

SISTEMA MUNDIAL Y REDES DE INTERRELACIÓN: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN COMPARADA

Jürgen Schriewer

Internacionalización: proceso y problema

Internacionalización se originó como un término del Derecho internacional.¹ Se ha empleado como tal desde el siglo XIX para referirse a las limitaciones de la soberanía de un Estado sobre la totalidad o parte de su territorio nacional (como ciudades importantes, vías marítimas o puertos) en favor de otros Estados o del conjunto de la comunidad internacional.² El término sólo asumió un significado más general a partir de 1945, aparentemente en conexión con la fundación de las Naciones Unidas.

Internacionalización, al igual que el término gemelo más reciente de globalización, se utiliza cada vez más para describir las tendencias hacia la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, la interconexión mundial en los campos de la comunicación social, y la armonización transnacional de los modelos y las estructuras sociales (véase, por ejemplo, McGrew, 1992). Internacionalización y globalización se refieren a una realidad social que también se extiende cada vez más a las experiencias cotidianas de los individuos, ya sea en forma de interconexiones

financieras y crisis monetarias internacionales, interdependencias ecológicas mundiales, costes sociales surgidos de un turismo de masas que se despliega por todo el mundo, presiones de las migraciones globales, o bien a la intensificación imprevista de la transmisión de noticias a escala mundial. Por muy familiares que estas y otras relaciones de interdependencia global puedan parecer a los observadores contemporáneos, el reciente cambio en el uso del término internacionalización indica que, desde la perspectiva de la macrosociología histórica, los procesos antes mencionados son, en términos evolutivos, un fenómeno totalmente nuevo (Luhmann, 1975a, pag. 57).

Las tendencias hacia la internacionalización y globalización también pertenecen a ámbitos de interacción social tan cruciales para las sociedades modernas como los subsistemas sociales para la educación y la formación, es decir, las organizaciones plenamente desarrolladas a gran escala de las escuelas y universidades, incluidos los esfuerzos de control y reflexión dirigidos hacia estos sistemas en forma de política, planificación, investigación y teoría educativas. Así pues, no faltan

precisamente los diagnósticos en los que se afirma que:

Lo mismo que sucede en la vida económica, la interconexión internacional existente en la educación se ha hecho mas y mas fuerte como resultado del dominio contemporáneo del espacio; en consecuencia, los vínculos internacionales entre los pedagogos son actualmente tan estrechos, la actividad es tan densa, que puede hablarse de un público pedagógico mundial.

Afirmaciones como esta ejemplifican bastante bien la creciente toma de conciencia del hecho de que la comunicación educativa se ha globalizado. A pesar de todo, la cita anterior no surgió en el contexto del debate reciente. Se ha tomado más bien de un tratado fundamental escrito hace más de sesenta años, bajo el ambiguo título de *Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft* [Pedagogía internacional, Pedagogía extranjera, Educación comparada] (Schneider, 1931/1932, pag. 22). Con este tratado escrito a principios de la década de 1930, Friedrich Schneider trató de basar la incipiente institucionalización académica de la educación comparada en Alemania, sobre un sano fundamento conceptual y metodológico. Del mismo modo, también quiso preparar el camino para que el nuevo campo, en su desarrollo posterior como disciplina académica, asumiera una dirección intelectual que estuviera más en consonancia con una postura de universalismo supranacional, antes que con la metodología del análisis nacional cruzado. De acuerdo con ello, la revista *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/International Education Review/ Revue Internationale de Pédagogie*, lanzada por Schneider e inaugurada con el ensayo antes mencionado, se concibió como un medio de

comunicación erudita que tenía el propósito de fomentar no tanto la investigación comparada a través de las naciones y las sociedades, sino, como daba a entender su nombre, la internacionalización de la toma de conciencia de los problemas de los pedagogos y de la formación de la teoría educativa.

La descripción de las fuerzas internacionalizadoras que Schneider ofreció a principios de la década de 1930 pudo haber surgido más a partir de un desiderátum que de un análisis racional de la situación contemporánea. En contraste, esa situación se ve confirmada a mediados de la década de 1990 por numerosos y variados indicadores, como por ejemplo el bachillerato internacional (Peterson, 1972), la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (Postlethwaite, 1987), la Conferencia Internacional sobre Educación, institucionalizada en Ginebra desde hace décadas,³ la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990 (Unesco, 1992), los programas educativos mundiales (Faure, 1972-1973; Psacharopoulos, 1987), *Crisis mundiales en educación* (Coombs, 1985), *Indicadores de la educación mundial* (Komenan, 1987), la conciencia pedagógica mundial (Gelpi, 1992), la *Enciclopedia mundial de la educación* (Kurian, 1988), la *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Husen y Postlethwaite, 1985), y los programas de cooperación bilateral y multilateral, como Erasmus, Comett y Tempus, integrados ahora en el *magnum* Sócrates, así como Cedefop y Eurydice.⁴ Todo esto sólo representa una parte de la densa red actual de comunicación y cooperación internacional en materia de educación.

Frente a este telón de fondo ha surgido un creciente número de voces favorables a asignar explícitamente a una rama especial de los estudios educativos las funciones de reflexionar, apoyar y legitimar los procesos de internacionalización, tanto de los sistemas educativos como de la teoría educativa. Esa rama es la Educación comparada o la Educación internacional, como dicen algunos

aludiendo expresamente a lo que Schneider habría preferido. Según se argumenta, el proceso de internacionalización de la educación llega a tomar una conciencia de sí mismo en la forma de esta rama de estudio. Además, y según la justificación historicista que subyace en tal razonamiento, el campo de la educación comparada y/o internacional, como teoría que refleja este proceso, reacciona sobre el en el sentido de un mayor desarrollo de la internacionalidad.⁵

A continuación se discutirá este punto de vista. Según afirma la argumentación opuesta, es cuestionable en la medida en que su línea de razonamiento ignora básicamente el antagonismo entre internacional y comparativo, es decir, entre ciertas dimensiones que pertenecen al dominio del campo del objeto y un método concreto de análisis; en otras palabras, entre los procesos socioculturales y un enfoque de investigación complejo.⁶ Como consecuencia de ello, esta posición no tiene en cuenta distinciones que Friedrich Schneider ya había planteado con una mayor perspicacia; me refiero a la distinción entre interconexión internacional en la educación (como un hecho histórico) y educación internacional (como un campo de actividad intelectual) y, dentro de este último, la distinción entre observación transnacional, realizada con el propósito de exponer grandes problemas, ideas y corrientes en la educación mundial [*vergleichende Betrachtung*], y análisis nacional cruzado, utilizado como un método característico para descubrir en la educación afirmaciones generales similares a leyes [*komparative Methode*] (Schneider, 1931-1932, pags. 243 y 403 y s.). Además, la postura en cuestión también promueve una actitud intelectual que tiende a situar el énfasis más en la confirmación y, al hacerlo así, en la cesión de la creciente intensificación de las interconexiones globales implicadas en el concepto de internacionalización, antes que dedicarse a elucidar analíticamente la complejidad de estas interconexiones.

Se propone, sin embargo, un argumento contrario que no se desarrollara exclusivamente en el nivel de la crítica abstracta, en este caso metodológica, sino que más bien aprovechara las ventajas de las posibilidades aportadas por el llamado cambio sociohistórico en el discurso metacientífico (véase Pollak, 1983), para sustanciar empíricamente y, por tanto, para objetivar los argumentos metodológicos. Lo que sigue se verá guiado, más precisamente, por las tesis del conocido ensayo de Max Weber, de 1904, sobre la objetividad en las ciencias sociales, mediante las que evocó la historicidad fundamental de las disciplinas académicas y, más en general, de la actividad científica:

Durante el transcurso de la especialización disciplinar y la normalización, Weber sugiere: El color cambiará en algún momento; se hará incierto el significado de los puntos de vista adoptados acrílicamente, y el camino se desvanecerá en el crepúsculo. La luz de los grandes problemas culturales sigue su marcha. Entonces, la ciencia también se apresta para cambiar su posición y su aparato conceptual, y para mirar la corriente de lo que sucede desde la altura de la reflexión.⁷

En este mismo sentido, empezaré por afrontar, desde una perspectiva extraída de la historia de la ciencia, el surgimiento original de la idea de una ciencia comparada de la educación con el cuestionamiento actual de ese *programa* (sección 1). A continuación, y sobre ese telón de fondo, examinaré con cierto detenimiento los descubrimientos contrapuestos de la investigación (sección 2), con el propósito de considerar finalmente la cuestión de cual puede ser la posible posición del campo a finales del siglo XX, así como frente a los

temas alterados, puntos de vista y aparatos conceptuales (sección 3).

1 Fases

1.1 A finales del siglo XVIII: Perfil de un gran programa

Para empezar, describiré brevemente el contexto histórico en el que se asistió al surgimiento de los campos de estudio disciplinario establecidos, dedicados a la investigación comparada sobre la sociedad, el hombre y la educación. Esto es tanto más importante en cuanto que, en contra de las inveteradas interpretaciones del desarrollo del campo, centradas casi exclusivamente en los pioneros individuales, el alcance del proyecto intelectual de una ciencia comparada de la educación solo quedara claro contra el telón de fondo de las transformaciones más generales, que tuvieron lugar a finales del siglo XVIII en la historia de la ciencia.

La introducción del método comparativo en la ciencia constituyó una innovación de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Durante ese periodo, la investigación comparada representó una especie de *non plus ultra* en cuanto a modernidad. Funcionó como un elemento esencial que impulsó procesos de reestructuración de largo alcance en la ciencia, descritos por la reciente historia de la ciencia como el surgimiento del sistema moderno de disciplinas académicas (Stichweh, 1984). La transición desde la ciencia premoderna a la moderna, que se produjo en esta reestructuración, vino acompañada por una reevaluación radical del conocimiento empírico. En este sentido, el enfoque comparativo se sugirió a sí mismo como un medio no solo de generar, sino también de analizar los datos empíricos.

Dentro de este contexto histórico, el proyecto de establecer campos académicos dedicados al estudio comparado del lenguaje, el derecho, la religión, las constituciones políticas y, finalmente, la

educación, constituye uno de los ejemplos más antiguos y destacados de transferencia de un fructífero enfoque metodológico, tomado de las ciencias naturales, y particularmente de las ciencias de la vida, para aplicarlo a las ciencias humanas y sociales. Del mismo modo que hicieron al principio Georges de Cuvier (1800-1805) en la determinación de épocas para las especies y en la anatomía comparada, Anselm von Feuerbach (1810) para el estudio del derecho, y Franz Bopp para la lingüística (Lefmann, 1895, págs. 115-118), Marc-Antoine Jullien de París (1817) trazo para el campo de la educación, hace ya más de 175 años, el programa para transformar, mediante la investigación empírica y el análisis comparado, las cantidades heterogéneas y no confirmadas de conocimiento, en una disciplina característica y crecientemente autónoma. Las ideas normativas (por emplear el término de Max Weber) que subyacen en este lanzamiento de la educación comparada, perseguían, pues, nada menos que la reformulación positivista de las doctrinas educativas, hasta entonces meramente especulativas, y el desarrollo de la teoría educativa, sobre la base de una investigación realizada metódicamente. La misma originalidad de su texto de 1817, el más antiguo en lengua francesa en el que se emplea el término *science de l'éducation*, procede precisamente del hecho de que constituyó no sólo un manifiesto en favor de establecer la *educación comparada*, sino también un *programa* para el desarrollo de una *ciencia de la educación* como tal.

En último término, fué en este mismo contexto histórico donde se empezaron a considerar los posteriores problemas teóricos y metodológicos asociados con la transferencia de un fructífero enfoque investigador, desde las ciencias de la vida a las ciencias sociales y las humanidades. De hecho, esta clase de consideraciones no aparecieron en los escritos de Jullien, una figura representativa de la Ilustración francesa tardía que, después de recibir una formación moderna en zoología comparada, se comprometió principalmente con la reforma política y

social. Se les prestó atención, sin embargo, en las reflexiones de un erudito de la lingüística comparada, que se había formado en la filosofía y que dedicó toda su vida al estudio de las humanidades, aparte de ocupar un alto puesto en la administración pública y en la diplomacia. Me refiero a Wilhelm von Humboldt y al *Plan einer vergleichenden Anthropologie* [Perfil de una antropología comparada], que publicó en 1795. En ese tratado, Humboldt analizó el tema metodológico de como mediar sistemáticamente entre los objetos históricos (que son material empírico preexistente de la antropología) y ese tratamiento teórico de los objetos destinado a captar las relaciones explicativas y a determinar el conocimiento causal. Humboldt considero además el problema adicional de la teoría (la peculiaridad, como él la llamó), encontrado por las ciencias sociales comparadas, debido precisamente al hecho de que habían llegado mucho mas allá del mundo material de la anatomía. Este problema surge de la diferencia, fundamental para el dominio del objeto de toda la ciencia social, entre las supuestas leyes de la naturaleza humana y la libertad indispensable del hombre, entre las regularidades enraizadas en el genero humano y en los sistemas sociales como tales, y la energía espontanea del hombre, como el propio Humboldt expresó (Humboldt, 1964, págs. 36 y 42 y ss.). En cierto modo, Humboldt se anticipo a los debates teóricos contemporáneos relacionados con los contrastes entre las relaciones generales de causa y efecto y la historicidad fundamental del hombre, abierto a futuros desconocidos o, expresado en términos aun mas modernos, entre causalidad y autoreferencia.

Al destacar estas dos clases de problemas, Humboldt señaló al mismo tiempo las líneas de referencia para los continuos debates metodológicos que han acompañando hasta el presente al desarrollo de la educación comparada como campo académico. No es este el lugar adecuado para revisar esos debates con detalle; será suficiente indicar que, incluso bajo las condiciones de institucionalización

académica, la subdisciplina comparada de la educación (o disciplina aspecto; Diemer, 1970) permaneció enmarañada en una red de expectativas conflictivas, asignaciones funcionales contrapuestas y opciones metodológicas difíciles de reconciliar (Schriewer, 1982; Epstein, 1983). Las controversias resultantes surgen, por ejemplo, de la diferencia entre las ideas ampliamente sostenidas de educación *internacional*, y el programa clásico para la educación *comparada*. Surgen de las expectativas conflictivas de la política investigadora orientada hacia la reforma y la cientifización orientada hacia la teoría. Brotan repetidamente en relación con la discrepancia entre la extendida practica de sintetizar las tendencias del desarrollo internacional, con la vista puesta en la orientación, y las exigencias de la metodología comparativa, definida según la lógica del descubrimiento científico. En último término, tales controversias resultan de los modos contrapuestos de percibir *al otro*: del contraste existente entre la reducción al mínimo de las diferencias socioculturales, constitutivo a su vez de la configuración de la materia de estudio característica, que persigue la intención de facilitar la comprensión pragmática, y la explotación meticulosa de esas mismas diferencias para los propósitos del análisis de la ciencia social (véase Schriewer, 1990a).

1.2 A finales del siglo XX El mundo como la unidad de análisis

Lo radicalmente nuevo en la situación actual (a finales del siglo XX), es que ya no sólo se plantean exigencias para producir versiones mejoradas de la forma metodológica de la educación comparada, sino que mas bien se cuestionan las suposiciones teóricas y metodológicas fundamentales del campo como tal.

La investigación y los progresos teóricos recientes permiten desenmarañar la materia de la educación comparada, incuestionable durante mucho tiempo: el mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas que,

como entidades autónomas, como configuraciones históricamente características, constituyen ambientes dependientes los unos de los otros. La consecuencia inmediata de esta eliminación epistémica de la materia del campo es que su procedimiento metodológico definidor también se ve privado de su significado (comparación aplicada a una multiplicidad de unidades de análisis independientes). La comparación se ve sustituida por las reconstrucciones históricas de procesos de difusión cultural de largo alcance, o por análisis globales de interdependencia transnacional (McMichael, 1990; Wallerstein, 1987). Finalmente, en tales conclusiones se entrelazan dos ramales diferentes de razonamiento teórico: el de las críticas teóricas construidas retrospectivamente, y el de los modelos de sistema mundial configurados prospectivamente.

La clase de críticas teóricas a las que me refiero han sido presentadas, entre otros, por Friedrich H. Tenbruck (1981). El núcleo de su tesis se halla contenido en su estudio *Die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie* [El nacimiento de la sociedad desde el espíritu de la sociología]. Según Tenbruck, si desde la disolución de las estructuras sociales corporativas de principios de la Europa moderna, basadas en el Estado, puede concebirse la formación de una red de comunicación específicamente sociológica como una respuesta intelectual a la realidad social radicalmente nueva que surgió a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, entonces la concepción de una sociedad posteriormente favorecida por ese discurso sociológico (es decir, el concepto abstracto de una multiplicidad de sociedades mutuamente independientes, casi autárquicas y comparables hasta ese punto), se halla vinculada al contexto en varios aspectos y, por lo tanto, tiene una validez teórica cuestionable. Tenbruck sigue argumentando que este concepto de sociedad no solo tenía la impronta de las exigencias teóricas de una disciplina configurada sobre los modelos de la ciencia natural, sino que también asumió como inmutable un cierto y

puramente transitorio estado contemporáneo de las cosas, es decir, la imagen que las naciones del siglo XIX tenían sobre sí mismas acerca de su individualidad cultural y su autonomía política, para las que... la identidad del pueblo, la cultura, la nación y el Estado eran una lección evidente de la historia (Tenbruck, 1981, pag. 348). Pero Tenbruck sigue diciendo que, de hecho, un concepto de la sociedad con esa pretensión debería haber sido empíricamente desaprobado hace tiempo por los fenómenos de internacionalización y por los procesos a gran escala de la difusión transcultural.

Lo que hace que estas tesis sean particularmente inequívocas en su antagonismo hacia el enfoque comparativo es, más allá de su nuevo análisis de la historia social e intelectual, el hecho de que Tenbruck las desarrollara por medio de un intenso análisis de las obras de Emile Durkheim. Al repudiar a Durkheim, rechaza al mismo tiempo al único teórico de la ciencia social comparada que, más que ningún otro, fue el responsable de transformar, a finales del siglo XIX, el *grand programme* de finales del siglo XVIII en una rigurosa metodología científica. Al hacerlo así, Durkheim también demostró que el método comparativo había de convertirse en el sustituto, peculiarmente adecuado para las ciencias sociales, de los experimentos macrosociales, estableciendo de ese modo los fundamentos para una tradición de la investigación de la ciencia social comparada que ha seguido teniendo una importancia crucial hasta el momento actual. Será suficiente con recordar el conocido pasaje de la obra de Durkheim *Reglas del método sociológico* (publicada en 1895), en el que, tomando una idea concebida por primera vez durante el periodo de la reestructuración de largo alcance de la ciencia, efectuada un siglo antes, reitera la conexión entre la investigación comparada y la formación de las disciplinas científicas:

La sociología comparada no es simplemente una rama particular de la

sociología; es más bien idéntica a la propia sociología en la medida en que deja de ser puramente descriptiva y aspira a explicar los hechos (Durkheim, 1986, pag. 137).

Aunque las reconstrucciones críticas de la teoría social han relativizado históricamente no sólo las suposiciones básicas relativas a su materia específica sino que, con ello, también lo han hecho con el mismo proyecto de las ciencias sociales comparadas, ese proyecto se está llevando a cabo actualmente, en términos de teoría evolutiva, dentro de la estructura de los análisis del sistema mundial Y del mismo modo que la sociología clásica se vio a sí misma como una respuesta a la realidad social alterada del siglo XIX, los modelos del sistema mundial afirman por su parte que las macroestructuras sociales de finales del siglo XX sólo pueden comprenderse adecuadamente teniendo en cuenta el contexto global de las relaciones de interdependencia a nivel mundial, que se han intensificado de formas novedosas (véase So, 1990, págs. 169 y ss.). Esta afirmación también se extiende a los análisis de ámbitos particulares, como los sistemas educativos nacionales. Según se argumenta, sus estructuras, potenciales de desarrollo y funciones sociales sólo pueden explicarse plenamente si se tienen en cuenta sistemáticamente sus posiciones respectivas dentro de una estructura a nivel mundial:

Los análisis de la educación dentro del contexto de sistemas nacionales cerrados no consiguen captar la posición de un país dentro del sistema internacional. Y es esta situación la que condiciona los efectos de los factores económicos, políticos y socioculturales intranacionales sobre el progreso o el subdesarrollo educativo. (...)

(...) Esta perspectiva global intensifica nuestra comprensión de los orígenes, la evolución y las implicaciones de las prácticas educativas, combinando los análisis a niveles micro y macro, y vinculando los incidentes provinciales con los acontecimientos nacionales e internacionales (Arnove, 1980, págs. 50 y 54).

Por el momento se halla incompleto el estado de la formación de la teoría en relación con los parámetros decisivos para la construcción de modelos de sistema mundial (véase Bornschier y Lengyel, 1990, págs. 3-15).

- La obra dominante en este ámbito ha adquirido forma como resultado de la reanudación de las investigaciones de Braudel sobre la historia económica (es decir, análisis ampliamente concebidos de procesos a largo plazo sobre redes a gran escala de relaciones de intercambio transcontinental), a la luz de la economía política del capitalismo y de la teoría de la dependencia (Braudel, 1979; Wallerstein, 1976 y 1991).

- Modelos que utilizan argumentos no tanto economicistas como basados en la teoría de la modernización y de la sociología cultural, desarrollados por un grupo de investigación dirigido por John W. Meyer y Francisco Ramírez en Stanford, centrados en la universalización de las pautas de organización sociocultural y especialmente del Estado-nación (Meyer y Hannan, 1979; Boli, Ramírez y Meyer, 1986).

- Conceptualizaciones basadas en la teoría de la diferenciación social, que buscan explicar el surgimiento de una sociedad mundial en términos de la dinámica intrínseca a subsistemas funcionalmente específicos de la sociedad (particularmente de la economía y de la investigación científica), que

tienden hacia una intensificación de sus vínculos de comunicación especial, al margen de las fronteras de los sistemas políticos organizados territorialmente (Luhmann, 1975a y 1982a).

A continuación se caracterizará la idea básica del sistema mundial como un paradigma, con referencia a una versión teórica cuyos orígenes se remontan a la tradición de Wallerstein y que encuentra su fundamento en la historia económica. El texto seleccionado, escrito por Albert Bergesen, ejemplifica particularmente la dimensión de la historia de la ciencia acerca de la sustitución de las perspectivas predominantes en la investigación social y educativa internacional por el paradigma del sistema mundial (Bergesen, 1980).

En su texto, Bergesen recapitula los cambios fundamentales de paradigma que desde el siglo XVIII han alcanzado sucesivamente aceptación en la historia de la teoría social. Al hacerlo así, demuestra que cada uno de esos cambios de la teoría se ha correspondido con una inversión en el modelo básico del orden social. Así, traza paralelismos entre, por un lado, la transición desde (i) los modelos interaccionistas basados en el individuo, característicos del utilitarismo de finales del siglo XVIII, hacia (ii) los conceptos holísticos de orden característicos de los sistemas sociológicos desarrollados a finales del siglo XIX y, por el otro lado, una revolución teórica que se está produciendo a finales del siglo XX. Bergesen afirma que (iii) las formas anteriores del paradigma del sistema mundial que se han estado desarrollando desde la década de 1950, dentro de la estructura de la teoría de la dependencia, todavía concebían la desproporcionada división mundial del trabajo como un resultado que surgió gradualmente de las interacciones, las relaciones de intercambio y los procesos económicos entre los principales Estados y las zonas periféricas, es decir, entre un pequeño número de naciones industriales altamente desarrolladas, y un gran número de países dependientes más o menos desarrollados. No obstante, y según Bergesen, ha llegado el momento

de proceder a efectuar otro cambio radical en la conceptualización del orden global, y concebir el sistema mundial como (iv) una realidad emergente *sui generis*, como una realidad colectiva exógena de naciones:

La revolución final del paradigma se producirá cuando invirtamos la estructura de las partes hacia el todo, que encontramos en la perspectiva del sistema mundial, y nos dirijamos hacia un paradigma característicamente del todo hacia las partes, que plantee *a priori* las relaciones sociales mundiales de producción, que determinan a su vez las relaciones comerciales y de intercambio entre el núcleo y la periferia.

En consecuencia, el sistema mundial

tiene sus propias leyes de movimiento que determinan a su vez las realidades sociales, políticas y económicas de las sociedades nacionales que abarca (Bergesen 1980, págs. xiii y 10).

La *sociología*, la ciencia de la sociedad, ha de verse sustituida por tanto por la *globología*, la ciencia de la realidad colectiva del orden mundial (*Ibid.*, pág. 8).

¿Significa esto que ha cambiado irrevocablemente la luz de los temas centrales de la civilización, por recordar de nuevo a Max Weber? En otras palabras, el derecho a representar la modernidad científica al que aspiraron justamente las ciencias sociales y humanas comparadas a principios del siglo XIX, ¿ha dado paso a finales del siglo XX a análisis del único sistema mundial como una red global de interrelaciones e interdependencias que se

han intensificado en formas desconocidas hasta ahora?

2. Descubrimientos

2.1. El surgimiento del sistema educativo mundial

Sustanciar empíricamente los argumentos metacientíficos significa, de modo complementario a su historización, resolver tales temas no *ad hoc*, o según conjeturas especulativas, sino desplazándose a través del cuerpo de investigación y considerando cuidadosamente los descubrimientos y problemas que se revelan en el proceso. Y esos descubrimientos son inesperadamente ricos en contrastes.

Primero enumeraré brevemente los principales resultados de la investigación que se han producido dentro de la estructura del paradigma del sistema mundial, y que han contribuido a su vez a elaborar modelos de sistema mundial en el ámbito de la investigación educativa internacional. Esos resultados indican procesos asombrosos de alineamiento global que han tenido lugar a niveles diferentes y en dimensiones diferentes de la educación:

a) Para empezar, durante las últimas cuatro décadas se ha asistido a una *expansión educativa uniforme a nivel mundial* que ha abarcado todos los niveles del sistema educativo: primario, secundario y terciario (véase Komenan, 1987; Kurian, 1988, págs. 15-36). Esa expansión ha sido tan masiva y uniforme que ya no se la puede explicar plausiblemente en términos de las variadas condiciones contextuales, exigencias sociales o tendencias económicas prevalecientes en escenarios nacionales bastante diferentes:

Los análisis estadísticos globales de la expansión educativa, la incorporación de las mujeres, la

especificación constitucional de los derechos y deberes educativos, etcétera, revelan que las variadas características nacionales tuvieron poco o ningún efecto sobre estas variables dependientes durante el periodo de la posguerra. En consecuencia, existe muy poco apoyo para las numerosas y muy debatidas teorías que intentan explicar esos progresos. En su lugar, ofrecemos el punto de vista de que la educación se ha convertido en un elemento importante del sistema social transnacional (Ramírez y Boli-Bennett, 1982, págs. 32-33; Meyer *et al.*, 1977).

Comparada con el crecimiento educativo en general, la tendencia hacia la expansión ha sido aún más marcada en el caso de las universidades. El aumento mundial experimentado en la matrícula universitaria se ha convertido en la tendencia del desarrollo internacional individual más importante de la posguerra, con independencia de los sistemas políticos divergentes, de los niveles de desarrollo económico o de las prioridades de la política pública de cada uno de los países (Altbach, 1991c, pag. 193; véase Ramírez y Riddle, 1991).

b) Esta expansión se ha producido al mismo tiempo que la aceptación global de un *modelo de escolarización institucionalizada*, ampliamente estandarizado, como esbozo para orientar y valorar las políticas educativas a nivel mundial. El modelo estandarizado es una combinación de rasgos estructurales característicos del sistema educativo moderno, cuyo progreso europeo en el siglo XIX se ha descrito con detalle en la reciente investigación histórica comparada como un proceso de formación del sistema o sistematización (Muller, Ringer y Simon, 1987). Muchos consideran esa difusión mundial de tales rasgos estructurales como el indicador más sobresaliente de los procesos de

globalización cultural (Boli y Ramírez, 1992; Ramírez y Boli, 1987). Esos rasgos incluyen:

- Una estructura administrativa general habitualmente fundada, controlada y financiada por el Estado.
- Un sistema escolar internamente diferenciado según los niveles sucesivos, los diversos cursos de estudio y los correspondientes exámenes al final de la escolarización.
- La organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula según grupos de edad característicos y unidades de tiempo uniformes.
- La regulación gubernamental o pública de tales procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de exigencias más o menos detalladas en forma de programas de estudio, directrices y planes de examen.
- La configuración de papeles característicos para maestros y alumnos y, hasta cierto punto, la profesionalización de los maestros y métodos de enseñanza.
- Y finalmente el uso de certificados, diplomas y credenciales para vincular las carreras escolares con las carreras profesionales, y conectar la selección en las escuelas con la estratificación social.

c) Además, ha surgido un *relato del desarrollo cultural, a nivel mundial y de la ideología educativa* (Fiala y Lanford, 1987) que es paralelo, al mismo tiempo que apoya y refuerza los procesos de expansión y globalización antes mencionados. Dentro de esa estructura, la escolarización institucionalizada se considera como un componente integral y una palanca indispensable de los procesos de modernización de la sociedad. Las ideas programáticas subyacentes se hallan enraizadas en algunos principios directores que han determinado la autointerpretación de la modernidad europea desde el siglo XIX, y que son: (i) el desarrollo individual de la

personalidad, la ciudadanía y la competencia participativa; (ii) la igualación de las oportunidades sociales y políticas; (iii) el desarrollo económico, y (iv) el orden político garantizado por el Estado-nación. Estas ideas se ven reflejadas a su vez, con una estandarización global y un aumento de la intensidad a lo largo del tiempo, en los objetivos educativos y en los mandatos generales relativos a la infancia, la familia y la educación, que se encuentran en las constituciones de un número rápidamente creciente de países en todos los continentes.

d) Finalmente, la difusión de esta semántica de la modernización, así como del correspondiente modelo de la escuela moderna (Adick, 1992a), no habría sido posible sin la infraestructura social e institucional aportada por una *comunicación internacional y un sistema de publicación en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación* (véase Altbach, 1987, 1991a/b y 1994). Eso incluye, por un lado, la amplia gama de organizaciones internacionales comprometidas con el desarrollo y puesta en práctica de políticas en el ámbito de la educación y la cultura, como son el Banco Mundial, la Unesco, la Oficina Internacional de Educación, el Instituto Internacional para la Planificación Educativa, o la OCDE. Las organizaciones internacionales a gran escala como las antes citadas no sólo ofrecen definiciones de rol, institucionalmente aseguradas para un estamento educativo internacional inmenso, que en parte se ve a sí mismo como decididamente supranacional (véase por ejemplo el relato autobiográfico de Hoggart, 1978), sino que también aportan servicios de publicación bien financiados y, con ello, extraordinarias oportunidades para la distribución internacional y para ejercer una influencia global. El sistema de comunicación científica, por otro lado, se ha hecho fuertemente jerarquizado entre el núcleo por un lado, que actualmente es casi sinónimo del mundo académico anglosajón y las zonas periféricas por el otro. Un puñado de naciones ricas

industrializadas de América del Norte, Europa y Japón, y una serie de grandes editoriales multinacionales como Macmillan, Pergamon, Harper & Row, Prentice Hall, Elsevier, Hachette o Bertelsmann constituyen, por utilizar la gráfica frase de Philip Altbach, una especie de OPEP del conocimiento (1991b, pag. 122). Con su potencial de investigación y su personal académico y a través de revistas especializadas y libros de texto, las naciones ricas y las editoriales multinacionales controlan, respectivamente, la producción, legitimación y distribución por todo el mundo de todo aquello que consideran como conocimiento científico relevante. De hecho, los estudios sobre ciertos subcampos de la investigación educativa han producido pruebas suficientes que demuestran como hasta las conceptualizaciones de los problemas y las estructuras teóricas, los programas de clasificación y las categorías estadísticas, las valoraciones de calidad y los niveles de evaluación normativa que aplican actualmente las organizaciones internacionales y los círculos académicos angloamericanos ejercen una fuerte presión sobre los investigadores de todo el mundo para que adapten su trabajo a esos criterios, y esa presión tiene además tanto más éxito en cuanto que ni siquiera se la percibe como tal (Hufner, Meyer y Naumann 1987).

Será suficiente con mencionar únicamente un ejemplo ilustrativo de esta triple alianza entre el sistema jerarquizado de la ciencia, la infraestructura editorial internacional y la difusión global de una ideología educativa y de desarrollo concreta. Los autores de la *Enciclopedia Internacional de la Educación*, en diez volúmenes (Husen y Postlethwaite, 1985), son abrumadoramente miembros del estamento angloamericano de la investigación educativa. De los 1.175 autores que han intervenido en la enciclopedia, casi la mitad (N = 564) proceden de Estados Unidos, y aproximadamente tres cuartas partes (N = 855) pertenecen al grupo de países industriales de habla inglesa, tomados en conjunto. Si a estas cifras se

añaden los autores de países como India, Sudáfrica o Suecia, que cada vez utiliza más el inglés como idioma aceptado para la comunicación académica, la proporción de autores de habla inglesa se acerca al 80 por ciento. Uno de los responsables de la edición intentó justificar posteriormente este dominio angloamericano aludiendo únicamente al peso de la capacidad investigadora estadounidense. Según sus afirmaciones, casi la mitad de la literatura mundial de investigación en educación se produjo en Estados Unidos durante el periodo de planificación de la enciclopedia; adicionalmente, más investigadores en educación trabajaron en Estados Unidos durante este periodo que en todos los países europeos combinados (Husen, 1990, pag. 68). A pesar de su autodefinición como internacional, esta enciclopedia es de hecho una tribuna para la difusión de la investigación educativa angloamericana o influida por angloamericanos. En consecuencia, la internacionalización, tanto en la educación como en otros campos, puede equivaler sólo a la universalización de una visión particular del mundo (Casanova, 1993).

No obstante, la distribución mundial de esta enciclopedia educativa a gran escala está garantizada por las capacidades financieras y publicitarias de Pergamon, que tiene múltiples sucursales en todo el mundo, y que se encuentra entre una de las más grandes editoriales antes mencionadas. Publicada primero por Pergamon en 1985, la *Enciclopedia Internacional* se ha comercializado en forma de dos reimpresiones (Husen y Postlethwaite, 1988 y 1991), un compact-disc, y una serie de enciclopedias parciales más especializadas, que tratan sobre subcampos seleccionados.⁸ Como una indicación más de su predominio, en 1994 se publicó una edición de doce volúmenes muy actualizada y aumentada. El mismo éxito editorial de la enciclopedia es pues instrumental para explicar la difusión casi sin fronteras de una ideología supuestamente transnacional. De hecho, la edición original de 1985 y la reimpresión de 1991 contienen no menos de 180

entradas pertenecientes a planificación educativa, desarrollo y modernización, y economía de la educación, es decir, a campos que se corresponden ampliamente con el relato del desarrollo cultural a nivel mundial y la ideología educativa. Y sin embargo, no se incluyó un artículo que delineara sistemáticamente la estructura de la educación por derecho propio, trascendiera el punto de vista simplemente instrumentalista de la educación y, al hacerlo así, vinculara la enciclopedia con las tradiciones de la teoría educativa prevalecientes en partes del mundo distintas a las de los países de habla inglesa; un artículo que debería haber sido precisamente el de educación.

Frente a este telón de fondo de pruebas que se corroboran mutuamente, relativas a la expansión global de la educación, a la difusión mundial de modelos de escolarización institucionalizada, a la aceptación de una ideología de desarrollo y educativa concreta, y al funcionamiento de la comunicación científica internacional y de las estructuras de publicación, resultan comprensibles los intentos originados en otros contextos y basados en pruebas diferentes. Un estudio de los diferentes campos de política de investigación comparada demuestra que en ningún otro ámbito de la política pública, ni en la política económica, social o medioambiental, existe tan alto grado de estandarización global de las estructuras organizativas, de los modelos relevantes para la política y el discurso de la reforma, como en la política educativa y en la investigación educativa orientada hacia la política (Weiler, 1987). Debe uno llegar a la conclusión, por tanto, que los sistemas y la investigación educativa no son simplemente, a diferencia de otros ámbitos de interacción social, un componente fijo de procesos más generales de la internacionalización y la globalización de pautas culturales. Parecen más bien especialmente susceptibles a la dinámica de una creciente internacionalización. En consecuencia, y según una tesis formulada en términos parsonsianos, las escuelas, en el sentido del modelo estructural al que

me he referido, son un elemento evolutivo universal del progreso social y cultural de la modernidad (Adick, 1988, pag. 353, citando a Parsons, 1964; véase también Adick, 1992a y b).

2.2. Educación como un componente de redes variadas de interrelación

Teniendo en cuenta tales descubrimientos y conceptualizaciones referidas al surgimiento de un sistema mundial, uno tiene que revisar ahora la misma investigación comparada a nivel cultural cruzado, y plantearse más precisamente: ¿qué resultados ha producido un estudio social comparado que utilice la comparación como un método de análisis característico, y que no se limite a exponer estudios descriptivos o interpretaciones sintéticas de los progresos internacionales?

En esta sección se sintetizarán los principales resultados de la reciente investigación comparada en relación con ámbitos sociales problemáticos, que se han caracterizado o continúan caracterizándose en diferentes países por desafíos ampliamente similares, tanto para la política educativa como para la social. Se trata, al mismo tiempo, de ámbitos que han sido o continúan siendo interpretados en términos marcadamente universalistas, dentro de la estructura de teorías sociales relevantes; ámbitos que, debido a los predominantes modelos de pronóstico, han conducido a expectativas de pautas convergentes de resolución de problemas; ámbitos problemáticos, pues, que se han asumido como determinados por relaciones macrosociales causales o funcionales, casi similares a leyes. De hecho, la investigación comparada ha desenterrado una impresionante gama de variación internacional relativa a las pautas de resolución de problemas y a las estrategias que se han aplicado en diversos escenarios históricos y culturales.

a) Tales descubrimientos se aplican, en primer lugar, al intrincado conjunto de *política de empleo y mercado laboral* que aparece cada vez más

entrelazada con la *política social y educativa*. Los análisis de los resultados comparados de las estrategias seguidas para garantizar el pleno empleo (educación de adultos y formación para los empleados, políticas de emigración de trabajadores, evitación del riesgo moral en el sistema de la seguridad social, flexibilidad salarial, etc.), no solo han demostrado que esas estrategias se han empleado en una medida considerablemente variada, incluso entre las naciones industriales avanzadas comprometidas con la libre empresa, sino que también ofrecen resultados extraordinariamente diversos (Schmid, Füglistaler y Hohl, 1992). Además, tales estudios revelan una variación en las mediciones de rendimiento económico, en las políticas de adaptación estructural, y en las prioridades económicas y de dirección de los países individuales para la que, en contra de las suposiciones de las teorías macroeconómicas, no existe una sola explicación económica directa. Mientras que todos los países considerados

se vieron expuestos a las mismas conmociones económicas externas, sus respuestas apenas si podrían haber sido más diferentes. (...) No parece haber una correlación evidente entre las tasas de crecimiento económico y los índices de inflación, entre inflación y desempleo, o incluso entre crecimiento económico y crecimiento del empleo. En lugar de eso, parece que en un ambiente económico mundial en proceso general de deterioro, los países individuales han elegido perfiles nacionales específicos de rendimiento económico, favoreciendo o descuidando medidas específicas de rendimiento (Scharpf, 1984, pag.259).

La capacidad predictiva de las teorías de convergencia de la época de los años sesenta, que argumentaron la convergencia evolutiva de las pautas

de desarrollo de las sociedades industriales modernas, como una consecuencia de los imperativos funcionales impuestos por las supuestas exigencias universales de la racionalidad tecnológica y económica, se vio refutada por la evidencia comparada que señalaba la persistencia, en esas mismas sociedades, de perfiles nacionales característicos de organización social y económica (Goldthorpe, 1984; Kumon y Rosovsky, 1992). Del mismo modo, los estudios comparados recientes muestran como se satisface en todos esos países la presión radical por aumentar la productividad, variando para ello las estrategias de innovación, que se hallan enraizadas a su vez en políticas industriales y de mercado laboral claramente divergentes (Sabel *et al.*, 1987; Naschold, 1992). Un ejemplo ilustrativo de ello es el modelo japonés de nueva organización del trabajo, conocido desde la década de 1980 como toyotismo. En lugar de limitarse a seguir este modelo supuestamente superior y libre de influencias culturales, los países industrializados de Europa y América del Norte, muestran preferencia por caminos diferentes con resultados diferentes, que tienen en cuenta las pautas institucionales de las relaciones industriales, nacionalmente diferentes, así como las condiciones del mercado laboral y los sistemas de educación y formación profesional:

Ahora, se hace tentadora la nueva teoría de la convergencia, gracias al colapso de los regímenes comunistas de Europa oriental, a la integración económica de Europa occidental, y al dominio contemporáneo de la ideología del libre mercado. Pero las instituciones nacionales atrincheradas y las circunstancias particulares del mercado hacen que la diversidad nacional y local sea ahora tan importante como siempre (Turner y Auer, 1992, pag. 28).

b) Se han extraído conclusiones similares sobre la base de un amplio cuerpo de investigación comparada que aborda las interconexiones entre *los sistemas de educación vocacional o profesional y los de formación, las estructuras de calificación de la mano de obra, y la organización del trabajo en unidades fabriles a gran escala*. Se aprende así a desconfiar mucho de la tesis planteada por la sociología industrial y por la economía de la educación, que afirma que las exigencias de calificación y las estructuras educativas y de formación vienen determinadas en buena medida por el cambio tecnológico, el desarrollo económico y las exigencias de una racionalidad universal intrínseca al universalismo (Maurice, 1980; Heidenreich y Schmidt, 1991). Estos estudios han demostrado más bien que la educación vocacional y la formación, así como la utilización de la mano de obra, vienen definidas en buena medida por factores sociales y culturales, incluso en las filas de las sociedades industrializadas tecnológicamente avanzadas (véase Dore, 1973; D'Iribarne, 1989).

Los análisis comparados en profundidad de empresas industriales bastante equivalentes en Francia, Gran Bretaña y Alemania, constituyen ejemplos destacados de esta rama de la investigación. Muestran de modo convincente que esas empresas, aunque muy similares en términos de rama industrial, tamaño, productos, tecnología productiva y competitividad en los mismos mercados, estructuran a pesar de todo a su fuerza laboral según pautas nacionales características de organización empresarial y división del trabajo. Esas pautas pertenecen tanto al aspecto horizontal de la división del trabajo, es decir, a la diferenciación funcional entre los componentes de las unidades de fabricación centrados en la producción, las funciones de apoyo en los ámbitos de la planificación técnica de la producción, la administración, stock y almacenaje, y las actividades comerciales, como a su aspecto vertical, es decir, la diferenciación entre niveles jerárquicos de los

trabajadores, el personal de los mandos intermedios y la dirección. Las diferencias en las pautas respectivas de organización laboral son particularmente llamativas entre empresas francesas y alemanas. Mientras que las empresas francesas suelen utilizar sistemáticamente una marcada división del trabajo, tanto horizontal como verticalmente, la pauta de la organización laboral predominante en las empresas alemanas se caracteriza por un número significativamente menor de niveles jerárquicos de puestos de supervisión y dirección, diferencias salariales menores, una división menos rígida del trabajo, un grado más elevado de experiencia profesional y técnica entre los niveles inferiores de los *maestros*, capataces y trabajadores y, en consecuencia, oportunidades más amplias para la toma de decisiones basadas en el juicio del profesional, y una continua actualización ascendente de las calificaciones profesionales, incluso entre trabajadores que se ocupan de actividades subordinadas (Lutz, 1976). Las fábricas británicas se hallan organizadas según una pauta que no es menos específica de la nación y que representa, en cierto modo, un punto intermedio entre los modelos francés y alemán (Maurice, Sorge y Warner, 1980; Sorge y Warner, 1987). Los *kombinats* soviético-rusos, por su parte, funcionan según pautas de organización más cercanas al modelo francés, debido a su elevado grado de diferenciación funcional y de jerarquización vertical, a pesar de que las pautas rusas se desarrollaron a partir de circunstancias sociales e históricas muy específicas (Pietsch, 1980). Finalmente, el impacto de las culturas fabriles nacionalmente divergentes (Maurice, Sorge y Warner, 1980, pag. 65) llama la atención incluso cuando se comparan las sucursales locales de las empresas multinacionales establecidas en diversos países y en distintos continentes (Hofstede, 1986; Hirata, 1991).

Frente al telón de fondo de este impresionante cuerpo de evidencias, ya no es posible despreciar la variación internacionalmente observada

en la organización laboral de las empresas a gran escala, tildándola simplemente como una deficiencia, o una desviación con respecto a estándares de racionalidad industrial supuestamente universales. La profunda comprensión estimulada por la investigación comparada aporta mas bien pruebas concluyentes de que existe una interdependencia estrecha, y no modificable arbitrariamente, entre las pautas de organización laboral industrial específicas de una nación, las estructuras de calificación de la fuerza laboral, los sistemas de educación y formación, las pautas de movilidad y progresión profesional específicas de la nación, y las instituciones desarrolladas de las relaciones industriales. Pero, por encima de todo, son las respectivas instituciones de educación y formación las que juegan un papel especialmente importante en este contexto. Funcionan como un subsistema ampliamente autónomo que, al configurar su ambiente social, induce a otros sistemas a adaptarse (como por ejemplo a las grandes empresas industriales). De acuerdo con esto, el modelo altamente extendido de educación vocacional y formación basada en el aprendizaje, tradicionalmente predominante en Alemania, ha favorecido hasta un pasado reciente la amplia transmisión de experiencia técnico-práctica y, por tanto, la lateralización de la comunicación interprofesional dentro de la empresa (por ejemplo entre trabajadores, capataces y técnicos), estimulada por este ambiente común. En contraste, una de las características de las pautas educativas vocacionales basadas en la escolarización a tiempo completo, consiste en promover la jerarquizaron de cursos de estudio y grados correspondientes, que se reproduce más tarde en el ordenamiento de las pautas de las carreras profesionales y en los puestos de empleo. En este caso se encuentran Francia, donde las estructuras de la educación vocacional se hallan sometidas a la atracción de la gravedad y a los criterios de selectividad de un sistema escolar comprometido con las virtudes de la educación general y del conocimiento abstracto, y Gran Bretaña, donde se

pone el énfasis en nociones básicas de ciencia experimental y tecnología, antes que en la experiencia práctica y profesional.

Las comprensiones facilitadas por estos estudios comparados revelan claras interdependencias estructurales

entre la extensión de la profesionalización de varios grupos de personal, a lo largo de la dimensión de las habilidades técnico-prácticas, y la tendencia a diferenciar las tareas de supervisión, dirección y técnicas, tanto en el ámbito del trabajo como en el del personal. Cuanto más elevada sea la profesionalización práctica de los trabajadores, los empleados técnicos y los supervisores y directores, tantas menos tareas técnicas y autorizadas se separan del funcionamiento y se organizan en trabajos diferenciados, y tantas menos actividades de ese tipo se diferenciaran internamente en el ámbito del personal. Los factores de este proceso son más fuertes en Alemania, intermedios en Gran Bretaña y menos fuertes en Francia (Maurice, Sorge y Warner, 1980, pág. 81).

En cada uno de los casos mencionados, estas interdependencias se desarrollan como redes de interrelación que, aún cuando se mantienen consistentes *intra-nacionalmente*, varían significativamente cuando se las examina *internacionalmente*. Estas redes, entre relaciones de formación, relaciones organizativas, relaciones industriales y relaciones de orden colectivo, han evolucionado, se han adaptado recíprocamente unas a otras y se han solidificado estructuralmente mediante procesos de larga duración. Es muy probable que estas redes de interrelación, determinadas social y

culturalmente, determinen a su vez las formas y estrategias diferenciadas de la utilización posterior de las tecnologías novedosas, manteniendo así la rica diversidad de las pautas histórico-culturales (Lutz, 1976; Maurice, Sellier y Silvestre, 1979; Deppe y Hoss, 1984).

c) La investigación comparada internacional sobre las *conexiones entre educación, modernización y desarrollo*, revela descubrimientos muy similares. Un examen del voluminoso cuerpo de investigación demuestra que esas conexiones son considerablemente más complejas de lo que inducirían a pensar las suposiciones planteadas por las teorías de la modernización, basadas en la economía de la educación, la ciencia política o la psicología social (Fagerlind y Saha, 1985; Grellet, 1992). Esto se aplica tanto más a los modelos que sugieren vínculos causales lineales entre *instituciones modernizadoras* (es decir, escuelas y empresas), *valores modernos, comportamiento moderno, sociedad moderna y desarrollo económico*, que se han construido con la intención de sugerir estrategias para la política del desarrollo (Inkeles y Smith, 1974). En cada dimensión relevante para la política del desarrollo, la educación y el crecimiento económico, la educación y la modernización sociopsicológica, la educación y la movilización política, estas conexiones no son ni directas ni lineales, y tampoco producen los mismos efectos en sociedades diferentes. En lugar de eso, no son por regla general muy pronunciadas, sino sólo parcialmente efectivas, básicamente disfuncionales o pura y simplemente contraproducentes. En cualquier caso, son altamente problemáticas, y sólo pueden comprenderse en términos de interrelaciones.

La educación [en el sentido de la escolarización de tipo occidental] viene determinada y es un determinante de la sociedad en la que se sitúa; (...) es tanto un agente de cambio como algo que se ve cambiado por la

sociedad; (...) actúa tanto como productora de movilidad social que como un agente para la reproducción del orden social (Fagerlind y Saha, 1985, págs. 88 y 195).

Estas interrelaciones se hallan incrustadas y son reconfiguradas por redes de relación social más amplias. Así, el impacto de la escolarización, observable en diferentes países, así como las estructuras de modernidad que se adscriben a cada uno de ellos, son las consecuencias de las variadas condiciones contextuales dominantes en diferentes sociedades, y afectan a su vez de diferentes formas a esas mismas condiciones contextuales.

Así pues, lo que tienen en común estos tres ramales de la investigación comparada es que sus resultados demuestran una multiplicidad observable de redes variadas de interrelación y caminos de desarrollo. Aunque esas redes y caminos de desarrollo se pueden conceptualizar a un nivel general dentro de la estructura de modelos de sistema y tipologías sistémicas, aún se tiene que elucidar más su complejidad esencial, a través del análisis comparado a largo plazo. En consecuencia, las conclusiones generales que se pueden extraer de estos ramales del estudio comparado, nos recuerdan la obra de Samuel Eisenstadt sobre la investigación histórica comparada de la modernización (Eisenstadt, 1973, pag. 362); vienen apoyadas además por la investigación acumulada en campos como la política comparada y la sociología comparada de las organizaciones. Los estudios de este cuerpo de investigación diagnostican, a la vista de las evidencias comparadas, la disolución de conceptos basados en una racionalidad del industrialismo supuestamente universal (Heidenreich y Schmidt, 1991), así como de las concepciones que asumen una lógica unidimensional del desarrollo (Menzel, 1991). El llamado Tercer Mundo, construido como tal dentro de la estructura de la teoría y la política del desarrollo, no sólo se descompone en la difícilmente

concebible multiplicidad de *países recientemente industrializados, países menos desarrollados, países más gravemente afectados, países en el umbral del desarrollo, países de bajos ingresos, países exportadores de petróleo versus los importadores, países sin salida al mar versus países costeros, y grandes Estados isleños versus miniestados-isla*; no sólo aumenta la diversidad de las instituciones y organizaciones políticas vinculadas a la cultura, en contra de la anticipada convergencia hacia un modelo universal (occidental), sino, lo que es más importante, las teorías que abarcan esa afirmación de validez universal, tanto si se encuentren enraizadas en la modernización o en la teoría de la dependencia, como en el funcionalismo estructural o en el marxismo, ya no explican la amplitud de variación de lo que Humboldt llamo los objetos históricos de la ciencia social. En otras palabras, la crisis de universalismo (Badie y Hermet, 1990, págs. 19-44) se corresponde con el fracaso de las grandes teorías (Menzel, 1991; Boudon, 1992). Los comparativistas franceses lo sintetizan diciendo:

No hay determinantes universales; los procesos históricos individuales son demasiado numerosos, demasiado complejos y, de hecho, demasiado independientes unos de otros.⁹

3. Perspectivas

3.1. Reconciliar historia y comparación

El examen precedente de los diversos campos de la investigación social y educativa comparada e internacional ha puesto de relieve el notable contraste entre los modelos educativos estandarizados de transnacionalidad, difundidos globalmente, y la persistencia de variadas redes de interrelación sociocultural. Más allá de la información específica de una nación, este contraste

es el resultado más significativo de la investigación comparada y el más pertinente por lo que se refiere a la teoría. A continuación se ampliará esto sistemáticamente en tres aspectos diferentes.

a) Esta transición a un punto de vista más sistemático se ve facilitada por los mismos resultados de la investigación comparada, y especialmente los referentes al desarrollo de la educación superior, las ciencias (sobre todo las ciencias sociales) y el sistema internacional de Estados.

Estos resultados demuestran un aumento espectacular de la alineación internacional de los procesos de expansión, así como una marcada homogeneización de los rasgos organizativos. Además, dejan claro que la universidad europea es, aparte de la escuela, la única institución cuya difusión a nivel mundial (incluido el establecimiento de sucursales de universidades estadounidenses, francesas y japonesas en otros países) ha sido más autoevidente, y ha tenido lugar con una mayor ausencia de alternativas, de lo que es el caso para la mayoría de las otras instituciones características de la modernidad social (Stichweh, 1992, pág. 5; véase también Altbach, 1991c). En contraste, la investigación reciente demuestra que es precisamente la expansión global de las universidades, hasta convertirse en sistemas a gran escala, la que tiene como resultado no una convergencia creciente, sino una mayor diferenciación nacional. En la medida en que los sistemas de educación superior pierden su carácter elitista, la evidencia sugiere que se fortalecen su integración concreta en las variadas pautas de estratificación social específicas de cada nación, la estructura de calificación de la mano de obra, la regulación administrativa y la política pública (Goldschmidt, 1991a y b; Kerr, 1991; Teichler, 1988).

Del mismo modo, también en las ciencias sociales aparecen desarrollos contrarios. Los análisis comparados de la sociología del conocimiento han demostrado la persistencia de semánticas históricas basadas en el lenguaje nacional, así como de culturas

académicas impregnadas de tradición, a pesar de la aspiración por alcanzar una racionalidad científica de validez universal (véase Ringer, 1992; Harwood, 1992 y 1993). Demuestran adicionalmente cómo, a pesar de la intensificación de la comunicación internacional entre científicos, las disciplinas particulares continúan derivando, e incluso renovando sus principales orientaciones paradigmáticas del espíritu de sus respectivas tradiciones teóricas (véase Schriewer y Keiner, 1992 y 1993 en el campo de los estudios educativos, y Schulze, 1989 en el campo de la historia). Además, y como reacción ante la dominación angloamericana global, anteriormente documentada en el campo de la investigación y la difusión científica (véase Chekki, 1987), recientemente ha aparecido un controvertido debate relativo a las tendencias conflictivas de *internacionalización* versus *ideosincraticización* (*indigenization*) en las ciencias sociales (Genov, 1989, págs. 1-17), y el desarrollo de *sociologías ideosincráticas* específicas de las culturas, en contraste con una *ciencia social universal* (Albrow y King, 1990).

Finalmente, la política comparada aporta descubrimientos que señalan hacia un entrelazamiento casi dialéctico de integración supra-nacional y de fragmentación intra-nacional (McGrew, 1992, pág. 23; Smith, 1992). Estos descubrimientos demuestran cómo los intentos principalmente europeos por lograr la integración supra-nacional corren paralelos no sólo al mantenimiento, sino también al fortalecimiento del Estado-nación, así como a la extensión e intensificación de su capacidad de penetración (Sharpe, 1989; Milward et al, 1992). Del mismo modo, apoyan la idea de que los crecientes esfuerzos por lograr la integración transnacional aparecen estrechamente relacionados con la dinamización de los procesos de diversificación regional de cuño lingüístico, étnico o cultural (Grant, 1981; Charpentier y Engel, 1992; Scardigli, 1993).

En consecuencia, tal y como deja clara la investigación comparada en la educación superior, las

ciencias sociales y el sistema internacional de Estados, los fenómenos contrarios de internacionalización y elaboración estructural específicos de las naciones no se producen simplemente de modo colateral, sin estar relacionados. Se hallan más bien conectados los unos con los otros, como desafíos y reacciones, como procesos y consecuencias no intencionadas. Se refieren igualmente a las relaciones constituidas en el tiempo, y al potencial para la diversificación, inherente a tales relaciones; a tender puentes entre los procesos de desarrollo, y a la complejidad generada por esos procesos. Resaltan, en otras palabras, la macroperspectiva relativa a los procesos históricos que abarcan ámbitos a gran escala, característica del enfoque del sistema mundial. Al hacerlo de ese modo, sin embargo, nos desengañan con respecto a cualquier noción de racionalidad unilineal, por no hablar de la evolucionista, determinada por objetivos, que pueda atribuirse a tales procesos.

Sería... inexacto concebir la globalización como una especie de proceso teleológico. Simplemente, resulta insostenible la idea de que la globalización incorpore alguna lógica histórica predeterminada que conduzca inexorablemente o bien a la creación de una sociedad mundial o a alguna forma de gobierno mundial. Las pruebas históricas apuntan en contra de esa idea. Pues la globalización estimula fuerzas de oposición que también pueden conducir con la misma facilidad a un mundo cada vez más fragmentado, ya que la mayor conciencia mutua y las interconexiones entre sociedades puede limitarse a sembrar simplemente las semillas del conflicto y la tensión (McGrew, 1992, pag. 23; véase Smelser, 1991, pág. 89).

b) Consideradas sistemáticamente, también son fructíferas las comprensiones surgidas de análisis de los procesos de migración transnacional (de eruditos y expertos), así como de la difusión y recepción de ideas y modelos que impregnan con creciente intensidad la historia europea de la educación, y más tarde a nivel mundial, a partir del siglo XIX. Aparte de ilustrar el carácter conflictivo de los procesos de internacionalización y globalización, la ventaja particular que tienen estos análisis es que muestran los pasos mediadores dados por actores individuales y/o grupos sociales de los que se componen esos procesos. La importancia atribuida a estos análisis, en contraposición al papel marginal que se les ha asignado dentro del contexto de la educación comparada tradicional, radica en el hecho de que sirven como una crítica empírica de enfoques teóricos y de modelos interpretativos comprometidos con una supuesta lógica de desarrollo histórico-mundial. En contraste con las suposiciones sobre las que se basa dicha lógica, subrayan más bien tanto la naturaleza no lineal y contingente de los procesos de globalización, como el impacto recurrentemente provocado en tales procesos por los potenciales generadores de desviación. De un modo característico, la difusión transcultural del conocimiento, los modelos de organización, las pautas o políticas de resolución de problemas, se encuentran con una reinterpretación específica y unos procedimientos de adaptación puestos en marcha por los grupos culturales o nacionales que los reciben. Como consecuencia de ello, los modelos ofrecidos transculturalmente son seleccionados, en este nuevo ambiente, según los intereses prevalecientes, adaptados a las situaciones y necesidades específicas, reinterpretados de acuerdo con líneas culturales y, en grados históricamente diversos, transmutados en reformas estructurales.

La antes mencionada difusión mundial de la universidad al estilo europeo, la historia de las ciencias sociales, y la extensión de los principios

occidentales del orden político y de la organización estatal, ofrecen una multitud de ejemplos de estos procedimientos adaptativos. Las comparaciones de Brasil y Japón, por ejemplo, muestran que la recepción y la puesta en práctica institucional del modelo de universidad europea en los países no europeos, ha seguido pautas bastante diferentes, a pesar de la existencia de unos desafíos similares de modernización. En estos países, las precondiciones individuales han ejercido una influencia decisiva en este proceso, como por ejemplo en los casos de las respectivas capacidades de penetración de los sistemas políticos, la variada presencia de élites modernizadoras, las pautas dominantes de estratificación social y la estructura de las instituciones educativas ya existentes. En Japón, por ejemplo, la selección de elementos eclécticos tomados de diversos modelos universitarios principalmente franceses, estadounidenses y alemanes) y su subordinación a la modernización y a las exigencias de calificación definidas bajo un gobierno autoritario, condujeron a una transformación adaptativa, a una *ideosincratización* de los modelos occidentales, inmunizando simultáneamente a las *universidades imperiales* japonesas contra los síntomas y efectos percibidos como desagradables en los ejemplos extranjeros. En Brasil, por su parte, la debilidad relativa de las élites modernizadoras e industrializadoras favoreció, en general, la permanencia de la dominación cultural e ideológica de la influencia francesa, así como de la tradición francesa de mantener facultades independientes y *grandes Ecoles*, particularmente en los campos de la medicina, la ingeniería, la economía, la ciencia militar y las ciencias naturales. Estas circunstancias también se correspondieron con una dependencia científica y económica apenas moderada con respecto a las potencias extranjeras, que se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX. Incluso una visión general superficial de esta investigación, desde la difusión de la filosofía y la filología alemanas del siglo XIX a través de Europa occidental (Espagne y Werner, 1988

y 1990), hasta la adopción de la sociología weberiana en Francia, Estados Unidos y el Sudeste asiático (Pollak, 1986; Kantowsky, 1982), o la génesis de la pedagogía moderna en Japón, introducida por un teórico herbartiano olvidado desde entonces en Alemania (Terasaki, 1989), han demostrado que la recepción de teorías e innovaciones científicas forman una serie interminable de interpretaciones y reinterpretaciones, filtradas por los intereses prevaletantes y canalizadas hacia las constelaciones del discurso preexistente. Lo mismo cabe decir por lo que se refiere a la difusión de los principios democráticos y de las instituciones políticas occidentales a través de los países no occidentales (Badie, 1992a). Una vez más, como sucediera con el ejemplo japonés, las instituciones adoptadas de modo meramente formal se hallan entrelazadas con capas previas de comportamiento político, de significados sociales y de pautas específicamente culturales del ejercicio de la autoridad. En este proceso de reestructuración hacia un sistema sin núcleo, esas instituciones cambian su importancia y su forma de funcionamiento (Wolferen, 1989).

La multitud de lógicas de adaptación insinuadas por tales ejemplos, y las subyacentes estructuras culturales generadoras de desviación, las diferentes nociones de tiempo y verdad, y las experiencias colectivas sedimentadas en el transcurso de la historia

reducen a puro estado ilusorio las visiones altamente ideológicas que proclaman el fin de la historia [debido a la convergencia supuestamente irresistible hacia el modelo occidental de sociedad capitalista liberal]. Tal afirmación puede aplicarse en rigor a fenómenos que ocurren a nivel superficial, así como a la impresión de que la occidentalización se vislumbra en ciertos procesos de importación. Pero, en realidad, por detrás de ese

escaparate se encuentra disimulado un complejo juego de importaciones y apropiaciones, y también el resurgimiento de modos populares de acción política y de culturas antiguas, que el comparativista está obligado a tener en cuenta: las trayectorias china, india o japonesa aparecen configuradas tanto por puras superposiciones, como por apropiaciones medidas y por la reactualización de tradiciones culturales milenarias.¹⁰

Así pues, las comprensiones derivadas de la investigación comparada sobre la complejidad de los procesos de difusión y recepción, pueden fundirse inmediatamente con los descubrimientos igualmente complejos previamente detallados, referentes, por un lado, a la extensión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente, y por el otro a la persistencia de variadas redes de interrelación sociocultural. Para concluir en términos generales, existe un universalismo abstracto de modelos difundidos transnacionalmente que abarca las pautas estructurales multiformes allí donde actúan tales modelos, en el transcurso de la puesta en práctica institucional, con diferentes estructuras definidas estatalmente, con regulaciones legales y administrativas, con formas de la división del trabajo en la sociedad, con culturas académicas nacionales, con significados sociales vinculados al contexto, y con visiones religiosas del mundo. En otras palabras, la escuela como un elemento universal evolutivo resulta no ser tan universal como socioculturalmente particular, en cuanto se analizan sistemáticamente las múltiples interrelaciones entre las credenciales educativas y los privilegios que otorgan; entre los logros educativos y el éxito en la carrera profesional; entre educación y empleo; entre la selección en las escuelas y la estratificación en la sociedad; entre las estructuras de la escolarización y la ley pública; entre los estudios universitarios y el *ethos* colectivo; entre

los procesos de aprendizaje y el cambio social, y entre la racionalidad científica y el impulso autoevolutivo de las semánticas históricas.

Tales referencias a Estado, ley, cultura y experiencias colectivas, a visiones del mundo mediatizadas por la religión, la lengua nacional y las semánticas históricas, indican potenciales generadores y amplificadores de desviación que dan lugar, históricamente, a configuraciones socioculturales siempre nuevas. Esas referencias también reactualizan sistemáticamente las comprensiones que constituyen contribuciones duraderas de la investigación social comparada, desde Lorenz von Stein (1868), hasta Stein Rokkan (1970); desde Max Weber (1920-1921) hasta Pierre Birnbaum (1988); y desde Norbert Elias (1978) hasta Ernest Gellner (1988).

c) Finalmente, y ante este telón de fondo, se presentan a sí mismas, como considerablemente menos irreconciliables de lo que indican sus respectivos proponentes, las metodologías divergentes analizadas en el debate educativo comparado anterior, que contrastan orientaciones nomotéticas con ideográficas, enfoques orientados hacia las variables con enfoques orientados hacia los casos, o; en otras palabras, que contrastan un paradigma positivista, que utiliza la comparación como un procedimiento casi experimental de probar la teoría, con un paradigma historicista, que resalta la explicación integrada de fenómenos o configuraciones definidos culturalmente. Estos contrastes característicos se estabilizan en la medida en que la investigación de la educación comparada acepta el desafío planteado por la perspectiva macrohistórica, que ha adquirido forma en respuesta a los procesos de globalización y a los enfoques del sistema mundial. Salir al paso de este desafío significa, aparte de identificar relaciones específicas entre variables, y complementar la reconstrucción holística de configuraciones socioculturales, incorporar ambos procedimientos metodológicos a análisis cada vez más amplios de la

modernización social a gran escala y de los procesos de difusión y recepción transcultural.

Tal ampliación de la perspectiva analítica viene sugerida por el examen de los resultados de los diversos campos de la investigación comparada; de hecho, es algo que se nos impone en el mismo entretejido de corrientes contrarias de:

- Internacionalización e ideosincratización.
- Integración supranacional y diversificación intranacional.
- Universales evolutivos y configuraciones socioculturales.
- Procesos de difusión global y procesos de recepción específicos de las culturas.
- Un universalismo abstracto de los modelos transnacionalmente difundidos y de una elaboración estructural generadora de desviación.
- La extensión global de modelos educativos estandarizados (independientemente de los diferentes escenarios sociales), y la sorprendente diversidad de redes de interpelación sociocultural (a pesar de las suposiciones universalistas de las grandes teorías).

Es, pues, este entretejido lo que indica el terreno común donde los temas de la escolarización, la educación y la formación se entrecruzan práctica y políticamente con aquello a lo que Max Weber se refirió como los temas centrales de la civilización en un mundo cambiante; es más, este entretejido de corrientes contrarias designa un núcleo duro de problemas inevitables de análisis empírico y de explicación teórica que la educación comparada está llamada a resolver. Estos problemas explicativos forman el contexto que, a finales del siglo XX, estará obligada a tener en cuenta la educación comparada cuando se prepare, como diría Weber, para (i) clarificar sus puntos de vista rectores, (ii) explicar sus enfoques metodológicos, y (iii) identificar su

aparato conceptual. Eso presupone, sin embargo, que la educación comparada, como campo, se niegue a contestar a los ciclos de corta vida de la política educativa, o a verse sustituida sin protestas por las pretensiones de una emergente ciencia mundial (*globología*); eso, por el contrario, la define a sí misma, tal como implicó el ideal de finales del siglo XVIII, y como afirman las más recientes consideraciones epistemológicas, como la disciplina-aspecto (Diemer, 1970) comparativa (en oposición a la sistemática o histórica) de una ciencia de la educación como tal.

Al nivel de la práctica científica, las consecuencias de tales conclusiones son triples. La educación comparada que pretende entregarse plenamente a aliviar la complejidad de su dominio, no tiene más remedio que: (i) conceptualizar *en perspectiva su* materia, tanto en términos de trayectorias de modernización social, como de configuraciones socioculturales y procesos de difusión y recepción transcultural (véase McMichael, 1990).¹¹ Como consecuencia de este ensamblaje de perspectivas, el estudio comparado se convierte en asociable con las tesis de los teóricos del sistema mundial; del mismo modo, el estudio comparado también contribuye a la elucidación empírica del carácter global de los procesos de internacionalización (mediante reconstrucciones históricas detalladas), y comprueba la afirmación de validez del universalismo evolutivo (por medio de las comparaciones metódicas). En este ensamblaje de perspectivas, la educación comparada se ve obligada a (ii) reconciliar historia y comparación en el *método*, en paralelo con el creciente consenso surgido del debate en la sociología histórica (Badie, 1992b, pag. 364). Esta reconciliación no es simplemente la combinación de la comparación cultural cruzada y los análisis del proceso histórico en la investigación histórica comparada (Schriewer, 1984) sino que también implica la temporalización de los mismos conceptos explicativos (definiciones del problema, variables de fondo, configuraciones causales, etc.) y

de los modelos analíticos (véase Castles, 1989). Finalmente, tales consecuencias resaltan la necesidad de que la educación comparada (iii) se fie del *concepto* de las orientaciones teóricas y de los sistemas conceptuales capaces de incorporar la considerable serie de puntos de vista metodológicos y perspectivas analíticas, así como de informar la correspondiente investigación; es decir, que sea capaz de integrar las comprensiones generadas en los diversos campos de la investigación comparada en redes de interrelación y dinámicas de sistema, mecanismos amplificadores de la desviación y causalidad compleja, y en la elaboración estructural y la dependencia del cambio estructural recursivo sobre estructuras previas.

Las teorías que incorporan y elaboran tales comprensiones se han desarrollado sobre la base de la investigación en las ciencias naturales, las ciencias de la vida y las ciencias sociales a lo largo de las dos últimas décadas. Bajo encabezamientos como autoorganización y morfogénesis, delinean un programa de investigación interdisciplinar que tiene una importancia creciente (véase Krohn, Küppers y Paslack, 1987). No sólo han informado la investigación en campos tan dispares como la meteorología, la teoría de la dirección y el desarrollo urbano, sino que también han inspirado reorientaciones teóricas en la investigación tecnológica comparada, la sociología industrial y organizativa, y la sociología histórico-comparada de la educación. Entre los principales autores que representan tales desarrollos teóricos se incluyen Margaret S. Archer, que escribe en inglés (véase Archer, 1982 y 1985); Edgar Morin, en francés (véase Morin, 1981-1985), y Niklas Luhmann en alemán (Luhmann, 1970-1990, 1982b, 1984, 1990). Quisiera indicar aquí unos pocos aspectos de estos desarrollos teóricos porque, regresando a un enfoque de historia de la ciencia, se puede demostrar que presentan ciertos paralelismos con *problematiques* previas, al mismo tiempo que ofrecen nuevas respuestas.

De modo no muy diferente al *grand programme* de la ciencia comparada de finales del siglo XVIII, los modelos de autoorganización que aparecen en la esfera de las ciencias sociales representan otra innovación teórica tomada de las ciencias de la vida. No obstante, la importancia particular de la teoría de Luhmann sobre los sistemas sociales autoreferenciales surge de su apropiación de las ideas fundamentales de la teoría general de sistemas, la cibernética, la neurofisiología y la teoría de la comunicación y, al mismo tiempo, de su reformulación de esos conceptos con referencia a la peculiaridad de la esfera social, en expresión de Wilhelm Von Humboldt. Al hacerlo así, Luhmann elabora precisamente las diferencias entre sistemas vivos y sistemas generadores de significado y, entre estos últimos, entre sistemas psíquicos (constituidos sobre la base de la conciencia) y sistemas sociales (constituidos sobre la base de la comunicación) (véase Lipp, 1987). Así, la *problematique* de Humboldt, surgida del antagonismo, inherente en la particularidad del dominio del objeto social, entre las pretendidas leyes de la naturaleza humana y la energía espontánea del hombre, encuentra una respuesta compatible con la ciencia social de los tiempos actuales.

Otra ventaja del trabajo de Luhmann surge del entrelazamiento de la teoría de sistemas con la teoría evolutiva o, más específicamente, de una teoría de la comunicación social con una teoría de la diferenciación social (véase Luhmann, 1975b).¹² Esta estructura ofrece las herramientas conceptuales para comprender tanto la especificidad de los campos de acción sociocultural (como la educación), como su relación con el ambiente social (véase Schriewer, 1987 y 1990 b); además ofrece las opciones conceptuales para hacer comprensibles estos campos de acción (o subsistemas) en su evolución dentro del contexto de procesos más amplios de diferenciación sociohistórica, incluida la intensificación social-mundial contemporánea de la comunicación especializada.

Tal estructura teórica permite, pues, una conceptualización de la investigación histórico-comparada, que es lo bastante compleja como para permitir el análisis de los supuestos universales evolutivos, no en abstracto, sino como históricamente concretos, es decir, incrustados en los procesos de diferenciación social, de interacción social y de difusión global. Además, permite tomar de nuevo líneas opuestas de interpretación que impregnaron el desarrollo de las disciplinas comparadas desde su concepción a finales del siglo XVIII. De hecho, la oposición entre enfoques genealógicos *cum* evolutivos, y ecológicos *cum* culturalistas, personificada en la histórica disputa de la *Académie* de 1830 entre el evolucionista Etienne Geoffroy Saint-Hilaire (públicamente apoyada por Goethe), y el teórico del catastrofismo Georges Cuvier, sólo quedó posteriormente neutralizada en el eclipse del primero por metodologías decididamente científicas que dieron prioridad al segundo.

3.2 Construcciones semánticas de la sociedad mundial

Los conceptos guía de autoreferencia, reflexividad y reflexión, constitutivos de la teoría de Luhmann, son fundamentales para el desarrollo de un argumento final. Conceptualizan procesos socioculturales basados en el significado como una realidad social que se observa y se describe a sí misma, y que utiliza esta autodescripción para organizarse. Estos conceptos implican en esencia, ya desde el principio, una perspectiva de la sociología del conocimiento. Esa perspectiva surge en respuesta a la disgregación entre desarrollos estructurales y desarrollos semánticos, así como a las interrelaciones (no arbitrariamente variadas) entre ellas en ámbitos particulares de la acción social, como la educación. Las interrelaciones así asumidas entre estructuras de la sociedad y semántica [*Gesellschaftsstruktur und Semantik*] (Luhmann, 1980-1989), entre pautas de orden social y los significados correspondientes

registrados en forma escrita, y entre organizaciones e ideas, ofrecen un marco explicativo para esos descubrimientos de la investigación comparada que resaltan la importancia de los esquemas interpretativos, de los significados sociales (Ringer, 1979) y de las capacidades mantenedoras del orden y transformadoras del orden correspondientes a las dimensiones simbólicas de la actividad humana (Eisenstadt, 1989), en los variados procesos de formación del sistema y de modernización. Sirven, pues, como un vínculo conceptual adecuado para la recombinación (según Ringer, 1992) de la historia social y la historia intelectual.

Más importante aún es que estas interrelaciones invitan a prestar una atención renovada a una distinción, hecha ya por Friedrich Schneider, que puede utilizarse fructíferamente para un posterior análisis de los procesos de internacionalización. Me refiero a la distinción entre educación internacional (como un campo de la actividad intelectual) e interconexión internacional en la educación (como un hecho histórico), previamente mencionada, y que es aplicable a una diferenciación entre niveles, como se ha dado a entender a lo largo de este capítulo y que ahora se indicara explícitamente, como puede verse, por ejemplo, en la diferencia entre un universalismo abstracto de modelos difundidos transnacionalmente y pautas estructurales multiformes. De un modo bastante independiente con respecto a la internacionalización de hecho de pautas típicas de la organización y la expansión educativa, se ha producido y se continúa produciendo una discusión de internacionalidad en el debate de la reforma educativa. Arropada en constructos como modelos mundiales,¹³ estándares internacionales,¹⁴ o tendencias del desarrollo global,¹⁵ la discusión tiende a preceder al hecho mismo de la internacionalización. En otras palabras, el ámbito de los procesos de modernización sociohistórica, llenos de tensión, debe distinguirse del ámbito del discurso educativo autoevolutivo. Esta diferenciación exige una diferenciación adicional entre los

correspondientes enfoques analíticos. En consecuencia, lo que queda por especificar, más allá de la redefinición de las perspectivas de una ciencia de la educación comparada que se corresponda con las dimensiones de su dominio-objeto, y complementaria de ésta, es el enfoque conceptual del análisis de la sociología del conocimiento con respecto a las contribuciones pedagógicas a la construcción semántica de la sociedad mundial.

La teoría de autoreferencia (o, más precisamente, la secuencia de conceptos de reflexión-interruptiones en relación con la interdependencia-externalización), es la que aporta las herramientas conceptuales para llevar a cabo este análisis. Dotado de estas herramientas, el re-examen sociohistórico de los mismos productos de la propia educación comparada institucionalizada complementa el análisis empírico de los fenómenos sociales mundiales.¹⁶ Subyacente en este enfoque se encuentra la presuposición de que la teoría educativa se desarrolla fundamentalmente no como una *teoría científica* (producida de acuerdo con el compromiso de la ciencia pura con los criterios de la verdad), sino como una *teoría de la reflexión* (formulada dentro de los subsistemas especializados de cada sociedad, con el propósito de fomentar las capacidades de autocomprensión y autodirección de estos sistemas). La teoría educativa, pues, es la teoría de la reflexión *del* sistema educativo, desarrollada *dentro* del sistema educativo. Al discutir su dominio-objeto, la teoría educativa se analiza a sí misma como un componente de su dominio-objeto y, al hacerlo así, analiza su propia autodiscusión. En consecuencia, y como *todas* las formas de conclusión autoreferencial, las teorías de la reflexión desarrolladas en los contextos de subsistemas particulares tienen necesidad de interrumpir sus relaciones circulares de interdependencia. Típicamente, tales interrupciones adoptan la forma de sistemas que se abren a sí mismos a sus respectivos ambientes externos, por muy selectivamente que lo hagan. La autoreferencia circular se hace sumisa a la especificación a través de

la incorporación de significado complementario, extraído de puntos de referencia externos. Por lo que se refiere a la educación, concebida como teoría de la reflexión del sistema educativo, Luhmann y Schorr (1979, págs. 338 y ss.) han identificado, sin pretender ser exhaustivos, tres grandes pautas de externalización: la apelación a (i) principios generales de racionalidad científica, a (ii) valores, y a (iii) organización. Los autores clarifican además la función que cumplen estas formas de externalización por lo que se refiere a la estabilización de la educación como un corpus de conocimiento teórico que está comprometido con las agendas problemáticas del sistema educativo, y preocupado por el estatus y la reputación académica. Así, la referencia (i) a principios generales, tal como han formulado las filosofías de la ciencia, alivia a la educación de la necesidad de abordar *a priori*, o de adoptar suposiciones dogmáticas para convalidar su pretendida naturaleza científica. La referencia (ii) a los valores, o las ideologías basadas en los valores, externaliza la justificación para la acción, especialmente en la reforma educativa y en la toma de decisiones políticas. La referencia (iii) a la organización, finalmente, al desplazar la culpa de los fracasos hacia la política o la administración, indica un foco al que adscribir los aspectos más desagradables de la realidad social (Luhmann y Schorr, 1979, págs. 341 y s.); constituye una característica del pensamiento educativo el que externalice las decepciones al mismo tiempo que estimula las afirmaciones de alternativas en la organización educativa.

Estas características estructurales, correlativas con la naturaleza autoreferencial de la teoría de la reflexión, dan una importancia nueva e inesperada a un gran cuerpo de literatura que, aunque débil en términos de metodología comparativa, y cuestionable en términos de importancia teórica, ha sido convencionalmente asignada a la educación comparada. Esas características preparan el escenario para su examen y reinterpretación

sociológica. Esa literatura satisface la necesidad estructural para la externalización intrínseca a la teoría de la reflexión, particularmente en el caso de la reflexión reformadora sobre la educación. Desde un punto de vista interno a un sistema nacional de educación dado, y comprometidas con las preocupaciones prácticas de ese sistema, las referencias a los ejemplos del extranjero, las experiencias mundiales o las situaciones del mundo, deben comprenderse como algo más que historias contemporáneas objetivamente documentadas de la educación, tal como se practica en otros países. Se espera más bien que tales referencias sirvan como lecciones, que aporten ideas estimuladoras, ofrezcan nuevos ímpetus a la definición de la política, o perfilen un marco de referencia para la especificación de opciones para la reforma. Así pues, el acto de mirar más allá de las propias fronteras hacia países comparables, se concibe, en términos particularmente indicativos de la intencionada países de significado complementario a través de la externalización, como un sistema que se abre a sí mismo hacia el exterior... a los estímulos externos (Schorb, 1970, págs. 16 y 20). Este tipo de referencias a ejemplos del extranjero y a un supuesto ámbito de internacionalidad, aunque no explícito en términos de teoría y metodología, puede verse, por tanto, como una forma de apelación al ambiente externo que es complementario con las tres pautas de externalización de Luhmann y Schorr. En consecuencia, tal externalización de las situaciones mundiales relevantes para la educación no implican el análisis comparativo de las diferencias socioculturales, seguido con el propósito de promover el conocimiento social y científico, sino que implican más bien la minimización de tales diferencias al sugerir una orientación (primero en el nivel de las ideas y modelos reformadores, y después en el nivel de la política práctica) hacia las sociedades de referencia internacional (Bendix, 1978), ya se trate de los países que están al frente de la civilización del mundo, como afirmara característicamente un autor español de mediados del siglo XIX (Pedro, 1987,

págs. 163 y s.) o, en términos de finales del siglo XX, los diez países de clase mundial (Chalker y Haynes, 1994). Al hacerlo así se fían, en términos de la distinción de Friedrich Schneider, no del método de análisis nacional cruzado [*komparative Methode*] utilizado como un enfoque característico a la formación y/o explicación de la teoría, sino que tratan más bien de lograr una observación transnacional [*vergleichende Betrachtung*], perseguida con la intención de exponer los grandes problemas, ideas y corrientes existentes en la educación mundial (Schneider, 1931-1932, págs. 243 y 403 y s.). En otras palabras, la idoneidad de la externalización a las situaciones mundiales para producir significado complementario se halla relacionada no con la utilización de métodos de comparación de la ciencia social (cuyo potencial crítico inherente está vinculado con complejas técnicas de establecer relaciones entre relaciones o incluso pautas de relaciones), sino con su recurso al mismo sustituto de la comparación, a su *pis-aller* metodológico, es decir, a la perspectiva internacional (organizada según la discreción de un observador sobre la base de las operaciones simples de identificar similitudes o discernir relaciones más/menos o antes/después entre hechos observables).

Este argumento se ve sustanciado por los relatos históricos del desarrollo de los estudios comparados y/o internacionales en la educación. Al margen de que se trata de extender los ideales de la educación progresiva al movimiento educativo mundial, o de identificar una común idea europea occidental en la educación; tanto si las estructuras educativas se percibieron como dependientes de la creciente convergencia de las sociedades industrializadas, como de una revolución científica y tecnológica en marcha; tanto si el debate basculaba sobre democratización o integración, como si lo hacía sobre el resurgimiento de los valores de la educación o de las perspectivas mundiales en la educación de adultos: todas esas variadas formas de discurso reformador internacionalizador y de política educativa

que se desarrollaron dentro de escenarios nacionales particulares

han servido tanto para apoyar el compromiso de individuos de mentalidad similar, que comparten las posiciones en cuestión, como para ofrecer justificación contra la oposición. Demostrar la internacionalidad de las propias exigencias de reforma ha significado defenderlas contra el reproche de que son condicionadas y parciales, al mismo tiempo que ha significado cualificarlas como universales e indispensables (Zymek, 1975, págs. 348 y s.).

Al hacerlo así, la externalización de las situaciones mundiales objetiva en un sentido la justificación es para la política de reformas basadas en el valor. Este rendimiento justificador se alcanza en forma de descripciones históricas y/o estudios estadísticos reconocidos como científicos. Además, y como quiera que buena parte de la literatura de la reflexión reformadora internacional se centra en definir y desarrollar aún más las estructuras institucionales y los modelos de organización educativa, esta pauta de referirse a la externalidad, mediante la indicación de posibles alternativas, se halla bien diseñada para superar las decepciones con las que se encuentran los pedagogos una y otra vez, en un mundo social determinado por la organización. En otras palabras, la externalización (iv) a *situaciones mundiales*, neutraliza la obligación de recurrir de inmediato (ii) a *valores o ideologías basadas en valores*; redobla la referencia (i) a estándares de *cientificidad*, y refuerza la externalización (iii) a la *organización*. Al combinar de ese modo los aspectos justificativos, fundacionales y adscriptivos, las externalizaciones a las situaciones mundiales ofrecen un notable grado de dinamismo autoregulado para la

reflexión reformadora sobre la educación. En consecuencia, como es aparente igualmente en las ambigüedades iniciales implicadas por el programa metodológico de Friedrich Schneider, y en el desarrollo posterior del campo, es el tipo de teorización específica del propio sistema de reflexión educativa, perpetuamente renovado, que ha transmutado el *grand programme* de la educación comparada en su forma sustituta, la educación *internacional*.

Las externalizaciones a situaciones mundiales no se construyen en un vacío. Se hallan incrustadas más bien en una realidad global, en el sistema interestatal, según la rama institucionalista de la investigación de los sistemas mundiales (Ramírez y Boli-Bennett, 1987); una realidad caracterizada igualmente por su diferenciación en una multitud de sistemas políticos organizados territorialmente, y por múltiples racimos de interrelaciones (de competencia, rivalidad, conflicto, dominación, cooperación o alianza) entre esos sistemas. Los impulsos competitivos que surgen del funcionamiento de este sistema interestatal implican, pues, la multiplicación de externalizaciones a situaciones mundiales a lo largo de perspectivas características de sistema/ambiente, que se corresponden con los numerosos sistemas educativos definidos por el Estado-nación (y contextos de reflexión reformadora

sobre la educación relacionados con el sistema). En otras palabras, un contexto de autorreflexión sistémica (definido política *cum* lingüísticamente) externaliza con respecto a otros sistemas educativos y sus autorreflexiones; estos contextos se refieren a su vez a otros, con la consecuencia de que terminan por configurar modelos y se ofrecen recíprocamente ideas estimuladoras los unos a los otros. A partir de la acumulación de relaciones de observación a través del sistema y de externalización de este tipo, surge una telaraña de referencias recíprocas que adquiere vida propia, para mover, reforzar y dinamizar la universalización a nivel mundial de ideas educativas, modelos, estándares y opciones para la reforma. Esta telaraña queda incorporada, como un componente esencial, al discurso autosostenido de la reforma educativa a nivel mundial. Finalmente, y visto desde una perspectiva de la sociología del conocimiento, este discurso transnacional actúa como contrapartida semántica de los procesos evolutivos en marcha, impulsados por la inquietud dinámica intrínseca de la sociedad moderna funcionalmente diferenciada, al mismo tiempo que reacciona como la construcción semántica de la sociedad mundial, sobre estructuras sociales en el sentido de una mayor armonización, estandarización y homogeneización.

Notas

1. Este capítulo adopta una línea de razonamiento que desarrollé por primera vez en mi conferencia inaugural pronunciada en la Universidad Humboldt de Berlín, en diciembre de 1992. Expreso mi agradecimiento a Edwin Keiner, de la Universidad de Frankfurt, y a los participantes en la conferencia internacional sobre Relaciones cambiantes entre el Estado, la sociedad civil y la comunidad educativa, celebrada en la Universidad de Wisconsin-Madison en junio de 1993, por los útiles comentarios hechos sobre el primer borrador del texto. Deseo expresar particularmente mi agradecimiento a Michael Halverson, de la Universidad Humboldt, cuyos perspicaces comentarios y habilidades lingüísticas hicieron posible una versión inglesa legible del texto.

2. Compárese, por ejemplo, la amplia entrada sobre Internacionalización en la *Encyclopaedia Universalis*, Thesaurus, París, Encyclopaedia Universalis, 1990, página 1.744.

3. Los estudios de los datos y materiales estadísticos aportados por las delegaciones gubernamentales nacionales que participaron en estas conferencias, han sido publicados en números sucesivos del *International Yearbook of Education*. Véanse, por ejemplo, los volúmenes sobre *Educational Structures*, preparados por Robert Cowen (vol. 34, 1982); *Educational Development Trends*, preparado por Brian Holmes (vol. 35, 1983); *Education for all*, preparado por Wolfgang Mitter (vol. 36, 1984); *Technological Occupational Challenge, Social Transformation and Educational Response*, preparado por Edmund King (vol. 37, 1985); *Primary Education on the Threshold of the Twenty-first Century*, preparado por José Luis García Garrido (vol. 38, 1986). Para desarrollos más recientes, véase el informe de Hasselt y Schofthaler (1989).

4. En Fahle (1989) y Müller-Solger (1990) se encuentran visiones generales informativas de los programas de la Comunidad Europea sobre política educativa.

5. Véase, por ejemplo, la línea de razonamiento desarrollada ampliamente en Krüger (1974), inspirada abiertamente en la filosofía de la historia, y en Anweiler (1977 y 1990), que se refiere ampliamente al anterior. Autores como Katz (1978) o Dräger (1991), han llegado a conclusiones similares, aunque desde distintos puntos de referencia. Hufner, Meyer y Naumann (1987) aportan una descripción menos basada en un historicismo afirmativo que en la ciencia social analítica.

6. Así es como se caracteriza el método de la comparación cultural cruzada en el volumen 4, dedicado a *Enfoques de la investigación compleja*, del *Handbook of Social Research*, compilado por König (1974).

7. Irgendwann [im Verlauf einzelwissenschaftlicher Spezialisierung und Normalisierung] wechselt die Farbe: die Bedeutung der unreflektiert verwerteten Gesichtspunkte wird unsicher, der Weg verliert sich in die Dämmerung. Das Licht der großen Kulturprobleme ist weiter gezogen. Dann rüstet sich auch die Wissenschaft, ihren Standort und ihren Begriffsapparat zu wechseln und aus der Höhe des Gedankens auf den Strom des Geschehens zu blicken (Weber, 1973, pag. 214).

8. Véase, entre otros, *Economics of Education. Research and Studies*, John P. Keeves (ed.), 1988; *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, George Psacharopoulos (ed.), 1987; *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, T. Neville Postlethwaite (ed.), 1988; *The Encyclopedia of Human Development and Education*, R. Murray Thomas (ed.), 1990; *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Herbert J. Walberg y Geneva D. Haertel (eds.), 1990; *The International Encyclopedia of Curriculum*, Arie Lewy (ed.), 1991.

9. Il n'y a pas de déterminismes universels, car les histoires sont, pour cela, trop nombreuses, trop complexes et, en fait, trop indépendantes les unes des autres (Badie y Hermet, 1990, pag. 10).

10. ... réduisent au pur état d'illusion les visions très idéologiques proclamant la fin de l'histoire. Celles-ci peuvent à la rigueur s'appliquer aux phénomènes de surface et à l'impression d'occidentalisation qui se dégage de certains processus d'importation. Derrière cette vitrine, se dissimulent en réalité un jeu complexe d'importations et d'appropriations, mais aussi de résurgences de modes populaires d'action politique et de cultures très anciennes dont le comparatiste se doit de tenir compte: les trajectoires chinoise, indienne ou japonaise sont tout autant faites de purs plaques que d'appropriations mesurées et d'actualisations de traditions culturelles millénaires (Badie, 1992b, págs. 366-367).

11. El concepto de modernización sociohistórica no se emplea aquí en el sentido de una occidentalización inherente en una lógica supuestamente inevitable de la historia mundial; sirve más bien como una etiqueta paraguas, como una expresión funcional de esos procesos intervinculados de secular cambio social, político, económico y cultural (tales como industrialización, democratización, burocratización y urbanización), cuyos efectos se experimentan en todo el mundo, aunque de una forma muy desigual. (...) En consecuencia, la modernización no implica el surgimiento de alguna especie de sociedad mundial en la que prevalezca la homogeneidad cultural o el cosmopolitismo. Debido a que sus efectos se experimentan de modo desigual en todo el mundo, ya que promueve resistencia allí donde penetra, sería más exacto decir que la modernización refuerza las tendencias tanto hacia la integración como hacia la desintegración del sistema global contemporáneo (McGrew, 1992, págs. 25-26).

12. Se puede recordar al lector la distinción, cuya importancia teórica ha sido elaborada, entre otros, por Schluchter (1979), entre filosofías de la historia en la tradición de Hegel, Marx y Toynbee, y las reformulaciones más recientes de la teoría evolutiva, tal como han sido emprendidas, entre otros, por Luhmann. Las primeras se hallan enraizadas en la idea de necesidad causal y construyen secuencias universalmente válidas de fases de desarrollo. Las últimas se basan en la contingencia causal y en la causalidad atribuida, y sólo reconocen secuencias de fases reconstruidas *a posteriori*; renuncian, por tanto, a criterios generales de desarrollo y a la posibilidad de una periodización del cambio sociohistórico que sea universalmente válida.

13. Un ejemplo ilustrativo es el reciente intento llevado a cabo por Chalker y Haynes (1994) para construir un modelo de *escuelas de clase mundial*.

14. Hanf (1980) ofrece un sucinto informe referente a la reforma de largo alcance diseñada para adaptar la educación primaria en Ruanda a las condiciones de la vida concreta (es decir, agrícola) y de trabajo de la gran mayoría de la gente; la reforma fracasó debido a la insuperable resistencia planteada por los miembros del servicio civil local, comprometidos con los estándares internacionales.

15. La identificación y sintetización sistemáticas de las tendencias del desarrollo transnacional, utilizadas como medios para dar orientación a la política educativa, fue transformada incluso en un enfoque metodológico peculiar de la educación comparada por Rosello (1978).

16. Los párrafos siguientes se inspiran en una línea de razonamiento desarrollada con mayor detalle en Schriewer (1990a, págs. 62 y ss.), y basada en amplias referencias bibliográficas. Aquí, se alude a esa literatura en forma sintetizada, mediante entrecomillados.

Referencias

- Adick, C. (1988), Schule im modernen Weltsystem, en *Zeitschrift für Kultur austausch*, 38, 3, págs. 343-355.
- (1992a), *Die Universalisierung der modernen Schule*, Paderborn, Schöningh.
- (1992b), Historisch-vergleichende Bildungsforschung und die Entwicklungslogik der "langen Wellen" der Schulgeschichte, en CH. ADICK Y U. KREBS (eds.), *Evolution, Erziehung, Schule: Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik*, Erlangen, Universitätsbibliothek, págs. 251-267.
- Albrow, M., King E. (1990), *Globalization, Knowledge and Society*, Londres, Sage.
- Altbach, P. G. (1987), *The Knowledge Context: Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge*, Albany, State University of New York Press.
- (1991a), Textbooks: The International Dimension, en M. W. Apple y L. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*, Nueva York, Routledge, págs.
- (1991b), Third world publishers and the international knowledge system, en *Logos*, núms. 2-3, págs. 122-126.
- (1991c), Patterns in higher education development, en *Prospects XXI*, núm. 2, págs. 189-203.
- (1994), International Knowledge Networks, en T. Husen Y T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, 2.^a ed., vol. 5, Oxford, Pergamon-Elsevier, págs. 2.993-2.998.
- Anweiler, O. (1997), Comparative Education and the Internationalization of Education, en *Comparative Education*, 13, 2, págs. 109-114.
- (1990), Die internationale Dimension der Pädagogik, en Anweiler, O. (ed.), *Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung. Dimensionen vergleichender Bildungsforschung*, Opladen, Leske & Budrich, págs. 225-235.
- Archer, Margaret S. (1982), Theorizing about the Expansion of Educational Systems, en M. S. Archer (ed.), *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, Beverly Hills y Londres, Sage, págs. 3-64.
- (1985), Structuration versus Morphogenesis, en S. N. Eisenstadt y H. J. Helle (eds.), *Macro-Sociological Theory. Vol. 1: Perspectives on Sociological Theory*, Beverly Hills y Londres, Sage, págs. 58-88.
- Arnove, R. (1980), Comparative Education and World-Systems Analysis, en *Comparative Education Review*, 24, 1, págs. 48-62.
- Badie, B. (1992a), *L'Etat importé. Essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique*, Paris, Fayard.
- (1992b), Analyse comparative et sociologie historique, en *Revue Internationale des Sciences Sociales*, num. 133, agosto, págs. 363-372. [Análisis comparado y sociología histórica, págs.341-350.]
- Badie, B., y Guy H. (1990), *Politique Comparée*, Paris, PUF.
- Bendix, R. (1978), *Kings or People. Power and Mandate to Rule*, Londres y Berkeley, University of California Press.
- Bergesen, A. (1980), Preface y From Utilitarianism to Globology: The Shift from the Individual to the World as a Whole as the Primordial Unit of Analysis, en A. BERGESEN (ed.), *Studies of the Modern World System*, Nueva York, Academic Press, págs. xiii-xiv y 1-12.
- Birnbaum, P. (1988), *States and Collective Action: The European Experience*, Cambridge, Cambridge University Press.
-

- Boli, J., Ramirez Fco. O., y Meyer J. W. (1986), Explaining the Origins and Expansion of Mass Education, en PH. G. Altbach y G. P. Kelly (eds.), *New Approaches to Comparative Education*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press, págs. 105-130. [Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas, en Phillip G. Altbach y Gail P. Kelly, *Nuevos enfoques en educación comparada*, Madrid, Mondadori, 1990, págs. 123-152.]
- Boli, J. y Ramirez Fco. O.(1992), Compulsory Schooling in the Western Cultural Context, en R. F. ARNOVE, PH. G. Altbach y G. P. Kelly (eds.), *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*, Albany, State University of New York Press, págs. 25-38.
- Bornschier, Volker, y Lengye. P. L (1990), *World Society Studies*, vol. 1, Frankfurt a. M. y Nueva York, Campus.
- Boudon, R. (1992), Grandeur et décadence des sciences du développement: Une étude de sociologie de la connaissance, en *L'Année sociologique*, 3ª serie, tomo 42, págs. 253-274.
- Braudel, F. (1979), *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XV^e-XVIII^e siècles*, 3 vols., París, A. Colin. [Civill7aclon material, economía y capitalismo, siglos XV-XVI Madrid, Alianza, 1984, 3 vols.]
- Casanova, P. (1993), La *World Fiction*: une fiction critique, en *Liber - Revue européenne des livres*, 16 de diciembre, págs. 111- 115.
- Castles, F. G. (1989), *The Comparative History of Public Pollcy*, Cambridge, Polity Press, y especialmente Introduction, págs. 1-15.
- Chalker, D. M., y Haynes R. M.(1994), *World Class Schools. New. Standards for Education*, Lancaster, PA, Technomic Publishing Company.
- Charpentier, J. y Engel C.(1992), *Les regions de l'espace communautaire*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Chekki, D. A. (1987), *American Sociological Hegemony. Transnational Explorations* Lanham y Londres, University Press of America.
- Coombs, P. H. (1985), *The World Crisis in Education. The View from the Eighties*, Nueva York y Oxford, Oxford University Press. [La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales, Madrid, Santillana, 1985.]
- Cowen, R. (1988), The Importation of Higher Education into Brazil and Japan, en P. Cunningham y C. Brook (eds.), *International Currents in Educational Ideas and Practice*, ponencias presentadas en la Conferencia Anual de 1987 de la Sociedad de Historia de la Educación, celebrada conjuntamente con el B. C. I. E. S., Evington, History of Education Society, págs. 41-49.
- Cuvier, G. (1800-1805), *Leçons d'anatomie comparée*, 5 vols., París.
- Deppe, R. y Dietrich H. (1984), *Work Organization, Incentive Systems and Effort Bargaining in Different Social and National Contexts*, Frankfurt, Institut für Sozialforschung.
- Diemer, A. (1970), Zur Grundlegung eines allgemeinen Wissenschaftsbegriffs, en *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie*, 1, 2, págs. 209-227.
- Dierkes, M., Werler H. N. y Berthoin-Antal A.(1987), *Comparative Policy Research. Learning from Experience*, Aldershot, Gower.
- D'iribarne, P. (1989), *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, París, Seuil.
- Doré, R. (1973), *British Factory - Japanese Factory: The Origins of National Diversity in Industrial Relations*, Berkeley, University of California Press.
-

-
- Dräger, H. (1991), Der interessierte Blick in die Fremde, en M. FRIEDENTHAL-HAASE (ed.), *Erwachsenenbildung im Kontext: Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, págs. 208-225.
- Durkheim, É. (1986), *Les règles de la méthode soctologique*, 22ª ed., París, PUF. [*Las reglas del método sociológico*, Madrid, Morata, 1974.]
- Eisenstadt, S. N. (1973), *Tradition, Change, and Modernity*, Nueva York, Wiley-Interscience.
- (1989), Structure and History, en *International Political Science Review*, 10, num. 2, págs. 99-110.
- Elias, N. (1978), Zur Soziogenese der Begriffe Zivilisation und Kultur , en ELIAS, *Über den Prozeß der Zivilisation*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, págs. 1-64. [*El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, 1993, 2ª ed.]
- Epstein, E. H. (1983), Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education, en *Comparative Education Review*, 27, págs.3-39. La izquierda y la derecha. La ideología en la educación comparada, en Phillip G. Altbach y Gail P. Kelly, *Nuevos enfoques en educación comparada*, Madrid, Mondadori, 1990, págs. 265-295.]
- Espagne, M. y Werner M.(1988), Présentation, en *Revue de synthèse*, 4ª serie, núm. 2, abril-junio, págs. 187-194.
- (1990), *Philologiques I. Contributton à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX^e siècle*, París, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Fägerlind, I. y Saha Lawrence J. (1985), *Education and National Development: A Comparative Perspective*, Oxford, Pergamon.
- Fahle, K. (1989), *Die Politik der Europäischen Gemeinschaft in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft. Gutachten der Max-Traeger-Stiftung*, Frankfurt, Max-Traeger-Stiftung.
- Faure, E., et al. (1972), *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, París, Unesco; Londres, Harrap. [*Aprender a ser. la educación del futuro*, Madrid, Alianza, 1983, 10ª ed.]
- Feuerbach, A. V. (1810), Blick auf die deutsche Rechtswissenschaft, retomado en FEUERBACH, A. VON, *Kleine Schriften vermischten Inhalts*, Nuremberg, Otto, 1833, págs. 152-177.
- Fiala, R. y Langford A. G.(1987), Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970, en *Comparative Education Review*, 31, núm. 3, págs. 315-332.
- Gellner, E. (1988), *Plough, Sword and Book*, Londres, Collins Harvill. [*El arado, la espada y el libro: la estructura de la historia humana*, Barcelona, Península, 1994.]
- Gelpi, E. (1992), *Conscience Terrienne. Recherche et Formation*, Florencia, McColl Publisher.
- Genov, N. (1989), *National Traditions in Sociology*, Londres, Sage.
- Goldschmidt, Dietrich (1991a), Idealtypische Charakterisierung sieben westlicher Hochschulsysteme, en *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 11, 1, págs. 3-17.
- (1991b), *Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven*, Weinheim, Deutscher Studienverlag.
- Goldthorpe, J. H. (1984), The End of Convergence: Corporatist and Dualist Tendencies in Modern Western Societies, en J. H. Goldthorpe (ed.), *Order and Conflict in Contemporary Capitalism*, Oxford, Clarendon, págs. 315-343.
- GRANT, NIGEL (1981), European Unity and National Systems, en B. SIMON y W. TAYLOR (eds.), *Education in the Eighties: The Central Issues*, Londres, Batsford Academic & International Ltd., págs. 92-110.
-

- Grellet, Gerard (1992), Pourquoi les pays en voie de développement ont-ils des rythmes de croissance aussi différents?, en *Resue Tiers Monde*, tomo XXIII, núm. 129, págs.31 -66.
- Hanf, T. (1980), Die Schule der Staatsoligarchie, en *Bildung und Erziehung*, 33,5, págs. 407-432.
- Harwood, J. (1992), *Styles of Scientific Thought. A Study of the German Genetics Community, 1900-1933*, Chicago, University of Chicago Press.
- (1993)7 “Mandarine” oder “Außenseiter”? Selbstverständnis deutscher Naturwissenschaftler (1900-1933), en SCHRIEWER, KEINER y CHARLE (eds.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen. A la recherche de l'espace universitaire européen*, Frankfurt, Berna, Nueva York, Lang, págs. 183-212.
- Hasselt, J. V., y Schöfthaler T. (1989), Die Weltkonferenz der Erziehungsminister gerät in Bewegung, en *Unesco-Dienst*, 36, núm. 1-2, págs. 9-14.
- Heidenreich, M. y Schmidt G. (1991), *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Hirata, H. S. (1991), Brasilien, Frankreich, Japan: Unterschiede und die Suche nach Bedeutung, en Heidenreich y Schmidt (eds.), *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen*, Opladen, Westdeutscher Verlag, págs. 180-189.
- Hofstede, G. (1986), *Culture's Consequences. International Differences in Work Related Values*, 2ª ed., Londres, Sage Publications.
- Hoggart R. (1978), *An Idea and Its Servants. Unesco from Within*, Londres, Chatto & Windus.
- Hüfner, K., Meyer J. W. y Naumann J. (1987), Comparative education policy research: a world society perspective, en Dierkes, Weiler y Berthoin-Antal (eds.), *Comparative Policy Research. Learning from Experience*, Aldershot, Gower, págs. 188-243. [Investigación sobre política educativa comparada: perspectiva de la sociedad mundial, en *Revista de Educación*, 297, 1992, págs. 347-402.]
- Humboldt, W. V. (1795), Plan einer vergleichenden Anthropologie, en Humboldt, *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, Andreas Flitner (ed.), 2ª ed., Düsseldorf y Munich, Küpper, 1964, págs. 32-59.
- Husen, T. (1990), *Education and the Global Concern*, Oxford, Pergamon.
- Husen, T. y T. Nevill Postlethwaite (1985), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, vols. 1-10, Oxford, Pergamon, con reimpressiones en 1988 y 1991. [Enciclopedia Internacional de la Educación, Barcelona, Vicens-Vives/MEC, 1989-1993, 10. vols.]
- Inkeles, Alex, y David H. Smith (1974), *Becoming Modern*, Londres, Heinemann.
- Inkeles, Alex, y Larry Sirowy (1983), Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems, en *Social Forces*, 62, núm. 2, págs. 303-333.
- Jullien De Paris, Marc-Antoine (1817), *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, París, Colas, Delaunay et al. [Traducción parcial en Angel Diego Marquez, *Educación comparada. Teoría y método*, Buenos Aires, Losada, 1972, págs. 351-360.]
- Kantowsky, Deelef (1982), Die Rezeption der Hinduismus/Buddhismus-Studie Max Webers in Südasien. Ein Missverständnis, en *Archives Européennes de Sociologie*, 23, 2, págs. 317-355.
- Katz, Joseph (1978), Chronologie de l'Annee Internationale de l'Education et du Conseil Mondial des Societes d'Education Comparée, en *Conseil Mondial des Sociétés d'Education Comparée: Bulletin 6, 1*, págs. 6-11.
- Kerr, Clark (1991), International Learning and National Purposes in Higher Education, en *American Behavioral Scientist*, 35, núm. 1, págs. 17-42.
- Komenan, Andre G. (1987), *World Education Indicators*, Education and Training Series Report No. EDT 88, Washington, The Worldbank.

-
- König, René (1974), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, 3, edición reelaborada y ampliada, tomo 4, Komplexe Forschungsansätze, Munich y Stuttgart, dtv y Enke.
- Krohn, Wolfgang, Günther Küppers y Rainer Paslack (1987), Selbstorganisation: Zur Genese und Entwicklung einer wissenschaftlichen Revolution >>, en S. J. Schmidt (ed.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt, Suhrkamp, págs. 441-465.
- Krüger, Bernd (1974), *Bildungswesen und Pädagogik im Prozess Ihrer Internationalisierung*, Münster, Paed. Diss., Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe.
- Kumon, Shumpei, y Henry Rosovsky (1992), *The Political Economy of Japan, vol. 3: Cultural and Social Dynamics*, Stanford, Stanford University Press.
- kurian, George Thomas (1988), *World Education Encyclopedia, vols. 1-3*, Nueva York y Oxford, Facts on File Publications.
- Lefmann, S. (1895), *Franz Bopp, sein Leben und seine Wissenschaft*, 2ª parte, Berlin, Georg Reimer.
- Lipp, Wolfgang (1987), Autopoiesis biológica, Autopoiesis sociológica, en *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 39, págs. 452-470.
- Luhmann, Niklas (1970-1990), *Soziologische Aufklärung*, tomos 1-5, Opladen, Westdeutscher Verlag. [Vol. I: *Ilustración sociológica y otros ensayos*, Buenos Aires, Sur, 1973; un capítulo del vol. 4, El futuro de la democracia, aparece en la obra del autor *Teoría política del Estado del bienestar*, Madrid, Alianza, 1993.]
- (1980-1989), *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, tomos 1-3, Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- (1975a), Die Weltgesellschaft, en *Soziologische Aufklärung 2*, Opladen, Westdeutscher Verlag, págs. 51-71.
- (1975b), Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie, en *Soziologische Aufklärung 2*, Opladen, Westdeutscher Verlag, págs. 193-203.
- (1982a), The World Society as a Social System, en *International Journal of General Systems*, 8, 3, págs. 131-138.
- (1982b), *The Differentiation of Society*, Nueva York, Columbia University Press.
- (1984), *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a. M., Suhrkamp. [*Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Alianza Editorial/Universidad Iberoamericana, 1991.]
- (1990), *Essays on Self-Reference*, Nueva York, Columbia University Press.
- Luhmann, Niklas, y Karl-Eberhard Schorr (1979), *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart, Klett-Cotta. [*El sistema educativo (Problemas de reflexión)*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara-Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.]
- Lutz, Burkart (1976), Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen, en H.-G. MENDIUS *et al.* (eds.), *Betrieb - Arbeitsmarkt- Qualifikation I*, Frankfurt a. M., Aspekte, págs. 83-151.
- Maurice, Marc (1980), Le déterminisme technologique dans la sociologie du travail (1955-1980). Un changement de paradigme?, en *Sociologie du travail*, 22, 1, págs. 23 -37.
- Maurice, Marc, François Sellier y Jean-Jacques Silvestre (1979), La production de la hiérarchie dans l'entreprise: comparaisons France-Allemagne, en *Revue française de sociologie*, 20, 2, págs. 331-365.
- Maurice, Marc, Arndt Sorge y Malcolm Warner (1980), Societal Differences in Organizing Manufacturing Units: A Comparison of France, West Germany, and Great Britain, en *Organization Studies*, 1, 1, págs. 59-8G.
- McGrew, Anthony G. (1992), Conceptualizing Global Politics, en McGrew, Lewis, *et al.*, *Global Politics. Globalization and the Nation-State*, Cambridge y Oxford, Polity Press y Blackwell, págs. 1-28.
-

- McGrew, Anthony G., Paul G. Lewis, *et al.* (1992), *Global Politics. Globalization and the Nation-State*, Cambridge y Oxford, Polity Press y Blackwell.
- McMichael, Philip (1990), Incorporating Comparison within a World-Historical Perspective: An Alternative Comparative Method, en *American Sociological Review*, 5), págs. 385-397. [Véase Repensar el análisis comparado en un contexto postdesarrollista, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 133, 1992, págs. 375-390.]
- Menzel, Ulrich (1991), Das Ende der "Dritten Welt" und das Scheitern der großen Theorien, en *Politische Vierteljahresschrift*, 32, 1, págs. 4-33.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramírez, Richard Rubinson y John Boli-Bennett (1977), The World Educational Revolution, 1950-1970, en *Sociology of Education*, 50, págs. 242-258.
- Meyer, John W., y Michael T. Hannan (1979), *National Development and The World System Educational Economic, and Political Change, 1950-1970*, Chicago, Londres, Chicago University Press.
- Milward, Alan S. *et al.* (1992), *The European Rescue of the Nation-State*, Londres, Routledge.
- Morin, Edgar (1981-1985), *La Méthode, tome 1. La Nature de la Nature, tome 2. La Vie de la Vie*, nueva ed., París, Seuil. [El método, vol. 1: *La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Alianza, 1993, 3.a ed.; *El método*, vol. 2: *La vida de la vida*, Madrid, Alianza, 1993, 2ª ed.]
- Müller, Detlef K., Fritz K. Ringer y Brian Simon (1987), *The Rise of the Modern Educational System*, Cambridge, Cambridge University Press; París, Maison des Sciences de l'Homme. [El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.]
- Müller-Solger, Hermann (1990), Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft in Europa, en *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, págs. 805-825.
- Naschold, Frieder (1992), *Den Wandel organisieren. Erfahrungen des schwedischen Entwicklungsprogramms Leitung, Organisation, Mitbestimmung (LOM) im internationalen Wettbewerb*, Berlín, Sigma.
- Parsons, Talcott (1964), Evolutionary Universals in Society, en *American Sociological Review*, 29, págs. 339-357. [Véase *La sociedad*, México, Trillas, 1974.]
- Pedró, Francesc (1987), *Los precursores españoles de la Educación Comparada. Antología de textos*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Peterson, A. D. C. (1972), *The International Baccalaureate: An Experiment in Education*, Londres, Harrap.
- Pietsch, Anna-Jutta (1980), *Die Interdependenz von Qualifikationsbedarf und Arbeitsorganisation, untersucht am Beispiel der Sowjetunion im Vergleich mit Frankreich, der Bundesrepublik Deutschland und der DDR*, Munich, Osteuropa-Institut.
- Pollak, Michael (1983), From Methodological Prescription to Socio-Historical Description, en *Fundamenta Scientiae*, 4, págs. 1-27.
- (1986), Die Rezeption Max Webers in Frankreich. Fallstudie eines Theorietransfers in den Sozialwissenschaften, en *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38, 4, págs. 670-684.
- Postlethwaite, T. Neville (1987), *Special Issue on the Second IEA Study. Comparative Education Review*, 31, núm. 1.
- Psacharopoulos, George (1987), *Critical Issues in Education A World Agenda*, Education and Training Series Report No. EDT 96, Washington, The Worldbank.
-

-
- Ramírez, Francisco O., y John Boli-Bennett (1982), Global Patterns of Educational Institutionalization, en PH. G. Altbach, R. F. Arnove, y G. P. Kelly (eds.), *Comparative Education*, Nueva York y Londres, Macmillan, págs. 15-36.
- Ramírez, Francisco O., y John Boli-Bennett (1987), The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization, en *Sociology of Education*, 60, págs. 2-17.
- Ramírez, Francisco O., y Phyllis Riddle (1991), The Expansion of Higher Education, en PH. G. Altbach (ed.), *International Higher Education. An Encyclopedia*, Nueva York y Londres, Garland, vol. 1, págs. 91-105.
- Ringer, Fritz K. (1979), *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington y Londres, Indiana University Press.
- (1992), *Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective 1890-1920*, Cambridge, Cambridge University Press; París, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Rokkan, Stein et al. (1970), *Citizens, Elections, Parties, Approaches to the Comparative Study of the Processes of Development*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Rosselló, Pedro (1978), *La teoría de las corrientes educativas. Cursillo de Educación Comparada Dinámica*, 2ª ed., Ediciones de Promoción Cultural, Barcelona.
- Sabel, Charles F., et al. (1987), *Regional Prosperities Compared. Massachusetts and Baden-Württemberg in the 1980s*, Berlin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Scardigli, Victor (1993), *L'Europe de la diversité: La dynamique des identités régionales*, París, Editions du CNRS.
- Scharpf, Fritz W. (1984), Economic and Institutional Constraints of Full-Employment Strategies: Sweden, Austria, and Western Germany, en J. H. Goldthorpe (ed.), *Order and Conflict in Contemporary Capitalism*, Oxford, Clarendon, págs.257-290.
- Schluchter, Wolfgang (1979), *Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte*, Tübingen, Mohr.
- Schmid, Hans, Peter Füglistaler y Marcela Hohl (1992), *Vollbeschäftigungspolitik. Der Wille zum Erfolg. Ein Ländervergleich der Schweiz, Deutschlands, Österreichs, Schwedens und Japans*, Berna, Haupt.
- Schneider, Friedrich (1931-1933), Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, en *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 1931-1932, págs. 15-39, 243-257, 392-407, y 2, 1932- 1933, págs. 79-89.
- Schorb, Alfons Otto (1970), Der internationale Vergleich als Instrument der Bildungspolitik, en W. Hilligen y R. Raasch (eds.), *Pädagogische Forschung und pädagogischer Fortschritt*, Bielefeld, Bertelsmann.
- Schriewer, Jürgen (1982), "Erziehung" und "Kultur". Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft, en W. BRINKMANN y K. RENNER (eds.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche*, Paderborn, Munich, Schöningh, págs. 185-236.
- (1984), Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz?, en *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 3, págs. 323-342.
- (1987), Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung, en J. Oelkers y H.-E. Tenorth (eds.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, Weinheim y Basilea, Beltz, págs. 76-101.
- (1990a), The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts, en J. SCHRIEWER y B. HOLMES (eds.), *Theories and Methods in Comparative Education*, 2ª ed., Frankfurt, Lang, págs. 25-83.
-

- (1990b), Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos, en M. A. PEREYRA (ed.), *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación*, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, págs. 77-127.
- Schriewer, Jürgen, y Edwin Keiner (1992), Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany, en *Comparative Education Review*, vol. 36, núm. 1, págs. 25-51.
- Schriewer, Jürgen, y Edwin Keiner (1993), Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland > >, en Schriewer, Keiner y Charle Christopher (eds.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen. A la recherche de l'espace universitaire européen*, Frankfurt, Berna, Nueva York, Lang, págs. 277-341.
- Schriewer, Jürgen, Edwin Keiner y Christopher Charle (1993), *Sozialer Raum und akademische Kulturen. A la recherche de l'espace universitaire européen*, Frankfurt, Berna, Nueva York, Lang.
- Schulze, Winfried (1989), *Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945*, Munich, Oldenbourg.
- Sharpe, L. J. (1989), Fragmentation and Territoriality in the European State System, en *International Political Science Review*, 10, núm. 3, págs. 223-238.
- Smelser, Neil J. (1991), Internationalization of Social Science Knowledge, en *American Behavioral Scientist*, 35, núm. 1, págs. 65-91.
- Smith, Michael (1992), Modernization, Globalization and the Nation-State, en McGrew, Lewis, et al. (eds.), *Global Politics. Globalization and the Nation-State*, Cambridge y Oxford, Polity Press y Blackwell, págs. 253-268.
- So, Alvin Y. (1990), *Social Change and Development. Modernization, Dependency, and World-System Theories*, Newbury Park, Londres, Sage Publications.
- Sorge, Arndt, y Malcolm Warner (1987), *Comparative Factory Organization - An Anglo-German Comparison of Management and Manpower in Manufacturing*, Aldershot, Gower.
- Stein, Lorenz Von (1868), *Das Elementar- und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern*, Die Verwaltungslehre. Fünfter Teil: Die Innere Verwaltung, 2ª parte, Das Bildungswesen, Stuttgart, Cotta.
- Stichweh, Rudolf (1984), *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890*, Frankfurt, Suhrkamp.
- (1992), Auslandsstudien in der Moderne- Eine strukturelle Analyse, ponencia para el coloquio internacional sobre *Modèles nationaux, réseaux transculturels et réseaux migratoires dans le monde universitaire européen, XIX^e-XX^e siècles*, RuhrUniversität Bochum, 14-18 de noviembre.
- Teichler, Ulrich (1988), *Convergence of Growing Variety: The Changing Organization of Studies*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Tenbruck, Friedrich H. (1981), Emile Durkheim oder die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie, en *Zeitschrift für Soziologie*, 10, págs. 333-350.
- Terasaki, Masao, et al. (1989), *Oyatoi Kyoshi Emil Hausknecht no Keukyū*, Tokyo, University of Tokyo Press.
- Turner, Lowell, y PETER AUER (1992), *The Political Economy of New Work Organization. Different Roads, Different Outcomes*, Berlin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Unesco (1992), *World Conference on Education for All. Catalogue de Documents*, París, Unesco.
- Wallerstein, Immanuel (1976), *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, México, Siglo XXI, 1989, 5ª ed]
-

- (1991), *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*, Cambridge, Polity Press.
- Weber, Max (1920-1921), *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, tomos I-III, Tübingen, Mohr/Siebeck, y 7ª ed., 1978-1983. [Vol. I: *Ensayos sobre sociología de la religión*, Madrid, Taurus, 1983.]
- (1904), Die “Objektivität” sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, en Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, 4ª ed., Tübingen, Mohr, 1973, pags. 146-214. [La “objetividad” de la ciencia social y de la política social, en *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1982, 2ª ed.]
- Weiler, Hans N. (1987), Introductory note to chapters 8-9, en Dierkes, Weiler y BERTHOIN-ANTAL (eds.), *Comparative Policy Research. Learning from Experience*, Aldershot, Gower, págs. 186-187.
- Wolferen, Karl Van (1989), *The Enigma of Japanese Power: People and Politics in a Stateless Nation*, Nueva York, Alfred A. Knopf.
- Zymek, Bernd (1975), *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*, Ratingen, Henn.