resaltar la firme confianza depositada en la eficacia de la educación. El fracaso de unas reformas educativas desemboca en unas reformas educativas alternativas, pero nunca en una pérdida de confianza en la educación.

Teniendo en cuenta estas transformaciones internacionales, no resulta excesivamente sorprendente que el auge internacional del discurso de los derechos humanos incorpore la educación en derechos humanos. El respeto por los derechos humanos constituye un objetivo cada vez más extendido entre los estados-nación «de bien», más allá de sus prácticas en materia de derechos humanos. En un mundo en el que los estados-nación se ajustan a unas determinadas expectativas, la articulación de objetivos válidos no resulta en modo alguna extraña. En palabras de un investigador: «Normalmente, los nuevos currículos o las innovaciones tienen muchos problemas para alcanzar reconocimiento o legitimación. En cambio, la educación en derechos humanos goza de reconocimiento y legitimación en los niveles públicos más elevados y en un sinnúmero de foros internacionales» (Tarrow, 1992:31). Con la institucionalización de los derechos humanos a escala internacional y con la incorporación de nuevos grupos a la educación y la consolidación de la autoridad de las personas, posiblemente la educación en derechos humanos continúe ganando terreno en los currículos.

Conclusión

Hemos comentado que en último medio siglo se ha producido una auténtica explosión en el número de organizaciones internacionales y en los discursos en torno a unos derechos humanos en constante expansión. Este espectacular movimiento se ha traducido en un aumento de (a) el número de grupos que buscan la protección de sus derechos humanos, como las mujeres y los niños, gays y lesbianas o las minorías étnicas y pueblos indígenas. Asimismo, ha aumentado también (b) el alcance de los temas tratados, como el derecho a un juicio justo, el derecho a educación primaria y secundaria, el derecho a la salud y el derecho a la protección de la lengua y la cultura propias, así como (c) el alcance de los tratados relacionados con derechos humanos y de los países firmantes. Por último, ha aumentado también (d) la densidad de las estructuras organizativas internacionales dedicadas a la protección, el control y la representación. En conjunto, este amplio movimiento ha tenido efectos políticos y prácticos en la mayor parte del mundo (véase Ramírez y Meyer, 2002, para conocer las grandes líneas de investigación en esta materia y Wotipka y Ramírez, 2003, para acceder a un análisis específico de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer).

El impacto educativo del movimiento pro-derechos humanos es de una gran magnitud, aunque no haya sido objeto de una gran teorización. Las ideas anteriores acerca de educación para la ciudadanía o formación cívica se revelan hoy limitadas y obsoletas si se basan exclusivamente en conceptos de derechos civiles del pasado. Por tanto, la educación cívica tradicional ha perdido hoy su antiguo protagonismo, hasta el punto de que una gran parte del tiempo dedicado a esta materia posiblemente se desplace ahora hasta el nuevo terreno de la educación en derechos humanos. Los derechos de las minorías, las mujeres y los inmigrantes tendrán un nuevo protagonismo y se plantearán en términos de derechos humanos más amplios y universales (véase Soysal, 1994, para obtener información sobre los derechos de los «trabajadores de acogida» en la Europa occidental). Es probable que determinados temas cívicos antiguos pierdan protagonismo, en términos relativos o absolutos, en comparación con las épocas en que el Estado y la sociedad nacionales eran los únicos ejes de la educación para la vida en sociedad.

El movimiento internacional pro-derechos humanos forma parte de un fenómeno reciente y constituye un pilar decisivo de la educación en

derechos humanos, una materia que ha experimentado un gran crecimiento desde mediados de la década de 1970 y que ha cobrado un nuevo impulso gracias a la Década de Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos. El gran crecimiento de la educación y la diversidad de las comunidades e identidades representadas en las escuelas, junto con la globalización y el triunfo del movimiento pro-derechos humanos, explica la fortaleza y el éxito de la educación en derechos humanos en todo el mundo.

TERCERA PARTE

DEFINICIÓN DE LA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

8. GLOBALIZACIÓN, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN: LA ECLOSIÓN DE UNOS MARCOS DE EMPODERAMIENTO COSMOPOLITAS, MULTICULTURALES E INDIVIDUALES

– Francisco O. Ramírez, John W. Meyer y Christine Min Wotipka
(Universidad de Stanford)

La rápida globalización ha azotado con virulencia el estado-nación y sus principales instituciones políticas y educativas, puesto que la vida se organiza cada vez más a escala supranacional. La globalización (económica, política y sociocultural) ha convertido las fronteras y las solidaridades nacionales en un problema al crear patrones transnacionales de desarrollo nacional y competencias, y valorizar identidades subnacionales y una diversidad poliédrica. Los marcos cosmopolitas y multiculturales de referencia cuestionan los modelos del estado-nación perfectamente delimitado de antaño, que privilegiaban una ciudadanía culturalmente homogénea. El estado-nación mantiene su organización centralista, pero se mide con un mundo que no ve con buenos ojos un nacionalismo esencialista. La educación universal, un proyecto alumbrado y desplegado históricamente por el estado-nación, también sufre la presión de tener que adaptarse a la globalización y modificar el alcance, el contenido y las prioridades de la educación cívica. Estos cambios llevan a un cambio de énfasis y subrayan la centralidad del estudiante como persona que aprende, en lugar de un simple objeto pasivo de los esfuerzos de socialización. Además, promueven representaciones de las sociedades nacionales que reconocen y valoran explícitamente los grupos supranacionales y subnacionales y sus aportaciones al bienestar del país y del mundo.

En Estados Unidos y en gran parte del mundo, la reacción a estos cambios en la línea educativa ha sido dispar: han recibido críticas, pero también han recogido apoyos, lo que ha desatado un enfrentamiento entre los nacionalistas tradicionales y los defensores de «un solo mundo» y de la multiculturalidad. Sin embargo, ¿cuál es el alcance, la dirección y la magnitud de los cambios en la educación cívica? ¿Qué

peso relativo tienen las influencias globalizadoras y la tradición nacional a la hora de impulsar o dificultar los cambios en los currículos de las ciencias sociales? ¿Avanzamos hacia un mundo de fragmentación nacional, política y cultural? O, analizado desde una perspectiva más positiva, ¿estamos construyendo un mundo más proclive a ensalzar una humanidad común y la diversidad local? Y eso sin olvidar la posibilidad de que sigan dominando el panorama educativo mundial currículos más tradicionales, donde el concepto de ciudadanía esté vinculado a sociedades nacionales unificadas (véanse las aportaciones de Schissler y Soysal, 2005; y Benavot y Braslavsky, 2007).

Abordar esta compleja e importante cuestión requiere estudiar los cambios en la educación cívica mediante un profundo análisis de los currículos de ciencias sociales impartidos en la educación primaria y secundaria de países de todo el planeta. Este análisis nos permitirá dar respuesta a los siguientes interrogantes: (1) ¿Se enfrenta el alumno cada vez más a imágenes de un mundo supranacional en los currículos de historia, geografía, civismo o estudios sociales? ¿La legitimación de la diversidad en el mundo afecta y relativiza la identidad nacional construida por el estudiante? (2) ¿Hasta qué punto pierde peso el marco cultural nacional del estudiante (prioritario en la visión curricular anterior) en tanto que marco de referencia por excelencia de la realidad histórica y geográfica y de la responsabilidad social y cívica? (3) ¿En qué medida priorizan los currículos de ciencias sociales el individuo y su diversidad (racial, étnica, de género, entre otras dimensiones) en tanto que actor legítimo en la sociedad local y global? ¿Cómo inciden estos cambios en la concepción anterior, centrada en solidaridades exclusivamente nacionales? (4) ¿La organización de los currículos prioriza cada vez más el aprendizaje activo y otras actividades que trabajan en la línea del alumno entendido como estudiante empoderado? Y en relación con todas estas preguntas, (5) ¿qué factores nacionales e internacionales determinan la incidencia real de los cambios curriculares? (6) ¿En qué medida los cambios internacionales en el discurso educativo y los vínculos nacionales con este discurso (o sus dependencias) permiten anticipar cambios a escala nacional?

La comparación de currículos de un amplio abanico de países durante un largo período de tiempo complementa las líneas comparativas de investigación que reflejan las implicaciones psicológicas de la socialización política (Torney-Purta *et al.*, 2008; Torney-Purta, 2007; Torney-Purta y Amadeo, 2003; Hahn, 1998). Como es evidente, un es-

tudio macrosociológico de esta naturaleza no proporciona información directa sobre la socialización política real de los estudiantes, pero nos permite trabajar con un marco comparativo e histórico muy completo.

Contexto y conceptualización

Los estudios sobre el nacimiento y la generalización de la educación universal destacan su relación con el nacimiento del estado-nación (Mangan, 1994; Ramírez y Boli, 1987; Meyer *et al.*, 1977; 1992). La educación universal fue concebida para formar el carácter nacional (Tyack, 1966) y para transformar el pueblo en ciudadanos (Bendix, 1964), pues existía la creencia de que los ciudadanos con una buena socialización eran la base de un estado-nación más productivo y competitivo (Schudson, 1998). La extensión del sistema del estado-nación en los siglos XIX y XX trajo consigo la generalización de la educación universal. En casi todas partes, enraizó el sueño y el modelo de una educación universal, obligatoria y estandarizada (Meyer *et al.*, 1992). Con la implantación de la educación universal, los tradicionales vínculos curriculares con las instituciones religiosas quedaron subordinados a la naciente perspectiva nacionalista. Así, la lengua nacional se convirtió en prioridad absoluta: Francia, por ejemplo, pasó de ser un país políglota a un estado con una única lengua común, impuesta a través del sistema de escolarización universal (Weber, 1976). La lengua nacional se convirtió, sin lugar a dudas, en el elemento clave del currículo de la educación primaria (Benavot *et al.*, 1991), en detrimento de las lenguas clásicas y vernáculas, que tendieron a desaparecer (Cha, 1991). Con este mismo objetivo, aparecieron la historia, la geografía y, más adelante, la educación cívica y los estudios sociales, que reforzaban la idea del estado-nación y la cultura y la sociedad nacionales (Wong, 1991; Benavot *et al.*, 1991). En prácticamente todos los rincones del planeta, la educación universal llegó de la mano del estado-nación, con el afán de transmitir y promover el nacionalismo (véase FitzGerald, 1979; Moreau, 2003, obras que analizan esta tendencia en relación con la enseñanza de la historia en los Estados Unidos).

La Segunda Guerra Mundial, sus consecuencias y las crisis del período marcaron un punto de inflexión en el vínculo entre la educación universal y el estado-nación, un cambio cuyo análisis empírico es el objeto del estudio que proponemos. La educación continuaba controlada

por el estado-nación desde el punto de vista organizacional y mantenía su sintonía con la sociedad nacional, pero eran cada vez más voces las que cuestionaban la legitimidad del nacionalismo y la conveniencia de los currículos con un cariz tan nacionalista (Kaplan, 2006). Cobraba fuerza la idea de que los males del mundo eran, en gran parte, causa de un nacionalismo desmedido y de los conflictos nacionalistas que esta visión del mundo provocaba (UNESCO, 1974). Asimismo, se constató que un nacionalismo excluyente alimentaba la intolerancia y la discriminación contra los grupos subnacionales. Ambas líneas de pensamiento convergieron en unos principios internacionales de progreso y justicia, que impregnarían el estado-nación y la ciudadanía. Estos principios, junto con sus embajadores organizativos y sus intérpretes profesionales, constituyen la llamada sociedad mundial (Meyer *et al.*, 1997) o globalización cultural (Robertson, 1992). Pese a su fragilidad, el sistema de las Naciones Unidas ha tenido un papel clave en la implantación de una reforma educativa concebida para fomentar unos modelos más cosmopolitas y multiculturales en todo el planeta. La creación de la UNESCO contribuyó también enormemente a la internacionalización del currículo educativo; este esfuerzo mundial por cambiar la enseñanza de las ciencias sociales motivó la apertura del reformista Instituto Georg Eckert y su biblioteca en Braunschweig (Alemania).

La desnacionalización del currículo se desarrolló en tres dimensiones: un marco cosmopolita internacional, una perspectiva multicultural y la visión de la persona (también el estudiante) como individuo empoderado y con plena autoridad. El primer elemento consiste en adoptar un enfoque curricular que prepare al estudiante para abrirse a una sociedad mundial legítima, presidida en principio por unos valores comunes de progreso y justicia compartidos por distintos pueblos. El segundo elemento hace referencia al desarrollo de una perspectiva sobre la diversidad de la propia sociedad nacional, que sustituya la férrea unidad de antaño. En otras palabras, la sociedad nacional se concibe como una comunidad humana diferenciada en lugar de una estructura solidaria dirigida por las élites del estado-nación (Banks, 2004; 1986). Por último, en el currículo desnacionalizado el individuo, y no la comunidad nacional, es la unidad ontológica principal de la nueva sociedad mundial (Meyer, 2007). El individuo es el eje central de las teorías que priorizan el potencial y los derechos humanos (Suárez, 2007ab; Ramírez, 2006ab; Ramírez y Moon, 2008). Surgen nociones más elaboradas de ciudadanía, que subrayan sus raíces globales y su

naturaleza participativa, en contraposición con los limitados derechos estipulados por el estado y sus imperceptibles prácticas (McLaughlin, 1992; Kennedy, Hahn y Lee, 2008).

El declive del nacionalismo en los currículos se hace evidente al analizar los cambios registrados en todo el mundo en un periodo prolongado, pues se ha pasado de la enseñanza de la historia (supuestamente una materia más nacionalista) a un territorio más difuso, como es el de la educación cívica o los estudios sociales (Rauner, 1998; Wong, 1991; véase Ravitch, 1987, un ensayo sobre esta transición en el contexto estadounidense). Además, la enseñanza de la historia ha dejado de girar en torno al estado nacional y sus élites políticas y militares para presentar una concepción de la sociedad más propia de las ciencias sociales, en que tienen cabida los aspectos sociales y culturales y también los grupos que tradicionalmente habían quedado fuera, como las mujeres y las minorías (véanse los artículos de Schissler y Soysal, 2005; Soysal y Wong, 2007; Dierkes, 2005; Frank *et al.*, 2000; Skrentny, 2002; Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988). Por ejemplo, la identificación de los afroamericanos como las figuras más importantes de la historia estadounidense por parte de los escolares revela gran parte de este cambio en el enfoque curricular y su influencia (Wineburg y Monte-Sano, 2008).

Estos cambios curriculares generan tensiones con las nociones clásicas de ciudadanía y educación cívica. Las nuevas concepciones globalizadas de sociedad mundial y de derechos humanos emanan de una tradición de derecho natural, en contraposición con las tradiciones de derecho positivo, las estructuras de gobierno cívico y los procesos electorales. Los procedimientos exactos utilizados para elegir los cargos públicos y la naturaleza de sus funciones parecen ahora menos importantes que los derechos humanos a la participación y la protección, supuestamente universales. El estudiante debe aprender que todas las personas (no solo los ciudadanos) tienen las potestades y los derechos básicos (Soysal, 1994). La generalización de una nueva educación emancipada para una «ciudadanía flexible» (Ong, 1999) no significa que desaparezcan de la noche a la mañana las antiguas funciones de educación para la ciudadanía. Aun así, los críticos insisten en que las nociones de patriotismo y ciudadano han perdido peso en una sociedad nacional histórica plenamente vigente y que no deben perderse (Ravitch, 1987; Huntington, 2004). A su lado, los defensores de una perspectiva más globalizadora aseguran que la enseñanza de las ciencias sociales per-

manece atrapada en el lodazal de su pasado nacionalista (Ward, 2006; Loewen, 1995).

¿Qué peso tienen exactamente las presiones internacionales y las tradiciones nacionales en las posibles disonancias en la evolución curricular de la educación cívica? ¿Tiene que aprender el estudiante que la sociedad nacional es completamente distinta de la sociedad global? ¿O bien que la sociedad nacional es un ejemplo más de unos principios y unas normas globales compartidas en materia de progreso y justicia? Si nos movemos en la dirección que apunta esta última pregunta, resultará imprescindible una profunda revisión del saber histórico que hemos recibido. Seguramente tendremos que revisar los inflamados términos con los que describimos a los traidores enemigos de antaño y nuestras gloriosas victorias. Este camino puede resultar relativamente sencillo para los países más desarrollados y democráticos (Consejo de Europa, 2007ab; Eurydice, 2005; Torney-Purta y Amadeo, 2004) y más complicado para los que tienen una historia reciente convulsa. Los antiguos países comunistas deben afanarse más que ningún otro por cumplir con los preceptos externos (como, por ejemplo, los marcados por la Unión Europea), pero en cambio todavía tienen una necesidad imperiosa de construir una nación en el sentido clásico. Las sociedades que han vivido un conflicto se enfrentan al mismo dilema (véase Cárdenas, 2005, sobre Sudáfrica, y Smith, 2003, sobre Irlanda del Norte). Los países nuevos, periféricos y azotados por conflictos tratan de poner fin a las tensiones construyendo una nación integrada y adaptándose a los principios universales de una forma nunca vista antes.

Los argumentos en torno a los cambios en la educación para la ciudadanía

Presentamos nuestras líneas de argumentación en distintos niveles. A nivel mundial, argüimos que el discurso educativo con vocación internacional y los cometidos organizativos destacan cada vez más la importancia de los currículos de ciencias sociales que abordan la sociedad supranacional y la legitimidad de los distintos grupos que la conforman, la sociedad nacional entendida como una comunidad social diversa o multicultural, en lugar de una estructura política y militar unitaria, y los derechos y las capacidades de los individuos con sus distintos gustos y preferencias, lo que incluye el empoderamiento de los estudiantes y

los niños. Estos objetivos obligan a restar trascendencia a los aspectos problemáticos de las sociedades y los estados nacionales. Así, pues, las doctrinas educativas con vocación mundial se fijan cada vez más en los aspectos compartidos por todas las sociedades nacionales y subrayan al máximo los rasgos positivos de esta sociedad, dejando en un segundo plano los divergentes o conflictivos.

A nivel nacional, argumentamos que los currículos refuerzan la historia, la geografía, la sociedad y los aspectos civiles y políticos de carácter supranacional; la diversidad nacional, subnacional y local, y las estructuras sociales o económicas en detrimento de las de tipo militar y político; y los derechos y el poder de los individuos (también de los niños y los estudiantes) como personas, en lugar de como ciudadanos miembros de una estructura política local o nacional. Dichos cambios seguramente comportarán una suavización de los aspectos más dramáticos, oscuros y conflictivos del pasado nacional. Sin duda, esperamos que el cambio en el currículo conlleve una pérdida de protagonismo del estado-nación y de sus élites políticas y militares en la sociedad (véase Mao, 1995, sobre los cambios en China y Taiwán; Frank *et al.*, 2000). Es posible que aspectos concretos de la ciudadanía nacional y los procesos cívicos cedan terreno frente a la idea de unos derechos humanos naturales y de un potencial humano erigido en clave del progreso nacional. Así, una posible solución a los conflictos entre un currículo que prioriza la integración y la unidad nacionales y otro que pone por delante la sociedad mundial es repensar el modelo de sociedad nacional. Si reinterpretemos la sociedad y la historia tomando como referencia las normas de un mundo globalizado, desaparece la posible fuente de conflicto entre la fidelidad a la ciudadanía y a una concepción más centrada en el individuo. Y, con unas historias comunes repletas de episodios sangrientos, es obvio que esta transformación exigirá una auténtica reconstrucción del currículo: si cualquier guerra es una equivocación, tendremos que pensar en una nueva nómina de héroes nacionales.

Además, dado que las cuestiones objeto de debate están profundamente vinculadas a la globalización moderna y a los patrones educativos globalizados, constatamos que las tendencias apuntadas tienen una repercusión mucho mayor en las sociedades nacionales con una exposición directa a las normas internacionales. En este grupo, encontraríamos las sociedades nacionales desarrolladas con sistemas educativos y élites profundamente marcadas por modelos internacionales aceptados.

Sin embargo, los vínculos con los patrones educativos con vocación internacional pueden ser especialmente fuertes en los países que han sido escenario de conflictos recientemente o en países que se encuentran en una etapa de transición y que dependen especialmente de sus relaciones con Europa y el mundo. Al mismo tiempo, dichos países están sometidos a una acuciante presión por construir naciones y los mitos del nacionalismo, lo que puede dar lugar a combinaciones un tanto particulares de nacionalismo y compromiso supranacionalista con los derechos humanos y el orden mundial (o europeo).

Una comparación de las distintas situaciones que se dan en Norteamérica arroja las siguientes conclusiones. El multiculturalismo y el internacionalismo de Canadá dan lugar a currículos que varían de una provincia a otra, pero que en cambio comparten una elevada preocupación por las cuestiones mundiales y un reducido interés por los temas nacionalistas. Los currículos estadounidenses, en cambio, reflejan una mayor uniformidad entre los estados y también una preocupación más evidente por la sociedad nacional, si bien la tradición individualista tiende a dar más importancia a los derechos individuales y la participación que a las estructuras ciudadanas (Hahn, 1999). (Véase Olneck, 1990; 1993, para profundizar en las tensiones entre el individualismo y el multiculturalismo; véase también Reich, 2002, un esfuerzo de reconciliación teórica.) Los currículos de México, diseñados en un contexto problemático en lo que a construcción de la nación se refiere y con deficiencias en el proceso de descentralización, conservan posturas más nacionalistas, si bien muestran un fuerte compromiso simbólico con las normas de una sociedad global, aunque no va acompañado de un empoderamiento personal ni de un cambio en el papel del estudiante (Levinson, 2004).

Por último, en lo que respecta a los libros de texto, observamos que los marcos cosmopolitas, multiculturales y de fomento del empoderamiento personal pueden encontrarse más fácilmente en los libros de texto publicados recientemente, en los libros de ciencias sociales (por delante de los de historia) y en los libros que preconizan una pedagogía más centrada en el estudiante. Estas conclusiones son fruto de los resultados obtenidos en nuestro estudio sobre los derechos humanos en los libros de texto (Meyer, Martín y Ramírez, 2008).

Las líneas de investigación del futuro

Para entender en toda su complejidad los temas apuntados en los apartados anteriores necesitaríamos un proyecto de investigación que nos permitiera alcanzar los siguientes objetivos: a) describir las tendencias de distintos países en los énfasis curriculares en educación cívica y analizar variaciones transnacionales en los niveles de cosmopolitismo, multiculturalismo y empoderamiento en los libros de texto y b) estudiar los énfasis organizacionales y discursivos a escala mundial con respecto a la educación para la ciudadanía. En concreto, para llevar a buen puerto esta empresa habría que examinar los libros de texto de ciencias sociales de unos 60 países pertenecientes a diferentes períodos de la etapa de la posguerra. La parte analítica del proyecto consistiría en analizar el grado de relación entre los perfiles de los países en educación para la ciudadanía y los rasgos de dicho país (por ejemplo, tipo de régimen o nivel de desarrollo) y la herencia histórica (esto es, tradición cultural, edad del país) y cotejarlos con los diferentes énfasis mundiales en relación con la educación para la ciudadanía. A continuación, presentamos las implicaciones de este proyecto con más detalle, con estudios de caso cualitativos de algunos de los currículos nacionales más relevantes.

Parte I: El estudio transnacional cuantitativo de libros de texto

Si queremos dar cuenta de los cambios a largo plazo, tendremos que recopilar datos de libros de texto de primaria y secundaria publicados desde 1955, momento en que surgieron las tesis modernas de una sociedad movida por el progreso en la que sus miembros son individuos empoderados. Para su clasificación, habría que adoptar una perspectiva amplia y abordar campos de enseñanza como la historia, la educación cívica, la geografía y las ciencias sociales. Además de recurrir al Instituto Georg Eckert, que cuenta indiscutiblemente con la mejor colección de libros de ciencias sociales del mundo (sobre todo del período posterior a la Segunda Guerra Mundial),¹ habría que consultar otros archivos. Hay dos que son especialmente interesantes: el Centro de Investigación Manes, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, especializada en libros de texto del mundo hispano, y el Centro

1. Nació para fomentar las reformas curriculares y reducir el peso del nacionalismo en la educación, considerado una de las causas de la guerra.

de Libros de Texto de Japón en Tokio, que desarrolla su actividad en el campo de los currículos y libros de texto de países asiáticos.

Parte II: La perspectiva internacional

Partiendo de un enfoque cualitativo y cuantitativo, nuestro proyecto analizaría los cambios globales en la enseñanza de las ciencias sociales desde la Segunda Guerra Mundial, buscando indicadores de marcos cosmopolitas, multiculturales y de fomento del empoderamiento del individuo. En el plano organizativo, el objetivo sería analizar el auge de los organismos gubernamentales y no gubernamentales internacionales dedicados al cambio educativo, y las misiones adoptadas por estas organizaciones (véanse los análisis generales de Boli y Thomas, 1999; y de los usos específicos a cargo de Chabbott, 2002; y Mundy y Murphy, 2001). ¿Qué importancia otorgan estas asociaciones a la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Y qué lugar ocupan las reformas internacionales en dicha enseñanza entre sus prioridades?

En el apartado discursivo, observaríamos la evolución de la atención dedicada por los profesionales a la reconstrucción de la enseñanza de las ciencias sociales con una perspectiva globalizadora. En este caso, nos fijaríamos en la larga serie de conferencias auspiciadas por la Oficina Internacional de Educación y por la UNESCO, en general. Asimismo, habría que analizar los esfuerzos de investigación internacionales en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, sobre todo los estudios de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Torney-Purta *et al.*, 2001; Torney-Purta *et al.*, 1975) para constatar qué cambios de énfasis tienen más importancia en sus agendas. Realizar un seguimiento de los intercambios internacionales en el ámbito de las profesiones más vinculadas a este campo es también imprescindible. Nuestra propuesta es estudiar el discurso de la UNESCO y la larga lista de iniciativas del Instituto Georg Eckert.

El objetivo es trazar un mapa con los avances educativos a escala mundial y estudiar qué parte de las tendencias y los cambios observados en los países tiene relación con estos avances. Partimos de la base de que los avances organizativos y discursivos internacionales en la definición de lo que entendemos por un buen ciudadano en una buena sociedad influirá en la educación para la ciudadanía y estimulará su evolución hacia marcos más cosmopolitas, más multiculturales y más propicios al empoderamiento del individuo. Esta influencia será a veces

directa (a través de conferencias cruciales) y otras indirecta (a través de los vínculos nacionales con organizaciones y profesiones internacionales y sus patrones en lo que a educación para la ciudadanía respecta). También partimos de la base de que en esta influencia tendrán un peso importante la tradición histórica y el perfil de cada país, por lo que a buen seguro habrá países que adopten estos patrones antes que otros. La investigación que proponemos ahondará en estas tesis y nos permitirá profundizar en nuestro conocimiento de la relación entre globalización, ciudadanía y educación.

Parte III: Estudios de caso cualitativos

Una mejor comprensión de los procesos que intervienen en el cambio curricular de las ciencias sociales en el período moderno exigirá una serie de estudios de caso cualitativos. Dichos estudios se centrarían en casos que entrañen un interés particular e incluirían el análisis de libros de texto y programas de estudios, así como entrevistas con responsables de políticas educativas conocedores de los cambios.

La comparación de las distintas realidades presentes en Norteamérica podría basarse en los currículos de ciencias sociales de todo el período de posguerra de tres provincias canadienses (Ontario, Quebec y la Columbia Británica), tres estados estadounidenses (Nueva York, Texas y California) y tres estados mexicanos (Distrito Federal, Chiapas y Quintana Roo). La idea es observar la repercusión de distintos contextos políticos sobre la transformación global de los currículos nacionales. Canadá es conocido por su talante internacionalista y multicultural (con una gran aceptación de su diversidad interna). De Estados Unidos suele destacarse su priorización de la unidad nacional simbólica y también su defensa de un marcado individualismo. México tiene la fama de haber tenido problemas históricamente por construir su identidad nacional, en parte por la oposición a su pasado colonial y en parte como reacción a sus vínculos con Estados Unidos.

Los países que integraban el bloque comunista, y sobre todo los países de la antigua Unión Soviética, se enfrentan a los clásicos problemas de construcción de la nación en unos contextos de gran complejidad (Silova, 2006). Además, deben soportar una enorme presión del mundo exterior (concretamente de Europa, comunidad de la que desean formar parte) para que potencien su cosmopolitismo. Un análisis del período que va desde 1985 hasta la actualidad, con dos estudios de caso

de los países de la Europa del este y dos de ex repúblicas de la Unión Soviética, nos permitiría descubrir cómo se enfrentan a estos desafíos.

En el caso de países con conflictos en su pasado reciente, la historia nacional resulta poco atractiva y problemática, por lo que una globalización extrema (priorizando la diversidad y los derechos humanos) tal vez sea más una solución que un problema (Cole, 2007). Dos estudios de caso de sociedades en esta situación (Irlanda del norte y Sudáfrica) nos permitirán arrojar luz sobre sus estrategias para reconstruir las visiones de sociedad nacional, local y global.

Conclusión

El presente estudio aborda cuestiones relacionadas con el alcance, la dirección y la magnitud de los cambios en la educación cívica y el peso relativo de las influencias globalizadoras y la tradición nacional a la hora de impulsar o dificultar los cambios en los currículos de las ciencias sociales. Nuestro objetivo es dirigir la atención política y científica a los cambios que se están produciendo en la educación cívica y las variaciones experimentadas por estos cambios en distintos países y a lo largo del tiempo. Y, lo que es más importante, pretendemos llamar la atención sobre el hecho de que estas cuestiones tienen un alcance mundial, pese a que la mayor parte de los debates intelectuales y políticos estén marcados por un provincianismo nacional. Pensamos que la repercusión más importante sobre la teoría y la práctica de la educación cívica será la adopción de una perspectiva más global.

9. LA UNIVERSIDAD EN EUROPA Y EN EL MUNDO: EXPANSIÓN EN EL SIGLO XX¹

– John W. Meyer (Universidad de Stanford)
y Evan Schofer (Universidad de Minnesota)

La educación superior es un fenómeno que se da a nivel mundial. Pero la investigación sobre la educación superior tiende a centrarse en estudios de caso de instituciones o sistemas nacionales concretos. Al intentar avanzar hacia una dirección más comparativa, como en la conocida obra de Burton Clark (1983) vemos que se centra en las disposiciones de un mundo bastante circunscrito (a menudo de países pertenecientes a la OCDE).

Estas cualidades también son características de la investigación sobre el tema especializado de la expansión educativa superior. El centro de atención está en los estudios de caso por país. El impresionante esfuerzo realizado por Paul Windolf va más allá de eso (1997), pero los casos que compara pertenecen todos a los países más desarrollados (Alemania, Francia, Estados Unidos, Italia y Japón).

La investigación a base de estudios de caso es conocida por su capacidad para seguir de forma bastante detallada la pista de los efectos causales y las vías que siguen éstos. Pero sufre precisamente a causa de sus virtudes, en la medida en que esta literatura tiene una marcada ten-

1. Este ensayo es una revisión expresamente realizada para el monográfico sobre el Proceso de Bolonia compilado por Miguel A. Pereyra para la *Revista Española de Educación Comparada* (vol. 10, 2006), de un artículo publicado en 2005 en la revista *Die Hochschule*, del Instituto para la Investigación Educativa Superior, en Halle-Wittenberg (Meyer y Schofer, 2005). Refleja análisis desarrollados en Schofer y Meyer (2004), Drori *et al.* (2003) y Meyer y Ramírez (2000). El ensayo fue preparado mientras John Meyer se hallaba en la Universidad de Halle como profesor visitante de la cátedra «Christian Wolff». El trabajo fue apoyado por una beca posdoctoral de la Fundación Spencer (a Evan Schofer) y por becas (a Francisco Ramírez y John Meyer) de la Fundación Spencer y del Centro Bechtel del Instituto Stanford para Estudios Internacionales. Aportaron valiosos comentarios David Frank, Gero Lenhardt y Marion Fourcade-Gourinchas, así como Francisco Ramírez, Gili Drori y otros miembros del Taller Comparativo de Stanford. También fueron muy útiles los comentarios de los participantes en seminarios en Stanford y en las Universidades de Bielefeld, Halle-Wittenberg y Minnesota.

dencia a atribuir importancia causal a rasgos particulares y distintivos del caso bajo examen. Después de todo, un estudiante que se pasara dos años investigando un caso, para informar que tiene poco de significativo y que su historia corre paralela a la de todos los otros casos, tendría pocas probabilidades de lograr un título, por no hablar de una sustancial atención académica.

Así, la literatura de investigación sobre la expansión educativa superior tiende a resaltar aquellas características de países concretos o de tipos de países que se han retrasado respecto del rápido crecimiento experimentado en el período contemporáneo. En Estados Unidos, por ejemplo, es habitual discutir la expansión ocurrida en la posguerra atribuyéndola a los cambios políticos incluidos en la llamada «Ley G.I.», la legislación que facilitó el acceso a la educación superior a los veteranos que regresaron a casa después de la Segunda Guerra Mundial. En Gran Bretaña y en los países europeos continentales, las interpretaciones suelen resaltar la descomposición de las limitaciones ocurridas tras la guerra, unas limitaciones que habían estado apoyadas por los viejos sistemas de clase, así como las demandas de una «nueva economía» o el debilitamiento de la capacidad del Estado para mantener los controles (Ben-David y Zloczower, 1962). En algunas de tales interpretaciones, sobre todo en las primeras décadas de la posguerra, se creyó que la descomposición apoyaba una sobreeducación potencialmente destructiva, una inflación de títulos y una desatada competencia por alcanzar estatus (Collins, 1979).

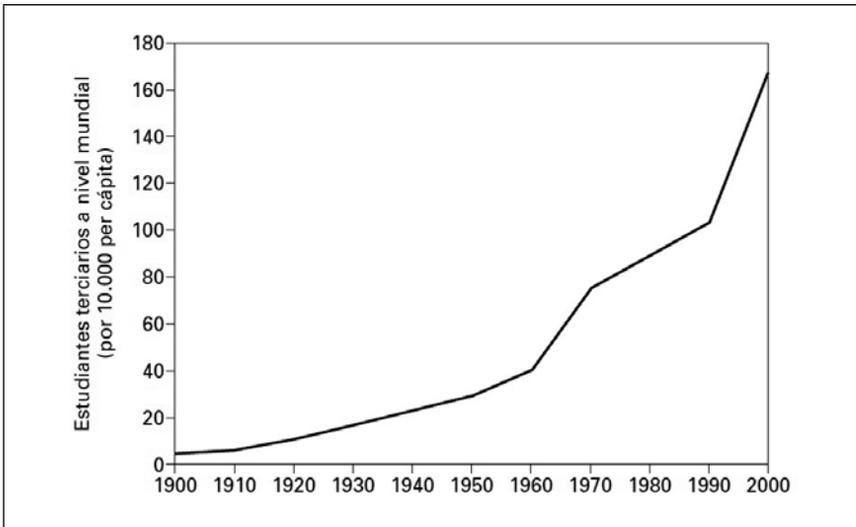
Esa clase de incomodidad acerca de la expansión educativa superior ha remitido mucho, tanto en el mundo de política como en el de la teoría académica. Ahora podemos observar poca preocupación por los peligros y los costes de la sobreeducación (pero véase Lenhardt, 2002, para ejemplos de reacciones alemanas más antiguas y conservadoras). Este cambio en la interpretación es un fenómeno cultural mundial y global y, en este ensayo, veremos que juega un papel causal directo en la expansión educativa superior en todas partes. En años recientes ha sido especialmente bien organizada en Europa, con el «Proceso de Bolonia», pero se trata en realidad de un proceso global y los resultados son de alcance global.

El carácter mundial de la expansión de la educación superior

Banks (2001) recopiló datos sobre las matriculaciones en la educación superior de países de todo el mundo durante más de un siglo, con más información actualizada proporcionada por la UNESCO (2004). Las definiciones empleadas son bastante convencionales y abarcan la educación post-secundaria con suficiente carácter académico como para compararlas con el trabajo tradicional a nivel universitario: la gran mayoría de las matriculaciones se producen, de hecho, en instituciones llamadas universidades o tratadas explícitamente como equivalentes a la universidad. Reunimos este material para todo el mundo y para el siglo xx (Schofer y Meyer, 2004). Es indudable que faltan datos, pero no es probable que contribuyan a producir muchos errores, ya que los casos que faltan suelen ser colonias y países pobres en los períodos iniciales del siglo y esos casos no cuentan con matriculaciones o con muy pocas. Los resultados, tomados de este análisis, se representan en la figura 1, que muestra el carácter extraordinario y la característica localización temporal de la expansión global.

En 1900 sólo aproximadamente medio millón de estudiantes estaban matriculados en todo el mundo, lo que constituía una pequeña fracción de un único tanto por ciento de la cohorte de edad relevante. En el año 2000, la cifra había ascendido a aproximadamente cien

Figura 1. Estudiantes terciarios a nivel mundial por 10.000 per cápita, 1900-2000



millones de estudiantes, lo que representa aproximadamente el veinte por ciento de la cohorte de edad relevante a nivel mundial (UNESCO, 2004; Schofer y Meyer, 2004). Y la mayor parte del crecimiento se produce durante las últimas cuatro décadas del siglo xx.

Cabe imaginar una expansión de esta magnitud como parte de un sistema mundial de dominación occidental, como el desarrollo de la alta tecnología o del consumo de petróleo (Wallerstein, 1974). La idea es que el mundo tiende a ser una sola economía, organizada alrededor de un sistema de clases nítidamente definido y, a menudo, explotador. En este caso, la expansión ocurriría principalmente en el mundo desarrollado, con bajos índices de crecimiento en los países en vías de desarrollo. El mundo es un sistema social extraordinariamente desigual y, ciertamente, tendría sentido observar las consecuencias de esa extrema desigualdad en forma de índices diferenciales de expansión educativa. Muchas interpretaciones del cambio social moderno tienen ese carácter y, en el caso de la educación superior, se han hecho esfuerzos interpretativos de acuerdo con esta idea. Pero esta argumentación tiene algunas dificultades para reconciliarse con la expansión mundial, en todo tipo de países, tanto centrales como periféricos.

Así pues, hay razones para ser escépticos:

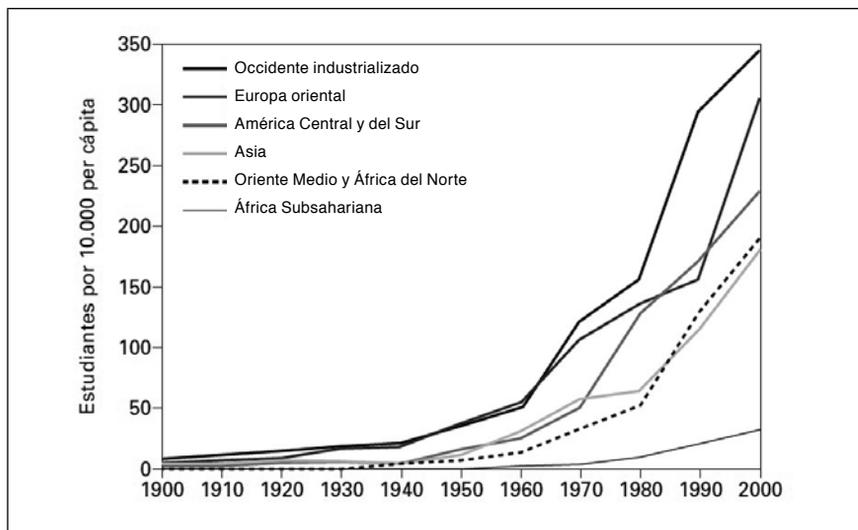
- a) Como una cuestión empírica, la investigación sobre la expansión de la educación de masas ha demostrado que, en la segunda mitad del siglo xx, se dan índices de expansión altos y comparables en todo tipo de países, con relativa independencia respecto de sus niveles de desarrollo.
- b) Como una cuestión teórica, la teoría neoinstitucional en sociología resalta espectacularmente lo mucho que las instituciones de la modernidad (en contraposición con los verdaderos ingresos y niveles de recursos nominalmente asociados con estas instituciones modernas) se difunden por el mundo con independencia de los desarrollos socioeconómicos (véanse los resúmenes en Meyer *et al.*, 1997, o, para la educación, Meyer y Ramírez, 2000). Evidentemente, la educación de masas es una de esas instituciones. La educación superior parece ser otra.
- c) Como una cuestión práctica, la educación superior es una de esas instituciones cuyos costos pueden verse reflejados a escala respecto del nivel económico del país en que se incurren. Como sucede con otras instituciones educativas, los costos se producen principalmen-

te en salarios, y los salarios pueden ser bajos en los países pobres. Además, no hay definición estándar a nivel mundial acerca de los estándares educativos (como, por ejemplo, bibliotecas, competencia del profesorado, instalaciones de investigación), de tal modo que, en un país pobre, una organización puede ser considerada como una universidad cuando, en realidad, estaría por debajo de la escala de aceptabilidad en un país rico.

Los datos sobre el tema son definitivos. En la figura 2, clasificamos a los países por región mundial, como una forma sencilla de mostrar los resultados. Occidente (incluidas las democracias angloamericanas) y Europa del este se contraponen a las regiones menos desarrolladas del mundo. Mostramos las proporciones medias de la matriculación educativa respecto de la población general para cada región durante toda la parte del siglo xx sobre la que disponemos de datos. Aquí se pueden indicar dos temas metodológicos:

- a) Las proporciones se calculan teniendo como denominador al conjunto de la población nacional porque de las primeras décadas del siglo no se dispone a menudo de cálculos del grupo de edad preciso. Esto provoca un pequeño error en las estimaciones: los análisis para la segunda mitad del siglo, en los que se utilizan datos de la

Figura 2. Matriculación terciaria por 10.000 per cápita, medias regionales, 1900-2000



UNESCO, permiten el empleo del denominador apropiado (habitualmente, la población de edad comprendida entre los 20 y los 24 años) y muestran con exactitud las mismas pautas que encontramos aquí.

- b) Los cambios en la disponibilidad de datos significan que a medida que transcurre el tiempo se incluye en los análisis un número creciente de países. Schofer y Meyer (2004) demuestran, mediante el uso de conjuntos constantes de países, que esos análisis más precisos indican las mismas pautas que las informadas aquí.

Podemos sintetizar los resultados con sencillez. En cada uno de los grupos de países que podemos distinguir encontramos aproximadamente unos índices de crecimiento similares. Hay expansión por todas partes. Y esa expansión se halla concentrada, también en todas partes, en el período que se inicia a partir de 1960. Incluso en el África subsahariana, que entra en la sociedad poscolonial sin contar casi con educación terciaria, hallamos la misma pauta de crecimiento que observamos en otras partes. La curva africana está situada mucho más abajo que las otras (que son sorprendentemente similares), lo que puede inducir al lector a malinterpretar los datos. De hecho, el índice de crecimiento en África es bastante elevado en este período y es muy similar al encontrado en cada otra región. Algunos países africanos tienen ahora, fácilmente, proporciones de matriculación que superan a las de los países europeos de hace unas pocas décadas.

Los datos muestran unas pocas e interesantes sutilidades, como por ejemplo un índice de crecimiento más lento en Europa oriental en las décadas de 1970 y 1980. Esta interesante observación es analizada en detalle por varios especialistas, con muchos mejores datos de los que presentamos aquí. Sus interpretaciones, coherentes con la nuestra, se indican más abajo.

Por el momento, necesitamos llamar la atención hacia la observación principal. Por cada tipo de país, y con relativa independencia de los recursos nacionales, por no hablar de las «necesidades» nacionales, se encuentra un alto crecimiento en las matriculaciones de la educación superior para el período a partir de la década de 1950. Los análisis detallados muestran que esta pauta caracteriza no sólo tipos de países, sino a casi todos los países individuales. Como consecuencia de ello, las proporciones de matriculación terciaria brutas pueden exceder el 80% en los países europeos.

Así pues, la expansión de la educación superior en el período moderno es, principalmente, una pauta global, antes que un conjunto característico de pautas nacionales. Otros análisis demuestran algunas variaciones esperadas producidas por diferencias nacionales, pero esto se ve ensombrecido por una pauta mundial dominante. Así, la expansión de la educación superior es algo más rápida en los países más ricos, lo que puede reflejar tanto una mayor demanda como una oferta mucho más dispuesta en esos países. Y la expansión es mayor en países con sistemas educativos de masas más extensos, lo que podría reflejar la mayor oferta de candidatos o, más probablemente, los procesos de competencia de estatus celebrados en una prolongada y distinguida literatura (véanse, por ejemplo, Bourdieu y Passeron, 1977; Collins, 1979, 2000). Por otro lado, quizá este efecto indica el mismo proceso global de expansión educativa que el indicado por la expansión de la educación superior. La investigación anterior muestra que el despegue mundial de la educación de masas tuvo lugar, precisamente, en el mismo período posterior a la década de 1950 en el que se disparó la expansión de la educación superior.

Explicación de la pauta global de expansión

El carácter global de la expansión de la educación superior contradice algunas de las explicaciones más tradicionales o convencionales de las variaciones en los sistemas educativos. La mayor parte de la literatura se halla impregnada por un funcionalismo omnipresente, en el que se resalta, sobre todo, el impacto del cambio económico en la creación de necesidades actuales o futuras de la fuerza laboral que deben ser satisfechas por una educación en expansión. Evidentemente, las exigencias actuales pueden aparecer en la demanda de fuerza laboral, con carencias, cuellos de botella y otros fenómenos similares. Las futuras exigencias de la fuerza laboral pueden mostrarse a través de procesos formales e informales de planificación de mano de obra. Los razonamientos funcionalistas de este tipo pueden ser, teóricamente, de alguna utilidad para explicar la expansión educativa en las economías altamente desarrolladas, que crecieron rápidamente en la década de 1950 y que tendían a emplear algunas ideas de planificación de la mano de obra. Pero, incluso en estos países más desarrollados, la literatura de investigación se muestra bastante pesimista en cuanto a la utilidad de los factores económicos

para explicar el cambio educativo (Meyer y Ramírez, 2000; Windolf, 1997). Además, la literatura sobre los efectos de la expansión educativa no apoya la idea de que esta expansión (particularmente en el nivel terciario) sea una fuente de crecimiento económico. En la mayoría de análisis, la expansión educativa terciaria muestra, de hecho, efectos *negativos* (estadísticamente insignificantes) sobre el posterior crecimiento económico nacional (Chabbott y Ramírez, 2000).

Para el Tercer Mundo, en cambio, las ideas funcionalistas fallan frente a la cuestión. Las estructuras ocupacionales y las economías de esos países no atravesaron en modo alguno las clases de índices de crecimiento que podrían haber generado una tal explosión educativa. Los países típicos del Tercer Mundo tienen en la actualidad índices de matriculación educativa superior por encima de los que tenían hace tres o cuatro décadas Alemania, Francia o Gran Bretaña y, en la actualidad, Kazajstán tiene tantos estudiantes de educación superior como los que tuvo todo el mundo en 1900 (Banks, 1991; UNESCO, 2004). La rápida expansión de la educación terciaria en los modernos países africanos, deja bien claro, a pesar de los constantes indicadores de fracaso económico, que el desarrollo económico y sus exigencias funcionales no es una variable explicativa fundamental que dé cuenta de la expansión educativa.

Las ideas sociológicas institucionalistas son de mucha mayor utilidad aquí (véase, por ejemplo, Meyer *et al.*, 1997; Meyer y Ramírez, 2000). Estas líneas de pensamiento descomponen el problema en dos componentes. Primero, ofrecen explicaciones de carácter *mundial* de la expansión global. Segundo, ofrecen explicaciones de carácter *expansionista* del cambio global.

Explicación del carácter global del cambio

La teoría institucional resalta el compromiso en todos los países del mundo con doctrinas agresivas, tanto de progreso socioeconómico como de desarrollo individual humano y con las ideologías en expansión según las cuales la educación es una clave de este progreso. Una sociedad mundial en rápida expansión construyó los poderes y responsabilidades de una gran cantidad de estados-nación por todo el Tercer Mundo. Se asentó firmemente la idea de que todos los países, incluidos los del Tercer Mundo, podían desarrollarse (y hacerlo rápidamente). Así, aunque los países diferían muchísimo en cuanto a desarrollo eco-

nómico, sus objetivos a largo plazo, altamente legitimados, terminaron por ser extremadamente similares. Copiar modelos educativos expandidos parecía tener sentido en términos de sus objetivos comunes de desarrollo, aunque no fuera en términos de sus verdaderas realidades socioeconómicas. En otras palabras, mientras que la teoría funcional no puede explicar plausiblemente la expansión mundial, la teoría institucional, vista como una ideología común de desarrollo mundial, realiza bastante bien esa tarea explicativa. Los objetivos comunes y los modelos comunes acerca de cómo alcanzarlo, crean un cambio educativo isomórfico a nivel mundial.

La teoría institucional cuenta con una ventaja especial a la hora de explicar las pautas comunes de cambio mundial en el campo de la educación. El vínculo causal entre el cambio educativo y el progreso socioeconómico es bastante opaco, incluso para los analistas empíricos y teóricos más sofisticados (para revisiones sobre este aspecto, véase Chabbott y Ramírez, 2000). Hay un acuerdo ideológico a nivel mundial según el cual la educación es una de las principales fuentes de progreso social, a pesar de que el carácter de ese vínculo no está muy claro. Se trata de una situación que genera la rápida difusión de modelos de buen tono acerca del aspecto que debería tener un sistema educativo. Los modelos pueden cambiar con bastante rapidez, resaltando en ocasiones la creación de habilidades técnicas y de innovaciones a través de la ciencia y la ingeniería, mientras que en otras ocasiones se resalta la creación de integración sociocultural a través de comprensiones científicas culturales y sociales comunes. Así, la educación estadounidense ha sido como una especie de modelo para el resto del mundo; en la década de 1980, sin embargo, una literatura sustancial resaltó las virtudes de la educación japonesa y, antes de la Primera Guerra Mundial, la educación alemana se había convertido en una especie de ideal.

En conjunto, podemos llegar a la conclusión de que los sistemas nacionales de educación superior se hallan sujetos a modelos globales y tienden a cambiar en consonancia con los cambios que se producen en esos modelos. El efecto se intensifica, obviamente, después de la Segunda Guerra Mundial. Los principios del nacionalismo y las celebraciones de trayectorias nacionales singulares no parecieron atractivos después de dos guerras mundiales y de una Gran depresión, que fueron ampliamente atribuidas precisamente a tales modelos. La deslegitimación del nacionalismo y de los sistemas educativos nacionalistas fue, claro está,

especialmente notable en el caso europeo. Los esfuerzos de desarrollo que se hicieron en la Europa de la posguerra resaltaron la necesidad de abrir los sistemas nacionales cerrados de todo tipo. Esta tendencia ha sido incorporada a la Unión Europea y espectacularmente celebrada en los recientes esfuerzos del Proceso de Bolonia por internacionalizar explícitamente la educación superior (Teichler, en este mismo volumen).

Explicación del carácter expansionista de los modelos globales

Llegamos así a una comprensión de la difusión de los modelos educativos globales en el período moderno. Necesitamos abordar ahora por qué los modelos dominantes y de buen tono de la educación tendieron a resaltar tan espectacularmente unas expansiones que habrían parecido irrazonables e incluso peligrosas en cualquier período anterior. Evidentemente, el modelo de la sociedad en adecuado proceso de desarrollo experimentó fuertes cambios.

Podemos comprender lo que sucedió si consideramos las fuerzas que limitaron la expansión educativa superior en la mayoría de países y, notablemente en los europeos, durante los períodos históricos anteriores. Eso no es nada difícil de hacer, ya que la literatura sobre los sistemas educativos superiores resaltó históricamente el carácter «natural» de las limitaciones que se oponían a la expansión.

En conjunto, esta literatura trata los sistemas educativos como generadores de personal (y de conocimiento) para un sistema social nacional real y bastante cerrado, que cambia con bastante lentitud a lo largo del tiempo. Cabe imaginar, del mismo modo, una distribución de profesiones, que cambia lentamente, además de algunos otros papeles. Se cree que cada posición en esta distribución tiene exigencias de conocimientos y de formación, de modo que un sistema educativo debería generar idealmente una distribución de personas que concordara con la distribución de profesiones (dotado igualmente de mecanismos para situar a las personas así formadas en las posiciones correctas). Se trata, pues, de un sistema educativo que produce muy pocas personas formadas, con un limitado desarrollo social e incluso con el mantenimiento efectivo de un orden social fijo (Lenhardt, 2002; Ramírez, 2002).

Por otro lado, un sistema educativo que produce más personas formadas de las que se necesitan puede crear graves problemas: la idea fundamental aquí es la sobreeducación. Dicho en términos simples, la

sobreeducación puede ser ineficiente, ya que se emplea tiempo y dinero en años innecesarios de formación, lo que constituiría una preocupación desde una postura liberal clásica (véase Teichler, en este mismo volumen, para ejemplos de preocupaciones que siguen estas líneas). Pero, lo que es peor, la sobreeducación puede ser destructiva. Se cree que las personas educadas y desempleadas son anómicas y experimentan anhelos que producen insatisfacción y que no se pueden alcanzar. Se cree que masas de estas personas pueden crear bastantes problemas sociales: revoluciones de crecientes expectativas que no pueden ser satisfechas por el orden social existente. Las ideas de este tipo permanecen agazapadas en el trasfondo durante el período moderno (para ejemplos, véase Lenhardt, 2002), aunque sin mucha efectividad. Quizá mantengan un valor sentimental especial en Europa, como reacción ante los grandes cambios producidos por el rápido cambio educativo y, en particular, por la espectacular legitimación de este cambio supranacional simbolizado por el Proceso de Bolonia de los últimos años.

El viejo sistema estatal europeo institucionalizó densamente más modelos educativos tradicionales, tanto en el discurso como en la práctica organizativa. Así pues, la destrucción de estos modelos en el período actual puede enfrentarse a un conservadurismo más agresivo de lo que sería posible en los más débiles y recientes sistemas políticos nacional del resto del mundo (para un análisis de las fuerzas que apoyan las ideas excepcionalistas, véanse Ramírez y Meyer, 2002). Eso hace que sea especialmente interesante el éxito espectacular del Proceso Bolonia, que se inició con la más limitada controversia y que adquirió una impresionante vida propia con la resistencia más asombrosamente limitada.

En cualquier caso, las limitaciones a una expansión educativa parecían muy razonables en un modelo de educación más antiguo (y especialmente en el europeo), que debía estar necesariamente adaptado a una sociedad nacional cerrada y lentamente cambiante. Y, de hecho, la literatura tradicional sobre este tema trató las limitaciones como normales. El Estado, en particular, debía jugar este papel (especialmente en Europa; véase Ramírez, 2002) y era comúnmente entendido que los sistemas estatales fuertes controlaban la clase de competencia no regulada e inflacionaria que pudiera generar una expansión educativa desbocada (Ben-David y Zloczower, 1962; Collins, 1979 y muchos otros). Siguiendo esta misma línea de pensamiento, la expansión educativa caracterizaría probablemente a las sociedades modernas en las que los

controles del Estado fuesen insuficientes y estuvieran descompuestos. Esa fue la interpretación común de la expansión inicial e inquieta de la educación superior en Estados Unidos.

Una interesante literatura especializada muestra resultados empíricos que siguen esta línea de pensamiento, incluso en el período más reciente. En las décadas de los años setenta y ochenta, los sistemas comunistas desvanecieron, con bastante premeditación, los temas indicados antes y pudieron detener, en todo el mundo comunista, la desbordada expansión de la educación superior del período (véanse Lenhardt y Stock, 2000; Stock, 2003; Reisz y Stock, 2004; Baker *et al.*, 2004). La idea consistía en mantener bajo control la expansión educativa y ello por varias razones: primera, para mantener el control político en manos del partido de la clase trabajadora, alejándolo de las manos de la creciente población de expertos; y segunda para mantener la formación profesional estrechamente vinculada con las necesidades reales de mano de obra.

Así, en el período moderno, la fuerte autoridad central puede mantener bajo control la educación superior y, en el caso de los países comunistas, así lo hizo. Pero observamos en el mundo la existencia de muchos Estados nacionales fuertes, con amplios controles sobre sus sistemas de educación superior, que ya no son capaces o no están dispuestos a limitar la expansión educativa (son, por ejemplo, el caso de Francia o de Suecia). Eso sugiere que el éxito comunista en mantener la limitación no sólo reflejaba los controles centralizados, sino también el modelo más antiguo de sociedad cerrada, característico de las ideologías comunistas (y, en especial en Europa, de muchas otras) y más tradicionales (Ramírez, 2002).

En el mundo no comunista y durante el período posterior a la guerra, se produjo un cambio fundamental de modelo de sociedad. Fue un modelo de una sociedad más liberal, participativa y en desarrollo, en el que buena parte del progreso futuro pudo construirse sobre la expansión educativa. Y, especialmente en Europa, con el surgimiento de la Unión Europea, fue un modelo de sociedad como un sistema abierto, en una Europa y en un mundo mucho más globalizados: la expansión de la educación tenía sentido como una amplia estrategia para la actividad nacional en este mundo (Ramírez, 2002, y Teichler, en este mismo volumen). Y se trató de un modelo de sociedad ampliamente liberal en algo más que simplemente las condiciones económicas. La expansiva capacidad individual para la acción fue vista como mucho más impor-

tante que la organización de la escolarización para encajar a la gente en un organismo social colectivo. El pensamiento sobre el capital humano en economía, la teoría del desarrollo político en las ciencias políticas, la teoría postestructuralista en antropología y todo tipo de teorías interaccionistas en sociología, reflejaban esta imagen de una sociedad nacional que descansaba sobre las expandidas capacidades individuales. En esta nueva imagen, celebrada por ejemplo por el moderno Banco Mundial (2000) no podía existir algo como la sobreeducación. Se abrigaba la convicción de que a mayor número de personas educadas, más progreso económico se crearía (y político, y social).

En este nuevo mundo feliz, las expandidas aspiraciones individuales de obtener una mayor educación no eran, en modo alguno, indicativas de desorden social o de una «titulitis», sino que se las consideraba como fuentes válidas y altamente legitimadas de bien colectivo. Las aspiraciones educativas limitadas (y los controles excesivos sobre tales aspiraciones) empezaron a quedar catalogadas bajo términos feos, como «abandono». De modo similar, se reconceptualizaron como, casi por definición, progreso social y económico aquellos procesos colectivos que generaban una expansión de puestos en la educación superior.

En resumen, en el nuevo modelo, la educación se convirtió en una fuente fundamental de progreso social y económico, antes que en un resultado funcionalmente necesario de las demandas generadas por tal progreso. De ello se desprende que la expansión de la educación se derivó de las ideas expandidas y cambiadas sobre progreso (que se encontraron por todas partes en el mundo no comunista), antes que del curso verdadero y muy variable del desarrollo socioeconómico real del mundo. La educación expandida reflejó los nuevos objetivos y modelos universalizados, no las variables de las realidades vulgares de los sistemas económicos y sociales del mundo.

Fuentes del nuevo modelo

Podemos reflexionar brevemente sobre los más amplios cambios sociales que socavaron el más viejo modelo cerrado de educación y de sociedad, con sus temores de sobreeducación y de anomia, y sostener la nueva visión del desarrollo continuo producido por individuos dotados de un potencial educativo muy expandido.

Socavar el viejo modelo

La Segunda Guerra Mundial y la derrota del fascismo, deslegitimó notablemente el corporativismo nacionalista. Lo mismo hizo la Gran depresión, cuya trayectoria fue entendida como el resultado del fracaso político. Se estigmatizó profundamente la soberanía primordial del Estado y de la sociedad nacionales cerradas, con sus ideas sobre el necesario sacrificio de los logros individuales en favor del bien colectivo, del mismo modo que se estigmatizó una variedad de modelos europeos institucionalizados. Los fracasos de los derechos individuales implicados en el sistema cerrado fueron abrumadoramente evidentes. Incluso el racista Estados Unidos y la colonialista Gran Bretaña apoyaron simbólicamente principios de derechos humanos globales en la Carta Atlántica. Así, la educación pasó a ser considerada cada vez más como adecuadamente organizada para el desarrollo individual (y para el progreso colectivo resultante de esta evolución), en lugar de para los engranajes de la maquinaria de una sociedad nacional orgánica.

Apoyar el nuevo modelo

El mundo de la posguerra fue dominado por las sociedades nacionales liberales (y particularmente por Estados Unidos), con sus ideologías sobre el aspecto central del individuo expandido. Más que una victoria militar, su triunfo tuvo un carácter cultural e ideológico. La dominación liberal creó todo un nuevo orden político mundial (Meyer *et al.*, 1997), lleno de asociaciones gubernamentales y no gubernamentales, infundido de toda clase de doctrinas sobre las virtudes de una educación indefinidamente expandida (Chabbott, 2002). En los últimos años, esta política mundial expandida ha generado presiones para la «educación para todos», incluidas ciertas ideas sobre la necesidad de una educación secundaria y superior globalmente expandida (Banco Mundial, 2000).

Otras ventajas se hallaron en la confrontación con la descolonización. Un desordenado Tercer Mundo, amenazado por las ideas comunistas, pudo encontrar una forma verdadera y pacífica de progresar a través de la educación expandida. La competencia entablada en la Guerra fría hizo que el descubrimiento de caminos que condujeran al desarrollo nacional se convirtiese en una cuestión urgente y la educación aportaba los medios evidentes para ello. Se crearon universidades, que

se expandieron rápidamente, hasta en los más lejanos países del Tercer Mundo, ávidos de alcanzar la integración y el progreso nacional y de sustituir a las élites imperiales por otras autóctonas.

Finalmente, fue evidente la necesidad de las sociedades de funcionar en un mundo global abierto, antes que en otro nacional cerrado. La era atómica hizo poco atractivo el conflicto militar internacional como medio de progreso y la globalización y la expansión económica ofrecieron evidentes ventajas para los habilidosos y los competentes, mientras que la integración política hizo que la educación expandida se convirtiese en una estrategia razonable.

Todos estos cambios afectaron con especial fuerza a la educación y a la sociedad europeas. La deslegitimación del viejo mundo fue especialmente extremada. Y la supranacionalización expansiva del nuevo mundo en términos de discurso, organización y de una realidad muy tangible terminó por convertirse en una presencia abrumadora, con el surgimiento de toda una panoplia de instituciones europeas. De hecho, la forzada europeización y globalización se fundieron a menudo en el pensamiento europeo moderno sobre la expansión educativa. Los políticos nacionales imaginan que sus pueblos y países tienen que competir a una escala enormemente amplia, con desarrollos técnicos y con capacidades humanas que exigen una enorme expansión educativa, estandarización y mejora.

La nueva y emergente política mundial es expansiva y racionalizada. Además, no tiene Estado, ni siquiera en Europa. Según observara Tocqueville hace tanto tiempo, al analizar la sociedad estadounidense, tales sistemas sociales se basan en formas de control social situadas fuera del Estado. Un mecanismo fundamental de este tipo es, desde luego, la educación; y las teorías de la expansión educativa estadounidense llaman la atención hacia las raíces de esta expansión, que consideran situadas en las ideologías estadounidenses del control social.

Así pues, las instituciones del nuevo mundo globalizado se basan todas en modelos de una población más escolarizada, como un componente fundamental de una política mundial. Los individuos, expandidos y capacitados, son fundamentales y entre los derechos individuales ampliados se encuentra, ciertamente, la educación, mientras que los demás derechos dependen de la educación (como, por ejemplo, la salud, el control demográfico).

Otro mecanismo de control social, incluido también en el sistema de educación superior, es la ciencia. En la política mundial moderna,

racionalizada pero sin Estado, la ciencia funciona como una especie de marco cultural común y como una fuente de control (Drori *et al.*, 2003). Y el orden social moderno está altamente racionalizado, lo que proporciona un campo fértil para la educación: la empresa moderna es una organización racionalizada, como lo es el Estado moderno, el moderno sistema de asistencia sanitaria, el cuerpo religioso moderno, etcétera, etcétera. Los modelos de organización racional que se difunden están esencialmente enraizados en la universidad y en otras instituciones de educación superior: en una Europa expansiva sin Estado, o en la política mundial, tiene cierto sentido que el gestionalismo y las escuelas de ciencias empresariales sean las formas de educación que se expanden más rápidamente (véanse las contribuciones en Sahlin-Andersson y Engwall, 2002).

Toda esta científicación y racionalización transforma organizativamente la educación superior, más allá incluso de la simple expansión masiva. Un rasgo notable del cambio educativo superior en todo el mundo (que se nota de forma más espectacular en Europa) es su reconstrucción organizativa gestionalista. Esto aparece caracterizado en Europa en el Proceso de Bolonia (Teichler, en este mismo volumen; Ramírez, 2002). Cada vez aparecen más socavadas las viejas fronteras corporativistas creadas alrededor de la profesión académica y sus tradicionales disposiciones universitarias. Tienden a desaparecer las viejas disposiciones de exclusión que limitan el acceso, tanto de los estudiantes como de tipos de conocimiento, a la educación superior. Los estudiantes cuentan con alternativas, como las tienen las viejas subclases académicas que trabajan al mando de los viejos profesores. Y también las tienen toda clase de intereses antes excluidos en el Estado y en la sociedad, que exigen entrada para sus jóvenes, así como de sus propias agendas sustantivas. La «sociedad del conocimiento» aparece vinculada con la universidad y el vínculo es una vía en dos sentidos. La universidad domina más en la sociedad de lo que jamás había dominado. Pero, al mismo tiempo, la sociedad también domina más que nunca en la universidad (Schofer, 1999).

Así, todo el cambio es organizado y su organización formal se expande mucho, especialmente en Europa. Se habla de exigencia de responsabilidades y de mediciones (de la enseñanza y de la investigación, por ejemplo). Las viejas universidades se ven obligadas a convertirse en algo llamado «productoras de especialistas que toman decisiones». Los recursos son racionados y se exige responsabilidad sobre su uso. Se

definen y estandarizan las categorías de un viejo mundo de tradición y opacidad (titulaciones singulares se convierten en licenciaturas y doctorados; las instituciones especializadas son relegitimadas en términos de créditos académicos estándar). Los profesores autónomos son reunidos en unidades organizadas y racionalizadas y en las exigencias estandarizadas de responsabilidades se redefinen los viejos privilegios (Teichler, en este volumen). Todo eso puede describirse como progreso y/o como la destrucción de la tradición.

Conclusión

Una oleada de expansión de la educación superior, que se inicia aproximadamente hacia 1960 y que llega hasta el presente, caracteriza a todo el mundo. Su universalidad demuestra convincentemente que no está impulsada por características nacionales particulares, como las exigencias o los recursos económicos. La expansión de la educación superior forma parte, claramente, de un modelo global de sociedad y de educación. Obtiene poder a una escala mundial, no porque las sociedades mundiales sean tan similares, sino porque sus objetivos se centran, de modo similar, en el progreso socioeconómico y porque, en todas las ideologías dominantes del mundo, se considera que la educación es el principal medio de alcanzar progreso.

Las viejas tradiciones de la educación como adecuadamente organizada para encajar a la gente en las posiciones disponibles en un orden social establecido, se vieron socavadas durante el período de la posguerra, de forma más espectacular en Europa. El nuevo modelo resaltó la educación como una causa, antes que como una necesaria consecuencia funcional, del crecimiento económico y del cambio. En el pensamiento económico, las ideologías del capital humano sustituyeron al viejo modelo. En la vida política y social, los modelos de capacidad individual expandida como creadora de un cambio progresivo sustituyeron a los modelos más estáticos, que resaltaban la adaptación ordenada al orden social.

Resulta difícil ahora conceptualizar ideas convencionales más antiguas, como «sobreeducación», para considerarlas como un problema social real. El potencial humano expandido, que presumiblemente ha de llevarse sobre una base de aprendizaje permanente, es considerado como una fuente de progreso social, antes que de desorganización y

anomia. Aparece vinculado con concepciones de una sociedad global expansiva, construido sobre concepciones muy expandidas de derechos y potenciales humanos.

Queda más allá de nuestros propósitos aquí el analizar en profundidad los efectos de este cambio revolucionario. Evidentemente, un mundo en el que masas de gentes tienen acceso a la educación superior, incluso en la periferia más alejada, y a la educación en una cultura mundial común, es un mundo transformado. Se han intensificado enormemente los potenciales para la acción colectiva organizada. Un movimiento mundial arrollador en favor del medio ambiente se puede basar en la ciencia universitaria. Otro movimiento similar favorable a la reforma organizativa, la estandarización y la transparencia puede basarse en la ciencia social universitaria racionalista. Y un movimiento global sobre los derechos humanos puede celebrar los derechos y las capacidades de poblaciones altamente escolarizadas.

Las posibilidades de la acción colectiva expandida, producidas por la educación expandida, también incrementan los potenciales para el conflicto. Un rasgo universalista común de la cultura mundial hace todavía más problemáticas las extremadas desigualdades en el acceso a los recursos, característica de la sociedad mundial. Y eso hace que las diferencias culturales y religiosas que quedan se conviertan en fuentes de conflicto a una escala global. En condiciones de integración bajo élites comunes, las desigualdades pueden verse fácilmente como injusticias y las diferencias culturales como violaciones de normas supuestamente comunes.

10. LA EXPANSIÓN UNIVERSITARIA Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

– David John Frank (Universidad de California)
y John W. Meyer (Universidad de Stanford)

En este capítulo analizamos la evolución actual de la universidad en el mundo. En las últimas décadas, la educación superior ha dado forma a una población numerosa y en rápido crecimiento de jóvenes considerados aptos para el estudio, cuya inmensa mayoría opta por asistir a instituciones universitarias en lugar de a escuelas más especializadas. En la actualidad, alrededor del 20% del grupo de edad correspondiente está matriculado en instituciones de educación superior en todo el mundo (Altbach, 1998; Schofer y Meyer, 2005; UNESCO, 2005). No solo hay más personas involucradas en la educación terciaria, sino que el abanico de candidatos aptos también ha aumentado considerablemente (entre ellos algunos cuyo acceso estaba antaño vetado, como las mujeres o las personas de clase baja o de determinadas minorías; véase Karabel, 2005). Por consiguiente, la universidad ha incorporado a un grupo de personas con aptitudes cada vez más diferentes, absorbiendo así las diferencias en cuanto a intereses y capacidades personales (en términos de género, clase, etnia y pertenencias nacionales) y abriendo la puerta a más preferencias individuales. Asimismo, después de la Segunda Guerra Mundial, en diferentes partes del mundo la universidad amplió sus horizontes para dar cabida a un cuerpo académico mayor, capaz de abarcar los grandes sistemas y también los detalles más nimios de la naturaleza y la sociedad, así como las diferentes perspectivas e intereses personales (Frank y Gabler, 2006). En el contexto universitario actual, por ejemplo, es posible estudiar cirugía plástica, aprender a administrar una pequeña empresa y también crear formas de arte antaño consideradas vulgares.¹

1. Ya en el siglo pasado, el abanico de materias de la universidad se había ampliado hasta el punto de incorporar, por ejemplo, asignaturas de vendaje y alimentación de ganado en la Universidad Imperial de Tokio o titulaciones en ingeniería cervecera en la Universidad Católica de Lovaina, en Bélgica.

Uno de los enfoques más extendidos dicta que este crecimiento se explica por la capacidad de la universidad de formar a estudiantes y moldear materiales culturales que respondan a las exigentes demandas funcionales de la sociedad contemporánea. Según esta perspectiva, la universidad ofrece los programas de formación e investigación diferenciales que las sociedades complejas o sus estructuras de poder necesitan y, por tanto, pueden contribuir incluso al desarrollo social deseado.

Aunque superficialmente pueda tener sentido, y aunque en muchos ámbitos está plenamente aceptada, esta explicación funcionalista de la expansión de la universidad presenta no pocas limitaciones, tal y como veremos más adelante. En este capítulo planteamos una interpretación alternativa, que sugiere que el éxito internacional de la universidad responde a factores que poco tienen que ver con las demandas técnicas y las necesidades de formación de las sociedades complejas de hoy. La universidad ha sobrevivido y triunfado en el mundo contemporáneo no por el hecho de forjar personas y culturas en vistas a una gran máquina social moderna, sino más bien porque ha confeccionado los cimientos de una unidad cultural universalista y fundamentada en principios. En el modelo universitario original, esta unidad era religiosa y trascendental. Ahora, en un marco secularizado, la unidad es más científica y racional. No obstante, los metaprincipios del modelo antiguo (esto es, que el conocimiento universal abarca todo el mundo de las prácticas naturales y sociales y es accesible a personas capacitadas) continúan vigentes. A nuestro juicio, la universidad no organiza los estudiantes y los materiales culturales en torno a la producción eficiente, sino más bien en torno a principios que trascienden las realidades locales y se sitúan a una distancia considerable de particularidades concretas, y no lo hace tanto en términos locales particulares como desde la óptica de un microcosmos global y universal.²

Desde esta perspectiva, la gran expansión de las matriculaciones de estudiantes universitarios y los contenidos académicos no es consecuencia directa de una intensificación de la complejidad operativa de la sociedad, sino que reflejan una mayor interpenetración de lo global y lo

2. Son muchos los ejemplos de las tendencias universalizadoras de la universidad. Por ejemplo, en el catálogo del curso 1879-80 de la Universidad de Wisconsin se ofrecía una asignatura de botánica agrícola (pensada para los jóvenes agricultores de Wisconsin) con un tono abstracto y científico: «La botánica agrícola: características botánicas y distribuciones geográficas de los órdenes culturales, con su importancia relativa. Los géneros y las especies con valor agrícola; los géneros y las especies con valor médico; los géneros y las especies con valor ornamental y los géneros y las especies perniciosos o tóxicos, como las malas hierbas o las plantas venenosas».

universal en lo local y particular. El sistema de conocimientos globalizado contemporáneo llega cada vez a más aspectos de la vida cotidiana, con lo que contribuye a diseminar por todo el mundo unas nociones universalizadas de todos los aspectos de la naturaleza y todas las instituciones sociales. Al mismo tiempo, muchos jóvenes talentos locales son considerados hoy aptos para los estudios universitarios y dichos jóvenes, tras recibir formación, cambian las señas diferenciales de su zona por la disciplina de una vida global universalizada. En suma, pues, la universidad reformula en términos globales y universales las particularidades locales tanto del conocimiento como de los conocedores.

Contexto

A lo largo del período moderno, y especialmente en los últimos sesenta años, la universidad ha experimentado una gran expansión en diferentes esferas en todo el mundo. Los indicadores del cambio son muy numerosos:

- 1) En primer lugar, el número de universidades en todo el mundo ha registrado un crecimiento exponencial, hasta el punto de que casi todos los estados-nación disponen hoy de universidades (Riddle, 1989, 1993; UNESCO, 2005), incluso en el caso de los países más diminutos y empobrecidos (por ejemplo, la Universidad Nacional de Samoa abarca una población de unos 175.000 habitantes y la Universidad Nacional de Timor Oriental funciona en un país con una renta per cápita de unos 300 euros).
- 2) Las matriculaciones de estudiantes han experimentado un crecimiento muy notable, tanto en cantidad como en diversidad. En 1900, la tasa de estudiantes de educación superior era de tres por cada 10.000 habitantes en todo el mundo. En 1950, la cifra se había multiplicado por ocho, hasta 25. En el año 2000, esta última cifra se había multiplicado otra vez por seis, hasta 166, lo que se traduce en unos 100 millones de estudiantes en todo el mundo en el año 2000 (Shofer y Meyer, 2005). Y estos estudiantes no son solo hombres pertenecientes a las élites de los países dominantes, como en el pasado (Karabel, 2005). Las matriculaciones han aumentado casi al mismo ritmo en las periferias del mundo que en los centros (Shofer y Meyer, 2005; UNESCO, 2005) y este crecimiento ha sido

especialmente significativo en el caso de las mujeres, anteriormente excluidas. En muchos países, las mujeres estudiantes son ya la mayoría (Bradley y Ramírez, 1996; Shofer y Meyer, 2005). Por ejemplo, según el Ministerio de Educación de Arabia Saudí, las mujeres estudiantes representaban un 53% de la población estudiantil total del país en 1996, como consecuencia de la «política de puertas abiertas y de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos sin discriminación alguna».³

- 3) Los parámetros que tradicionalmente se asociaban a la educación superior (diferenciación social y desarrollo) no influyen excesivamente a la hora de predecir esta expansión en el período actual (Shofer y Meyer, 2005; Windolf, 1977). En Armenia, por ejemplo (un país con menos de tres millones de habitantes y casi la mitad de renta per cápita que Rumanía), existen 103 universidades e instituciones de educación superior, con una población estudiantil de unas 200.000 personas (Antonian, 2000).
- 4) El abanico de materiales culturales incorporados al currículo universitario ha experimentado también una rápida evolución. En este contexto, se han multiplicado los departamentos, los títulos, las instituciones y los centros de formación. Por ejemplo, en 1879 los estudiantes de la Universidad de Wisconsin solo podían elegir entre seis grandes titulaciones, con pocas materias opcionales en cada titulación. En cambio, en 2005 sus estudiantes podían optar a 155 posibilidades, con un sinfín de opciones internas (Frank y Meyer, 2006; Robinson, 2005). Esta evolución no es solo consecuencia de una simple diferenciación. Han aparecido nuevos campos de estudio e investigación que permiten estudiar materias antaño consideradas mundanas, triviales o inadecuadas por un motivo u otro (como por ejemplo la cultura popular o la desobediencia civil). Aunque muchos de los nuevos temas han aparecido en los terrenos de las ciencias naturales y las humanidades, el grueso del crecimiento es consecuencia del nacimiento y la pujanza de las ciencias sociales (Drori y Moon, 2006; Frank y Gabler, 2006). Campos como la sociología, la economía, la ciencia política y la psicología, en el pasado vetados en la universidad, son en la actualidad casi omnipresentes.
- 5) Para terminar con los indicadores de la expansión universitaria, apuntaremos también que la estructura de la organización univer-

3. Véase <<http://unesco.unesco.org/images/0011/001172/117267.e.pdf>>.

sitaria ha experimentado una gran transformación. Más allá de engrosar las cifras de académicos y estudiantes, en las últimas décadas una auténtica fiebre administradora ha invadido las universidades de todo el mundo (Drori *et al.*, 2006; Krücken y Meier, 2006; Ramírez, 2006), lo que ha desembocado en la aparición de muchas nuevas funciones de administración, servicios y gestión. Encontramos hoy en las organizaciones universitarias categorías totalmente nuevas de profesionales, como por ejemplo expertos en relaciones públicas, en financiación o en salud y seguridad medioambiental. Este crecimiento estructural es indicativo de una rápida proliferación de los vínculos entre la universidad y el conjunto de la sociedad, unos vínculos que incorporan a la universidad la influencia social y sus renovados intereses, pero que también trasladan la influencia de la universidad a la sociedad, bajo las banderas del cambio y el progreso.

Los cinco puntos presentados (que contribuyen a crear más universidades en más países, con más estudiantes, más objetos de estudio y unas estructuras organizativas más complejas) implican una profundización en los vínculos entre la universidad y la sociedad. Resulta cada día más evidente que unos factores políticos, económicos y culturales antaño desligados se han integrado en la vida universitaria. Los problemas, las necesidades y los recursos vinculados a todas las instituciones de la sociedad contemporánea figuran hoy en las agendas universitarias, con la consiguiente exigencia de investigación y enseñanza. En todos los países, la universidad tiene reservada la misión de ayudar a resolver los grandes proyectos sociales: mejorar las organizaciones empresariales y las inversiones de capital, preservar el entorno natural, proteger los derechos humanos y la diversidad cultural, resolver crisis de gobierno, fomentar la democracia, etc. Al mismo tiempo, y a la luz de las normas establecidas, la universidad es considerada responsable de los problemas más inmediatos, como la formación de los líderes empresariales del país, la protección de las culturas locales, la mejora de las tasas de alfabetización infantil, la preservación de especies locales, etc.

Este proceso se observa a menudo con preocupación. La intensificación de estas vinculaciones a menudo se asocia a un debilitamiento de la universidad ante los intereses externos más virulentos. Sin embargo, podría parecer igual de razonable contemplar estas complejas conexio-

nes como un reflejo de la creciente influencia, o incluso predominio, de la universidad en la sociedad actual. Si la universidad debe cargar con cada vez más demandas de la sociedad en general, parece evidente que la sociedad depende cada vez más de la universidad. En los dos últimos siglos, y especialmente en las últimas décadas, la universidad ha asumido una autoridad creciente sobre todas las funciones de la sociedad. Casi todas las profesiones de élite en todo el mundo son sancionadas por la universidad (Sullivan, 2005) y casi todos los sistemas de estratificación del mundo están legitimados por conocimientos de raíz universitaria. El propio progreso socioeconómico depende en gran medida de los conocimientos universitarios (el denominado capital cultural) y de certificados universitarios (una forma de capital social). Por tanto, la ley puede estimular e incluso prescribir una determinada discriminación por razón de formación, mientras que otras formas de discriminación (de género, clase, edad, etnia o religión) están hoy terminantemente prohibidas (Brown, 2001; Collins, 1979). En suma, en casi todos los aspectos públicos y privados, la autoridad de la universidad afecta a un amplísimo abanico de líderes.

En estas y otras dimensiones, la universidad ha protagonizado un increíble crecimiento, que se ha intensificado con la llegada de la modernidad y se ha expandido por todo el mundo. En las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, este crecimiento se intensificó más si cabe. Ante esta vertiginosa evolución, resulta sorprendente descubrir críticas a determinados aspectos del crecimiento de la universidad, como la intensificación de las presiones del mercado con la mayor presencia de la universidad en la sociedad, el declive de los cánones con la entrada de materias anteriormente excluidas en los currículos y la tímida aparición de las convenciones sociales (como los lenguajes políticamente correctos) en reconocimiento a unas poblaciones universitarias cada día más diversas (por ejemplo, Bok, 2003; Geiger, 2004; Kirp, 2003; Kors y Silvergate, 1998; Readings, 1996; Slaughter y Leslie, 1997). Sin embargo, resulta todavía más sorprendente la sensación general de recelo que preside gran parte de la bibliografía centrada en la expansión de la universidad.

Lo cierto es que, en las últimas décadas, el éxito de la universidad ha sido innegable, pese al tono sorprendentemente negativo de la bibliografía especializada en la materia. Según la mayoría de críticos, la expansión de la institución es síntoma de fragmentación, y no de vitalidad, e indicadora del fin de la Edad de Oro y del debilitamiento de la

integración cultural, los valores establecidos y el gran saber, o incluso de la verdad autónoma, ante la llegada de un moderno Leviatán (Kerr, 1991; Rojstaczer, 1999). La proliferación de las vinculaciones entre universidad y sociedad, en esta línea, no reflejaría una creciente autoridad de la universidad, sino una nueva forma de subyugación, una mayor sumisión a factores externos (y, sobre todo en nuestros días, comerciales) (Bok, 2003; Washburn, 2005). Solo unos pocos expertos ven en las estrechas vinculaciones (e incluso en el profetizado hundimiento de la universidad ante esquemas educativos más especializados) auténticas posibilidades de mejora de la racionalidad y la eficiencia (Hatakenaka, 2004). Así, la proliferación de la formación superior fuera del marco universitario tradicional (en empresas, a cargo de consultores, en sistemas con ánimo de lucro, en programas basados en franquicias, etc.) es objeto de una profunda atención, con miradas de temor o de esperanza (por ejemplo, Berg, 2005). Existe, por lo menos, la convicción generalizada de que la universidad actual debe ganar en eficiencia para ser capaz de sobrevivir al advenimiento de unas condiciones sociales menos favorables y más competitivas.

En el fondo de todas estas reflexiones encontramos un mismo análisis de la expansión universitaria, un enfoque basado en una descripción de la sociedad contemporánea como una sociedad cada día más compleja, diferenciada y dependiente del conocimiento especializado. Y las demandas funcionales de este sistema (esto es, las necesidades de la nueva «sociedad del conocimiento») son lo que explicaría el crecimiento reciente de la universidad y lo que, a su vez, amenaza con destruir sus esencias.

Todo este debate no deja de resultar en cierto modo familiar. En el punto álgido de la edad moderna, entre finales del siglo XVIII y la Segunda Guerra Mundial, ocurrió prácticamente lo mismo. Por un lado, y para sorpresa de muchos, la universidad experimentó una gran expansión en todo el mundo, en tamaño, en número y en importancia. Por otro lado, los tradicionalistas lloraban la previsible decadencia de la institución, mientras que los progresistas celebraban el inminente ocaso de una organización incapaz, por moribunda, de alimentar la máquina social moderna. Por aquel entonces, el análisis social planteado fue el mismo que encontramos hoy. Según los observadores, la diferenciación social reclamaría en última instancia unos centros de formación y unos conocimientos más adaptados y personalizados de los que la universidad podría ofrecer. Por el contrario, si la universidad se adaptaba a

las nuevas exigencias, su carácter integrado quedaría completamente arrasado.⁴

Efectivamente, en el punto álgido de la edad moderna se produjeron episodios importantes de destrucción universitaria (Riddle, 1989). Los más revolucionarios lograron, aunque solo temporalmente, poner en jaque las bases de la institución. En el caso de Francia, por ejemplo, mediante la apuesta por formas más especializadas de formación técnica estatal y en el caso de Estados Unidos con la institución de unos sistemas parauniversitarios más amplios de socialización cívica nacional (Hofstadter, 1963; Lenhardt, 2002, 2005). También en Alemania y España las universidades perdieron peso durante este período. Sin embargo, a finales del siglo XIX habían renacido casi en todas partes y desde entonces, como ahora, no han dejado de crecer, tanto en número como en distribución geográfica y en centralidad social.

En pocas palabras, a lo largo del siglo XIX ni los tradicionalistas ni los progresistas vieron cómo sus temores o sus esperanzas se hacían realidad. La universidad no se hundió ni tampoco dio paso, como tan a menudo se anunció, a unos centros de formación de horizontes cerrados, en respuesta a la diferenciación de la sociedad. Todo lo contrario, pues durante esa época la población universitaria registró una auténtica explosión y la institución ganó presencia en todo el mundo, exactamente lo mismo que acontece hoy con mayor intensidad si cabe, tal como reflejan las tasas más recientes de creación y expansión universitarias, superiores a las del período anterior de la edad moderna (Riddle, 1989; Schofer y Meyer, 2005). Así, por ejemplo, tomando como referencia una muestra de universidades de la Commonwealth británica, el número medio de académicos se disparó entre 1955 y 1995, pues pasó de 270 a 711 (Gabler y Frank, 2005).

Para comprender la evolución de la universidad actual, resulta útil reflexionar sobre los errores cometidos con los augurios ya comentados de derrumbe de la universidad ante una sociedad más compleja. La raíz intelectual de este fenómeno no solo está en un problema de comprensión de la universidad y su papel en la sociedad, sino en un análisis equivocado de la propia sociedad moderna.

4. Debemos apuntar, no obstante, que en planteamientos muy similares a los expuestos, Ernest Gellner (1983) observó que la diferenciación extrema de la sociedad moderna va acompañada del sistema educativo menos especializado y más estandarizado de la historia. Nuestro agradecimiento al editor de la revista donde originariamente apareció este capítulo por esta observación y por la referencia.

La sociedad del «conocimiento» y la universidad

Tal y como hemos planteado anteriormente, la bibliografía especializada presenta dos constantes amplias y estrechamente relacionadas a la hora de hablar de los cambios en la universidad. Desde la perspectiva más positiva, el sorprendente crecimiento de la institución se explica por su capacidad de dar respuesta a las necesidades técnico-funcionales de la sociedad moderna (y/o sus élites). Partiendo de esta óptica, los diferentes aspectos del crecimiento de la educación superior reflejan la adaptación a las crecientes necesidades de un sistema social en constante proceso de diferenciación y no comportan ni incapacidad de adaptación ni fragmentación (Gumport y Snyderman, 2002; Kerr, 1963; Banco Mundial, 2000).

Desde la perspectiva menos optimista, los propios cambios desembocan en un trastorno y una fragmentación de la universidad. Por ejemplo, se parte de la asunción de que el crecimiento debilita la unidad social (como, por ejemplo, en las políticas identitarias) y empuja a la universidad hacia extremos incompatibles (Bloom, 1987), mientras que la incorporación de intereses políticos y económicos dispares y dependientes del conocimiento fragmenta y distorsiona la misión de la universidad. La pérdida de coherencia curricular, el declive de los estándares académicos, el ocaso de los cánones y el relativismo moral son algunos de los síntomas que hablan de una institución cuyo meteórico crecimiento pone en peligro sus esencias más básicas.

Ambos análisis caen en excesos visiblemente funcionalistas y presentan también sus variantes centristas, izquierdistas (contra la desigualdad y la injusticia) y reaccionarias (contra el estatismo y el socialismo). La idea central, muy enraizada en la teoría social realista, es que la sociedad moderna se caracteriza por la complejidad y la diferenciación de funciones, lo que reclama a la universidad un conocimiento especializado, socialización y formación técnica. Incluso entre teóricos como Weber, Durkheim y Parsons, conscientes de las bases no contractuales del contrato social (esto es, quienes reconocen que no son miembros de la sociedad se vinculan a ella por sus condiciones), existe la tendencia a proyectar una bases sociales cosificadas o esencializadas (los valores, por ejemplo) en los cimientos de la universidad.

Los problemas empíricos de estos análisis funcionalistas son evidentes. En primer lugar, la expansión de la universidad va mucho más allá, en magnitud y en alcance, de los cambios sociales que supuesta-

mente la han motivado (Schofer y Meyer, 2005). En segundo lugar, las explicaciones funcionalistas pueden conducir al error de prever unas variaciones radicales en las tasas de matriculación y en los contenidos académicos entre países desarrollados y países en desarrollo, cuando las universidades y su crecimiento muestran una notable homogeneidad en todo el mundo (Drori y Moon, 2006; Frank y Gabler, 2006; Frank y Meyer, 2006; Schofer y Meyer, 2005). En tercer lugar, los argumentos funcionales pueden llevarnos, equívocamente, a prever o temer la fragmentación de la universidad en programas modulares especializados como reflejo de la estructura de funciones de la sociedad. Sin embargo, esta consecuencia tampoco se manifiesta en la realidad: en la educación superior, los grandes saltos llegan bajo el paraguas de la universidad como tal, y no en instituciones apartadas, y aunque la denominada multiversidad seguramente incorpora un mayor abanico de materias y profesionales que sus antecesoras (Kerr, 1963; Krücken *et al.*, 2006), la unidad fundamental de la sociedad, tanto organizativa como culturalmente, se ha mantenido. En cuarto lugar, los argumentos funcionales generan la falsa expectativa de que un cambio social rápido socavará la forma social tradicional de la universidad, del mismo modo que ocurre con las empresas y los Estados. Sin embargo, en el último milenio las instituciones de educación superior han conservado el rostro indeleble de la universidad, preservado simbólicamente a través de unos estilos arquitectónicos y ceremoniales propios y, más recientemente, superado con la proliferación de los sistemas de créditos estandarizados (que equiparan todos los contenidos formativos) y, en Europa, por el Proceso de Bolonia (que integra formalmente la formación en decenas de países; Krücken, 2005; Teichler, 2002).⁵

Otro de los problemas del que adolecen los análisis funcionalistas es que parten de la base de que las universidades forman a las personas para desempeñar determinados papeles sociales importantes (por lo menos durante la Edad de Oro de la institución). Este planteamiento contraviene buena parte de la tradición investigadora (y de las ideas compartidas), que demuestra que la formación universitaria no es precisamente la más indicada para preparar a las personas para realizar determinados trabajos. Sistemas como las prácticas laborales, las becas de formación o la formación práctica ofrecen resultados mucho mejores

5. Wolfe (1996) utiliza las empresas y los Estados como espejos de la «cultura feudal» de la universidad. Las dramatizaciones arquitectónicas de la continuidad de la universidad (como reflejan los nuevos edificios góticos de la Universidad de Corea) resultan tan chocantes como habituales.

(Berg, 1971, presenta una formulación empírica clásica; véase también Sullivan, 2005). Los médicos aprenden a ser médicos en las visitas y a través de la experiencia, y no en las facultades de medicina. Los ejecutivos de empresas aprenden de sus mentores y del ensayo y error, y no en las escuelas de negocios. Los profesores se hacen profesores con su experiencia ante los alumnos, al igual que los pedagogos, y en sus primeros años de experiencia. Así es como funciona hoy el sistema, y muy probablemente así es como funcionaba en días pasados.⁶

Tales consideraciones nos obligan a plantear el debate acerca del papel de la universidad en la época moderna, especialmente en la incipiente sociedad del conocimiento. Si no sirve para formar a más personas en más ámbitos, ¿qué motivo explica su fulgurante crecimiento? Para dar respuesta a esta pregunta, debemos reflexionar primero sobre las características de la sociedad moderna y del conocimiento que constituye su eje. Seguidamente, abordaremos el papel de la universidad en relación con estas estructuras.

La modernidad y la sociedad del conocimiento

La etiqueta de «sociedad del conocimiento» no deja de resultar hasta cierto punto extraña, ya que todas las sociedades, evidentemente, se basan en gran medida en un conocimiento cultural institucionalizado. La integración relativamente reciente de esta etiqueta en el lenguaje común podría indicar que la sociedad contemporánea implica un mayor conocimiento, y un mayor conocimiento especializado, que sus predecesoras.⁷ Sin embargo, esta interpretación parte del principio de un simple continuo de complejidad social, que implica no solo una universidad en expansión sino también la elaboración lenta de una producción de conocimiento y unos esquemas de socialización funcionales desgastados

6. En un primer momento, las universidades *land-grant* estadounidenses (especializadas en la formación agrícola) reconocían explícitamente la incapacidad de la universidad para sustituir la formación práctica. Por ejemplo, en el catálogo del curso 1879-80 de la Universidad de Wisconsin el departamento de metalurgia y minería reconocía que: «No pretendemos que el programa forme a expertos... pero sí que genere la materia prima necesaria para formar expertos». De una forma similar, el departamento de ingeniería civil aspiraba simplemente a «ofrecer a los estudiantes una formación que les prepare, tras acumular una experiencia suficiente, para ocupar puestos de responsabilidad en la profesión».

7. Esta imagen forma parte de los lugares comunes. Por ejemplo: «Una sociedad basada en el conocimiento es una sociedad en que la difusión, producción y aplicación del conocimiento constituyen el principio rector de todos los aspectos de la actividad humana: cultura, sociedad, economía, política y vida privada» (UNDP, 2003:2).

por el tiempo, como los sistemas de aprendizaje. Y la realidad empírica muestra todo lo contrario, por lo que cabría deducir que intervienen otros factores.

Nuestro planteamiento indica que el *conocimiento* que conforma el corazón de la modernidad, y que representa incluso el núcleo de la moderna sociedad del conocimiento, tiene poco que ver con la información y las competencias vinculadas a la realización de determinadas funciones. El conocimiento hace más bien referencia a una determinada estructuración de los materiales culturales en torno a principios supralocales, con sus consiguientes nociones altamente académicas de la realidad. En el período actual, especialmente, las competencias prácticas (más allá de si son productivas o eficientes) normalmente no computan como conocimiento. Para alcanzar la categoría de conocimiento, las aptitudes prácticas deben estar complementadas, por lo menos nominalmente, por principios generales, esto es, vinculados a verdades universales y certificadas educativamente que trascienden cualquier situación local concreta. Y esta realidad es evidente tanto si la habilidad en cuestión es la navegación interestelar como la localización de reservas de crudo. En realidad, las competencias y los conocimientos pueden llegar a estar bastante desvinculados. Ser un buen padre y conocer la teoría de cómo ser un buen padre no siempre están en relación. En la actualidad, las personas deben ser capaces de articular principios supralocales y esta capacidad, alentada y certificada por la universidad, termina resultando a muchos efectos más importante que el dominio de las competencias cotidianas. Las experiencias y las competencias pueden servir o no para llegar a ser médico. En cambio, superar las diferentes barreras en forma de exámenes altamente académicos es imprescindible.

El *quid* de la cuestión, fundamental para comprender la increíble supervivencia y crecimiento de la universidad tanto en el siglo XIX como hoy, es que el conocimiento tiene que ver con un acervo de principios universalizados, que pueden ser comprendidos por personas debidamente socializadas y certificadas (Meyer, 1977). Aunque la universidad no esté lo suficientemente bien organizada como para enseñar a las personas a desempeñar un determinado trabajo, sí lo está para enseñarles cómo determinados rasgos de la naturaleza y la sociedad desembocan en verdades de gran alcance. Además, la universidad está bien posicionada para enseñar tanto a los estudiantes como al conjunto de la sociedad el metaprincipio de que toda clase de particulares debe

poder interpretarse, y debe hacerse, en tanto que ejemplos de abstracciones generales. En el mundo que nos rodea, y casi sin excepciones, los materiales culturales se conciben como productos susceptibles de ser impartidos, esto es, formulados a la luz de leyes y principios generales y, por tanto, altamente tipificados en todo el mundo.

Y lo que vale para el «conocimiento» en el mundo contemporáneo también vale para quienes lo poseen. Existe hoy la convicción general de que casi todas las personas (incluso las que antaño vivieron bajo el estigma de retrasados; Schmidt, 2005) tienen la capacidad natural para asimilar verdades superiores y para recibir una formación universitaria que les permita gestionar estas ideas con arreglo a pautas generalizadas. Las titulaciones universitarias, por tanto, gozan de un reconocimiento mundial fundamentado en pilares transversales en los diferentes sectores sociales de actividad. Un ingeniero no deja de serlo cuando pasa de un sector a otro, al igual que un doctor en economía de Canadá no pierde esta condición al trasladarse a India.

A partir de esta evidencia analítica, parece claro que por más que la sociedad contemporánea necesite unas competencias muy desarrolladas para alimentar su actividad cotidiana, continúa dependiendo en gran medida de unas formas de conocimiento universalistas, que abarquen verdades abstractas y generales (Bell, 1973; Kerr *et al.*, 1960).⁸ En realidad, precisamente porque se basan en aspectos trascendentes los títulos universitarios aportan unas bases legítimas para discriminar a las personas en los sistemas de estratificación y asignación de funciones de la sociedad del conocimiento.

La esencia universalista del conocimiento contemporáneo resulta todavía más visible si nos fijamos en el siglo XIX y principios del siglo XX, antes del comienzo de las oleadas más recientes de crecimiento universitario. En esa época, el compromiso con unas formas racionalizadas y científicas de conocimiento se hallaba en plena expansión, al igual que las esperanzas que despertaban (Drori *et al.*, 2003). Con estas premisas, los líderes de esa etapa, en nombre del bienestar común, recla-

8. Los recientes debates en torno a la fragmentación del conocimiento parecen hasta cierto punto exagerados si tenemos en cuenta las bases universalistas de la expansión de los currículos universitarios. «La educación superior ha atomizado el conocimiento dividiéndolo en disciplinas, subdisciplinas y sub-subdisciplinas, desglosándolo en fragmentos más y más reducidos de especialización académica, aunque el mundo se fije en las facultades para lograr integrar y sintetizar una información en constante crecimiento. La educación superior debe reformarse si queremos reconstruir la unidad y el valor del conocimiento... y eso es casi como decir que la complejidad del mundo nos exige conocer mejor las relaciones y las conexiones entre todos los campos que se entrecruzan y se solapan.» (Gregorian, 2004).

maron a sus colegas que se socializaran en disciplinas científicas (como la sociología) que apenas existían fuera de los límites de la imaginación. Estas reclamaciones se nos revelan hoy como sorprendentes declaraciones de fe.

Aparentemente, lo que ha cambiado con la reciente pujanza de la sociedad del conocimiento (que ha intensificado la expansión de la universidad) es la naturaleza del modelo de sociedad al que teóricamente sirve el conocimiento. El período de la alta edad moderna partía de una sociedad vinculada a un estado-nación que actuaba como un auténtico sistema social funcional, basado en unas interdependencias (a menudo materiales) tangibles. El conocimiento, a veces científico pero otras veces más cultural (por ejemplo, para reforzar la integración social; véase Readings, 1996) se consideraba necesario para el desempeño de las funciones interdependientes desplegadas. En estas condiciones, la universidad debía ponerse al servicio de las necesidades de una máquina social cosificada y unida. Por tanto, existía la posibilidad de imaginar el peligro de la sobreeducación, según el cual un exceso de formación se asociaba indefectiblemente a la ineficacia del sistema de asignación de funciones del estado-nación y podía incluso desembocar en desórdenes sociales y a la tan temida anomia.

A través de manifestaciones muy visibles, la aparición de la «sociedad del conocimiento» después de la Segunda Guerra Mundial marcó un cambio en relación con esta antigua visión del contexto social, más allá de simplemente incrementar la complejidad y las necesidades de formación. En los años de posguerra empezó a asomar la cabeza una sociedad globalizada e individualizada, garante de una centralidad reforzada de la universidad y artífice de un nuevo impulso en su ritmo de crecimiento (y enterrando casi para siempre la idea de sobreeducación).

En este contexto, fue consolidándose la idea de que la formación universitaria podía servir para crear de forma activa el tipo de conocimientos y profesionales necesarios para generar desarrollo social, y no solo para adaptarse a dicho desarrollo. Por ejemplo, en el terreno de la economía, cundió la visión de que el capital humano (a saber, la educación) podía traducirse directamente en innovaciones, nuevas ocupaciones y más prosperidad. Y nociones similares empezaron a afianzarse también en lo tocante al desarrollo político y social. Globalmente, se consolidó el principio de que la educación superior era capaz de desencadenar una nueva edad de oro, en lugar de simplemente ofrecer respuestas a esta evolución (Bridges *et al.*, 2006).

En segundo lugar, un creciente número de instituciones consideradas clave para la definición del desarrollo socioeconómico pasaron a depender directamente del sistema educativo. En un gran abanico de nuevas profesiones (forjadas a partir de elementos del sistema de conocimientos y no tanto de dependencias productivas) importantes centros educativos convirtieron la educación en un elemento esencial del desarrollo, con implicaciones directas en la renta per cápita (Chabbott, 1999). Por ejemplo, la ciencia empresarial de hoy consta de un gran volumen de intangibles (estrategia, identidad de marca, etc., planteadas a menudo como buenas prácticas), al igual que el aparato estatal, el sistema sanitario y otras esferas. Dicho de otro modo, gran parte de las funciones articuladas en la sociedad actual no solo tienen su origen en el sistema educativo, sino incluso su razón de ser. Así, cuando se trata de titulaciones avanzadas, una charla sincera y reconfortante se convierte en una costosa y sofisticada terapia. Una metamorfosis similar se produce cuando, certificaciones educativas mediante, los consejos empresariales se convierten en consultoría o la evaluación informal de peligros cede su plaza a los análisis de riesgos certificados. Gran parte de este valor se construye educativamente más allá de la prestación de unos servicios verificables. La terapia incrementa el valor del PIB, aunque el paciente no se sienta mejor, mientras que la ayuda de los amigos carece de valor económico, aunque sirva a la persona para dar un vuelco a su situación (Meyer y Rowan, 1977). En pocas palabras, la sociedad del conocimiento se basa esencialmente en conceptos académicos (que adoptan la forma de principios universales) que tienen su utilidad y que se consideran como progreso *per se*, más allá de las consecuencias materiales.

Las consecuencias de estos constantes cambios en los modelos sociales dominantes están presentes por doquier en las políticas globales y nacionales. El debate del Banco Mundial (2000) en torno a la educación superior en los países en desarrollo, por ejemplo, ni siquiera menciona la antaño tan temida posibilidad de sobreeducación. A juicio del Banco, cuanto más mejor. Ahora mismo, la única preocupación tiene que ver con determinar si los países en desarrollo son capaces de sostener una educación superior de suficiente calidad como para incorporarse al nuevo mundo de la sociedad del conocimiento.

El creciente protagonismo de la universidad

Por este camino logramos llegar a entender la pervivencia y el rápido crecimiento de la universidad en tiempos recientes. Su misión fundamental va más allá de modelar la cultura y los profesionales para que desempeñen correctamente unas determinadas funciones en una sociedad cohesionada: la universidad existe para diseñar y ensamblar los rasgos culturales y humanos de un cosmos universalista ampliado. Ahora, pues, debemos preguntarnos qué motiva la aparición de este nuevo mapa cósmico (la «sociedad del conocimiento»).

Las oleadas de crecimiento que han experimentado las universidades de todo el mundo surgieron tras la Segunda Guerra Mundial. La guerra y sus consecuencias pusieron en jaque la síntesis de la época moderna anterior, en la que la sociedad se moldeaba en el marco del estado nacional, y dieron paso a una sociedad mundial. La transición de la posguerra estuvo marcada por el declive de la soberanía del estado-nación en un contexto de universalismo. Este proceso contó con el concurso de factores militares evidentes (la energía nuclear) y también de factores culturales (la estigmatización del fascismo) y políticos (una Guerra Fría articulada en torno a un principio universal –democracia frente a comunismo– y no en torno a culturas nacionales). Los factores económicos contribuyeron también al desarrollo de la sociedad mundial, aunque las teorías actuales tienden a exagerarlos, cayendo a menudo en el error de hablar de la globalización solo desde la óptica económica. Un punto clave del cambio fue la convicción de que el nuevo mundo global representaba las fuerzas del progreso y el desarrollo, en oposición a la contracción y la cerrazón. Ante la perspectiva de la guerra, la depresión y el fascismo (asociados a unos estados nacionales cerrados), la vuelta atrás era imposible. Un mundo nuevo y más amplio estaba en marcha y uno de sus pilares centrales tenía que ser la universidad.

Esta evolución en paralelo de la universidad y la sociedad la encontramos también en la edad de oro de la universidad, en los siglos XVIII y XIX. El primer gran impulso global de la universidad llegó de la mano del auge del estado-nación moderno. Los componentes de este binomio propio de la era de la ilustración se retroalimentaron, alentados por la rivalidad entre universidades y entre estados. A medida que los estados-nacionales, cerrados y competitivos, fueron institucionalizándose, casi asimilándose plenamente a la sociedad racionalizada moderna, las

universidades pasaron a actuar como sus extensiones naturales: los estudiantes y los contenidos académicos de la universidad eran cada vez más permeables a los objetivos y los significados nacionales (Altbach, 1998).⁹ Al igual que la vida pública pasó a incrustarse en la comunidad nacional, y del mismo modo en que las funciones e identidades personales terminaron aglutinadas en la ciudadanía (Frank y Meyer, 2002), tanto el ámbito del conocimiento universitario como la población de poseedores de dicho conocimiento se reformularon desde el prisma de los proyectos del estado-nación: estructuras con unas conexiones históricas y unas vinculaciones inevitables a una cultura, tradición e historia nacionales y a las teóricas necesidades funcionales de la sociedad del estado-nación (Readings, 1996; Soares, 1999).

En estas condiciones sociales, la universidad experimentó una importante expansión, empezando por el conocimiento considerado como oficial. En nombre del progreso nacional, la universidad reclamó el acceso a unos terrenos culturales anteriormente considerados inaccesibles y vetados, con lo que amplió el dominio humano sobre el reino natural, con la ayuda de una racionalización basada en la ciencia empírica, y también sobre los reinos espiritual y social, con una racionalización basada en principios.¹⁰ El nuevo conocimiento universitario, en tanto que medio al servicio de intereses colectivos, llegaba con la promesa de beneficios para el conjunto del estado-nación, en la literatura y la historia nacionales (Frank *et al.*, 2000) y en las ciencias orientadas a la explotación de los recursos naturales (sobre todo la agricultura y la minería, a menudo anteriores a las ciencias naturales «básicas» en la universidad). Por ejemplo, en 1900 la Universidad de Tokio contaba con unos departamentos con clara vocación nacional-estatal de Tecnología de Explosivos y Tecnología Armamentística. En un plano más general, ese mismo período vio también la aparición de las ciencias sociales (Frank y Gabler, 2006).¹¹

9. Dewey apuntó esta perspectiva en su clásico de 1916 *Democracia y educación*, que Winther-Jensen (1998) resume de este modo: «La educación se convirtió en una función cívica y la función cívica se asociaba a la consecución del estado-nación ideal. El “estado” era sustituido por la humanidad y del cosmopolitismo se pasó al nacionalismo. El objetivo de la educación pasó a ser la formación de ciudadanos, y no de personas».

10. Una racionalización de la naturaleza basada en principios sería más bien subjetiva y, por tanto, arbitraria y una racionalización de Dios basada en la ciencia sería reduccionista y, por tanto, también arbitraria.

11. El impulso estatista se observa claramente en las ciencias políticas y en la economía de desarrollo, por ejemplo (al igual que en la planificación de la fuerza de trabajo; véase Livingstone, 1998).

Asimismo, con el auge de la sociedad nacional-estatal se multiplicaron también los poseedores de conocimiento universitario. Al abrir las puertas a nuevas poblaciones estudiantiles, la universidad alumbró a los miembros más activos de la era moderna: líderes y ciudadanos para la *politeia* nacional, productores y consumidores de la economía nacional, etc.

El final de la Segunda Guerra Mundial marcó un punto de inflexión en este sistema basado en el beneficio mutuo y alteró el mapa cósmico que regía tanto la sociedad del estado-nación como la universidad. La victoria liberal, en parte moral y en parte militar, desencadenó unas dinámicas que socavaron las clasificaciones colectivas estigmatizadas en la guerra (religiosas, étnicas y, especialmente, nacionales) y difuminaron los límites que imponían sobre la universalización. Al mismo tiempo, esa victoria aceleró el impulso hacia una nueva sociedad mundial, formada por personas individualizadas, habitualmente equiparadas a actores autónomos e iguales con un amplio abanico de derechos humanos (Suárez, 2007; Tsutsui y Wotipka, 2004). En la transición de posguerra, el estado-nación perdió parte de su gran protagonismo, así como los ciudadanos y los organismos burocráticos y profesionales vinculados al estado, como las estructuras científicas nacionales (Frank y Meyer, 2002; Mann, 1990; Paul *et al.*, 2003; Soysal, 1994).¹² En este despertar, cobraron una especial importancia las visiones nuevas y más incluyentes del mundo, de las personas individualizadas y de la humanidad, todas basadas en principios universalistas (Boli, 2005).

La reformulación de la sociedad desde una óptica global-individual abrió la puerta a una nueva y prolongada etapa de crecimiento universitario. Mediante (a) la ampliación de los contextos naturales y sociales de las actividades universitarias más allá de los estados-nación en pugna y hasta un mundo unificado, (b) trasladando los teóricos artífices y beneficiarios de las actividades universitarias de las ciudadanías nacionales a la humanidad global y (c) deconstruyendo los elementos corporativistas de la sociedad (iglesia, familia y nación cuando su cons-

12. La reconfiguración de la «sociedad» es visible en la transformación de los contenidos de los Estudios Coloniales. A principios del siglo xx, dichos estudios enfatizaban los objetivos del estado-nación colonizador. Por ejemplo, en 1930 una carrera de Ciencias Coloniales en la Universidad Católica de Lovaina incluía asignaturas de lenguas congoleñas, derecho colonial, cultivos del congo (agricultura, caza y pesca), economía política y herramientas de la colonia, etnología y etnografía (política indígena), higiene colonial y misiones católicas. En cambio, en las titulaciones actuales los estudios coloniales subrayan las experiencias de las personas colonizadas.

trucción se basaba principalmente en la raza, la religión y la historia) hasta obtener individuos concebidos en tanto que actores sociales extraordinariamente activos (Meyer y Jepperson, 2000), el modelo en construcción de sociedad global y basada en el individuo activó una universalización nunca antes imaginada y, de este modo, el crecimiento de la universidad.¹³

Utilizando como materias primas un conocimiento (sociedad y naturaleza) reformulado a partir de principios globales y no nacionales, y con la legitimación de un ejército mundial de productores de conocimiento, la evolución de posguerra hacia una sociedad mundial individualizada propició una espectacular proliferación de nociones globalmente sistematizadas. Las fronteras inhibitoras de la universalización impuestas por la sociedad del estado-nación se debilitaron y permitieron la aparición de principios racionalizados y válidos compartidos por toda la raza humana y capaces de profundizar en los detalles más recónditos de cualquier estructura social moderna (Castells, 1996). De una forma similar, los anteriores modelos naturales cambiaron los recursos nacionales, un elemento solo parcialmente científicado de la riqueza nacional, por el ecosistema global, un sistema completamente científicado de sustento de la vida global (Frank, 1997). Ambas dimensiones del cambio quedan plasmadas en el auge de las ciencias médicas en la universidad, un campo que asimila tanto el valor universal de la vida humana como la universalidad del cuerpo humano. Entre 1863 y 1930, por ejemplo, el número de títulos ofrecidos por la facultad de medicina de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) pasó de 1 a 3 y entre 1930 y 2005 la cifra ascendió hasta 12 (Medicina, Odontología, Farmacia, Biomedicina clínica, Biomedicina experimental, Tecnología clínica y biomédica, Nutrición humana, Toxicología, Salud pública, Motricidad, Cinesiterapia y rehabilitación y Educación física).

Estos mismos cambios del período de posguerra generaron a su vez una población de universitarios considerablemente mayor y más empoderada, con más aptitudes cognitivas. En aquel incipiente mundo globalizado e individualizado, las restricciones categóricas que pesaban sobre el acceso a la educación desaparecieron (como los basados

13. En una carta de 1891 del futuro rector de la Universidad de Chicago Harry Judson al entonces rector William Harper, esboza los límites del estado-nación sobre el conocimiento: «Me disgusta la idea de ver a un extranjero dirigiendo un departamento así de una universidad americana. Creo que los departamentos relacionados con la historia, la literatura o la política de Estados Unidos tendrían que estar en manos de estadounidenses... Debo confesar que no me gusta la idea de trabajar a las órdenes de un alemán, y creo que a muchos otros profesores tampoco» (Boyer, 2003).

en género, raza o ciudadanía), al igual que los controles colectivos sobre la difusión del conocimiento (por ejemplo, ofreciendo acceso a antiguos secretos de estado, como los relacionados con la carrera espacial de la Guerra Fría). A medida que estas personas formadas en el conocimiento fueron constituyéndose en pilares de la sociedad mundial, se reforzó también la importancia de las titulaciones. Tras la estela de esta tendencia, las cifras de estudiantes y de académicos también se dispararon.

Las nuevas dinámicas causales propiciaron no solo la actual expansión de la universidad, sino una apertura y una interconexión sin precedentes de la universidad con el conjunto de la sociedad (como demuestra el auge de las «disciplinas prácticas»; Brint, 2002; véase también Ramírez, 2002). Con tan pocos materiales culturales fuera de la órbita de la universidad, y con un acceso tan ampliado al papel de estudiante, la universidad de la posguerra empezó a entrelazarse con la sociedad de una forma inédita hasta entonces, socavando los pilares de la aislada torre de marfil antaño venerada como garantía de pureza.

Los críticos de esta transformación juzgan la penetración en la universidad de la sociedad (y especialmente de sus factores comerciales y de mercado) como un anticipo de la destrucción de los valores académicos. Sin embargo, tienden a infravalorar su contrapeso, esto es, la forma, cada vez más visible, en que los valores, las perspectivas y los conocimientos académicos transforman y, en muchos casos, determinan la sociedad (Bell, 1973; Kerr *et al.*, 1960; Maassen y Weingart, 2005; Schofer, 1999). En muchos aspectos, la amenaza que pesa sobre la autonomía universitaria con la entrada de los intereses sociales mundanos es mucho menos evidente que la destrucción de una cierta concepción antigua de «sociedad» local por la acción de un mundo académico universalizador. Así, por ejemplo, la proliferación de cátedras Boeing en no pocas universidades seguramente resulta mucho menos revolucionaria que la obligación de la propia Boeing de que todos sus ingenieros (sin excepción) posean un título universitario. En las últimas décadas, este tipo de capilaridad ha funcionado sin pausa: el conocimiento universitario y los titulados universitarios han penetrado hasta lo más profundo de los cimientos de la sociedad, hasta el punto de que la llegada de la denominada sociedad del conocimiento (construido en torno a la universidad y sus significados universalizados) está ya en boca de todo el mundo (Beck, 1992; Castells, 1996; Habermas, 1987; Stichweh, 2004).

Por tanto, nuestro planteamiento global es que la «sociedad del conocimiento», más que un sistema de producción material, es una especie de cartografía cósmica. Más incluso que su predecesora de la época moderna, la sociedad contemporánea se basa en presuposiciones de tipo religioso (esto es, los principios universales) y no tanto en competencias reales (esto es, las técnicas locales). Si solo se tratara de una ampliación de las competencias, seguramente una elaboración de las relaciones docentes habituales habría bastado para gestionar las necesidades de socialización que van surgiendo con el tiempo y probablemente la universidad habría terminado por fragmentarse y desaparecer, tal y como pronosticaban los peores augurios. Sin embargo, la universidad ha sobrevivido y está en pleno esplendor, en tanto que sistema ambicioso y cohesivo, precisamente porque en sus cimientos se articulan no solo competencias mundanas, sino los principios trascendentes que forman la base de la sociedad del conocimiento.

El argumento que planteamos subraya determinados aspectos de la evolución reciente de la sociedad que resultan difíciles de entender en otras circunstancias. En primer lugar, explica porque la universidad ha logrado sobrevivir a unos rivales técnicamente superiores que en teoría estaban destinados a superarla en el período actual (del mismo modo que terminó imponiéndose, en su forma anterior, en el siglo XIX). Las aportaciones de la universidad a las obras cosmológicas o religiosas (la majestuosa ceremonia de la educación superior, que enaltece unas creencias y doctrinas universales) confieren a la institución una fuerza duradera.

En segundo lugar, nuestro argumento ayuda a explicar el sorprendente grado de homogeneidad observado entre los currículos universitarios y los patrones de matriculación en todo el mundo, pese a las enormes diferencias transnacionales en cuanto a economía, sistema político, estructura laboral, etc. Si el principal objetivo de la universidad es someter las actividades locales a un baño de verdades universales (echando mano de unos modelos de sociedad ideal y no tanto de las realidades empíricas), la homogeneidad de las ópticas universitarias tiene entonces una explicación. Al fin y al cabo, las ideas de sociedad ideal y de la forma de avanzar hacia ella comparten unos rasgos similares en todo el mundo: están centradas en los derechos humanos, en modelos científicos y en principios de racionalidad social (Meyer *et al.*, 1997). Teniendo en cuenta que estos modelos internacionales presentan una homogeneidad muy superior a las realidades dispa-

que hallamos sobre el terreno, la universidad muestra un isomorfismo destacable.¹⁴

En tercer lugar, nuestro argumento contribuye a explicar la rápida penetración de las visiones universitarias y los titulados en las sociedades locales. En todas partes del mundo, las posiciones de más valor y consideración exigen la posesión simbólica de un conocimiento certificado, representado por unos títulos universitarios (Brown, 2001). En un mundo marcado por una globalización fulgurante y un debilitamiento igual de rápido de la soberanía estatal, las sociedades locales ganan en estabilidad y legitimidad recurriendo a modelos internacionales de meritocracia (Jencks y Riesman, 1968). Así, los sistemas de estratificación internacionales, que antaño presentaban una sorprendente afinidad, se compactan en torno a un sistema relativamente unificado de acreditaciones educativas (Treiman y Ganzeboom, 2000).

Implicaciones investigadoras de cara al conocimiento universitario y el papel del estudiante

A medida que el estado nacional va dejando paso lentamente a una nueva sociedad mundial construida alrededor de las personas, la cientificación y la racionalización social, tanto las dimensiones estructurales como humanas de la universidad (su conocimiento y las identidades de los estudiantes) experimentan una transformación. En primer lugar, en la dimensión estructural muchos aspectos de la vida social se reorganizan en torno a unos conocimientos universitarios fundamentados en principios, que convierten en una práctica habitual el planteamiento de análisis generales o universales de unos materiales culturales y unas actitudes vistas hasta entonces como parte de un contexto nacional o cultural concreto (como ocurrió en otras épocas con las perspectivas de la historia o la literatura nacionales o del arte de una determinada cultura; véase por ejemplo Frank *et al.*, 2000) o como ajenas al dominio

14. Así, por ejemplo, la oferta de títulos de la Universidad de Zululand para 2006 es plenamente convencional (homologable, por ejemplo, a la de Kansas o Bosnia). En la facultad de letras, es posible estudiar Afrikaans, Alemán, Antropología, Arte y cultura, Biblioteconomía, Comunicación intercultural, Comunicaciones, Enfermería, Estudios lingüísticos, Filosofía, Geografía y estudios ambientales, Historia, Inglés, IsiZulu, Justicia criminal, Lingüística, Motricidad humana, Ocio y turismo, Psicología, Sociología, Teología y Trabajo social. La Declaración de Bolonia de 1999 aspira a una homogeneidad estructural sin precedentes entre las universidades europeas, tradicionalmente diferentes (Krücken, 2005; Lenhardt, 2002, 2005; Teichler, 2002).

de la universidad. Resulta habitual, por ejemplo, encontrar hoy talleres sobre agricultura tradicional, sexualidad adolescente, artilugios tribales considerados arte de calidad, dieta sana o los efectos médicos del estrés. De igual modo, muchos aspectos de la naturaleza pierden sus atributos idiosincrásicos y únicos y adquieren significados universales y cuasi jurídicos. Por ejemplo, la identificación de «maravillas» naturales únicas va perdiendo protagonismo con la progresiva desmitificación de las propias maravillas o su análisis científico (Weber, 1978).

En paralelo, y en cuanto a la dimensión humana, ha aumentado exponencialmente el número de las personas teóricamente aptas para el estudio universitario. Al mismo tiempo, se ha consolidado la posición individual de los estudiantes, en tanto que personas con derecho, aptitudes y la obligación de asimilar unos conocimientos e ideas universales. Bajo las reglas de la nueva sociedad, resulta evidente que todo el mundo puede beneficiarse de la tutela de la universidad, más allá de su clase, raza, género, etnia, nacionalidad o incluso de las aptitudes académicas que anteriormente se daban por sentadas. Por tanto, la universidad se ha convertido en una suerte de epicentro de los más modernos bautismos contemporáneos: la unión del poseedor de conocimiento y del conocimiento universal.

Los ejes de estas dos revoluciones son dos procesos de largo recorrido, intensificados tras la Segunda Guerra Mundial: la racionalización y la elaboración ontológica. La racionalización implica el desarrollo de la textura causal de la vida social y natural, explicitando los procedimientos de acción en cadenas de causa-efecto pertinentes a escala mundial. Por ejemplo, ahora podemos determinar la lógica concreta que explica las «buenas» y las «malas» formas de contratar a una persona o de usar los materiales en el aula (Jackson y Davis, 2000; Shulman, 1999). Asimismo, la racionalización comporta la definición de la estructura de la vida natural y social, profundizando en sus complejas organizaciones y jerarquías de interconexión. Por tanto, podemos concretar las ramificaciones de unas «malas» decisiones pedagógicas mucho más allá de sus contextos de interacción inmediatos (pensando, por ejemplo, en las posibilidades de futuros comportamientos delictivos). La racionalización permite ahondar en lo más profundo de la vida natural y social, y en las acciones de las personas en estas esferas, y descubrir reglas generales, plantear estructuras de interrelación y realizar análisis abstractos. La racionalización fortalece nuestra comprensión de cómo funcionan las cosas y también de cómo encajan y, además, lo hace desde una perspectiva universalista.

Evidentemente, la reducción de los mundos naturales y sociales a principios generales causales y cadenas abstractas de relación puede verse, por sí sola, como una perspectiva profundamente alienante. Este enfoque es habitual en los análisis críticos de la evolución social de los últimos dos siglos, como recuerda la metáfora de la jaula metálica de Weber. Sin embargo, el análisis racionalizado no es el único vector del cambio cultural global articulado en la época moderna (Drori *et al.*, 2003).

Y es que si la racionalización constituye uno de los principales motores de la interpenetración de lo global y lo local, una ontología ampliada y liberalizada representa sin duda otro de los grandes catalizadores, pues define con precisión qué es lo que existe realmente y delimita con exactitud qué es lo que dichas cosas pueden hacer (Thomas *et al.*, 1987: cap. 1). Concretamente, la elaboración liberal-ontológica que ha caracterizado la era actual reformula la sociedad en torno a personas globales individualizadas y activadas, a las que confiere autonomía y capacidad en unos mundos, el social y el natural, cada vez más regulados y transparentes. Por definición, estos actores individualizados (y las complejas organizaciones sociales y estados que crean) tienen la capacidad y la voluntad de utilizar, gestionar y adquirir conocimientos (Meyer y Jepperson, 2000). Además, gracias a la educación, estas personas (pilares de la nueva sociedad) pueden depurar las capacidades de beneficiarse de primera mano de sus propias experiencias personales, a las que los filtros universalizadores infunden una notable significación general.¹⁵

La especificación ontológica también se produce en el mundo natural. Por ejemplo, cada vez son más las especies de animales identificadas, con unas condiciones mejoradas y unos «derechos» más categorizados, además de unas aptitudes cada vez más complejas (por ejemplo, ahora se sabe que los delfines son capaces de usar herramientas). De forma análoga, los lugares físicos se distribuyen en categorías cada vez más depuradas: no solo hacen más cosas, sino que también son más cosas y ocupan posiciones en esquemas únicos de relaciones (por ejemplo, de ocio) físicas y sociales (así, lo que antes era una simple ciénaga puede constituir ahora diversas cosas muy diferentes). Con la acumulación de significados universalizados, las diferentes entidades van alcanzando

15. Recientemente, las biografías han desplazado las novelas en las listas de libros más vendidos en Estados Unidos, lo que deja entrever la gran relevancia contemporánea de las vidas privadas. Aunque la racionalización del conocimiento parezca reñida con los énfasis pedagógicos experienciales, lo cierto es que el conocimiento experiencial adopta formas altamente racionalizadas. Habida cuenta de la preponderancia de la persona, la experiencia es algo que puede especificarse minuciosamente y generalizarse en gran medida.

su singularidad a través de conjuntos de principios universales propios. Así, un mundo que evoluciona hacia un mismo destino por su sujeción a unas leyes causales generales está cada vez más repleto de diferencias reconocidas (como ocurre también con la «glocalización», la generación global de particularidades locales con arreglo a criterios universales; Robertson, 1992). Por sus virtudes tanto en la racionalización como en la elaboración ontológica, la universidad está perfectamente preparada para absorber los procesos homogeneizadores y a la vez particularizadores que actúan por doquier.

De esta reflexión se desprende que la tendencia moderna a la clarificación ontológica actúa en paralelo, y de una forma interdependiente, a la tendencia a la racionalización. Por ejemplo, si la categoría «cobre» es objeto de una especificación más precisa, se necesitan más normas sobre su funcionamiento y su relación con otros elementos. A su vez, la elaboración de normas racionalizadas y de estructuras relacionales en torno al cobre obliga a perfeccionar las especificaciones de las formas y propiedades del metal. Ambos procesos, claro está, reemplazan las realidades locales por nociones universales.

Por consiguiente, y desde una perspectiva amplia, observamos la pujanza de un mundo ordenado y predecible, en el que unos poseedores de conocimiento empoderados dominan un conocimiento abstracto gracias a la educación y la experiencia.¹⁶ Ahora, planteamos unas proposiciones más específicas acerca de los efectos de la racionalización y la construcción ontológica en el tejido rutinario de la universidad y su evolución en los últimos dos siglos, prestando una especial atención al período posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Los cambios en la teoría del conocimiento

En la universidad naciente del período medieval, el conocimiento se contemplaba como un tesoro valioso y escaso. Más allá de la teología,

16. Describimos los cambios en la universidad como si se hubieran producido en todas partes. El razonamiento implícito es que el incremento de la racionalización y la construcción ontológica liberalizadora se ha impuesto por todas partes, al igual que sus consecuencias universitarias. No parece del todo descabellado, ya que los cambios en la universidad se producen en paralelo en todo el mundo, aunque también es cierto que continúa existiendo una gran variabilidad en niveles de análisis más bajos, como por ejemplo dentro de cada país, entre universidades concretas y entre departamentos y programas (véase Jepperson, 2002 para acceder a un análisis general muy ilustrativo y Lenhardt, 2005, para entrar en el debate específico sobre las variaciones universitarias entre países).

eran pocos los temas culturales que podían formularse en términos universalistas.¹⁷ El poco conocimiento existente permanecía atrapado en unas esferas misteriosas y arbitrarias, encerrado en el ritual, la tradición y en textos litúrgicos (como en los monasterios). El período moderno del siglo XIX acabó con un buen número de las restricciones tradicionales que limitaban la universalización de los materiales culturales. El orden, aunque fragmentario, se impuso en el universo y dio pie a unas nociones más reglamentadas y factuales de la naturaleza y la sociedad. Dichas nociones, presentadas como conocimiento, han acrecentado el abanico de disciplinas de la universidad.

En la actual sociedad del conocimiento, el contexto globalizado e individualizado invita a una importante interpenetración de lo local y lo cósmico, lo que desencadena una auténtica explosión de conocimiento. Resulta cada vez más patente que todas las cosas (lo que incluye conceptos como los agujeros negros, cuyas pruebas no pasan de la mera especulación) pueden interpretarse en marcos universalistas. A medida que el conocimiento va ganando en preponderancia, deja de estar retenido en las organizaciones universitarias y se integra en el tejido de las prácticas y las rutinas cotidianas (también, por ejemplo, las que estudian las implicaciones de las formas de dar la mano o los ingredientes de los detergentes ideales). Asimismo, el conocimiento está estructurado en las experiencias vitales de los constituyentes individuales de la sociedad. Desde un punto de vista racional, incluso los sueños más personales y aparentemente carentes de sentido pueden interpretarse, gracias a Freud y Jung, dentro de unos marcos simbólicos comunes.

La consolidación de la autoridad del conocimiento sobre la experiencia humana avanza en paralelo a un importante incremento de la legitimación de la experiencia social por parte del sistema de conocimiento. Así, aunque podemos conocerlo todo en la nueva sociedad mundial, también todo debería conocerse, esto es, analizarse, a la luz de los principios generales de la ciencia, la racionalidad y la competencia y los derechos humanos. La persona gozó de una condición privilegiada en el período moderno (tal y como refleja el «culto al individuo» de Durkheim [1957], 1975 o [1898] 1969). Por tanto, en las condiciones actuales

17. Hasta 1961, la universidad más antigua del mundo, la Al-Azhar de Egipto (fundada en el año 975), comprendía solo tres facultades: la de Teología, la de Shariat (ley islámica) y la de Árabe. Ahora, también hay facultades de Comercio, Educación y formación, Idiomas y traducción, Ciencias, Medicina, Química, Ingeniería, Odontología, Agricultura, Estudios islámicos y árabes y Da'wa islámica (despertar espiritual).

resultaría ofensivo eliminar de la universidad todos los conocimientos antaño considerados mundanos o corrompidos. Es importante legitimar el análisis serio de los dialectos tradicionales de los campesinos o de las novelas rosas de producción masiva o de las formas más bajas de fauna y flora o las falsas creencias de los niños. En la sociedad contemporánea, todos estos elementos deben estudiarse como ejemplos de verdades permanentes y deben pues recibir la consideración de conocimiento. De este modo se enriquece la experiencia individual, que al mismo tiempo queda sujeta a la fuerza estandarizadora de los principios universalistas. Son muchos los cambios cuando un antiguo dialecto campesino se convierte en objeto de análisis universitario.

De la penetración profunda y mutua del conocimiento universal en la cultura local y la experiencia individual nace la proliferación de los programas de docencia e investigación universitarios (títulos, cátedras, departamentos, centros y otras divisiones universitarias). Aparecen también nuevos campos de estudio, los campos existentes se diferencian y todos y cada uno profundizan en el camino de la penetración del conocimiento oficial. Por ejemplo, el número de departamentos de la Universidad de Tokio pasó de 33 a 84 entre 1900 y 2000 y el número de asignaturas de historia en Harvard se disparó de 3 a 229 entre 1853 y 2000 (Frank y Meyer, 2006).¹⁸

Por este camino de proliferación y expansión, los programas universitarios también se han trasladado al conjunto de la sociedad, conectando con el mundo no académico mediante la certificación, los convenios de difusión de conocimiento, los currículos de formación de adultos, los sistemas de prácticas o los programas de transferencia de tecnología (por ejemplo, Hatakenaka, 2004). Así, a partir de 1945 el número de institutos especializados de Tokio (como el Instituto de Investigación Sismológica) pasó de 4 a 29 y, en el caso de Harvard, de 2 a 33.

Totalmente independientes de la universidad durante este período, los programas de corte universitario abundan en todo tipo de organizaciones públicas y privadas. Empresas, estados y organizaciones sin ánimo de lucro rigen sus prácticas por valores universales, lo que reclama un esfuerzo universitario en cuanto a la investigación y la formación (desde los tradicionales Bell Labs hasta la más prosaica Universidad de

18. De las tres asignaturas de historia de Harvard de 1853, ninguna se centraba en la Revolución americana, pese a que la universidad está emplazada en la cuna del movimiento.

la Hamburguesa de McDonald's).¹⁹ En cierto modo, estos programas constituyen una herramienta de disciplina práctica para los mundos locales, aunque también es cierto que en parte elevan hasta el extremo el conocimiento universal que garantiza la supervivencia de las identidades y las actividades locales.

Y a lomos de este extendido crecimiento, también cambia el contenido del conocimiento. La racionalización y la estandarización global ganan terreno, a medida que las esferas locales van consolidando sus pilares universales. Así, por ejemplo, el estudio de la Revolución francesa ha dejado su lugar al estudio de las revoluciones en general (Hymans, 2005). Por otro lado, gran parte del cambio tiene también una base ontológica, pues el conocimiento en forma de hechos sustantivos inertes (conocimiento del tipo «qué») se redistribuye en principios abstractos inspirados en procesos y adaptados a las competencias de personas activadas (conocimiento del tipo «cómo»). Este cambio resulta muy visible en el declive de los esquemas taxonómicos en las ciencias naturales y el auge de la experimentación dirigida por las personas (Gabler y Frank, 2005; McEneaney, 2003).

Nos hallamos pues ante un mundo en el que todo es objeto de ser conocido (y en el que, en principio, todo debe conocerse), un mundo en el que el conocimiento está profundamente institucionalizado en los códigos y procedimientos de la sociedad, y en el que el conocimiento es la llave maestra de una amplia variedad de estructuras sociales (que benefician enormemente a las personas formadas). Se trata también de un mundo en el que todas las actividades y fenómenos locales están vinculados a leyes naturales universales, que a menudo trascienden las leyes nacionales que antaño parecían insalvables (Boyle y Meyer, 1998; Drori *et al.*, 2003).²⁰

Por consiguiente, la manifestación del conocimiento en la universidad abarca una amplia secuencia temporal. Antes de la época moderna, los estudiantes elegidos tenían que memorizar esforzadamente determinadas categorías aisladas (como listas de pájaros o estrellas o pecados como la usura, envueltos en un buen manojito de reglas, evi-

19. La Universidad de la Hamburguesa demuestra hasta dónde ha llegado el proceso. Leidner (1993) explica cómo esta institución universaliza los productos y los servicios sobre la base de lógicas altamente teorizadas. Consultorías como Corporate University Xchange ofrecen asesoramiento en temas como Diseño y Desarrollo de universidades empresariales.

20. Por ejemplo, la reinterpretación de la ablación femenina a partir de principios médicos y psicológicos universalistas convierte una tradición local en un atentado global contra los derechos de la mujer (Boyle, 2002).

dencias y teorías). Con el paso del tiempo, la modernidad puso orden a la situación y convirtió los pájaros en ornitología, trasladó los pecados de usura a la ética y la economía y dejó las estrellas en manos de la astronomía. Poco a poco, el conocimiento se expandía, racionalizaba y sistematizaba.

La síntesis actual constituye un gran paso adelante en el camino de la racionalización, con cadenas causales de interrelación extendidas y numeradas. Los pájaros, las estrellas y los pecados pueden analizarse en el marco de complejas redes de evolución, función e interdependencia con sus entornos, que ahora no solo abarcan el terreno natural, sino también el humano y el social. El conocimiento resultante presenta un valor desde el punto de vista funcional, habida cuenta de sus raíces en una racionalización de causa-efecto y de su énfasis en las personas. Por este motivo, tiende a difuminarse más allá de las fronteras de la universidad y a asentarse en las rutinas de referencia de la práctica y la producción. Por ejemplo, los elaborados vínculos causales entre los pájaros, los pesticidas y la salud humana resultan evidentes y contribuyen a estandarizar la lista de compuestos activos aceptables en los pesticidas y las dosis máximas en las que pueden usarse.

Al mismo tiempo, la clarificación liberal-ontológica sigue también su curso, elaborando las categorías y las capacidades de entidades en general y también fortaleciendo al individuo. A la luz de las nociones emergentes de la sociedad, lo que antes era un simple pájaro adquiere una condición superior de la mano de la moderna ornitología. Ahora, los pájaros se analizan a partir de su relación con la persona, de modo que cobran especial protagonismo las asignaturas de observación de aves, dentro y fuera de la universidad, junto con los estudios de interpretación humana del canto de los pájaros, dibujo de pájaros, valoración de las aves y los significados históricos de las aves en diferentes sociedades. En el mundo contemporáneo, incluso es posible que las supuestas perspectivas que las aves tienen sobre el resto de la naturaleza y la sociedad se conviertan en objeto de formación (por ejemplo, en las asignaturas de ecología profunda). De forma análoga, aunque las perspectivas humanas de las estrellas representen un importante alimento de formación e investigación, con la búsqueda de vida extraterrestre inteligente también es posible convertir en objeto de formación las posibles visiones que las estrellas tienen de los humanos. Asimismo, el tema de los beneficios (estigmatizado en la época medieval y convertido después en asunto respetable por la economía) adquiere varias formas. Por

ejemplo, en el lado de la racionalización la contabilidad detallada, con unas normas claras, y en el lado ontológico los clubes de inversión, para ayudar a desarrollar las lógicas decisorias y preferenciales de los actores humanos.²¹

Cambios en las teorías del estudiante y la pedagogía

Unas transformaciones similares a las descritas hasta este punto contribuyen también a reformar el modelo de estudiante. En el mundo medieval, eran muy pocos los considerados aptos para el saber y sobre esos elegidos pesaba la exigencia de someterse a una enorme disciplina externa para dejar atrás su inherente corrupción. La purificación requería una imitación incansable, la memorización, la corrección en la conducta y una mímica exacta. Incluso así, muchos estudiantes veían como caían en el pozo de los considerados incapaces de ir más allá de las formas más básicas de reproducción del conocimiento.²² En tales circunstancias, la formación universitaria podía ser más concreta, haciendo hincapié en aspectos como la gramática correcta, la caligrafía minuciosa y diferentes formas de instrucción.²³ Las asignaturas se centraban normalmente en modos tangibles de pensamiento y conducta y difícilmente asumían perspectivas reguladoras de la naturaleza científica, el individuo liberalizado o la sociedad racionalizada. Así, por ejemplo, los grandes clásicos grecolatinos, cuyo olvido en la universidad

21. Gibons *et al.* (1994) describe la evolución de la teoría del conocimiento como un cambio del conocimiento de «modo 1» (puro, disciplinario, homogéneo, dirigido por expertos, motivado por la oferta, jerárquico, revisado entre iguales y basado en la universidad) al conocimiento de «modo 2» (aplicado, orientado a problemas, interdisciplinar, heterogéneo, híbrido, motivado por la demanda, emprendedor, integrado en redes). Harrington (2007) analiza el fenómeno de los clubes de inversión.

22. Hirsch (1999) y otros defienden el valor de estas técnicas pedagógicas.

23. En la Universidad Imperial de Tientsen de China, en 1900, la caligrafía y la instrucción militar eran obligatorias. El Informe Yale de 1828, escrito para rebatir las críticas al currículo clásico, sintetiza la perspectiva disciplinar: «Los dos grandes activos que ofrece la cultura intelectual son la *disciplina* y el *equilibrio* de la mente, ampliar sus capacidades y llenarla de conocimiento. El primero es tal vez el más importante de los dos. Por tanto, uno de los requisitos obligatorios de todo curso debe ser exigir el ejercicio diario e intenso de las facultades del estudiante. Deben prescribirse las ramas de estudio y adoptarse los modos de instrucción más adecuados para impartir la virtud de fijar la atención; dirigir la mente; analizar un tema de investigación propuesto; seguir, con un juicio preciso, el hilo de un argumento; equilibrar en su justa medida las pruebas presentadas para emitir un juicio; despertar, elevar y controlar la imaginación; disponer, con maña, los tesoros acumulados por la memoria; activar y guiar los poderes del ingenio... Los hábitos de la reflexión deben forjarse mediante una aplicación continuada y minuciosa. Si para realizar con destreza determinadas operaciones manuales de muchas profesiones mecánicas se necesita un aprendizaje de años, mucho más con el adiestramiento de los poderes de la mente».

ha vertido tantas lágrimas, eran más bien un recurso para ejercicios de gramática que el objeto de estudios literarios profundos (Hofstadter y Smith, 1961).

El período moderno no renunció a algunos de estos enfoques y continuó enfatizando la naturaleza diferenciada y superior de la universidad y lo reducido de los estudiantes-ciudadanos aptos o competentes (tal y como se observa, evidentemente, en los obstáculos para la participación de las mujeres; Bradley y Ramírez, 1996). Mediante las referencias a unos rasgos obligatorios la institución se aseguraba de que aquellos carentes de la fibra moral necesaria nunca pisaran el suelo de la universidad. Sin embargo, determinadas personas eran consideradas poseedoras de suficiente raciocinio, o de capacidad para adquirirlo (al fin y al cabo, ese período fue sin duda el de los análisis racionalistas). Por tanto, se abría la puerta a un enfoque pedagógico disciplinado a unos acervos de conocimiento claros y diferenciados y, por consiguiente, las técnicas de aprendizaje empezaron a codificarse a través de organizaciones, funciones y recursos especializados, como ejemplifica la formalización de la pedagogía. El libro de texto estrenó su reinado en el terreno de los vehículos de transmisión de leyes generales y verdades establecidas y los cursos «introdutorios» estandarizados se convirtieron en el mecanismo homologado del camino racionalizado que conducía de los estudios elementales a los avanzados.

En la universidad contemporánea, muchos de estos corsés se han suavizado. Por principio, todos pueden y deben aprender, aunque sea a través de actividades fuera del aula o de la universidad (como prácticas laborales o programas de estudio en el extranjero). Reinterpretados en tanto que actores individuales, las personas disfrutaban de una amplia autoridad para crear, descubrir y utilizar un conocimiento obtenido casi siempre de la pura experiencia cotidiana.²⁴ Así, las valoraciones personales ocupan el lugar de las referencias a la personalidad en el acceso universitario. En el nuevo mundo nadie está obligado a saber nada en particular (para desconuelo de muchos críticos; Hirsch, 1987) pero todo el mundo tiene permiso para no saber nada de nada. Por ejemplo, las obligaciones de aprender una lengua caen en declive al mismo tiempo que aparecen los programas de lenguas optativas (como el quechua en Stanford o el uzbeko en Chicago). El conocimiento especializado se

24. La valorización de la experiencia individual explica en parte el reciente reconocimiento de las ventajas de la diversidad educativa (Antonio *et al.*, 2004; Hale, 2003).

convierte en una cuestión de preferencias personales, aunque la generalización de la competencia y la versatilidad están al orden del día. Así, Shakespeare pasa también a ser opcional, pero la lectura y la escritura (y la capacidad de actuar en función de los intereses personales al elegir una carrera) son siempre obligatorias.

En la época actual, la pedagogía ha experimentado una evolución acorde con esta tendencia, con un especial énfasis en la participación, la capacidad de elección, la toma de decisiones y la experiencia, en las versiones de un «mundo real». Ninguna de las 229 asignaturas de historia ofertadas por la Universidad de Harvard en el año 2000 era obligatoria para todos los estudiantes y la institución estimulaba por entonces el estudio autodirigido por el estudiante, a menudo a partir de experiencias del mundo real (incluso las más personales, en las que la historia se funde con la biografía y la genealogía). Por tanto, el libro de texto pierde paulatinamente su centralidad de antaño (este tema no ha sido excesivamente documentado, pero véase igualmente McEneaney y Meyer, 2000) en favor, por ejemplo, de los diarios de los estudiantes acerca de sus propias lecciones vitales (y ampliamente relevantes). El aprendizaje a través de la acción se ha consolidado entre las técnicas pedagógicas más extendidas, por lo que los estudios de la voz cobran un mayor protagonismo en el terreno de la apreciación musical y las asignaturas de composición empiezan a superar a las de literatura. Ahora, los currículos universitarios rebosan de asignaturas de libre elección e itinerarios independientes (Robinson, 2005), que han tomado el lugar de las exigencias troncales, los prerrequisitos y los exámenes en serie (en 1960, en la Universidad del Cabo de Buena Esperanza los exámenes de matriculación, intermedios y de reválida eran obligatorios para todos los estudiantes; en Harvard, en 1853, había una única especialización). En la actualidad, la idea fundamental es que el estudiante, en tanto que participante de buena fe de la empresa educativa y la vida, posee de entrada las aptitudes e intereses necesarios para comprender todos los aspectos de la realidad social y natural. Proyectado como creador y como consumidor educativo con soberanía sobre los territorios del conocimiento, el estudiante de hoy cada vez necesita menos la disciplina moral e intelectual de los «principios» o cursos introductorios ni las largas retahílas de prerrequisitos preparatorios. Él (y, obviamente, también ella) es su propio Director. Una de las consecuencias de este cambio es la reducción de las presiones estandarizadoras sobre los estudiantes (por ejemplo, de las asignaturas obligatorias, los códigos de

conducta inflexibles, los sistemas de seguimiento rígidos, los rituales esotéricos, etc.) y la práctica desaparición de las clasificaciones y humillaciones públicas que antaño acompañaban inevitablemente la no conformidad, tal y como ocurría con los antiguos sistemas de calificación (con categorías para el suspenso).²⁵ Los estudiantes tienen derechos, y también tienen derecho a su individualidad. El mundo en general se ha abierto a la idea de abrazar a los estudiantes como personas, dotadas de capacidades naturales y de predisposiciones para el conocimiento. Por extensión, la pedagogía se convierte más bien en un proceso de capacitación y no de disciplina, que conecta los estudiantes con los muchos canales disponibles de conocimiento y experiencia (Magolda, 1999).

En suma, pues, en la sociedad contemporánea se ha multiplicado el número de estudiantes, cuyas extracciones son también más variopintas. Sus intereses abarcan más campos, y alcanzan también aspectos de sus propias experiencias vitales, y poseen capacidades para realizar elecciones ventajosas, entre programas, asignaturas, temas y un sinfín de actividades extracurriculares (la Universidad de Harvard, en su catálogo del año 2000, recogía hasta 287 organizaciones estudiantiles reconocidas oficialmente). Desde el punto de vista pedagógico, el sistema de formación se ha abierto y fomenta ahora la autoridad de los estudiantes y su plena participación, tanto en el aula como en experiencias externas con legitimación pedagógica y reconocimiento oficial.

Los ejemplos de estos cambios, tanto en la teoría del conocimiento como en las teorías de los estudiantes y la pedagogía, son abundantes y visibles, aunque es necesario un trabajo más sistemático antes de poder elaborar generalizaciones empíricas en torno a las transformaciones de la universidad.²⁶

25. Las clasificaciones y las humillaciones públicas eran habituales. Por ejemplo, el calendario 1914-15 de la Universidad de Dublín presenta una suerte de clasificación universitaria: «Asistente del rector; Miembro de la junta; Nobles; Hijos de nobles y Baronets; Doctores y Maestros de las diferentes Facultades; Licenciados; Estudiantes con privilegios; Académicos; Pensionados y Sizars, los estudiantes con menos recursos.» Además, en Dublín eran habituales las *Corrections*: «Los sábados por la mañana, a las diez y media, el decano asistente se presenta al salón y lee en voz alta los nombres de todos los estudiantes castigados por desatender sus obligaciones u otras ofensas».

26. Concretamente, podría argumentarse que nuestras ideas hacen referencia a universidades de élite y no tanto a instituciones de una condición inferior. Realizamos un análisis preliminar de esta posibilidad, a partir de materiales del Tuskegee Normal and Industrial Institute (tradicionalmente para población negra) datados de la época de la Primera Guerra Mundial y llegamos a la conclusión de que el argumento carece de base.

Reflexiones finales y conclusión

En los últimos dos siglos, una visión dominante de la evolución social basada en las ciencias sociales ha presentado la singularización como tendencia fundamental de la época moderna. Desde esta óptica, el crecimiento contemporáneo de la educación representa una respuesta funcional a un aumento de la complejidad operativa, para formar a los jóvenes en respuesta a las demandas de unas funciones más sofisticadas. Por un lado, puede resultar una idea convincente, pues se hace eco de los autorretratos de las instituciones educativas del período moderno, pero por el otro surgen las dudas: ¿por qué el adiestramiento para funciones complejas y especializadas se produce fuera del contexto, en una posición alejada de las demandas de la función en cuestión y bajo el paraguas unificado de la universidad, que ensalza las verdades trascendentes y la continuidad temporal y se estructura en torno a modelos tan dispares en todo el mundo y en las sociedades más diversas?

Las dudas relativas al guión convencional no solo son teóricas, sino también prácticas. Durante los dos últimos siglos, una profecía reiterada ha anunciado la destrucción de la universidad integral y de su canon cultural en beneficio de unas prácticas formativas de escasos horizontes, pues supuestamente la diferenciación intensificaba la necesidad de unos tipos de preparación más centrados, flexibles y locales, alejados de las verdades de gran calado de la universidad. Y pese a tales profecías apocalípticas, la universidad se ha mantenido firme e incluso puede presumir de un crecimiento sostenido y exponencial, acelerado en las últimas décadas. La universidad certifica a más personas y en más funciones en el sistema moderno, abriendo las puertas a una enorme proporción de la población joven y ofreciendo formación en temas cada vez más variados.

En este capítulo, interpretamos este resultado enfatizando la centralidad de los cimientos cosmológicos universalistas de la sociedad contemporánea, en lugar de la diferenciación y la especialización funcional que podría deducirse de estos principios. Consideramos que la misión definitoria de la universidad es una misión generalizadora, con un cierto matiz cosmológico o religioso, esto es, encuadrar el mundo en marcos reguladores y no tanto impartir competencias orientadas a funciones específicas. Por tanto, valoramos el sorprendente aumento en el número de matriculaciones de estudiantes universitarios y del contenido académico como una expresión de universalización, síntoma de

la mayor interpenetración de lo global y lo universal en lo local y particular.

Por consiguiente, resulta relativamente sencillo explicar el espectacular auge de la universidad y su difusión global, su elevado nivel de isomorfismo y su cohesión inquebrantable bajo un marco unificador, unos rasgos especialmente visibles tras la Segunda Guerra Mundial, cuando la «sociedad» empezó a bascular gradualmente de los estados-nación y los ciudadanos a una sociedad mundial de personas empoderadas e integradas en un contexto racionalizado y científicado.

En lo tocante al conocimiento universitario y sus poseedores, y a la pedagogía que los conecta, las implicaciones de esta reinención de la sociedad son importantes. El nuevo contexto revitaliza los antiguos procesos de racionalización y elaboración ontológica y amplifica enormemente el perímetro de lo que podemos y debemos saber y de las personas aptas para hacerlo. Esta ampliación, a su vez, altera la lista de estrategias, técnicas y perspectivas homologadas y fusiona conocimiento y conocedor en una misma entidad. El nuevo contexto social propicia el auge del conocimiento experiencial basado en la persona, aunque otorgue a los estudiantes un mayor control del aprendizaje y más autonomía. La pedagogía pasa a hacer más hincapié en el empoderamiento y no tanto en la disciplina y más en la participación que en la imitación.

La «sociedad del conocimiento» resultante está presidida por un extraordinario grado de apertura de la universidad a la sociedad (también, claro está, al *coco* del capitalismo empresarial, pero también a casi todas las instituciones que reclamen ser tenidas en cuenta). Sin embargo, la sociedad del conocimiento se caracteriza también por una intensa y visible estructuración en torno a la universidad, sus nociones abstractas y universalizadas y sus imprescindibles certificaciones.

Uno de los rasgos más evidentes de la universidad contemporánea nacida de este proceso es que no solo se fundamenta en aspiraciones universalistas, sino que se ha globalizado desde un punto de vista institucional. Obviamente, existen diferencias entre países y entre universidades, pero las tendencias que analizamos tienen un alcance global y afectan a todas las universidades. Y lo más impactante es que incluso las añejas universidades europeas, tradicionalmente más reticentes, se ven ahora obligadas a abandonar una tradición secular nacida en la Europa feudal y moderna ante la presión homogeneizadora del denominado Proceso de Bolonia. Y cuando el cambio no avanza lo bastante deprisa, aparecen las universidades privadas para llenar el hueco. En

cuanto al resto del mundo desarrollado, donde las inercias que obstaculizan el cambio son menores, la transformación universitaria avanza a un ritmo más rápido e intenso.²⁷

27. Queremos agradecer los consejos y el asesoramiento de nuestros colegas, muy especialmente Gerhard Casper, Gili Drori, Patti Gumpert, Georg Krücken, Gero Lenhardt, Alex McCormick, Francisco Ramírez, Uwe Schimank, Evan Schofer y Manfred Stock. Las ideas que aquí exponemos son fruto de una colaboración de muchos años, tal y como mencionamos en el texto. Algunos de los ejemplos empíricos más importantes hacen referencia a la obra de Frank y Meyer (2006). La elaboración del capítulo no habría sido posible sin las becas a Francisco O. Ramírez y John W. Meyer del Freeman Spogli Institute y de la Spencer Foundation (20060003) de la Universidad de Stanford y a David John Frank de la Spencer Foundation (200700213) y del Center for the Study of Democracy de la Universidad de California (Irvine).

BIBLIOGRAFÍA

- Adick, Christel. 1992. *Die Universalisierung der Modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Aiken, Michael y Jerald Hage. 1968. «Organizational interdependence and intraorganizational structure». *American Sociological Review*, 33:912-30.
- Alexander, K. y B. Eckland. 1975. «Contextual Effects in the High School Attainment Process». *American Sociological Review* 40:402-16.
- Almond, G. y S. Verba. 1963. *The Civic Culture*. Princeton, N.J.: Princeton University Press [*La cultura cívica: estudio sobre la participación democrática en cinco naciones*. Madrid: Fundación FOESSA, 1970].
- Altbach, P. G. 1998. *Comparative higher education: Knowledge, the university and development*. Greenwich, CT: Ablex.
- Anderson, Benedict. 1993. *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. Londres: Verso Press [*Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2007].
- Amnesty International. 1992, 1993, 1995, 1996, 1997. «Human Rights Education Bibliography, Vol. 1-5». Inglaterra: Amnistía Internacional.
- Antonian, L. A. 2000. «Armenia: Higher education problems and perspectives». *International Higher Education* 19:19-20.
- Antonio, A. L., M. J. Chang, K. Hakuta, D. A. Kenny, S. Levin, y J. F. Milem. 2004. «Effects of racial diversity on complex thinking in college students». *Psychological Science* 15:507-10.
- Arnone, Robert F. y C. A. Torres. 1999. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Nueva York: Rowman & Littlefield.
- Astin, A. y R. Panos. 1969. «The Educational and Vocational Development of College Students». American Council on Education, Washington, D.C.
- Astiz, M. Fernanda, Alexander Wiseman, y David P. Baker. 2002. «Slouching Toward Decentralization: Consequences for Curricular Control in National Education Systems». *Comparative Education Review* 46:66-88.

- Baker, David. P., Helmut Köhler, y Manfred Stock. 2004. «Socialist Ideology and the Contraction of Higher Education: Institutional Consequences of State Manpower and Education Planning in the Former East Germany, 1949 to 1989». Max Planck Institute for Human Development, Berlín.
- Banks, A.S. 2001. «Cross-national time-series data archive»: Binghamton, Nueva York: Computer Systems Unlimited.
- Banks, James A. 2004. *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, James A. y James Lynch. 1986. «Multicultural Education in Western Societies». Westport, CT: Praeger Publishers.
- Beck, U. 1992. *The risk society*. Londres: Sage [*La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI, 2002].
- Bell, D. 1973. *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Nueva York: Basic Books [*El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza Editorial, 2001].
- Ben-David, Joseph y Abraham Zloczower. 1962. «Universities and Academic Systems in Modern Societies». *European Journal of Sociology* 3 [«Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas». En Ben-David, J. et al. *La Universidad en transformación*. Barcelona: Seix Barral, 1966].
- Benavot, Aaron. 1983. «The Rise and Decline of Vocational Education». *Sociology of Education* 56:63-76.
- . 2004. «A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Time, 1980-2000». Oficina Internacional de Educación, Ginebra.
- Benavot, Aaron y Cecilia Braslavsky. 2007. «School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education». Hong Kong: University of Hong Kong/Springer.
- Benavot, Aaron, Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer, y Suk-Ying Wong. 1991. «Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986». *American Sociological Review* 56:85-100.
- Benavot, Aaron y Phyllis Riddle. 1988. «National Estimates of the Expansion of Mass Education, 1870-1840». *Sociology of Education* 61:191-210.
- Bendix, Reinhard. 1964. *Nation-Building and Citizenship*. Nueva York: John Wiley [*Estado nacional y ciudadanía*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974].
- . 1968. «Bureaucracy», En David L. Sills, *International Encyclopaedia of the Social Sciences*. Nueva York: Macmillan, pp. 206-19 [existe traducción al castellano].
- Benítez, J. 1973. «The Effect of Élite Recruitment and Training on Diffuse Socialization Outcomes». Stanford University, Stanford, CA.
- Berg, G. A. 2005. *Lessons from the edge: For-profit and nontraditional higher education in America*. Westport, CT: Praeger.

- Berg, I. E. 1971. *Education and jobs: The great training robbery*. Boston: Beacon Press.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. 1967. *The social construction of reality*. Nueva York: Doubleday [*La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1994].
- Bergesen, A. 1977. «Political Witch Hunts: The Sacred and the Subversive in Cross-National Perspective». *American Sociological Review* 42:220-33.
- Berkovitch, Nitza. 1998. «The Emergence and Transformation of the International Women's Movement». En *World Polity Since 1875: World Culture And International Non-Governmental Organizations*, editado por J. Boli y G. Thomas. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bernstein, Basil. 1975. *Class, Codes, and Control (3 vols.)*. Londres: Routledge y Kegan Paul [*Clases, códigos y control. 1, Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal, 1989] [*Clases, códigos y control. 2, Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal, 1988] [*Clases, códigos y control. 4, La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1994].
- Bidwell, C. y R. Vreeland. 1963. «College Education and Moral Orientations». *Administrative Science Quarterly* 8:166-91.
- Blau, Peter M. 1956. *Bureaucracy in modern society*. Nueva York: Random House [*La burocracia en la sociedad moderna*. Buenos Aires: Paidós, 1962].
- . 1970. «A formal theory of differentiation in organizations». *American Sociological Review* 35:201-18.
- Blaug, M., ed. 1968, 1969. *Economics of Education*. Baltimore: Penguin [*Economía de la educación*. Madrid: Tecnos, 1972].
- Bloom, A. 1987. *The closing of the American mind*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Blue, Alan F. y Peter McHugh. 1971. «The social ascription of motives». *American Sociological Review* 35:201-18.
- Bok, D. 2003. *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Boli, John. 1987. «World Polity Sources of Expanding State Authority and Organization, 1870-1970». En *Institutional Structure*, editado por G. Thomas, J. W. Meyer, F. O. Ramírez, y J. Boli. Newbury Park, CA: Sage.
- . 2005. «Contemporary developments in world culture». *International Journal of Comparative Sociology* 46:383-404.
- Boli, John y George Thomas. 1999. «World Polity Formation Since 1875: World Culture and International Non-Governmental Organizations». Stanford, CA: Stanford University Press.

- Boli-Bennett, J. 1976. «The Expansion of Constitutional Authority in Nation-States, 1870-1970: A Quantitative Assessment». En *Annual Pacific Sociological Association Conference*. San Diego, CA.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Londres, Reino Unido: Sage Publications [*La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1981].
- Bowles, S. y H. Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books [*La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI, 1985].
- Boyer, J. 2003. «Judson's war and Hutchins's peace: The University of Chicago and war in the 20th century». En *Occasional papers on higher education XII*. Chicago: College of the University of Chicago.
- Boyle, E. H. 2002. *Female genital cutting: Cultural conflict in the global community*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Boyle, E. H. y John W. Meyer. 1998. «Modern law as a secularized and global model: Implications for sociology of law». *Soziale Welt-Zeitschrift Fur Sozialwissenschaftliche Forschung Und Praxis* 49:275-94.
- Bradley, K. y F. O. Ramírez. 1996. «World polity and gender parity: Women's share of higher education, 1965-1985». *Research in Sociology of Education and Socialization* 11:63-92.
- Bridges, D., P. Juceviciene, R. Jucevicius, y T. H. McLaughlin. 2006. *Higher education and national development: Universities and societies in transition*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Brint, S. 2002. «The rise of the "practical arts"». En *The future of the city of intellect* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brown, D. K. 2001. «The social sources of educational credentialism: Status cultures, labor markets, and organizations». *Sociology of Education* 74:19-34.
- Buergenthal, Thomas y Judith V. Torney. 1976. «International Human Rights and International Education». Comisión nacional de EE.UU. para la UNESCO, Washington, D.C.
- Butts, R. Freeman. 1980. *The Revival of Civic Learning: A Rationale for Citizenship Education in American Schools*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Callahan, Raymond E. 1962. *Education and the cult of efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cárdenas, Sonia. 2007. *Conflict and Compliance: State Responses to International Human Rights Pressure*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Carlson, Richard O. 1962. *Executive succession and organizational change*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Carnoy, M. 1972. «Schooling in a Corporate Society». Nueva York: McKay.
- Castells, M. 1996. *The rise of the network society, Volume 2: The Information Age*. Oxford, Reino Unido: Blackwell [La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza, 2008].
- Cha, Yun-Kyung. 1991. «Effects of the Global System on Language Instruction, 1850-1986». *Sociology of Education* 64:19-32.
- Chabbott, Colette. 1996. «Constructing Educational Development: International Development Organizations and the World Conference on Education for All». School of Education, Stanford University, Stanford, CA.
- . 1999. «Defining development: The making of the international development field, 1945-1990». En *Constructing world culture: International non-governmental organizations since 1875* editado por J. Boli y G. M. Thomas. Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 222-48.
- . 2003. *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. Nueva York: Routledge/Falmer.
- Chabbott, Colette y Francisco O. Ramírez. 2000. «Development and Education». En *Handbook of the Sociology of Education*, editado por M. T. Hallinan. Nueva York: Kluwer, pp. 163-87.
- Clark, B. 1956. *Adult education in transition*. Berkeley: University of California Press.
- . 1970. «The College as Saga: Historical Inquiry in the Sociology of Education». En *Annual meeting of the American Sociological Association*. Washington, D.C.
- . 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press [El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1992].
- Claude, Richard Pierre. 1997. «Global Human rights Education: The Challenges for Nongovernmental Organizations». En *Human Rights Education for the 21st Century*, editado por G. Andreopoulos y R. P. Claude. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Cole, Elizabeth. 2007. «Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation». Nueva York: Rowman & Littlefield.
- Coleman, J. 1965. *Education and Political Development*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Collins, R. 1971. «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification». *American Sociological Review* 36:1002-18.

- . 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Nueva York: Academic Press [*La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal, 1989].
- . 2000. «Comparative and Historical Patterns of Education». En *Handbook of the Sociology of Education*, editado por M. T. Hallinan. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Commission, Asian Human Rights. 1998. «Our Common Heritage: Asian Human Rights Charter». Asian Human Rights Commission, Hong Kong.
- Coombs, P. 1968. *The World Educational Crisis*. Nueva York: Oxford University Press [*La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Santillana, 1993].
- Council of Europe. 2007. «European Year of Citizenship through Education».
- Cummings, William. 1997. «Patterns of Modern Education». En *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students, and Nations For the Twenty-First Century*, editado por W. Cummings y N. McGinn. Nueva York: Elsevier Science.
- Dalton, Melville. 1959 *Men who manage*. Nueva York: Wiley.
- Davis, J. A. 1966. «The Campus as a Frog Pond». *American Journal of Sociology* 72:17-31.
- Davis, S. 1999. «From Moral Duty to Cultural Rights: A Case Study of Political Framing in Education». *Sociology of Education* 71:1-23.
- De Botton, A. 1999. «What are the humanities for?» *European Review* 7:19-25.
- Dierkes, Julian. 2005. «The Decline and Rise of the Nation in German History Education». En *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula In Transition*, editado por H. Schissler y Y. N. Soysal. Nueva York: Berghahn.
- DiMaggio, Paul y Walter Powell. 1983. «The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields». *American Sociological Review* 48:147-60.
- Dowling, John y Jeffrey Pfeffer. 1975. «Organizational legitimacy». *Pacific Sociological Review*, 18: 122-36.
- Downs, Anthony. 1967. *Inside bureaucracy*. Boston: Little, Brown.
- Dreeben, Robert. 1968. *On What is Learned in School*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Drori, G. S., J. W. Meyer, y H. Hwang. 2006. *Globalization and organization*. Oxford: Oxford University Press .

- Drori, G. S., J. W. Meyer, Francisco O. Ramírez, y Evan Schofer. 2003. *Science in the Modern World Polity*. Stanford, CA: Stanford University Press [*La ciencia en la política mundial moderna. Institucionalización y globalización*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, 2006].
- Drori, G. S. y H. Moon. 2006. «The changing nature of tertiary education: Cross-national trends in disciplinary enrollment, 1965-1995». En *The impact of comparative education research on institutional theory*, editado por D. P. Baker y A. Wiseman. Greenwich, CT: JAI.
- Duncan, O. D., D. L. Featherman, y B. Duncan. 1972. *Socioeconomic Background and Achievement*. Nueva York: Seminar.
- Durkheim, E. 1933. *The division of labor in society*. Nueva York: Macmillan [*La división del trabajo social*. Buenos Aires: Gorla, 2008].
- . 1969 [1898]. «Individualism and the intellectuals (trans. S. Lukes)». *Political Studies* 17:14-30 [«Individualismo y los intelectuales», disponible en: <<http://misociologia.blogspot.com/2004/09/mile-durkheim-el-individualismo-y-los.html>>].
- . 1975 [1957]. *Professional ethics and civic morals (Trans. C. Brookfeld)*. Londres: Routledge.
- Elbers, Frank. 2002. *Human Rights Education Resourcebook*. Cambridge, MA: Human Rights Education Associates.
- Emery, Fred. L. y Eric L. Trist. 1965. «The causal texture of organizational environments». *Human Relations* 18:21-32.
- Eurydice. 2005. «Citizenship Education at School in Europe». Eurydice, Bruselas.
- Feldman, K. A. y T. H. Newcomb. 1969. *The Impact of College on Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fiala, Robert y Audrey Gordon Lanford. 1987. «Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970». *Comparative Education Review* 31:315-33.
- FitzGerald, Frances. 1979. *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. Boston, MA: Little, Brown.
- Flowers, Nancy. 2002. «What is Human Rights Education». En *International Expert Meeting on Human Rights*. Munich, Germany.
- Frank, D. J. 1997. «Science, nature, and the globalization of the environment, 1870-1990». *Social Forces* 76:409-35.
- Frank, D. J. y Jay Gabler. 2006. *Reconstructing the University: Worldwide Shifts in Academia in the 20th Century*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Frank, D. J. y J. W. Meyer. 2002. «The profusion of individual roles and identities in the post-war period». *Sociological Theory* 20:86-105.

- . 2006. «Worldwide expansion and change in the university». En *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*, editado por G. Krücken, C. Castor, A. Kosmützky, y M. Torka. Bielefeld, Alemania: Transcript Verlag, pp. 17-42.
- . 2007. «University expansion and the knowledge society». *Theory and Society* 36:287-311 [versión castellana incluida en este volumen].
- Frank, D. J., S. Y. Wong, J. W. Meyer, y F. O. Ramírez. 2000. «What counts as history: A cross-national and longitudinal study of university curricula». *Comparative Education Review* 44:29-53.
- Freeman, John Henry. 1973. «Environment, technology and administrative intensity of manufacturing organizations». *American Sociological Review* 38:750-63.
- Gabler, J. y D. J. Frank. 2005. «The natural sciences in the university: Change and variation over the 20th century». *Sociology of Education* 78:183-206.
- Garfinkel, Harold. 1956. «Conditions of Successful Degradation Ceremonies». *American Journal of Sociology* 61:420-4.
- Geiger, R. L. 2004. *Knowledge and money: Research universities and the paradox of the marketplace*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gellner, E. 1983. *Nations and nationalism*. Ithaca, Nueva York: Cornell University [*Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial, 1988].
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwarzman, P. Scott, y M. Trow. 1994. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres, Reino Unido: Sage [*La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997].
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction ritual*. Garden City, NY: Knopf.
- Goodson, Ivor. 1987. *School Subjects and Curriculum Change*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- Gregorian, V. 2004. «Colleges must reconstruct the unity of knowledge». *The Chronicle of Higher Education* 50:B12.
- Gumport, P. J. y S. K. Snyderman. 2002. «The formal organization of knowledge: An analysis of academic structure». *Journal of Higher Education* 73:375-408.
- Habermas, J. 1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Coblenza: Neuwied.
- . 1987. «The idea of the university – Learning processes». *New German Critique* 41:3-22 [«La idea de la universidad. Procesos de aprendizaje». *Revista Sociológica*, 5. México, Universidad Autónoma de México, 1987].
- Hahn, Carole L. 1998. *Becoming Political*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

- . 1999. «Challenges to Civic Education in the United States». En *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies From the IEA Civic Education Project*, editado por J. Torney-Purta, J. Schwille, y J. Amadeo. Ámsterdam: IEA.
- Hale, F. W. Jr. 2003. «What makes racial diversity work in higher education: Academic leaders present successful policies and strategies». Sterling, VA: Stylus.
- Hanushek, Eric y Denise Kimko. 2000. «Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations». *American Economic Review* 90:1184-1208.
- Harrington, B. E. 2007. *Pop finance: Investment clubs and the new ownership society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hatakenaka, S. 2004. *University – Industry partnerships in MIT, Cambridge, and Tokyo: Storytelling across boundaries*. Nueva York: Falmer.
- Hedmo, Tina, Kerstin Sahlin-Andersson, y Linda Wedlin. 2001. «The Emergence of a Regulatory Field of Management Education». Score Report: Universidad de Estocolmo.
- Himmelweit, H. y B. Swift. 1969. «A Model for the Understanding of School as a Socializing Agent». En *Trends and Issues in Developmental Psychology*, editado por P. Mussen, J. Langer, y M. Covington. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 154-81.
- Hirsch, E. D. Jr. 1987. *Cultural literacy – What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- . 1999. *The schools we need: And why we don't have them*. Nueva York: Anchor.
- Hirsch, Paul M. 1975. «Organizational effectiveness and the institutional environment». *Administrative Science Quarterly* 20:327-44.
- Hobsbawm, Eric y Trevor Ranger. 1983. «The Invention of Tradition». Cambridge: Cambridge University Press [*Invent de la tradició*. Barcelona: Eumo, 1989] [*La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002].
- Hofstadter, R. 1963. *Anti-intellectualism in American life*. Nueva York: Knopf [*Antiintelectualismo en la vida norteamericana*. Madrid: Tecnos, 1969].
- Hofstadter, R. y W. Smith. 1961. *American higher education: A documentary history*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holsinger, D. 1974. «The Elementary School as Modernizer: A Brazilian Study». En *Education and Individual Modernity in Developing Countries*, editado por A. Inkeles y D. Holsinger. Leiden: Brill, pp. 24-46.
- Homans, George C. 1950. *The human group*. Nueva York: Harcourt Brace [*El grupo humano*. Buenos Aires: Eudeba, 1977].
- HREA. [Human Rights Education Associates]. 2004, <www.hrea.org>.

- Huefner, Klaus, Jens Naumann, y John W. Meyer. 1987. «Comparative Education Policy Research: A World Society Perspective». En *Comparative Policy Research*, editado por M. Dierkes. Aldershot: Gower [«Investigación sobre política educativa comparada: perspectiva de la sociedad mundial». *Revista de Educación*, 297, 1992, pp. 347-402].
- Hymans, J. E. C. 2005. «What counts as history and how much does history count? The case of French secondary education». En *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*, editado por H. Schissler e Y. N. Soysal. Nueva York: Berghahn, pp. 61-81.
- Igra, A. 1976. «Social Mobilization, National Context, and Political Participation». Stanford University, Stanford.
- IIDH [Interamerican Institute of Human Rights]. 2000. «Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina». Ford Foundation, San José, Costa Rica.
- Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row [*La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Laia, 1978].
- Inkeles, A. y Larry Sirowy. 1983. «Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems». *Social Forces* 62:303-33.
- Inkeles, A. y D. H. Smith. 1974. «Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries». Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Jackson, A. W. y G. A. Davis. 2000. *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. Nueva York: Teachers College.
- Jencks, C. et al. 1972. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- Jencks, C. y D. Riesman. 1968. *The academic revolution*. Garden City, Nueva York: Doubleday [*La revolución académica*. Buenos Aires: Paidós, 1970].
- Jepperson, R. L. 1991. «Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism». En *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, editado por W. Powell y P. DiMaggio. Chicago: University of Chicago Press.
- . 2002. «Political modernities: Disentangling two underlying dimensions of institutional differentiation». *Sociological Theory* 20:61-85.
- Jepperson, R. L. y J. W. Meyer. 1991. «The Public Order and the Construction of Formal Organizations». En *The New Institutionalism In Organizational Analysis*, editado por W. Powell y P. DiMaggio. Chicago: University of Chicago Press, pp. 204-31.
- . 2000. «The 'Actors' of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency». *Sociological Theory* 18:100-20.
- Jones, Philip 1990. «UNESCO and the Politics of Global Literacy». *Comparative Education Review* 33:117-29.

- . 1992. *World Bank Financing Of Education: Lending, Learning, And Development*. Nueva York: Routledge.
- Kamens, D. 1971. «The College “Charter” and College Size: Effects on Occupational Choice and College Attrition». *Sociology of Education* 44: 270-96.
- . 1974. «Colleges and Élite Formation: The Case of Prestigious American Colleges». *Sociology of Education* 47:354-78.
- . 1977. «Legitimizing Myths and Educational Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure». *American Sociological Review* 42:208-19.
- . 1992. «Variant Forms: Cases with Distinct Curricula». En *School Knowledge for the Masses*, editado por J. W. Meyer, D. Kamens, y A. Benavot. Londres, Reino Unido: Falmer Press, pp. 74-82.
- Kamens, D. y Aaron Benavot. 1996. «Élite Knowledge For the Masses: The Origins and Spread of Mathematics and Science Education in National Curricula». *American Journal of Education* 99:137-80.
- Kaplan, Sam. 2006. *The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post-1980 Turkey*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Karabel, J. 2005. *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Keck, Margaret E. y Kathryn Sikkink. 1998. *Activists Beyond Borders*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Kennedy, Kerry J., Carole L. Hahn, y Wing-on Lee. 2008. «Constructing Citizenship: Comparing The Views of Students in Australia, Hong Kong, and the United States». *Comparative Education Review* 52:53-91.
- Kerckhoff, A. C. 1975. «Patterns of Educational Attainment in Great Britain». *American Journal of Sociology* 80:1428-37.
- Kerr, C. 1963. *The uses of the university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 1991. *The great transformation in higher education 1960-1980*. Albany, Nueva York: SUNY.
- Kerr, C., J. T. Dunlop, F. H. Harbison, y C. A. Myers. 1960. *Industrialism and industrial man: The problem of labor and management in economic growth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kirp, D. 2003. *Shakespeare, Einstein and the bottom line*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koenig, Shula. 2002. «Interview on file with author». Ver sitio web: <www.pdhre.org>.
- Kohn, M. 1969. *Class and Conformity: A Study in Values*. Homewood, IL: Dorsey.

- Kors, A. C. y H. A. Silverglate. 1998. *The shadow university: The betrayal of liberty on America's campuses*. Nueva York: Free Press.
- Krücken, G. 2005. «The Europeanization of higher education and the bachelor/master reform: Some lessons from the German case». Departamento de Sociología, Universidad de Bielefeld.
- Krücken, G., C. Castor, A. Kosmützky, y M. Torca. 2006. «Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions». Bielefeld, Alemania: Transcript Verlag.
- Krücken, G. y F. Meier. 2006. «Turning the university into an organizational actor». En *Globalization and organization*, editado por G. S. Drori, J. W. Meyer, y H. Hwang. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lauren, Paul Gordon. 2000. *The Evolution of International Human Rights*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Lee, Molly. 1990. «Structural Determinants and Economic Consequences of Science Education: A Cross-National Study, 1950-1986». School of Education, Stanford University, Stanford, CA.
- Leidner, R. 1993. *Fast food, fast talk: Service work and the routinization of everyday life*. Berkeley, CA: University of California.
- Lenhardt, Gero. 2002. «Europe and Higher Education between Universalisation and Materialist Particularism». *European Educational Research Journal* 1:274-89.
- . 2005. *Hochschulen in Deutschland und in den USA*. Wiesbaden, Alemania: Vs Verlag.
- Lenhardt, Gero y Manfred Stock. 2000. «Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR». *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52:520-40.
- Levinson, B. 2004. «Hopes and Challenges for the New Civic Education in Mexico: Toward a Democratic Citizen without Adjectives». *International Journal of Educational Development* 24:269-82.
- Livingstone, D. W. 1998. *The education – jobs gap: Underemployment or economic democracy*. Boulder, CO: Westview.
- Loewen, James W. 1995. *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. Nueva York: New Press.
- Maassen, S. y P. Weingart. 2005. *Democratization of expertise? Exploring novel forms of scientific advice in political decision-making*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer.
- Macedo, Donaldo, Bessie Dendrinós, y Panayota Gounari. 2004. *The Hegemony of English*. Boulder, CO: Paradigm Publishers [*Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó, 2005].

- Magolda, M. B. 1999. *Creating contexts for learning and self-authorship: Constructive developmental pedagogy*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Mangan, J. A. 1994. «A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education». Londres, Reino Unido: Woburn Press.
- Mann, M. 1990. *The rise and decline of the nation state*. Oxford: Blackwell.
- Mao, Weishun. 1995. «World History in China Mainland and Taiwan Secondary School Textbooks: A Comparative and Historical Study». School of Education, Stanford University, Stanford, CA.
- March, James G. y Johan P. Olsen. 1976. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Marshall, T. H. 1948. *Citizenship and Social Class*. Nueva York: Doubleday [*Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial, 1998].
- Martin, J. Paul, Cosmas Gitta, y Tokunbo Ige. 1997. «Promoting Human Rights Education in a Marginalized Africa». En *Human Rights Education for the 21st Century*, editado por G. Andreopoulos y R. P. Claude. Filadelfia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Mazza, Carmelo, Kerstin Sahlin-Andersson, y Jesper Strandgaard Pedersen. 1998. *MBA: European Constructions of an American Model: Score Report*: Universidad de Estocolmo.
- Merton, Robert K. 1940. «Bureaucratic structure and personality». *Social Forces* 18: 560-8.
- McEneaney, E. H. 1998. «The Transformation of Primary School Science and Mathematics: A Cross-National Analysis, 1900-1995». Department of Sociology, Stanford University, Stanford, CA.
- . 2003. «Elements of a contemporary primary school science». En *Science in the modern world polity: Institutionalization and globalization*, editado por G. S. Drori, J. W. Meyer, F. O. Ramírez, y E. Schofer. Stanford, CA: Stanford University [*Elementos de una ciencia contemporánea en la escuela primaria*]. En G. S. Drori *et al.* *La ciencia en la política mundial moderna. Institucionalización y globalización*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, 2006, pp. 163-183].
- McEneaney, E. H. y J. W. Meyer. 2000. «The content of the curriculum: An institutionalist perspective». En *Handbook of sociology of education* editado por M. T. Hallinan. Nueva York: Plenum, pp. 189-211.
- McLaughlin, Terence H. 1992. «Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective». *Journal of Moral Education* 21:235-50.
- McNeely, Connie. 1995. *Constructing The Nation-State: International Organization And Prescriptive Action*. Westport, CT: Greenwood Press.

- Merton, Robert K. 1940. «Bureaucratic structure and personality». *Social Forces* 18: 560-8.
- Metz, Mary H. 1989. «Real School: A Universal Drama and Disparate Experience». *Politics of Education Association Yearbook*, pp. 75-91.
- Meyer, J. W. 1970a. «High School Effects on College Intentions». *American Journal of Sociology* 76:59-70.
- . 1970b. «The Charter: Conditions of Diffuse Socialization in Schools». En *Social Processes and Social Structures*, editado por W. R. Scott. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- . 1973. «Theories of the Effects of Education on Civic Participation in Developing Societies». SEADAG Papers Series, Asia Society, Nueva York.
- . 1977. «The effects of education as an institution». *American Journal of Sociology* 83:55-77 [traducción castellana incluida en este volumen].
- . 1987. «Self and the life course: institutionalization and its effects. (Newbury Park: Sage), 242–60». Pp. 242-60 en *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*, editado por G. Thomas, J. E. Meyer, F. O. Ramírez, y J. Boli. Newbury Park: Sage.
- . 1998. «Training and Certifying ‘Unqualified’ Teachers in Namibia». En *Inside Reform: Policy and Programming Considerations in Namibia’s Basic Education Reform*, editado por C. W. J. Snyder y F. Voigts. Windhoek: Gamsberg, Macmillan.
- . 2007. «World Models, National Curricula, and the Centrality of Individual». En *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, editado por A. Benavot y C. Braslavsky. Hong Kong: University of Hong Kong/Springer.
- Meyer, J. W., J. Boli, G. Thomas, y Francisco O. Ramírez. 1997. «World Society and the Nation State». *American Journal of Sociology* 103:144-81.
- Meyer, J. W. y Ronald L. Jepperson. 2000. «The “Actors” of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency». *Sociological Theory* 18:100-120.
- Meyer, J. W., David Kamens, Aaron Benavot, Yun-Kyung Cha, y Suk-Ying Wong. 1992. *Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- Meyer, J. W., Tricia Martin, y F. O. Ramírez. 2008. «Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-National Analyses, 1975-2006». Stanford, CA: Department of Sociology/School of Education, Stanford University.
- Meyer, J. W., Joanne Nagel, y C. Wesley Jr. Snyder. 1993. «The Expansion of Mass Education in Botswana: Local and World Society Perspectives». *Comparative Education Review* 37:454-75.
- Meyer, J. W. y F. O. Ramírez. 2000. «The World institutionalization of education». En *Discourse Formation in Comparative Education*, editado por J.

- Schriewer. Frankfurt: Peter Lang, pp. 111-32 [traducción castellana incluida en este volumen].
- Meyer, J. W., F. O. Ramírez, Richard Rubinson, y J. Boli-Bennett. 1977. «The World Educational Revolution, 1950-1970». *Sociology of Education* 50:242-58.
- Meyer, J. W., F. O. Ramírez, e Y. N. Soysal. 1992. «World Expansion of Mass Education, 1870-1980». *Sociology of Education* 65:128-49.
- Meyer, J. W. y Brian Rowan. 1975. «Notes on the Structure of Educational Organizations». En *Annual meeting of the American Sociological Association*. San Francisco.
- . 1977. «Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony». *American Journal of Sociology* 83:340-63.
- . 2004 [1978]. «The structure of educational organizations». En *Schools and Society: A sociological approach to education*, editado por J. Ballantine y J. Spade. Belmont: Thomson Learning, pp. 201-12
- Meyer, J. W. y Richard Rubinson. 1975. «Education and Political Development». *Review of Research in Education* 3:134-62.
- Meyer, J. W. y Evan Schofer. 2005. «The University in Global Society: Twentieth Century Expansion». *Die Hochschule* 14:81-98.
- . 2006. «La Universidad en Europa y en el mundo: Expansión en el siglo XXI». *Revista Española de Educación Comparada* 13:15-36 [incluido en este volumen].
- Meyer, J. W. y W. R. Scott. 1983. *Organizational Environments: Ritual And Rationality*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Miller, Valerie. 2002, «Critical Pedagogy and HRE», septiembre de 2008 (<<http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html>>).
- Mills, C. Wright. 1940. «Situated actions and vocabularies of motive». *American Sociological Review* 5:904-13.
- Mischel, W. 1971. *Introduction to Personality*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Moon, Hyeyoung. 2002. «The Globalization of Professional Management Education, 1881-2000: Its Rise, Expansion and Implications». Department of Sociology, Stanford University, Stanford, CA.
- Moreau, Joseph. 2003. *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Mundy, Karen y Lynn Murphy. 2001. «Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education». *Comparative Education Review* 45.
- Naciones Unidas. 1945. *Carta de las Naciones Unidas*. Disponible en línea en: <<http://www.un.org/aboutun/charter/>>

- . 1948. *Universal Declaration of Human Rights*. U.N.G.A. Res. 217A (III), 3(1) UN GAOR Res. 71, UN Doc. A/810.
- . 1998. «The United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004» HR/PUB/Decade/1998/1. Nueva York: Naciones Unidas.
- . 2000. «Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the mid-term global evaluation of the progress made towards the achievement of the objectives of the United Nations Decade for Human Rights Education». Documento A/55/360.
- Nelson, Paul J. y Ellen Dorsey. 2003. «At the Nexus of Human Rights and Development: New Methods and Strategies of Global NGOs». *World Development* 31:2013-2026.
- Noah, Harold y Max Eckstein. 1992. «Comparing National Systems of Secondary School Leaving Examinations». En *Emerging Issues In Education: Comparative Perspectives*, editado por R. F. Arnove, P. G. Altbach, y G. P. Kelly. Albany, Nueva York: SUNY Press.
- OAS [Organization of American States]. 1988. «Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights "Protocol of San Salvador"» Costa Rica: Organización de Estados Americanos.
- OAU [Organization of African Unity] 1981. «African Charter on Human and Peoples' Rights (Banjul Charter)». O.A.U. Doc. CAB/LEG/67/3 rev. 5:21 I.L.M. 58.
- Olneck, Michael. 1990. «The Recurring Dream: Symbolism and Ideology in Intercultural and Multicultural Education». *American Journal of Education* 98:147-74.
- . 1993. «Terms of Inclusion: Has Multiculturalism Redefined Equality in American Education». *American Journal of Education* 101:234-60.
- Ong, Aihwa. 1999. *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*. Durham: Duke University Press.
- Orloff, Ann Shola. 1993. «Gender and the Social Rights of Citizenship: The Comparative Analysis of Gender Relations and Welfare States». *American Sociological Review* 58:303-28.
- Ouchi, William y Mary Ann Maguire. 1975. «Organizational control: two functions». *Administrative Science Quarterly* 20:559-69.
- Parsons, Talcott. 1956. «Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations I». *Administrative Science Quarterly* 19:453-73.
- . 1971. *The system of modern societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall [*El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas, 1982].
- Paul, T. V., G. J. Ikenberry, y J. A. Hall. 2003. «The nation-state in question». Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Perrow, Charles. 1970. *Organizational analysis: a sociological view*. Belmont, CA: Wadsworth [*Análisis de la organización, aspecto sociológico*. México: Cia. Editorial Continental, 1972].
- Plant, W. 1965. «Longitudinal Changes in Intolerance and Authoritarianism for Subjects Differing in Amount of College Education over Four Years». *Genetic Psychology Monographs* 72:247-87.
- Popkewitz, Thomas. 2000. «Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices: Some Notes on Comparative Strategies for Educational Research». En *Educational Knowledge*, editado por T. Popkewitz. Nueva York: State University of New York Press.
- Ramírez, F. O. 1973. «Societal Corporateness and the Nationalization and Expansion of Educational Systems». En *Annual meeting of the American Sociological Association*. Nueva York.
- . 1975. «Creating Members: A Longitudinal Cross-national Analysis». En *Annual Comparative and International Education Society conference*. San Francisco.
- . 1987. «Institutional Analysis». en *Institutional Structure*, editado por G. Thomas, J. W. Meyer, F. O. Ramírez, y J. Boli. Newbury Park, CA: Sage.
- . 1997. «The Nation-State, Citizenship, and Educational Change: Institutionalization and Globalization». En *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students, and Nations for the Twenty-First Century*, editado por W. Cummings y N. McGinn. Nueva York: Garland Publishing, pp. 47-62.
- . 1998. «Continuous Assessment and Gender Equity: Constructing the Progressive Learner in Northern Namibia». Pp. 156-85 en *Inside Reform Policy And Programming Considerations In Namibia's Basic Education Reform* editado por C. W. J. Snyder y F. Voigts. Gamsberg: Macmillan.
- . 2002. «Eyes wide shut: University, state and society». *European Educational Research Journal* 1:256-72.
- . 2003a. «Toward a Cultural Anthropology of the World?». En *Local Meanings/Global Culture: Anthropology and World Culture Theory*, editado por K. Anderson-Levitt: Palgrave, pp. 239-54.
- . 2003b. «Women in Science/Women and Science: Liberal and Radical Perspectives». En *Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne: Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft*, editado por T. Wobbe, pp. 279-305.
- . 2006. «From citizen to person: Rethinking education as incorporation». En *The impact of comparative education research on neo-institutional theory*, editado por D. Baker y A. Wiseman. Oxford, Reino Unido: Elsevier Science, pp. 367-88.

- . 2006a. «Beyond achievement and attainment studies: Revitalizing a comparative sociology of education». *Comparative Education* 42:431-49.
- . 2006b. «The rationalization of universities». En *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation*, editado por M.-L. Djelic y K. Shalin-Andersson: Cambridge University Press, pp. 224-45.
- Ramírez, F. O. y J. Boli. 1987. «The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization». *Sociology of Education* 60:2-17.
- Ramírez, F. O. y Yun-Kyung Cha. 1990. «Citizenship and Gender: Western Educational Developments in Comparative Perspective». *Research In Sociology Of Education And Socialization* 9:153-74.
- Ramírez, F. O., Xiaowei Luo, Evan Schofer, y John W. Meyer. 2006. «Student Achievement and National Academic Growth». *American Journal of Education* 113:1-29.
- Ramírez, F. O. y J. W. Meyer. 1992. «Educational Globalization: The Effects of World Models on National Educational Systems». Stanford, CA: Unpublished research proposal, Stanford University.
- . 1998. «Dynamics of Citizenship Development and the Incorporation of Women: A Research Agenda». En *Public Rights, Public Rules: Constituting Citizens In The World Polity And National Policy*, editado por C. McNeely: Garland.
- . 2002. «National curricula: World models and national historical legacies». En *Internationalisation*, editado por M. Caruso y E-H. Tenorth. Frankfurt: Peter Lang, pp. 91-107 [traducción castellana incluida en este volumen].
- Ramírez, F. O., J. W. Meyer, y Christine Min Wotipka. 2008. «Globalization, Citizenship, and Education: The Rise and Spread of Cosmopolitan, Multicultural, and Individual Empowerment Frames».
- Ramírez, F. O. y Rennie Moon. 2008. «From Citizenship to Human Rights to Human Rights Education». En *International Institute for Legal Studies Series*. Oñati, España: Hart Publishers.
- Ramírez, F. O. y Phyllis Riddle. 1991. «The Expansion of Higher Education». En *International Higher Education: An Encyclopedia*, editado por P. G. Altbach. Nueva York: Garland.
- Ramírez, F. O. y Marc Ventresca. 1992. «Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World». En *The Political Construction Of Education*, editado por B. Fuller y R. Rubinson. Nueva York: Prager [«Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno». *Revista de Educación*, 298, 1992, pp. 121-139].

- Ramírez, F. O. y C. M. Wotipka. 1998. «Women's Access to Field of Engineering and Science: Trends and Analyses». En *Annual meeting of the American Education Research Association*.
- . 2001. «Slowly But Surely? The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-1992». *Sociology of Education* 74:231-51.
- Rauner, Mary. 1998. «The Worldwide Globalization of Civics Education Topics from 1955 to 1995». School of Education, Stanford University, Stanford, CA.
- Ravitch, Diane. 1987. «Tot Sociology: On What Happened to History in the Grade Schools». *American Scholar Summer*:343-54.
- Readings, B. 1996. *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press [*A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus, 2003].
- Reich, Rob. 2002. *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reisz, Robert y Manfred Stock. 2004. «Zwischen Expansion und Kontraktion: Zur Inklusion ins Hochschulsystem in Osteuropa 1950-2000». Institute for Higher Education Research, Wittenberg.
- Riddle, Phyllis. 1989. «University and state: Political competition and the rise of universities, 1200-1985». Department of Sociology, Stanford University, Stanford, CA.
- . 1996. «The University and Political Authority: Historical Trends and Contemporary Possibilities». *Research In Sociology Of Education And Socialization* 11:43-62.
- Robertson, Roland. 1992. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres, Reino Unido: Sage.
- . 1994. «Globalization and Glocalization». *Journal of International Communication* 1:33-52.
- Robinson, K. 2005. «The rise of individualism and the elective system in higher education». Department of Sociology, University of California-Irvine.
- Rojstaczer, S. 1999. *Gone for good: Tales of university life after the Golden Age*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Rosenbaum, J. 1975. «The Stratification of Socialization Processes». *American Sociological Review* 40:48-54.
- Rubinson, R. 1973. «The Political Construction of Education: Conditions for the Creation of Membership in Political Society». En *Annual meeting of the American Sociological Association*. Nueva York.
- Sahlin-Andersson, Kirsten y Lars Engwall. 2002. «The Expansion of Management Knowledge». Stanford, CA: Stanford University Press.
- Salacik, Gerald y Jeffrey Pfeffer. 1974. «The bases and use of power in organizational decision making». *Administrative Science Quarterly* 19:453-73.

- Schissler, Hanna y Y. N. Soysal. 2005. «The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition». Nueva York: Berghahn.
- Schmidt, P. 2005. «From special ed to higher ed». *The Chronicle of Higher Education* 51:A26.
- Schmidt, W. H., D. Jorde, L. Cogan, E. Barrier, I. Gonzalo, U. Moser, K. Shimizu, T. Sawada, G. Valverde, y C. McKnight. 1996. *Characterizing pedagogical flow*: Kluwer Academic Publishers Boston.
- Schofer, E. 1999. «The rationalization of science and the scientization of society: International science organizations, 1870-1995». En *Constructing world culture: International nongovernmental organizations since 1875* editado por J. Boli y G. Thomas. Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 249-66.
- Schofer, Evan y J. W. Meyer. 2004. «The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century». En «*Towards a Multiversity?*» Bielefeld.
- . 2005. «The worldwide expansion of higher education in the 20th century». *American Sociological Review* 70:898-920.
- Schriewer, Jürgen. 1990. «The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts». En *Theories and Method in Comparative Education*, editado por J. Schriewer y B. Holmes. Frankfurt, Alemania: Peter Lang.
- . 1999. «World-System and Interrelationship Networks: The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry». En *Educational Knowledge: Changing Relationships Between the State, Civil Society, and the Educational Community*, editado por T. Popkewitz. Buffalo: SUNY Press.
- . 2000. *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt, Alemania: Peter Lang [*Formación del discurso en educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002].
- Schriewer, Jürgen, Jürgen Henze, Jürgen Wichmann, Peter Knost, Susanna Berucha, y Jorn Tuabert. 1998. «Konstruktion von Internationalität. Referenzhorizonte Pädagogischen Wissens in Wandel Gesellschaftlicher Systeme». En *Gesellschaften Im Vergleich*, editado por H. Kaeble y J. Schriewer: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schudson, Michael. 1998. *The Good Citizen: A History of American Civic Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schumpeter, J. 1950. *Capitalism, Socialism and Democracy*. Nueva York: Harper [*Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Folio, 1996].
- Scott, Marvin B. y Stanford M. Lyman. 1968. «Accounts». *American Sociological Review* 33:46-62.

- Scott, W. Richard. 1975. «Organizational Structure», en Alex Inkeles (ed.), *Annual Review of Sociology*, vol. 1. Palo alto, CA: Annual Reviews, pp. 1-20.
- Selznick, Philip. 1949. *TVA and the grassroots*. Berkeley: University of California Press.
- Shulman, L. S. 1999. «Taking learning seriously». *Change* 31:10-7.
- Silova, Iveta. 2006. *From Sites of Occupation to Symbols of Multiculturalism: Reconceptualizing Minority Education in Post-Soviet Latvia*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Simon, Brian. 1987. «Systemization and Segmentation in Education: The Case of England». En *The Rise of the Modern Educational System*, editado por D. K. Müller, F. K. Ringer, y B. Simon. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, pp. 88-110 [*El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992].
- Skrentny, John D. 2002. *The Minority Rights Revolution*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. 1995. «Multilinguals and The Education of Minority Children». En *Policy and Practice in Bilingualism: Extending The Foundations*, editado por O. Garcia y C. Baker. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, pp. 40-62.
- Skutnabb-Kangas, T. y Jim Cummins. 1988. *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Slaughter, Sheila y Larry L. Leslie. 1997. *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smelser, Neil J. y Jeffrey C. Alexander. 1999. «Diversity and its Discontent: Cultural Conflict and Common Ground in Contemporary American Society». Princeton: Princeton University Press.
- Smith, Alan. 2003. «Citizenship Education in Northern Ireland: Beyond National Identity?» *Cambridge Journal of Education* 32:15-31.
- Smith, Michael y Jennifer O'Day. 1990. «Systemic School Reform». En *The Politics Of Curriculum And Testing*, editado por S. Fuhman y B. Malen. Bristol, PA: Falmer Press.
- Soares, J. A. 1999. *The decline of privilege: The modernization of Oxford University*. Stanford, CA: Stanford University.
- Soysal, Y. N. 1994. *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago: University of Chicago Press.
- Soysal, Y. N. y S. Y. Wong. 2007. «Educating Future Citizens in Europe and Asia». En *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective:*

- Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, editado por A. Benavot y C. Braslavsky. Hong Kong: University of Hong Kong/Springer, pp. 73-88.
- Spence, M. 1973. «Job Market Signalling». *Quarterly Journal of Economics* 87:355-75.
- Spencer, Herbert. 1897. *Principles of Sociology*. Nueva York: Appleton [*Los primeros principios*. Granada: Comarex, 2009].
- Starbuck, William H. 1976. «Organizations and their environments», en Marvin D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Nueva York: Rand McNally, pp. 1069-23.
- Steiner-Khamsi, Gita. 2004. «The Global Politics of Educational Borrowing and Lending». Nueva York: Teachers College Press.
- Stevenson, David y D. Baker. 1991. «State Control of the Curriculum and Classroom Instruction». *Sociology Of Education* 64:1-10.
- Stichweh, R. 2004. «Knowledge society and the system of science». *Swiss Journal of Sociology* 30:147-66.
- Stimmann Branson, Margaret y J. Torney-Purta. 1982. *International Human Rights, Society, and the Schools*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Stinchcombe, Arthur. 1965. «Social Structure and Organizations». En *Handbook Of Organizations*, editado por J. G. March. Chicago: Rand McNally [*La construcción de teorías sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1970].
- . 1968. *Constructing Social Theories*. Nueva York: Harcourt.
- Stock, Manfred. 2003. «Hochschulexpansion in komparativer Perspektive». *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 12:144-57.
- Strang, David y J. W. Meyer. 1993. «Institutional Conditions for Diffusion». *Theory and Society* 22:487-511.
- Suárez, D. 2004a. «National Citizenship or Global Citizenship? A Comparison of Civic Education Textbooks in Costa Rica and Argentina». Stanford, CA: School of Education, Stanford University.
- . 2004b. «The Legitimacy of Human Rights: The Emergence and Development of Human Rights Education in Latin America». Stanford, CA: School of Education, Stanford University.
- . 2006. «Creating Global Citizens: The Emergence and Development of Human Rights Education». School of Education, Stanford University, Stanford, CA.
- . 2007a. «Education professionals and the construction of human rights education». *Comparative Education* 51:48-70.
- . 2007b. «Human Rights and Curricular Policy in Latin America and the Caribbean». *Comparative Education Review* 51:329-52.

- Suárez, D. y F. O. Ramírez. 2007. «Human rights and citizenship: the emergence of human rights education». En *Critique and Utopia: New developments in the sociology of education in the twenty-first century*, editado por C. Torres. Lanham: Rowman y Littlefield.
- Sullivan, W. M. 2005. *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, G. 1971. «An Organizational Analysis of Collectivities». *American Sociological Review* 36:607-23.
- Tarrow, Norma. 1992. «Human Rights Education: Alternative Conceptions». En *Human Rights, Education, and Global Responsibilities*, editado por J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Teichler, U. 2002. «Towards a 'European higher education area': Visions and realities». Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel.
- Terreberry, Shirley. 1968. «The evolution of organizational environments». *Administrative Science Quarterly* 12:590-613.
- Thomas, G., J. W. Meyer, F. O. Ramírez, y J. Boli. 1987. *Institutional structure: Constituting state, society, and the individual*. Newbury Park, CA: Sage.
- Thompson, J. D. 1967. *Organizations in Action*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Thurow, L. 1975. *Generating Inequality*. Nueva York: Basic Books.
- Tiberghien, Jennifer. 1997. «The Power of Unarmed Prophets: Non-Governmental Organizations as Carriers of Human Rights Education». School of Education, Stanford University, Stanford, CA.
- Tocqueville, Alexis de. 1836 [1966]. *Democracy In America*. Nueva York: Doubleday [*La democracia en América*. Madrid: Alianza Editorial, 2006].
- Torney-Purta, Judith. 1984. «Human Rights». en *Teaching for International Understanding, Peace and Human Rights*, editado por N. J. Graves, J. T. Dunlop, y J. Torney-Purta. París: UNESCO.
- . 1987. «Human Rights and Education Viewed in a Comparative Framework: Synthesis and Conclusions». En *Human Rights and Education*, editado por N. Tarrow. Nueva York: Pergamon Press.
- . 2007. «Special Issue: Reflections on the IEA Civic Education Study (1995-2006)». *Citizenship Teaching and Learning* 3.
- Torney-Purta, Judith y J. Amadeo. 2003. «A cross-national analysis of political and civic involvement among adolescents». *Political Science and Politics* 36:269-74.
- . 2004. «Strengthening Democracy in the Americas through Civic Education: An Empirical Analysis Highlighting the Views of Students and Teachers». Organization of American States, Washington, DC.

- Torney-Purta, Judith, Carolyn Barber, Britt Wilkenfeld, y Gary Homana. 2008. «Profiles of civic life skills among adolescents: Indicators for researchers, policymakers, and the public». *Child Indicators Research* 1:86-206.
- Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald, y Wolfram Schulz. 2001. «Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen». International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Ámsterdam.
- Torney-Purta, Judith, Abraham N. Oppenheim, y Russel F. Farnen. 1975. *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. Nueva York: John Wiley y Sons.
- Treiman, D. J. y H. B. G. Ganzeboom. 2000. «The fourth generation of comparative stratification research». En *The international handbook of sociology* editado por S. R. Quah y A. Sales. Londres, Reino Unido: Sage, pp. 123-50.
- Tsutsui, K. y C. M. Wotipka. 2004. «Global civil society and the international human rights movement: Citizen participation in international human rights nongovernmental organizations». *Social Forces* 83:587-620.
- Tyack, David. 1966. «Forming the National Character: Paradox in the Educational Thought of the Revolutionary Generation». *Harvard Educational Review* 36:29-41.
- . 1974. *The one best system*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 2003. *Seeking Common Ground*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Udy, Stanley H. Jr. 1970. *Work in traditional and modern society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall [*El trabajo en las sociedades tradicional y moderna*. Buenos Aires: Amorrortu, 1971].
- UNDP. 2003. *The Arab human development report 2003: Building a knowledge society*. Nueva York: United Nations Development Programme.
- UNESCO. 1954. «Education for International Understanding and Cooperation. Programme of Coordinated Experimental Activities in Schools of Member States, Report on Activities in 1954». UNESCO/ED/141, en inglés.
- . 1971. «The Associated Schools Project in Education for International Cooperation and Peace». ED/MD/19, en inglés.
- . 1974. «Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms». Disponible en: <<http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/77.htm>>
- . 1999. *UNESCO and Human Rights: Standard Setting Instruments*. París: UNESCO.
- . 2002. «UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet): List of Participating Institutions». ED 2002/WS/24, en inglés.

- . 2003a. «UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet): Historical Review 1953-2003». Ref:ASPnetCongressWD5-23.
- . 2003b. Disponible en: <[http://databases.unesco.org/fileh/wwwi32.exe/\[in=interro.in\]/>](http://databases.unesco.org/fileh/wwwi32.exe/[in=interro.in]/>).
- . 2004. *UNESCO Online Database*. UNESCO Institute for Statistics Online Publication.
- . 2005. Statistical yearbook. París: UNESCO.
- UNHCHR [Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos]. 2003a. Untitled web resource available at: <<http://193.194.138.190/html/menu6/1/initiatives.htm>>
- . 2003b. Untitled web resource available at: <www.unhchr.ch/hredu.nsf/>
- Union of International Associations. Varios años. *Yearbook of International Organizations*. Múnich, Alemania: K. G. Saur.
- Wallace, W. L. 1966. *Student Culture: Social Structure and Continuity in a Liberal Arts College*. Chicago: Aldine.
- Wallerstein, Immanuel M. 1974. *The Modern World-System*. Nueva York: Academic Press [*El moderno sistema mundial I, la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI, 1979] [*El moderno sistema mundial II: el mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750*. Madrid: Siglo XXI, 1989] [*El moderno sistema mundial III: La segunda era de la gran expansión de la economía mundo-capitalista, 1730-1850*. Madrid: Siglo XXI, 1999].
- Ward, Kyle. 2006. *History in the Making: An Absorbing Look at How American History Has Changed in the Telling over the Last 200 years*. Nueva York: New Press.
- Washburn, J. 2005. *University, Inc.: The corporate corruption of American higher education*. Nueva York: Basic Books.
- Weber, Eugene. 1976. *Peasants Into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Weber, Max. 1930. *The protestant's ethic and the spirit of capitalism*. Nueva York: Scribner's [*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: FCE, 2004].
- . 1946. *Essays in Sociology*. Nueva York: Oxford University Press [*Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona: Martínez Roca, 1972].
- . 1947. *The theory of social and economic organization*. New York: Oxford University Press.
- . 1978. *Economy and society*. Berkeley, CA: University of California Press [*Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993].
- Weick, Karl E. 1976. «Educational organizations as loosely coupled systems». *Administrative Science Quarterly* 21:1-19.

- Wheeler, S. 1966. «The Structure of Formally Organized Socialization Settings». en *Socialization after Childhood*, editado por O. G. J. Brian y S. Wheeler. Nueva York Wiley.
- Wilensky, Harold L. 1965. «The professionalization of everyone?» *American Journal of Sociology* 70:137-58.
- Windolf, Paul. 1997. *Expansion and Structural Change: Higher Education in Germany, the United States, and Japan*. Boulder, CO: Westview Press.
- Wineburg, Sam y Chauncey Monte-Sano. 2008. «“Famous Americans”: The Changing Pantheon of American Heroes». *Journal of American History* 94:1186-202.
- Winther-Jensen, T. 1998. «Society, individual man, and education». en *Education in Late Modernity*. Institute of Education, University of London, Reino Unido.
- Wiseberg, Laurie S. y Harry M. Scoble. 1981. «Recent Trends in the Expanding Universe of NGOs Dedicated to the Protection of Human Rights». En *Global Human Rights: Public Policies, Comparative Measures, and NGO Strategies*, editado por V. P. Nanda, J. Scarrit, y G. W. J. Shepherd. Boulder, CO: Westview Press.
- Wolfe, A. 1996. «The feudal culture of the postmodern university». *The Wilson Quarterly* 20:54-66.
- Wong, Suk-Ying. 1991. «The Evolution of Social Science Instruction, 1900-1986». *Sociology of Education* 64:33-47.
- . 1992. «The Evolution and Organization of the Social Science Curriculum». En *School Knowledge for the Masses*, editado por J. W. Meyer, D. Kamens, y A. Benavot. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Woodward, Joan. 1965. *Industrial organization. Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- World Bank. 2000. «Higher education in developing countries: Peril and promise». Washington, DC: Banco Mundial.
- Wotipka, C. M. 2001. «Beyond Access to Transformation: A Cross-National Analysis of Women in Science and Technology, 1970-2000». School of Education, Stanford University, Stanford, CA.
- Wotipka, C. M. y F. O. Ramírez. 2003. «Women in Science: For development, for human rights, for themselves». En *Science in the Modern World Polity*, editado por G. S. Drori, J. W. Meyer, F. O. Ramírez, y E. Schofer. Stanford, CA: Stanford University Press.
- . 2008a. «Women’s Studies as a Global Innovation». En *The Worldwide Transformation of Higher Education*, editado por D. Baker y A. Wiseman. Amsterdam: Elsevier JAI Press.

- . 2008b. «World Society and Human Rights: An Event History Analysis of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women». En *The Global Diffusion of Markets and Democracy*, editado por B. Simmons, F. Dobbin, y G. Garrett. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 303-43.
- Zald, Mayer N. y Patricia Denton. 1963. «From evangelism to general service: the transformation of the YMCA». *Administrative Science Quarterly* 8: 214-34.
- Zimmerman, Jonathan. 2002. *Whose America? Culture Wars in the Public Schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ÍNDICE

Sumario	5
1. Introducción: teorías institucionales de la educación en la sociedad mundial	7
– JOHN W. MEYER Y FRANCISCO O. RAMÍREZ	7
La teoría institucional y la sociología de la educación	10
La educación en la sociedad mundial: implicaciones de la teoría institucional de cara a la educación comparada	13
¿Hacia un sistema educativo mundial?	18
La teoría institucional y los retos de la investigación	20
Conclusión	22

PRIMERA PARTE

DESARROLLOS TEÓRICOS

2. Los efectos de la educación como institución	25
– JOHN W. MEYER	25
El modelo tradicional de socialización	27
Teorías institucionales: la teoría de la distribución como caso limitado	30
Impacto de las normas de distribución en la socialización	32
Otras implicaciones de la teoría de la distribución	35
Limitaciones de la teoría de la distribución	37
El caso general: la teoría de la legitimación	39
Efectos legitimadores de la educación ampliada e institucionalizada	41
Modelos de investigación en la teoría de la legitimación	46

Impacto de la legitimación de la educación en la distribución y la socialización	49
Impacto de la legitimación educativa en las organizaciones educativas	51
Conclusión	52
3. Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia	55
– JOHN W. MEYER y BRIAN ROWAN	55
Teorías predominantes sobre la estructura formal	57
Fuentes institucionales de la estructura formal	59
La relación de las organizaciones con sus entornos institucionales	63
Orígenes de los mitos institucionales racionales	64
El impacto de los entornos institucionales sobre las organizaciones	67
Estructuras institucionalizadas y actividades de la organización ...	73
Tipos de organizaciones	74
Incoherencias estructurales de las organizaciones institucionalizadas	75
Resolución de incoherencias	77
Resumen e implicaciones para la investigación	82
Implicaciones para la investigación	83
4. ¿De ciudadano a persona? La educación como incorporación	85
– FRANCISCO O. RAMÍREZ	85
La perspectiva de la sociedad mundial y las teorías neoinstitucionales	87
Terreno institucionalizado y espacio de conflicto	93
De exclusión/inclusión a las condiciones de la inclusión	96
Ciudadanía nacional y transnacional	100
Reflexiones finales	105

SEGUNDA PARTE

SÍNTESIS DE LA SOCIEDAD MUNDIAL

5. La institucionalización mundial de la educación	111
– JOHN W. MEYER y FRANCISCO O. RAMÍREZ	111
La concepción neoinstitucionalista	115
Mecanismos	117
Tesis	120

Dimensiones de la estandarización mundial	121
Estructura educativa básica	121
Contenido y enseñanza	123
Organización educativa	125
El surgimiento de un sector educativo internacionalizado	127
¿Más allá del isomorfismo?	128
Una nota sobre la «glocalización»	130
Conclusión	131

6. Currículos nacionales: modelos mundiales y tradiciones históricas

nacionales	135
– JOHN W. MEYER y FRANCISCO O. RAMÍREZ	135
El orden educativo mundial	137
Variación y resistencia: el nivel supranacional	143
Variación y resistencia: trayectorias nacionales o locales propias ..	147
Una singularidad inventada	150
Reflexiones finales	152

7. Derechos humanos y ciudadanía: la aparición de la educación

en derechos humanos	155
– DAVID F. SUÁREZ y FRANCISCO O. RAMÍREZ	155
La expansión de los derechos humanos	157
Educación y educación en derechos humanos	159
La educación en derechos humanos en las organizaciones	
intergubernamentales	161
Educación en derechos humanos y organizaciones	
no gubernamentales	166
La educación en derechos humanos y los países	171
Educación en derechos humanos, socialización y ciudadanía	173
Conclusión	176

TERCERA PARTE

DEFINICIÓN DE LA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

8. Globalización, ciudadanía y educación: la eclosión de unos marcos de empoderamiento cosmopolitas, multiculturales e individuales

– FRANCISCO O. RAMÍREZ, JOHN W. MEYER y CHRISTINE MIN WOTIPKA	181
Contexto y conceptualización	183
Los argumentos en torno a los cambios en la educación para la	
ciudadanía	186

Las líneas de investigación del futuro	189
Parte I: El estudio transnacional cuantitativo de libros de texto ...	189
Parte II: La perspectiva internacional	190
Parte III: Estudios de caso cualitativos	191
Conclusión	192
9. La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo xx ...	193
– JOHN W. MEYER y EVAN SCHOFER	193
El carácter mundial de la expansión de la educación superior ...	195
Explicación de la pauta global de expansión	199
Explicación del carácter global del cambio	200
Explicación del carácter expansionista de los modelos globales ...	202
Fuentes del nuevo modelo	205
Socavar el viejo modelo	206
Apoyar el nuevo modelo	206
Conclusión	209
10. La expansión universitaria y la sociedad del conocimiento	211
– DAVID JOHN FRANK y JOHN W. MEYER	211
Contexto	213
La sociedad del «conocimiento» y la universidad	219
La modernidad y la sociedad del conocimiento	221
El creciente protagonismo de la universidad	226
Implicaciones investigadoras de cara al conocimiento	
universitario y el papel del estudiante	232
Los cambios en la teoría del conocimiento	235
Cambios en las teorías del estudiante y la pedagogía	240
Reflexiones finales y conclusión	244
Bibliografía	247

