Revista de Educación

EXTRAORDINARIO

Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación

Revista de Educación

Extraordinario

Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación

Madrid, 11-3-91

1990

CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:
Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:
Juan Antonio Gimeno Ullastres
Secretario General Técnico

VOCALES:
Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica
Carmen Maestro Martín
Directora General de Centros Escolares
Francisco de Asís de Blas Aritio
Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa
Jordi Menéndez Pablo
Director General de Coordinación y de la Alta Inspección
Isabel González Feijo
Directora del Centro de Publicaciones
José Luis Pérez Iriarte
Subdirector General de Ordenación Académica
Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Programas Experimentales
Climent Giné i Giné
Subdirector General de Educación Especial
Joaquín Prats Cuevas
Subdirector General de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCION

DIRECTOR:
Alejandro Tiana Ferrer

SECRETARIO:
Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:
Inés Alberdi
Julio Carabaña
César Coll
Juan Delval
José Gimeno Sacristán
Manuel de Puelles Benítez
Angel Rivière

EQUIPO DE REDACCIÓN:
José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Herminio Barreiro
Blas Cabrera Montoya
César Cascante Fernández
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Pilar Palop Jonqueres
Juan Ignacio Pozo Municio
Josep M. Rotger
Ignasi Vila

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.
Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-89-006.0
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.). Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid.

©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

---

Número Extraordinario 1989

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA – 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 67 22

FÉ DE ERRATAS

Como erratas importantes se ha advertido que las notas 11 y 12 de la página 31 aparecen incompletas. Su texto íntegro es el siguiente:

(11) C. W. Mills, *La imaginación sociológica* (1959) (México, F. C. E., 1961). Lo de «impensar» la ciencia me lo ha sugerido un reciente estudio de Immanuel Wallerstein titulado, precisamente, «¿Hay que 'impensar' las ciencias sociales del siglo XIX?»: «No insto a que las cosas tengan que ser repensadas, sino a que sean 'impensadas', ya que cada día estoy más convencido de que dependemos de presunciones dudosas que apenas se debaten y que, ancladas en el fondo de nuestras conciencias, desaparecen y reaparecen en mil formas distintas cada vez que la luz de la realidad social nos revela su inadecuación. Difícil es avanzar a través de ese laberinto» (en *Revista Internacional de Ciencias Sociales,* núm. 118, 1988, p. 557; este trabajo está incluido en el libro compilado por Francisco O. Ramírez, *Rethinking the Nineteenth Century. Contradictions and Movements,* Westport, Conn., Greenwood Press, 1988). El sociólogo e historiador norteamericano Charles Tilly desarrolla pensamientos similares a los de Wallerstein en el capítulo 1 de su obra *Big Structures Large Processes Huge Comparisons,* Nueva York, Russell Sage Foundation, 1984). Cf. «Intellectual Equipment», especialmente las pp. 7-13.

(12) Texto extraído del manuscrito sin publicar de C. Wrights Mills (1916-1962) acerca del programa de una obra de varios volúmenes sobre una *Sociología Comparada* de las estructuras sociales contemporáneas, construida sobre una teoría multilineal de la historia. En Irving Louis Horowitz, *C. Wrights Mills. An American Utopian* (Nueva York, The Free Press, 1983), p. 324.

Indice

Reconocimientos 5

Presentación. El significado de la comparación en ciencias sociales y en la investigación educativa
Angel Rivière 7

Introducción.
Miguel A. Pereyra 15

1. **La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación**
Miguel A. Pereyra 23

2. **Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos**
Jürgen Schriewer 77

Comentario
José Luis García Garrido 129

3. **Dos culturas académicas: Francia y Alemania en torno a 1900**
Fritz K. Ringer 135

Comentario
Gabriela Ossenbach 157

4. **Las funciones sociales de los sistemas educativos en perspectiva comparada: La educación superior en Francia y Hungría en los siglos XIX y XX**
Víctor Karady 165

Comentario
Gabriela Ossenbach 193

5. **Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo**
Magalí Sarfatti Larson 199

Comentario
Blas Cabrera 227

6. **Abogados, maestros e ingenieros: Algunas reflexiones sobre la transformación de la *Bilgunsbürgertum* alemana, 1900-1950**
Konrad H. Jarausch 239

Comentario
Blas Cabrera 259

7. **Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: Reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político**
Thomas S. Popkewitz 267

Comentario
Sara Morgenstern 307

8. **El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado**
Mark B. Ginsburg 315

Comentario
Sara Morgenstern 347

9. **Perspectivas del activismo político de los estudiantes**
Philip G. Altbach 353

Comentario
José Luis García Garrido 375

Apéndices 381

1. Relación de revistas actualmente en circulación dedicadas a la comparación en ciencias sociales y en educación 383
2. Revistas especializadas en educación comparada cuyos títulos no se refieren a esta denominación 395
3. Otras revistas sobre educación 397
4. Otras revistas sobre ciencias sociales 401

Reconocimientos

ESTE volumen extraordinario de la *Revista de Educación,* correspondiente al año 1989, contiene las ponencias del seminario internacional *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación,* que organizaron conjuntamente el Centro de Investigación y Documentación Educativa y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid del 7 al 10 de febrero de 1989 en el Salón de Actos del CIDE. El Comité Conjunto Hispano-Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa hizo posible la celebración del simposio al sufragar el desplazamiento y la participación de los profesores norteamericanos que intervinieron en el mismo, cuyas ponencias aparecen aquí traducidas al español.

Don Angel Rivière y doña María Dolores Molina apoyaron en su día la organización del seminario y la publicación del presente volumen desde las instituciones que dirigieron: el Centro de Investigación y Documentación Educativa y el Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, respectivamente.

Presentación

El significado de la comparación en las ciencias sociales y en la investigación educativa

Angel Rivière
Universidad Autónoma de Madrid

CUALQUIER reflexión sobre el sentido y la significación del empleo del método comparado en la investigación sobre los sistemas o procesos educativos, y de otros procesos sociales, puede situarse en el marco inevitable del debate sobre la objetividad que ha caracterizado el desarrollo de las ciencias sociales y del comportamiento a lo largo de toda su historia. Sin embargo, el propio concepto de objetividad ofrece una tenaz resistencia a un análisis objetivo, y el término que lo representa tiene, al menos en castellano, un significado ambiguo y polisémico. Por una parte, y en un sentido más técnico, puede referirse a la constitución o determinación de un objeto de conocimiento. Por otra, a la posibilidad o capacidad de asimilar ese objeto sin deformaciones y, en especial, sin aquellas deformaciones que imponen los idola *del sujeto que conoce, juzga o evalúa. En uno y otro sentido, la objetividad ha sido siempre materia de preocupación (y objeto de deseo) para los científicos dedicados al estudio de los comportamientos y de las sociedades. Les sucede a éstos algo semejante a lo que les ocurre con frecuencia a algunas personas que van todos los días a la oficina, y que se acercan a su mesa de trabajo llenas de suspicacias sobre el sentido, el objeto, el objetivo y la objetividad de lo que hacen. Con una crónica periodicidad, sufren las ciencias sociales una monótona y adolescente crisis de fundamentos, en que el deseo, el significado y el fantasma de la objetividad ocupa un sitio central.*

Estas crisis y suspicacias se hacen especialmente agudas en el estudio de los procesos y temas educativos, que no sólo están inevitablemente penetrados de las características específicas de la cultura y la sociedad en que se producen, sino que forman parte de la matriz desde la cual se reproduce o (para los más optimistas) se reconstruye esa cultura y se re-estructura o (para los más pesimistas) se reproduce la organización social. ¿Cómo es posible la objetividad cuando se estudian precisamente los mecanismos y sistemas que sitúan al sujeto que conoce en esta o aquella cultura, en uno u otro lugar de la organización social? Del mismo modo que no podemos ver simultáneamente y desde fuera la figura y la sombra de nuestro cuerpo, tampoco podríamos conocer objetivamente aquellos sistemas y procesos cuya sombra cultural y social nos acompaña a todas partes. La pretensión de conocer objetivamente el marco *desde el cual conocemos parece desmesurada. Sobre todo, porque no podemos «conocer sin marco», conocer desde un vacío social y cultural.*

Estas suspicacias se convierten en sospechas a voces cuando caemos en la cuenta de que los sistemas educativos no sólo son objetos de conocimiento sino también, y más allá de eso, objetos de poder. Pero, ¿cómo es posible el conocimiento sin deformaciones de los objetos de poder? Parecería que nos acercamos a ellos ineludiblemente (y, muchas veces, apasionadamente) «situados» con relación al poder de que forman parte. No es extraño que, cuando se acerca a los objetos de poder, el científico social llegue a su mesa de trabajo con serias dudas sobre sus posibilidades de ser objetivo: sus actitudes, valores, simpatías y antipatías están ahí. No pueden dejarse en el paragüero que está en la entrada de su despacho. Le acompañan con independencia de su voluntad.

Una tercera característica de los sistemas y procesos educativos que ofrece dificultades aparentes al intento de objetividad es el hecho de que los sistemas educativos formales constituyen, en nuestra sociedad, vías de tránsito inevitable. Además no son, como los genes, mecanismos ocultos de reproducción, sino que penetran en la biografía personal de cada individuo. El intento de conocerlos se enreda fácilmente en un entramado de recuerdos personales que suelen tener una carga emocional muy alta. El científico social que trata de conocer «desde fuera» un sistema educativo, ha vivido previamente «desde dentro» su propio sistema. Tiene que hacer un serio y sistemático esfuerzo para alejarse de sí mismo. Un patético esfuerzo para escapar de su propia sombra. Todos sabemos que las sombras de los sistemas educativos vividos por los miembros de una determinada generación obstaculizan, por ejemplo, la visión de las posibilidades de reforma educativa cuando esa misma generación accede al poder. Por las mismas razones, hacen difícil alcanzar la claridad necesaria para conocer el sistema educativo propio y los de otras sociedades o culturas. Hay que tener en cuenta que los sistemas educativos se encarnan biográficamente en fases de desarrollo psicológico en que la competencia de objetividad es, en sí misma, limitada. ¿Cómo alcanzar la objetividad contando con ese sombreado biográfico que todo lo tiñe a su manera?

Una tentación permanente de los científicos de la sociedad y la conducta, en su búsqueda de objetividad, es la de alcanzar un estado que podríamos llamar (no peyorativamente) de enajenación. *La historia de algunos de los paradigmas teóricos principales de la Sociología y la Psicología científica de nuestro siglo se explica, en gran parte, por ese intento de alcanzar la objetividad a través de la enajenación, es decir, de la consideración desde fuera del objeto de conocimiento como algo que es «radicalmente otro». Sería difícil entender el sentido histórico de la sociología funcionalista o el de la psicología conductista, por ejemplo, sin tener en cuenta ese intento de eliminar la peligrosa intimidad que tenemos con relación a los fenómenos sociales, en un caso, y los contenidos de conciencia en otro. Cuando Durkheim propone considerar los hechos sociales como modalidades de acción, pensamiento y sentimiento que son por entero ajenas al individuo, al tiempo que tienen una realidad objetiva, está definiendo esa alternativa de enajenación para la Sociología. Del mismo modo que la establece Watson para la Psicología cuando reclama la necesidad de prescindir de las dudosas ventajas de la introspección y la conciencia, y estudiar la conducta humana mediante los mismos procedimientos externos, repetibles y objetivos que se emplean para investigar el comportamiento animal. En uno y otro caso, la intimidad y consistencia biográfica que puedan tener los fenómenos investigados se consideran, en el sentido más literal de Bachelard (1948),* obstáculos epistemológicos *para la construcción de las ciencias objetivas de la sociedad y la conducta.*

Esta primera alternativa se basa, en sus postulaciones más radicales, en la pretensión de que el empleo de métodos objetivos puede permitir nada menos que eliminar *la influencia deformante del sujeto que conoce y de su íntima y biográfica relación con el objeto conocido.*

Si la escasa distancia que nos separa de nuestra biografía educativa, nuestras normas sociales, nuestras vivencias conscientes, constituye un obstáculo para su conocimiento objetivo, eliminemos la distancia por el curioso expediente de hacerla infinita, convirtiendo al objeto de conocimiento en algo esencialmente ajeno. Para ello, el objeto se constituye y se destila de la aplicación de métodos semejantes a los de las Ciencias de la Naturaleza, que tratan con objetos opacos a toda posibilidad de intimidad. Tales métodos permitirían eliminar el efecto de perspectiva, *que tendería a introducir sesgos en nuestro conocimiento de los fenómenos educativos, psicológicos y sociales. El recurso a la objetividad de los métodos se convierte así en el tratamiento preferido de esas molestas suspicacias y dudosos malestares con que los científicos sociales nos acercamos a la mesa de trabajo.*

Sin embargo, este tratamiento no ha obtenido resultados satisfactorios y suficientes en opinión de otros muchos científicos sociales y, en especial, de bastantes de los que se dedican a la investigación educativa. Si hay un campo en el que se cuestione actualmente la posibilidad de un conocimiento objetivo y significativo mediante el recurso a la enajenación y la eliminación de perspectivas, ese campo es el de la educación. Los lemas de la investigación cualitativa, el empleo de la observación participante, la investigación-acción, el uso de métodos etnográficos y la vuelta a los enfoques hermenéuticos están más vivos en el estudio de la educación que en otras áreas de investigación. La crítica a los procedimientos de evaluación e investigación de tinte más objetivista y cuantitativo es endémica en el mundo educativo. La alternativa que se propone a la enajenación es precisamente la de sacar provecho de la intimidad y la densidad biográfica de los fenómenos estudiados. *¿Por qué no mirar los procesos y sistemas educativos «desde dentro», y no desde esa aséptica distancia objetiva que nos impediría penetrar en su verdadero significado?, ¿por qué no tratar de comprender los significados de los procesos y estructuras, en vez de tratar de explicarlos como si fueran biográficamente opacos?*

Desde luego, esta opción no es nueva. Es la que proponía el viejo Dilthey (1943) cuando trataba de establecer una especie de modelo constitucional de las «Ciencias del espíritu» radicalmente diverso del de las Ciencias de la naturaleza. Los hechos socialmente cargados e históricamente definidos (como lo son necesariamente los educativos) llevarían siempre la impronta inevitable de su densidad biográfica, una marca de singularidad tal que permitiría comprenderlos *como vivencias irrepetibles, pero no* explicarlos *a través de relaciones entre elementos previamente aislados. La alternativa entre explicación y comprensión, que se reflejó con especial intensidad en la historia de la Psicología en la viva e influyente polémica entre Ebbinghaus y Dilthey, sigue planteándose (aunque con variados disfraces) en el campo de la investigación educativa. Se expresa parcialmente –y no por un mimetismo total– en pares contrapuestos de prescripciones como las que oponen a los métodos cuantitativos y los cualitativos, al objetivismo y el subjetivismo, a la enajenación y la intimidad, a la distancia infinita y la mínima distancia, a la predicción y el significado.*

El campo de fuerzas aparentemente contrapuestas a que ha dado lugar la dialéctica intimidad-enajenación es un campo de cultivo de una gran fertilidad epistemológica en las ciencias sociales. Los intentos de conciliación, que ofrecen siempre la sospecha de proponerse una misión imposible, están especialmente vigentes en investigación educativa. Al fin y al cabo, la educación es a un tiempo hecho social –en el sentido más objetivo y no individualizable de Durkheim– y suceso personal estrictamente individualizado, y es vivencia biográfica pero se refleja en indicadores objetivables del comportamiento, y se organiza en sistemas determinados por la historia y la cultura, pero que se componen de elementos cuyas interrelaciones admiten un análisis estadístico. Se multiplica, en definitiva, en un haz completo de rostros distintos

cada uno de los cuales exige su propia mirada: desde la mirada más comprensiva que se esfuerza por desentrañar hermenéuticamente el sentido del proceso educativo (al que trata de ver desde dentro) a la indagadora que se propone explicar desde fuera los sistemas y procesos, a través de las relaciones entre elementos previamente desmenuzados y reflejados en indicadores objetivos.

El problema que plantea la alternativa de la complementariedad de métodos y, por así decirlo, de enfoques o «miradas» es que esa opción se acompaña de la inquietante sospecha de que los paradigmas de la intimidad y de la enajenación (por resumir en dos conceptos algo metafóricos un aspecto esencial de ellos) no son mutuamente conmensurables. Sucede simplemente que acceden a formas de conocimiento que no son comparables. La vía de la intimidad produce un saber sobre el objeto estudiado (la educación, por ejemplo) que no puede alcanzarse, en absoluto, por el camino de la enajenación objetivista. Y lo mismo sucede cuando la comparación se realiza en la otra dirección. Sin embargo, el hecho de que los conocimientos alcanzados por una y otra vía resulten radicalmente diversos, de que no sean mutuamente sustituibles, no significa que no sean compatibles e incluso complementarios. Los científicos sociales más reflexivos se han visto obligados a aceptar trabajosamente la conclusión de que no existen (ni quizá puedan o deban existir) vencedores y vencidos en la oposición entre intimidad y enajenación: la idea de que, para el estudio de fenómenos tan enormemente complejos como los educativos, el extraño maridaje entre la negación de la intimidad biográfica y personal y el aprovechamiento de ella es el que brinda una solución más eficaz para unir significación y rigor, y más respetuosa con la complejidad de los fenómenos educativos.

Sin embargo, esta solución de compromiso exige necesariamente la claudicación de algunas presuposiciones implícitas en uno y otro enfoque: por ejemplo, implica aceptar que no es posible un conocimiento que se pretenda absoluto, y «desenmarcado», de los fenómenos sociales. *La supresión de la distancia por acercamiento de la propia intimidad a la intimidad de los procesos educativos lleva, si no se acompaña de otras operaciones de las que hablaremos luego, a un significado que no reúne los requisitos mínimos como para ser científico. Su eliminación por alejamiento hasta la enajenación (es decir, la búsqueda de un conocimiento pretendidamente independiente de la perspectiva social, histórica, biográfica y cultural del que conoce) conduce, si no se acompaña de esas operaciones, a un rigor que no alcanza a ser significativo. ¿Y en qué consisten las operaciones a que nos estamos refiriendo y que permiten la fertilización mutua de los procesos de la intimidad y los métodos de la enajenación?*

Ante todo, esas operaciones parten de la aceptación, y más aún del aprovechamiento, del carácter ineludiblemente perspectivo que tienen los fenómenos sociales. Y consisten en la explotación de ese carácter mediante un mecanismo de multiplicación de las perspectivas desde las que esos fenómenos se miran. Son operaciones que presuponen la multiplicación de los marcos de referencia, *frente al intento clásico de suprimirlos o negarlos. De este modo, la objetividad (tanto en su sentido más técnico de constitución del objeto de conocimiento, como en el otro, referido a su asimilación sin deformaciones) se convierte, en esta alternativa, en una destilación que resulta de la pluralidad de perspectivas o marcos de referencia desde los que el objeto se construye (y no simplemente «se mira» después de constituido). Es en el contexto de esta alternativa al problema profundo de la objetividad de los fenómenos psicológicos y sociales en el que se encuentra el sentido último y la significación del empleo del método comparado en las ciencias sociales en general, y en el estudio de la educación en particular.*

La alternativa tampoco es nueva en la historia del pensamiento. Ortega (1916) la expresaba, con su acostumbrada claridad, cuando decía, en un sentido más general, que «la realidad, precisamente por serlo y hallarse fuera de nuestras mentes individuales, sólo puede llegar a éstas multiplicándose en mil caras o haces», y añadía que «la realidad no puede ser mirada sino desde el punto de vista que cada cual ocupa, fatalmente, en el universo. Aquélla y éste son correlativos, y como no se puede inventar la realidad, tampoco puede fingirse el punto de vista». La única alternativa al peligro de pérdida del significado de la inútil pretensión objetivista de difuminar la perspectiva propia (y sus fuentes de sesgo) mediante unos métodos que crearían una ilusión de omnipresencia (de presencia simultánea en todas partes y en ninguna) es la de aplicar simultáneamente esos métodos al propio marco y a otros. La única posibilidad de conjurar el peligro subjetivista de no ver más que monstruos de la propia razón (o de la personal biografía), cuando se buscan las razones de los fenómenos, consiste en interpretar comparativamente los marcos estudiados, en hallar la capacidad de compatibilizar la visión del marco como objeto y del objeto como marco. La única posibilidad de objetividad en el estudio de los fenómenos sociales y educativos se encuentra en la aceptación consecuente de que, como también decía Ortega, «la perspectiva es uno de los componentes de la realidad. Lejos de ser su deformación, es su organización. Una realidad que vista desde cualquier punto resultase siempre idéntica es un concepto absurdo».

Desde esta consideración, la comparación sistemática y deliberada, la multiplicación de las perspectivas o marcos desde las que se miran los fenómenos complejos –y, en concreto, los fenómenos educativos– no sólo sería una estrategia eficaz para su comprensión y conocimiento objetivo, sino una condición necesaria para su constitución como objetos de conocimiento. Del mismo modo que, en nuestra vida cotidiana, corregimos las deformaciones que pudiera producir el situarnos en una perspectiva particular para ver un objeto modificando y multiplicando las perspectivas (y no pretendiendo la ilusión de no estar en ninguna), así también seguimos esa misma estrategia cuando tratamos de conocer un objeto complejo, tal como un sistema o subsistema educativo. Pero, a diferencia de lo que sucede a las cosas naturales o artificiales, que son biográficamente opacas y ciertamente ajenas al enfoque de la intimidad, sucede que los sistemas educativos son sistemas con historia, que se constituyen en marcos biográficos y están, a su vez, enmarcados social y culturalmente. Todo ello tiene consecuencias claras para el empleo del método comparado en el tratamiento de estos objetos.

La primera consecuencia es que los objetos sociales (que poseen estas características) son, por así decirlo, inagotables *en un sentido en que no lo son los objetos de las ciencias naturales. Este carácter inagotable no resulta sólo de la complejidad de las relaciones que se dan en ellos, ni siquiera sólo de la complejidad de marcos que deben tenerse en cuenta para su conocimiento, sino que se deriva de su consistencia intencional y de su carácter histórico. Y, sobre todo, del hecho de que el acto de conocimiento también está históricamente enmarcado. El encuentro entre perspectivas históricamente determinadas, entre marcos históricos y culturales, no puede saldarse con el agotamiento de uno de esos marcos por parte del otro: siempre existirá un número indeterminado de perspectivas sociales, culturales e históricas (mientras la historia no termine, como algunos pretenden) que permitan una reconstrucción diferente del objeto social estudiado. Si lo que pretende es alcanzar la estática seguridad de aquel que supone conocer un objeto a través de todas sus relaciones potenciales y relevantes, el científico social hace bien en sentirse insatisfecho y suspicaz con respecto a sus posibilidades de objetividad.*

La comparación es una operación cognitiva básica que exige siempre la presencia de una memoria (de modo que sólo pueden comparar los sistemas cognitivos que poseen una memo-

ria). A su vez, la comparación sistemática de sistemas complejos que llevan a cabo los científicos de la educación sólo adquiere significado cuando se entrelaza en el contexto de la memoria histórica. De una memoria que (como sucede a la memoria humana a largo plazo) no es nunca un simple remedo literal de «lo que sucedió», sino una reconstrucción activa que es función del presente y de un amplio conjunto de significados culturales. Por todo ello, la pretensión de identificar «objetividad» y «cosificación» es siempre una pretensión inútil para los científicos sociales. Su objeto de conocimiento no es una «realidad previa», ni ese «concepto absurdo» que sería el de una realidad que resultase idéntica desde cualquier punto de vista. Es, más bien, el producto de una esforzada construcción en la que los métodos comparados juegan un papel decisivo.

La organización de unas jornadas sobre «Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación» tiene, por todo ello, una importancia especial dentro del conjunto de actividades destinadas a la promoción de la investigación educativa, y la reflexión sobre ella en nuestro país. La colaboración entre el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia ha hecho posible lograr la celebración de este Seminario Internacional, que surgió de la iniciativa del primero de estos centros. Estoy seguro que, gracias a esa iniciativa, la reflexión sobre la comparación, sobre su significado epistemológico y metodológico, irá mucho más allá de donde se ha dejado en estas breves consideraciones iniciales.

BIBLIOGRAFIA

Bachelard, G. (1948), *La formación del espíritu científico.* Buenos Aires, Argos.

Dilthey, G. (1948), *Introducción a las ciencias del espíritu.* Madrid, Espasa-Calpe.

Durkheim, E. (1965), *Las reglas del método sociológico.* Buenos Aires, Schapire.

Ortega y Gasset, J. (1987), *El espectador. Obras completas,* II, Madrid, Alianza Editorial.

– (1987), *El tema de nuestro tiempo. Obras completas,* III, Madrid, Alianza Editorial.

Watson, J. (1913), «Psychology as the behaviorist views it». *Psychological Review, 20;* pp. 158-177.

Introducción

LA *Revista de Educación* recoge en este volumen extraordinario las ponencias del seminario internacional sobre *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación* que, organizado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, se celebró en el CIDE del 7 al 10 de febrero de 1989. A la hora de organizar el seminario, el objetivo fundamental que nos propusimos fue el de dar a conocer en nuestro país –así como en los países de habla española en los que también se difunde la revista–nuevas orientaciones y nuevos desarrollos de la comparación en las ciencias sociales y en la educación; para ello invitamos a prestigiosos especialistas cuyas producciones ejercen desde hace unos años una considerable influencia en la investigación de esta naturaleza. Dichas ponencias fueron comentadas críticamente por otros especialistas españoles. Sus comentarios –en muchos aspectos, pertinentes e iluminadores– se recogen también aquí, formando con las ponencias un valioso y elaborado cuerpo de reflexión intelectual sobre la comparación y sus usos en las ciencias sociales.

Al haberse organizado el simposio y este volumen sobre la base de las ponencias o estudios que allí se presentaron y los comentarios críticos a los mismos, evitaremos hacer un comentario detallado de los contenidos de los estudios, objeto de tratamiento por cada uno de los comentadores españoles. A continuación elaboré una presentación de cada uno de los ponentes, tratando de contextualizar su relevancia presente dentro de sus respectivas comunidades académicas. Asimismo, especificaré otros particulares acerca del seminario del que proceden los estudios, que, lógicamente, condicionan esta publicación. En el estudio que he escrito para este número extraordinario, que aparece a continuación de esta Introducción, haré también referencia a las ponencias y, sobre todo, trataré de establecer un marco de comprensión de la comparación en las ciencias sociales a partir de la clase de análisis teóricamente innovadores que, en general, orientan las ponencias.

Comenzaría por la constatación de que los especialistas y temas que aparecen aquí tratados sólo representan, por supuesto, una muestra, aunque significativa,

de lo que actualmente se produce y se debate en torno a la comparación y sus usos en las ciencias sociales. Al respecto, la presencia mayoritaria de especialistas norteamericanos no obedece simplemente al apoyo recibido del Comité Conjunto Hispano-Norteamericano para Asuntos Culturales y Educativos. El renacimiento de la comparación en las ciencias sociales ha sido principalmente impulsado por las investigaciones publicadas en los últimos años por sociólogos, politólogos y educadores de Estados Unidos, embarcados cada vez más en proyectos transnacionales de investigación con especialistas de otros continentes. No obstante, el lector advertirá que tres de los seis ponentes norteamericanos del seminario han nacido en Europa (la profesora Sarfati Larson en Italia y los profesores Ringer y Jarausch en Alemania, donde comenzaron sus primeros estudios de carácter universitario).

Los especialistas europeos que participaron en el seminario, los profesores Víctor Karady de Francia y Jürgen Schriewer de Alemania, representan líneas de trabajo distintivas en las ciencias sociales y en la educación. En el caso del primero, su trayectoria se vincula a la sociología francesa de mayor prestigio e influencia internacional (principalmente centrada en los frentes de investigación avanzados en torno al liderazgo intelectual de Pierre Bourdieu), en su vertiente de sociología histórica, que Gabriela Ossenbach caracteriza de forma precisa en el comentario de su ponencia, y que no sólo se aparta de forma manifiesta de la tradición durkheimiana, para la que es tan fundamental la comparación, sino también de las tendencias dominantes de la sociología histórica anglosajona, en particular de la norteamericana. En el caso del profesor Schriewer, su obra representa una línea de pensamiento en educación comparada realmente singular, en un campo en el que tradicionalmente se ha teorizado poco y de forma muy limitada, a contracorriente y con retraso evidente respecto a lo que se ha venido produciendo en otros campos de las ciencias sociales. Y creo que es singular por la calidad de su compleja teorización, de lectura igualmente compleja. Complejidad que, en parte, se deriva de la orientación que Schriewer adopta, al trabajar en sus textos el funcionalismo científico-social del sociólogo germano Niklas Luhmann, para quien, sintomáticamente «sólo la complejidad puede reducir la complejidad». También en el texto de Schriewer destacan su logrado tratamiento de la conceptualización de la comparación como operación científico-social y la rigurosa fundamentación histórica, derivada no sólo de fuentes secundarias sino de su concienzudo trabajo de archivo (1).

Continuando con la educación comparada, los que nos dedicamos a la docencia y la investigación en este campo le debemos mucho a la encomiable labor desarrollada por Philip G. Altbach, catedrático y director del *Comparative Education Center* de la Universidad del Estado de Nueva York en Búfalo quien, como editor desde 1978 a 1988 de la *Comparative Education Review,* dio impulso a un exhaustivo y rico debate teórico y temático, que continúa en la actualidad a través de esta im-

(1) Próximamente aparecerá traducida al castellano otra obra del profesor Schriewer, en un nuevo volumen que recoge estudios recientes de autores extranjeros y españoles sobre la estructura del campo de la educación comparada y los cambios de paradigma y retos teóricos que ésta tiene actualmente planteados: *Educación comparada: Teorías, investigaciones, perspectivas,* que compilan Jürgen Schriewer y Francesc Pedró, con la colaboración de José Luis García Garrido, y que publicará la editorial Herder de Barcelona en 1991.

portante revista (2). El profesor Altbach participó en el seminario presentando una ponencia sobre uno de los temas en los que es un especialista internacionalmente reconocido, el activismo político de los estudiantes; ponencia que comentó críticamente, como en el caso de la de Jürgen Schriewer, nuestro más conocido comparatista, el profesor José Luis García Garrido.

Otro comparatista, el profesor Mark B. Ginsburg, recién nombrado presidente electo de la *Comparative and International Education Society of America* y director del *Institute for International Studies in Education,* el centro de educación comparada de la Universidad de Pittsburgh, al que quiere dar un nuevo impulso, participó en el seminario presentando una ponencia acerca de la comparación de los procesos de trabajo y la acción política de los enseñantes. Su estudio refleja la introducción en el campo de la educación comparada de los desarrollos recientes sobre la sociología de las profesiones y de los procesos de profesionalización, muy presentes también en otras ponencias del seminario.

Al respecto, el profesor Konrad Jarausch, que ocupa la cátedra Lurcy de Civilización Europea de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, nos ofrece un penetrante análisis de la amarga historia pasada de tres profesiones durante el nazismo. Su trabajo presenta una panorámica de su libro *The Unfree Professions, 1900-1950,* acerca de los abogados, los maestros de enseñanza primaria y secundaria y los ingenieros alemanes antes y después del nazismo, que estaba a punto de imprimir Oxford University Press cuando participó en el seminario. Esta espléndida investigación continúa su intensa labor sobre la reconstrucción de la historia intelectual y educativa de la nación alemana, con magníficas obras como *Students, Society and Politics in Imperial Germany: The Rise of Academic Illiberalism* (Princeton University Press, 1982), de gran significación para los que nos dedicamos a la historia de la educación. En este ámbito, Jarausch realiza también una encomiable labor al mantener informado al lector anglosajón –y, por supuesto, a todos los lectores familiarizados con el inglés y no con el alemán– de la historiografía educativa que se produce en Alemania (3).

---

(2) Una excelente selección de los estudios e investigaciones publicados durante dicho período en la *Comparative Education Review* se encuentra en la obra dirigida por este autor y Gail P. Kelly, *New Approaches to Comparative Education* (Chicago, Chicago University Press, 1986); recientemente traducida al español por Antonio Ballesteros Jaráiz y presentada por Miguel A. Pereyra como *Nuevos enfoques en educación comparada* (Madrid, Mondadori-España, 1990).

(3) Cf., entre otros estudios críticos sobre revisiones bibliográficas, su «The Old 'New History of Education': Some German Reflections», *History of Education Quarterly, 26* (1986), pp. 225-241.

Otra faceta de la obra del profesor Jarausch que deberíamos conocer es su vinculación con la historia cuantitativa. Es copresidente de la *International Commission for the Application of Quantitative Methods to History,* y su libro *Quantifizierun in der Geschichtswissenschaft – Probleme und Möglichkeiten* (1976) es uno de los mejores manuales que existen para aprender de forma práctica una historia cuantitativa, que el autor valora como útil y complementaria herramienta intelectual de trabajo (dado que, como manifiesta en la versión inglesa de este libro que acaba de terminar, «los métodos cuantitativos sólo pueden justificarse si producen resultados reales superiores o potenciales. En este sentido, los historiadores no pueden escapar de la tensión entre los enfoques hermenéuticos y cualitativos y los de la ciencia social cuantitativa abrazando a uno y desacreditando al otro: al contrario, deben usar todos los métodos disponibles para estudiar el pasado»). Esta versión, titulada *Quantitative Methods for Historians* y que próximamente publicará la University of North Carolina Press, supone una versión muy actualizada del original ger-

Por su parte, el profesor Fritz Ringer, titular de la cátedra Melon de Historia de la Universidad de Pittsburgh, nos avanza los resultados de una investigación, que pronto convertirá en libro, acerca de la comparación de las culturas académicas de Francia y Alemania en los umbrales del siglo XX, lo que supone a continuación de la reflexión sobre el tema de los profesionales y los procesos de profesionalización abordados en los estudios anteriores y en los que a continuación citaremos. La participación de Ringer enriquece enormemente este volumen y los que tuvimos la oportunidad de participar en el seminario conocimos a un maestro, a un verdadero organizador del conocimiento histórico. Su *opus magnum The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1930* es el trabajo más internacionalmente citado para referirse a la historia intelectual alemana de dicho período (4). Una obra que, por lo demás, actuó de revulsivo para el cambio de tendencia que se produjo en la historia de la educación escrita en las facultades norteamericanas de educación durante los pasados años setenta. Los catedráticos de pedagogía se encuentran entre los modernos «mandarines» estudiados por Ringer como formaciones sociales distintivas, que, precisamente, adquirieron su posición de clase, su poder y su autoridad social a través de la superioridad que les confería su *Bildung*. Los últimos grandes pedagogos alemanes, con los que llegaron a estudiar reformadores prominentes de nuestro sistema educativo como Fernando de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga o Luis de Zulueta, aparecen caracterizados como grupo en esta obra fundamental de la historia intelectual europea. Sus ideas científicas y funciones sociales participaron de la crisis de la universidad y de la cultura alemanas, y, como otros colegas universitarios, se mostraron incapaces de adaptarse a la sociedad industrial, proceso que Ringer estudia con elocuencia a partir de orientaciones weberianas y mannheimianas. Entre «The Mandarins», como se le conoce académicamente, y su segundo gran trabajo, *Education and Society in Modern Europe* (1979) existe una continuidad, fenómeno muy presente en toda la producción de Ringer, limitada en número, a diferencia de lo que ocurre con muchos de sus colegas, pero de una gran coherencia. Dicha continuidad aparece aquí particularizada en el proyecto de historia social comparada de los sistemas educativos de Alemania, Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos que Ringer aborda. Esta historia nos explica cómo estos sistemas educativos se adaptaron progresivamente a sus ambientes económicos, un proceso que para Ringer trajo consigo «el empobrecimiento potencial de nuestra cultura por una educación que es meramente la extensión de la estructura ocupacional... y que ha perdido su parcial autonomía dentro del sistema social» (5). La historia social comparada de los sistemas educativos de Ringer –valga la doble adjetivización, que creo necesaria porque, a pesar de que toda educación es en sí misma una entidad

---

mano, con incorporaciones tan relevantes como el efecto de la revolución de los microordenadores en el trabajo del historiador y el avance de la estadística de las variables categoriales.

(4) F. K. Ringer, *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1930* (Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1969). Esta obra aparecerá próximamente reeditada y ha sido traducida al alemán y, recientemente, al francés y al japonés. Cuando se había finalizado la traducción española y Mondadori había firmado previamente contrato con el autor, los nuevos responsables españoles de esta prestigiosa editorial declinaron su publicación.

(5) F. K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe* (Bloomington, Indiana University Press, 1979; las líneas traducidas proceden de la conclusión del libro, pp. 269-270).

social, la historia que se escribe con frecuencia no se construye con categorías sociales de análisis– ha abierto una vía de comparación desafortunadamente poco transitada. En el Comentario que ha elaborado Gabriela Ossenbach, el lector encontrará una cumplida caracterización de la misma, además de su cotejo con otras obras coetáneas sobre el particular, como *Social Origins of Educational Systems* de la socióloga británica Margaret Archer (6).

En general, los trabajos que aquí aparecen se refieren a *usos* de la comparación en la construcción de textos sociológicos, históricos y educativos (por aludir a la procedencia académica de sus autores, aunque el empleo distintivo de estas etiquetas se hace cada vez más irrelevante en el contexto de la teoría social) y no al debate sistemático del papel de la comparación en la construcción de los mismos (al que, sin embargo, sí alude el estudio del profesor Schriewer). Más particularmente, los estudios que el volumen contiene no se dedican específicamente a la presentación de enfoques o estrategias metodológicas de comparación (no obstante, el profesor Ringer incluye en su ponencia su muy lograda categorización de los sistemas educativos, que ha desarrollado de forma más amplia en trabajos suyos anteriores, citados también en su ponencia y desafortunadamente muy poco conocidos y difundidos entre nosotros).

En este orden de cosas, es necesario hacer notar que, en el caso de dos ponencias, las escritas por Magalí Safarti Larson y Thomas Popkewitz, no se han organizado en torno a análisis o líneas de análisis manifiestamente comparados, como tal vez el lector hubiera deseado. Ambos estudios tratan de abrir perspectivas de interpretación en dos espacios de investigación de gran importancia en la investigación actual en las ciencias sociales, como son la sociología de las profesiones y los procesos de profesionalización y, descendiendo al campo de la educación, la profesión docente y su situación actual en el contexto del movimiento de reformas educativas que se producen internacionalmente desde hace unos años. Magalí Safarti Larson, catedrática de la Universidad de Temple, nos presentó una revisión de su obra *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis* (1977), uno de los trabajos capitales de la teoría de las profesiones, que significó un verdadero *turning point* sobre las teorías de corte funcionalista que imperaban en la sociología al introducir los temas del poder e ideología de los expertos y el control del conocimiento. No deja de ser sintomático que aquí aparezca la revisión –polémica, por cierto, como refleja el Comentario de Blas Cabrera– de una obra que apenas ha tenido eco entre nosotros (7). Por su parte, el profesor Thomas Popkewitz, catedrá-

---

(6) M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems* (Londres, Sage, 1979, edición universitaria abreviada en 1984).

(7) M. S. Larson, *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis* (Berkeley, University of California Press, 1977). La *Revista de Educación* publicó un estudio de la profesora Safarti Larson en el que se desarrollan las tesis principales de su libro: «El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología» (285), 1988, pp. 151-189. El análisis de la profesión docente abordado desde estas perspectivas lo ha llevado a cabo recientemente en España Marta Jiménez Jaén en «Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes» (*Tempora*, Universidad de La Laguna (8), 1986, pp. 56-62) y «Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes» (*Revista de Educación* (285), 1988, pp. 231-245); y Blas Cabrera en «Para una reteorización de la clase media. El caso de los intelectuales y trabajadores

tico de Currículo e Instrucción de la Universidad de Wisconsin-Madison, aporta las reflexiones de sus últimos trabajos en el campo de la teoría y la historia de la formación del profesorado. En concreto, su ponencia forma parte de un proyecto mayor sobre la comparación de políticas de esta naturaleza en varios países de Europa y de Australia y Estados Unidos (8). En conjunto, las temáticas de estos dos estudios pueden, en su caso, complementar, iluminar y contrastar, en mayor o menor medida, el desarrollo y la construcción de otras ponencias, como la de los profesores Ringer, Jarausch y Ginsburg. Aunque no son de naturaleza comparada, convendría apuntar que el seminario del que proceden dichas ponencias pretendió abordar el tema de la comparación desde ángulos diferentes. Precisamente, uno de ellos se refería al hecho de que los trabajos y el debate a que éstos dieran lugar no estuvieran exclusivamente acotados por especialistas que se consideraran a sí mismos comparatistas, sino también por otros estudios particularmente críticos con la producción intelectual de éstos por, entre otras cosas, la pobreza teórica o la falta de clarificaciones conceptuales previas al desarrollo de la comparación. Este tipo de críticas ha estado presente en los elaborados y atinados comentarios de la profesora Sara Morgenstern y el profesor Blas Cabrera a las ponencias de los profesores Ginsburg, Jarausch, Larson y Popkewitz.

Por último, quisiéramos referirnos al título de este volumen: *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación,* no pretende insinuar una separación o no pertenencia de la educación a las ciencias sociales. La educación, en su vertiente académica e investigadora, se encuentra, en efecto, ubicada entre las ciencias sociales; aunque aquí, por la naturaleza del medio de comunicación científica que publica los presentes trabajos, resulte acaso necesario resaltarlo, añadiendo que este volumen sobre los usos de la comparación en las ciencias sociales se refiere, y de forma principal, a la educación. Al respecto, debemos hacer constar que la *Revista de Educación* no ha sido ajena, desde su creación en 1953, a los temas de la comparación en el campo de la educación. Especialmente, no hace muchos años publicó un monográfico sobre Educación Comparada (el número 260 de 1979), con estudios firmados por conocidos comparatistas; aunque hay que reconocer que, por desgracia, las traducciones que se publicaron de algunos de estos trabajos fueron muy poco afortunadas.

---

intelectuales» (*Tempora* (10), 1987, pp. 9-26). Por mi parte, he expuesto una panorámica general de esta literatura en «El profesionalismo a debate» (*Cuadernos de Pedagogía* (161), 1988, pp. 12-16).

(8) Próximamente aparecerá un libro del profesor Popkewitz que profundiza en los temas de su ponencia: *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research* (Nueva York, Teachers College Press, en prensa).

1

La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación

Miguel A. Pereyra
Secretario de la *Revista de educación*
y
Director del Seminario internacional sobre
Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación

El comparativismo ha sido invariablemente la búsqueda de la identidad. Pero de una identidad equívoca. No una búsqueda de la identidad/unidad de sustancia, de lo que está más allá de las propiedades de sustitución, conmutación y permutación; no una búsqueda de la identidad de lo indiscernible; tampoco ha sido la búsqueda del reconocimiento del principio de que no hay cosas absolutamente semejantes. Sólo ha sido la búsqueda de un espejismo, de un ideal: la identidad asegurada por la ciencia, la función de identidad de una cultura que pone la ciencia en el corazón de todos sus valores... En una cultura que plantea como valor eminente la razón, como procedimiento supremo la lógica con sus pruebas demostrativas, la comparación es el medio para disfrazar los fallos de la deducción y de la inducción, para argumentar lo que no es fácil demostrar.

Giovanni Busino, 1986 (1)

El llamado método comparativo, a decir verdad, sólo tiene de metódico la intención o el nombre... Por lo demás, los procedimientos comparados preconizados habitualmente sólo han conducido a pobres resultados: juzgar un hecho en función de otro, ¡qué manera de respetar la originalidad del hecho, qué probidad científica!... Al pretender confrontar los hechos sin una idea preconcebida se termina por abordar una investigación indefinida en la cual el pensamiento no sabe dónde asirse.

Paul Masson-Oursel (1883-1956), 1923 (2)

(1) G. Busino, «Pour une 'autre' théorie de la comparaison», *Revue européenne des sciences sociales, 24* (72), 1986, pp. 211 y 214.

(2) P. Masson-Oursel, *La philosophie comparée* (París, Alcan, 1923), pp. 17-18.

No hay razón para creer que existe un acceso fácil y claro a la investigación social comparada. Todos los problemas eternos e irresolutos, inherentes a la investigación sociológica, se hacen manifiestos cuando trabajamos en estudios transnacionales. No podemos ignorar ninguna de las dificultades teóricas o metodológicas con las que hemos aprendido a convivir a la hora de examinar críticamente cuestiones como la de qué es, en realidad, la investigación comparada. Probablemente los problemas se exacerben todavía más cuando otro nivel analítico, repleto de variables desconocidas, se añada a nuestras investigaciones. Incluso, se llevará a cabo más estudios transnacionales que nunca, y resulta formidable que por doquier se desarrollen tanto la necesidad como la demanda de comparaciones. Una y otra tienen sus raíces en fuerzas de muy diferentes clases. Algunas se pueden localizar fuera del ámbito de la investigación sociológica, otras dentro del campo de la sociología...

La fuerza externa de mayor dimensión es, por supuesto, la creciente internacionalización y la concomitante exportación e importación de manifestaciones sociales, culturales y económicas que se producen más allá de las fronteras nacionales. Gentes y trabajadores fluyen entre los países en formas que no se habían visto antes, al tiempo que se incrementa sin parar el establecimiento de organismos internacionales sin un país determinado como su base natural. Los políticos acuden a las comparaciones para incrementar la comprensión y el dominio de los acontecimientos nacionales, aunque terminen aceptando las comparaciones intuitivas para justificar gran parte de sus decisiones. Los burócratas hacen uso extensivo de las estadísticas nacionales e internacionales en sus comparaciones, y la industria y el mundo de los negocios comparan constantemente el contexto social de los mercados nacionales e internacionales.

Esta tendencia a la globalización ha cambiado nuestro mapa cognoscitivo. Mientras se desvanecen algunas diferencias culturales, otras se vuelven más pronunciadas. Tal vez la investigación comparada tenga que cambiar, pasando de poner el énfasis en la búsqueda de la uniformidad en la variedad a estudiar la preservación de enclaves de unicidad, en medio de una homogeneidad y uniformidad cada vez más creciente. En todo caso, esta nueva cognición debe descansar sobre el conocimiento de las limitaciones de la metodología sociológica comparada; sólo así es posible que hagamos progresos. No obstante, parece que estamos ya preparados para avanzar hacia un nuevo estadio de la investigación comparada, un estadio donde el optimismo ha descendido al terreno del realismo.

Else Øyen, «The Imperfection of Comparisons», 1990 (3)

(3) Øyen, «The Imperfection of Comparison», en *Comparative Methodology. Theory and Practice in International Social Research*, compilado bajo su dirección (Londres, Sage, 1990), pp. 1, 2 y viii.

I. INTRODUCCION

PROSIGUIENDO con nuestro objetivo de difundir acontecimientos recientes y prometedores de la investigación educativa, cuyo desarrollo pasa precisamente por mantener un diálogo intelectual permanente con otras ciencias sociales, así como por la integración de la reflexión educativa en la teoría social (4), la *Revista de Educación* quiere contribuir de este modo al avance de la investigación comparada de nuevo cuño entre nosotros. En el caso concreto de la educación, este tipo de investigación exige ampliar los ámbitos temáticos y conceptuales de la educación comparada que se viene practicando en nuestro país, introduciendo especialmente la clarificación conceptual y la dimensión histórica en la comparación, cuestiones que serán objeto de análisis en este estudio.

Sin duda, esta clase de práctica intelectual imprimiría a la disciplina un carácter del que, en general, ha venido estando falto no sólo entre nosotros sino internacionalmente, incluso desde su consolidación como área de investigación y docencia a partir de la fulgurante expansión educativa que se produjo después de la Segunda Guerra Mundial (aunque dicha consolidación fue más bien la realidad de países como Estados Unidos y, en menor medida, del Reino Unido, y no de España, donde la educación comparada continúa manteniendo una situación académica e investigadora limitada). Precisamente, entre las conclusiones más definitorias de uno de los proyectos más ambiciosos de evaluación de la investigación comparada producido en las últimas décadas, se encuentra la evidencia de que la investigación comparada en educación está mucho más cercana al equipamiento de necesidades de políticas específicas que al avance general del conocimiento (a diferencia de lo que ocurre con la comparación en el área de las políticas sociales implantadas dentro del estado del bienestar, cuyas contribuciones se aplican sobre

(4) Por teoría social entiendo el conocimiento científico que elaboran y comparten el conjunto de las disciplinas dedicadas al estudio e investigación del comportamiento de los seres humanos y, particularmente, la producción y reproducción de sus prácticas sociales.

todo a la comprensión de la sociedad y a la construcción de teorías) (5). El horizonte intelectual limitado de la generalidad de la producción en este campo es todavía más comprensible si a lo anterior añadimos que tal equipamiento, con harta frecuencia, se ha fundamentado en ser más bien una práctica discursiva, en la que *el extranjero* ha sido –y es– *el argumento* legitimador de dichas políticas, antes que una orientación razonadamente argumentada para informar la práctica y la acción social (6).

Para el caso de las ciencias sociales en general, en un país como el nuestro, durante mucho tiempo afectado por procesos complejos, extensos y, no pocas veces, contradictorios de recepción de producciones sociales y culturales forá-

---

(5) Me refiero a la investigación dirigida desde el *Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung* (WZB) por Meinolf Dierkes, Hans N. Weiler y Ariane Berthoin Antal, *Comparative Policy Research. Learning from Experience* (Aldershot, Hants G. B., Gower, 1987, 531 pp.). Este volumen sintetiza el trabajo llevado a cabo por cuatro equipos de investigadores formados, en conjunto, por treinta y dos especialistas de Alemania, Francia, Suecia, Suiza y Estados Unidos. Diseñado como un macroproyecto con una orientación distintivamente empírica *sobre el estado de la cuestión* del campo de la investigación en política comparada durante las décadas de los años sesenta y setenta, abordó los temas de la construcción de teorías, las cuestiones de metodología y la organización y relevancia política de las políticas económicas, ambiental, social y educativa. Los capítulos dedicados a la educación fueron: «Comparative Education Policy Research: A World Society Perspective», de Klus Hüfner, John W. Meyer y Jens Naumann, y «Education, Social Science, and Public Policy: A Critique of Comparative Research», de Leslie C. Eliason, Ingemar Fägerlind, Richard L. Merritt y Hans N. Weiler (pp. 188-243 y 244-261, respectivamente). La *Revista de Educación* tiene previsto publicar la versión española de estos estudios en sus números de 1991.

El WZB es un organismo no lucrativo fundado en 1969 y dedicado a la investigación internacional e interdisciplinar en el campo de las ciencias sociales de carácter principalmente empírico, prestando especial atención a la difusión de sus resultados en la comunidad científica y en organismos relacionados con la toma de decisiones. En el WZB trabajan alrededor de unos doscientos investigadores entre personal de plantilla y asociado. El WZB publica tres revistas anuales, relacionadas con los proyectos de sus cuatro unidades de investigación y el grupo GLOBUS, un *modelo mundial asistido por ordenador* de información política (las unidades de investigación se dedican a los campos de la política industrial, de trabajo, de mercado de trabajo y de política ambiental).

(6) En una de las investigaciones más importantes que se han escrito sobre el muy limitado ámbito de investigación de la historia de la educación comparada, el pedagogo germano Bernd Zymek sostiene que el extranjero se usó consciente y sistemáticamente como argumento en la discusión de la reforma pedagógica que se produjo en su nación entre 1871 y 1952. A partir de los informes internacionales aparecidos en las revistas pedagógicas alemanas, se puede advertir cómo la línea temática marcada por este tipo de publicaciones especializadas demuestra que la atención dedicada al sistema educativo extranjero no fue el resultado de una curiosidad científica neutral y de la investigación sistemática de los pedagogos. Al contrario, la información internacional se puso al servicio de los intereses de la política escolar de turno. Surgió por un interés político-escolar y escolar-práctico, que se usó sobre todo a modo de repertorio más amplio, por internacional, de argumentos con que justificar las posiciones político-educativas defendidas en cada caso (es decir, a menudo se trató de adaptar las argumentaciones pedagógicas a las tesis de la política oficial de cada momento, pues al mostrar su internacionalidad quedaban libres del reproche de partidismo ligado a unos determinados intereses, dotándolas así de un carácter general y necesario). Cf. *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Vertändigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952* (Ratingen, Aloys Henn Verlag, 1975, 344 pp.). Jürgen Schriewer hace una elaborada revisión de esta obra en su estudio «Unterwegs zu einem neuen Selbstverständnis? Zur Standortbestimmung und Methodologie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft», *Zeitschrift für Pädagogik, 24* (1), 1978, pp. 117-139: cf. especialmente las pp. 130-138. Cf. asimismo lo que dice el propio Schriewer en el capítulo 1 de este volumen acerca de la relevancia de la investigación social comparada para la praxis social (p. 100).

neas, no ha existido –ni existe en realidad– una tradición específica en el ámbito científico de la comparación. Si tenemos en cuenta la literatura más reciente sobre las ciencias sociales resulta difícil encontrar trabajos cuyos autores orienten su investigación haciendo uso de enfoques o perspectivas de investigación de carácter comparado (lo que necesariamente remite a un concepto científico de comparación, es decir, un concepto complejo, y no meramente a una simple divisa estilística o a una comparación científicamente «ingenua»). De la misma manera, sólo en muy contados casos se ha traducido al español literatura extranjera acerca de la comparación en las ciencias sociales (me refiero a la clase de literatura que fundamenta la investigación comparada o a trabajos construidos desde enfoques o aproximaciones teóricas estrictamente comparados, y no a estudios particulares relacionados con realidades, aspectos, cuestiones en los que aparecen aportaciones documentales, datos, justificaciones, etc. sobre los que se hace algún tipo de reflexión comparada) (7).

Hace muy poco, al hacer la presentación del primer libro teórico que se publica en España sobre la sociología histórica, y de sus relaciones con la historia social, su autor, Santos Juliá, se veía obligado a manifestar que su monografía no decía nada acerca de los avatares experimentados entre nosotros por estos dos campos de trabajo histórico. Las razones que aducía son muy elocuentes y puede resultar pertinente que las traslademos aquí, entre otras cosas porque este volumen extraordinario de la *Revista de Educación* aborda cuestiones similares a las tratadas por Santos Juliá, y sus propósitos son también similares:

---

(7) Podrían, sin embargo, mencionarse casos aislados de investigaciones pioneras en la comparación dentro de las ciencias sociales. Al respecto, un ejemplo singular, que se sigue citando de forma muy positiva en la literatura internacional sobre el particular, es la investigación pionera que llevaron a cabo en los años sesenta los profesores Juan Linz y Amando de Miguel acerca de lo que se conoció desde entonces como las «ocho Españas». El gran hallazgo metodológico de la investigación consistió en utilizar, frente a las comparaciones estatales o supraestatales sobre las que se concentraban entonces la mayoría de las investigaciones comparadas, los datos agregados de ocho unidades «interestatales» formadas por provincias que no estaban delimitadas exclusivamente por las demarcaciones geográficas de sus regiones históricas sino por una serie de categorías similares. Los autores pensaban que, al usar esta metodología, «nos percatamos de los problemas a los que las sociedades heterogéneas con grados de desarrollo desigual tendrán que hacer frente en el proceso de cambio, no solamente a través de la extrapolación de la experiencia de otras sociedades avanzadas que fueran relativamente similares. La extrapolación de comparaciones internas puede ser en alguna medida menos aventurada que la extrapolación de comparaciones internaciones... La transición de las comparaciones sincrónicas intranaciones y las comparaciones internaciones basadas en diferencias intranaciones a las comparaciones diacrónicas del mismo tipo podrían incrementar inmensamente nuestra comprensión. (...) Muchas de las tensiones políticas que toman las formas de nacionalismo, separatismo y localismo tienen sus orígenes en tales diferencias de desarrollo, que hacen que otros 'datos diferenciales' como la lengua o la etnicidad o la historia sean más prominentes de lo que hubieran sido de otro modo». Cf. «Within-Nation Differences and Comparisons: The Eight Spain», en Stein Rokkan y Richard L. Merritt (Comps.), *Comparing Nations: The Use of Quantitative Data in Cross-National Research* (New Haven, Conn., Yale University Press, 1966), pp. 267-319; la cita en las pp. 271-272.

Dicho trabajo nunca se llegó a publicar en español, lo que dice mucho sobre el interés académico que ha existido entre nosotros por esta clase de investigaciones: ¡ni lo llegó a haber realmente cuando el funcionalismo estructural estaba en plena hegemonía, muy convencido de poder secundar de forma científica y resoluta el desarrollo de sociedades como la nuestra de entonces según sus conocidos principios! Sobre el origen y primera motivación intelectual del trabajo –«más citado que leído», como afirma Amando de Miguel–, véase la obra de este sociólogo *Recursos humanos, clases y regiones en España* (Madrid, Edicusa, 1977), en especial las pp. 13-15.

«Todo lo más que aquí podemos hacer –decía–, o, en todo caso, hemos hecho, es asimilar mejor o peor corrientes que han tenido su origen en otras latitudes: somos rápidos, muy a menudo esquemáticos y no raramente ignorantes en la crítica de lo que otros hacen, y tendemos a superar, antes de practicarlas, corrientes que en otros países, otras comunidades académicas, han dado resultados apreciables. Pero esa crítica acerada se compadece mal con nuestra propia capacidad de arriesgar la marcha por nuevos caminos. Las razones son diversas y podrían dar lugar a una reflexión suplementaria, pero por lo que respecta a la historia social y la sociología histórica me parecen muy simples: ningún Bloch ha leído entre nosotros a ningún Durkheim; ningún Bendix o ningún Moore ha leído a ningún Weber. El equivalente español de la gran sociología histórica clásica no existe, como no existe tampoco un equivalente cercano a lo que en los años veinte y treinta se llamó historia económica y social...» (8).

Hoy, en los umbrales de la década de los noventa y terminando el siglo XX, la comparación conoce un nuevo resurgir dentro de las ciencias sociales, un nuevo renacimiento del que participan en general las ponencias que contiene este volumen. En el contexto social e intelectual de nuestra época, en la que tantas realidades se están reformulando y en la que el conjunto de las ciencias sociales padece un «crisis de identidad», que afecta a su concepción científica y metodológica en cuanto a disciplinas (9), la renovación de la comparación dentro de la teoría social es hoy una de las cuestiones más intelectualmente prometedoras. En concreto, esta renovación viene definida por la historificación de la comparación o, para ser más preciso, por el fortalecimiento de un uso diferente de lo histórico, de la historia, dentro del discurso social. En lugar de la simple ilustración de sus interpretaciones, la historia vendría a *clarificar* y a *articular* conceptualmente a la comparación.

En efecto, frente a la clase de comparación básicamente «funcionalista» que se prodigó en la teoría social de las décadas pasadas, se abre paso una comparación más realista y, a la vez, más rigurosa, mientras que el método comparativo parece relegarse al siglo XIX, aunque siga usándose tal denominación al mismo tiempo que se presentan serias alternativas que lo redefinen (10). Parecería como si la ta-

---

(8) S. Juliá, *Historia social/sociología histórica* (Madrid, Siglo XXI, 1989, pp. viii-ix).

(9) Por *crisis de identidad* de una disciplina científica aludo, haciendo uso de la pertinente definición del pedagogo germano B. Krüger, a la situación en la que todos los elementos que entran en la determinación de la misma son objeto de controversia y discusión: desde la adecuada denominación, pasando por los objetivos, materia, alcance, métodos, posición respecto de las ciencias afines, hasta su propia historia (en *Bildungswesen und Pädagogik im Prozess ihrer Internationalisierung – ein gegenstandstheoretisches Modell der Geschichte der VEW,* Universidad de Münster, 1974, cit. por J. Schriewer, «'Erziehung' und 'Kultur'. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft», en *Die Pädagogik und ihre Bereiche,* Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1982, p. 185).

(10) Cf. Charles C. Ragin, *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies* (Berkeley, University of California Press, 1987).

El método comparativo de Ragin nada tiene que ver con las formulaciones evolucionistas de origen decimonónico que ha tenido el método, que han conducido a desacreditar la denominación de método comparativo dentro de la teoría social. Ragin construye su formulación del método comparativo a partir de la estadística booleana. Para él, la comparación es una estrategia analítica de investigación de naturaleza cualitativa, que trata de superar las diferencias que existen entre el enfoque del estudio de casos y el enfoque de variables incorporando los puntos fuertes de ambos. Ragin mantiene con contun-

rea de hoy fuese «impensar» la ciencia que nos legaron los fundadores de la teoría social moderna como Aguste Comte y sus seguidores, que construyeron un método positivo a partir de la comparación histórica, pero que, en esencia, fue antihistórica. Acabó por reafirmar una teoría social certeramente definida por C. Wright Mills en *La imaginación sociológica* como «gran teoría» y «empirismo abstracto» (11). Tal vez sea necesario «impensar» esta ciencia decimonónica, que todavía dirige nuestro inconsciente cultural y la práctica de tantos y tantos investigadores, recuperando precisamente la vía que este malogrado sociólogo norteamericano dejó inconclusa a su muerte, cuando él mismo se había encargado de recuperar a un Max Weber no antimarxista:

> «¿Cuál es la naturaleza de nuestra época y de qué manera podemos definirla mejor para estudiarla? En pocas palabras, ¿cuáles son las tareas de una teoría de la historia y de qué modo haremos el mejor uso de ella para delinear la estructura social del mundo presente, y cómo podemos definir mejor todo ello? Más brevemente todavía, ¿cuáles son las tareas de una ciencia social comparada y cuál es la mejor manera de establecer una contabilidad social comparada *(comparative accounting)*?» (12).

Qué duda cabe que el proyecto inacabado de Mills sigue teniendo hoy tantos retos intelectuales por delante como dilemas, en los que aflora la duda de volver a rescatar, con renovado optimismo y para llenar el vacío de la teoría, lo que fue método *par excellence* de las ciencias sociales cuando éstas se institucionalizaron a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Conviene, pues, reflexionar sobre el papel de la historia en la comparación y sobre el uso que hagamos de lo histórico a la hora de construir nuestros textos. Para ello, puede sernos muy clarificador el análisis del resurgimiento del enfoque histórico comparado en la teoría social, que se produce a partir de los años setenta. En un breve apunte, se podría constatar que tal resurgimiento obedece a múltiples razones de orden sociopolítico, intelectual y académico, aunque fue el descrédito, inseparablemente científico y político, de las teorías de la modernización y del funcionalismo estructural lo que llevó a una nueva generación de sociólogos a seguir la estela de los trabajos pioneros de los veteranos Barrington Moore, Reinhard Bendix, Immanuel Wallerstein, Charles Tilly, Norberto Elias o Perry Anderson; y a releer a los clásicos, especialmente a Weber (13).

---

dencia teórica que el método comparativo es un método lógico y no un método estadístico porque, entre otras cosas, en vez de trabajar con muestras lo hace con instancias relevantes de los fenómenos de interés. Además, las explicaciones que aporta no son probabilísticas: deben ser irrefutables, aunque encontrarse más de una explicación a un fenómeno determinado (fenómeno que no variable, como las correlaciones que arrojan los análisis factoriales.

(11) C. W. Mills, *La imaginación sociológica* (1959) (México, F. C. E., 1961). Lo de «impensar» la ciencia Charles Tilly desarrolla pensamientos similares a los de Wallerstein en el capítulo 1 de su obra *Big Structures Large processes Huge Comparisons* (Nueva York, Russell Sage Foundation, 1984). Cf. «Intellectual Equipment», especialmente las pp. 7-13.

(12) Texto extraído de un manuscrito sin publicar de C. Wrights Mills (1916-1962) acerca del progra-

(13) Un análisis brillante del resurgimiento de la sociología histórica se encuentra en el estudio de Loïc J. D. Wacquant y Cragi J. Calhoun, «Intérêt rationalité et culture. A propos d'un récent débat sur la théorie de l'action», *Actes de la Recherche en sciences sociales* (78), 1989, pp. 41-60; cf., especialmente, las pp. 48-52.

Pero no trataré aquí este tema en detalle, por otro lado fascinante, sobre el que más de un autor quiere ver, en este *fin de siècle,* el surgimiento de una nueva versión de la *Methodenstreit* o «disputa del método», que enfrentó a «positivistas» y «antipositivistas» de diferentes orientaciones en Alemania hace un siglo. Un movimiento científico que tuvo en Weber la representación intelectualmente más lúcida y, al mismo tiempo, más lograda, aunque los acontecimientos políticos y sociales que se sucedieron con posterioridad en Alemania y, en general, en Europa, no propiciaron la difusión de su pensamiento, cuya recepción académica se llevó a cabo a través del funcionalismo estructural, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, el Weber que se recupera es un «clásico» descontextualizado, esquematizado, cuando su obra y su patética figura representan justamente algo más que la figura de un clásico, al que se acude en busca de conceptos o de cuestiones normativas con que interpretar nuestra realidad presente: en él, y en su obra, encontramos también identidad, raíces, como atestigua el sociólogo sueco Sven Eliaeson en un reciente estudio (14). Weber terminó superando la dico-

---

Por su parte, el sociólogo británico Stephen Mennell, en un brillante trabajo sobre el estudio sociológico de la historia y su renacimiento en la teoría social, apunta con perspicacia que en una edad en la que los fondos de investigación para las ciencias sociales están siendo crecientemente recortados, es mucho más barato estudiar fuentes históricas que recoger y procesar grandes cantidades de datos para informes y proyectos, tal como ocurría en los años sesenta y gran parte de los setenta («The Sociological Study of History: Institutions and Social Development», en Christopher G. Bryant y Henk A. Becker (Comps.) *What Has Sociology Achieved?* Londres, Macmillan, 1990, p. 57). Un informe reciente acerca del estado de las ciencias sociales y de la conducta en Estados Unidos registra un descenso del 25 por 100 de los fondos invertidos en ellas por organismos estatales y privados entre 1972 y 1987. En 1972 se invirtió 1,03 miles de millones mientras que en 1987 la cifra se redujo a 0,78 (cf. Dean R. Gerstein, R. Duncan Luce, Neil S. Smelser y Sanja Sperlich (Comps.) *The Behavioral and Social Sciences. Achievements and Opportunities.* Washington DC, National Academy Press, 1988, p. 2).

(14) Cf. S. Eliaeson, «Influences on Max Weber's Methodology», *Acta Sociológica, 33* (1), 1990, pp. 15-30. Este estudio ofrece una cuidada y muy articulada contextualización de la *Methodenstreit,* debate que se produjo desde principios de la década de los años ochenta del pasado siglo ante la polémica suscitada entre el economista marginalista austríaco Carl Menger (y su defensa de la elaboración de unas leyes teóricas para interpretar la vida económica de la sociedad), y el historiador Gustav Schmoller, representante de la escuela histórica germana y de su teoría de la historia, el *historismus* o historicismo (el cual, como reposición del positivismo, mantuvo, entre otras cosas, la *historificación de la vida,* científicamente abordada a través de la primacía del enfoque individualista y del relativismo o, lo que es lo mismo, la realidad se interpreta no con generalizaciones legaliformes o «leyes universales» sino a través de la singularidad de los fenómenos: Wie es eighetlich gewesen ist, tal como realmente –verdaderamente– sucedió, según el célebre lema rankeano). Con reservas se podría hablar de la *Methodenstreit* como de un movimiento intelectual puesto que sucedió a lo largo de más de un cuarto de siglo, repoduciéndose en otras controversias. Así, a esta controversia entre historia *versus* teoría se añadió en los últimos años del siglo XIX otra, en la que se discutió el problema de demarcación entre las ciencias naturales y las ciencias de la cultura, con la intervención de los neokantianos Windelband y Rickert y el idealista Dilthey (en el que se puso en juego la distinción entre diferentes conocimientos de acuerdo a su método y los diferentes objetos de las ciencias naturales y las ciencias de la cultura, entre conocimiento nomotético e ideográfico y entre ciencia cultural y ciencia natural, respectivamente). A partir de 1909, se produjo la *Werturteilsstreit* o debate acerca de las posibilidades y relevancia de una ciencia social y económica (en el que, a modo de síntesis de las anteriores controversias acerca de la posibilidad de encontrar un método con el que formar conceptos lúcidos y «transparentes» junto a la verificabilidad del enfoque interpretativo del conocimiento social y cultural se introdujo los temas de la neutralidad valorativa *versus* neutralidad ideológica). Con su activa participación en estas controversias, Weber logró construir una

tomía entre «ciencia exacta» y «ciencia del espíritu» a través de su proyecto de ciencia social entendida como *ciencia de la realidad* (15).

Del cada vez más amplio y concurrido debate intelectual que se produce últimamente en torno al renacimiento de la comparación dentro de las ciencias sociales, me gustaría llevar al ánimo del lector la reflexión sobre dos tipos de cuestiones en las que creo descansa el debate actual de la comparación y que, al mismo tiempo, son esencialmente las aportaciones más destacables que ofrecen los estudios de este volumen (incluso considerando sus limitaciones, que se debaten y recogen en los comentarios críticos). Dichas cuestiones se refieren al papel de la teoría y la función de lo histórico en la comparación. Las reflexiones que elaboraré a continuación se deben entender, ante todo, como introductorias. En muchos aspectos, son reflexiones condensadas acerca de un debate más denso y complejo; un debate que tiene, por supuesto, lecturas diversas y que, con respecto a la producción actualmente existente, es asimismo mucho más extenso de lo que aquí

---

suerte de «tercera vía» de interpretación de la realidad social, un camino delicadamente equilibrado, en el decir de Eliaeson, sintetizado metodológicamente en la formulación de sus «tipos ideales».

Sobre la *Methodenstreit* se ha escrito mucho últimamente aunque aquí, como en el caso de otras cuestiones abordadas en este estudio, evitaré apabullar al lector con citas. Sólo diré que una de las mejores visiones panórimas que he encontrado –además de la Eliaeson– es la introducción que escribió David Frisby para la edición en lengua inglesa del volumen de T. W. Adorno y otros, *The Positivist Dispute in German Sociology* (Nueva York, Harper Torchbooks, 1976, pp. ix-xlix; *La disputa del positivismo en la sociología alemana.* Barcelona, Grijalbo, 1973). En España tenemos el reciente estudio introductorio de José María García Blanco para uno de los textos de Weber que aparece editado bajo el título de *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales* (Madrid, Tecnos, 1985, pp. ix-xxviii). Víctor Abreu en el artículo «Nomotético e ideográfico» del diccionario dirigido por Román Reyes, *Terminología científico-social. Aproximación crítica* (Barcelona, Anthropos, 1988, pp. 683-691), ofrece una estupenda introducción a las cuestiones que circunscriben estas controversias.

(15) «La ciencia social que queremos promover es una *ciencia de la realidad.* Queremos comprender la realidad de la vida que nos circunda, y en la cual estamos inmersos, *en su especificidad;* queremos comprender, por un lado, la conexión y *significación* cultural de sus manifestaciones individuales en su configuración actual, y, por el otro, las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así-y-no-de-otro-modo. Ahora bien, tan pronto como tratamos de reflexionar sobre la manera en que se nos presenta inmediatamente, la vida nos ofrece una multiplicidad infinita de procesos que surgen y desaparecen, sucesiva y simultáneamente, tanto 'dentro' como 'fuera' de nosotros mismos... Cualquier conocimiento conceptual de la realidad infinita por la mente humana finita descansa en el supuesto tácito de que sólo una *parte* finita de esta realidad constituye el objeto de la investigación científica, parte que debe ser la única 'esencial' en el sentido de que 'merece ser conocida'». M. Weber (1864-1920), «La 'objetividad' cognoscitiva de la ciencia social y de la política social (1904)», en *Ensayos sobre metodología sociológica* (Buenos Aires, Amorrortu, 1973; trad. de José Luis Etcheverry; pp. 61-62). Cf. asimismo la introducción de Pietro Rossique, aunque escrita en 1958, mantiene todavía su frescura en muchos aspectos.

El impacto de la obra de Weber en la teoría social y, particularmente en la sociología histórica, se puede seguir en el reciente ensayo del sociólogo británico Bryan S. Turner «Max Weber's Historical Sociology: A Bibliographical Essay», *Journal of Historical Sociology, 3* (2), 1990, pp. 192-208. No obstante, este ensayo no analiza la importante producción germana sobre el particular, así como otra que no se ha escrito en inglés.

Sobre la recuperación de un Weber no antimarxista, entre los diversos trabajos aparecidos últimamente, cf. la colección de estudios de Robert J. Antonio y Ronald M. Glassman (Comps.) *A Weber-Marx Dialogue* (Kansas, University Press of Kansas, 1985).

pudiera parecer. Por mi parte, aquí me limitaré a usar una serie de textos selectivos de la producción que creo de mayor entidad científica y que, al mismo tiempo, puede servir para profundizar en las cuestiones que trato.

II. LA COMPARACION NO ES UN PROBLEMA DE TECNICA SINO DE TEORIA

Al principio de este estudio me refería a una de las conclusiones generales que aporta el volumen *Comparing Policy Research* sobre la evaluación de la investigación comparada que se ha producido en las últimas décadas. Dicha conclusión hacía referencia al limitado papel que la educación comparada ha tenido en el progreso general del conocimiento científico de su área. Otra elocuente conclusión general, que afecta al conjunto de la investigación comparada y que, para el caso del área de la educación, se nos presenta como una de las causas de su limitación intelectual, se relaciona con el subdesarrollo de las bases teóricas de la comparación. En general, la producción existente está constituida por proyectos y trabajos básicamente descriptivos, poco o nada analíticos, con los que se invalida cualquier proceso riguroso de comparación. Esta producción no nos provee de las bases suficientes de análisis que nos facultan para llevar a cabo una comprensión y una predicción más generales.

En general, la investigación comparada existente ha hecho un uso muy limitado de modelos o diseños teóricos para organizar y categorizar conceptualmente el trabajo de comparación. Como afirma uno de los especialistas más conocidos que intervinieron en el proyecto del WZB, Adam Przeworski, de la Universidad de Chicago, la metodología de la investigación comparada perdió la locomotora en los años sesenta, cuando se produjeron los primeros avances tendentes a corregir estas y otras carencias. El autor del muy influyente volumen *The Logic of Comparative Social Inquiry* (publicado conjuntamente con Henry Teune en 1970), sostiene que, si bien hoy sabemos cómo acumular conocimiento a través de la investigación comparada de carácter transnacional, las discusiones epistemológicas y metodológicas que se sostuvieron sobre la comparación durante la pasada década continúan mostrando unos resultados visiblemente disminuidos. Al final, lo que ha seguido predominando en la investigación comparada son los análisis correlacionales de datos agregados, aunque, con respecto a épocas pasadas, se ha acudido a sofisticadas formas de organización y tratamiento de la misma. Frente a esta visión, a la que todavía están asidos muchos investigadores sociales, Przeworski destaca la clase de consenso que se va abriendo, que se puede sintetizar con el siguiente pensamiento: *la investigación comparada no consiste en comparar sino en explicar* (16).

(16) Cf. Cap. 3 de *Comparative Policy Research*, de A. Przeworski, «Methods of Cross-National Research, 1970-83: An Overview», pp. 35. Cursiva añadida. Los «vagones» del tren al que se refiere Przeworski se

Podríamos ilustrar elocuentemente esta conclusión con la respuesta que ha elaborado, sobre estos y otros problemas de la investigación comparada para el área de la política, otro investigador norteamericano, Michael Ward, ducho en la metodología de la comparación de carácter empírico, quien termina afirmando que muchos científicos sociales dan culto «al cargamento» sin prestar atención a la naturaleza del proceso de indagación científica. Este tipo de investigación, que apoya su cientificidad en puros análisis correlacionales, genera una serie de falacias que no pocas comunidades científicas están interesadas en mantener (véase la tabla 1).

TABLA 1

Las falacias de la investigación comparada

Falacia 1. *Los análisis transeccionales (cross-sectional) nos facultan para llevar directamente a cabo procesos de inferencia.*

Falacia 2. *Los datos se encuentran en los libros,* cuando en realidad no existe ningún tipo de datos *en natura:* hay que crearlos, y crearlos de forma que sean apropiados para el problema teórico que nos ocupa.

Falacia 3. *La política comparada se relaciona con la comparación de naciones.* Pero las naciones difieren entre sí, por lo que tenemos que establecer algún tipo de comparación en nuestras observaciones a través de las «unidades de comparación». Incluso, si usamos estadísticas, los coeficientes de regresión y generalización sólo serán realmente significativos si la base de datos contiene observaciones acerca de tales unidades.

Falacia 4. *Las teorías son lo que han dicho otras personas.* Se piensa justamente que las teorías y los modelos son importantes, sin embargo, lo que se concibe como tales suele ser una variedad de afirmaciones y notas a pie de páginas sobre lo que otros han expresado acerca de una serie de ideas similares en la literatura científica, que no siempre se fundamenta en el desarrollo de teorías. No obstante, esto no invalida el que se lleven a cabo

---

encuentran en textos como, principalmente, *The Methodology of Comparative Research* (Nueva York, The Free Press, 1970), compilado por Robert T. Holt y John E. Turner, que fue el resultado de un simposio organizado por el *Center for Comparative Studies in Technological Development and Social Change* y el Departamento de Ciencia Política de la Universidad de Minesota. La conocida editorial John Wiley & Sons de Nueva York encargó a Holt y Turner la dirección de una serie en *Comparative Studies in Behavioral Science,* cuyos volúmenes más importantes fueron: *The Logic of Comparative Social Inquiry,* de Adam Przeworski y Henry Teune (1970) y *Comparative Social Research: Methodological Problems and Strategies* (1973), compilada por Michael Armer y Allen D. Grimshaw. En ese mismo año, 1973, apareció otra influyente compilación: *Comparative Research Methods* (Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall), de Donald P. Warwick y Samuel Osherson. Finalmente, en 1976, apareció la clásica síntesis de Neil Smelser, *Comparative Methods in the Social Sciences* (Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall), que en cierto modo condensa una de las visiones más elaboradas que de la comparación ha tenido el funcionalismo norteamericano, y, en particular, del uso que hicieron de los clásicos y de la historia; todo ello a través de las lentes de uno de sus más influyentes representantes.

Un análisis riguroso de las ideas sustantivas de esta metodología de la comparación lo ofrece Edmund Mokrzycki: «The Methodology of Comparative Studies» (*Philosophy of Science and Sociology.* From the Methodological Doctrine to Research Practice. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983, pp. 117-127 y 161-163).

estudios comparados basados en deducciones de carácter empírico y teórico sobre contenidos desarrollados a partir de dicha literatura, sin construir necesariamente teorías o modelos.

Falacia 5. *Las variables son las teorías.* Se suele pensar que si la teoría *x* se refiere a las variables *a, b* y *c,* comprobar empíricamente dicha teoría es lo mismo que proveer una serie de ecuaciones de regresión que analicen dichas variables.

Falacia 6. *Las ecuaciones de regresión son modelos,* cuando la mayoría de ellas no pueden lógicamente concebirse como la representación y el funcionamiento de un modelo. Una historia o una simulación o un conjunto de reglas de conducta pueden proveer un modelo. En general, las ecuaciones de regresión sólo pueden proveer un conjunto de tests de una serie de deducciones derivadas de la teoría.

Falacia 7. *La inferencia estadística es la única que cuenta,* cuando es sólo un medio de adquirir información sobre nuestras ideas; la lógica y la deducción nos proveen de otros medios.

Falacia 8. *Los procesos causales son permanentes, no transitorios,* cuando el tiempo es un operador asimétrico, irreversible, y los sistemas sociales cambian de forma más rápida incluso que los físicos (17).

Este tipo de razonamientos se explica por la naturaleza de la teoría científica que ha orientado la teoría social durante el período decisivo de institucionalización de las ciencias sociales dentro de las universidades y centros de investigación, que, para el caso de Europa y de muchas naciones jóvenes, se produjo realmente en los años cincuenta y sesenta, como resultado de la expansión de las políticas del estado del bienestar. Aquí me refiero al funcionalismo sociológico y antropológico, heredero del organicismo positivista y del evolucionismo decimonónicos. De forma más precisa, haciendo uso de un concepto recientemente elaborado por el sociólogo británico Christopher Bryant, los razonamientos anteriores, condensados en las falacias que acuña Ward, forman parte del campo intelectual de lo que llama el «positivismo instrumental», definido por el interés técnico que adopta el conocimiento, en el que la ciencia se confunde con la técnica, mientras que la teoría y la investigación social quedan básicamente confinadas a la precisión de cuestiones tales como las características y limitaciones de los instrumentos habituales de investigación según los criterios de rigor atribuibles a las ciencias naturales (18).

---

(17) Michael D. Ward, «Cargo Cult Social Science and Eight Fallacies of Comparative Political Research», *International Studies Notes, 13* (3), 1987, pp. 75-77.

(18) De forma más concreta, para Bryant el «positivismo instrumental» se define por: a) su preocupación por el refinamiento de la técnica estadística; b) el uso del «survey» como método de investigación; c) el progreso de la ciencia concebido como acumulación de conocimiento a través, principalmente, de la inducción y la verificación; d) la presunción de la neutralidad valorativa, que descansa en una rigurosa recolección de datos; e) concebir la investigación como tarea a gran escala, producto de la labor desarrollada por grandes equipos. Cf. C. G. A. Bryant, *Positivism in Social Theory and Research* (Londres, Macmillan, 1985). El capítulo 5.º aparece traducido al francés en las *Actes de la Recherche en sciences sociales:* «Le positivisme instrumental dans la sociologie américaine» (n.º 78, 1989, pp. 64-74). Una interpretación provechosa de estas ideas, con material documental adicional, se encuentra en Jonathan H. Turner «Sociology in the United States: Its Growth and Contemporary Profile» (Nikolai Genov, Comp., *National Traditions in Sociology,* Londres, Sage, 1989, pp. 220-242).

Entre otras cosas, este tipo de razonamiento mantiene que el producto de la investigación debe formularse a través de «leyes» o de generalizaciones legaliformes, en la tradición del pensamiento ilustrado que fecundó el positivismo y el evolucionismo decimonónicos (adoptados por la primera teoría social norteamericana al producirse la institucionalización de las ciencias sociales en sus universidades a partir del último tercio del pasado siglo) (19).

Para el «positivismo instrumental», el concepto de «teoría» no es de uso, no aparece en su constreñido firmamento epistemológico: la «teoría» es la «ley». La teoría es, simplemente, el juego de los números, de las variables, de los estadísticos o, en el mejor de los casos, una técnica explicativa general, como la que elaboró Parsons a partir de su interpretación de los tipos ideales de Weber y de otros fundamentos. Un ejemplo sintomático lo ofrece la ciencia política behaviorista, que terminó por echar por la borda la historia y el uso que de ella hicieron los padres fundadores de la misma (lo que se buscaba, para instrumentarlo políticamente, nos lo dice David Easton en uno de los textos más citados de la época: «Así como tenemos una teoría general del movimiento en física o de la vida en biología, necesitamos una teoría general de los procesos vitales en política») (20). Me re-

---

(19) Las ciencias sociales tienen su origen en los enciclopedistas y los *idéologues*, y en su afán de uniformar y catalogar todas las formas de investigación acerca del mundo material para obtener las leyes generales uniformes e invariables sobre el desarrollo humano y la conducta que, conectadas por rígidas relaciones de causa y efecto, podían ser extrapoladas. De este modo pergeñaron una *science de l'homme*, de la que la economía política y la estadística fueron sus primeras formulaciones inspiradas en la unión de las ciencias naturales con la matemática. Por medio de ellas, y a través de la derivación de unas leyes de la naturaleza emancipadas de sus orígenes teológicos en el siglo XVII, se obtuvieron unas «leyes generales» para interpretar la vida social. Dichas leyes aportaron las ideas de regularidad y necesidad, combinación de su procedencia de la «ley de la naturaleza» y de la «ley jurídica». Sobre estos principios Comte construyó su *Weltanschauung*, divulgada académicamente por Spencer. Lester Ward, el primer sociólogo de Estados Unidos, contribuyó a su institucionalización sobre las bases de que, en su decir, «la función de la metodología en la ciencia social es clasificar los fenómenos sociales de tal modo que los diferentes grupos puedan ser sometidos a leyes uniformes y tratados con metodologías exactas. Entonces la sociología se convierte en ciencia exacta: Al hacerlo, también encontraremos que hemos pasado del caos al cosmos... La única ciencia que puede convertir la vía láctea de la historia en un universo social definido es la sociología, y esto sólo puede hacerse mediante el empleo de un método adecuado...» (*Pure Sociology*. Nueva York, 1903, p. 62; cit. por Dan Martindale, *La teoría sociológica. Naturaleza y escuelas* (1960). Madrid, Aguilar, 1968, p. 88).

Uno de los mejores trabajos panorámicos sobre el tema de las «leyes sociales» es el libro del filósofo de la ciencia británico Robert Brown *The Nature of Social Laws: Machiavelli to Mill* (Londres, Cambridge University Press, 1984), que ofrece un análisis riguroso de la historia de las leyes sociales de diversa naturaleza (sociológicas, psicológicas, económicas) desde el siglo XVI al XIX. Es importante anotar dos conclusiones de Brown acerca de que, por una parte, los defensores de las leyes sociales contribuyeron menos a la génesis de un newtonismo social que al surgimiento de los primeros economistas, cuyo desvelo por exponer la existencia de regularidades causales modeló el concepto moderno de leyes sociales; por otra, los teóricos de las leyes de la naturaleza estuvieron tan interesados en hacer juicios normativos sobre ésta como sobre la sociedad y las acciones humanas.

(20) D. Easton, *A System Analysis of Political Life* (Nueva York, 1965, p. 14), cit. por Shiep Stuurman, «De politieke wetenschap en de geschiedenis» (*Tijdschrift voor geschiedenis* (101), 1988, p. 626). Este politólogo holandés argumenta convincentemente cómo los primeros científicos políticos no separaban el análisis político del histórico (se apoya, entre otros sólidos textos, en los estudios del libro compilado por Stefan Collini, Donald Winch y John Burrow, *That Noble Science of Politics. A Study in Nineteenth-Century Intellectual History*, publicado por Cambridge University Press en 1983). Para Stuurman, es necesario que se recupere la dimensión histórica de la ciencia política, y para ello son provechosos los avances introducidos por la sociología histórica y la metahistoria.

fiero, claro está, a tendencias dominantes y no a una suerte de enfoque pluralista representado por obras como las que, en ese mismo contexto y en esos mismos años, desarrollaron Reinard Bendix, Barrington Moore, o incluso S. N. Eisenstadt, que a la larga posibilitarían, con otras importantes aportaciones de otros autores ya citados anteriormente, una nueva reasunción de la comparación, ahora de la mano de la pujante sociología histórica.

Una de las «reservas» intelectuales de estas aproximaciones pluralistas a la teoría social que concedió a la historia gran protagonismo fue –y es– la *Comparative Studies in Society and History,* fundada en 1958 por la historiadora medievalista británica-norteamericana Sylvia L. Thrupp como una «alianza» para el trabajo conjunto de especialistas de todas las ramas de las ciencias sociales y la historia (21). Después de la *Comparative Educational Review,* creada en 1956, es la segunda revista de comparación relacionada con las ciencias sociales (véase el apéndice 1, en el que aparece la relación de las revistas «vivas» sobre el particular, así como otras directa o indirectamente relacionadas con la comparación en las ciencias sociales y en la educación). Muy pronto la *Comparative Studies in Society and History* se consolidó como un foro para la presentación y discusión de estudios e investigaciones descriptivos, analíticos o teóricos acerca de los problemas de cambio y estabilidad, que se producen en las sociedades humanas en el tiempo o en el mundo contemporáneo, sin restricciones geográficas. De hecho es una de las revistas más selectivas dentro de las ciencias sociales (22). Este pedigrí no implica, sin embargo, un «alto» reconocimiento académico para la labor realizada por sus responsables, sobre todo durante los años que van desde su fundación hasta los ochenta –cuando la sociología histórica se afianza–; reconocimiento que, lógicamente, sí lo tiene, y muy alto, objetivos. Una buena muestra de lo que digo lo podemos tener en el importante libro citado de Holt y Turner *The Methodology of Comparative Research* (1970), en el que, junto a estudios de importantes nombres del funcionalismo estructural como Joseph Lapalombara o David Apter, aparece un capítulo de Silvia Thrupp acerca de los usos de métodos diacrónicos en política comparada. Dicho capítulo fue ubicado por los compiladores

(21) Estos objetivos traducen su orientación principal hacia la investigación de las cuestiones inherentes a las teorías de la modernización, a las que ha dedicado una parte importante de su producción aunque primando las visiones críticas. Uno de los primeros estudios críticos sobre las teorías de la modernización lo publicó en sus páginas Dean C. Tibbs: «Modernization Theory and the Study of National Societies: A Critical Perspective» (*15,* 1973, pp. 199-229). Con posterioridad, han aparecido diversos estudios que debaten estas teorías o que analizan históricamente su implantación en países y contextos históricos particulares. Sobre las teorías de la modernización, una excelente visión comprensiva la aporta el reciente libro de Jorge Larrain, *Theories of Development* (Cambridge, Policy Press, 1989).

Sobre la fundación y organización de esta revista, cf. S. L. Thrupp, «A Working Alliance among Specialists: Comparative Studies in Society and History», *International Journal of Social Science* (17), 1965, pp. 696-709.

(22) De acuerdo con la información suministrada al útil *Political and Social Science Journals. A Handbook for Writers and Reviewers* (Santa Bárbara, CA, ABC-Clio, 1983), la revista sólo acepta el 12 por 100 de los manuscritos remitidos, lo que supone el porcentaje más bajo de todas las revistas citadas en el manual (cf. p. 45).

al final de la obra, y creo que en este caso no funcionó aquello de *the last, but not the least* (lo último pero no menos importante) (23).

III. SI LA COMPARACION NO ES PROBLEMA DE TECNICA SINO DE TEORIA, ENTONCES ¿QUE TEORIA NECESITAMOS PARA COMPARAR?

Si la comparación, como hemos visto, no es un problema de técnica sino de teoría, la cuestión que se suscita inmediatamente sería la de qué clase de teoría necesita la comparación: ¿modelos matemáticos o estadísticos, tal vez análisis factoriales o encuestas... para medir la relación entre variables, para comprobar hipótesis o la equivalencia de medidas o de respuestas a encuestas así como los procedimientos de selección de muestras, etc.? Indudablemente, muchas cosas han cambiado en la investigación comparada en estos últimos años. La «lógica» de la comparación que aflora del anterior interrogante, que es la lógica del «positivismo instrumental», está hoy en barbecho, por lo menos en los ámbitos o foros de investigación de vanguardia, que son los que terminan creando un cuerpo de teoría o investigación que al difundirse contribuye a cambiar patrones y enfoques de investigación.

Uno de los campeones de la metodología comparativa de carácter empírico, el veterano sociólogo alemán Erwin K. Scheuch, de la Universidad de Colonia, pasaba recientemente revista a esta clase de investigación, que en las pasadas décadas ha adquirido tanto protagonismo dentro de las tres formas de comparación que tipificó otro notorio comparatista, el noruego Stein Rokkan: investigación comparada *trans-nacional, trans-cultural y trans-societal,* impulsada por organismos privados, nacionales y transnacionales. En su evaluación se recogían los resultados de veteranos proyectos mundialmente conocidos como *The Human Relations Area File* (Los archivos de áreas de relaciones humanas), el más ambicioso de los proyectos de investigación social comparada, pensado por el antropólogo norteamericano George P. Murdock, de la Universidad de Yale, que comenzó a organizarse en 1937 conectando la etnografía histórica, la estadística moderna y el método de estudio estadístico intercultural. En la tradición de la visión que tuvo Spencer o Tylor de la comparación, más de 500 culturas y sociedad de países de lo que ha sido llamado el Tercer Mundo han sido codificadas en las décadas pasadas, tratadas como unidades estadísticamente independientes a las que se les puede extraer una serie de variables objeto de correlación (por ejemplo, los tipos de economía y relaciones familiares). Esta muestra de lo que se llama «estudios globales» en comparación ha orientado la aparición de otros similares, como el *Cross-Policy Survey* o el *Yale Political Data Handbook,* de información política, en los que cientos de países son tratados como «cajas negras» para compararlos simultáneamente con las reali-

(23) S. L. Thrupp, «Diachronic Methods in Comparative Politics», en R. T. Holt y J. E. Turner, *The Methodology of Comparative Research (op. cit.,* pp. 343-358 y 410-412).

dades de otras sociedades; cuantos más se comparen más «científico» es el diseño de la investigación. Tan vasta información es tratada agrupándola en divisiones y subdivisiones derivadas de la realidad colonial que dejaron las grandes naciones colonizadoras de Europa en Africa y Asia en épocas pasadas, de tal manera que los países y sociedades que pertenecieron a la colonización británica poseen estructuras democráticas mientras que las francesas no. Aunque se han hecho críticas consistentes contra esta clase de defectos importantes, los proyectos han seguido manteniendo sus programas básicos de investigación. Pero no sólo no se han corregido estas limitaciones sino que otras, como la «falacia individualista», por la que unidades agregadas de orden superior (países, culturas enteras) se explican por los resultados de unidades individuales, siguen estando presentes en sus diseños de investigación. Otras limitaciones metodológicas más sofisticadas parecen todavía más difíciles de resolver. Tal es el caso del «problema de Galton» (la seria duda estadística que interpuso este conocido investigador británico a su compatriota E. B. Tylor, en una reunión del Real Instituto de Antropología británico celebrada en 1889, acerca de cómo distinguir si las costumbres de las tribus y razas que comparaba eran independientes o provenían de una fuente común, siendo por ello copias duplicadas a través de la difusión cultural).

A proyectos ya clásicos como los anteriores han sucedido en los últimos años otros de gran sofisticación investigadora y tecnológica (análisis de datos agregados a partir de la recolección de datos extraídos de informes, documentos, estadísticas, en los que se analiza los posibles sesgos y errores que pueden contener, separando la «señal» del «ruido», al tiempo que se trata de averiguar qué cantidad de «ruido» o inexactitud se puede tolerar en relación con cada cuestión particular de la ciencia social objeto de investigación; aplicación de la teoría de juegos y experimentos de juegos sobre el análisis matemático y experimental de conflictos; modelos mundiales asistidos por ordenador, apoyados por el Club de Roma y otros centros de investigación, que «consumen» datos pero que también los «producen»). Pero ante este panorama, que puede resultar optimista, por la ingente cantidad de centros de investigación, proyectos, reuniones, seminarios, congresos, publicaciones a que han dado lugar en los últimos años, un experto como Scheuch termina concluyendo, tal vez con pesimismo, que si bien «en términos de metodología *in abstracto* y sobre los temas de tecnología de la investigación, gran parte de todo lo que se necesita decir ya ha sido publicado», existe el peligro de que, «con el cambio generacional que se está produciendo entre los comparatistas, se produzca un segundo caso de amnesia colectiva en metodología»: «Ahora que somos ricos en datos, la condición que limita el avance de nuestro conocimiento es nuestra pobreza de carecer de una teoría de la sociedad» (24).

---

(24) E. K. Scheuch, «Theoretical Implications of Comparative Survey Research: Why the Weel of Cross-Cultural Methodology Keeps on Being Reinvented», *International Sociology, 4* (2), 1989, pp. 147-167; las citas en las pp. 147 y 162. Cf. asimismo del mismo autor el cap. 2 «The Development of Comparative Research: Towards Causal Explanations», en E. Øyen (Comp.) *Comparative Methodology: Theory and Practice in International Social Research* (Londres, Sage, 1990, pp. 19-37). La referencia a Rokkan corresponde a «Investigación trans-cultural, trans-societal y trans-nacional», en *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales. 1. Aspectos interdisciplinares* (1978) (Madrid, Tecnos/UNESCO, pp. 175-235).

Si antes, en la anterior parte de este estudio, se podía leer una de las conclusiones más sólidas que apuntaba Przeworski sobre la necesidad de superar las limitaciones que han estado presentes en la investigación comparada de las pasadas décadas, en aras de que ésta no se dedique a hacer comparaciones del tipo que también antes veíamos, o de la que acabo de describir, sino a *explicar,* el carecer de una teoría de la sociedad se presenta como uno de los desiderátum más costosos para esta clase de investigación. Costosos porque supone superar una pesada tradición de investigación básicamente ateórica, porque su «teoría» se ha basado, *en la práctica,* en toda una amplia gama de generalizaciones empíricas de carácter inductivo, por mucha sofisticación estadística y tecnológica que la apoye. A nivel teórico, hoy continúa existiendo una profunda brecha entre lo que se llama «teoría» en sociología, y en las ciencias sociales en general, y la investigación social de carácter empírico, tal como acaba de manifestar uno de sus teóricos más relevantes, el polaco Stefan Nowak, recogiendo lo que afirmaba Robert K. Merton en 1967, precisamente en uno de los primeros grandes proyectos de sociología comparada que él mismo impulsó. Nowak nos habla de diferentes «variedades de teorizar» la realidad social pero, en cualquier caso, uno de los problemas centrales de la teoría social actual es «el problema de especificar y definir adecuadamente las 'entidades teóricas', es decir, el problema de definir las clases de objetos, acontecimientos, procesos, o las propiedades de tal manera que se correspondan con el principio general de la uniformidad» (25). Difícil empresa para una teoría social que ha estado dominada por la «gran teoría» y «el empirismo abstracto», como calificó Wright Mills al funcionalismo estructural que orientaba a la sociología, la ciencia política behaviorista, la antropología, la educación comparada, etc. Tan «abstracto» fue dicho empirismo que, en realidad, la teoría sólo fue una suerte de osambre intelectual al que se adhería un cuerpo de investigación social en creciente expansión. En el decir de una de las voces autorizadas de dicha tradición, Joseph Ben David, el funcionalismo, tal como lo practicaban los Merton, Homans, Davis, Shils y Parsons (en lo referente a su investigación empírica) no fue, realmente, una teoría puesto que no contenía ni postulados generales ni teoremas capaces de ser comprobados que se derivaran de ellos, sino sólo unas pocas afirmaciones generales sobre la sociedad; es decir, actuó más bien como una ideología de una práctica necesitada de legitimación científica y académica (26).

---

(25) S. Nowak, «Comparative Studies and Social Theory», en Melvin L. Kohn (Comp.) *Cross-National Research in Sociology* (Londres, Sage, 1989, p. 53).

La afirmación de Merton aparece en la obra de Robert M. Marsh, realizada bajo la supervisión del propio Merton, *Sociology and History: Methods* (Nueva York, Basic Books, 1968). Este trabajo contiene un importante cuerpo de información bibliográfica sobre la producción científica relacionada con la comparación en las ciencias sociales existente hasta el año de aparición del libro.

(26) J. Ben-David, «The State of Sociological Theory and the Sociological Community», *Comparative Studies in Society and History, 15* (1873), p. 475, cit. por Jennifer Platt, «Funcionalism and the Survey: The Relation of Theory and Method», *The Sociological Review, 34* (3), 1986, pp. 501-536; la cita de Ben-David en la p. 508. En este importante estudio, la autora lleva a cabo un exhaustivo análisis reinterpretativo de la teoría funcionalista a partir de sus relaciones con el método de encuestas, el instrumento por excelencia del «positivsmo instrumental» como antes veíamos. A una rica literatura, Platt une una serie de entrevistas y cartas con veteranos representantes del funcionalismo, como el propio Merton y James Coleman. La conclusión a la que llega es que, al contrario de lo que se piensa, la investigación no estuvo determinada por el método, es decir que ni el método implicaba teoría ni la teoría lleva al método. Tal

Fundamentando esta práctica se encuentra una cosmovisión muy característica, diseccionadora de la abstracción y la indagación científicas, que acabó por crear dos tipos de discurso: uno, supuestamente general y teorético (el discurso nomotético propio de las ciencias de la naturaleza), y otro, particular, de realidades individuales que aparentemente escapan a la comprensión sistemática (el ideográfico propio de las ciencias del hombre). Como veíamos en la primera parte de este estudio, tal división se produjo al institucionalizarse las ciencias sociales a finales del siglo XIX, sobre todo en Alemania y Austria. En unos momentos conflictivos como los que vivimos actualmente, volvemos a plantearnos viejas cuestiones similares a las que se plantearon los intelectuales europeos a finales del siglo pasado y comienzos del presente. La nueva *Methodenstreit* de nuestra época recupera las viejas cuestiones de entonces, aunque quizá nuestra sabiduría se haya atemperado un poco para no volver a caer en similares limitaciones y errores del pensamiento.

En efecto, el debate generado en las dos últimas décadas en torno al realismo científico, catalizado por la historia y la sociología de la ciencia, ha dado lugar a una serie de trabajos fundamentales que han transformado radicalmente nuestra visión de la ciencia. En 1980, la filósofa de la ciencia británica Mary B. Hesse publicó un libro titulado *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science* en el que se definía de forma clara una nueva filosofía superadora del positivismo lógico y del empirismo. Lo que Hesse llamó «filosofía postempirista» era la reacción a la visión de la ciencia como una empresa de explicación eminentemente lógica, en la tradición de los Carnap, Hempel, Nagel y Popper. Como resultado del debate generado en torno a la obra de Kuhn, Feyerabend, Wittgenstein, Quine, Toulmin y otros en los años sesenta y setenta, se ha llegado a producir «una revolución en la filosofía empirista de la ciencia» caracterizada por la transposición de los modelos lógicos (centrados en la unidad de la ciencia y de su lenguaje y en la aplicación de los hechos empíricos a la formulación de verdades acerca de las leyes de la naturaleza) por los modelos históricos, los cuales conciben la ciencia como actividad humana y, por tanto, social, que se basaba en «un consenso organizado». Mary Hesse elaboró cinco tesis para definir la nueva visión de las ciencias naturales que emerge del postempirismo:

1. En la ciencias naturales los datos no son separables de las teorías, lo que se consideran datos se determinan a la luz de la interpretación teórica y los hechos mismos deben de ser reconstruidos a la luz de una interpretación.
2. En las ciencias naturales las teorías no son modelos que se comparan desde el exterior con la naturaleza a partir de un esquema hipotético-deductivo: son la vía por la que se ven los hechos mismos.

---

como dice uno de sus colegas, Norbert Wiley, hubo más bien un matrimonio de conveniencia antes que un verdadero amor entre posiciones intrínsecamente opuestas, aunque a la postre existiera un *matrimonio,* como apunta Platt (cf. «The Rise and Fall of Dominating Theories in American Sociology», en W. E. Snizek, y otros, *Contemporary Issues in Theory and Research.* Westport, Conn., Greenwood Press, 1979, pp. 68-69; cit. en p. 527). El calificativo de ideología se lo asignó después de haber leído el estudio de George A. Huaco, «Ideology and General Theory: The Case of Sociological Functionalism», *Comparative Study of Society and History, 28* (1), 1986, pp. 34-54.

3. En las ciencias naturales las relaciones legaliformes atribuidas a la experiencia son internas, porque lo que consideramos como hechos está constituido por lo que la teoría afirma sobre sus interrelaciones con otros.
4. El lenguaje de las ciencias naturales es irreductiblemente metafórico e inexacto y es formalizable sólo a costa de una distorsión de la dinámica histórica del desarrollo científico y de las construcciones imaginativas dentro de cuyos términos la ciencia interpreta la naturaleza.
5. En las ciencias naturales los significados están determinados por la teoría; se comprenden sobre la base de su coherencia teórica más que sobre la base de su correspondencia con los hechos (27).

Como conclusión a estas tesis se podría afirmar que el lenguaje que usan los científicos para interpretar las ciencias naturales, a diferencia de lo que comúnmente se piensa siguiendo las pautas de un realismo ingenuo y de la teoría de la verdad como correspondencia, no es una traducción literal y exacta de la realidad: es más bien un lenguaje metafórico y, por tanto, inexacto, sólo comprensible a través de la coherencia que le aporta la teoría. A su vez, ésta no es única, no existe una sola «vía» para interpretar la realidad como no existe tampoco un solo método de análisis.

No cabe la menor duda que el «positivismo instrumental» continúa siendo *la visión común de las cosas* dentro de muchas comunidades académicas (28). No obstante, la introducción de las reflexiones que aporta la filosofía postempirista o el realismo científico están variando nuestra comprensión de la realidad social y de sus métodos de análisis. Al cartesianismo, a las viejas dicotomías entre ciencias naturales y ciencias del hombre, entre ciencia nomotética y ciencia ideográfica, se abre paso una comprensión diferente de la racionalidad y de la objetividad de la ciencia, al tiempo que se profundiza en el diálogo entre diferentes formas de indagación científica en las que se intercalan, fertilizándose mutuamente, la *interpretación* y la *explicación* en su búsqueda de las causas de las acciones humanas. La combinación de uno y otro proceso implica que nuestro acercamiento a la cien-

---

(27) M. B. Hesse en su libro *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science* (Brighton, The Harvester Press, 1980, pp. 170-171). El filósofo italiano Paolo Rossi resume y comenta con penetración sus tesis fundamentales en su libro *Las arañas y las hormigas. Una apología de la historia de la ciencia* (1986) (Barcelona, Crítica, 1990; trad. española de Juana Bignozzi). Cf. la p. 59 y todo el capítulo 2 «Hechos científicos y estilos de pensamiento: Apuntes sobre una revolución imaginaria». Una síntesis histórica de estos temas muy lograda, con una clarificadora intepretación del debate actual, es la que ha escrito recientemente el sociólogo británico William Outhwaite: «Laws and Explanations in Sociology», en R. J. Anderson, J. A. Hughes y W. W. Sharrock, *Classic Disputes in Sociology* (Londres, Allen & Unwin, 1987, pp. 157-183). En español contamos con un magnífico *Diccionario de historia de la ciencia,* de W. F. Bynum, E. J. Browne y Roy Porter (1983) (Barcelona, Herder, 1986), en el que participan destacados miembros de estas corrientes de pensamiento, como la propia Hesse, Roy Bhaskar, etc.

Con referencias al campo de la educación, cf. el reciente artículo de Eric Bredo, «After Positivism, What?» (*Educational Theory, 39* (4), 1989, pp. 401-413), relacionado con una revisión del también reciente volumen de Denis Phillips, *Philosophy, Science, and Social Inquiry* (New York, Pergamon, 1987).

(28) Richard Bernstein dice que «el entendimiento naturalista», el cientifismo empiricista, continúa siendo la «visión común de las cosas» en su libro *La restructuración de la teoría social y política* (1976) (México, F.C.E., 1983, p. 20).

cia sea asimismo producto de la intersección de tres dominios o ámbitos teóricos: la epistemología, la historia de la ciencia y la sociología de la ciencia. Si tuviéramos que llegar a una conclusión general sobre todo ello, habría que afirmar que la ciencia es una actividad social que no se puede identificar simplemente con su cuerpo epistemológico o con la lógica del conocimiento, como se solía pensar siguiendo los esquemas del positivismo lógico. A partir de esta conclusión podríamos llegar a otras, derivadas del debate producido dentro de la filosofía postempírica.

Desde el punto de vista de la práctica científica, sin duda, pueden y deben encontrarse relaciones de analogía y complementariedad entre la práctica investigadora de los científicos naturales y la propia de los científicos sociales (29). En cambio, el tipo de teoría que debe orientar el trabajo del científico social no puede basarse en una serie de leyes derivadas de teorías o generalizaciones teóricas de carácter deductivo. Las explicaciones en las ciencias sociales no son deductivas sino que «responden a causas particulares y a efectos particulares» (30). En este sentido, las leyes en el caso de las ciencias sociales no son universales; en todo caso, representan tendencias y, por ello, no se pueden hacer predicciones precisas. Más importante que detenerse en la búsqueda de imposibles regularidades es analizar los mecanismos que explican las acciones humanas que, lejos de ser independientes de la causalidad natural, mantiene con ella una relación de carácter mutuo.

A partir de estas orientaciones del realismo científico, el sociólogo británico William Outhwaite elabora una convincente interpretación de la realidad social, que aparece estratificada en tres campos: el *real,* el *actual* y el *empírico.* Para la teoría social de carácter nominalista, como la que hemos estado analizando, el objeto fundamental de investigación es el dominio empírico, puesto de manifiesto a través de datos sensibles, es decir, observados o detectados por los sentidos humanos aunque estén «cargados de teoría» *(theory-laden).* El dominio actual se refiere a aquellos elementos de la realidad social que no son observados, porque no es posible hacerlo o porque no se dispone de un agente humano que los observe, aunque de una u otra forma ejerce influencia sobre lo social. El dominio real es la base necesaria que hace posible los dos campos anteriores, y está constituido por un conjunto de estructuras sociales *intransitivas,* relativamente perdurables y ubica-

---

(29) Martin Carrier y Jürgen Mittelstrass, del Centro de filosofía de la ciencia de la Universidad de Constanza, a partir de un particularizado análisis histórico de la cuestión de la «unidad de la ciencia», en su lenguaje y en sus leyes, llegan a la conclusión de que dicha unidad no se encuentra en la uniformidad teórica sino en la *unidad de la práctica científica.* Cf. «The Unity of Science», *International Studies in the Philosophy of Science, 4* (1), 1990, pp. 17-31.

(30) Cf. Alasdair MacIntyre, «Causality and History», en Juha Manninen y Raimo Toumela (Comps.) *Essays in Explanation and Understanding* (Boston y Dordrecht, D. Reidel, 1976, pp. 137-158; cit. en la p. 152).

(31) Cf. W. Outhwaite, *A Measure for Measures* (Londres, Routledge, 1989). Una buena panorámica de la aplicación del realismo científico a la investigación social la ofrece Roger J. Burrows, «Some Notes Towards a Realistic Realism: The Practical Implications of Realist Philosophies of Science for Social Research Methods», *International Journal of Sociology and Social Policy, 9* (4), 1989, pp. 46-63.

das histórica y espacialmente. Este dominio tiene poderes causales reales, es decir, tendencias que pueden solamente generar acontecimientos si son activados a su vez por acontecimientos contingentes, a diferencia de lo que ocurre en el dominio real de la naturaleza (en el que los objetos naturales poseen ciertas propiedades inherentes o poderes causales transitivos) (31).

La explicación de la realidad social requiere la comprensión balanceada de estos tres campos, lo que exige elaborar marcos teóricos de comprensión, es decir, elaborar teoría que articule y guie el análisis de dicha realidad social. Sin embargo, la comprensión que hemos desarrollado del mundo social a partir de las orientaciones que venimos analizando impide que concibamos la teoría a partir de la construcción de marcos de comprensión y de explicación *formales,* elaborados externamente sin tener en cuenta la matriz intelectual y social que da sentido a la teoría (32). Al contrario, la teoría y los conceptos que la particularizan son el resultado de un análisis dinámico, no unidireccional, que procede empíricamente pero que está históricamente fundamentado. Es decir, elaboramos nuestras interpretaciones teniendo en mente una serie de problemas específicos o de cuestiones *preexistentes* –no de datos–, a las que queremos dar respuesta. La iluminación de la respuesta –o de las respuestas– no es el resultado de un «experimento» ni de las propuestas de interpretación y explicación que hagamos, sino que «experimento» y «teoría» se construyen mutuamente (33).

---

(32) No entro en el debate sobre las definiciones de «teoría», término cuyas diferentes «expansiones semánticas» analiza el filósofo de la ciencia italiano Alberto Marradi en «Teoría: Una tipología de sus significados», que incluye el número monográfico sobre *Qüestions de teoria i metodologia* de *Papers. Revista de Sociología* (31, 1989, pp. 77-98). Soy consciente de que esta definición general exigiría hacer diversas precisiones que superan al marco de este estudio. En todo caso, lo que hay que evitar es la «gran teoría» o «el empirismo abstracto» del que hablaba Wright Mills, o lo que el historiador británico Alfred Cobban decía de la debilidad de buena parte del pensamiento científico sobre lo social, para él muy relacionada «con hacer las maletas (o incluso con elaborar una teoría general sobre el modo en que debieran hacerse las maletas) para un viaje que jamás se emprende» [cf. Alfred Cobban (1901-1968). *La interpretación social de la revolución francesa* (1964), Madrid, Narcea, 1976, p. 41].

Aunque el neofuncionalismo actualmente pujante trate de recuperar la dimensión histórica a la hora de construir sus textos, sus ambiciosas formulaciones teóricas no dejan de mantener manifiestas conexiones con la gran teoría abstracta de pasadas décadas. Incluso, la recuperación de la historia no dejaría de estar relacionada con lo que el téorico social brasileño Roberto Mangabeira Unger ha llamado recientemente el «eclecticismo flácido» y el «ciencismo disimulado». Razones por las cuales el neofuncionalismo ha fallado nuevamente a la hora de ajustar sus instrumentos teóricos a sus metas u objetivos originales: simplemente se ha olvidado de las metas para hacer uso de toda clase de estrategias conceptuales –incluidas las históricas, más como «ilustración» que como «contexto para el análisis»–, sin que dichas metas pertenezcan a un proyecto teórico cohesivo y deliberado. Unger apuesta por «una respuesta ecléctica modesta» en la construcción de la teoría social (*Social Theory: Its Situation and Its Task. A Critical Introduction to Politics. A Work in Constructive Social Theory.* Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 139). Un análisis igualmente provechoso acerca de estos temas lo ofrece Francisco Fernández Buey en «Elogio de la historia en la consideración teórica de la ciencia» (en Manuel Cruz, Miguel A. Granada y Anna Papiel (Comps.) *Historia, Lenguaje, Sociedad. Homenaje a Emilio Lledó.* Barcelona, Crítica, 1989, pp. 214-232).

(33) El filósofo de la ciencia norteamericano Peter Galison ha elaborado recientemente un atractivo estudio en el que hace un recorrido a través de la evolución de la filosofía de la ciencia positivista y antipositivista. Frente a la «imagen del conocimiento» del positivismo lógico, que privilegió la observación y el experimento sobre la teoría, la de Lakatos y sus seguidores dio primacía epistémica a lo teórico o teorético frente a lo empírico, insistiendo en el papel dinámico que cumplen las teorías en la práctica del

En este orden de cosas, la teoría bien sea concebida como reflexión de carácter *metateórico* o bien se refiera a la comprensión y explicación de objetos de conocimiento (por ejemplo, la teoría de los sistemas educativos) sirve para:

1. Ofrecer criterios para comprender la complejidad de lo real, lo que supone delimitar objetos, elegir lo esencial del universo de información empírica y explicitar contenidos de la realidad social de dominio actual.
2. Ofrecer hipótesis verificables para enlazar factores o datos en los distintos dominios de la realidad, bien sean de naturaleza económica, como política, cultural, etc. así como relaciones causales, funcionales, entre campos de acción, sistemas parciales, factores, etc. También ayuda a identificar «fuerzas impulsoras» del cambio social, correspondencias y no-correspondencias con determinantes del cambio, etc.
3. Ofrecer al investigador el potencial explicativo de otras disciplinas sociales distintas a la suya, lo que, sin duda, incrementa la racionalidad de la indagación científica.
4. Construir marcos conceptuales que permitan comparar diferentes realidades sociales y los contenidos de sus campos (34).

Llevando este tipo de discurso al terreno de la comparación, frente a las comparaciones «ingenuo-implícitas» que suelen prodigarse en muchas investigaciones autodenominadas comparadas (más bien caracterizadas por yuxtaponer datos, por tanto, comparaciones de carácter ateórico) hay que contraponer las de carácter «reflexivo», como hace el historiador germano Hans-Jürgen Puhle. Como convincentemente apunta Puhle, para extraer el óptimo posible de la comparación hay que utilizar formas de análisis y de síntesis más agudas, lo que exige el uso de la teoría –y de las teorías–, así como la construcción de textos históricos analíticos antes que narrativos, tan de moda hoy (aunque se pueden encontrar alternativas que intentan integrar narratividad y análisis, cuestión que queda fuera de este estudio) (35).

---

experimento (es decir, frente a la «fundamentación observacional» de los primeros, los segundos interpusieron los «esquemas conceptuales», los «paradigmas»). Galison piensa que «no existe una razón prioritaria para asumir (con los positivistas) que el experimento es 'lo primero' epistémica e históricamente, ni tampoco (con los antipositivistas) que la teoría debe privilegiarse sobre la experiencia. A veces uno se impone sobre la estructura del otro, pero ésta es exactamente la tarea que tenemos entre manos: descubrir y articular los procesos mediáticos por los cuales las actividades de los experimentos y de las teorías se refuerzan mutuamente» («History, Philosophy, and the Central Metaphor», *Science in Context 2* (1), 1988, pp. 197-212, la cita en la p. 208). Galison aboga por una historia de la cultura material de la ciencia, una «historia del laboratorio», que nos descubra el mundo de los científicos «naturales» y «sociales», que en sus prácticas no están tan alejados como cree el nuestro inconsciente cultural.

Sobre similares y complementarios argumentos, otro brillante texto que he utilizado es el de Stephen Toulmi, «The Construal of Reality: Criticism in Modern and Postmodern Science», *Critical Inquiry* (9), 1982, pp. 93-111.

(34) He elaborado estas conclusiones a partir del estudio del historiador germano Jürgen Kocka, «Theorienovientierung und Theorioriesskepsis in der Geschichtswissenschaft», *Historical Social Research* (23), 1982, pp. 4-19.

(35) En los últimos años la producción sobre el discurso histórico ha aumentado considerablemente, tanto que buenas introducciones al tema escritas en España, como la de Jorge Lozano (*El discurso histori-*

«La diferencia entre escribir historia 'sin teoría' y 'con teoría' –dice Puhle–, posiblemente se reduzca... a la diferencia entre escribir historia con fundamentos teóricos implícitos o explícitos. El uso implícito de la teoría tiene, de esta forma, ventajas: aumenta la capacidad de probar lo que se afirma, permite el ponderar las interpretaciones alternativas concurrentes y proporciona además criterios, que nos posibilitan la limitación de la imprecisión que lleva consigo un uso de la teoría demasiado libre» (36).

Para Puhle, el eclecticismo teórico tiene más ventajas que desventajas para la comparación. Tal como piensa su compatriota Kocka, las teorías no deben ser un lecho de Procuso al que se acomodan forzadamente las fuentes y los datos, sino un armazón elástico que sirva de impulso a la argumentación. Lo normal es la distancia entre realidad y teoría.

Por otro lado, los fundamentos teóricos *explícitos* de los que habla Puhle pueden referirnos al uso de conceptos que *articulen* el análisis de la realidad. Más concretamente, podríamos aludir a lo que Merton calificó de «teorías de alcance medio» (tomando el término de Karl Mannheim) o «constructos de segundo orden», de acuerdo con Georg Simmel y Alfred Schütz. En la figura 1 aparece una representación de los niveles de reflexión epistemológica y el tipo de operaciones del análisis que se lleva a cabo a través de estas teorías o constructos. Frente al nivel epistemológico 4, según el esquema de la socióloga belga Nicole Delruelle-

---

co. Madrid, Alianza, 1987), requerirían ampliarse. No obstante, lo que quiero aquí resaltar es que el tipo de discurso histórico o social que da primacía a la narración sobre la explicación y causación difícilmente podrá ser el cañamazo en donde se construyan comparaciones. La narración prima la creación literaria –incluso la imaginación, como notables historiadores que practican con profusión y talento esta historia reclaman para su tarea– sobre el planteamiento de cuestiones explícitas sobre relaciones causales, lo que exige utilizar conceptos más exactos y delimitados. Como afirma Jon Elster, las explicaciones causales deben distinguirse de la narración de historias: «Una explicación genuina da cuenta de lo que sucedió, cómo ello sucedió. Narrar una historia es dar cuenta de lo que sucedió como podría haber sucedido (quizá haya sucedido)... ¿Por qué puede desear alguien presentar un relato meramente conjetural de un acontecimiento? ¿Hay en la ciencia algún lugar para especulaciones de esta clase? La respuesta es que sí, pero su lugar no debe ser confundido con el de las explicaciones» (en *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales* (1989). Barcelona, Gedisa, 1990; trad. española de Antonio Bonnano; pp. 16-17).

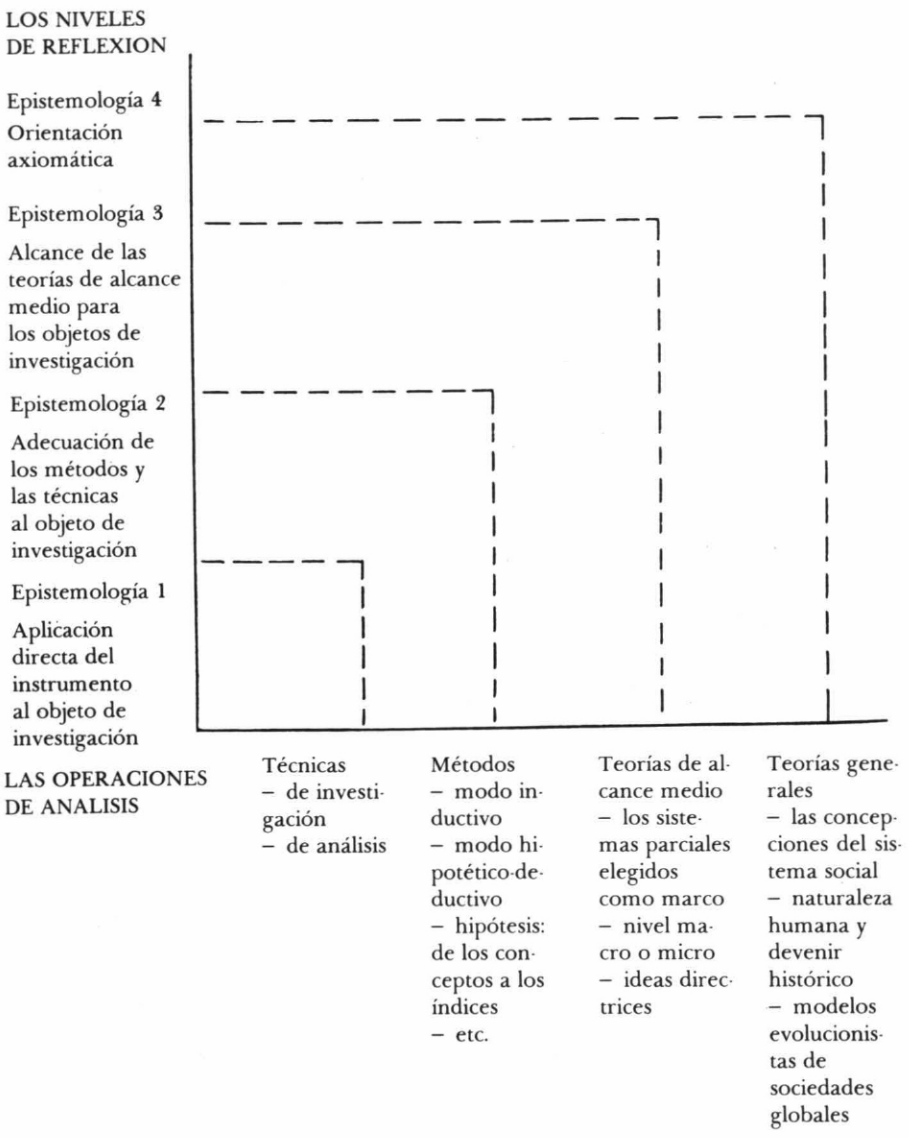
A pesar de la importante producción que existe sobre el tratamiento semiótico y postestructuralista del discurso histórico, el capítulo 7 sobre «Historia y evolución» de *La reconstrucción del materialismo histórico* (1976) (Madrid, Taurus, 1981; trad. española de José Nicolás Muñiz y Ramón García Cotarelo) de J. Habermas es uno de los análisis más lúcidos que he encontrado sobre el tema.

Que el texto histórico narrativo no sea el cañamazo más apropiado par construir comparaciones científicas no quiere decir que la historiografía de tal naturaleza no haga uso de la comparación en sus descripciones o interpretaciones. El gran historiador alemán Theodor Schieder escribió en 1965 un sólido estudio sobre la historia comparativa en el que documenta cómo el historismo y el positivismo historicista hizo frecuente uso de las comparaciones analógicas y de las comparaciones individualizadoras como auxiliares de la interpretación, aunque sin prestar generalmente atención a cuestiones de naturaleza epistemológica u ontológica asociadas al uso de las mismas. Cf. «Möglichkeiten und Grenzen vergleichender Methoden in der Geschichtswissenschaft», *Historische Zeitschrift 100* 1965, pp. 529-551.

(36) H.-J. Puhle, «Theorien in der Praxis des vergleichenden Historikers», en Jürgen Kocka y Thomas Nipperdey, *Theorie und Erzählung in der Geschichte* (Munich, dtv, 1979, p. 136).

FIGURA 1

Niveles de reflexión epistemológica



Vosswinkel, aparece un nivel de mayor elaboración teórica, en donde se sitúan las teorías generales (37).

Si nos detenemos un momento en el caso de la comparación de teorías generales, su uso tiene una larga historia desde que se produjo la consolidación del método positivo entendido como método histórico-comparado, durante el siglo XIX, y la consiguiente articulación de diversas teorías organicistas y evolucionistas dentro de las ciencias sociales emergentes. Por citar un ejemplo poco utilizado, Marx creyó que la comparación tenía un papel relevante para la construcción del conocimiento científico de la realidad social, pero la comparación tuvo para él un papel subsidiario, como instrumento de conocimiento, frente a la primacía de una teoría general de la historia, que en su caso tiene manifiestas influencias evolucionistas. Su pensamiento sobre la comparación se puede examinar con claridad en el siguiente texto, escrito poco antes de morir:

> «En muchos pasajes de *El Capital* señalo la suerte que corrieron los plebeyos en la antigua Roma. Originalmente fueron campesinos libres, que cultivaban sus propios trozos de tierra pero, en el curso de la historia de Roma, fueron expropiados. La misma clase de desarrollo, la separación de sus medios de producción y subsistencia, tuvo lugar no solamente en la formación de grandes patriciados sino también en la de un capitalismo monetario a gran escala. Así, un buen día teníamos, de un lado, hombres libres que fueron deprivados de todo, excepto de la posesión de su mano de obra, y de otro, para la explotación de esa fuerza de trabajo, los propietarios de todo lo adquirido, ricos. ¿Qué sucedió? Los proletarios de Roma no se transformaron en asalariados sino en una *masa* de parados, todavía más despreciable que los así llamados «pobres blancos» del Sur de Estados Unidos, y con ellos no se pudo desarrollar un sistema capitalista de producción sino otro basado en una fuerza de trabajo esclava. De este modo, una analogía tan llamativa, al producirse en un medio histórico diferente, condujo a un resultado enteramente diferente. Si uno estudia cada una de estas tendencias por separado y entonces *las compara,* encontrará fácilmente la clave de cada fenómeno, pero no por ello vamos a alcanzar la clave universal para el desarrollo de una teoría histórico-filosófica de carácter general, cuya ventaja más grande reside precisamente en estar más allá de la historia» (38).

---

(37) N. Delruelle-Vosswinkel, *Introduction a la Sociologie Generale* (Bruselas, Institut de Sociologie, 1987, p. 90).

Otro esquema o clasificación, que combina los niveles de abstracción intelectual con la finalidad y el ámbito d ela comparación, es la que aporta el científico social italiano Giovani Sartori en un estudio clásico sobre política comparada, del que contamos con traducción española: «El método de la comparación y la política comparada», en *La política. Lógica y método en las ciencias sociales* (1979) (México, F. C. E., 1984; trad. española de Marcos Lara; pp. 261-318, la clasificación en la p. 300).

(38) Texto extraído de una carta al editor del periódico literario y político de Petersburgo, *Otechestvennve Zapiski,* noviembre de 1977 en réplica a un artículo publicado un mes antes por Nicolai K. Mikhailovski. Escrita en francés, Marx nunca llegó a enviar esta carta, que descubrió Engels a su muerte y apareció publicada por primera vez en ruso en 1886 en el *Vestnik Narodnovi* y en alemán en el *Sozialdemokrat* del 3 de junio de 1887. Cf. Saul K. Padover (Comp.), *The letters of Karl Marx* (Englewood, NJ, Prentice-Hall, 1979, pp. 322-323; cursiva añadida).

Más modernamente, nos podríamos referir a otros usos de la comparación dentro de teorías generales de la historia, casos tan conocidos como *La decadencia de Occidente. Bosquejo de morfología de la historia universal* (1918-1922) de Oswald Spengler o al *Estudio de la historia* (1947) de Arnold Toynbee, por referirme al campo de la historia (aunque se podrían citar otras, de la misma época o escritas en los años siguientes como las de Josef Schumpeter y Colin Clark en la economía; Pitirim Sorokim y Talcott Parsons en sociología; Erik Erikson en psicología; Claude levi-Strauss en antropología, etc.). Pero estas «grandes teorías idealistas de la historia no sólo contienen visiones equivocadas sino graves problemas de interpretación y de conocimiento histórico, como hace tiempo pusieron en evidencia historiadores como Lucien Febvre (39). Más recientes aún son otras formulaciones de macrocomparaciones, a partir de formulaciones del neoevolucionismo –de orientación parsoniana o no–, el estructuralismo, del estructuralismo marxista o del estructuracionismo. Una de las que más influencia ha ejercido en la comparación es la teoría mundial de sistema de Immanuel Wallerstein, aunque es posible encontrar otras teorías de esta naturaleza con otras orientaciones y aludiendo, antes que a teoría, a la denominación de *análisis* mundial de sistema, mientras que algunos cuestionan su carácter de teoría general (40). Por supuesto, esta referencia no es exhaustiva (41). Una muestra para el caso de la educación comparada aparece en este volumen. La ponencia del profesor Schriewer adopta una orientación sistémica (en este caso, a partir de la teoría de los sistemas autorreferenciales de Luhmann) a la hora de llevar a cabo el trabajo histórico-comparado.

En el caso de las teorías de «alcance medio», su uso es muy extendido en la investigación empírica comparada. El reputado investigador germano Karl Deutsch reconocía recientemente que no existe un fundamento común para la mayoría de las mismas y que tampoco se han integrado en el cuerpo de investigación las que han sido confirmadas, cosa que parece más fácil con los modelos mundiales, cen-

---

(39) Cf. «Dos filosofías oportunistas de la historia. De Spengler a Toynbee», en L. Febvre *Combates por la historia* (1953) (Barcelona, Planeta-Agostini, 1986; trad. de Francisco Fernández Buey y Enrique Argullol; pp. 183-217).

(40) Sobre las diferentes teorías mundiales de sistema, cf. William R. Thompson «World System Analysis With and Without the Hyphen», en el libro compilado por el autor *Contending Approaches to World System Analysis* (Beverly Hills, CA, Sage, 1983, pp. 7-24). Una comprensión adsequible se encuentra en el reciente libro de texto de Christopher Chase-Dunn *Global Formation. Structures of the World-Economy* (Oxford, Basil Blackwell, 1989, cf. especialmente la parte IV sobre metateoría y métodos de investigación). Para el caso de la educación comparada, los trabajos de John Meyer, Francisco Ramírez y John Boli han abierto provechosas vías de investigación, que han renovado el campo. Cf., especialmente, John W. Meyer y Michael Hannan (Comps.), *National Development and the World System* (Chicago, University of Chicago Press, 1979); en español tenemos una panorámica muy completa en J. Boli, F. O. Ramírez y J. W. Meyer «Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas», en *Nuevos enfoques en educación comparada* (1986) (Madrid, Mondadori-España, 1990; trad. de Antonio Ballesteros Jaráiz), pp. 123-152.

(41) Christopher Lloyd ofrece una síntesis muy completa, pero arriesgada, de teorías y enfoques en su *Explanation in Social History* (Oxford, Basil Blackwell, 1986). Particularmente, este autor se define por una ciencia social unificada a través del estructuracionismo, con aportaciones de Giddens, Elias, Touraine, etc.

trados en el estado y en el mundo (42). Por supuesto, este tipo de teorías se usa en la investigación no estrictamente empírica, como vamos a ver en la siguiente parte de este estudio, en la que se completará la visión de la comparación a partir de su dimensión histórica. Precisamente, esta dimensión ha estado, en general, ausente de la investigación comparada empírica y experimental, o cuando lo está su uso ha sido más bien funcional, externo antes que interno. En este ámbito se están produciendo cambios orientados hacia la «historificación» de la teoría de la comparación, cuestión francamente compleja. En todo caso, como he apuntado al inicio de este estudio, lo primero que debemos hacer es «impensar» el método comparativo que formularon pensadores como Comte y Spencer sobre la base del método histórico o, por lo menos, de un particular método histórico.

IV. NI TECNICA, NI EMPIRISMO IMPERFECTO, NI ARTIFICIO HISTORICISTA: LA COMPARACION COMO INDAGACION HISTORIFICADA DE LA REALIDAD

La teoría social moderna tiene su origen más inmediato en el pensamiento de los enciclopedistas e *idéologues,* particularmente en su afán de uniformar y catalogar todas las formas de investigación acerca del mundo material para crear una *science de l'homme* (basada en el seguimiento de las leyes generales uniformes e invariables acerca del desarrollo humano y la conducta, derivadas a su vez de las leyes de la naturaleza emancipadas de sus orígenes teológicos en el siglo XVII, tal como veíamos anteriormente; unas leyes, no lo olvidemos, que, conectadas por rígidas relaciones de causa y efecto podían ser extrapoladas). La investigación socioempírica en las ciencias sociales estuvo desde un principio estrechamente unida al uso de las estadísticas –no sólo físicas sino morales y sociales– y de las «leyes económicas», usadas a modo de «índices» de los procesos de actividad de la sociedad. El movimiento filosófico senso-empirista que se hizo dominante en el siglo XIX acabó haciendo asimismo dominante la visión de que los hechos –que son constatados por nuestras experiencias– son más sólidos que las teorías. En este orden de cosas, el paso de un enfoque filosófico y, en muchos aspectos, normativo de la sociedad a otro enfoque basado en datos precisos –extraídos de la experiencia y capaces de generar regularidades– es quizá la aportación intelectual más importante al surgimiento del Estado moderno. Aunque este tema desborda el marco de análisis del presente estudio (43).

Dentro de esta matriz intelectual, construyó Isidore Auguste Comte su ciencia positiva de la sociedad, siendo el método comparado el verdadero substrato de la nueva ciencia. Considerando que cada sociedad y cada una de sus institu-

---

(42) K. W. Deutsch, «Achievements and Challenges in 2000 Years of Comparative Research», en M. Dierkes, H. N. Weiler, y A. Berthoin Antal (Comps.) *Comparative Policy Research* (*op. cit.,* p. 12).

(43) Peter B. Evans, Dietrich D. Rueschemeyer y Theda Skocpol, «On the Road Toward a More Adequate Understanding of the State», en la obra de estos autores, *Bringing the State Back In* (Nueva York, Cambridge University Press, 1985), p. 357, cit. por Björn Wittrock, «Las ciencias sociales y el desarrollo del Estado: transformaciones del discurso de la modernidad», *Revista internacional de Ciencias Sociales* (122), 1989, p. 543.

ciones evolucionan a través de una serie de etapas similares, de las formas más simples a las más complejas, a modo de pasos de una historia singular de la evolución de la humanidad, Comte pensó que la función principal del método comparativo era «obtener en seguida los diferentes etadios de la evolución», construidos a partir de «series consecutivas» derivadas, a su vez, de otras «series coexistentes» de datos o hechos empíricos de carácter cultural. Uno de los mejores tratadistas de los orígenes del método comparado, el sociólogo norteamericano Kenneth Bock, explica con una descripción impecable cuál fue el proceder de Comte para convertir la comparación histórica de los diversos estados consecutivos de la humanidad en «el fondo mismo de la ciencia en todo sentido» (44):

> «Sólo después que hubo establecido, a su satisfacción, que el cambio social es un producto de fuerzas interiores a la sociedad y derivadas de la naturaleza humana; que es, por tanto, continuo, normal y uniforme en el tiempo y el espacio; y que las diferencias entre los pueblos se tienen que explicar como diferencias en el grado de desarrollo, consecuencia de una intervención accidental... sólo entonces pudo Comte proponer un 'método comparativo' para ordenar conceptualmente un haz de diferencias culturales dentro de una serie única, que describiría el avance, progreso, desarrollo o evolución de la civilización. Es importante reparar en que, por sí mismos, los hechos empíricos de las diferencias culturales no determinaban esa operación –aunque Comte no parece haberlo advertido–.
>
> Pero sí advirtió que el empleo del método comparativo requería como preámbulo algo más: debía orientarse según una concepción muy general de lo que había sido el curso de la historia humana. A su juicio, los componentes sustanciales de la idea de progreso cumplían este propósito. Observó que el método comparativo, por sí solo –ese método que el biólogo usaba para ordenar de acuerdo con ciertos criterios de complejidad una serie estática de organismo– no podían producir más que una serie cultural coexistente. A fin de temporalizar esta serie (hacer de ella una serie consecutiva), algo debía saberse sobre lo que efectivamente había sucedido en el tiempo. Con tal propósito, sostuvo Comte, debía utilizarse el método histórico, y era este método el que caracterizaría y distinguiría a la nueva ciencia de la sociología» (45).

Pero el método histórico que Comte tuvo en mente no fue el mismo que aplicaban los historiadores. A diferencia de estos, los detalles históricos, los hechos, carecían de importancia sobre la «gran» labor de obtener un cuadro general de la historia de la humanidad, en el que se podía seguir una línea singular de desarrollo preestablecida (y conformada por una visión distintiva del progreso). Sobre este cuadro general se podrían organizar los materiales culturales, los datos históricos, usados únicamente para confirmar su visión filosófica o su *Weltanschauung*. Comte fue consciente de que tenía que proveer datos históricos para apoyar las amplias

---

Eric J. Hobsbawn ofrece un sucinto pero riguroso relato del surgimiento de las diferentes ciencias sociales en *La era del capitalismo (1848-1875)* (1977) (Barcelona, Labor, 1989: trad. de A. García Fluixá; pp. 256-258).

(44) August Comte (1789-1857), *Cours de philosophie positive* (París, 1839, tomo IV). He utilizado la versión *La filosofía positiva* (México, Porrúa, 1979) de Francisco Larroyo (cf. p. 54).

(45) K. Block, «Teorías del progreso, el desarrollo y la evolución», en Tom Bottomore y Robert Nisbet (Comps.) *Historia del análisis sociológico* (1978) (Buenos Aires, Amorrortu, 1988; trad. española de Luis A. Rigal; p. 84).

generalizaciones que hacía en el *Curso de filosofía positiva*. Lo intentó hacer en su *Sistema de política positiva* (1851-1854), pero finalmente optó por hacer descansar las interpretaciones en su propia «autoridad» y que fuera el público quien las «verificara» (46). Como concluye Bock, Comte simplemente heredó una idea de progreso que incluía los criterios para el uso del método comparado y también la teoría de la historia que sería confirmada por ese método. Su pretensión de que el método histórico fundamentaba los resultados del método comparado es «un artificio intelectual».

Si esta fue, en síntesis, la formulación del método comparativo, en procedimiento de actuación, la comparación propiamente dicha, en consonancia, consistía en el trabajo que sobre el particular solía llevar a cabo quien terminó por apuntar el comparatismo comteano: Herbet Spencer, el usuario más entusiasta del método comparado y popularizador del término sociología a partir de 1876. Spencer no tuvo realmente en cuenta la teoría «canónica» más elaborada de la comparación aplicada a las ciencias naturales, la formulada en 1843 por John Stuart Mill en su *Sistema de lógica*, que apenas se «usó» en su época y en las posteriores, en las que tuvo sólo aplicaciones muy limitadas. Lo que hizo, en cambio, es «completar» a Comte, mostrando, al mismo tiempo, un desprecio mucho mayor que él hacia los historiadores. Resulta tremendamente iluminador advertir cómo «usaba» el método comparado. El sociólogo norteamericano Robert Nisbet, apoyándose en la *Autobiografía* del sociólogo británico, nos lo describe elocuentemente:

> «Los cajones del archivo de su estudio estaban ordenados y jerárquicamente situados en etapas evolutivas en relación con cada una de las instituciones principales de la sociedad. Siempre que descubría un nuevo rasgo en sus lecturas, lo anotaba y archivaba en la sección del cajón en que dicho rasgo tenía trascendencia en cuanto a la evolución. Cuando llegaba el tiempo de empezar a escribir uno de sus tratados sobre el tema, era cuestión –nos dice con extrema y espontánea ingenuidad– de trasladar simplemente a las páginas del manuscrito el contenido de los múltiples recortes de papel contenidos en los cajones. Nunca –nos dice Spencer– hubo un momento de duda. Dado el previo descubrimiento de todos y cada uno de los esquemas de desarrollo institucional, era labor de niño acoplar al mismo los rasgos sociales y culturales descubiertos en sus lecturas» (47).

El evolucionismo –el verdadero puente entre las ciencias naturales y las sociales– terminó por consolidar esta práctica intelectual llamada método comparativo, que se convirtió dentro de las ciencias sociales en el sustituto del método experimental de las ciencias naturales (la anatomía, la paleontología, la embriología, etc.). Rediviva por el funcionalismo-estructural y el neoevolucionismo dentro del campo intelectual que ya he caracterizado, con Christopher Bryant, de «positivismo instrumental». Esta práctica ahistórica y eminentemente inductiva y nominalista supone la esencia de la investigación desarrollada por la ciencia po-

(46) *Ibíd.*, p. 101.

(47) R. A. Nisbet, *Cambio social e historia* (1968) (Barcelona, Hispano-Europea, 1976; trad. española de Enrique Muñoz Latorre; p. 207).

lítica, la sociología, la antropología o la educación comparada desde los años cincuenta a mediados de los setenta. En unos momentos de fuertes convulsiones sociales y políticas, cuando también había llegado a su fin la era del colonialismo, se quebró el funcionalismo-estructural y se abrieron paso otras escuelas de teoría social dentro de lo que ha sido llamado la «revolución de la microsociología y el construccionismo simbólico», muy poco afecta a la comparación. Un crítico de esta sociología, Dan A. Chekki, dice que una de las grandes carencias del funcionalismo fue precisamente, la carencia de epistemologías comparadas con las que interpretar la realidad social (48).

Tal como se ha descrito, el método comparativo ha constituido una práctica hegemónica dentro de una teoría social igualmente hegemónica. Pero, frente a esta práctica intelectual, han surgido otras elaboraciones de la metodología comparativa que, o bien sólo han sido integradas de forma simplificada dentro de esa teoría social, o bien su relevancia ha sido muy delimitada hasta hace poco. Tales son los casos de Marc Bloch y Max Weber.

Marc Bloch distinguió, justamente, dos formas o vías de comparación en historia. Por un lado, la vía caracterizada por la búsqueda de fenómenos universales en las culturas y la sociedad distanciadas en el tiempo o en el espacio, la investigación que se dedica a encontrar similitudes y continuidades pero que también tiende a conclusiones más bien intelectualmente estrechas, limitadas. Por otro, la que *procede históricamente,* la vía que, sobre una indagación de la naturaleza de cada sociedad, lleva a un estudio comparado de sociedades vecinas y contemporáneas –para él, especialmente, la historia de las sociedades europeas–. Rechazando la fácil «chasse aux ressemblances» (ir a la caza de parecidos), esta segunda vía termina por depararnos «resultados más ricos» (49).

---

(48) D. A. Chekki, *American Sociological Hegemony* (Lanham, University Press of America, 1987, p. 37).

(49) Alette Olin Hill y Boyd H. Hill, Jr. revisan la historia comparada de Bloch en un reciente «foro» de la *American Historical Review* sobre «Marc Bloch and Comparative History», (*85* (4), 1980, pp. 828-846). El estudio de estos autores, debatido por los conocidos especialistas William H. Sewell, Jr. y Sylvia L. Thrupp (que, a su vez, han escrito anteriormente sobre la comparación en Bloch), ofrece una perspectiva nada convencional de la historia comparada del historiador francés, para el que la lingüística comparada tuvo una influencia decisiva en su concepción de comparación histórica (aunque, según los Hill, Bloch no llevó realmente a la práctica su programa de investigación). Citando únicamente trabajos recientes, es muy provechoso el análisis del historiador italiano Massimo Mastrogregori en su *Il Genio dello Storico. Le considerazioni sulla storia di Marc Bloch e Lucien Febvree e la tradizione metodologica francese* (Turín, Edizioni Scientifiche Italiane, 1987; cf. especialmente las pp. 150-153). No he tenido la oportunidad de utilizar las actas del coloquio que organizó la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales de París en 1986, con motivo del centenario del historiador: *Mar Bloc, aujourd'hui: histoire comparée et sciences sociales,* Atsama Hartmut y André Burguiere (Comps.) (París, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1990, 454 pp.).

Las ideas de Bloch sobre la comparación aparecen expuestas en varios trabajos suyos, pero sobre todo en dos de ellos: el primero, «Pour une historie comparée des sociétes européennes» (en *Revue de synthèse historique, 46,* 1928, pp. 15- 20), y «Comparaison» (en *Revue de synthèse historique, 69,* 1930, pp. 31-39). Del segundo de estos estudios tenemos traducción española: «El método comparativo en historia», en Ciro F. S. Cardoso y Hector Pérez Brignoli (Comps.), *Perspectivas de la historiografía contemporánea* (México, Secretaría de Eduación Pública, 1976).

En general, no todo lo que se ha escrito sobre la historia comparada en Bloch ha sabido contextualizar adecuadamente el papel jugado por las influencias intelectuales que éste tuvo a la hora de concebirla. Se ha puesto demasiado énfasis en la influencia de Émil Durkheim, que en efecto la tuvo, y no en la más directa del historiador belga Henri Pirenne y del lingüista Antoine Meillet. Bloch sintonizó con Durkheim en su interés por la búsqueda de «causas» como fundamento del método comparativo, pero difícilmente pudo asimilar por completo el método de su compatriota, en el que la historia ocupaba un mero papel auxiliar de recolectora de datos sobre cronologías, individuos, etc. en vez de una auténtica indagación histórica. En esto Durkheim no se apartó mucho de la función que Comte y Spencer asignaron a la historia en el método comparativo (o, no lo olvidemos, en el que llamaron método histórico comparado), aunque el evolucionismo de Durkheim disto mucho de pretender construir meras historias de carácter conjectural o emanantista (50).

---

(50) Giovanni Busino caracteriza de forma acerada lo que ha supuesto la tradición que Durkheim apuntaló en la comparación: «Desde [su] perspectiva la comparación tiene que tender menos a reunir un número considerable de hechos, que obtener leyes precisas, relaciones determinadas de causalidades: optó por el método de las variaciones concomitantes... La comparación une definitivamente su suerte a la teoría de la evolución. El sentido general de la historia está dado por una serie de transformaciones orientadas a partir de un primer dato y por la permanencia absoluta de este mismo dato primigenio. En el estado actual, el producto es entonces consecuencia de una larga serie de cambios, el desarrollo progresivo se convierte así en dogma fundamental y la presunta universalidad de la historia de occidente se convierte en el parangón supremo... Desarrollo, modernidad, civilización, devienen entonces nociones equivalentes e intercambiables... La sincronización de los conceptos lógicos de espacio, de tiempo y de evolución, dispone y ordena todo el método. Gracias a este logicismo ilusionista, se hace fácil mezclar y manipular hasta el infinito diferencias, diversidades, y alteridades». («Pour une 'autre' théorie de la comparaison», *op. cit.* en la nota 1 *supra;* pp. 211-212). Esta tradición la encontramos, reformulada de una u otra manera, en el funcionalismo de Alfred Radcliffe-Brown y Bronislaw Malinowski, el funcionalismo estructural de Talcott Parson, el behaviorismo político de David Easton y otros, etc., por citar corrientes que han ejercido mayor influencia en la teoría social.

En un importante estudio del historiador norteamericano Paul Vogt se argumenta cómo la escuela de Durkheim dirigió en torno a 1900 su interés hacia los estudios sobre culturas primitivas, no occidentales, abandonando la investigación de los temas de la cultura moderna francesa por varias décadas. Usando «lentes trifocales», metáfora que Vogt toma prestada de Toulmin, este historiador sostiene que dicho interés tuvo motivos políticos claros, extracientíficos en esencia. Al formar un cuerpo muy importante de material etnográfico que potenció la comparación, los durkheimianos combatieron las interpretaciones de carácter económico de sus rivales, tanto economistas como socialistas, aportando las suyas, centradas en su visión de la unidad social y de la certidumbre moral del hombre moderno, visiones similares a las que se podían encontrar en los ritos socioreligiosos primitivos. Los trabajos etnográficos de los durkheimianos muy pocas veces conllevaron «trabajo de campo» o investigación histórica: pensaron que lo importante era el marco teeórico de interpretación y no los datos, que podían pervertir con su empirismo estrecho la generalización de causas a la hora de hacer sus interpretaciones. Cf. «The Uses of Studying Primitives: A Note on the Durkheimians, 1890-1940», *History and Theory, 15* (1) 1976, pp. 33-44.

Un tratamiento penetrante del método comparativo durkheimiano lo ha hecho recientemente entre nosotros Félix Ovejero en *De la naturaleza a la sociedad* (Barcelona, Península, 1987, cap. V y especialmente pp. 230-233). Dentro de la reinterpretación de los clásicos que se produce con profusión en estos momentos, la obra principal donde Durkheim expone sus ideas acerca de la comparación, *Las reglas del método sociológico* (1895), tiene una nueva lectura –positiva por cierto, sobre todo en lo que respecta a su papel de metodología; no lo es tanto en lo referente a sus usos– en el libro de Mike Gane *On Durkheim's Rules of Sociological Method* (Londres, Routledge, 1988; cf. especialmente el capítulo 3: «The Problematic Consistency of Durkheim's 'Official' Method», pp. 21-42).

Por su parte, Max Weber, con sus «tipos ideales» quiso superar el positivismo y el historicismo y encontrar un procedimiento analítico de investigación de la realidad social que no renunciara a la dimensión hermenéutica. A través de ellos formuló conceptos generales de carácter «puro» o «abstracto» (la burocracia fue uno de los más conocidos), cuyo valor heurístico y explicativo los usó comparativamente como «herramientas intelectuales» principales de su *ciencia de la realidad:*

> «Con el fin de construir conceptos históricos –decía–, no vacíos por la abstracción, la elaboración lógica de semejantes totalidades infinitamente múltiples debería aislar, en su interior, los aspectos significativos para las conexiones *concretas* sobre las que se vaya discutiendo (...) Los paralelismos podrían servir entonces, simplemente, como instrumentos para comparar los diversos fenómenos históricos en su plena individualidad, y la comparación podría resultar útil con el fin de establecer los rasgos característicos de cada uno de ellos. Los paralelismos podrían constituir un sendero indirecto que partiendo de la ilimitada y por ello insuficientemente inteligible multiplicidad concreta de los datos perceptibles, nos llevara a la limitada, y de este modo inteligible, si bien no menos concreta, representación de ciertos elementos de la multiplicidad, que son puestos de relieve porque nosotros los consideramos significativos. En otras palabras, los paralelismos serían sólo uno entre los varios medios posibles para definir conceptos *individuales*» (51).

Eludiendo entrar en el debate amplísimo que existe acerca del uso que hizo Weber de sus «tipos ideales» (que no siempre respondió a lo que decía en sus escritos, dado que, por ejemplo, pensó que no debían concebirse como modelos sujetos a la contrastación pero, implícitamente, llegó a usarlos como tales), Weber entendió los conceptos históricos como constructos mentales que se podían usar para propósitos particulares de cognición: los usó para aproximarse a un mundo real caracterizado por la diversidad y la fluidez de transiciones, como dice Reinhard Bendix (52).

Pero lo que acabo de exponer no implica que los «tipos ideales» tengan un carácter eminentemente nominalista, irreal o arbitrario como algunos tratadistas han querido ver. Los tipos ideales tienen un carácter «conceptualista», tal como los define Jürgen Janoska-Bendl: ni son reproducciones directas de la realidad ni son configuraciones del pensamiento completamente autónomas (53). Ello implica que la organización del conocimiento histórico se produce a través de la aplicación de la teoría. Tal como nos lo describe Kocka, el procedimiento es el siguiente:

> «Se parte del hecho de que la realidad por conocer (o el inventario de las fuentes) no prescribe claramente las categorías modelos y teorías que han de posibilitar

---

(51) M. Weber, «Roscher y Knies y los problemas lógicos de la escuela histórica de economía» (1903-1906), en *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales, op. cit.,* pp. 14 y 18-19.

(52) Cf. R. Bendix, «Values and Concepts in Max Weber's Comparative Studies», *European Journal of Political Research* (15), 1987, p. 502.

(53) Cf. J. Janoska-Bendl, *Methodologische Aspekte des Idealtypus: Max Weber und die Soziologie der Geschichte* (Berlín, 1965, p. 33 y ss.), cit. por Jürgen Kocka, *Historia Social. Concepto-Desarrollo-Problemas* (1986) (Barcelona, Alfa, 1990; trad. española de Juan Faber y revisión de Rafael Gutiérrez Girardot; pp. 51-52).

su exploración, sino que deja al investigador un margen, ciertamente limitado, dentro del cual y según sus metas de conocimiento y teniendo en cuenta el contexto de la discusión científica precedente, puede ponderar posibles modelos, para elegir el adecuado, para fundamentarlo y realizarlo. De allí resultan los criterios de adecuación que hay que tener en cuenta para la elección de conceptos y la construcción de modelos: primeramente está la cosa misma por investigar, accesible en las fuentes, que puede ser pasada por alto por el modelo, cuando éste se reduce a aspectos intelectuales que en la realidad por investigar no poseen ninguna o sólo una correspondencia periférica... Por otra parte, son los puntos de vista y metas del conocimiento guías, que tienen que ser demostradas argumentativamente, que, en última instancia, están referidas a intereses de conocimiento y de comprensión históricamente variables, científica y extracientíficamente condicionados, y por ello se entrelazan y pasan a un nivel de dimensiones analíticas, normativas y práctico-vitales. En tercer lugar, un criterio de adecuación se encuentra en el saber nomológico, que provee la experiencia, tanto en el saber teórico como metódico y que la ciencia pone a disposición para la solución del problema respectivo» (54).

Frente a ciertas visiones convencionales del trabajo de Weber que han circulado en Estados Unidos, que incluso han querido ver en él un compendio de conceptos con ilustraciones históricas, Reinhart Bendix, sociólogo germano-norteamericano, fue uno de los primeros en tratarlo con rigurosidad cuando lo que pervivía dentro del funcionalismo estructural reinante era el esqueleto intelectual de la teoría social del gran pensador germano, a la que previamente se le había vaciado de contenido histórico. Al retomar el tema de la comparación weberiana en el estudio citado, Bendix nos recuerda las empresas histórico-comparadas de Weber, que no tuvieron continuación después de la Primera Guerra Mundial por una serie de circunstancias (entre ellas, por las implicaciones políticas de Weber en la construcción de la nueva república de Weimar y su súbita muerte en 1920). A la hora de abordar la «constelación de circunstancias» que modelan los conceptos weberianos, los «tipos ideales», Weber no realizó, en efecto, un análisis histórico detallado sino en obras como *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (La ética protestante y el espíritu del capitalismo)* (1904-1905) y en su *opus magnum Wirtschaft und Gesellschaft (Economía y sociedad),* que había comenzado a escribir en 1911 y que dejó inacabada (la publicó Marianne Weber en 1921-1922). No obstante, en otros estudios podemos encontrar referencias a la comparación y a su necesario uso a la hora de llevar a cabo análisis causales (55). En un fragmento de uno de sus escritos, *Agrarverhältnisse des Altertums* (1909), describe las razones que hacen necesaria la comparación entre las ciudades antiguas y las medievales:

> «Resulta muy oportuno y provechoso llevar a cabo un estudio genuinamente analítico de comparación de los estadios de desarrollo de la antigua polis con los de

(54) *Ibíd.,* pp. 124-125.

(55) Sin duda, el análisis causal es una de las cuestiones más relevantes para una teoría de la comparación en las ciencias sociales. Sobre ella se ha abierto recientemente un nuevo debate, sobre el que se produjo hace años en torno a las teorías de las *covering-laws* de Carl Hempel, en el que ha terciado Fritz Ringer con un vigoroso estudio, un coherente alegato contra la historia que se refugia en la narración atractiva y en la pura interpretación. Cf. «Causal Analysis in Historical Reasoning», *History and Theory, 28* (2), 1989, pp. 154-172.

la ciudad medieval... Por supuesto, digo esto partiendo de la base de que dicho estudio comparado no debería pretender ir a la caza de 'analogías' y 'paralelos', como los que hacen aquellos que engrosan la empresa tan de moda de construir esquema generales de desarrollo. Más bien, el objetivo que se debe perseguir es el opuesto: identificar y definir la individualidad de cada desarrollo, las características que hacen que la antigua ciudad difiera tanto de la medieval. Una vez hecho, entonces uno puede determinar las causas que condujeron a las diferencias. Asimismo, pienso que para el estudio comparado es indispensable un trabajo preliminar consistente en aislar y abstraer los elementos individuales que aparecen en cada desarrollo, así como el estudio de esos elementos a la luz de las reglas generales derivadas de la experiencia y, finalmente, la formulación de conceptos claros... Sin estos pasos preliminares no se puede establecer cualquier tipo de suposición causal fiable» (56).

Para desarrollar estas proteicas ideas habría que acudir a las interpretaciones que se han escrito sobre los «tipos ideales», que han sido bastantes y de diferente naturaleza (en buena medida recogidas en la literatura que he citado sobre Weber en las notas anteriores). Aquí me centraré en una de las más actuales que es, al mismo tiempo, una de las más sugerentes. La ha elaborado el politólogo finlandés Sakari Hänninen, en un estudio singular acerca del lenguaje democrático de la comparación. Haciendo un parangón con lo que significa la democracia, que está garantizada por el equilibrio de la defensa de varios grupos de intereses opuestos surgidos como resultados de compromisos, se define por los conceptos de nivel medio en la comparación (que los cita en inglés como *middle range,* sin aludir a las teorías de igual nombre de Merton).

«Parece ser –afirma– que el concepto de nivel medio ofrece, como descripción formal, una solución al problema conceptual de la comparación, de la misma manera que el pluralismo de la teoría de equilibrio se lo da al problema de representatividad. Sin embargo, esta es una idea formalista que se olvida que el lenguaje de la comparación es discursivo. Esta discusividad complica bastante la composición. Por ello, habrá que concretar, entre otras cosas, qué se quiere decir, por ejemplo, con el:

1) contenido de los conceptos/expresiones,
2) la diferencia entre lo significativo y no significativo,
3) nivel de observación en la comparación (especificación histórica de los conceptos),
4) la comparación como fase de un proceso de investigación» (57).

Según Hänninen, Weber no eludió de manera formal o intuitiva *el problema conceptual* de la comparación sino que partió de la idea de que el objeto de una investigación comparativa siempre es un problema *en sí;* un problema que se puede concretar si estudiamos lo que es significativo, o comprensible desde el punto de vista subjetivo. «Lo que él no decía era que lo subjetivamente significativo

(56) *Ibídem,* p. 497. Bendix cita la versión inglesa de este estudio, que aparece en M. Weber *The Agrarian Sociology of Ancient Civilizations* (Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press, 1976, pp. 385-386).

(57) S. Hänninen, «Vertailun demokraattisesta kielestä», *Politiikka* (1), 1986, p. 19. Agradezco a doña Eva Kapalen, Agregada de Asuntos Culturales de la Embajada de Finlandia, el haberme conseguido este estudio, así como al profesor Haninem el envío del mismo. La traducción del texto finlandés al español es de don Antero Koskinen.

(comprensible) fuera necesariamente significativo socialmente (explicable). Se llega a lo que es significativo no mediante la individualización o generalización de los conceptos, sino mediante el *análisis*». Los «tipos ideales», como «herramientas intelectuales», como auxiliares heurísticos optimizados, «no intentan solucionar el problema conceptual de la comparación y no presenta ni presupone un modelo explicativo: deja que las diferencias hablen por sí mismas en la comparación para la cual se ha creado la base conceptual necesaria» (58).

En los estudios que contiene el presente volumen el lector podrá encontrar en sus concepciones tanto tradiciones comparadas durkheimianas como weberianas. Por ejemplo, defensas manifiestas de la obra del sociólogo francés, como en el caso del estudio de Jürgen Schriewer, y usos de la comparación de corte weberiano, como en las ponencias de Fritz Ringer, Konrad Jarausch y Mark Ginsburg. Otras, como manifiesto en la Introducción, no se han construido a partir de conceptos o marcos de análisis comparados, no sólo en los casos de Magalí Safarti Larson y Thomas Popkewitz sino también en el de Philip Altbach. Un trabajo reflexivo servirá, sin duda, para contrastar las visiones que aquí se han aproximado, y también para tomar nuestras opciones teóricas (59).

Sea cualquiera la opción teórica que se adopte para llevar a cabo la comparación, lo que resulta significativo actualmente es el uso del conocimiento histórico, al contrario de lo que ocurría con la orientación fundamentalmente ahistórica del funcionalismo estructural (60). Al respecto, la evaluación de la investigación com-

---

(58) *Ibídem.*

(59) Un análisis muy clarificador acerca de los diferentes enfoques de comparación lo ofrece el filósofo de la historia norteamericano Maurice Mandelbaum en «Some Forms and Uses of Comparative History» (*Philosophy, History, and the Sciences. Selected Critical Essays.* Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1984, pp. 131-144). Mandelbaum sugiere una tipología de enfoques para comprender cómo son generalmente asumidas las historias comparadas. Hace saber que los enfoques que caracteriza no son necesariamente incompatibles en todos los casos; al contrario, muchos estudios específicos incluyen el uso de más de uno de los enfoques que describe como instancias puras de cada tipo (los enfoques principales son el evolutivo, el genético y el analógico). La comparación de los enfoques durkheimianos y weberianos ha sido objeto particular de varios trabajos. El de Charles Ragin y David Zaret, «Theory and Method in Comparative Research: Two Strategies» (*Social Forces, 61* (3), 1983, pp. 731-754) es clarificador; al contrario del que ofrece Neil Smelser en su *Comparative Methods in the Social Sciences (op. cit.),* en el que ambos enfoques aparecen muy identificados. No obstante, uno de los mejores trabajos en lengua inglesa sobre este particular es el de Robert E. Kapsis «Weber, Durkheim, and The Comparative Method», *Journal of the History of the Behavioral Sciences* (13), 1977, pp. 354-368. Las diferencias y coincidencias que se pueden encontrar en estos dos grandes fundadores de la teoría social moderna las explica, con provecho, Anthony Giddens en «Weber y Durkheim: Coincidence and Divergence», en Wolfgang J. Mommsen y Jürgen Osterhammel (Comps.) *Max Weber and his Contemporaries* (Londres, Allen & Unwin, 1987, pp. 182-189).

(60) Para el sociólogo belga Jacques Coenen-Huther, el carácter ahistórico del enfoque funcionalista constituye uno de sus aspectos específicos del funcionalismo y, a la vez, una fuente de problemas: «El interés de esta visión sincrónica de lo social reside en su aptitud para poner en evidencia las relaciones de interdependencia que existen en un momento dado entre los elementos de un sistema social. El reverso de la moneda... es la impotencia del funcionalismo para explicar los orígenes de un fenómeno social. La ausencia de perspectiva histórica tiene, sin embargo, otra consecuencia más directamente ligada a la práctica del análisis funcionalista. La atribución de un carácter funcional o disfuncional a un fenómeno social se hace igualmente con una perspectiva sincrónica; estaríamos tentados de decir que se funda en una visión 'instantánea' de los hechos estudiados... El funcionalismo conlleva frecuentemente una apues-

parada que ofrece el volumen *Comparative Research Policy* ha puesto también especial énfasis en manifestar que la investigación comparada producida en las pasadas décadas ha subutilizado sistemáticamente el *enfoque histórico* o la investigación histórica en general. La falta de una perspectiva histórica se percibe como un problema a resolver en todas las áreas. En este sentido, los investigadores manifestaron que la mejora metodológica de mayor calado que se ha producido en las comparaciones transnacionales ha sido la profundización en el análisis a partir de la introducción de *observaciones históricas* o de «*flashbacks*» *históricos*. En vez de comparar fotografías «fijas» (o casos presentes) se deben comparar «películas de cine» o evoluciones (61).

Más concretamente, se piensa que la necesidad de la investigación histórica en la comparación de políticas es doble. Por un lado, el número de casos disponible para el estudio se puede ampliar buscando ejemplos de períodos más remotos. Por otro, es necesario revisar el desarrollo de las políticas, las instituciones y los temas para comprender el estado actual de las políticas y asuntos objeto de atención (en el caso de las políticas relacionadas con el estado del bienestar, la investigación histórica ha sido fundamental para identificar desarrollos no lineales con el tiempo del período investigado, lo que ha contribuido a mejorar la comprensión de las precondiciones de dichas políticas).

Llegado a este punto del estudio, creo que estamos en condiciones de recapitular una serie de reflexiones sobre el papel de la teoría en la comparación dentro de las ciencias sociales y la clase de teoría que ésta demanda. Hemos visto cuáles han sido los usos que el funcionalismo –o el «positivismo instrumental», por seguir empleando el concepto descrito en un principio– ha dado a la comparación, que en esencia la ha convertido en un instrumento de «correlacionar» unidades preconcebidas, constituidas por datos agregados de muy variada especie y pertenecientes a unidades de análisis diversos (lo que en la puridad «experimental» de la comparación no deja de ser un desatino metodológico, según la teoría de *The Logic of Comparative Social Inquiry* de Przeworski y Teune). Y no en comparaciones científicas, es decir, sujetas a la aplicación de teoría o de marcos conceptuales de análisis. La teoría no debe entenderse como una abstracción elaborada *externamente,* sino como una propuesta de análisis dinámica –en el que el investigador viene y va entre las partes y el todo, concretizando una y otra, al mismo tiempo que desarrolla la complejidad y la forma de sus interrelaciones–; una propuesta que realmente sirva para articular y guiar la interpretación y explicación causal de la realidad social históricamente fundamentada, es decir, ubicada en su matriz so-

---

ta sobre la historia» (en *Le fonctionnalisme en sociologie: et appres?* Bruselas, Editions de l'Université de Bruxelles, 1984, p. 107).

Un ejemplo paradigmático del uso acrítico y ahistórico del conocimiento histórico, valga la redundancia, es el libro de Cyril E. Black *The Dynamics of Modernization* (Nueva York, Harper & Row, 1966), que tuvo un gran impacto internacional.

(61) Cf. Capítulo 14 de *Comparative Research Policy (op. cit.)* de Edmond Lisle, «Perspectives and Challenges for Cross-National Research», pp. 475-476.

cial e intelectual. Lo que, en verdad, es más que el uso de observaciones o de «flashbacks» en una comparación «renovada».

En efecto, al conocimiento histórico le cabe la construcción de la realidad como un *proceso activo* que se organiza socialmente (62). Considerado de este modo, el conocimiento histórico –que aportan los datos, hechos, acontecimientos históricos y nuestra *comprensión* de los mismos– se concibe no solamente como el prerequisito para la investigación *sino* su resultado: «la lógica de la investigación indicará dónde la investigación histórica debe comenzar y, a su vez, qué complementa y presupone la lógica» (63). Este proceso de indagación y de construcción histórica nada tiene que ver con la pura reconstrucción de una genealogía racional de ideas a través del tiempo, o con los caducos moldes de la historia interna que termina por separar la ciencia de su contexto social descorporeizándola.

En consecuencia, la «historificación» de la teoría social, y de la comparación en particular, no debería entenderse como una pura reconstrucción «historicista» (como una genealogía racional de ideas y realidades a través del tiempo cuyo conocimiento aparece descorporeizado de su contexto o matriz social e intelectual). O, dicho de forma más pedestre para que se entienda mejor, trabajar la comparación a partir del mero uso de, por ejemplo, «datos» y «ejemplos» que se usan para ilustrar la validez de hipótesis de trabajo o enfoques supuestamente comparados. Aquí, acudir a la historia es, simplemente, desinteresarse por el contenido del conocimiento, cuando no mostrar incapacidad para elaborar interpretaciones de la realidad que se pretende historiar. A la historia le cabe la construcción de la realidad como un proceso activo que se organiza socialmente. En este sentido, el problema de nuestro tiempo, tal como lo vio el filósofo realista norteamericano Joseph Margolis, estriba en saber:

> «cómo proveer fundamentos conceptualmente adecuados a partir del supuesto de que la indagación historificada es realmente capaz de ser objetiva en un sentido realista, sin que traicionemos su contingencia histórica y sin que nos limitemos a ofrecer un simple punto de vista en el que se relativizan los juicios...» (64).

---

(62) Aquí habría que distinguir, tal como lo hace Jürgen Habermas, entre la *investigación* histórica y la *historiografía*: «Las exposiciones históricas tienen, fundamentalmente, una forma narrativa y están vinculadas al sistema referencial de las narraciones. El conocimiento que el historiador emplea para su exposición lo ha obtenido, sin duda, en los procesos discursivos de la averiguación y elaboración de datos, de la elección de puntos de vista y conceptos teóricos, de la aplicación de hipótesis, de la comprobación de interpretaciones, etc. Los métodos histórico-filológicos de investigación, de la crítica de fuentes, de la comparación y de la hermenéutica, etc., caracterizan la actividad del historiador en tanto que investigador histórico y no en tanto que historiógrafo. La investigación histórica cumple una función instrumental; no tiene por qué servir a los objetivos de la historiografía, sino que, como investigación social, también puede utilizarse para la comprobación (y desarrollo posterior) de teorías científico-sociales. En este sentido, la investigación histórica representa un correctivo benéfico frente al provincialismo regional, temporal y objetivo de la investigación social dominante» (capítulo 7, «Historia y evolución». *La reconstrucción del materialismo histórico, op. cit.*, pp. 182-183). Este capítulo aborda el tema de la separación de tareas entre el historiador y el sociólogo, actualmente objeto de continuos debates en la sociología histórica, y de polémicas entre los historiadores académicos.

(63) Cf. Karek Kosik, *Dialectic of the Concrete: A Study on Problems of Man and World* (1963) (Dordrecht, D. Reidel, 1976; trad. española *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1967; p. 29).

(64) Joseph Margolis, «Relativism, History, and Objetivity in the Human Studies», *Journal of the Theory of Social Behaviour* (14), 1984, p. 3.

Esta elocuente cita introduce un tema de primerísima relevancia como es el relativismo (en sus diferentes concepciones, especialmente en nuestro caso, el cultural y el epistemológico), que aquí no puedo tratar. Pero también alude indirectamente a una forma de objetividad que vendría dada por la rigurosidad de las fuentes, de los datos históricos que usemos en la comparación. Por supuesto, hoy no se mantiene la visión de Comte y Spencer que antes veíamos. El análisis comparado exige de conocimiento histórico y éste no se puede crear sin la materia prima que son las fuentes, que no sólo tienen que ser de carácter secundario como ocurre con la gran mayoría de la investigación relacionada con la sociología histórica, sino también primaria (lo que supone un mayor trabajo, sin duda). En este sentido, la investigación actual viene poniendo de manifiesto cómo análisis tan teóricamente sugerentes como, por ejemplo, los de Weber, tuvieron fallos evidentes de interpretación que, en parte, radicaban en las fuentes que usó.

En fin, la manera de entender el proceso de indagación histórico-comparada que acabamos de ver, volviendo a insistir en ideas que se han ido desarrollando a través de este estudio, implica que el propio conocimiento histórico asume una función de control y de balance en la producción del conocimiento de la realidad. De este modo, la comparación se transforma en la sustancia interna de la indagación científica antes que en un marco intelectual formal y externo al conocimiento, separado del mismo. Ello exige que la construcción teórica esté siempre abierta a la contraevidencia histórica. A través de ella, el conocimiento puede, en definitiva, modificarse «si llegara a parecerse a una pura caricatura de lo que realmente ocurrió... Y pudiera ser una caricatura si ignoramos continua y sistemáticamente aspectos de la práctica científica, porque hacemos mal uso del significado de las evidencias que apoya nuestra práctica científica, porque subvaloramos el grado real de eficaz comunicación mutua entre los defensores de paradigmas diferentes, o porque ignoramos la forma cómo los científicos maniobran para impedir la fuerza de la contraevidencia» (65). A partir de estas y de otras ideas, similares o complementarias, se pretende en la actualidad superar las limitaciones y carencias que tradicionalmente ha presentado la metodología comparada.

En un reciente estudio del sociólogo norteamericano Philip McMichael se puede encontrar un convincente análisis de las metodologías de comparación de los autores que actualmente son más citados en la sociología comparada: Immanuel Wallerstein, Theda Skocpol, Charles Tilly y Charles Ragin. La disección teórica que McMichael lleva a cabo concluye con la formulación de un marco metodológico propio en el que acuña el término de «comparación incorporada» *(incorporated comparison),* derivada de la crítica de la teoría de la modernización y de los excesivos formalismos de la *social-scientific history,* en la que se ubica una parte importante de la sociología histórica y comparada norteamericanas. Teniendo en mente la metodología de los «tipos ideales», McMichael configura a través de sus «comparaciones incorporadas» una estrategia que *presupone* un «todo» que gobierna sus «partes»: el objetivo no es construir hipótesis invariantes a través

(65) Anthony O'Hear, *Introduction to the Philosophy of Science* (Oxford, Clarendon Press, 1989), p. 79.

del análisis comparado de casos más o menos uniformes (como hace el «empirismo imperfecto», cuyas unidades de análisis permanecen reificadas al presentarse como entidades autoevidentes y fijas), sino dar sustancia a un proceso histórico (a un todo) a través de la comparación de sus partes. En consecuencia, el todo no existe independientemente de sus partes (66). Frente a la metodología comparativa de Theda Skocpol, que ha recibido críticas consistentes últimamente (67), o la de Charles Tilly (68), McMichael pone como ejemplos de «comparaciones incorporadas» las producciones de varios teóricos sociales, entre ellos la obra de Perry Anderson *Lineages of the Absolutist State* (1974), que desarrolla una concepción del absolutismo a través de la combinación de análisis teórico e histórico, y la obra de Karl Polanyi *The Great Transformation* (1944), que confronta la concepción precapitalista de la economía con la utilitaria con vistas a explicar los contramovimientos que se produjeron en el sistema de mercado (69).

V. CONCLUSION: IDEAS PARA REPENSAR LOS USOS DE LA COMPARACION EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y EN LA EDUCACION

En una de las obras filosóficas contemporáneas más sólidas que se hayan escrito acerca del surgimiento del antiguo pensamiento griego y, en particular, de los métodos de explicación de la realidad, el filósofo británico Geoffrey E. R. Lloyd elabora un relato fascinante sobre el uso que hicieron de la analogía y la comparación en sus argumentaciones los antiguos filósofos griegos. En los albo-

---

(66) Philip McMichael «Incorporating Comparison Within a World-Historical Perspective: An Alternative Comparative Method», *American Sociological Review,* 55 (1990), p. 386.

(67) Entre otras, cf. Michael Burawoy, «Two Methods in Search of Science. Skoopol versus Trotsky», *Theory and Society, 18* (1989), pp. 759-805.

Theda Sckocpol construyó su famoso libro *Los estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China,* (1979) (México, F. C. E., 1984), a partir del uso de la lógica del método comparativo que elaboró John Stuart Mill en su *A System of Logic* (1843). Un año después de aparecer publicada la versión original de su libro, Skocpol explicitó su metodología (con la colaboración de Margaret Somers) en «The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry», trabajo publicado en *Comparative Studies in Society and Historie (22)* (2), 1980, pp. 174-97). En ese mismo número, apareció un importante trabajo de la también socióloga norteamericana Victoria E. Bonnell acerca de «The Uses of Theory, Concepts and Comparison in Historical Sociology» ((pp. 156-173), en el que la autora divide las comparaciones en *analíticas* e *ilustrativas,* exponiendo ejemplos extraídos de autores y trabajos clásicos de la sociología histórica.

(68) Cf. Ch. Tilly, *Big Structures. Large Processes. Huge Comparisons* (New York, Russel Sage Foundation, 1984).

(69) Cf. P. Anderson, *Transiciones de la Antigüedad al Feudalismo* (1974) (Madrid, Siglo XXI, 1980; trad. española de Santos Juliá). Un análisis detallado de la contribución de esta obra a la comparación lo ofrece uno de los primeros textos de sociología histórica, escrito por el ya fallecido sociólogo británico Philip Abrams, *Historical Sociology* (Somerset, Open Books, 1982, pp. 151-162).

K. Polanyi, *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico* (1944) (Madrid, La Piqueta, 1989; trad. española de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría).

res del pensamiento filosófico, la analogía se usó cotidianamente como método de elucidar fenómenos oscuros tanto de orden físico como mental en numerosos campos o ámbitos de reflexión; se usó, sobre todo, para arrojar luz sobre cuestiones difícilmente abordables, en relación con fenómenos cuya naturaleza y cuyas causas no cabía examinar directamente. Sin embargo, los primeros filósofos griegos no llegaron a formular un concepto cabal del papel de la analogía y tampoco elaboraron un método preciso de análisis de la realidad que se basara en ella, aunque, a veces, se acercaron mucho más a una concepción adecuada de los fenómenos que estudiaban aduciendo una analogía concreta que formulando una explicación más abstracta. Así, para simplificar un problema complejo, el recurso a la analogía se usó en algunos casos como un método alternativo para obtener datos empíricos relativos a determinados problemas, recurso que en muchos ámbitos, como por ejemplo el biológico, era con frecuencia para ellos el único método accesible de investigación de la realidad (a modo, como atinadamente puntualiza Lloyd, de lo que todavía sigue hoy ocurriendo en la ciencia, cuando los científicos se ven incapaces de reproducir exactamente, o con un alto grado de aproximación, en un laboratorio, las circunstancias o las condicines de las transformaciones que quieren investigar). En otros casos, como en la argumentación platónica, el recurso a la analogía se usó también como una técnica eficaz de persuasión, sobre todo, cuando se trataba de recomendar diversas doctrinas y éticas.

Lloyd termina concluyendo que, «si bien los primeros científicos griegos fueron sobremanera ingeniosos a la hora de sugerir analogías entre fenómenos naturales oscuros y objetos más familiares, gran parte de sus analogías fueron más bien falaces». Además, «una vez que sugerían una analogía parecía que daban por terminada la investigación». Fue, sin embargo, Aristóteles el que usó más críticamente las analogías, bien porque una vez que sugería una analogía trataba de analizar las causas que operaban en los casos que comparaba, o bien porque las usó con mucha más frecuencia que los argumentos silogísticos para inferir hechos dentro de las teorías o explicaciones que construyó. Como puntualiza Lloyd, «el progreso de la lógica, en este punto, vino marcado por el reconocimiento de la necesidad de rectificar y matizar los argumentos empleados así como por una mayor conciencia de la complejidad de los problemas involucrados. No obstante, *lo que se echa en falta en la ciencia de este período en general es la concepción contemporánea de la relación estrecha y peculiar que media entre la teoría y los datos empíricos*» (70).

Han pasado más de veinticinco siglos y aún hoy los usos de la analogía y la comparación en la explicación de los fenómenos sociales más comúnmente extendidos, dentro de las comunidades científicas, mantienen inusitadas semejan-

---

(70) G. E. R. Lloyd, *Polaridad y analogía. Dos tipos de argumentación en los albores del pensamiento griego* (1966) (Madrid, Taurus, 1987; versión castellana de Luis Vega Reñón). Véanse, especialmente, los capítulos V («El papel de las comparaciones en explicaciones particulares»), VI («El análisis de la argumentación por analogía») y la «Conclusión» («El desarrollo de la lógica y de la metodología en los albores del pensamiento griego»). Cursiva añadida.

zas con los de nuestros primeros pensadores. Con mayor o menor distancia, según las prácticas más impuestas dentro de las diferentes ciencias sociales, y con mayor o menor sofisticación teórica asimismo, los usos de la analogía y la comparación siguen, en esencia, presentando un problema de similar envergadura: la fundamentación teórica de la comparación. En las partes anteriores de este estudio vimos qué tipos de *falacias* se cometen en la práctica de la comparación, en general relacionadas con, por ejemplo, inferir semejanzas profundas a partir de analogías superficiales de realidades sociales distantes en el tiempo o el espacio histórico, cultural, etc.; o con la extracción de falsas comparaciones a través de la yuxtaposición o correlación de datos, hechos, acontecimientos, por más análisis matemático o estadístico que se emplee, siguiendo la lógica del «positivismo instrumental».

Obviando el relato de los usos de la comparación por los pensadores de la antigüedad clásica, del medievo o de los principios de la modernidad, como hemos visto no pocos pensadores han reflexionado sobre la comparación y su uso científico, sobre todo en los últimos doscientos años. A pesar de todo, lo cierto es que la comparación dentro de las ciencias sociales ha sido una cuestión intelectualmente «desatendida». Una cosa distinta es que se use constantemente porque, como dice el antropólogo norteamericano Guy Swanson, «pensar sin comparar es impensable; y, sin comparaciones, sería impensable todo el pensamiento científico y toda la investigación científica» (71). Sin embargo, a pesar de la reflexión que hemos acumulado sobre la comparación y su uso científico, se podría pensar que uno de los «defectos de nuestra cultura intelectual» se encuentra en la escasa atención intelectual que se le ha dedicado a la comparación. Para hombres como el conocido especialista en estadística Hurbert M. Blalock (cuya obra debe mucho al funcionalismo), este y otros «defectos» socavan las credenciales científicas y la integridad presente de la investigación dentro de las ciencias sociales al impedir, en nuestro caso, que abordemos, con garantías, los problemas de conceptualización de la comparabilidad de las teorías sociles (como medio, entre otras cosas, de evitar la confusión terminológica, la intimidación ideológica, las teorías inadecuadas dentro de las ciencias, etc.) (72).

Otro ejemplo muy significativo de esta «desatención» intelectual que sufre la comparación, pero expresado desde otras orientaciones intelectuales, lo ofrece el historiador suizo Giovanni Busino, quien decía también recientemente, en uno de los estudios más diáfanos que se han escrito sobre el tema, que una cosa es segura: en el momento en que nos encontramos, la codificación de los procedimientos comparativos está en los primeros balbuceos. Refiriéndose a un estudio que ha tenido gran impacto en la literatura científica sobre la comparación, corrobora cómo los trabajos sobre las «comparaciones inteligibles» revelan que

---

(71) G. Swanson, «Frameworks for Comparative Research: Structural Anthropology and the Theory of Action», en Ivan Vallier (Comp.) *Comparative Methods in Sociology. Essays on Trends and Applications* (Berkeley, University of California Press, 1971), p. 145.

(72) Véase H. M. Blalock, *Basic Dilemmas in the Social Sciences* (Beverly Hills. CA, Sage, 1984). Cf. especialmente el capítulo 7, «Some Positive Steps», pp. 156-177.

es imposible decir dónde acaba lo incomparable y dónde comienza lo comparable (preguntándose, al respecto, si debemos reducir lo comparable solamente a unas grandes categorías del espíritu humano y de la unidad del hombre) (73). Al mismo tiempo, constata que si bien las «prácticas» comparativas han sido innumerables, las teorías de la comparación han sido, por el contrario, escasas hasta ahora. Es más, a pesar de la importancia de la comparación a lo largo de la historia de los saberes científicos de Occidente, todavía no disponemos de una historiografía de las «prácticas comparadas», tal como han sido vividas y puestas en práctica en el trabajo concreto de los investigadores desde la Antigüedad a nuestros días. Una historiografía gracias a la cual nos fuera posible conocer el inventario de las problemáticas puestas en juego, de los métodos y técnicas realmente utilizados, y que, quizá, pudiéramos utilizar para captar mejor y comprender las lógicas internas de las comparaciones, vislumbrando asimismo las finalidades. Busino, en lo que sin duda es un verdadero hallazgo científico para el campo de la comparación, termina proponiendo que se aborde cuanto antes la elaboración del inventario crítico de las prácticas comparativas. Un inventario que recuerda la «contabilidad comparada» de C. Wright Mills y que nada tiene que ver con una historia «al uso» de la comparación en las ciencias sociales (que, dicho sea de paso, todavía no se ha llegado a escribir en su conjunto) (74). Según Busino, si abordáramos tal empresa lograríamos tener:

---

(73) El concepto de «comparaciones inteligibles» se refiere al trabajo del sociólogo de la Universidad de Stanford, Morris Zelditch Jr. «Intelligible Comparisons», que apareció en la compilación que dirigió Ivan Vallier *Comparative Methods in Sociology* (*op. cit.* pp. 267-307). Este volumen es una de las obras más importantes para entender el debate de la comparación a finales de los años sesenta y principios de los setenta. Se publicó como resultado de los trabajos desarrollados desde el entonces muy activo *Institute of International Studies* de la Universidad de California en Berkeley, e incluye trabajos de Talcott Parsons, David Apter, Neil Smelser, etc. además de los citados. Una parte significativa del libro se dedica a estudiar la comparación en clásicos como Tocqueville, Marx, Weber, Durkheim, etc. En muchos sentidos, la compilación de Theda Skocpol *Vision and Method in Historical Sociology* (Cambridge, Cambridge University Press, 1984) es la réplica de este volumen para el momento actual de renacimiento de la comparación (el libro se dedica al estudio particular de los clásicos «modernos»: Marc Bloch, Karl Polanyi, S. N. Eisenstadt, Reinhard Bendix, Perry Anderson, Charles Tilly, E. P. Thompson, Immanuel Wallerstein y Barrington Moore).

En España las características y el programa de investigación de la sociología histórica han sido dados a conocer por Ludulfo Paramio en su estudio, expresivamente titulado, «Defensa e ilustración de la sociología histórica» (*Zona Abierta* (38), 1986, pp. 1-18). Un tratamiento más reciente y detallado lo aporta Santos Juliá en su ya citada monografía *Historia social/sociología histórica* (Madrid, Siglo XXI, 1989). Cf. especialmente las pp. 67-77.

(74) El prestigioso comparatista noruego Stein Rokkan escribía en 1966, en la introducción a la muy conocida obra *Comparing Nations*, que dirigió con Robert Merritt (cit. en nota 7 *supra*), que nunca se había escrito la historia general de las vicisitudes de la metodología comparativa en las ciencias sociales, y aportó, para llenar esa laguna, unas referencias bibliográficas de estudios parciales realizados por antropólogos, sociólogos e historiadores, que siguen siendo útiles todavía. Lo mismo volvió a repetir años después, al revisar este trabajo, que apareció nuevamente publicado en 1978 y del que tenemos traducción castellana («Investigación trans-cultural, trans-societal y trans-nacional», en *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales. 1. Aspectos interdisciplinares.* Madrid, Tecnos/UNESCO, versión original de 1978, pp. 175-235). Sin embargo, en ese mismo año apareció en Alemania la obra hoy más completa y elaborada sobre el particular, *Vergleichende Geschichtswissenschaft. Methode, Ertrag und ihr Beitrag zur Universalgeschichte* (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978, 295 pp.), dirigida por Franz Hampl e Ingomar Weiler. Aunque dedicada a la historia de la comparación en la religión, el derecho, la historia del arte y la historia social, sobre todo referidas al mundo germano, sus conclusiones son muy útiles y apli-

«un verdadero *corpus* de las prácticas sociales de investigación, que a su vez podría revelarnos las 'lógicas de uso' en las comparaciones. Ordenando sistemáticamente a continuación los materiales de estas prácticas podríamos descubrir cómo los investigadores han resuelto concretamente las cuestiones de la pluralidad y la originalidad de las sociedades humanas con respecto a la unidad del espíritu humano, de la unidad interna o coherencia y del esquema del devenir para cada una de ellas (reproducción de las mismas experiencias, paso por las mismas frases, etc.). También podríamos captar en vivo el grado de realidad o de irrealidad de algunos procesos fundamentales muy típicos del mundo histórico-social (el estado tribal, los problemas, las ligazones con la tierra, la formación de las ciudades, la expansión de los imperios, etc.) y comprender las modalidades en virtud de las cuales se llega a establecer la equivalencia entre cosas pertenecientes a órdenes diferentes o a garantizar la permutación de cosas diferentes. Igualmente, el inventario de las prácticas comparativas podría ayudarnos a captar las lógicas de los sistemas sincrónicos. Aunque totalmente no aptos para demostrar de manera evidente y rigurosa la exhaustividad, la representatividad y la homogeneidad de las relaciones sociales tomadas en cuenta, los sistemas sincrónicos pretenden, sin embargo, hacer ver como idénticas las diversas unidades que constituyen la estructura misma del sistema compuesto.

En resumen, un inventario de esta índole, que cubriera todas las prácticas comparativas desde la antigüedad hasta nuestros días, podría hacernos discernir las lógicas toscas y naturales al uso, en los actos comparativos, las teorías de estas mismas prácticas y las discordancias y discontinuidades entre las prácticas y las teorías» (75).

Mientras no tengamos los resultados de tan provechosa como compleja empresa –grandioso proyecto que debería ser más bien una obra de varios años a desarrollar por un equipo de investigadores cualificados de las diferentes disciplinas sociales–, tengamos una espera activa, estemos atentos a los avances que se producen en la sociología histórica, por citar la corriente hoy más activa en la recuperación de la comparación... *y* trabajemos los materiales que contiene este volumen. En este orden de cosas, ojalá los estudios y los comentarios críticos de los mismos que aparecen en este número extraordinario de la *Revista de Educación* sirvan para hacer camino y para concebir la comparación tal como quería Marc

---

cables al conjunto de la teoría social. En inglés, cf. el notable trabajo, todavía reciente, de Magnus Mörner, Julia Fawaz de Viñuela y John D. French («Comparative Approaches to Latin American History», en *Latin American Research Review, 17* (3), 1982, pp. 55-89), que además de ofrecer una reseña completa del estado de los estudios comparados en la historia de los países latinoamericanos, dedica tres partes del estudio a la definición y los objetivos de la comparación, los problemas teóricos y metodológicos y la categorización de los estudios comparados, los cuales, en conjunto, forman una compacta, clarificadora y documentada introducción a la comparación.

(75) G. Busino, «Pour une 'autre' théorie de la comparaison», *Revue européenne des sciences sociales, 24* (72), 1986, pp. 214. Este estudio aparece en un volumen monográfico de esta prestigiosa revista, de la que es director el propio Busino, que recoge las ponencias del décimo coloquio anual sobre «La comparaison en sciences humaines et sociales», organizado por el Grupo de Estudio «Pratiques sociales et théories» de la Universidad de Lausanne en 1985. Este importante volumen contiene trabajos de historiadores, sociólogos, antropólogos y politólogos como Gérald Berthoud, Jean Baechler, Rugiero Romano, Krzystof Pomian, Daniel Seiler, Shmuel N. Eisenstad, etc. El estudio de Giovanni Busino aparece también recogido en su libro, *La permanence du passé. Questions d'histoire de la sociologie et d'épistémologie sociologique* (Ginebra, Librairie Droz, 1986), pp. 317-326.

Bloch que fuera la historia: *una empresa razonada de análisis* (76). Pero, para contribuir a que ello pueda llegar a ser realidad en el campo de la educación, convendría tal vez que concluyamos este estudio reflexionando sobre algunas ideas que sirvan para ejemplificar en el campo de la educación el discurso teórico que he venido sustentando a lo largo de las páginas anteriores, y que, al mismo tiempo, sirvan también para mostrar la utilidad de los materiales de este volumen extraordinario para todos los que nos dedicamos a la investigación educativa.

En el caso específico de la educación, los materiales que contiene este volumen pueden abrir nuevas perspectivas de análisis e investigación en áreas como la historia de la educación y la educación comparada, que de esta forma podrán reencontrarse nuevamente, tal vez de modo más provechoso que en el pasado. Entonces, la educación comparada fue considerada por uno de sus «clásicos», el rumano-norteamericano Isaac Kandel, «como una continuación de los estudios de la historia de la educación en el presente», «en la medida en que a la metodología le concierne» (77). La investigación histórico-comparada de los sistemas educativos que, indudablemente, la primera prioridad investigadora en un campo que nació para dedicarse a su estudio aunque, sintomáticamente, ha venido funcionando con conceptos muy poco elaborados, casi de sentido común, de lo que es un sistema educativo. Tuvieron que venir Ringer, Meyer y Archer, entre otros, que son historiadores y sociólogos no vinculados directamente con facultades de educación, a introducirnos en el análisis de los sistemas educativos. Mientras tanto, casos como el de Schriewer han abierto un nuevo frente, al que debemos estar atentos. En todas estas aportaciones, el análisis de los sistemas educativos se realiza desde perspectivas complejas, en las que se investigan no sólo la clásica formación y las funciones de las instituciones educativas, sino el papel de los agentes sociales, los procesos de profesionalización de los mismos, la producción cultural y la creación de comunidades académicas y de cuerpos de expertos, cuestiones muy unidas a los temas del poder. Estos ámbitos de investigación tienen en este volumen extraordinario de la *Revista de Educación* un tratamiento, en el que se recoge aportes muy sustantivos de la teoría social de vanguardia y en el que la historia, la sociología y la antropología se fertilizan mutuamente. Como decía al principio de este estudio, la educación debe integrarse plenamente en la teoría social y no, al contrario, segregarse alegando razones peregrinas e interesadas.

---

(76) «Porque la historia..., vieja bajo la forma embrionaria del relato, mucho tiempo envuelta en ficciones, mucho más tiempo todavía unida a los sucesos más inmediatamente captables, es muy joven como empresa razonada de análisis. Se esfuerza por penetrar en fin por debajo de los hechos de la superficie; por rechazar, después de las seducciones de la leyenda o de la retórica, los venenos, hoy más peligrosos, de la rutina erudita y del empirismo disfrazado de sentido común. No ha superado aún, en algunos problemas esenciales de su método, los primeros tanteos. Razón por la cual Fustel de Coulanges y, antes que él, Bayle no estaban, sin duda, totalmente equivocados cuando la llamaban 'la más difícil de todas las ciencias'». En Marc Bloch (1886-1944), *Apologie pour l'Históire our Métier d'historien* (París, Armand Colin, 1949, p. xiv). (La traducción de esta «seminal obra», que quedó inconclusa y que aparece dedicada a Lucien Febvre con una nota fechada en mayo de 1941, corresponde a la versión castellana, de desafortunado título, que realizaron Pablo González Casanova y Max Aub: *Introducción a la Historia*, México, F. C. E., 1952, p. 16.)

(77) I. Kandel (1881-1965), «Metodología de la educación comparada» (1959), en Angel Diego Márquez *Educación comparada. Teoría y metodología* (Buenos Aires, «El Ateneo», 1972, p. 209).

Sin embargo, el reencuentro del que hablo entre historia y educación comparada no creo que resulte fácil en estos momentos, en un campo que ha estado tan dominado metodológicamente por el «positivismo instrumental», y por la teoría de la modernización en sus diferentes versiones y el modelo complementario del capital humano, que han terminado por consolidar una ideología en el mundo de la educación consistente en pensar en la comparación como en una pura *rutina,* como concluye el volumen *Comparative Research Policy;* al tiempo que han limitado la amplitud de las cuestiones de investigación educativa que se han venido desarrollando desde las pasadas décadas (78). Los frentes alternativos y críticos que se abrieron en los años setenta, aunque intelectualmente pujantes, no despiertan realmente el interés de los grandes organismos transnacionales, decididos a relanzar versiones «puestas al día» de la misma teoría de la modernización y del capital humano que constriñeron la investigación y la visión del campo en los años cincuenta, sesenta y parte de los setenta (79). En todo caso, este reencuentro entre historia y educación comparada debería ser muy diferente del que se produjo en el pasado. Para concluir este estudio, quisiera reflexionar ahora sobre ello, aunque sea de forma breve, manteniendo un tipo de discurso similar al que he defendido a lo largo de estas páginas, es decir, la necesidad de «historificar» la comparación pero *no* sobre la base de un concepto historicista del conocimiento.

El comparatista argentino Angel Diego Márquez en su libro de texto de *Educación Comparada* (1972), todavía el mejor que se ha escrito en nuestra lengua, a pesar de que una parte importante de su contenido ha quedado superado con el paso de los años, califica el enfoque de educación comparada que sustentó Kandel de *enfoque explicativo-histórico.* Junto con el germano-norteamericano Robert Ulich y el ruso-británico Nicholas Hans, Kandel forma una triada que dio entidad académica a uno y otro lado del Atlántico a la educación comparada en el período de entreguerras, a partir de una concepción de este área de estudio y de acción social muy similar. La educación comparada debía tener para Kandel tres objetivos principales: suministrar al estudioso «información sobre» los sistemas educativos de distintas naciones; indagar las «causas» que han producido los fenómenos educativos y los sistemas educativos en particular, para lo que «es esencial conocer algo de su historia y sus tradiciones, de las fuerzas y actitudes que gobiernan su organización social, de las condiciones políticas y económicas que determinan su desarrollo»; y fomentar el mejoramiento de la humanidad, a través del desarrollo total del hombre, y el espíritu de internacionalismo (80).

---

(78) Cf. nota 5 *supra.*

(79) Un elocuente ejemplo lo aporta el reciente estudio del famoso economista del Banco Mundial, George Psacharopoulos, «Comparative Education: From Theory to Practice, or Are You A:\neo.* or B:*.it?», *Comparative Educational Review, 34* (3), 1990, pp. 369-380, en torno al cual la revista organizó un debate.

(80) Sobre la interpretación de la educación comparada de Kandel y de los otros autores citados, cf. el estudio clásico del comparatista greco-norteamericano Andreas M. Kazamias «Algunos enfoques antiguos y recientes de la metodología en educación comparada» (1961), en Angel Diego Márquez *Educación comparada. Teoría y metodología* (*op. cit.* pp. 185-195).

El diccionario de *Educación Comparada* dirigido por Julio Ruiz Berrio (Madrid, Anaya, 1985) incluye artículos específicos sobre la obra de estos autores, con aportaciones bibliográficas.

Kandel publicó estas ideas en 1933 en sus *Studies in Comparative Education,* el libro que dio la primera entidad al nuevo campo de estudio e investigación en unos momentos en que las cuestiones de la educación adquirían una importancia creciente para los países occidentales, que hacían frente a una crisis económica de gran envergadura, unida al consiguiente malestar social, desarrollando las primeras formulaciones del estado del bienestar moderno. En realidad, sus ideas amplificaban otras formuladas por sir Michael Sadler, reformador escolar británico que estuvo al frente de la Oficina de Investigación e Informes Especiales del Departamento de Educación de su país cuando éste creaba su sistema nacional de educación, en cuya obra el propio Kandel encontró su mayor fuente de inspiración.

Jürgen Schriewer ha llevado a cabo una de las interpretaciones más penetrantes de las ideas de Sadler, y sus continuadores, sobre todo plasmadas en una serie de informes y en una célebre conferencia que pronunció en Guilford en 1900 bajo el título «¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas extranjeros de educación?» (81). Al contrario de las numerosas interpretaciones más o menos convencionales que existen sobre este personaje, Schriewer construye una interpretación muy consistente de sus ideas, que explican la tradición historicista representada por los comparatistas citados. Para ellos, y para muchos otros, el estudio comparado de los sistemas educativos, lo que constituye el fondo de la educación comparada, sólo se concebía sobre la base de una comprensión de la ciencia y de la metodología como la de la ciencia histórica tradicional, «cuyo interés cognitivo se centra en la *reconstrucción* literario-documental e interpretativa de configuraciones, procesos o acontecimientos histórico-culturales, y no en la *abstracción* de variables, con vistas a formular interconexiones generalizadas en forma de hipótesis». En este orden de cosas, Sadler pensó que a la educación comparada le competía el estudio de las «causas» que han producido los fenómenos educativos así como también el estudio de «las fuerzas intangibles, espirituales y culturales, subyacentes en todo sistema educativo»; sistema que se concibe como el reflejo de los defectos del carácter nacional y, al mismo tiempo, el remedio de los mismos.

Para Sadler, la educación comparada era, fundamentalmente, una indagación y una interpretación histórico-reconstructiva de la educación entendida como un «hecho cultural» complejo, inserto en diferentes contextos nacionales y culturales. Menos importancia tenía para él, sin renunciar a ella, la relevancia político-educativa de este campo de reflexión cara a fundamentar las reformas educativas particulares. Sadler en esto pretendía distanciarse de los reformadores decimonónicos, para los que el «extranjero» fue el «argumento» legitimador de sus formulaciones, como vimos al principio de este estudio recogiendo la tesis de Zymek. La combinación de estos dos objetivos crea para Schriewer lo que llama «el dilema

(81) Cf. Francesc Pedró y Agustín Velloso de Santisteban, «Sir Michael E. Sadler y la evolución científica de la educación comparada», *Revista Española de Pedagogía, 44* (172), 1986, pp. 249-263. Incluye la traducción española de esta célebre conferencia y una acabada bibliografía sobre el autor.

de Sadler», que se repetirá en sus epígonos. Expliquémoslo con brevedad resumiendo los sólidos argumentos de Schriewer.

El dilema viene definido, por un lado, por la idea de ciencia típica de las ciencias histórico-culturales que orienta el pensamiento de estos comparatistas, que pese a la actitud de crítica frente al positivismo, terminan practicando una «reconstrucción ateórica de los hechos», un «positivismo historicista» que, pretextando no violentar la singularidad de los hechos históricos acaba suspendiendo totalmente la propia *exigencia de explicación sistemática* de los fenómenos y de los hechos, como acertadamente concluye Schriewer (éste es, en consecuencia, un enfoque muy poco «explicativo»). Por otro, el dilema también se basa en un concepto de *relevancia* del estudio e investigación de la educación comparada para la acción social limitado *a priori* a la praxis extracientífica, a un «actualismo relevante», empleando una expresión del historiador germano Thomas Nipperdey. Derivado en buen parte del aludido «positivismo historicista», y de su pretensión de tener un acceso empírico directo y libre de teoría a la realidad, este «actualismo relevante» se caracteriza aquí por orientarse principalmente

> «según la dimensión intencional de los desarrollos, proyectos, reformas, innovaciones y estrategias más actuales en el área, mientras que rara vez se pone la mirada en las *repercusiones fácticas* de las cambiantes realizaciones institucionales, esto es, en el 'potencial de experiencia' en sentido propio que en ellas se contiene, que sólo se puede captar mediante investigaciones de largo alcance realizadas durante amplios períodos de tiempo. Ello lleva a reproducir las complejas situaciones problemáticas *sociales* de manera directa, y con ello se las 'duplica' con solamente una distinta coloración nacional, pero no se las traduce a problemas *teóricos* analizables de manera metódico-comparativa... [Al final, se termina recayendo en lo que el propio Sadler quiso superar]: en utilizar interesadamente el «extranjero como argumento», según la expresión de Zymek, para propagar vías y estrategias de solución preferidas por razones de índole político-ideológica» (82).

Dentro de este contexto, la relevancia político-educativa en la esfera de la acción social no se encuentra en la «producción de conocimientos científicos» que expliquen e interpreten las realidades educativas complejas en sus causas, sino en una reinterpretación «meliorística» de la «experiencia extranjera», del material de estudio que forman el conjunto de datos, descripciones, anécdotas, etc. Como consecuencia, el tratamiento del problema interpretativo se reduce a descripciones ateóricas o se queda en un puro marco accidental de «reportajes a vista de pájaro», con un enfoque superficial de carácter «culturalista», que se rellena, como recoge Schriewer, con descripciones intraeducativas de carácter relativamente enciclopédico realizadas desde puntos de vista analíticos infecundos. Como concluye Schriewer, se convierte en un «tipo de sabiduría humana» volcada en «conocimientos humanísticos», esencialmente destinada a «ilustrar» la formación profesional del docente (83).

---

(82) J. Schriewer, «'Erziehung' und 'Kultur'. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft», en *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1982), cf. especialmente las pp. 190-205; la cita en la p. 204.

(83) J. Schriewer, «La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial», *Perspectivas, 19* (3), 1989, p. 421. Este estudio es una versión resumida de «The

La historia, el conocimiento histórico, no ha cumplido, pues, la función integradora y articuladora que debe tener en la comparación y, más concretamente, en las formulaciones teóricas que debemos elaborar para hacer la comparación, lo repito una vez más, *una empresa de análisis razonado.* Se ha limitado a cumplir una función de «maestra de la vida» o de mera ilustradora, por interesantes o novedosas que pudieran ser las aportaciones que se traen al texto para pretender que se está llevando a cabo una operación de análisis científico.

Sin duda, con estas visiones historicistas la educación comparada difícilmente endrá relevancia para la acción social. Los que nos dedicamos a ella, a su investigación y su docencia, debemos de ser muy conscientes de este particular así como de los campos que se están abriendo, en los que sí es posible encontrar tal relevancia, además de sugestivos y gratificantes proyectos de investigación. Me voy a referir a ello, también con brevedad, pero dando un pequeño rodeo en mi exposición. Introduciré el tema de la relevancia de la educación comparada para la praxis a partir de uno de los ejemplos «historicistas» que, con frecuencia, se repite en nuestras clases de educación comparada y antes, a modo de causa-efecto, en no pocos manuales de la especialidad.

En efecto, no es difícil encontrar todavía una serie de manuales y trabajos científicos que, al hablar de la historia de una disciplina social determinada, establezcan una sistematización de períodos –llamándolos de forma diversa– hasta su constitución efectiva como ciencia. En este tipo de obras se complementan el positivismo, el historicismo y el presentismo en sus formas más esquemáticas. Hay que elaborar, catalogándolos, una serie de períodos diacrónicamente lineales en los que se recojan las obras de los primeros precursores, la de los padres fundadores, la de los continuadores... así como otro tipo de hechos que contribuyeron a crear, finalmente, una disciplina con rango de *ciencia,* la meta final. La historia de la disciplina se ha construido teniendo en mente la idea de progreso, y no descubro gran cosa si digo que, en buena medida, ello se ha hecho así con vistas a legitimar el estatus de la disciplina dentro de las comunidades académicas distintivas. A este tipo de validez, llamémosla funcional, se le confiere, en general, un papel ilustrativo o asesorio. Tal es así que podemos comprobar cómo gran número de manuales colocan el capítulo de la historia de la disciplina una vez que se ha hecho constar su cientificidad, sus objetivos, métodos, etc. De este modo, dicha historia sirve muy poco para fundamentar la propia constitución de la disciplina.

La mayoría de los manuales de educación comparada que se han escrito siguen, desgraciadamente, como otros manuales referidos a diferentes ciencias sociales, estas orientaciones. Podríamos recordar algo que todavía se suele decir en los cursos universitarios de educación comparada y que aparece en un buen nú-

---

Method of Comparison and the Need for Externalisation», en J. Schriewer y Brian Holmes (Comps.), *Theories and Methods in Comparative Education* (Francfort, Lang, 1988, pp. 25-83). Aparecerá próximamente en versión completa en *Educación comparada: Teorías, investigaciones, perspectivas,* compilado por el autor y Francesc Pedró, con la colaboración de José Luis García Garrido, y a publicar próximamente por la editorial Herder de Barcelona.

mero de libros de texto; algo que creo dice mucho de la «salud intelectual» de la educación comparada. Aunque con menor frecuencia que hasta hace pocos años, se suele afirmar que el desarrollo tardío de la educación comparada como campo disciplinar –comenzado a enseñarse con el siglo en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, no llegó a consolidarse sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial, como ya hemos apuntado– se debió, entre otras cosas, a que la obra fundacional del *padre* de la disciplina, el *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Education Comparée* (1817) de Marc Antoine Jullien, se conoció muy tardíamente: a principios de los años cuarenta de este siglo.

Creo que hacer este tipo de afirmaciones pone de manifiesto una gran miopía intelectual, sobre todo por el concepto intelectualmente ingenuo e idealista y también ahistórico del desarrollo de un campo científico que subyace en esta clase de manifestaciones. Frente a ese tipo artificioso de argumentación, lo más fácil sería pensar que la educación comparada se desarrolló cuando tenía que desarrollarse, y no porque el desconocimiento de una obra determinada, por muy pionera que fuese, impidiera que esta materia, catalizada por el desarrollo de otros saberes como la anatomía comparada o la lingüística comparada, adquiriera significación intelectual e impronta social. Más aún, la importancia que se ha atribuido al *Esquisse* se debe, en gran medida, a la persona que lo dio a conocer, Pedro Rosselló, desde su cargo de director-adjunto de la Oficina Internacional de la Educación (aunque el que lo rescató de uno de los puestos de libros antiguos del Sena fue el pedagogo húngaro Ferenc Kemény). El protopositivismo de Jullien debió de sintonizar con la opción teórica que mantuvo nuestro pedagogo, y en especial con la labor cotidiana que realizaba en la OIE. Al mismo tiempo, las ideas y el método que proponía Jullien resonaban en el inconsciente cultural de los años treinta y cuarenta, tan marcados por el positivismo lógico que orienta también la teoría de las corrientes de Rosselló (84).

---

(84) Erwin H. Epstein en su estudio «Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education», *Comparative Educational Review, 27* (1), 1983, traducido al español como «La izquierda y la derecha: La ideología en la educación comparada», en *Nuevos enfoques en educación comparada*, compilación de P. Altbach y G. Kelly (Madrid, Mondadori, 1990, pp. 265-295), manifiesta su desacuerdo con la afirmación de Noah y Eckstein, expresada en su libro *La ciencia de la educación comparada* (1969) (Buenos Aires, Paidós, 1970), sobre el puesto de fundador de la ciencia moderna de la educación comparada que ellos asignan a Jullien, cuando fue más bien el precursor de una tradición, el positivismo, que es precisamente la que orienta a estos autores (p. 292). Por su parte, el libro de texto de José Luis García Garrido, *Educación comparada. Fundamentos y problemas (op. cit.)* es uno de los pocos que cuestiona la importancia de Jullien. Alegando la falta de convicción con que Jullien batalló por su empresa, termina afirmando que muchos tratadistas de ayer y de hoy han llevado a Rosselló «más lejos de lo que él quería ir» (p. 36). Hay que hacer notar que este manual, a diferencia de otros, comienza con la génesis histórica de la educación comparada como primer capítulo de su primera parte dedicada a los fundamentos de la disciplina.

Una primera versión del estudio de Epstein apareció traducido al español en el monográfico que dedicó a la educación comparada la revista de la Universidad Autónoma de Barcelona, *Educar* (3), 1983, pp. 7-23. Este importante trabajo analiza las diferentes tendencias y los enfoques que coexisten actualmente dentro de la educación comparada como campo académico, más o menos rivales entre sí. Pone en evidencia que, tal como ha ocurrido en otras ciencias sociales, una vez perdido «el centro» (el funcionalismo), se ha impuesto la pluralidad.

En realidad, la historia disciplinar de las ciencias sociales –y sobre todo la de sus subcampos disciplinares, formados a partir de procesos de especialización y de la tendencia inseparable de hibridación de disciplinas, es decir, de combinación de dos o más de ellas que termina por difuminar la entidad de cada una (85)– hay que datarla en fechas muy tardías; tan tardías como la posguerra de la segunda conflagración mundial, que fue cuando realmente llegaron a convertirse en «científicas» (y hubo que escribir su historia a partir de los moldes que, en escorzo, acabo de describir).

No hay historia *separada* de las disciplinas sociales y humanas previa al período de su especialización, recordaba recientemente Josep R. Llobera en un apunte sobre el lamentable espectáculo que ofrecen los aficionados de aquí y de afuera que se aventuran a explorar el pasado sin otro bagaje que sus simplezas y prejuicios (86). Esa especialización se produjo a través de un proceso de institucionalización que ocurre, como ya he señalado en este estudio, a partir de las últimas décadas del siglo pasado, y que tuvo su centro en unas universidades que progresivamente se «orientaron hacia la investigación» (87).

Lejos de ser un proceso lineal, poco diferenciado e inevitable, la institucionalización de las ciencias sociales fue un proceso social e institucional complejo, que ha ido evolucionando en relación estrecha con la evolución del Estado moderno y que se originó a partir de las transformaciones que condujeron a las sociedades europeas de la etapa preindustrial y rural a la industrial y urbana. Más particularmente, dicho proceso tuvo trayectorias y resultados diferentes, según los países, de acuerdo con las tradiciones intelectuales dominantes y con el grado de flexibilidad y apertura de las universidades y los centros de reproducción del saber. En general, la institucionalización se produjo antes en las universidades de Estados Unidos, como ya veíamos en otra parte de este estudio, que, al tiempo que iniciaba su expansión en las últimas décadas del siglo pasado, fue la nación primera en profesionalizar los saberes de las ciencias sociales, diferenciándose de las viejas universidades europeas que sólo llevaron a cabo un proceso semejante en este siglo a partir de la década de los sesenta. Consideradas de este modo, las ciencias sociales se nos presentan como «*el acompañante discursivo* del enorme incremento de la facultad administrativa y de comunicación que es característica del nuevo tipo de formaciones estatales que fueron emergiendo en Europa y América a finales del siglo XIX y principios del siglo XX», como afirma Björn Wittrock, profesor de ciencias políticas de la Universidad de Estocolmo y actual director del Colegio Sueco de Altos Estudios en Ciencias Sociales

---

(85) Cf. Mattei Dogan y Robert Pahre, «Fragmentation and Recombination of the Social Sciences», *Studies in Comparative International Development, 24* (2), 1989, pp. 56-73.

(86) J. R. Llobera, *Caminos discordantes. Centralidad y marginalidad en la historia de las ciencias sociales* (Barcelona, Anagrama, 1989), p. 14.

(87) Cf. Björn Wittrock, «Dinosaurs or Dolphins? Rise and Resurgence of the Research-Oriented University», en B. Wittrock y Aant Elzinga (Comps.) *The University Research System. The Public Policies of the Home o Scientists* (Estocolmo, Almqvist & Wiksell International, 1985, pp. 13-37). La *Revista de Educación* tiene previsto publicar la versión española de este estudio próximamente.

(SCASSS) (88). Este investigador junto con Peter Wagner, otro especialista en ciencia política del *Wissenschaftszentrum für Sozialforschung* de Berlín (WZB), y un colectivo de profesores europeos y norteamericanos que trabajan en torno a ambos centros, vienen publicando en los últimos años una serie de trabajos que abren cauce a una corriente renovada de las ciencias políticas, con una «orientación política» asimismo renovada (frente a las estrechas visiones que le imprimieron el funcionalismo y sus asociados, el behaviorismo y el «scientific management», en las décadas de los cincuenta y los sesenta, y el posbehaviorismo de la década de los setenta).

En efecto, construyendo un nuevo texto, a partir de la introducción de la sociología del conocimiento y del análisis del discurso, con aportaciones varias de la teoría crítica, el estructuracionismo de Giddens, la teoría de las figuraciones y las civilizaciones de Elias, el posestructuralismo, etc., pasan a reconsiderar el papel del Estado y de los agentes sociales; el poder y las funciones de control del Estado; el papel de los científicos sociales como «jugadores significativos» *(significant players)* dentro de los aparatos del Estado y del mercado laboral; su formación, sus intereses, y su destacada función de «diseñadores de políticas» *(policy makers)*... Con estos fundamentos articulan los nuevos objetivos de una disciplina que ha tenido tradicionalmente como objeto el puro conocimiento empírico y la información, la estandarización de soluciones, las recomendaciones políticas uniformes para un mundo pensado sin «complejidad» –por tanto, irreal–. En cambio, la reorientación que estos autores imprimen a la ciencia política asume, al recuperar al Estado como núcleo básico de reflexión científica, que éste es más bien «un *objeto de la historia,* o un medio para un fin que establecen los grupos sociales en sus relaciones sujetas a conflictos y luchas acerca de cursos alternativos de acción, y no un *sujeto de la historia* reificado y singular; lo que supone abrir avenidas alternativas de conocimiento y acción que, a pesar de ser menos grandiosas, están realmente abiertas a la acción del científico social» (89).

---

(88) B. Wittrock, «Las ciencias sociales y el desarrollo del Estado: transformaciones del discurso de la modernidad», *Revista internacional de Ciencias Sociales* (122), 1989, p. 539.

El SCASS es un centro de nueva creación en Suecia. Se creó en 1985, con apoyo financiero de capital privado, como un instituto nacional dedicado a la promoción de la investigación teóricamente innovadora en el campo de las ciencias sociales, poniendo el énfasis en proyectos comparados y de largo alcance. No sólo acoge a investigadores suecos, sino también de otros países. Tal ha sido el caso de tres de los ponentes del seminario que organizamos: los profesores Jarausch y Popkewitz, que han estado recientemente vinculados al SCASS y la profesora Safarti Larson, que ha participado en uno de sus recientes simposios sobre la formación de las profesiones con una primera versión de la ponencia que incluimos en este volumen.

En la ponencia de Jarausch aparecen citados dos recientes volúmenes sobre la teoría y la historia de las profesiones que ha publicado recientemente la editorial SAGE dentro de una serie especial que mantiene con el SCASS. Los libros, que han aparecido en 1990, son: *The Formation of Professions. Knowledge, State and Strategy* (compilado por Rolf Torstendahl y Michael Burrage) y *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions* (compilado por Michael Burrage y Rolf Torstendahl).

(89) Thomas Conway, «Background Reading: The Crisis of Policy Sciences», en Stephen Brooks y Alain-G. Cagnon (Comps.) *Social Scientists, Policy and the State* (Nueva York, Praeger, 1990), p. 171.

Thomas Conway termina su balance de los capítulos que incluye este provechoso volumen, *Social Scientist, Policy and the State* (90), diciendo que, como ocurre en las épocas de crisis, y cuando las condiciones lo permiten, el rango de visiones que se incorporan para ser repensadas tiende a ser muy amplio: «Pero esto no quiere decir que todas las ideas nuevas que se incorporan sean necesariamente 'nuevas'; sólo lo son aquellas que normalmente nos iluminan para afrontar las nuevas condiciones sociales... En busca de este efecto iluminador, las ciencias sociales tienden a ser más reflexivas, más críticas, más históricas y más comparadas» (91).

A través del análisis comparado observan, precisamente, cómo las ciencias sociales no han tenido una evolución lineal e inevitable, sino que han seguido una trayectoria problemática y a veces truncada. Dicho análisis parte asimismo de una perspectiva histórica porque piensan que «hay que considerar el momento histórico antes de hacer generalizaciones más amplias y enunciar claramente las principales características y dilemas de las ciencias sociales en cada momento particular de su relación con las instituciones de la sociedad» (92).

Para el caso de la pedagogía y de las disciplinas pedagógicas, este campo de investigación debe ser roturado. Precisamente, Jürgen Schriewer se viene dedicando a ello en los últimos años con otros colegas alemanes, comparando el surgimiento de la pedagogía en Alemania y en Francia. Esperemos que pronto se incorporen otros países europeos (93). Este campo de investigación fertiliza a otros, como el de la política educativa, peor tratado incluso que el de la educación comparada entre nosotros, cuyo ámbito de influencia intelectual debe ampliarse sustantivamente con aportaciones tan valiosas como las que acabo de recoger. En realidad, el objetivo, nuevamente, es «impensar» el legado decimonónico sobre el que construimos nuestro conocimiento de la realidad y los saberes dedicados a ello. Un proceso que pasa por la integración de disciplinas, por una investigación rigurosa y por el trabajo en equipo, entre otras cosas. Sólo así será acaso posible que la comparación adquiera una naturaleza y una dimensión distintas de las que tradicionalmente ha tenido, y tiene, en el ámbito de la realidad educativa y de su investigación, llegando a ser, sobre todo, una vía y un medio intelectual privilegiado para cuestionarnos esa realidad.

---

(90) Del que afortunadamente tenemos algunos traducidos al español en sus primeras versiones, como el citado de Wittrock, en la *Revista Internacional de Ciencias Sociales* de la UNESCO (n.º 122 de 1989). Acaba de aparecer un nuevo volumen de estudios compilados por Wagner y Wittrock (junto con C. Weiss y H. Wollmann), *Social Science, Public Policy and the Modern State: National Experiences and Theoretical Crossroads* (Cambridge, Cambridge University Press, 1990), que no he tenido oportunidad de estudiar.

(91) *Ibíd.*, p. 173.

(92) B. Wittrock, «Las ciencias sociales y el desarrollo del Estado», *op. cit.* p. 546.

(93) Una primera entrega de esta investigación se ha publicado recientemente: Edwin Keiner y J. Schriewer, «Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland», en *Zeitschrift für Pädagogik, 36* (1), 1990, pp. 99-120.

2

Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos

Jürgen Schriewer
Universidad Johann Wolfgang Goethe
Frankfort, República Federal de Alemania

Jürgen Karl Schriewer es Catedrático de Educación Comparada en la Universidad J. W. Goethe de Francfort y miembro del comité ejecutivo de la Comparative Education Society in Europe *(CESE). Sus trabajos e investigaciones se dedican, sobre todo, a la historia social comparada de la educación. Entre sus libros, destacan* Die französischen Universitäten 1945-1968 *(Ramsauer, Klinkhardt, 1972),* Schulreform und Bildungspolitik in Frankreich *(Ramsauer, Klinkhardt, 1974) y, en calidad de compilador,* Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft *(Stutgart, Klett-Cotta, 1976) y* Theories and Methods in comparative education *(Francfort, Peter Lang, 1988), que contiene su estudio «The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts», publicado en versión resumida como «La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial» en* Perspectivas *(UNESCO), vol. XIX, núm. 3 (1989), pp. 415-433. El Profesor Schriewer ha publicado diversos estudios en compilaciones y enciclopedias, algunos citados en el presente estudio, así como numerosos artículos en revistas especializadas, especialmente en la más relevante revista pedagógica alemana:* Zeitschrift für Pädagogik.

FRITZ K. Ringer hizo hincapié hace diez años, con su trabajo *Education and Society in Modern Europe,* en la pretensión explicativa que subyace en la investigación comparada en el ámbito de las ciencias sociales (1). Con argumentos convincentes, extendió tal pretensión también a la asociación de los métodos de análisis histórico y comparativo, en el marco de una «historia comparada de los sistemas educativos nacionales» (2). Sólo mediante el estudio histórico de los procesos

(1) Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe* (Bloomington, Indiana University Press, 1979), pp. 1-2.

(2) La complementación de los métodos de análisis sincrónico-comparativo con los métodos histórico-diacrónicos constituye «el mayor avance metodológico concreto en cuanto a las comparaciones

–leemos en la citada obra– se logra, por un lado, captar el carácter sistémico real de una educación institucionalizada y la inercia de las estructuras sociales inherente a ese carácter, que perdura frente a los cambios bajo la superficie de las denominaciones, las leyes o las reglamentaciones curriculares. Y por otro lado, sólo mediante el análisis comparativo es posible *explicar* –y no meramente describir– la génesis y transformación de los sistemas educativos (3).

No pretendo cuestionar aquí la legitimidad de tales expectativas. Responden a una idea acerca de las posibilidades y resultados específicos de la investigación comparada en las ciencias sociales y educativas que se formuló ya a finales del siglo XIX y que se ha mantenido hasta los programas metodológicos más actuales: «Hay acuerdo en que la investigación comparada no consiste en la comparación, sino en la explicación» (4). Sin embargo, lo que resulta hoy problemático es la aplicabilidad práctica que tiene en la investigación tal pretensión, ya que la propia evolución de la investigación comparada –tal es mi tesis– ha puesto de manifiesto por sí sola que cada vez resulta más difícil armonizar las expectativas de explicación inherentes al estudio comparado con los recursos teóricos dados. De ese modo se perfila el problema que intento abordar aquí. De lo que aquí se trata no es de una metodología abstracta. Precisamente, lo positivo de los debates metateóricos sostenidos en los últimos años es que han llevado a descubrir que la utilización y las connotaciones de los métodos comparativos dependen de forma muy estrecha de las teorías empleadas en la investigación (5). Conviene, pues, extraer las consecuencias pertinentes y discutir las conexiones variables que se pueden producir entre empiria intercultural, teoría científico-social y operaciones de relacionalización comparativas, todo ello con respecto a la rectitud y fuerza de los argumentos explicativos que de ellas se derivan. En otros términos, mis reflexiones abordan la construcción de argumentos explicativos comparativos. Y lo que me

---

transnacionales» desde hace varios decenios, según Edmond Lisle, «Perspectives and challenges for cross-national research», en *Comparative Policy Research*, ed. M. Dierkes, H. N. Weiler y A. B. Antal (Aldershot Gower, 1987), p. 475. Cf. también Jürgen Schriewer, «Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz», en *Zeitschrift für Pädagogik 30* (1984), pp. 323-342.

(3) Porque, como dice sobre esta distinción Marc Bloch, «Pour une histoire comparée des sociétés européennes» en *Mélanges historiques*, tomo 1 (París, SEVPEN, 1963), p. 25, «descubrir el germen no es desvelar las causas de la germinación».

(4) Así, con especial concisión, Adam Przeworski, «Methods of cross-national research, 1970-83: an overview», en *Comparative Policy Research*, ed. M. Dierkes, H. N. Weiler y A. B. Antal (Aldershot, Gower, 1987), p. 35.

Son conocidos, por lo demás, los principios programáticos centrales de Emile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique* (1895) (París, P.U.F., 1937) (Traducción española: *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Schapire, 1965): «La sociología comparada no es una rama especial de la sociología; es la sociología misma en cuanto que deja de ser puramente descriptiva y aspira a dar cuenta de los hechos» (p. 137). Ellos inspiran sustancialmente las reflexiones sistemáticas de Joseph Farrell, «The Necessity of Comparisons in the Study of Education», en *New Approaches to Comparative Education*, ed. Ph. G. Altbach y G. P. Kelly (Chicago, The University of Chicago Press, 1986), pp. 201-214. (Traducción española: «La necesidad de la comparación en estudios sobre la educación: La relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad», en *Nuevos enfoques en educación comparada*, Madrid, Mondadori-España, 1990).

(5) Cf. últimamente *Theories and Methods in Comparative Education*, ed. J. Schriewer y B. Holmes (Francfort, Lang, 1988), y en especial los capítulos de Erwin Epstein, «The Problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education», pp. 3-23, y Jürgen Schriewer, «The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts», pp. 25-83.

pregunto es cómo pueden realizarse tales construcciones en el marco de orientaciones teóricas alternativas y partiendo de las hipótesis «paradigmáticas» subyacentes en la investigación (acerca de la causalidad, por ejemplo).

En esta perspectiva expondré, primero, la problemática que se plantea en la tradición clásica de la investigación comparada de carácter científico-social (I). Frente a ella presento después una alternativa teórico-metodológica en el marco de la teoría funcional de sistemas (II-III). Trato de aclarar esa alternativa con un ejemplo que recojo de trabajos actuales sobre génesis y estructuración de diferentes sistemas de formación profesional en Europa Occidental. Con ese fin intento esbozar una estructura específica referible al problema histórico a explicar, a la luz de los recursos teóricos antes señalados (IV). La alternativa servirá después de marco analítico –«cápsula estructural» (6)– para desarrollar en concreto una explicación histórica que construye su argumentación en términos comparativos (V-VI).

I

La investigación comparada en el ámbito de la educación, en su orientación explicativa y no simplemente descriptiva, se desarrolló a partir de una concepción básica de su campo de aplicación que se fue articulando y fue dando forma a su objeto paulatinamente desde finales del siglo XIX. Con esta concepción quedaba, a la vez, prefijada una problemática teórica dominante que trascendía las diferencias de personas, corrientes o temas. Los postulados fundamentales en ella subyacentes dicen:

que (1) las naciones (culturas, sociedades, etc.) ejercen una influencia decisiva sobre los modelos intra-nacionales (intra-culturales, intra-sociales) de comportamiento, de relaciones o de institucionalización educativos;

que (2) los contextos nacionales (culturales, sociales, etc.) que se consideran influyentes se pueden descomponer en distintas variables explicativas *(explanatory variables)* relevantes según el aspecto temático y la intención explicativa;

que (3) la variación inter-nacional (inter-cultural, inter-societaria, etc.) que cabe advertir en los factores condicionantes define un campo de experimentación cuasi-natural que permite la generalización, examen o verificación de enunciados teóricos sobre relaciones constantes entre la sociedad *(system-level variables)* y la educación *(within system variables);*

que (4) cabe aprehender análogamente, de forma controlada, los efectos que las cambiantes formas de organización de la educación institucionalizada ejercen sobre su entorno político (cultural, social, etc.) (7).

---

(6) Tal es la expresión plástica, pero un tanto problemática en su materialidad, de Hans-Jürgen Puhle, «Theorien in der Praxis des vergleichenden Historikers», en *Theorie und Erzählung in der Geschichte,* ed. J. Kocka y Th. Nipperdey (Munich, dtv, 1979), p. 123.

(7) Esta constitución de un objeto de conocimiento específicamente comparativo se realiza ya implícitamente en la tradición histórico-interpretativa de los clásicos, cf. Nicholas Hans, *Comparative Education* (Londres, Routledge, 1949) (Traducción española: *Educación comparada.* Buenos Aires, Nova, 1953). Apa-

Por una parte, la mayoría de los modelos desarrollados en los últimos decenios para explicar la génesis, estructura, cambio o funciones de los sistemas educativos modernos venían en apoyo de tales hipótesis básicas objeto-determinantes. En la medida en que la investigación educativa comparada –al igual que la histórica– se dejó guiar por ellas, siguió un ostensible esquema mental común: iba dirigida a identificar unos paralelismos temporales entre los cambios producidos en el sistema educativo y en la política educativa, por un lado, y las modificaciones de la economía y de la sociedad, por otro, y a interpretar dichos paralelismos en el sentido de un condicionamiento de carácter económico-social de un ámbito por el otro o de una referencia funcional de uno a otro. En consonancia con las distintas categorías rectoras utilizadas en cada caso –«cualificación», «socialización política», «control social», «reproducción», «legitimación del *status*», «modernización», etc.–, las estructuras educativas se interpretaban como «producto de fuerzas sociales» y como «un recurso estratégico» que se utilizaba para la consecución de objetivos sociales (8).

Al margen de diferencias específicas entre la teoría del capital humano, la teoría de la modernización, la teoría de la reproducción, la teoría del conflicto, la teoría de la dependencia u otras, las explicaciones formuladas dentro de su marco seguían, y siguen aún, un planteamiento sustancialmente «exógeno». Es decir, de acuerdo con la distinción típico-ideal entre teorías «exógenas» y «endógenas» empleada por Mohamed Cherkaoui, sitúan el punto de partida decisivo para la formación y para el cambio del sistema educativo y de sus estructuras en su entorno social, en «variables extrínsecas a él», y reducen la educación como tal a un «epifenómeno» social (9). Buscan a la vez –como dice una crítica de Margaret S. Archer que resulta muy pertinente en este contexto– «unas explicaciones *generales* que destaquen una *variable o un proceso concreto* como responsable universal (de la expansión)» (10).

---

rece formulada explícitamente en las recientes obras de metodología, cf. Adam Przeworski y Henry Teune, *The Logic of Comparative Social Inquiry* (Nueva York, etc., Wiley, 1970). Y se puede reconstruir partiendo de las numerosas monografías existentes; cf. *Education in Comparative and International Perspectives*, ed. Kalil I. Gezi (Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1971).

(8) Tal es la panorámica que presenta Peter Lundgreen, «Historische Bildungsforschung», en *Historische Sozialwissenschaft*, ed. R. Rürup (Gotinga, Vandenhoeck und Ruprecht, 1977), pp. 96-125. En términos similares resumen Francisco O. Ramírez y John W. Meyer, «Comparative Education: Synthesis and Agenda», en *The State of Sociology. Problems and Prospects*, ed. J. F. Short (Beverly Hills, Sage, 1981), pp. 215-238: «La modernización económica y la modernización social son los factores causales más citados como guías que llevan al establecimiento y la expansión de la educación moderna. Los factores comúnmente citados incluyen la urbanización, la diferenciación social, el desarrollo del Estado-nación, el auge del individualismo político, el conflicto de clase o la competición entre grupos de poder».

(9) Cf. Mohamed Cherkaoui, *Les changements du système éducatif en France 1950-1980* (París, P.U.F., 1982), pp. 16-21, que señala en este pasaje que, a la luz de este criterio, pierde relevancia la distinción, subrayada a menudo, entre enfoque funcionalista y enfoque basado en la teoría del conflicto.

La objeción del *unwarranted epiphenomenalism* (epifenomenismo injustificado) es recogida por Margaret S. Archer, «Theorizing about the Expansion of Educational Systems», en *The Sociology of Educational Expansion*, ed. M. S. Archer (Beverly Hills, Sage, 1982), pp. 3-64. Cf. también Archer, «The Sociology of Education», en *The Social Reproduction of Organization and Culture*, ed. U. Himmelstrand (Beverly Hills, Sage, 1986), pp. 59-87.

(10) Archer, «Theorizing about the Expansion», *loc. cit.* p. 3 (subrayado en el original).

También el establecimiento de la comparación como método científico-social vino a apoyar las hipótesis básicas objeto-configurantes de la investigación comparada. Para aclarar el alcance de esta transformación metodológica, puede decirse que toda comparación es un pensamiento relacional, es «conocimiento de relaciones», y en tal sentido una operación mental activa, dirigida por perspectivas de percepción y basada en criterios (11). Hay que distinguir, por tanto, entre las operaciones que relacionan entre sí objetos de comparación interesantes como tales y los métodos referidos a las relaciones existentes entre objetos o niveles de objetos y que las relacionan entre sí. Precisamente esta distinción entre operaciones comparativas *simples* y *complejas*, entre la *observación de estructuras* y la *observación de nexos en condiciones variables* o, más conceptuosamente, entre *relacionar facticidades* y *relacionar relaciones*, termina por crear la diferencia entre la comparación como *forma de pensamiento humano* ubicuo o universal –presente en todos los contextos vitales– y la comparación como *método de las ciencias sociales* (12) (véase Tabla 1). Sólo en la segunda forma, y gracias a la abstracción del procedimiento inherente a ella, se podía utilizar la comparación para investigar los distintos complejos situacionales nacionales (culturales, sociales, etc.) –partiendo, según el caso, de propósitos formulados hipotéticamente– en función de unas relaciones macrosociales recurrentes, para averiguar o examinar su regularidad interpretable en términos de causalidad.

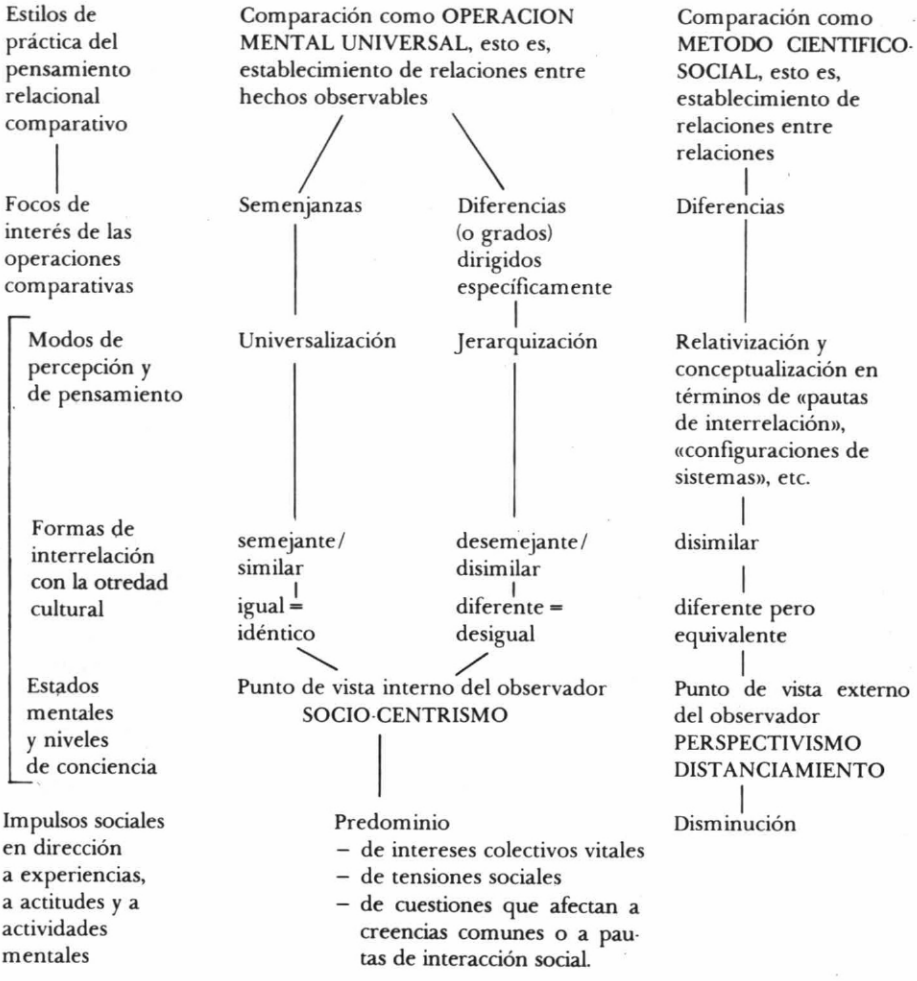
Los fundamentos histórico-científicos de este método formaron la lógica de la demostración científica formulada a nivel general por John Stuart Mill (1843) y la lógica experimental especificada –para las ciencias biológicas– por Claude Bernard (1865). En sus *Reglas del método sociológico,* Emile Durkheim (1895) reunió ambas líneas de análisis y las reelaboró en el método comparativo clásico, considerado como el equivalente característico para las ciencias sociales del experimento propio de las ciencias naturales. De tales fundamentos derivó luego no sólo el estrecho acoplamiento de carácter metodológico-teórico entre el canón deductivo de las 'variaciones concomitantes' (que el propio Durkheim había subrayado especialmente en su aplicabilidad a los fenómenos socioculturales) y los característicos *cross-sectional designs* o modelos transversales, dirigidos a la detección de modelos de relación entre educación y sociedad, tal como habían sido esbozados por la perspectiva directiva objeto-configurante de la investigación comparada. Durkheim, al calificar el método comparativo de *camino real de la investigación macrosocial,* estableció, más bien, también el punto de partida para unos programas metodológicos que se han diferenciado mucho más en los últimos tiempos y que orien-

(11) Frente a un positivismo específicamente historicista ampliamente difundido en las disciplinas comparadas, conviene evocar aquí el racionalismo cognitivo-crítico de la Ilustración Francesa: «Podemos tener presentes dos objetos al mismo tiempo sin que los comparemos: hay, pues, un acto de la mente que establece la comparación; y es este acto el que constituye la esencia de lo que se llama relación, *rapport,* acto que está íntegramente en nosotros», leemos en el artículo «Comparaison» de la *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers...* par Diderot et... d'Alembert, vol. III (París, Briasson y cols., 1753), pp. 744-745.

(12) Esta diferencia aparece más desarrollada con arreglo a sus presupuestos y consecuencias en Schriewer, «The Method of Comparison and the Need for Externalization», *loc. cit.,* espec. p. 31 y ss.

TABLA 1

Los estilos comparativos y sus predisposiciones



tan la investigación comparada hacia una nomologización progresiva de los conocimientos sobre los sistemas educativos y sobre sus efectos (13).

Con tales programas, en fin, se aborda también la larga vinculación de estos métodos comparativos a unas premisas que no reniegan del arraigo que tuvieron

(13) Cf., por ejemplo, Harold J. Noah, «Defining Comparative Education: Conceptions», en *Relevant Methods in Comparative Education*, ed. R. Edwards y cols. (Hamburgo, Unesco Institute for Education, 1973), pp. 109-117.

en las tradiciones del positivismo europeo o, dicho más modernamente, de su afinidad con la investigación social empírico-analítica. Esto atañe de modo particular al acomodo de la comparación con vistas a la formulación de enunciados a modo de leyes –*general law-like statements*– sobre relaciones constantes e interpretables en sentido causal (14). El famoso escrito programático de Marc Bloch, *Pour une histoire comparée des sociétés européennes,* del año 1928, expresa, entre otros aspectos, estas expectativas relativas a la comparación. Sólo el método comparativo, afirma dicho escrito, puede «retener, en la maraña de las causas imaginables, aquellas que ejercieron una acción general, las únicas reales,... las verdaderas causas». Bloch no oculta que hay una visión cuasi metafísica del mundo (15) –es decir, una dimensión central del concepto kuhniano de 'paradigma'– que subyace en tales expectativas y que le permite combinar comparación y explicación: «Un fenómeno general sólo puede tener causas también generales» (16).

Después de todo lo dicho hasta aquí, podríamos preguntarnos si ha resultado útil el nexo entre comparación, teoría y explicación fundamentado en las hipótesis expuestas. La contemplación de los resultados de la investigación comparada provoca más bien el escepticismo. Las evidencias empíricas que aparecen en la investigación comparada no suelen conducir a la confirmación, sino que obligan a la revisión de las relaciones macrosociales supuestamente constantes (17). Las teo-

---

(14) Cf. Przeworski y Teune, *Logic of Comparative Social Inquiry, op. cit.,* p. 4 y ss. La especial vinculación del método comparativo «a ciertos supuestos de la teoría analítica de la ciencia» aparece subrayada por Klaus von Beyme, *Die politischen Theorien der Gegenwart* (Munich, Piper, 3.ª ed., 1976), p. 126. Una comparación histórica de la distinta forma y función el método comparativo en la tradición de las ciencias sociales y de las ciencias histórico-hermeneuticas –por ejemplo, en Emile Durkheim y Wilhelm Dilthey o, actualmente, en René König y Hans-Georg Gadamer– demostraría ampliamente esta conexión.

(15) Sobre la calificación del principio de causalidad como «correlato metafísico» de un programa de investigación nomológica, cf. Karl R. Popper, *Logik der Forschung* (Tubinga, Mohr, 5.ª ed., 1973), pp. 33 y 195 y ss. (Traducción española: *La lógica de la investigación científica,* Madrid, Tecnos, 1980).

(16) Bloch, «Pour une histoire comparée», *loc. cit.,* pp. 24-26.

Se puede seguir en lo sustancial este supuesto básico de la investigación comparada, inspirado en los esquemas de las ciencias clásicas de la naturaleza, desde Durkheim, *Règles, op. cit.* (en p. 127 el famoso pasaje: «Si se quiere utilizar, pues, el método comparativo de un modo científico, es decir, ajustándose al principio de causalidad tal como se desprende de la ciencia misma, habrá que tomar como base de las comparaciones que se establezcan las siguientes proposiciones: *A un mismo efecto corresponde siempre una misma causa*») hasta Ringer, *Education and Society, op. cit.* p. 1: La «discriminación (que ha de hacer la comparación entre peculiaridades histórico-nacionales y estructuras generales) donde *la generalidad de las causas se relaciona con la generalidad de los efectos,* es un paso indispensable en la construcción de explicaciones adecuadas» (subrayado del autor).

(17) Tal es el resultado de las síntesis sobre el estado de la investigación educativa y social comparada, por ejemplo, en Ramírez y Meyer, «Comparative Education. Synthesis and Agenda», *loc. cit.;* Archer, *Sociology of Educational Expansión, op. cit.;* Erwin Epstein, «Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education», en *Comparative Education Review 27* (1983), pp. 9-10 (Traducción española: «La izquierda y la derecha: La ideología en la educación comparada», en *Nuevos enfoques en educación comparada, op. cit.*); Burton R. Clark (ed.), *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views* (Berkeley, University of California Press, 1984); o Przeworski, «Methods of cross-national research», *loc. cit.* Y también el resultado de investigaciones comparativo-históricas como Mary Jo Maynes, *Schooling for the People. Comparative Local Studies of Schooling History in France and Germany, 1750-1850* (Nueva York y Londres, Holms y Meier, 1985): «El diseño cuasi-experimental de la investigación que sustenta este análisis sirve para subrayar la influencia ejercida en el proceso escolar por las diferencias existentes en los contextos políticos donde eso ocurrió...» (p. 4), y: «Los hallazgos aquí presentados ponen en tela de juicio tanto

rías de pretendido alcance universalista, que en la investigación *intra*-nacional (casi) siempre son lo bastante elásticas como para poderlas acomodar a los datos, no consiguen hacer justicia a la gama de variaciones en los modelos de relación sociocultural que pueden detectarse en el análisis *inter*-nacional (18). Y frente a las relaciones de determinación políticas, socio-estructurales o económicas formuladas en modelos de explicación exógenos, los resultados de la investigación comparada de la educación revelan más bien una autonomía relativa del sistema y unos procesos de cambio dotados de dinámica propia (19). El método comparativo científico-social no aparece ya como un conjunto de *reglas de demostración* (20) para unos contextos macrosociales condicionantes o influyentes postulados a nivel teórico, sino, más que nada, como un *procedimiento de crítica de la teoría*. «¿Puede confirmarse siempre en el mundo real la hipótesis de que X es, *ceteris paribus*, causa de Y?»: tal es la pregunta dubitativa que formula, en una revisión de la investigación de reciente aparición, uno de los teóricos más destacados de la investigación comparada analítico-causal (21).

Habría que preguntarse, pues, si el nivel de resultados alcanzado por la labor comparativa desarrollada permite anunciar el «triunfo de la historia sobre la com-

---

ciertas interpretaciones tradicionales de la historia escolar como algunos aspectos de la reciente revisión de esa historia» (p. 194).

(18) Sobre el aporte de la investigación comparada a las teorías de modernización cf., por ejemplo, Lester M. Salamon, «Comparative history and the theory of modernization», en *World Politics, 23* (1970-71), núm. 1, pp. 83-103; Theodor Hanf y cols., «Education: An Obstacle to Development?», en *Comperative Education Review, 19* (1975), núm. 1, pp. 68-87; o Shamuel N. Eisenstadt, *Tradition, Change and Modernity* (Nueva York, Wiley-Interscience, 1973).

Sobre una crítica de base comparativa de las explicaciones apoyadas en la teoría de la dependencia, cf. Theodor Hanf, «Astochastische Dependenz als Entwicklungshindernis», en *Christlicher Friedensbegriff und europäische Friedensordnung*, ed. F.-M. Schmölz (Maguncia, Grünewald, 1977), pp. 151-164, y Harold J. Noah y Max A. Eckstein, «Dependency Theory in Comparative Education: Twelve Lessons from the Literature», en *Theories and methods in Comparative Education, op. cit.*, pp. 165-192.

Asimismo, la «crítica general» comparada de las teorías universalistas organizativas o politológicas en Marc Maurice, «Theoretical and Ideological Aspects of Universalism in the Study of Work Organizations», en *Work and Technology*, ed. M. R. Haug y J. Dofny (Londres, Sage, 1977), pp. 27-34, o Manfred G. Schmidt, «Politische Konjunkturzyklen und Wahlen», en *Wahlen und politisches System*, ed. M. Kaase y H.-D. Klingemann (Opladen, Westdeutscher Verlag, 1983), pp. 174-197.

(19) Así Ringer, *Education and Society, op. cit.*, ha cuestionado los supuestos corrientes sobre la determinación de la demanda de cualificación y de las estructuras educativas por el cambio tecnológico, el desarrollo económico y la racionalidad industrial por medio de la comparación histórica, y no sólo en su validez para los sistemas de educación europeos en su totalidad. Tales relaciones de determinación son refutadas por la investigación comparada incluso allí donde más hubiera presumido su validez: en la conformación de las estructuras de formación profesional y de organización laboral dentro de la empresa; cf. Peter W. Musgrave, *Technical Change, the Labour Force, and Education* (Oxford, Pergamon, 1967); o Burkart Lutz, «Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich», en *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation* I, ed. H.-G. Mendius y cols. (Francfort, Aspekte, 1976), pp. 83-151. Aun la transformación de las innovaciones tecnológicas en sistemas de alto desarrollo técnico se ha efectuado en sociedades industrializadas distintas, pero concurrentes, de un modo tan diverso que sólo se puede captar su complejidad recurriendo a conceptos complejos como *technological styles, sociotechnical systems, internal dynamics* o *momentum:* Thomas P. Hughes, *Networks of Power. Electrification in Western Society, 1880-1930* (Baltimore, John Hopkins University Press, 1983).

(20) Durkheim había introducido originariamente, en forma de «reglas relativas a la administración de la prueba», el método comparativo; cf. *Règles, op. cit.*, cap. VI.

(21) Przeworski, «Methods of cross-national research», *loc. cit.*, p. 40.

paración y la analogía» –y por tanto, sobre la teoría y la explicación–, tal como hizo una vez Erich Rothacker partiendo de la tradición de pensamiento propia de las ciencias histórico-hermeneuticas (22). Yo estimo que nada autoriza a extraer conclusiones de tal alcance. Antes de que la investigación histórico-comparada de la educación emprenda una retirada prematura a las vías del *historicismo* o de su concepto comparatista gemelo, el *relativismo cultural,* lo indicado es buscar alternativas. Porque la tarea de la crítica comparativa de la teoría, que corresponde a la 'lógica de la investigación' y que ofrece evidentes resultados positivos (23), no desacredita aún esas expectativas. Estas más bien quieren utilizar la comparación, en el estudio histórico de la educación, para sacar provecho explicativo de los contenidos examinados. Precisamente dichas expectativas, partiendo de la existencia de un marco de referencia teórico general, intentan descifrar en su nexo configurativo unos modelos variables de proceso, de organización o de relación nacionales (culturales, sociales, etc.) y explicarlos como trama relacional construida desde diversos presupuestos. «Es aquí –como señala Willem Frijhoff– donde una historia comparada adquiere todo su sentido» (24). Como presupuesto de viabilidad de tales expectativas es entonces cuando se plantea, indeclinablemente, el desiderátum de unas alternativas teóricas. Porque la consecuencia de los referidos hallazgos de la investigación social y educativa comparada no es la renuncia relativista a la teoría y la explicación, sino el recurso a modelos más complejos y por eso más adecuados al objeto (25). Me refiero a modelos explicativos que no se vengan abajo ante la «tremenda variedad» (26) de los tipos de organización cultural, sino que den cuenta de la «complejidad de los

---

(22) Erich Rothacker, *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften* (Munich, Oldenbourg, 1965), p. 97.

(23) Cf. Popper, *Logik der Forschung, op. cit.,* y los programas metodológicos generales que utilizan los potenciales de examen o falsificación de la investigación comparada, inspirados en Popper, de Farrell, «Necessity of Comparisons», *loc. cit.,* o Ariane B. Antal y cols., «Cross-national policy research: traditions, achievements and challenges», en *Comparative Policy Research,* ed. M. Dierkes, H. N. Weiler y A. B. Antal (Aldershot, Gower, 1987), p. 14. Pero también la función específica de la investigación comparativo-histórica en el examen de la validez y el alcance de las teorías explicativas como aparece también expuesta por Sylvia Thrupp, «Diachronic Methods in Comparative Politics», en *The Methodology of Comparative Research,* ed. R. T. Holt y J. E. Turner (Nueva York, Free Press, 1970), pp. 343-358, o por John L. Rury, «Elements of a 'New' Comparative History of Education», en *Comparative Education Review, 22* (1978), p. 350.

(24) Willem Frijhoff (ed.), *L'Offre d'Ecole / The Supply of Schooling* (París, Publications de la Sorbonne et INRP, 1983), pp. 5-11. Cf. también Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems* (Londres y Beverly Hills, Sage, 1979), p. 1.

(25) Tal es, por lo demás, la conclusión extraída para las ciencias sociales en general por Norbert Elias, *Engagement und Distanzierung* (Francfort, Suhrkamp, 1983), p. 38 y ss. (Traducción española: *Distanciamiento y compromiso,* Barcelona, Península, 1990).

(26) Como decía no hace mucho, en una sesión de la Universidad de Bielefeld, el historiador americano James J. Sheehan sobre la gama de variación del liberalismo europeo; cf. el informe en *Frankfurter Allgemeine Zeitung,* 11.03.1987, p. 31, como también *Liberalismus im 19. Jahrhundert.Deutschland im europäischen Vergleich,* ed. Dieter Langewiesche (Gotinga, Vandenhoeck und Ruprecht, 1988). Por lo demás, los capítulos de Magali S. Larson y Philip G. Altbach ofrecen en este volumen abundante material empírico sobre los problemas de explicación planteados por la gama de variación intercultural de 'profesiones' o 'movimientos estudiantiles', respectivamente.

asuntos humanos» (27) contemplada a escala inter-nacional. De este modo el desiderátum se orienta hacia teorías que sean apropiadas

> «para servir de base a la comparación de culturas, de tal manera que sean capaces de combatir al relativismo y al historicismo, pero que no obstante cubran gradualmente las propiedades socioculturales peculiares de cada objeto de comparación» (28).

II

¿Existen tales alternativas? Intentaré desarrollar a continuación un poco más un enfoque teórico-metodológico que resulta adecuado, a mi juicio, para asumir y reelaborar productivamente el estado actual de la teoría y de los resultados en el estudio comparado en el ámbito de la educación. Me interesa poner en claro en esta propuesta de alternativas –al igual que en la caracterización de la investigación comparada clásica de carácter científico-social– la estrecha correspondencia existente entre teoría y método. En esta línea desarrollaré mi argumentación desde dos puntos de vista, que convergen y se complementan recíprocamente en sus consecuencias respectivas. Adopto primero un enfoque metodológico elaborado en otras disciplinas comparadas y lo sigo hasta el punto en que requiere el complemento de una teoría de sistemas. Conecto, por otra parte, con una teoría de los sistemas sociales y pongo en claro que ésta contiene en sí elementos de una metodología comparada implícita. El punto de articulación en el que confluyen las dos vías argumentativas es el nexo interno entre el método comparado de las equivalencias funcionales y la teoría de sistemas.

El *procedimiento metodológico* que adoptaré en primer lugar fue elaborado, sobre todo, en aquellas disciplinas comparadas que se ocupan de objetos de investigación, que, a diferencia de como ocurre en los de la ciencia comparada de la educación o, también, de la ciencia comparada de la política –por ejemplo, las escuelas, los tipos de organización de la enseñanza, los parlamentos o las formas de gobierno–, son relativamente menos asequibles a la observación empírica y están menos homólogamente definidos a nivel institucional. Tales disciplinas –como la ciencia del derecho comparado o la antropología cultural– tienden a una mayor abstracción metodológica en virtud de la extraordinaria variedad de su objeto. La amplia variedad de figuras jurídicas procedentes de estructuras histórico-dogmáticas diferentes hace poco razonable, por ejemplo, comparar las disposiciones sobre el contrato de compraventa en diferentes ordenamientos jurídicos (como se pueden comparar distintas formas de organización de la enseñanza). Más bien, esa variedad obliga a partir de problemas de referencia en cada caso relevantes –como la protección de los contratantes contra el fraude–, para contemplar después íntegramente el espectro de recursos técnico-jurídicos y, en su caso, de prácticas de regu-

---

(27) Cf. la crítica, basada en la idea de complejidad y de autorreferencia, que hace a la ciencia de la política comparada, de orientación nomotética Alasdair C. MacIntyre en *Against the Self-Image of the Age: Essays on Ideology and Philosophy* (Nueva York, Schocken Books, 1971), p. 260 y ss.

(28) Reijo Raivola, «What is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations», en *New Approaches to Comparative Education, op. cit.*, p. 264. (Traducción española: «Qué es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas», en *Nuevos enfoques en educación comparada, op. cit.*) Algo similar para la antropología cultural comparada Clifford Geertz, *Savoir local, savoir global* (París, P.U.F., 1987).

lación social no jurídica que tienen una utilidad funcional equivalente en el problema en cuestión (29).

A partir de tales experiencias con su propio ámbito, el derecho comparado y la antropología cultural han desarrollado una forma de pensamiento bastante análoga. Esta sigue un tipo de argumentación que es funcional en el sentido más amplio del término. Los supuestos teórico-objetivos que subyacen en ella enuncian que los tipos de regulación o de organización históricamente diversos, presentes en los distintos ordenamientos jurídicos o culturas, se pueden concebir y analizar como soluciones cambiantes de unos problemas generales de formación que nacen de la «lógica objetiva y de la homogeneidad» de las tareas de ordenación de la convivencia social (30). De dichos supuestos derivan dos principios heurísticos que en el derecho comparado se configuran como «ley de la *equivalencia funcional* de los conceptos y figuras jurídicos *entre* los distintos sistemas» y como «ley de la *dependencia recíproca* de las formas institucionales *dentro* de un mismo sistema» (31). La comparación estructurada con arreglo a esta forma de pensamiento da lugar de modo característico a una perspectiva analítica *funcional* y *genética* al mismo tiempo. En otros términos, relaciona instituciones culturalmente variables, entendidas como soluciones de problemas concretos, con problemas de ordenación o con necesidades jurídicas generales, por un lado, y con los supuestos o recursos estructuralmente disponibles, en sistemas sociales históricamente concretos, por otro, para explicarlas desde esta doble referencia: la orientación lógica a problemas de configuración transcultural y su conformación estructuralmente condicionada en el marco de un orden histórico global:

> Se puede afirmar que lo histórico no es el fundamento, sino sólo una modalidad del desarrollo de cada figura especial. Esta figura especial permanece ligada, más allá de las tradiciones nacionales, a los problemas universales de su tarea ordenadora. Ahora bien, no podemos explicarla 'abstractamente' desde esta tarea y compararla con otras soluciones, sino sólo como parte de su ordenación histórica global, donde ejerce la misma función que sus figuras respectivas en los sistemas comparados» (32).

---

(29) Cf. sobre este ejemplo, en el marco de unas reflexiones generales, Konrad Zweigert, «Des solutions identiques par des voies différentes», en *Revue internationale de Droit Comparé, 18* (1966), 1, pp. 6-18.

(30) «Jus unum» – «lex multiplex», reza el lema que figura en la viñeta de la *Revue Internationale de Droit Comparé,* lema que se completa con una «*universa curiositas*» programática.

La cita, en Josef Esser, *Grundsatz und Norm in der richterlichen Fortbildung des Privatrechts. Rechtsvergleichende Beiträge zur Rechtsquellen– und Interpretationslehre* (Tubinga, Mohr, 2.ª ed., 1964), p. 351.

(31) Con especial detenimiento, por ejemplo, Esser, *Grundsatz und Norm, op. cit.,* p. 346 y ss.; cf. también Zweigert, *loc. cit.,* y Max Rheinstein, *Einführung in die Rechtsvergleichung* (Munich, Beck, 1974).

Presupuestos similares desarrollan para la antropología cultural comparada Günter Freudenberg, *Kultur und Kulturwissenschaft* (Meisenheim, Hain, 1971), p. 84 y ss., y Bronislaw Malinowski, *Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur* (Francfort, Suhrkamp, 1975).

(32) Esser, *Grundsatz und Norm, op. cit.,* p. 349. Cf., por lo demás, los análisis de Frank Rotter, «Dogmatische und soziologische Rechtsvergleichung. Eine methodologische Analyse für die Ostrechtsforschung», en *Osteuroparecht 16* (1970), 2, pp. 81-97, o de Filippo Ranieri, «Stilus Curiae. Zum historischen Hintergrund der Relationstechnik», en *Rechtshistorisches Journal, 4* (1985), pp. 75-88.

Este enfoque comparativo muestra, por principio, una capacidad constructiva y de generalización. Investigaciones llevadas a cabo sobre los procesos de formación de los estados y naciones (33), sobre el entramado de las estructuras sociales de cualificación y de empleo (34), o sobre la respuesta a los desafíos actuales de cambio socio-económico (35), demuestran sus ventajas (36). Tales investigaciones presentan, en particular, una flexibilidad no reduccionista en el estudio de la «tremenda variedad» de los fenómenos culturales, flexibilidad que es inherente a su forma de pensamiento (funcional y genética al mismo tiempo). No obstante, tales trabajos señalan también, al mismo tiempo, un supuesto cuya urgencia se ha subrayado en el derecho comparado, pero cuya solución ha sido objeto de controversia, a saber: la conceptualización de los problemas que sirven de punto de referencia del análisis (37). Precisamente un método que establece equivalencias a partir de determinados enfoques de los problemas ha de fijar de modo ineludible dichos enfoques. En esta línea, el planteamiento comparativo de tipo funcional aparece también ligado metodológicamente a la previa dimensionalización del campo de estudio respectivo en el marco de una teoría objetiva. Su tarea capital es la de evitar la arbitrariedad en el establecimiento de los enfoques de los problemas que guían el análisis y fundamentarlos en relaciones sistemáticas. Una de las ventajas de los planteamientos teóricamente explícitos de los problemas es, además, que agudizan la mente para captar las diferencias empíricas entre las soluciones culturalmente (nacionalmente, socialmente, etc.) variables y sus supuestos socio-históricos. Cuanto más abstracto sea el enunciado de esa teoría, tanto más podrá eliminar los resabios incontrolados de carácter cultural o, como ocurre con el derecho comparado, de tipo dogmático. Una teoría abstracta y comprensiva, en fin, mantiene despierta la conciencia para atribuir a los problemas su carácter de tales no aisladamente, sino a partir de sistemas de problemas «o como problemas de sistemas» (38).

Los resultados de la investigación comparada anteriormente reseñados, y que sugieren en distintas esferas una autonomía relativa de los sistemas o unos proce-

---

(33) Cf. Peter Flora, «Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staatern– und Nationenbildung», en *Soziologie und Sozialgeschichte,* ed. P. Ch. Ludz (Opladen, Westdeutscher Verlag, 1972), pp. 294-319; Wolfram Fischer y Peter Lundgreen, «The Recruitment and Training of Administrative and Technical Personnel», en *The Formation of National States in Western Europe,* ed. Ch. Tilly (Princeton, N.J., Princeton University Press, 1975), pp. 456-561; Stein Rokkan, «Dimensions of State Formation and Nation-Building: A Possible Paradigm for Research on Variations within Europe», *ibíd.,* pp. 562-600, e id., «Eine Familie von Modellen für die vergleichende Geschichte Europas», en *Zeitschrift für Soziologie, 9* (1980), 2, pp. 118-128.

(34) Cf. Marc Maurice, Arndt Sorge y Malcolm Warner, «Societal Differences in Organizing Manufacturing Units», en *Organization Studies 1* (1980), 1, pp. 59-86.

(35) Cf. Fritz W. Scharpf, «Economic and Institutional Constraints of Full-Employment Strategies: Sweden, Austria, and Western Germany», en *Order and Conflict in Contemporary Capitalism,* ed. John H. Goldthorpe (Oxford, Clarendon, 1984), pp. 257-290; Charles F. Sabel y cols., *Regional Prosperities Compared: Massachusets and Baden-Württemberg in the 1980's* (Berlín, Wissenschaftszentrum Berlin, 1987).

(36) En Marc Bloch, *Pour une histoire comparée, loc. cit.,* pp. 26 y 33, se puede comprobar, además, que ese enfoque está más difundido en la práctica del historiador que trabaja con el método comparativo de lo que hacen suponer los principios programáticos abstractos.

(37) Cf. Volkmar Gessner, «Soziologische Überlegungen zu einer Theorie der angewandten Rechtsvergleichung», en *Rabels Zeitschrift für ausländisches und internationales Privatrecht 36* (1972), 2, pp. 229-260.

(38) Es el ingenioso juego de palabras en Niklas Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Francfort, Suhrkamp, 1984), p. 84.

sos de cambio dotados de dinámica propia, ofrecen ya esbozados, a mi juicio, algunos elementos decisivos para una *modelación teórica* que satisfaga las expectativas que nos ocupan. Se está cerca entonces –como se advierte ya, en principio, en Margaret S. Archer– de buscar respuestas en las teorías que intentan abordar los problemas de la formación de sistemas, de la diferenciación de sistemas o de la estructuración sistémica de forma teóricamente distinta y no a nivel simplemente metafórico. Tales teorías se han multiplicado en los dos últimos decenios y se han desarrollado y debatido sobre la base de investigaciones ampliamente especializadas en el ámbito de las ciencias naturales, las ciencias biológicas y las ciencias sociales. Parecen esbozar un programa de investigación cada vez más interdisciplinar al que ciertos observadores informados reconocen ya ahora, con el título de «autoorganización», el rango de un «cambio global de paradigmas», de una revolución científica en sentido kuhniano (39). Se ha examinado la capacidad explicativa de estos modelos de autoorganización o se han estimulado investigaciones paralelas sobre ellos en campos tan variados como la meteorología, la investigación del cáncer, la sociología de las organizaciones, la teoría de la dirección, la terapia familiar o el desarrollo urbano. La *teoría de los sistemas sociales autorreferenciales,* desarrollada por el sociólogo alemán Niklas Luhmann en los últimos 20 años, representa un intento muy elaborado de especificar en el ámbito de lo social avances análogos procedentes, sobre todo, de la teoría general de sistemas, la cibernética, la neurofisiología y la teoría de la comunicación, y combinarlos con la tradición teórica sociológico-filosófica (40).

Esta teoría, que se presenta como ciencia social general, ha alcanzado ya un alto grado de ramificación temática y de complejidad constructiva. Entresacaré sólo dos ideas –una, concerniente a la teorización de sus objetivos y la otra a sus fundamentos epistémicos– para dar a conocer las alternativas que ofrece la teoría de los

---

(39) Wolfgang Krohn, Günter Küppers y Rainer Paslack, «Selbstorganisation: Zur Genese und Entwicklung einer wissenschaftlichen Revolution», en *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus,* ed. S. J. Schmidt (Francfort, Suhrkamp, 1987), pp. 441-465. Analizan el estado interdisciplinar de la investigación Edgar Morin, *La Méthode,* t. 1: *La Nature de la Nature,* t. 2: *La Vie de la Vie,* nouv. ed. (París, Seuil, 1981-85) (Traducción española: *El método.* 1. *Naturaleza de la naturaleza.* Madrid, Cátedra, 1986, 2.ª ed. y *El método.* 2. *La vida de la vida.* Madrid, Cátedra, 1983), y *L'auto-organisation: De la physique au politique,* ed. P. Dumouchel y J.-P. Dupuy (París, Seuil, 1983).

(40) Para su obra, ya apenas abarcable, es fundamental la recopilación de artículos *Soziologische Aufklärung,* Band 1-4 (Opladen, Westdeutscher Verlag, 1970,1987) y el escrito sistemático capital *Soziale Systeme, op. cit.*

En traducción española han aparecido el trabajo temprano sobre *Zweckbegriff und Systemrationalität* (Tubinga, Mohr, 1968) con el título *Fin y racionaldiad en los sistemas* (Madrid, Editora Nacional, 1983); una versión parcial de su *Rechtsoziologie* (Reinbek, Rowohlt, 1972, 2 vols.), con el título de *Sistema jurídico y dogmática jurídica* (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1983); y una selección del tomo I de la *Soziologische Aufklärung* con el título *Ilustración sociológica y otros ensayos* (Buenos Aires, S.U.R., 1973). De trabajos recientes se ha traducido *Liebe als Passion: Zur Codierung von Intimität* (Francfort, Suhrkamp, 1982) con el título *El amor como pasión* (Barcelona, Ediciones 62, 1985); y el primer capítulo de su *Soziale Systeme; Grundriss einer allgemeinen Theorie* (Francfort, Suhrkamp, 1984) en *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría* (Barcelona, Paidós, 1990), con estudio introductorio de Ignacio Izuzquia. En inglés, existe una selección de estudios muy bien traducidos con el título *The Differentiation of Society,* en edición de Stephen Holmes y Charles Larmore (Nueva York, Columbia University Press, 1982).

sistemas sociales a los ámbitos problemáticos, previamente dilucidados, de la investigación comparada empírico-analítica.

Una modelación de las relaciones entre educación y sociedad, desarrollada en el marco de esta teoría, puede ofrecer unas ventajas conceptuales que quizá sorprendan al escéptico. No opone genéricamente a los modelos explicativos tradicionales, predominantemente 'exógenos', la alternativa 'endógena'. A diferencia de la sociologización o economización de las perspectivas de análisis características de la investigación comparada en las ciencias sociales –a causa de su enfoque constitutivo–, el marco teórico elaborado por Luhmann ofrece más bien los recursos conceptuales necesarios para articular simultáneamente y por igual el sentido específico de los distintos campos de acción socio-culturales y su interdependencia con el sistema global de la sociedad. En tal sentido, este marco teórico se ajusta siempre a las expectativas (formuladas en los debates sobre las investigaciones realizadas, por ejemplo, los trabajos de Ringer) de un modelo de análisis estructurante teóricamente no recortado. Este modelo habría de considerar por igual, como señala Willem Frijhoff, «los dos elementos –sociedad y vida cultural– ..., la historia social y la historia de la educación», las estructuras sociales y la lógica propia de la interacción pedagógica (41). Este marco teórico ofrece de manera análoga los recursos conceptuales precisos para formular de un modo nuevo las relaciones que se dan entre autonomía y dependencia del entorno en los sistemas sociales parciales. Y a diferencia de las vías del «epifenomenismo» sociológico denostado por Archer, estas relaciones se detectan como relaciones de condicionamiento e incremento recíproco, alcanzadas mediante procesos de diferenciación social. Por último, en su intento de comprender los sistemas sociales como una realidad que se conoce a sí misma, se describe a sí misma y se organiza también a sí misma mediante autodescripciones, la teoría desarrollada por Luhmann no se limita a ofrecer un apoyo teórico sólido al enlace de *social history* e *intellectual history* propuesto por Ringer (42). Una teoría reflexiva de esta naturaleza permite también distinguir entre las reflexiones sistémicas desarrolladas dentro de los sistemas sociales parciales –como la filosofía alemana de la educación *(Bildungsphilosophie)*– y los conceptos teóricos del observador científico de un modo que reconoce a ambos su propio derecho y permite, no obstante, relacionarlos entre sí como distintas formas de saber: como autodescripciones de un sistema con recursos propios y como heterodescripciones de sistemas al estilo de una teoría social-científica.

De ese modo queda ya esbozada indirectamente la segunda idea importante en este contexto. Se refiere a la construcción extraordinariamente compleja y abstracta mediante la cual la teoría de los sistemas autorreferenciales pretende adecuarse más a su objeto. Pues trata de tener en cuenta la conplejidad de las relaciones causales –puesta en evidencia de forma tan patente merced, precisamente, a los análisis comparativos– ya en la elaboración misma de la teoría.

---

(41) Frijhoff, *L'Offre d'Ecole, op. cit.*, p. 10.

(42) Ofrece también un marco explicativo sistemático para los distintos conceptos de interpretación socioculturales o para los conceptos de autodescripción sistémica en Alemania, Francia y Gran Bretaña, cuya eficacia diferenciadora ha señalado Ringer, *Education and Society, op. cit.*, en la figura de los *social meanings* o de las *social norms and status conceptions.*

Conceptos como *sentido* (medio de la elaboración de la información), *atribución* (procesos de asignación), *autorreferencia* (constitución de los elementos del sistema a través de autorrelaciones), *contingencia* (posibilidad, pero no necesidad, de que ocurran las cosas) o *función* son relevantes desde este punto de vista. Hay que señalar, sobre todo, la nueva versión abstractiva del concepto de función, ya que se ajusta estrechamente a la reforma de la teoría sociológica de sistemas efectuada por Luhmann.

El punto de partida es la distinción conceptual entre la *función* como una relación que se presupone subyacente en el ámbito real del que se ocupa la teoría, y la *función* como una actitud específica de observación en el sistema de la ciencia. En la literatura científico-social son frecuentes los enunciados que emplean la *función* en el primer sentido. El enunciado (a) de que «algo *es* función *de* otra cosa...» expresa una relación genética o de dependencia. El enunciado (b) de que «algo *desempeña* una función *para* otra cosa...» denota una relación de efecto o resultado (y lo que los autores suelen llamar 'análisis funcional' se refiere por lo general a un tipo de enunciado del segundo género (b): enunciados que expresan la aportación de las partes y de los elementos a la consistencia y seguridad de las totalidades o sistemas). En cambio, cuando se califica de *funcional* la teoría de sistemas en la versión de Luhmann, no es para subrayar el hecho de que formule también enunciados, entre otros, sobre relaciones funcionales en su ámbito real. El término 'función' significa aquí una actitud observacional que realiza una abstracción a partir de la aparente transparencia de la producción de efectos o de la generación de resultados, y que con tal abstracción pretende tener en cuenta la complejidad de las relaciones causales constatada de manera contundente por los progresos de la investigación (43).

En relación, sobre todo, con los sistemas que se organizan a sí mismos, Edgar Morin ha descrito con precisión, en la valoración sistemática de un nivel de investigación muy ramificado, la «aparición de la causalidad compleja» (44). Tales sistemas –como los organismos, los individuos y, *a fortiori,* los sistemas sociales– no están sujetos sin más a influencias del entorno, a determinaciones ajenas ni a perjuicios externos. A través de operaciones y de procesos de elaboración sistémicos –comprensibles mediante conceptos como los de autorreferencia, sentido o atribución–, producen más bien contraefectos internos *(endocausalité)* que abren, neutralizan o se sobreponen al eje de empuje y a la capacidad de imposición de los factores externos *(exo-causalité). Exo-causalité* y *endo-causalité,* influencias externas y procesos internos, apertura ambiental y clausura operativa del sistema, se entrelazan en este sentido, de un modo antagonista y complementario a la vez. Tal entrelazamiento no abarca sólo los efectos que Ringer o Hughes, por ejemplo, han descrito

---

(43) Abordan la ampliación de las nociones clásicas de causalidad, entre otros, Mario Bunge, Francis Halbwachs, Thomas S. Kuhn y cols., *Les Théories de la causalité* (París, P.U.F., 1971); Magoroh Maruyama, «Paradigmatology and its Application to Cross-Disciplinary, Cross-Professional and Cross-Cultural Communication», en *Cybernetica 17* (1974), núm. 2, pp. 136-156, y núm. 4, pp. 237-281; Michel de Coster, *L'Analogie en sciences humaines* (París, P.U.F., 1978), p. 54 y ss.; Shuhei Aida, Peter M. Allen, Henri Atlan y cols., *Science et pratique de la complexité* (París, La Documentation Française, 1986).

(44) Morin, *La Méthode,* t. 1, *op. cit.,* p. 257 y ss.

de modo impresionante en sus trabajos comparativos e históricos como capacidad de permanencia sistémica, como *inertia* o *momentum* (45). Antes bien, el citado entrelazamiento genera esa *causalité complexe* o *tissulaire* que hay que postular generalmente en la esfera de lo social (por ejemplo, en forma de «diferenciación, amplificación y heterogeneización de procesos de causalidad recíproca») (46). *Complejidad de las relaciones causales* significa entonces, en estricta oposición a los postulados de la investigación comparada científico-social clásica, reseñados más arriba con el ejemplo de Durkheim, Bloch o Ringer, lo siguiente:

> «a) Las mismas causas pueden producir efectos diferentes y/o divergentes.
> b) Causas diferentes pueden producir los mismos efectos.
> c) Pequeñas causas pueden provocar efectos muy grandes.
> d) Grandes causas pueden provocar efectos muy pequeños.
> e) Algunas causas van seguidas de efectos contrarios.
> f) Los efectos de las causas antagonistas son inciertos.
>
> La causalidad compleja no es lineal: es circular e interrelacional; la causa y el efecto han perdido su sustancialidad; la causa ha perdido su omnipotencia y el efecto su omni-dependencia. Quedan relativizados el uno por el otro, se transforman el uno en el otro. La causalidad compleja no es ya simplemente determinista o probabilista; crea lo improbable» (47).

Sobre este transfondo hay que entender el sentido teórico del concepto de función. Apunta a una ampliación de la contingencia. En otros términos, no sugiere la fijación de unas relaciones supuestamente invariantes entre determinadas causas y determinados efectos. La perspectiva funcional somete esas relaciones a la comparación con alternativas sustitutivas e indaga otras posibilidades de producción de efectos. Somete «el objeto a iluminación directa e iluminación lateral... Muestra cómo contribuye a la solución de problemas y pone en claro, a la vez, que no opera como otras formas funcionalmente equivalentes» (48). La abstracción funcional efectuada por Luhmann queda ilustrada a la luz de la reinterpretación de un enunciado funcional de tipo clásico: cuando Malinowski constata, por ejemplo, que la función del rito consiste en facilitar la adaptación a situaciones emocionalmente difíciles, esta constatación implica, desde la perspectiva de la técnica de análisis funcional, una pregunta adicional, mucho más resolutoria, sobre:

> «qué otras posibilidades hay de solución de este problema. El rito entra entonces en una relación de equivalencia funcional con otras posibilidades, por ejemplo con los sistemas de explicación ideológica o con reacciones privadas como el lamento, la ira, el humor, la onicofagia o la evasión a mundos imaginarios. Ahí reside el lado interesante de la intuición de Malinowski. No se trata de una relación constante o más o menos probable entre determinadas causas y determinados efectos, sino de la *constatación de la equivalencia funcional de varias posibles causas desde la perspectiva de un efecto problemático*» (49).

---

(45) Cf. más arriba notas 1 y 19.
(46) De Coster, *L'Analogie, op. cit.*, p. 62 y ss., y Maruyama, «Paradigmatology», *loc. cit.*, p. 149 y ss.
(47) Morin, *La Méthode*, t. 1, *op. cit.*, pp. 269-270.
(48) Niklas Luhmann, *Funktion der Religion* (Francfort, Suhrkamp, 1982), p. 9.
(49) Luhmann, *Soziologische Aufklärung*, Bd. 1, *op. cit.*, p. 13 y ss. (subrayado en el original).

El concepto de *equivalencia funcional* adquiere así una posición clave, y esto en un doble aspecto. Por una parte, llega a ser la marca distintiva que permite destacar la peculiaridad del pensamiento funcional frente al funcionalismo clásico (es decir, interpretable de manera causal-científica). Ya no se contempla la relación funcional como una forma especial de relaciones causales; más bien la relación causal unívoca constituye –como «caso límite de equivalencia absolutamente reducida»– un caso especial dentro del orden funcional (50). La *función* en este sentido es un «esquema de significado regulador» que ocupa en el marco de la teoría funcional de sistemas el puesto que el principio de causalidad ocupaba en el tipo de teoría hipotético-deductiva (51). Remite a una técnica de observación que pregunta transversalmente por las causalidades y establece relaciones entre los problemas y las soluciones de problemas con el fin de «captar lo real como contingente y lo heterogéneo como comparable» (52). Por otra parte, el concepto de *equivalencia funcional* puede contemplar detrás de sí una carrera genuinamente comparatista. En su contenido conceptual se han filtrado, desde luego, experiencias comparativas unidas a la «tremenda variedad» de modelos de solución socio-culturales. El concepto hace así las veces de principio-puente que interpreta el *pensamiento funcional* en orden a la *metodología comparativa*. Esta metodología comparativa, al indagar los distintos resultados, estrategias sistémicas o soluciones de problemas en relación con un «problema referencia» que determinamos teóricamente y, a su vez, y relacionarlas entre sí desde la óptica de su intercambiabilidad, mantiene la forma elaborada de la *relacionalización de relaciones*. Pero no se apoya ya en el canón deductivo de las variaciones concomitantes, sino que sigue la heurística del principio de equivalencia. Paralelamente, la comparación deja de ser un *método cuasi experimental para el examen de relaciones de condicionamiento y de efecto hipotético generalizadas, y se transforma en el descubrimiento, empíricamente apoyado, de un ámbito de equivalencia funcionalmente organizado de posibilidades alternativas de producción de efectos.*

III

De ese modo se marca el punto de articulación en el que confluyen las opciones desarrolladas hasta aquí desde dos puntos de partida distintos: una metodología comparativa, cuya capacidad heurística puede observarse en diferentes campos de investigación y que necesita ser estructurada mediante una teoría sistemática, y una teoría funcional de los sistemas sociales que no procede deductivamente, sino que está abierta a la elaboración mediante teorías parciales especificadoras y que obtiene información a través de la investigación comparada. Lo que resta por aclarar es la forma que adoptan las explicaciones surgidas del

(50) *Ibíd.*, p. 16 y ss.

(51) Sobre esta caracterización *ibíd.*, p. 14. Cf., por lo demás, la nota 15; y, sobre el estado de las «ideas regulativas» en las ciencias naturales y biológicas en general, Rudolf Kötter, «Kausalität, Teleologie und Evolution», en *Philosophia Naturalis 21* (1984), pp. 3-31.

(52) Luhmann, *Soziale Systeme, op. cit.*, p. 83 y ss.

entrelazamiento de tales opciones (53). Cabe distinguir sucesivas etapas y diferentes dimensiones que se articulan en torno a una forma de pensamiento estructurada con arreglo al principio de contraposición. Esta forma de pensamiento remite a la relacionalización (basada en planteamientos funcionales y genéticos a un mismo tiempo) de modelos de resolución de problemas específicos de cada cultura, tal como sucede, por ejemplo, en el derecho comparado. Ahora bien, en el marco de la teoría funcional de sistemas, dicha forma de pensamiento puede precisarse conceptualmente y revelarse como un movimiento contrapuesto de *generalización* y *reespecificación,* es decir, de «constatación (en general) y exclusión (en concreto) de equivalencias funcionales» (54). Sobre esta base, la explicación de los modelos de solución específicos de cada cultura sólo puede derivar entonces de la elaboración analítica de la tensión así creada entre *extensión* teórica y *limitación* histórica de aquello que es posible.

En este método se entiende por *generalización* la construcción teórica del campo de investigación. Ha de cumplir dos objetos. Por un lado, debe definir conceptualmente el problema de referencia que rige en particular el análisis, utilizando para ello los recursos de la teoría de los sistemas sociales –por ejemplo, como problema de conformación estructural de un campo de acción socio-cultural–, y debe demostrar al mismo tiempo su relevancia en un contexto de problemas más global. Por otro lado, ha de trazar un ámbito de equivalencia o comparación de alternativas de solución (conceptualmente) posibles, organizado a partir de dicho problema de referencia. Así se logra que el espectro de posibilidades alternativas, por un lado, aparezca ordenado por un determinado enfoque del problema (con lo cual se evita que sea arbitrario), y por otro que la perspectiva funcional esté orientada precisamente a la apertura de la relación entre el problema y su solución para formas sustituibles de producción de efectos. En tal construcción del problema, que en su caso puede diferenciarse en un orden de estrategias de solución alternativas y problemas consecutivos, reside la verdadera aportación de la teoría a la estructuración de la comparación. Este presupuesto ha de mantenerse como tal aunque sólo pueda aplicarse en particular en función de un tema concreto y, por tanto, específicamente para cada ámbito (55).

Especificar significa, en cambio, «indicar condiciones de posibilidad más estrictas» (56). En otros términos, las variantes de solución, diseñadas como equivalentes

---

(53) Esta cuestión resulta tanto más urgente por el evidente escepticismo que las hipótesis básicas sobre autoorganización y complejidad suscitan en lo relativo a la explicabilidad del pasado (o a la predictibilidad del futuro); cf. Morin, *La Méthode,* t. 1, *op. cit.,* p. 271.

(54) Luhmann, *Soziale Systeme, op. cit.,* p. 85 y *passim.*

(55) Cf. como ejemplo la construcción esbozada en la siguiente sección IV para un análisis comparado de los procesos de estructuración de los sistemas de formación profesional en Europa. Un análisis comparado –provisional y necesitado de elaboración ulterior– de la institucionalización de la ciencia de la educación universitaria en Alemania y Francia lo ofrece Jürgen Schriewer, «Pädagogik –ein deutsches Syndrom?», en *Zeitschrift für Pädagogik 29* (1983), pp. 359-389. Un problema de referencia para análisis comparativo-históricos de los procesos formativos en los sistemas educativos modernos aparece abordado en Jürgen Schriewer y Klaus Harney, «On 'Systems' of Education and their Comparability», en *The Rise of the Modern Educational System,* ed. D. K. Müller, F. Ringer y B. Simon (Cambridge y París, Cambridge U.P. y Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987), pp. 197-209.

(56) Luhmann, *Soziale Systeme, op. cit.,* p. 84.

desde una construcción teórica, se estudian en los factores condicionantes de su realización histórica. Este estudio puede seguir una doble dirección. Puede dirigirse a la decisión en favor de determinadas soluciones del problema y en contra de otras. Asimismo, puede dirigirse a las consecuencias y problemas consecutivos derivados de tales decisiones. La primera perspectiva de especificación apunta a la reconstrucción de decisiones generadoras de estructuras (génesis del sistema). La segunda persigue los procesos de creación de estructuras sistémicas como consecuencia de tales decisiones (lo que sería la formación del sistema). Designaré la primera perspectiva –retomando soluciones conceptuales producidas en la sociología y la etnología histórico-comparadas– con el término *configuración*. Para la segunda elijo –guiándome por investigaciones interdisciplinares realizadas sobre la autoorganización– el término *morfogénesis*. Y subrayo a la vez con esta explicitación el peso que en la construcción de argumentos explicativos recaba para sí la especificación histórica comparada frente a la perspectiva funcional del teórico.

Una explicación *funcional-configurativa* que se construya con arreglo a tales premisas adquiere el carácter de un proceso de exclusión sucesiva. Indaga, partiendo de los problemas de conformación estructural de la educación institucionalizada, los recursos de acción disponibles (positivamente) o los márgenes de decisión limitadores (restrictivamente) en distintas sociedades (naciones, culturas, etc.). El concepto de *configuración* establece que tales recursos no existen al azar, sino que aparecen ya preformados en sistemas históricamente concretos a causa de las soluciones adoptadas en otros campos o sistemas parciales (57). La reconstrucción de los supuestos relevantes para la solución de problemas, guiada por el problema inicial, no debe proceder *ad hoc,* tanteando al nuevo territorio caso por caso. Puede dejarse guiar, a su vez, por tipologías históricamente saturadas –como las vías de desarrollo histórico, los procesos variables de formación de los Estados, las zonas de ruptura socio-estructurales o las tradiciones semánticas de países europeos (58)– que, en mayor o menor grado según los temas, pueden complementar la construcción teórica del campo de investigación. El proceso de «exclusión en lo concreto» de equivalentes funcionales, que se encomienda a la explicación, encuentra su apoyo empírico en ese recurso a la estructuración no arbitraria de constelaciones históricas. Las soluciones del problema consideradas contingentes desde una perspectiva funcional se retrotraen en el análisis configurativo hasta el punto en que su realización fáctica resulta comprensible como realización no arbitraria, históricamente verosímil o, en su caso, como única posible. La comparación subraya este proceso de exclusión, por cuanto puede aportar simultáneamente soluciones alternativas y, a la vez, demostrar que únicamente eran aplicables de manera selectiva, sólo en este contexto histórico y no en otro. Asimismo, alcanza fuerza de-

(57) «Es esta multiplicidad de niveles de organización social y de fuerzas culturales lo que confiere cierta estructura a situaciones históricas y apunta a las posibilidades y limitaciones de 'opción' dentro de ellas», afirma Eisenstadt, *Tradition, Change, and Modernity, op. cit.,* p. 361.

(58) Son de valor heurístico: Rokkan, «Dimensions of State-Formation and Nation-Building», *loc, cit.,* y «Eine Familie von Modellen» *loc. cit.* Cf. también Louis Dumont, *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne* (París, Seuil, 1983) (Traducción española: *Ensayos sobre individualismo,* Madrid, Alianza, 1987).

mostrativa en la medida en que las fases de exclusión efectuadas, conforme a los mismos principios de construcción, se acreditan justamente en casos diferentes. En otros términos, la comparación pasa a ser un argumento explicativo concluyente en la medida en que, en una reconstrucción guiada por modelos, se llega a identificar las soluciones históricas como realizaciones concretas de lo estructuralmente posible en distintas configuraciones (59).

Las decisiones estructurales, una vez tomadas, canalizan decisiones posteriores y crean problemas consecutivos. Una decisión dotada de eficacia estructural repercute entonces en la otra, y se amalgaman texturas emergentes que no admiten la arbitrariedad ni son modificables a discreción: «La estructura inicial condiciona las opciones de los agentes posteriores; las generaciones siguientes pagan por las libertades de las anteriores en gran escala» (60). El concepto de *morfogénesis* designa estos procesos de estructuración sistémica *(structural elaboration)* a los que hace referencia la segunda de las perspectivas de especificación antes señaladas. Los trabajos de Margaret Archer representan una importante contribución conceptual e histórica a tales estudios (61). A la luz de los conceptos marco de autoorganización sistémica, reconstruyen el complejo juego de interacción social y factores estructurales, las relaciones de conflicto, negociación e intercambio entre agentes colectivos e individuales y las «secuencias complejas de estructura-interacción-elaboración estructural» que se repiten cíclicamente por la dinámica de tales nexos de relaciones. La trama estructural específica de un sistema educativo y sus cambios sucesivos en el tiempo tienen en este marco la misma importancia como resultado de la estructuración pasada que como supuesto restrictivo de la estructuración ulterior. No obstante, el enfoque de Archer, pese a la gran importancia que da a la característica interactiva de tales procesos, resulta demasiado inespecífico para el rasgo típico que, de manera estructural, está inmanente en los sistemas sociales parciales (en general) y/o en los campos de acción educativa (en especial). Los enunciados y conceptos de la teoría de los sistemas sociales autorreferenciales, como –a nivel general– los de *variación y selección, exo-diferenciación y endo-diferenciación, orientación funcional* y *prestaciones de servicios, autorreferencia y reflexión* o –a un mayor nivel de concreción– los de *medio de comunicación* y *fórmula de contingencia, programación* y *codificación, ámbito de intersección* y *simbiosis funcional, disciplina* y *carrera,* son más progresivos en este punto. Mientras que Archer se interesa, por ejemplo –dentro de la buena tradición anglosajona–, por las estrategias de imposición y los intereses propios de la profesión docente, las categorías luhmannianas contemplan el código de selección no deseado por la profesión docente, pero estructuralmente inevitable, y el nexo de selección pedagógica y selección social que ese código encierra. Mientras que Archer intenta reconstruir los procesos de crecimiento sistémicos

(59) La formulación de la «realidad histórica como realización de lo posible» aparece en Karl-Georg Faber, *Theorie der Geschichtswissenschaft* (Munich, Beck, 1974), p. 86 y ss. En esa línea, aunque a nivel más pragmático, dice Maynes, *Schooling for the People, op. cit.,* p. 10: «Es instructivo ver cómo las trabas a la acción de las personas son realmente restrictivas, cualesquiera que sean sus ideas».

(60) Archer, «Theorizing about the Expansion», *loc. cit.,* p. 6.

(61) *Ibíd.,* y Archer, *Social Origins, op. cit.*

como fenómenos en última instancia no planificados, partiendo de las tramas de interacción y de transacción de los agentes, los conceptos de la teoría funcional de sistemas ayudan además a explicar la estructuración sistémica partiendo de la propia lógica objetiva y del sentido del sistema funcional societario para la educación, así como de las relaciones de interdependencia con su entorno social. Combinando ambos enfoques –sintetizo yo– se pueden modelar los análisis de procesos comparativos aquí intencionados de tal forma que sean posibles los dos puntos: el perfil de la especificidad cultural de los procesos variables de formación del sistema y su interpretación en el marco de una teoría general.

Una investigación histórico-comparada de la educación que asuma las opciones teórico-metodológicas aquí expuestas no puede ubicarse ya en la dicotomía de lo 'nomotético' y lo 'idiográfico', o de lo *etic* y lo *emic*. Ni sus investigaciones reducen la comparación a mera instancia para el examen de hipótesis macrosociales, ni pueden agotarla en descripciones autosuficientes montadas sobre particularidades históricas. Tales investigaciones aportan más bien conocimientos específicamente comparativos, en tanto que descubren en su ámbito modelos variables de relaciones entre estructuras sistémicas transculturales y ordenaciones configurativas (62). Amplían la posible riqueza conformadora del mundo socio-cultural del ser humano en sus realizaciones históricas y constatan en el mismo contexto cómo y de qué manera estas realizaciones han seguido la lógica de las formaciones estructurales sistémicas. Enriquecen así el saber sistemático y subrayan a la vez la idea de apertura evolutiva de la práctica social.

Creo que con las argumentaciones anteriores queda claro también que los resultados de los análisis comparados difícilmente se pueden sumar para dar respuestas unívocas cuando, al final de un enfoque comparativo funcional, se formula, una vez más, la pregunta de si las alternativas propuestas como hipotéticamente equivalentes lo son en realidad, y hasta qué punto. La pluridimensionalidad de los efectos socializadores y de las consecuencias sociales de una educación organizada sistémicamente se opone a un juicio fácil de equivalencias que pueda ser aprovechable para fines de planificación y de pronóstico. Lo que es posible, en cambio, es el conocimiento de ciertos modelos variables de relaciones intersistémicas de interacción o de intercambio entre las estructuras educativas y otros campos de acción sociocultural. Y son posibles porque la estructuración de los sistemas educativos no se efectúa en una especie de «espléndido aislamiento». Se efectúa con referencia a ofertas y exigencias de otros sistemas parciales; como a la inversa, otros sistemas sociales parciales ajustan sus propias estructuras a las apor-

(62) De ese modo se ajustan a los resultados de las investigaciones interdisciplinares sobre sistemas de autoorganización, según los cuales ya las pequeñas desviaciones de las condiciones iniciales llevan a formaciones estructurales divergentes. Cf. también Eisenstadt, *Tradition, Change, and Modernity, op. cit.*, p. 362: «En lugar de suponer la existencia de series generales de modelos de movilización social... debemos estudiar la posibilidad de distintas variaciones en tales modelos y su influencia en el desarrollo de diferentes modos de respuesta a los retos de modernización y en la consiguiente aparición de distintos tipos de órdenes sociales, políticos y culturales post-tradicionales».

taciones del sistema educativo (63). Las estructuras de cualificación típicas de cada nación son un ejemplo destacado de ello.

En efecto, recientes investigaciones comparadas han mostrado justamente en este ejemplo las notables *diferencias inter*-nacionales y, a la vez, la gran *consistencia intra*-nacional de la variable trama de interrelaciones entre distintas esferas de acción social. Tales interrelaciones –por ejemplo, entre «relaciones educativas», «relaciones organizativas« y «relaciones industriales»– se construyen y afianzan estructuralmente, en procesos de *larga duración* (64). De ahí que los análisis comparados que reconstruyen estos procesos estructurales mantengan la idea de que los nexos de relaciones gestados por estos procesos y específicos para cada cultura «no son 'reformables' sin más» (65), sino sólo modificables a largo plazo, en períodos más amplios. Algo análogo dicen los resultados de las investigaciones comparadas que pueden especificar la supuesta equivalencia funcional de distintas soluciones de problemas hasta tal punto que sea posible conocer los presupuestos relevantes estructuralmente para determinadas soluciones. Es cierto que los métodos de reconstrucción histórico-comparada de este tipo pueden orientar sobre los presupuestos necesarios de las estrategias sistémicas que se consideran *eficaces* –con criterios sociales ciertamente discutibles–, pero demuestran también, en la misma línea, que tales premisas, por ir ligadas a configuraciones socio-históricas, no son moldeables o transferibles a discreción (66). En ese sentido, incluso la investigación social comparada orientada según las necesidades de la política debe medir con más rigor la relevancia que tienen, para la planificación o el pronóstico, los conocimientos que puede alcanzar. Esa relevancia consiste en la identificación de «restricciones» culturalmente condicionadas de posibilidades de acción y decisión, en el conocimiento de la aplicabilidad «limitada» de una gama de soluciones alternativas (ampliada comparativamente) por las condiciones históricas de praxis social, o en la demostración de la «imposibilidad» de la mera transferencia de soluciones de problemas. La tarea de la investigación social comprendida sólo puede ser, por consiguiente, la de «informar la práctica, sin dirigirla» (67).

IV

La construcción de argumentos comparativos explicativos –decía la premisa desarrollada precedentemente– se efectúa en el movimiento analítico contrapuesto de ampliación teórica y limitación histórica de lo que es posible. Dicha cons-

(63) «Las compatibilidades, las relaciones y las compensaciones recíprocas entre sistemas diferentes especifican las unidades recortadas por la historia», dice Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire* (París, Gallimard, 1975), p. 129.

(64) Cf. especialmente Marc Maurice, François Sellier y Jean-Jacques Silvestre, «La production de la hiérarchie dans l'entrepise: recherche d'un effet sociétal», en *Revue française de sociologie 20* (1979), pp. 331-365; e id., *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne* (París, P.U.F., 1982).

(65) Ranieri, «Stilus Curiae», *loc. cit.*, p. 86.

(66) Cf. bajo este aspecto, especialmente, el capítulo de Victor Karady en este volumen.

(67) Meinolf Dierkes, «International vergleichende Forschung. Voraussetzungen und Perspektiven», en *WZB (Wissenschaftszentrum Berlin) – Mitteilungen*, núm. 25, septiembre de 1984, pp. 23-26.

trucción, en forma de explicación *funcional-configurativa,* adquiere al mismo tiempo el carácter de un proceso de restricción sucesiva, porque, partiendo de problemas de conformación identificados teóricamente de campos de acción socioculturales, indaga los presupuestos estructurales, los recursos de solución del problema o los márgenes de decisión que han llevado en distintos contextos sociopolíticos a la elección de determinadas soluciones (excluyendo otras posibles, funcionalmente equivalentes) y a las formaciones estructurales correspondientes.

A continuación efectuaremos este mismo proceso de reconstrucción tomando como ejemplo la génesis de distintas estructuras de formación profesional de Francia y de Alemania. El ejemplo está tomado de investigaciones más globales sobre la estructura y las repercusiones sociales de los sistemas de formación profesional en Europa Occidental (68). En este sentido, se asocia al dimensionamiento de dichas investigaciones mediante el modelo de los *ámbitos de intersección* basado en la teoría de los sistemas. Se entienden por tales aquellos campos de acción en los que los sentidos de la acción pedagógica se entrecruzan con las de algún otro sistema parcial social. En dicha definición encajan, aparte de la formación profesional, campos institucionales tan diversos como las universidades, la justicia penal para los menores o la enseñanza de la religión en la escuela. El modelo de ámbito de intersección apunta a la problemática estructural común a todos ellos (69). Se basa en tres conceptos rectores (y en las correspondientes perspectivas teóricas): la *formación del sistema* (desde el punto de vista de la teoría general del sistema), la *diferenciación funcional* (desde el punto de vista de la teoría de la evolución) y los *medios de comunicación generalizados simbólicamente* (desde el punto de vista de la teoría de la comunicación). Estos conceptos se introducen sucesivamente para hacer explícitos los supuestos básicos del modelo. Partiendo de ellos se pueden identificar los problemas específicos de conformación que se plantean en un ámbito de intersección concreto como la formación profesional y matizarlos ya con connotaciones históricas. A ellos se agregará después (en las secciones V y VI) el análisis histórico-comparado de diversas vías de solución.

Los sistemas se forman, según la premisa general, cuando ciertos sectores de la realidad deslindables se disocian, mediante su autoorganización (más exacta-

---

(68) Estos trabajos se realizan en común con Klaus Harney y subrayando especialmente la comparación germano-francesa. Cf. como estudios monográficos, entre otros, de Klaus Harney, «Der Beruf als Umwelt des Betriebs», en *Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung,* ed. V.L.B.S. (Krefeld, Van Acken, 1985), pp. 118-130; «Berufsbildung und industrielles Arbeitsverhältnis» (junto con H.-E. Tenorth), en *Zeitschrift für Pädagogik 32* (1986), pp. 91-113; «Die Beziehung zwischen Handwerk und Industrie als dynamisierender Faktor in der Entstehung des Berufsbildungssystems», en *Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung* (Berlín, Bundesinstitut für Berufsbildung, 1988), pp. 73-101; de Jürgen Schriewer cf. especialmente «Frankreich; Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik», en *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft,* ed. D. Lenzen, vol. 9.1 (Stuttgart, Klett-Cotta, 1982), pp. 250-285; «Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich», en *Zeitschrift für Pädagogik 32* (1986), pp. 69-80; «Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen», en *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie,* ed. J. Oelkers y H.-E. Tenorth (Weinheim y Basilea, Beltz, 1987), pp. 76-101.

(69) Este modelo se introduce en Niklas Luhmann y Karl-Eberhard Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (Stuttgart, Klett-Cotta, 1979), p. 53 y ss. Recurriendo a las disposiciones conceptuales de

mente, mediante la reticulación autorreferencial de sus elementos), de un entorno que ya no les corresponde. Los sistemas subrayan adicionalmente su carácter sistémico y potencian su capacidad de elaboración del entorno mediante diferenciación sistémica, es decir, mediante la reiteración en sí mismos de la diferencia entre sistema y medio ambiente. La teoría sociológica de la diferenciación analiza como formas de diferenciación sistémica, en una reformulación de enfoques clásicos de Spencer, Durkheim o Weber, la característica estructural primaria (esto es, determinante del orden global) de las distintas formaciones sociales y de su cambio en el tiempo. Las sociedades modernas –fundamentalmente, las europeo-occidentales– se distinguen porque, en un proceso irreversible de evolución social desde finales del siglo XVIII, modificaron su forma de diferenciación primaria, que pasó de la estratificación jerárquica a una organización según funciones macro-sociales. La teoría de la diferenciación social concibe –como teoría de procesos– este acontecer históricamente único, sus distintas dimensiones y su dinámica evolutiva bajo la categoría de *diferenciación funcional*. Bajo el mismo título tematiza asimismo –como teoría de la modernidad– las estructuras y los problemas consecutivos inherentes a una formación social en la que los sistemas parciales de la política, el derecho, la religión, la economía, la ciencia o la educación, todos ellos subordinados a las macrofunciones sociales, se desligan de un orden jerárquico global, se liberan en su racionalidad específica funcional y se establecen en forma duradera con sus divergentes perspectivas del sistema/entorno (70).

Sobre este trasfondo, el modelo del ámbito de intersección se refiere a ciertos problemas estructurales que resultan de las consecuencias un tanto ambivalentes de la diferenciación funcional. En concreto, se refiere a que la desconcentración de las macrofunciones de la vida social y su distribución en sistemas parciales especializados no lleva siempre, y como algo obvio, a la formación de competencias exclusivas de cada uno de dichos sistemas parciales. La imposición del monopolio estatal del poder, por ejemplo, no debe verse en absoluto como un modelo vinculante de especialización funcional. La diferenciación de un sistema social parcial para la educación tropieza con restricciones estructurales cuando se aducen determinadas premisas que limitan su competencia exclusiva sobre los procesos de socialización de orientación pedagógica. Tales premisas atañen tanto a la propia racionalidad y a la selectividad del sistema educativo mismo como a las exigencias específicas de determinados servicios de cualificación (orientados para ser utilizados en otras áreas funcionales).

La selectividad propia del sistema educativo se ha analizado, en distintos contextos teóricos, utilizando los conceptos de 'lógica interna' y de 'distancia estructural'. La lógica interna y la distancia frente a las circunstancias cotidianas y los

---

la teoría subyacente de sistemas sociales, se puede seguir desarrollando este modelo y también se puede hacer de él, mediante el engranaje con teorías parciales integrables, el marco analítico para investigaciones comparadas; cf. Schriewer, «Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen», *loc, cit.*

(70) Entre las diversas versiones parciales de la teoría de la diferenciación cf. especialmente Luhmann, *Differentiation of Society, op. cit.* (nota 40), p. 229 y ss. Un debate que subraya también el nexo con la tradición sociológica es el de Hartmann Tyrell, «anfragen an die Theorie der gesellschaftlichen Differenzierung», en *Zeitschrift für Soziologie 7* (1978), pp. 175-193.

problemas de acción sociales se sutentan en la intencionalidad de la acción educativa como tal. Adquiren eficacia estructural bajo las condiciones de su organización en sistema, al tiempo que se traducen en la «reestructuración» y «estilización» (71) –abstrayendo, significativamente, de los contextos originarios–, en la *reinterprétation* y el *remodelage* (72), de los temas socioculturales en ocasiones didácticas para fomentar la capacidad de aprendizaje. En otros términos, las premisas de sentido del sistema de enseñanza generan una relativización peculiar de las exigencias propias de los asuntos y procesos sociales: la relativización de su rigidez estructural respecto a las *personas,* la relativización de su carácter de gravedad respecto al *futuro* y la relativización de los fracasos o fallos escolares respecto a la *capacidad de aprendizaje.*

Por otra parte, aquellas fases o dimensiones del proceso educativo que no buscan la capacidad de aprendizaje general, sino la competencia práctica en otros sistemas de comunicación especializados en macrofunciones sociales, presuponen unas experiencias reales en esos mismos sistemas. Tales presupuestos adicionales se basan en la no menos marcada selectividad de estas áreas funcionales. Y encuentran su explicación en la teoría de los *medios de comunicación social generalizados simbólicamente* (73). Tales medios –como el 'poder' en el sistema político, la 'fe' en el sistema religioso, la 'verdad' en el sistema científico o el 'dinero' en el sistema económico– son instrumentos específicos de cada ámbito que se añaden a la lengua, condicionan la capacidad de ajuste, constantemente renovada, de las comunicaciones especificadas según sus contextos funcionales respectivos –más bien improbables en su selectividad– y aseguran la transferencia espacio-temporal de los modelos de racionalidad y de las circunstancias motivacionales correspondientes. En este sentido, los medios de comunicación hacen las veces de «esqueletos interiores cargados de sentido» de los sistemas parciales sociales (74), cuya diferenciación acompañan y estabilizan como catalizadores. No son convertibles en esta propiedad. Los intentos de imponer los modelos de racionalidad apoyados por los medios de comunicación en sistemas parciales con una orientación temática diferente son «siempre, según los casos, incoherentes, escandalosos, ridículos o estúpidos» (75). Las cuestiones relativas al poder, por ejemplo, no se pueden regular con demostraciones de verdad. De ahí que los medios de comunicación tampoco se puedan 'reestructurar' o 'estilizar' como temas didácticos, mediante la intencionalidad de la acción educativa, sin una notable pérdida de sustancia. Sólo en sus contextos originarios pueden convencer

---

(71) Así Janpeter Kob, *Soziologische Theorie der Erziehung* (Stuttgart, Kohlhammer, 1976).

(72) Así Pierre Bourdieu, «Le systéme des fonctions du système d'enseignement», en *L'Education en Europe: recherches sociologiques,* ed. M. A. Matthijsen y C. E. Vervoot (París y La Haya, Mouton, 1969), pp. 181-189, y Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La Reproduction* (París, Minuit, 1970), p. 230 y ss. (Traducción española: *La Reproducción.* Barcelona, Laia, 1977).

(73) Sobre el concepto de medios de comunicación social en general cf. Luhman, *Soziologische Aufklärung 2, op. cit.* (nota 40), p. 170 y ss., y, con el ejemplo del dinero, Luhmann, *Die Wirtschaft der Gesellschaft* (Francfort, Suhrkamp, 1988), p. 230 y ss.

(74) Así la formulación gráfica de Helmut Willke, *Systemtheorie* (Stuttgart y Nueva York, Fischer, 1982), p. 149.

(75) Tyrell, «Anfragen», *loc. cit.,* p. 184.

plenamente y garantizar así una transferencia de selecciones de sentido eficaz a otras vivencias y prácticas. Ahí radica la razón estructural de la capacidad sustentadora especial que requieren ciertos tramos o dimensiones de los procesos educativos. Necesitan de experiencias reales con la fuerza condicionante de los medios de comunicación. Y éstos despliegan su eficacia motivante y aglutinante únicamente haciendo valer sin reservas su *rigidez* estructural, su ineludible *carácter de gravedad* y su *poder sancionador* de conductas fallidas (76).

Por una parte –así se puede resumir–, la indispensabilidad objetiva y, a la vez, la no convertibilidad de los medios de comunicación ponen límites estructurales a una potencial competencia exclusiva del sistema educativo. Mas, por otra parte, los ámbitos funcionales regulados por los medios, justamente porque son tan expansivos en su perspectiva especial y en su propia dinámica interna, tampoco representan ningún marco suficiente para los procesos intencionales de aprendizaje y socialización. Aquí es exactamente donde tienen su puesto los *ámbitos de intersección:* pueden concebirse como respuesta estructural a esas restricciones recíprocas de los sistemas funcionales. Son arreglos organizativos para asegurar las relaciones de prestación de servicios inter-sistémicas incluso en condiciones de diferenciación funcional muy avanzada. Y representan, con todo ello, intentos ambiciosos y arriesgados de combinar los sentidos y los modelos de racionalidad del sistema educativo con los de cualquier otro sistema parcial social: con la lógica de la comunicación comprometida con la verdad, propia del sistema científico, en el ámbito de las universidades (77); con las premisas funcionales del sistema jurídico en el marco de la justicia penal para los menores (78); con los postulados de fe del sistema religioso en la enseñanza de la religión en la escuela; y con la racionalidad codificada monetariamente del sistema económico en la formación profesional. El *nivel combinatorio de las simbiosis funcionales* perfila así el problema capital de referencia bajo el cual se pueden analizar comparativamente las formas alternativas de los ámbitos de intersección elegidas en los distintos contextos sociales.

---

(76) Este aspecto sancionador y el carácter de gravedad de los medios de comunicación en los sistemas sociales que ello implica aparece subrayado en Stefan Jensen, «Aspekte der Medien-Theorie», en *Zeityschrift für Soziologie 13* (1984), pp. 145-164. Por eso es muy acertado considerar la *vinculación* a unas funciones –a diferencia del *distanciamiento* de una realidad existente– como principal criterio que distingue la escuela profesional de la escuela de formación general; cf. Jürgen Zabeck, «Zur Problematik beruflicher Sozialisation», en *Berufliche Schulen: äußere Differenzierung – didaktische Strukturen,* ed. V.L.B.S. (Krefeld, Van Acken, 1983), pp. 21-31. Las relaciones enseñanza/aprendizaje que cualifican profesionalmente «tienen que examinarse y legitimarse a sí mismas bajo las presiones de la economía y del tiempo en un entorno que es real y no artificial», dice Wolfgang Streeck, *Skills and the Limits of Neo-Liberalism: The Enterprise of the Future as a Place of Learning* (Berlín, Wissenschaftszentrum Berlin, 1988), p. 27.

(77) Un esbozo comparativo que aplica el concepto de ámbito de intersección a la explicación del desarrollo divergente de la universidad en Alemania y en Francia puede verse en Jürgen Schriewer, «Hochschulwesen: Frankreich», en *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft,* ed. D. Lenzen, vol. 10 (Stuttgart, Klett-Cotta, 1983), pp. 546-555. Una aplicación detallada de este modelo a las universidades puede verse en Rudolf Stichweh, *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen* (Francfort, Suhrkamp, 1984), p. 83 y ss.

(78) Cf. el estudio casuístico basado en esta idea por Edwin Keiner, *Jugendarrest* (Wiesbaden Deutscher Universitätsverlag, 1989).

La referencia a tales problemas se articula claramente en las reflexiones internas de los campos de acción correspondientes (79). Así, la simbiosis funcional significa, para el ámbito de la *formación profesional:* la integración de secuencias de aprendizaje sistematizadas pedagógicamente y de experiencias de trabajo práctico en las empresas (80); la combinación del cultivo personal con la limitación práctica de la capacidad de aprendizaje (81); o la aplicación combinada de una «lógica de adquisición (propia del sistema de formación)» y de una «lógica de utilización de lo adquirido (específica del sistema de trabajo)» (82). Sin embargo, el nivel combinatorio de tal combinación de lógicas es básicamente precario. A tenor de la capacidad de solución de problemas de las variables formas de la combinatoria organizativa y curricular, pueden producirse desequilibrios a costa de las ideas de racionalidad del sistema educativo o del sistema económico. Esos desequilibrios hacen que el sistema parcial social así erosionado en sus pretensiones reaccione con medidas compensatorias o sustitutivas. En este sentido, tanto la conformación organizativa y curricular de las simbiosis funcionales como el riesgo natural de fracaso plantean *problemas consecutivos* característicos en los dos sistemas funcionales implicados en la formación profesional. A cada uno de estos problemas se pueden asignar tipos de soluciones de problemas distintos pero equivalentes que a su vez tienen consecuencias específicas.

Para el sistema educativo, tales problemas consecutivos surgen sobre todo en el plano de la reflexión. El sistema económico se encuentra ante problemas de índole estructural. En un caso se trata de mediaciones de sentido entre los programas didácticos del sistema educativo centrados en la persona, por un lado, y las distintas exigencias de cualificación de un mundo profesional en el que rige la división del trabajo, por otro. En otro caso se trata de mediaciones estructurales, en el sistema funcional de la economía, entre la racionalidad individual de la empresa y la racionalidad superior del sistema. Las soluciones del primer problema incluyen la elaboración de programas específicos de enseñanza y aprendizaje; conciernen, en ese sentido, al complemento temático y didáctico de decisiones básicas anteriores sobre las estructuras d ela formación profesional. Las estrategías de solución del segundo problema apuntan a formas de regulación de la conducta social apoyadas institucionalmente; y poseen así una relevancia estructural decisiva para la conformación del ámbito de intersección que es la formación profesional. De ahí que el análisis de los sistemas modernos de formación profesional que aquí se persigue parte de lso diversos supuestos de solución y de las soluciones para el segundo problema de mediación existentes en los países europeos (83).

---

(79) Referencias más detalladas en Schriewer, «Funktionssymbiosen von Überscheidungsbereichen», *loc. cit.*, p. 87 y ss.

(80) Cf. Heinrich Abel, *Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg,* ed. K. Stratmann (Brunswick, Westermann, 1968), p. 145, o Alfred Marshall, *Principles of Economics* (Londres, Macmillan, eighth edition, 1928), p. 208 y ss.

(81) En este sentido Joseph Leif, *L'Apprentissage: conditionnement et libres choix* (París, Delagrave, 1984), p. 35 y ss.

(82) Anne-Marie Lucas y Aldo Franco, *Les Formations en alternance,* ed. Délégation à la Formation Professionnelle (París, Centre I.N.F.F.O., 1986), pp. 7-8.

(83) Debe considerarse, en cambio, toda la contextura problemática aquí desarrollada si se analizan los procesos de estructuración y diferenciación subsiguientes a determinadas decisiones básicas. Cf. las

Este problema se plantea estructuralmente, en una tensión inmanente al sistema económico, entre la racionalidad de mercado perseguida individualmente y los fundamentos de producción colectiva; entre el cálculo privado de cada empresa y un interés sistémico general supraempresarial por la garantía de unas premisas operativas que toda empresa necesita, pero no produce por sí misma, obviamente (84). Por eso la disponibilidad plena de tales 'bienes colectivos', como la paz laboral o, sobre todo, las cualificaciones para el trabajo aplicables universalmente y susceptibles de desarrollo en el proceso, hace exigible las mediaciones internas del sistema. Presupone institucionalmente unas instancias reguladoras estables que, frente a la conducta de decisión de la empresa particular, codificada de modo monetario, salvaguarden las tareas de *articulación e imposición de las obligaciones colectivas.* Tradicionalmente, tales resultados de 'encauzamiento y ordenación de las aspiraciones e intereses individuales hacia el bien común de toda profesión' (85) –dicho en términos jurídicos– eran efectuadas por los gremios y corporaciones organizados en forma polifuncional. Eran 'polifuncionales' justamente porque realizaban tanto tareas de representación del estamento empresarial como de representación de los intereses sindicales; actuaban como órgano de asistencia social y titulares de la formación profesional, y asimismo como instancias de inspección industrial y de control normal, en una amalgama indiferenciada (86). Pero esto significa, por otra parte, que el problema de mediación referido sólo pudo surgir como un problema estructural necesitado de una conformación consciente una vez disueltas las tradiciones europeas anteriores a la edad moderna. Y el problema sólo podía plantearse en debates públicos teniendo en cuenta las consecuencias de los procesos concomitantes de disociación entre industria y artesanía, entre 'empresa' y 'profesión' (87), entre sujeto económico individual y asociación de vida corporativa (88). Los esfuerzos que se emprendieron desde mediados del siglo XIX en los países europeos occidentales para satisfacer las apremiantes exigencias de cualificación profesional de los trabajadores industriales en constante aumento tuvieron que afrontar así, paradójicamente, 'otras' consecuencias de los procesos de diferenciación social no previstas y cuyo alcance era poco transparente para los contemporáneos, procesos justamente que eran la causa del problema de cualificación profesional como tal. A tenor de los puntos de apoyo existentes histórica-

---

paralelas estructurales cubre la formación profesional y las universidades descritas en Schriewer, «Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik», *loc. cit.*, y «Hochschulwesen: Frankreich», *loc. cit.*

(84) Sobre el trasfondo de este problema cf. Luhmann, *Die Wirtschaft der Gesellschaft, op. cit.*, o Jürgen Zabeck, «Berufliche Bildung», en *Staatslexikon*, vol. 1 (Friburgo, Herder, 7.ª ed. 1985), col. 682. Algunos análisis de sociología económica recientes aplican también la permanencia estructural de este problema a la futura competitividad de las economías de mercado altamente industrializadas; cf. Streeck, *Skills and the Limits of Neo-Liberalism, op. cit.*

(85) Cf. en este sentido el resumen de Fr. Olivier-Martin, *L'organisation corporative de la France d'ancien régime* (París, Sirey, 1938), pp. 473 y ss. y 559 y ss.

(86) Cf. Friedrich Müller, *Korporation und Assoziation* (Berlín, Duncker und Humblot, 1965), p. 15 y ss.

(87) Así las tesis de Harney, «Der Beruf als Umwelt des Betriebs», *loc. cit.*

(88) Cf. Charles Gide, *Economie sociale, Exposition Universelle Internationale de 1900 à Paris, Rapports du Jury International*, t. V (París, Imprimerie Nationale, 1903), pp. 42 y ss. y 181 y ss.

mente en los distintos países, los intentos de dominio de esta compleja situación problemática: a) o bien se vinculaban a las instancias de mediación tradicional en la figura de comunidades solidarias cuasi-gremiales; b) o bien sustituían las soluciones premodernas por formas funcionalmente equivalentes –asociativas– de concertación de intereses y de formación de la voluntad colectiva; c) o bien tenían que confiar en los efectos reguladores de formas generales y, consecuentemente, un tanto inespecíficas de ordenación social, como la competencia de mercado o un control burocrático-estatal (89). En cualquier caso, cada una de estas posibles alternativas significaba a la vez una opción de gran alcance sobre la posible meta-organización y, en definitiva, sobre la tipología estructural de la formación profesional (90).

Este complejo de problemas fue abordado ya en el contexto de la época por un observador tan lúcido como Lorenz von Stein. Su monumental *Verwaltungslehre* (Teoría de la administración) estudia en términos de derecho constitucional y de categorías sociologicas, el sistema moderno de educación en cuanto parte de la administración pública, y ésta como «consecuencia natural y simple de la reestructuración del orden social» (91). Ahora bien, al relacionar la «formación profesional económica» con la «autoadministración» como condición necesaria suya, Stein no contempló sólo –implícitamente– el nexo funcional desarrollado partiendo del modelo del «ámbito de intersección» (92). Subrayó, sobre todo, los variables supuestos históricos de la «autoadministración» en los distintos países europeos, al concebir éstas, igual que el derecho público en su conjunto, como resultado de los conflictos entre el *Estado* y los *intereses sociales particulares* dirimidos en procesos de transformación social. Esta idea heurísticamente tan fecunda, que reanuda el aspecto explicativo configurativo, se puede explicitar más en relación con el marco-modelo de formación de los sistemas políticos modernos de Europa desarrollado por Stein Rokkan (93). Este modelo esboza unos esquemas categoriales que permiten una conceptualización y sistematización de distintas formas de difenciación funcional en Europa, de curso diferente según las regiones. Con su ayuda se pueden reformular lo que Lorenz von Stein llama supuestos sistémicos de los respectivos ti-

---

(89) Las formas básicas de orden social son objeto de debate por Wolfgang Streeck y Philippe C. Schmitter, «Community, market, state... and associations? The prospective contribution of interest governance to social order», en *Private Interest Government Beyond Market and State*, ed. W. Streeck and Ph. C. Schmitter (Londres, etc., Sage Publications, 1985), pp. 1-29.

(90) Se designa como meta-organización –a diferencia de la micro-organización de la instrucción y de la macro-organización de las estructuras escolares– toda la infraestructura jurídica y administrativa de los procesos de educación y formación institucionalizados. Ciertas formas especiales de meta-organización parecen imprescindibles cuando la formación profesional está incorporada en el contexto de procesos laborales de la empresa; cf. en breve panorámica Beatrice Reubens, *L'Apprentissage, les grandes orientations* (París, O.C.D.E., 1979), p. 33 y ss.

(91) Lorenz von Stein, *Das Bildungswesen. Erster Theil: Das Elementar– und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern.* Die Verwaltungslehre. Fünfter Theil: Die Innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet (Stuttgart, Cotta, 1868), pp. 39 y ss. y 165 y ss.

(92) *Ibid.*, pp. 291 y ss.

(93) Entre las reelaboraciones sucesivas cf. especialmente Stein Rokkan, «Nation-Building, Cleavage Formation, and the Structuring of Mass Politics», en *Citizens, Elections, Parties. Approaches to the Comparative Study of the Processes of Development*, ed. S. Rokkan *et al.* (Oslo, Universitetsforlaget, 1970), pp. 72-144, y Rokkan, «Dimensions of State-Formation», *loc. cit.*, y «Eine Familie von Modellen», *loc. cit.* (nota 33).

pos estructurales de «formación profesional económica» con un mayor distanciamiento teórico de los procesos históricos. Lo central es la hipótesis de que los países europeos pasaron en el curso de la formación de sus estados modernos por una serie de conflictos de estructura similar. Pero estos conflictos surgieron con diferente intensidad y, sobre todo, se resolvieron con distinta radicalidad (o se fijaron como zonas de fractura socio-política que aún siguen influyendo). De esos campos de conflicto es, sobre todo, el que Rokkan llama *conflicto de legitimación* el que se ajusta a la idea formulada por Lorenz von Stein. Nace del encuentro de los esfuerzos de racionalización, secularización y penetración del Estado nacional moderno con las formas de organización tradicionales de la vida social (como los gremios, las corporaciones, las iglesias, las órdenes religiosas, las 'comarcas', los 'estamentos', etc.). Las decisiones adoptadas en el marco de los sistemas político-constitucionales respectivos para resolver el conflicto de legitimación no se limitaron a trazar el margen jurídico para la perduración, el cambio o la recreación de instancias intermedias en general (94). Prefijaron a la vez las posibilidades de conformación particulares, diversas en los distintos países europeos, en lo que respecta al problema de la mediación dentro de la economía, es decir, a los fundamentos meta-organizativos del ámbito de intersección que es la formación profesional.

Concluyen así las reflexiones, preparatorias de la comparación, sobre el «dimensionamiento» de nuestro campo de estudio. Desembocan en un marco conceptual que establece el entrelazamiento entre el modelo, propio de la teoría de sistemas, de los ámbitos de intersección y las tipologías históricamente saturadas de las formas de orden social y su expresión diferencial dentro de los procesos de formación de los estados modernos. Ese marco conceptual tiende así –en teoría– el puente entre la especificidad de un campo de acción educativo y su entorno social más amplio. Y guía –metodológicamente– el proceso de análisis funcional y configurativo que intenta explicar las distintas soluciones de problemas observables en Alemania y en Francia, relacionándolas con problemas de conformación estructural de la formación profesional organizada, por una parte, y con los recursos de acción disponibles para su solución en los dos contextos histórico-sociales, por otra.

V

Las exigencias de cualificación profesional de la gran masa de población ocupada en el comercio y la industria fueron objeto de debate público en Francia por lo menos desde mediados del siglo XIX (95). No obstante, las posibilidades por entonces existentes de ofrecer soluciones universalizables a los problemas plantea-

(94) Cf. Müller, *Korporation und Assoziation, op. cit.*, p. 39.

(95) Eran conocidos los análisis y escritos programáticos del barón Charles-François Dupin, que trabajó intensamente por la 'promoción industrial mediante la educación'. Cf. *Forces productives et commerciales de la France,* 2 vols. (París, Bachelier, 1827); *Historique de l'enseignement industriel et de son influence sur le sort du peuple* (París, Conservatoire Royal des Arts et Manufactures, 1840); *Bien-être et concorde des classes du peuple français* (París, Pagnerre, Paulin et Firmin Didot, 1848).

dos estaban lastradas por una pesada hipoteca. Como tal se revelaría, en efecto, el *derecho de asociación profesional* extremadamente restrictivo nacido de la Revolución de 1789 (96). La legislación pertinente no sólo fue rica en consecuencias y restrictiva, en la medida en que abolió todas las corporaciones no estatales y sus privilegios e introdujo la libertad industrial ilimitada (por el decreto de 17 de marzo de 1791 promovido por el diputado d'Allarde). La radicalidad de la legislación revolucionaria se debió, sobre todo, a la estricta prohibición de las asociaciones y coaliciones profesionales de cualquier tipo (en virtud de la ley de 17 de junio de 1791 promovida por el diputado Le Chapelier). La ley declaraba las coaliciones o convenios de intereses entre industriales autónomos o entre trabajadores y oficiales «inconstitucionales, atentatorios a la libertad y a la declaración de los derechos del hombre, y de efecto nulo» (97).

El principio fundamental formulado por Le Chapelier –«no hay ya corporaciones en el Estado; sólo hay el interés particular de cada individuo y el interés general» (98)– indica que la relevancia jurídico-política de esta legislación excede con mucho de los factores cotidianos desencadenantes. El derecho de asociación profesional revolucionario fue una parte de la rígida solución dada por la Revolución Francesa al conflicto de legitimación entre el Estado nacional centralista y las comunidades solidarias tradicionales. Las normas jurídicas que respaldaban la prohibición de las coaliciones y asociaciones profesionales fueron expresión cabal de las concepciones relativas a la teoría del Estado y a la política económica de la Ilustración Francesa implantadas con la legislación revolucionaria. Respondían al programa del primer liberalismo francés y a la síntesis de concepciones individualistas, igualitarias y estatalistas decantada en él, siguiendo a los enciclopedistas, los fisiócratas y la teoría rousseauniana de la *volonté générale.* Estas tradiciones intelectuales coincidían en el argumento fundamental de que las *associations partielles,* es decir, las instancias intermedias como expresión organizada de los intereses sociales particulares, ponían en peligro: a) tanto la *société générale,* es decir, el Estado y la soberanía de la nación encarnada en él, b) como la igualdad de los ciudadanos del Estado y c) la libertad de desarrollo personal de cada individuo, que se realizaba especialmente en la libertad de comercio e industria. El único remedio adecuado para conjurar la amenaza derivada de ellas se cifró, no en una reforma, sino en la exclusión rigurosa de las instancias intermedias en general y de las asociaciones profesionales en particular. En este sentido, la ley Le Chapelier de junio de 1791 no fue sólo una parte integrante, sino la suprema expresión de la remodelación de las estructuras jurídico-administrativas de la Francia moderna, impuesta políticamente por la Revolución Francesa, codificada bajo Napoleón y asumida sin ruptura por la subsiguiente Restauración de los Borbones (99). La abolición de todas

---

(96) Las secciones V y VI aquí agregadas recogen en forma modificada algunas partes de mi artículo sobre «Intermediäre Instanzen, Selbstwerwalung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich» (citado en nota 68), *loc. cit.*

(97) Artículo 4 de la ley de 17 de junio de 1791, *cit.* en Edouard Dolléans y Gérard Dehove, *Histoire du Travail en France. Tome I: Des origines à 1919* (París, Domat, 1953), pp. 262-263.

(98) *Ibíd.,* p. 134.

(99) Así Peter Campbell, «The State and Society in France», en *Public-Administration in France,* ed. F. Ridley y J. Blondel (Londres, Routledge and Kegan, 1964), p. 13; cf. también Rudolf von Thadden, *Re-*

las formas de concertación supraindividual pero subestatal de intereses selló la combinación de *liberalismo individualista* y *centralismo estatal,* de tantas consecuencias e implantada establemente con esta remodelación. La ecuación política de Francia contó en adelante, a tenor de una célebre formulación de Emile Boutmy, con dos elementos: el individuo y el Estado (100). El Código civil apoyó jurídicamente al sujeto económico individual en el ejercicio de la libertad industrial, consagrada como «principio de 1789»; permitió jurídicamente, como forma de armonización de intereses intersubjetivos, el acuerdo privado entre individuos iguales y libres; y auspició la competencia interindividual sin trabas como única instancia rectora de la producción, los precios y los salarios; pero el Código penal prohibió cualquier forma de intereses sociales particulares organizados colectivamente. Estas normas dificultaron y demoraron toda la legislación francesa sobre asociaciones, federaciones y sindicatos en el siglo XIX (101). Sólo se atenuaron durante el Segundo Imperio, al abolirse la prohibición de las coaliciones (1864), y fueron modificadas sustancialmente en la III República, al derogarse la prohibición de las asociaciones (1884). Pero siguieron influyendo por mucho tiempo en la cultura política general del país, en correspondencia con un liberalismo individualista, en la vida económica y en las relaciones laborales, que duró ininterrumpidamente al menos hasta la primera Guerra Mundial (102).

Con esta solución, Francia representó la variante más extrema en el proceso europeo de reestructuración de las formas de mediación tradicionales entre el Estado y los intereses particulares de la sociedad. En cambio, lo característico en la solución del conflicto de legitimación en Alemania fue que el empuje del liberalismo de cuño individualista francés quedó compensado en diversas formas con la persistencia de unas tradiciones relativas a unos «poderes intermedios corporativos» (103). Es cierto que estas tradiciones perduraron en los distintos estados alemanes de modo no homogéneo –y no exentas de tendencias autoritarias–, pero nunca se interrumpieron por completo en la teoría del derecho político y constitucional ni en la práctica jurídica y administrativa y, sobre todo, nunca fueron prohibidas tan radicalmente como en la Francia revolucionaria. En realidad, la combinación de liberalismo de cuño racionalista francés con antiguas tradiciones de «libertad corporativa» (104) dio origen a la *idea alemana de autoadministración* en el siglo XIX. A Francia, en cambio, se la pudo caracterizar, según la aguda fórmula de Heinrich von Treitschke, como el país cuyo idioma

---

stauration und napoleonisches Erbe (Wiesbaden, Steiner, 1972), y la exposición clásica de Hippolyte Taine, *Les Origines de la France contemporaine,* vol. 1-6 (París, Hachette, 1878-1894).

(100) *Cit.* en Pierre Legendre, *Histoire de l'administration de 1750 à nos jours* (París, P.U.F., 1968), p. 50.

(101) Cf. Murad Ferid, *Das Französische Zivilrecht,* vol. 1 (Francfort y Berlín, Metzner, 1971), p. 224 y ss.

(102) Expuesto ejemplarmente en Paul Leroy-Beaulieu, *L'Etat moderne et ses fonctions* (París, Guillaumin, 1890).

(103) Heinrich Heffter, *Die deutsche Selbstverwaltung im 19. Jahrhundert* (Stuttgart, Koehler, 1950), p. 72. Cf. también Gerhard Schulz, «Über Entstehung und Formen von Interessengruppen in Deutschland seit Beginn der Industrialisierung», en *Politische Vierteljahresschrift,* 2 (1961), pp. 124-154, y Philippe C. Schmitter, «Modes of Interest Intermediation and Models of Societal Change in Western Europe», en *Comparative Political Studies,* 10 (1977), p. 14 y ss.

(104) Así Kurt von Raumer, «Absoluter Staat, korporative Libertät, persönliche Freiheit», en *Historische Zeitschrift,* vol. 183 (1957), pp. 55-96.

«inventó el nombre de soberanía, [pero] no sabe traducir el concepto de autoadministración» (105). En el concepto de autoadministración se articuló –como señalan especialmente los memoriales del barón vom Stein– un programa de política constitucional contrapuesto a los principios de la Revolución Francesa formulados por Le Chapelier. En efecto, a diferencia de las concepciones teóricas de los ilustrados franceses, esta idea de autoadministración postuló que «no se debe considerar al pueblo como una gran masa informe, sino que hay que contemplar los segmentos articulados derivados de la propiedad y de la diversidad de sus bienes, de la industria y del tipo de asociación municipal, lo cual ofrece una representación completa de todos los intereses fundamentales» (106).

Esta idea encontró su concreción –tras sus inicios con las reformas de Stein-Hardenberg a principios del siglo XIX– no sólo en la autoadministración municipal y en un amplio asociacionismo y cooperativismo cultural, profesional, de política social y de utilidad pública (107). Se manifestó, sobre todo, en la vertiente profesional y económica, en la *corporación del derecho público,* denominada cámara *(Kammer),* característica del derecho administrativo alemán (108). Su expresión institucional más antigua, y por ello eficaz en su ejemplaridad, fueron las cámaras de comercio prusianas. En su forma jurídica moderna nacieron de la fusión de las *Chambres de Commerce* renanas, originarias del período de ocupación francesa, con las corporaciones de comerciantes autónomas, remozadas en las provincias de Prusia Oriental al hilo de las reformas de Stein-Hardenberg. Las primeras tenían el carácter de representaciones designadas de notables, y actuaban como órganos consultivos oficiales en apoyo de las autoridades administrativas. Las segundas eran corporaciones independientes que conectaban con la tradición de los gremios y corporaciones anteriores a la era moderna (109). La doble propiedad de asesoramiento al gobierno por designación y de representación de intereses por elección, que fue atribuida por primera vez a la cámara de comercio de Elberfeld-Barmen el año 1831, fue transferida en 1842 al ámbito de las organizaciones agrarias con el nuevo 'colegio de economía agraria'. Por último, la combinación así diseñada de *cámara* renana y *corporación* prusiano-oriental, de coordinación al sistema de administración estatal y de autoadministración profesional, pasó al derecho general de

(105) Heinrich von Treitschke, «Frankreichs Staatsleben und der Bonapartismus», en *Historische und Politische Aufsätze,* vol. 3 (Leipzig, Hirzel, 5.ª ed., 1886), p. 137.

(106) Karl Reichsfreiherr von Stein, «Denkschrift für den Kronprinzen Friedrich Wilhelm. 5. November 1822», en *Briefwechsel, Denkschriften und Aufzeichnungen,* ed. E. Botzenhart, vol. VI (Berlín, Heymann, 1934), p. 121. Cf. también de la carta de Stein a Spiegel a principios de 1818: «... debe haber una representación por estamentos y no por parcelaciones aritméticas de una nación disuelta atómicamente en un gran amasijo, en líquido químico», *ibid.,* vol. V (1933), p. 432.

(107) Cf. Thomas Nipperdey, «Verein als soziale Struktur in Deutschland im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert», en Nipperdey, *Gesellschaft, Kultur, Theorie* (Gotinga, Vandenhoeck und Ruprecht, 1976), pp. 174-205. (Traducción española: *Sociedad, cultura y teoría,* Buenos Aires, Alfa, 1978.)

(108) Cf. Ernst Rudolf Huber, *Wirtschaftsverwaltungsrecht,* vol. I (Tubinga, Mohr, 2.ª ed., 1953), p. 109 y ss.

(109) Cf. Gerhard Zilian, *Die Bedeutung der Handelskammern für die deutsche Staats– und Wirtschaftsverfassung im Rahmen des berufsständischen Problems* (Leipzig, Universität Leipzig, disertación de derecho 1930); Wolfram Fischer, *Unternehmerschaft, Selbstverwaltung und Staat. Die Handelskammern in der deutschen Wirtschafts– und Staatsverfassung des 19. Jahrhunderts* (Berlín, Duncker und Humblot, 1964).

las cámaras de comercio (1870), agrarias (1894) y de artesanía (1897). Con él se produjo en Alemania una síntesis originaria de derecho administrativo que difería tanto del programa radical del liberalismo francés como de la tradición inglesa de libre formación de asociaciones de derecho privado. Se distinguía del primero por la incorporación característica de estructuras dotadas de autonomía administrativa anteriores a la edad moderna y de la segunda por el nexo no menos señalado con tradiciones estatales franco-alemanas –es decir, burocrático-absolutistas– (110).

Pero el recubrimiento de los principios liberales con tradiciones corporativas en Alemania no llevó sólo a la formación de zonas de cruce específicas entre las esferas de acción del 'Estado' y la 'sociedad' en forma de *corporaciones de derecho público dotadas de autonomía administrativa*. La vigencia continua de las ideas relativas al orden corporativo impidió además el dominio ilimitado del principio de libertad industrial. Esta libertad se introdujo en los diversos territorios alemanes con notable retraso: en Prusia el año 1810 para algunas provincias y en 1845 para todas, y en la mayoría de los estados de Alemania central y meridional sólo a principios de la década de 1860. La consecuencia fue que Alemania ocupó, alrededor de 1860, una posición excepcional en este aspecto, comparativamente a otros países de Europa Occidental. Pero incluso después de la introducción, en principio, de la libertad industrial las disposiciones correspondientes de derecho industrial seguían teniendo una notable dosis de elementos de control y de restricciones corporativas, aspecto que llamaba especialmente la atención del observador extranjero (111). Además, el reglamento de industrias prusiano de 1845 volvió a hacerse en la línea de la artesanía (1849) y adquirió entonces «un sabor dieciochesco, casi medieval» (112). Pero, sobre todo, la legislación industrial prusiano-alemana nunca abolió, como ocurriera en Francia, las asociaciones profesionales tradicionales solidarias en el comercio y en la artesanía. Se limitó a «eliminar los privilegios y las tendencias exclusivas de las asociaciones existentes, a quitarles el carácter excluyente, discriminador para los no miembros. En modo alguno debían eliminarse todos los lazos entre los 'profesionales asociados'» (113). En este sentido no fue sólo la apertura de la libertad de asociación positiva lo que suavizó la política de «descorporativización» introducida por Hardenberg. Esa política se compensó además mediante el impulso explícito y la promoción estatal de las asociaciones en la agricultura, el comercio y la industria. El reglamento de industrias de la Federación de Alemania Septentrional de 1869, el texto más decisivo para un régimen liberal de la libertad industrial en Alemania únicamente sustrajo los derechos exclusivos a los gremios artesanales, en la medida en que limitaban el principio de libre ejercicio de la profesión para todos o lo sometían a controles objetivos. Sin embargo, no suprimió la institución

(110) *Ibíd.*, p. 34, y Heffter, *Deutsche Selbstverwaltung im 19. Jahrhundert, op. cit.*, p. 270 y ss.

(111) Armand Audiganne, *Les Populations ouvrières et les industries de la France. Etudes comparatives*, vol. II (París, Capelle, 2.ª ed., 1860), p. 341: «Le principe de la liberté du travail n'est pas, en Prusse, la loi souveraine de l'industrie».

(112) John Harold Clapham, *The Economic Development of France and Germany, 1815-1914* (Cambridge, University Press, 4th ed., 1936), p. 324.

(113) Fischer, *Unternehmerschaft, Selbstverwaltung und Staat, op. cit.*, p. 21.

del gremi como tal; antes bien, impulsó su creación con fines de «promoción de los intereses industriales comunes» (114).

Sobre estas bases del derecho constitucional y del derecho de asociación, la *artesanía* en Alemania se pudo afirmar no sólo como un factor económico y un estamento profesional, frente a todos los pronósticos –de Karl Marx, Karl Bücher, Werner Sombart y otros– relativos a su inminente 'descomposición' o su inevitable decadencia. Sobre la base organizativa del sistema gremial y asociativo artesanal nunca interrumpido, pudo continuar sobre todo sus funciones de formación tradicionales y la consiguiente jerarquización de los aprendices, oficiales y maestros (115). Sólo así pudo constituirse después un 'movimiento artesanal' consciente y, como expresión organizada de intereses particulares antimodernos, desarrollarse hasta dar via a una dinámica de protesta singular en comparación con Europa Occidental. Y sólo tales supuestos, en fin, permitieron que la artesanía alemana pudiera sostener durante todo el siglo XIX su «lucha contra la libertad industrial» (116), que buscaba la restauración del orden gremial, el control del acceso profesional y la certificación de la capacidad artesanal, para alcanzar en las constelaciones de crisis sociopolíticas de finales de siglo una amplia satisfacción de sus exigencias (117).

Francia, en cambio, no conoció durante todo el siglo XIX un 'movimiento artesanal' ni una política de clases medias determinada por las reclamaciones de los artesanos (118). En realidad la artesanía, una vez privada por la legislación revolucionaria de todas las estructuras organizativas, no pudo mantenerse ya en Francia como grupo identificable de 'intereses sociales particulares,' dicho en términos de Lorenz von Stein (119). Con su incapacidad para la articulación de intereses específicamente 'artesanales', contrastó tanto más en el plano político el predominio de la burguesía urbana propietaria y económica, afianzada en sus posiciones desde el

---

(114) Artículos 97-99 del Reglamento industrial de 1869, *cit.* en Wilhelm Wernet, *Handwerkspolitik* (Gotinga, Vandenhoeck und Ruprecht, 1952), p. 72.

(115) Cf. Friedrich-Wilhelm Henning, «Die Einführung der Gewerbefreiheit und ihre Auswirkungen auf das Handwerk in Deutschland», en *Handwerksgeschichte in neuer Sicht,* ed. W. Abel (Gotinga, Schwartz, 1978), pp. 147-177; Karl Heinrich Kaufhold, «Das Handwerk zwischen Anpassung und Verdrängung», en *Sozialgeschichtliche Probleme in der Zeit der Hochindustrialisierung (1870-1914),* ed. H. Pohl (Paderborn, etc., Schöningh, 1979), pp. 103-141.

(116) Franz Schnabel, *Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert,* vol. III (Friburgo, Herder, 3.ª ed., 1954), p. 290.

(117) Cf. de la amplia bibliografía existente, Shulamit Volkov, *The Rise of Popular Antimodernism in Germany. The Urban Master Artisans, 1873-1896* (Princeton, N.J., Princeton University Press, 1978); Heinrich August Winkler, «Vom Sozialprotektionismus zum Nationalsozialismus: Die deutsche Mittelstandsbewegung in vergleichender Sicht», en *'Bourgeois und Volk zugleich'? Zur Geschichte des Kleinbürgertums im 19. Jahrhundert,* ed. H.-G. Haupt (Francfort y Nueva York, Campus, 1978), pp. 143-161; Commission Internationale d'Histoire des Mouvements sociaux et des structures sociales, *Petite Entreprise et Croissance industrielle dans le monde aux XIXe et XXe siècles. Rapport général* (París, Editions du CNRS, 1981), pp. 101 y ss. y 109 y ss.

(118) Cf. Victor Brants, *La petite industrie contemporaine* (París, Lecoffre, 1902), cap. I; Henri See, *Französische Wirtschaftsgeschichte,* vol. II (Jena, Fischer, 1936), p. 179.

(119) Paul Hubert-Valleroux, *Les associations ouvrières et les associations patronales* (París, Gauthier-Villars, 1899), demuestra en su exposición panorámica la ausencia de estructuras organizativas específicamente artesanales a finales del siglo XIX.

Consulado. Protegida por el Código civil y auténtico beneficiario de una libertad industrial sin restricciones por la abolición de los privilegios prerrevolucionarios, privilegiada a su vez por el sistema electoral censitario, esa burguesía había encontrado en la Cámara de diputados y en las cámaras de comercio, restauradas en 1803 por Napoleón como órganos consultivos de las autoridades gubernamentales en materia de política económica, unos eficaces defensores de sus intereses (120). Ante la enérgica resistencia de estas cámaras fracasaron incluso los pocos y tímidos intentos realizados durante la era napoleónica y en los primeros años de la Restauración borbónica para la reintroducción de los gremios artesanales o las corporaciones comerciales (121).

Entre tanto, el potencial industrial existente en los anteriores gremios se disolvió, por un lado, en la industria pequeña y mínima y se fundió, por otro, con la población agrícola y los obreros industriales en constante aumento. Sólo se mantuvo como un potencial específicamente 'artesanal' en áreas restringidas de una industria de arte y de lujo de alta calidad, que contaba con posibilidades de salida en los mercados internacionales y que no necesitaba de una promoción especial de las clases medias. Paralelamente, el censo de 1851 y las demás encuestas estadísticas distinguían simplemente entre empresarios autónomos de la «grande» y la «pequeña industria» (122). Fuera de ello, aparte de faltar, incluso hasta la segunda Guerra Mundial, unas bases estadísticas precisas para un registro cuantificado (123), no existía siquiera el concepto de artesanía. El concepto colectivo actual de *artisanat* fue acuñado después de la primera Guerra Mundial por la Cámara de artesanía alsaciana como traducción del alemán (124). La *Grande Encyclopédie,* cuya aparición coincidió más o menos con la adopción de la legislación sobre protección de los artesanos en Alemania, sólo conocía al individuo, al *artisan,* definido como *petit entrepeneur* (pequeño empresario) (125). Y si el adjetivo *artisanal* arrastra hasta hoy la connotación peyorativa de mediocridad intelectual o de retraso pintoresco, tales diferencias semánticas respecto a la terminología alemana correspondiente no pueden disociarse de la regresión de la artesanía gremial al rango de pequeña y mínima industria, cuya única nota positiva era la independencia *(indépendence)* económica. Por lo demás, su puesto en el tejido social del siglo XIX francés

---

(120) Cf. Régine Pernoud, *Histoire de la bourgeoisie en France,* vol. II (París, Seuil, 1962), p. 411 y ss., y especialmente Jeanne Gaillard, «La petite entreprise en France au XIXe et au XXe siècle», en *Petite Entreprise et Croissance industrielle, op. cit.,* pp. 131-181, espec. 146 y ss.

(121) Cf. Etienne Martin Saint-Léon, *Histoire des corporations de métiers depuis leurs origines jusqu'à leur suppression en 1791* (París, Guillaumin, 1897), p. 521 y ss.; Emile Levasseur, *Histoire des classes ouvrières et de l'industrie en France de 1789 à 1870,* vol. I (París, Arthur Rousseau, 1903), pp. 343 y 540 y ss.

(122) Según Levasseur, *Histoire des classes ouvrières, op. cit.,* vol. II (1904), p. 288 y ss., el censo de 1851 cifró el número de empresarios de la *grande industrie* en 124.133 y el de manufactureros de la *petite industrie* en 1.548.334 (incluyendo a los 225.400 pequeños empresarios autónomos aproximadamente). Cf. algo similar en Gide, *Economie sociale, op. cit.,* p. 294 y ss.

(123) Henri Mourier, «Essai de statistiques artisanales», en *Aspects de l'Artisanat en France et à l'étranger,* ed. J. Hamel y M. Bye. Annales de Droit économique. N.S. núm. 4 (París, Sirey, 1953), pp. 73-96.

(124) Henri Hauser y Henri See, «Remarques sur les mots artisans, artisanats», en *Revue de Synthèse,* 5 (1933), pp. 255-260.

(125) «Artisan», en *La Grande Encyclopédie. Inventaire raisonné des Sciences, des Lettres et des Arts,* 31 vols. (París, Lamirault, ca. 1885-1902), aquí vol. IV, p. 29.

se caracterizó por una alta fluctuación e inestabilidad. Desempeñó el papel de masa disponible de bajo nivel para la movilidad individual y social: venía a representar el margen de posibilidad que se ofrecía a los trabajadores deseosos de independencia en la dimensión vertical y, en la dimensión horizontal, actuaba como reserva de población activa en los períodos de expansión y como recurso en declive en las fases de crisis. No obstante, justamente este reajuste incesante del entorno de los pequeños empresarios fortaleció y completó un proceso que estaba en marcha desde la abolición radical de las asociaciones profesionales de artesanía: la caída de la *coutume professionnelle* (usos y costumbres profesionales), es decir, la desaparición de unos intereses profesionales comunes, de unas identidades profesionales colectivas y de unas tradiciones profesionales específicas (126).

En cualquier caso, a consecuencia de esta disolución de la artesanía como espacio de acción y de socialización económico-social organizado, el *aprendizaje profesional,* que ya no era atendido por ningún gremio ni asociación industrial, sufrió las consecuencias de la industrialización en Francia en mucha mayor medida que en Alemania. Tanto más aún por la carencia de soluciones alternativas a nivel programatico o institucional. Los programas de política y de organización escolar del período revolucionario, en la medida en que incluían la formación técnica y profesional, se habían concentrado sobre todo en los niveles superiores y medios de la enseñanza. Sus realizaciones duraderas fueron, en consecuencia, aquellas escuelas superiores especiales inspiradas en tradiciones prerrevolucionarias que crearon el modelo de formación de enseñanza de ingenieros en Francia vigente hasta hoy. En cambio, la tantas veces elogiada y ejemplar concepción, a escala europea, de una *Ecole Polytechnique* (127) no tenía prácticamente ninguna correspondencia en el plano de la enseñanza profesional elemental. Antes bien, la mayoría de los programas revolucionarios reforzaron para este plano la forma tradicional de formación de aprendices en el seno de la empresa (128). Fieles a los principios rectores del liberalismo individualista, no insertaron la formación profesional elemental en una organización de la enseñanza definida estatalmente, sino que la encomendaron, como asunto de la actividad económica privada, a la demanda individual y a las vicisitudes de la libre competencia de mercado..., concepción que más tarde sería la preferida oficialmente hasta el Segundo Imperio (129). Pero fueron abolidos a la vez, precisamente en nombre de este liberalismo, junto con las corporaciones artesanales y las asociaciones profesionales, los titulares y las instancias reguladoras tradicionales de esta forma de enseñanza. Con este anclaje en un modo de enseñanza tradicional y, al mismo tiempo, con este bloqueo de una me-

---

(126) François Gresle, *Indépendants et petits patrons. Pérennité et transformations d'une classe sociale* (Lille, Université de Lille III [diffusion Librairie Champion, París], 1980), p. 57 y ss., espec. pp. 62 y 74; cf. también Gaillard, «La petite entreprise en France», *loc. cit.*

(127) Cf. Peter Lundgreen, *Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts* (Berlín, Colloquium, 1973), p. 127 y ss.

(128) Informan globalmente Frederick B. Artz, *The Development of Technical Education in France, 1500-1850* (Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1966), y Antoine Léon, *La Révolution française et l'éducation technique* (París, Société des Etudes Robespierristes, 1968).

(129) Ministère de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux Publics. Commission de l'Enseignement tecnique, *Rapport et Notes* (París, Imprimerie Impériale, 1965), pp. 7 y ss y 83 y ss.

ta-organización adecuada, apareció una contradicción que radicaba estructuralmente en la multi-referencialidad de las decisiones fundamentales de un sistema político-social, contradicción ya anunciada históricamente en los artículos programáticos de la *Encyclopédie* pero cuyas consecuencias sólo se harían notar en todo su alcance en el curso del desarrollo económico y técnico-industrial ulterior.

Por eso Lorenz von Stein, a principios del último tercio del siglo pasado, pudo caracterizar la situación global de la enseñanza profesional en Francia como una yuxtaposición incoherente de «dos mundos, dos grandes procesos de formación»: la preparación para las profesiones doctas y para el personal de dirección técnico-administrativo necesario al Estado, por una parte, y la preparación para el comercio y la industria, por otra. «Por eso, el orden *interno* del primer grupo [era] un orden estrictamente legal, y el del segundo un orden totalmente arbitrario» (130). En el aprendizaje profesional en el seno de la empresa, esta arbitrariedad fue la inevitable consecuencia de su paso de una *relación de compromiso social* cuya duración, contenido y obligaciones eran establecidos por las asociaciones profesionales obligatorias, a una *relación contractual de derecho privado* que habían de renegociar constantemente dos sujetos económicos individuales. Su «orden interno» quedaba así sustraído a la regulación colectiva de las comunidades solidarias profesionales y se transfería a los cálculos de coste-utilidad de las distintas empresas en competencia. Su contenido quedó configurado, en consecuencia, según el criterio de los participantes inmediatos: el patrono, el aprendiz y su familia, y era determinado por la situación de sus intereses económicos respectivos. Tanto más cuanto que la admisión de aprendices no iba ligada ya a ninguna cualificación certificada y las normas de contenido del aprendizaje no estaban prescritas ni vigiladas por instancias estatales ni de ningún tipo, ni eran sancionadas con un examen final. La legislación pertinente –la ley sobre manufacturas de 1803 y la ley sobre limitación del trabajo de los niños de 1841– tuvo un carácter meramente prohibitivo. Perseguía atajar abusos, pero no contenía disposiciones positivas para la remodelación temática del aprendizaje. Fue ineficaz en la práctica, sobre todo porque las disposiciones sobre protección de los niños se ceñían de entrada sólo a las empresas con más de 20 empleados –esto significaba en París, por ejemplo, sólo un 7 por 100 de todas las empresas industriales–, mientras que la gran mayoría de los menores trabajaba en talleres de la pequeña industria no afectados por aquéllas (131). Por otra parte, se quebrantaron cada vez con más frecuencia los contratos de aprendizaje, acordados por lo general sólo verbalmente. Según explicaban los informes de la época, «los aprendices y sus padres buscan ante todo salarios anticipados; y los patronos, por su parte, intentan salvaguardar lo más posible sus intereses» (132). Infringían el contrato los aprendices que, debido a su situación familiar, se veían obligados, con una cualificación parcial superficialmente asimilada, a acomodarse a un mercado de trabajo fundamentalmente libre. Y lo infringían tam-

(130) Stein, *Das Elementar– und das Berufsbildungswesen, op. cit.*, p. 168.

(131) Cf. los informes contemporáneos de Léon Faucher, «Le travail des enfans à Paris», en *Revue des deux mondes*, t. VIII (1844), pp. 643-665, o de la Société Industrielle de Mulhouse, *Rapport sur le travail des enfants dans les manufactures* (Mulhouse, Imprimerie Bader, 1869).

(132) Informe del prefecto de Vaucluse de 29 de enero de 1869. *Archives Nationales*, F. 22.455: Apprentissage industriel. Résultats d'enquêtes administratives.

bién los patronos que se resistían a promover la capacidad, en última instancia, de unos competidores extraños a través de inversiones de aprendizaje que implicaban tiempo y costes. Por eso aspiraban a compensar sus gastos de formación mediante una explotación más intensiva de la mano de obra juvenil. Por lo demás, a través de la especialización en los procesos de formación profesional según el estricto interés de la empresa, se perseguía una relativa protección frente a la atracción de mano de obra por otras empresas (133).

Sobre los numerosos abusos en relación con el aprendizaje de los menores apenas modificó nada la ley de febrero de 1851 –en vigor hasta 1928– sobre el contrato de aprendizaje. Definía este contrato, prioritariamente, desde la óptica de su entidad jurídica y de la posibilidad de reclamación ante los tribunales (laborales), pero no iba más allá de la fijación de las garantías mínimas y de las obligaciones individuales de las dos partes contratantes. En las etapas consecutivas del proceso legislativo se evitaron cuidadosamente todas las formas de control efectivo por parte de instancias estatales o de otro tipo, para no dar la menor impresión de una reviviscencia de las reglamentaciones corporativas del *Ancien Régime*. Se excluyó asimismo una sanción oficial de los estudios realizados o la expedición de un certificado de aptitud profesional para el patrono como presupuesto para la admisión de aprendices. Resultó así, como señaló más tarde Octave Gréard en tono sarcástico, que «ni la ignorancia, ni la inexperiencia, ni siquiera la mala conducta son un impedimento para tener aprendices» (134). Al centrarse en la conformación jurídica del contrato de aprendizaje como único instrumento compatible con la libertad industrial, la ley de 1851 confirmó una vez más, durante decenios, el carácter predominantemente individual y jurídico-privado del aprendizaje profesional. «Por temor a cualquier asomo de atentado contra la libertad de industria y de trabajo, se evitó reglamentar ésta incluso en los puntos esenciales»: tal era ya a principios de la década de 1840 el diagnóstico interno del Ministerio (135). Para el legislador del año 1851 era decisivo «inmiscuirse lo menos posible en las relaciones entre el maestro y el aprendiz, porque el taller es algo afín al hogar doméstico» (136). Con estas palabras reforzaba el ponente del proyecto de ley ante la Asamblea Nacional el consenso liberal anti-intervencionista, que levantaba barreras estructurales a cualquier legislación laboral, social o de formación profesional en Francia hasta el siglo XX (137).

---

(133) El análisis de situación más importante de la época procede de Octave Gréard, *Des écoles d'apprentis. Mémoire adressé à M. le Préfet de la Seine* (París, Mourgues, 1872); reimpreso bajo el título «La question de l'apprentissage», en Gréard, *Education et instruction. Vol. I, Enseignement primaire* (París, Hachette, 1887), pp. 173-266. Cf. también Louis Reybaud, «Les écoles d'apprentis», en *Revue des deux mondes* (1872), t. 99, pp. 518-547, o Levasseur, *Histoire des classes ouvrières, op. cit.*, vol. II (1904), pp. 213 y ss. y 432 y ss.

(134) Gréard, «La question de l'apprentissage», *loc. cit.*, p. 185.

(135) *Des Contrats d'Apprentissage. Exposé.* Janvier 1842. *Archives Nationales*, F. 22.455.

(136) Citado en Jean-Pierre Guinot, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789* (París, Domat-Montchrestien, 1946), p. 117.

(137) Cf. Michel Lutfalla, «Aux origines du libéralisme économique en France. Le 'Journal des Economistes'», en *Revue d'histoire économique et sociale, 50* (1972), pp. 494-517, y Richard F. Kuisel, *Capitalism and the State in Modern France* (Cambridge, Cambridge University Press, 1981), p. 1 y ss.

La ley de 1851 no era, pues, idónea para atajar la decadencia del aprendizaje tradicional. Datos estadísticos, encuestas administrativas e informes de la época atestiguan el fracaso cuantitativo y cualitativo de una forma de enseñanza que no estaba defendida por ningún 'interés social particular' –organizado en torno a asociaciones profesionales o a gremios definidos profesionalmente– como algo muy particular suyo, sino que perduró sustancialmente a base de «usos locales» (138). La «crisis del aprendizaje», diagnosticada repetidamente desde el último tercio de siglo, adquirió su gravedad específica sobre el trasfondo de la apretada serie de exposiciones mundiales que se celebraron desde 1851. Estas exposiciones favorecieron la conciencia de una rivalidad económica internacional percibida cada vez más como amenaza, incluso como «guerra industrial» (139). Llevaron así –sobre todo en el triángulo de los competidores especiales: Gran Bretaña-Francia-Prusia/Alemania– a la formación de un modelo de argumentación intercambiable recíprocamente, que relacionaba el nivel de producción industrial y de desarrollo técnico exhibidos con las estructuras educativas, y señalaba con gesto admonitorio las supuestas ventajas del rival respectivo (140).

VI

Por eso, cuando a finales de siglo se hizo necesario en los países afectados dar soluciones de mayor alcance del problema de la cualificación a nivel de trabajadores especializados, planteado cada vez más desde las perspectivas generales de la economía política y de la política social, el círculo de agentes interesados, de posibles modelos de solución y de supuestos estructurales disponibles se vio más reducido en Francia que en Alemania.

Con pocas excepciones, la *industria* en expansión, como receptora de la mano de obra cualificada, mostró en ambos países escaso interés, incluso desinterés, por la formación planificada de ésta. A la «crisis *general* del aprendizaje» en Francia correspondieron después de 1869, es decir, de la entrada en vigor del reglamento de industrias liberal de la Federación de Alemania Septentrional, tendencias análogas a la «autodisolución» del sistema de aprendizaje *industrial* en Alemania (141). Los

---

(138) No fueron tradiciones profesionales específicas, sino ciertos *usages locaux* el punto de referencia de los contenidos de la ley de 1851. Cf. «Loi relative aux contrats d'apprentissage des enfants dans les usines, manufactures et ateliers (22 février 1851)», en *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, ed. F. Buisson (París, Hachette, 1911), pp. 84-86, artículos 9 y 17.

(139) Así la formulación de G. Salicis, *Enseignement primaire et apprentissage* (París, Sandoz et Fischbacher, 1875), p. 169.

(140) Cf. Ministerè de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics, *Enquête sur l'enseignement professionnel ou recueil de dépositions faites en 1863 et 1864 devant la Commission de l'enseignement professionnel*, t. I (París, Imprimerie Nationale, 1864), p. 5, y t. II (*ibíd.*, 1865), con informes detallados sobre formación profesional en Alemania y en Gran Bretaña. En perspectiva inversa argumenta Karl Bücher, *Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang* (Eisenach, Bacmeister, 1877), y Bücher, *Lehrlingsfrage und gewerbliche Bildung in Frankreich* (Eisenach, Bacmeister, 1878). El documento complementario inglés es la sensacional «Letter from Dr. Lyon Playfair to The Rt. Hon. Lord Taunton», en *Journal of the Society of Arts*, vol. XV (1867), pp. 477-478.

(141) La investigación de estadística secundaria más sustancial sobre el diferente desarrollo del aprendizaje profesional en la artesanía y la industria durante la segunda mitad del siglo la ofrece

talleres de capacitación profesional se concentraron a ambas orillas del Rin en empresas de carácter monopolista –como los ferrocarriles estatales– o en sectores industriales limitados que exigían cualificaciones muy específicas –como la mecánica de precisión, la óptica o las artes gráficas– y que por eso cuidaban activamente el mantenimiento de plantillas permanentes (142). Por lo demás, estas condiciones de formación no eran recomendables como modelo generalizable de la solución del problema, puesto que estaban definidas por los intereses particulares de cualificación de cada empresa. Se limitaban a procesos de aprendizaje específico para el puesto de trabajo; de ninguna manera perseguían una formación completa para una profesión entendida con arreglo a criterios tradicionales (143).

Por otra parte, Alemania seguía contando con la *Handwerk* (artesanía) como soporte tradicional de la enseñanza profesional elemental. Es cierto que la maestría artesanal había perdido fuerza con la abolición de los privilegios corporativos y de las pretensiones monopolistas; pero no sólo continuaba su tradición, lo que llamó la atención de los observadores franceses contemporáneos como elemento diferenciador (144), sino que los gremios artesanales, que ejercían las tareas correspondientes de regulación y control, se vieron aún respaldados por los reglamentos de industria prusianos de 1845 y 1849, cautelosos en materia de libertad industrial. Es más, los gremios, como reacción ante el movimiento de «descorporativización» jurídica, asumieron incluso más decididamente la representación semántica (es decir, condensadora del sentido social) de los esquemas socioculturales, de la orientación tradicional de los valores y de las tradiciones profesionales específicas de la artesanía (145). De hecho, fueron los gremios y no las cámaras ni los sindicatos de reciente aparición, ni mucho menos la empresa individual con su división del trabajo, los que regularon la definición y el contenido de las *profesiones* entendidas como perfiles globales de cualificación y atribuciones de competencias (146). El 'movimiento de la artesanía' desarrollado en la segunda mitad de siglo se inició precisamente con estas posibilidades de definición inherentes a los gremios tradicionalmente. Hizo de la obligación de cursar una formación profesional controlada por las organizaciones artesanales y sancionada por un certificado de aptitud uno de los puntos clave de su programa. De hecho, se consideró que el control cualitativo del acceso profesional, y no la competencia desenfrenada en el mercado, era el medio más eficaz de mejorar la capacidad de rendimiento y, en conse-

---

Karl-Jürgen Rinneberg, *Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands* (Colonia y Viena, Böhlau, 1985); sobre la «decadencia del sistema de aprendizaje en las fábricas» cf. espec. p. 233 y ss.

(142) Para Alemania cf. las indagaciones de Rinneberg, *op. cit.*, p. 256 y ss., que enumera para mediados de los años 1890 alrededor de 25-35 talleres de aprendizaje. Para Francia habría que contemplar cifras más bajas aún; cf. las listas en Emile Levasseur, *L'instruction primaire et professionnelle en France sous la Trosième République* (París, Giard et Brière, 1906), p. 58 y ss.

(143) Cf. Rinneberg, *op. cit.*, pp. 223 y ss. y 267 y ss., para Alemania; cf. para Francia, apoyado en testimonios autobiográficos, Yves Lequin, «L'Apprentissage en France au XIXe siècle: Rupture ou continuité», en *Formation-Emploi* (previsto para 1990).

(144) Louis Reybaud, «De l'enseignement professionnel en France», en *Revue des deux mondes* (1864), t. 50, p. 165.

(145) Adolf Noll, *Sozio-ökonomischer Strukturwandel des Handwerks in der zweiten Phase der Industrialisierung* (Gotinga, Vandenhoeck und Ruprecht, 1975), p. 186.

(146) Cf. Harney, «Der Beruf als Umwelt des Betriebs», *loc. cit.*, p. 124 y ss.

cuencia, las condiciones de existencia económicas del artesano (147). La legislación antiliberal de protección de los artesanos, aplicada sólo doce años después de proclamada la plena libertad industrial en Alemania, satisfizo en gran medida estas exigencias a través de enmiendas sucesivas del reglamento de industrias de 1869. Sentó así los fundamentos para una organización y promoción profesional de la artesanía única en Europa (148). En una primera fase, en 1881, los gremios fueron revalorizados sustancialmente (en 1896 eran cerca de 11.000): en el aspecto jurídico como corporaciones de derecho público, y en el aspecto de la política de ordenamiento como instancias legítimas para la vigilancia de la formación de los aprendices. Con la enmienda de 1897 se otorgó a los gremios, hasta entonces voluntarios, el derecho de conversión opcional en corporaciones con afiliación obligatoria y carácter monopolista. Al mismo tiempo, por encima de los gremios organizados según distintas profesiones se crearon cámaras de artesanía regionales para defender los intereses globales supraprofesionales de la artesanía, incluidos los asuntos de formación y examen. Uno de estos asuntos era la recepción del reestablecido examen de maestría. Por último, en 1908 se introdujo el denominado 'pequeño certificado de aptitud', que vinculaba el derecho de formación de aprendices al título de maestría.

Desde la perspectiva de la historia social, esta legislación sobre protección de los artesanos y formación profesional fue posible en las situaciones de crisis económica y de conflictos sociopolíticos, que se agravaron desde mediados de los años 1870 a consecuencia de la 'gran depresión', hasta convertirse en amenaza general. En conexión con la política social del Imperio de Bismarck, antiliberal y proteccionista, desencadenada por esa crisis, la artesanía, aprovechando su nueva posición profesional privilegiada, se convirtió en un factor de ordenación política y en un aliado de clase media de un Estado autoritario conservador (149). Con todo, este recubrimiento de la legislación sobre la artesanía con unas intenciones de integración política de mayor alcance no fue un caso especial de Alemania. Sólo difería de la legislación francesa de la década de 1880 sobre enseñanza primaria y profesional en el contenido de los objetivos, pero no en la motivación básica a nivel político-social.

Desde el punto de vista estructural, la legislación sobre protección de los artesanos significó también el perfeccionamiento y la generalización de un conjunto de instrumentos de derecho constitucional y administrativo específicamente alemán. Por muy criticable que desde la perspectiva teórico-democrática, sea la construcción del sistema de cámaras y de gremios artesanales como «eliminación refeudalizante del dualismo entre Estado y sociedad» (150), las corporaciones de de-

(147) Wilhelm Wernet, *Kurzgefasste Geschichte des Handwerks in Deutschland* (Dortmund, Verlagsanstalt des westdeutschen Handwerks, 1959), p. 164 y ss.

(148) Ludwig Fröhler y Siegmund Dannbeck, *Handwerksrecht der EWG-Staaten* (Bad Wörishofen, Holzmann, 1960).

(149) Son decisivas para todo el conjunto de temas las investigaciones de Heinrich August Winkler, *Liberalismus und Antiliberalismus. Studien zur politischen Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts* (Gotinga, Vandenhoeck und Ruprecht, 1979), pp. 83 y ss. y 163 y ss.

(150) Winkler, *Liberalismus und Antiliberalismus, op. cit.*, pp. 96 y 165 y ss.

recho público dotadas de autonomía administrativa representaron, desde el punto de vista de la teoría de la política de ordenamiento, unas alternativas estructurales a las posiblidades de regulación abstractas del liberalismo francés clásico, es decir, a su peculiar «autolimitación a dos fuentes de orden social opuestas mecánicamente, el Estado y la sociedad, y a su conceptualización de la sociedad como sistema de intercambio de relaciones voluntarias y contractuales» (151). Y fue precisamente la amalgama jurídica y organizativa de administración estatal delegada y autoadministración profesional desarrollada en Alemania, la combinación de obligación estatal y autoimplicación asociativa, lo que pasó a ser el apoyo meta-organizativo fundamental para el ámbito de intersección de la formación profesional. En efecto, las organizaciones artesanales así restauradas no se limitaron a aportar –en forma de gremios– el interés objetivo real y el simbolismo profesional tradicional que eran necesarios para articular el «orden interno», como lo llamó Lorenz von Stein, de una formación profesional implantada dentro de la actividad económica privada; fueron capaces sobre todo –como corporaciones de derecho público dotadas de autonomía administrativa– de llevar a la práctica la mediación entre la «libertad económica individual» y la «cooperación supraindividual» (152) y de sentar así la base para que se pudiera imponer también ese «orden interno» entendido como obligaciones colectivas.

Por eso, cuando la historiografía data el origen del 'sistema dual' –así denominado posteriormente– alemán de formación profesional en la legislación sobre artesanía de los años 1881-1897-1908, no se está aludiendo tan sólo al efecto de atracción y de señal para el comercio y la industria resultante históricamente de la formación profesional artesanal (153). El carácter de «cambio de agujas», decisivo desde el punto de vista estructural, que se atribuye a dicha legislación descansa sobre todo en la convergencia d elas *radicciones profesionales* depositadas en los gremios de artesanía con la *autoadministración de corporaciones de derecho público,* entendidas como instancias de representación intemredia, derivadas del desarrollo constitucional prusiano y representadas por primera vez por las cámaras de comercio.

Ninguno de estos supuestos afectó a la situación francesa. No hubo en Francia grupos sociales organizados cuyos intereses dominantes exigieran el 'orden interno' y la ampliación obligatoria de la enseñanza profesional artesana. Porque no existía ya la artesanía como realidad colectiva articulable, poseedora de su propia *coutume professionelle* (154). Tampoco se contaba con los recursos jurídicos e institucionales para la solución de los problemas meta-organizativos ligados a dicha forma de enseñanza, porque las necesarias instancias intermedias de tipo corporativo

---

(151) Streeck, *Skills and the Limits of Neo-Liberalism, op. cit.,* p. 26.

(152) Ernst Rudolf Huber, *Selbstverwaltung der Wirtschaft* (Stuttgart, Kohlhammer, 1958), p. 19 y ss.

(153) Aspectos desarrollados por Roland Ebert, *Zur Entstehung der Kategorie Facharbeiter als Problem der Erziehungswissenschaft* (Bielefeld, 1984).

(154) Cf. Gresle, *Indépendants et petits patrons, op. cit.,* p. 74. Los censos del siglo XIX demuestran, por lo demás, la erosión de ciertos caracteres profesionales claramente diferenciados y su sustitución por clasificaciones con arreglo al estatus social y a sectores industriales; cf. Geneviève Latreille, *La naissance des métiers en France, 1950-1975* (Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1981), pp. 19 y ss.

o asociativo habían sido abolidas radicalmente por la legislación de la Revolución Francesa para dar lugar al dualismo, tan henchido de consecuencias, entre el sujeto económico individual y un Estado de administración centralista. Los únicos intentos que se dieron en la Francia posrevolucionaria de prosecución de la enseñanza profesional en el marco de ordenación de las comunidades solidarias anteriores a la edad moderna sólo fueron posibles en forma de sociedades secretas. Como tales actuaron en los primeros decenios del siglo XIX las denominadas *compagnonnages*, esto es, asociaciones que mantenían las prácticas de formación de los antiguos gremios y seguían también la concepción profesional global de éstos (155). Contribuyeron así, sin duda –en una medida difícil de apreciar cuantitativamente–, a asegurar una casta artesanal muy cualificada y atenuaron durante algunos decenios la ruptura con la tradición de las profesiones artesanales. Sin embargo, no ofrecieron un modelo practicable de regulación generalizable de la enseñanza profesional. Por un lado, presentaban una orientación demasiado particular en varios aspectos: en el aspecto regional, debido a su preferencia por el Sur y el Oeste de Francia; en el aspecto social, debido a la representación de los intereses de los oficiales exclusivamente; en el aspecto profesional, debido a su concentración en la industria de la construcción. Por otro lado, su segmentación en corrientes rivales, con ritos a veces extravagantes y hostilidades irracionales, impidió más bien un grado de organización representativa y una defensa eficaz de sus postulados. Sobre todo, estaban excluidas de cualquier legitimación pública por su condición de sociedades secretas –aunque no perseguidas activamente– prohibidas de forma radical por la ley. En este sentido tampoco se pudo frenar un retroceso cuantitativo de las *compaguounages* iniciada en los años 1830. Después de 1850 descendieron al grado de total irrelevancia.

Por lo demás, las normas en materia de derecho constitucional y de derecho de asociación dictadas por la Revolución habían bloqueado la elaboración de posibles variantes de la figura de la corporación dotada de autonomía administrativa (como las surgidas en Alemania) y habían dificultado notablemente la formación de asociaciones profesionales de derecho privado (como las aparecidas en Gran Bretaña). De ese modo faltó de hecho cualquier punto de apoyo para un posible restablecimiento de la enseñanza profesional sobre la base de tales alternativas; además, a nivel político tampoco hubo opción, en el debate francés durante el último tercio de siglo una reanudación con modelos corporativos (156). Por último, las propuestas dirigidas a la transferencia de las competencias reguladoras metaorganizativas en materia de enseñanza profesional a los *syndicats professionnels* se encontraron con que éstos sólo pudieron formarse después de 1884 –y en forma muy segmentada–. Además, estas asociaciones profesionales libres, al margen de iniciativas locales, se mostraron reacias a asumir compromisos vinculantes o a im-

(155) La investigación más rica de contenido procede de Emile Coornaert, *Les Compagnonnages en France du moyen âge à nos jours* (París, Editions ouvrières, 1966); cf. también Luc Benoist, *Le Compagnonnage et les métiers* (París, P.U.F., 1970); Jean Watelet, *Histoire du compagnonnage* (Ginebra, Famot, 1982).

(156) Cf. Gustave Francolin, «Rapports des délégués ouvriers à l'exposition de Londres», en *L'Enseignement professionnel 2* (1863-64), núm. 36, pp. 286-287; Charles Gaumont, «L'apprentissage libre dans l'industrie libre», en *ibíd. 3* (1864-65), núm. 62, pp. 490-491.

poner normas generales (157). Imperaba, en efecto, el postulado liberal según el cual «la libertad individual y la libertad de trabajo fueron las primeras conquistas de 1789 y siguen siendo las más valiosas» (158).

Las soluciones sustitutivas aplicadas, sobre este trasfondo, en el contexto de la época demuestran sin duda la permanencia de los problemas meta-organizativos no resueltos subyacentes en la 'crisis del aprendizaje'. Tampoco ofrecían puntos de apoyo para el desarrollo de unas posibilidades de solución dotadas de eficacia estructural. Limitaciones de este tipo marcaban asimismo las soluciones *ad hoc* improvisadas a nivel local, como las que se aplicaron en Cherburgo. En esta ciudad se intentó el refrendo oficial de un sistema de capacitación profesional para los constructores de barcos mediante la transferencia al tribunal de comercio *(Tribunal de Commerce)* local, órgano representativo afín a la cámara, de las competencias de certificación profesional (159). Sin embargo, también resultó muy insuficiente desde el punto de vista estructural la difundida creación de las sociedades de patrocinio o sociedades de protección de los aprendices *(Sociétés de patronage* o *Sociétés de protection des apprentis),* asociaciones de protección y asistencia que habían nacido por iniciativa eclasial o filantrópica y se guiaban menos por principios de política de ordenación o de formación que por consideraciones de educación moral y de ayuda sociopedagógica a la juventud. Precisamente por su modo de asistencia individualizada –«acción paternal» (160) o «tutela de familia» (161), como se expresaron asimismo los contemporáneos con ánimo agradecido– su radio de acción fue forzosamente limitado en el aspecto cuantitativo. Lo mismo ocurrió en el aspecto estructural, por el tipo de ayudas complementarias que podían prestar: selección de maestros fiables, cooperación en la negociación de los contratos de aprendizaje legales, solución de problemas en caso de conflicto entre las partes contratantes, incentivos de rendimiento individual, como premios, etc. (162). Por eso, tales variantes de solución no podían articular el necesario 'orden interno' para la formación profesional ligada a una actividad laboral industrial radicalmente libre, ni imponerlo en el sentido de obligaciones colectivas.

Frente a ello, lo que existía en Francia, como modelo de referencia prometedor para la conformación de la enseñanza profesional elemental, eran soluciones escolares con un carácter de ejemplaridad a veces unánimemente reconocido. Además de las *écoles d'arts et métiers* nacidas de una creación napoleónica, que eran escuelas industriales superiores de carácter estatal, desempeñaban esa función, so-

---

(157) Cf. J.-A. Gentil, *L'Ami du peuple. Des syndicats et de l'enseignement professionnel* (París, Dentu, 1863), p. 145 y ss., y para el estado del debate hacia 1900, Gide, *Economie sociale, op. cit.,* p. 182 y ss.

(158) Así el senador Challemel-Lacour en las deliberaciones del senado francés del 10 de marzo de 1892 sobre el proyecto de ley (posteriormente rechazado) relativo a la restauración de universidades, en *Revue internationale de l'enseignement,* t. 23 (enero-junio, 1892), p. 292.

(159) *Extrait du Registre des Délibérations de la Chambre de Commerce de Cherbourg* (séance du 11 mars 1868), *Archives Nationales,* F 17.2511.

(160) Ministère de l'Agriculture, etc., Commission de l'Enseignement technique, *Rapport et notes, op. cit.,* p. 11.

(161) Gréard, *La Question de l'Apprentissage, op. cit.,* p. 198.

(162) E. Cacheux, «Etat actuel en France du patronage et de l'enseignement des apprentis», en *Recueil des Monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889,* t. V (París, Imprimerie Nationale, 1889), pp. 421-536.

bre todo, las *écoles professionnelles,* unas veces municipales y otras privadas, que se crearon en una serie de grandes ciudades comerciales e industriales. Abarcaban un espectro de escuelas poco homogéneas en cuanto a nombres, formación, contenidos, grupos sociales y referencia constitucional que se orientaban no tanto hacia profesiones específicas como hacia las ciencias naturales y la tecnología o hacia las lenguas habladas y el comercio. Fueron sus prototipos especialmente la *Ecole Turgot,* erigida en París el año 1838, y la *Ecole professionnelle,* fundada el año 1854 en Mulhouse (163). Estas *écoles professionnelles* se concebían generalmente como escuelas secundarias de tipo especial, como una alternativa 'francesa', inspirada en las *Realschulen* («escuelas reales») alemanas, al clásico *lycée* 'latino' (164). Surgieron así en el contexto de los renovados esfuerzos por la creación de una *enseignement intermédiaire,* no prevista en el marco de la napoleónica *Université de France,* que preparaba a nivel general para el comercio y la industria, enseñanza intermedia entre el sistema aún rudimentario de escuelas primarias y el *lycée* clásico. A ella correspondía la población escolar hacia la que se orientaban con preferencia. Esa población procedía de las *classes moyennes* o *intermédiaires* (cada vez mayor en número y en importancia económica: comerciantes, pequeños y medianos empresarios, industriales, directores de empresa, agricultores autónomos, etc.) entre la alta burguesía y la población trabajadora (165).

Al margen de ciertas interferencias terminológicas, frente al grado de cualificación 'media', en el doble sentido de la palabra, de las *écoles professionnelles* se fue perfilando otra categoría escolar con el nombre de *écoles d'apprentissage.* Estaban concebidas evidentemente, según el programa didáctico y el grupo destinatario, para cubrir las necesidades de formación práctica especializada para aprendices a nivel de obrero cualificado. La más conocida fue la de Le Havre. Fue fundada en 1867 «para las necesidades de esa parte de la población de la que sale el contingente puramente obrero», como precisó claramente el proyecto de decisión sometido al Ayuntamiento de Le Havre (166). Más tarde tuvo gran importancia la escuela modelo de aprendices de la ciudad de París abierta el año 1872 siguiendo el ejemplo de Le Havre, denominada posteriormente *Ecole Diderot* (167). El esquema teórico y organizativo, desarrollado con perspicacia, procedía de Octave Gréard, director de enseñanza del Sena durante muchos años

---

(163) Sobre la segunda informa en concreto Raymond Oberlé, *L'enseignement à Mulhouse de 1789 à 1870* (París, Les belles Lettres, 1961), p. 173 y ss.

(164) Cf. el programa de la *Ecole professionnelle* en Mulhouse del año 1860 como anexo en Audiganne, *Les populations ouvrières, op. cit.,* vol. II, p. 423 y ss.

(165) En una carta dirigida a la emperatriz Eugenia, citada en Levasseur, *Histoire des classes ouvrières et de l'industrie en France, op. cit.,* vol. II, p. 762, Victor Duruy, que tramitó como ministro de Educación la imposición de la *enseignement secondaire spécial,* argumentó la urgente demanda de cualificación de estas mismas capas sociales. Cf. además Reybaud, «De l'enseignement professionnel en France», *loc. cit.,* y el artículo «Enseignement professionnel», en *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire,* ed. F. Buisson, 1.ª parte, vol. II (París, Hachette, 1887), p. 2450 y ss.

(166) Citado en Gréard, «La question de l'apprentissage», *loc. cit.,* p. 232. Sobre este colegio cf. además Pascale Rougier-Pintiaux, «L'Ecole d'apprentissage du Havre: une tentative d'éducation populaire», en *Revue française de sociologie, 24* (1983), pp. 653-678.

(167) Sobre esta escuela informa una amplia monografía de Yves Legoux, *Du compagnon au technicien. L'Ecole Diderot et l'évolution des qualifications 1873-1972* (París, Technique et vulgarisation, 1972).

(1866-1879), al que se habían encomendado los problemas de la juventud trabajadora parisiense por su eficacia rica en experiencias y el extraordinario éxito que había obtenido en el terreno de política escolar y administrativo. Su célebre memorial sobre la formación de aprendices (168), del año 1872, se inspiraba, por una parte, en los debates de política de formación profesional y educación popular de los años 1860, en el curso de los cuales había cristalizado el modelo de una escuela de aprendices para la práctica profesional –especialmente en el círculo de la revista *L'Enseignement professionnel*– (169). Combinaba, por otra parte, los problemas de formación de aprendices con las concepciones de programación, política y organización escolar de la legislación sobre la escuela primaria de la III República aparecida en aquella época, legislación que estaba presidida a su vez –en analogía con la legislación relativa a la protección de la artesanía en Alemania– por ideas de integración sociopolítica y de estabilización del sistema político. Pero el memorial de Gréard ofrecía, sobre todo, la traducción pedagógico-didáctica pormenorizada del modelo de formación escolar a tiempo completo, desde el plano, concebido para una clientela de clases medias, de las *écoles profesionnelles* generales al plano elemental de formación profesional específica de obreros calificados. Con ello se combinaba, y esto se subrayó en el proceso legislativo posterior como una verdadera innovación (170), el objetivo de política escolar de apertura de las nuevas *écoles d'apprentissage* para «la *masa* de niños que la escuela transfiere cada año al taller» (171). Esta matización era clara: lo mismo que había interesado al ayuntamiento de Le Havre, interesaba también a Gréard y al ayuntamiento de París en la creación de la *Ecole Diderot,* a Salicis en la fundación paralela de la *Rue Tournefort* y, en fin, al legislador de 1878-80: no los niños que pudieran ascender socialmente desde una capa media baja, sino la «gran mayoría de los niños del mundo obrero destinada al trabajo manual» (172), las «profesiones obreras propiamente dichas» (173), la universalización y la inclusión (174). Utilizando una metáfora militar de la época, que circuló durante decenios, no se buscaban ni interesaban los 'suboficiales', sino los 'soldados'; no los sargentos, sino la tropa del 'ejército del trabajo'.

De ahí que, si a principios del primer período de la III República sólo se ofrecía como modelo de solución universalizable y compatible con el régimen del liberalismo individualista la *escuela profesional pública,* esta decisión se tomó partiendo del trasfondo de experiencias colectivas junto con las alternativas de solución experimentadas y debatidas en el contexto de la época (175). A la apreciación gene-

(168) «La question de l'apprentissage», *loc. cit.*

(169) Cf. «Esquisse d'un programme», redactado por Charles Gaumont, el editor de la revista, en *L'Enseignement professionnel. Revue scientifique et industrielle, 2* (1863-64), núm. 33, pp. 257-260.

(170) Sénat. Session de 1880. Annexe au procès-verbal de la Séance du 12 février 1879, *Rapport sur les Ecoles manuelles d'apprentissage* (París, Imprimerie du Sénat, 1879), p. 7 y ss.

(171) Gréard, «La question de l'apprentissage», *loc. cit.*, p. 229, subrayado del autor.

(172) Salicis, *Enseignement primaire et apprentissage, op. cit.*, p. 62.

(173) Gréard, «La question de l'apprentissage», *op. cit.*, p. 229.

(174) Sénat, *Rapport sur les Ecoles manuelles d'apprentissage, op. cit.*, pp. 7 y 13 y ss.

(175) Este espectro de experiencias aparece documentado, entre otras obras, en Ministère de l'Agriculture, du Commerce et des Travaux publics. Commission de l'Enseignement professionnel, *Enquête sur l'enseignement professionnel, op. cit.*, y en los tres años de la revista *L'Enseignement professionnel* entre 1862 y 1865.

ralmente positiva del modelo de formación escolar se contraponía la recesión cuantitativa y el descrédito cualitativo del aprendizaje en el seno de la empresa; pero a ello se añadía, sobre todo, la experiencia de que las posibilidades de conformación individualizantes disponibles en el marco jurídico y social existente (posibilidades de tipo contractual, asistencial-paternalista o emulativo-estimulante) no eran capaces de contrarrestar lo que Lorenz von Stein había llamado «arbitrariedad» de esta forma de enseñanza. Sobre este trasfondo, las conclusiones expresadas concisamente por el senador Anthime Corbon el año 1878 fueron compartidas en principio por la opinión pública interesada en la política educativa y por el comercio y la industria: «El Estado no puede obligar a los patronos a tomar aprendices y a enseñarles el oficio. Si el patrono no tiene interés en formar aprendices, ningún poder puede obligarle a ello. No hay otro medio fuera de la escuela para formar a los maestros obreros» (176).

Esta conclusión, que coincidía también con las aspiraciones educativas de los sectores organizados de los trabajadores, tuvo un eco más amplio y visible en las nuevas creaciones municipales y privadas a finales del Segundo Imperio. Como el Imperio recelaba aún, detrás de los planes de organización globales, el espíritu de oposición republicana, la conclusión sólo se pudo traducir en disposiciones legales bajo las nuevas condiciones políticas de la III República (177). Partiendo de sus alianzas políticas y de las afinidades ideológicas con el aparato de dirección de la mayoría parlamentaria republicana después de 1876, tanto la feliz remodelación de la escuela primaria de París por Octave Gréard como la escuela piloto de aprendices erigida gracias a sus gestiones por la ciudad de París adquirieron el carácter de modelos para la legislación escolar nacional de los años 1879-1886. Así, el éxito resonante de la *Ecole Diderot* inspiró directamente el proyecto de ley relativo a la creación de escuelas de aprendices –*écoles manuelles d'apprentissage*– que Martin Nadaud llevó a la Cámara de diputados en 1878 haciendo expresa referencia a la función sustitutiva de estas escuelas para las deficiencias del aprendizaje profesional en el seno de la empresa. Tras varias modificaciones introducidas por la Cámara de diputados y el Senado, que reflejaban las controvertidas concepciones del Ministerio de *Comercio* y del Ministerio de *Instrucción* sobre la financiación, competencia y conformación de dichas escuelas, la ley fue aprobada en diciembre de 1880 con arreglo a una fórmula de compromiso. Con sus disposiciones generales necesitadas ya de interpretación, preludiaba los conflictivos problemas de la amalgama de modelos de racionalidad diver-

(176) Citado en Guinot, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés, op. cit.*, p. 144.

Cf. también el voto análogo de la *Chambre de Commerce de Cherbourg* del 11 de marzo de 1868, Archives Nationales, F 17.2511; Farez, Vice-Président de la Commission des Ecoles académiques et professionnelles de la Ville de Douai, *L'Apprentissage méthodique du métier dans les écoles publiques* (Douai, Crépin, 1881); o Denis Poulot, *Réflexions sur les Ecoles d'Apprentissage industrielles, commerciales, agricoles et le travail manuel éducatif en France* (París, Imprimerie Pigelet, 1891).

(177) Los estudios casuísticos demuestran la importancia del cambio de poder político para las iniciativas de signo republicano precisamente a nivel local. Cf. Rougier-Pintiaux, «L'Ecole d'apprentissage du Havre», *loc. cit.*, y Antoine Olivesi, «Un Rapport sur l'enseignement professionnel dans les Bouches-du-Rhône au début de la Troisième République», en *VIIIe colloque d'histoire sur l'Artisanat et l'Apprentissage.* Annales de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines d'Aix-en-Provence, N.S. 47 (Aix-en-Provence, Ophrys, 1965), pp. 103-126.

gentes en el ámbito de intersección que es formación profesional, problemas que lastrarían después con sus secuelas la opción estructural francesa tomada en 1880 (y reforzada en 1892) (178).

Sin embargo, lo que caracterizó a esta opción fue su apuesta –percibida con claridad por los contemporáneos– en favor de una alternativa estructural básica a la formación ocupacional, considerada ya imposible de remodelar. En esta percepción de la situación coincidieron tanto los portavoces parlamentarios (179) como las autoridades ministeriales de la enseñanza pública (180) y de comercio e industria (181), al igual que los comentaristas de la época. La *Grande Encyclopédie,* suma de las concepciones que la III República tenía del mundo y de sí misma, expuso en frases expresivas, a mediados de los años 1880, el carácter sustitutivo de esta *conversión del aprendizaje ocupacional en una enseñanza profesional escolar a tiempo completo:* «Se sustituye el aprendizaje adquirido en el taller por la educación obrera recibida en escuelas profesionales... Así, el aprendizaje que estuvo primero bajo la vigilancia de las corporaciones y después se dejó temporalmente a la iniciativa individual, pierde su carácter privado y tiende ahora a convertirse en una obra social realizada bajo la dirección de maestros y profesores dependientes directamente de los poderes públicos» (182). Tras el cambio de formas en la macroorganización de la enseñanza profesional estaba, como su elemento estructuralmente decisivo, el cambio sucesivo de modelos de ordenación meta-organizativos: primero, la sustitución de los vínculos colectivos de las comunidades solidarias artesanales por la relación contractual individual en el marco de la competencia de mercado; y después, la compensación de la 'arbitrariedad' consiguiente por el mecanismo regulador estandarizado de la administración estatal. Sin embargo, el sistema de formación profesional confiado al Estado no recurrió al título tradicional de *arts et métiers,* tal como se había aplicado a las escuelas profesionales napoleónicas a principios de siglo, ya que los *métiers* artesanales y manuales estaban devaluados en la estimación pública. Debido a que las *professions* eran ocupadas cada vez más, como profesiones libres y comerciales, por las capas sociales medias, tampoco se tomó en consideración la denominación de *enseignement professionnel,* que predominaba aún en los debates públicos de los años 1860. Por el contrario, el sistema francés de formación profesional organizado escolarmente a tiempo completo se llamó desde 1867 –en una expresión aún más abstracta y más des-profesionalizante– *enseignement technique.*

---

(178) Para los años iniciales, los conflictos planteados en este *système de pénétration mutuelle* –fórmula incisiva de Octave Gréard– aparecen documentados en Ministère de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux Arts, *Ecoles manuelles d'Apprentissage et Ecoles Professionnelles* (París, Imprimerie Nationale, 1887), cita de Gréard, *ibid.,* p. 125; el modelo de los procesos de desarrollo en la historia de las instituciones subsiguientes aparece esbozado en Schriewer, «Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik», *loc. cit.*

(179) Sénat, *Rapport sur les Ecoles manuelles d'apprentissage, op. cit.,* p. 6.

(180) H. Tolain y P. Jacquemart, «Rapport présenté au Ministre de l'Instruction publique au nom de la Commission d'études et d'organisation de l'école nationale de Vierzon, 11 août 1881», en *Ecoles manuelles d'apprentissage et Ecoles professionnelles, op. cit.,* p. 17 y ss.

(181) Ministère du Commerce, «Circulaire du 20 juin 1893», en *L'Enseignement Technique en France. Etude publiée à l'ocasion de l'Exposition de 1900,* t. II: Ecoles pratiques de commerce et d'industrie (París, Imprimerie Nationale, 1900), pp. 6-7.

(182) A. Lafargue, «Apprentissage», en *La Grande Encyclopédie,* t. 3 (París, Lamirault s.a.), pp. 434-436.

Comentario

José Luis García Garrido
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid

Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos

Jürgen Schriewer

José Luis García Garrido es Catedrático de Teoría e Historia de la Educación y Vice-Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha sido Presidente de la Comparative Education Society in Europe *(CESE). Es también miembro del* World Council of Comparative Education Societies *y vice-presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada. Entre sus obras más recientes destacan:* Fundamentos de Educación Comparada *(Madrid, Dykinson, 1985, 2.ª ed.),* Problemas mundiales de la educación *(Madrid Dykinson, 1986, 2.ª ed.),* Sistemas educativos de hoy *(Madrid, Dykinson, 1987, 2.ª ed.),* La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI: Anuario Internacional de Educación *(Vol. XXXVIII) (Madrid, Santillana, 1988) y* La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro *(con Francesc Pedró y Agustín Velloso) (Madrid, Cincel, 1989).*

AUNQUE no es el momento de hacer demasiados preámbulos, creo que tengo el deber de comenzar por agradecer a la profesora Gutiérrez Zuluaga y al profesor Pereyra la amable invitación que me han hecho para asistir a este Seminario Internacional y actuar como comentador de sus dos primeras ponencias. Dos ponencias que, como los asistentes podrán comprobar, van a ser de muy variado talante. Un talante probablemente tan variado como lo son el talante, la formación y los intereses intelectuales de las personas que están presentes en la sala y que están procediendo a escucharlas. Me imagino que al menos una parte de estas personas puede sentirse relativamente sorprendida, e incluso incómoda, ante la aparente impenetrabilidad del lenguaje empleado por el profesor Schriewer, y esto no únicamente, como es obvio, por razones idiomáticas. No sólo quienes se dedican al cultivo de saberes ajenos a la educación comparada sino incluso quienes trabajamos en este particular sector podemos tener la impresión, a tenor de lo escuchado al ponente, de que la educación comparada está resultando ser un campo cien-

tífico de difícil comprensión en el que los postulados de orden teórico prevalecen sobre las realidades educativas mismas que deben ser comparadas. No conviene, sin embargo, precipitar las conclusiones. Como tendremos oportunidad de comprobar –y como en realidad ya sabemos–, la educación comparada es un ámbito particularmente rico en planteamientos y enfoques; entre los cuales, el presentado por el profesor Schriewer, pese a su dificultad e incluso aparente aridez, no sólo resulta importante, sino también de estricta necesidad.

De otro lado, también puede resultar chocante a quienes esperan de la educación comparada una referencia precisa a problemas o a situaciones actuales esta continua imbricación discursiva, manifestada por el ponente, entre historia y comparación. Si es cierto que la educación comparada ha manifestado, casi desde su origen, un estrecho vínculo de parentesco con la historia de la educación, no lo es menos que sobre todo a partir de mediados de este siglo se vio envuelta en un cierto proceso de alejamiento o de mutuo desinterés. Basta reparar en quienes todavía hoy asisten y presentan trabajos en los congresos de educación comparada para concluir que los «comparatistas no historiadores» siguen constituyendo mayoría dentro de los cultivadores de este campo. Las cosas, sin embargo, están cambiando mucho últimamente, y en este sentido, la producción intelectual de Schriewer puede considerarse bastante sintomática.

En pocas palabras, la preocupación principal de Schriewer es la de dotar a la educación comparada y, más en concreto, a la metodología comparativa de cierta *trascendencia* científica de la que, según parece él sugerir, ha carecido hasta la fecha. Voy a intentar exponer brevemente lo que, a mi juicio, constituye su objetivo fundamental. Para ello, me permitiré aplicar al método comparativo, de modo *sui generis*, la vieja teoría escolástica de los «tres grados de abstracción».

Podemos reconocer, en este sentido, la existencia de un «primer grado de comparación», o una comparación «de primer grado», que consiste en la simple y llana constatación de semejanzas y diferencias en el proceder educacional de determinados pueblos o países. Muchos de los argumentos que utilizan frecuentemente los políticos y los educadores, y no pocos de los estudios comparativos que conocemos, se limitan a moverse dentro de este «primer grado» comparativo al que estoy aludiendo. El objetivo de estas consideraciones o estudios es, simplemente, el poner de relieve que existen en verdad determinadas similitudes o determinadas diferencias, a menudo con la intención de presentar un cuadro general sobre el tema y frecuentemente con el objeto de justificar o de defender una situación concreta o una propuesta de reforma. Sin poner en duda el verdadero interés que tales comparaciones puedan ofrecer, sí parece claro que se trata todavía de una reflexión científica bastante elemental, superficial si se quiere. De ahí que a quienes se limitan a reflexiones de este tipo pueda objetárseles, como se hace a veces en el lenguaje coloquial francés, que «comparaison n'est pas raison» o incluso, con mucha más crudeza todavía, con ese tajante modo que tanto caracteriza a los españoles, que «las comparaciones son odiosas». No obstante, si se realizan con la suficiente seriedad científica, estas comparaciones «de primer grado» pueden abrir interesantes panorámicas y, en cualquier caso, servir de punto de partida para investigaciones más avanzadas.

En la mayor parte de los casos lo que suele faltarles a algunos –o a muchos–de esos argumentos o estudios comparativos es un adecuado esfuerzo de *contextualización,* de análisis pormenorizado de las circunstancias que rodean un proceder educacional concreto; análisis necesario para explicar, al menos en parte, el porqué de ese concreto proceder. En la medida en que el investigador se percata de esta necesidad, siente entonces la comezón de no limitarse a constatar fenómenos, sino de *explicarlos,* es decir, de estudiar las *causas* que los producen. Se ve de este modo abocado a encarar una «comparación de segundo grado», que tiene en cuenta no sólo fenómenos o procedimientos aislados, sino también sus causas, su razón de ser. Naturalmente, en este «segundo grado de comparación» los razonamientos de carácter histórico resultan imprescindibles. Las *causas* de los fenómenos sociales pueden ser de muy diversa naturaleza (geográficas, económicas, ideológicas, etc.), pero todas ellas están siempre transidas de *historicidad,* todas ellas han necesitado fraguarse en el tiempo para llegar a producir esos resultados. Obviamente, comparar fenómenos o procesos educativos cuyas causas han sido previamente analizadas y conocidas dota a un estudio comparativo de un rigor científico mucho mayor que cuando el estudio se limita sólo a constatar semejanzas o diferencias. De ahí que hoy día la mayor parte de los comparatistas prestigiosos elija en sus trabajos esta «comparación de segundo grado» a la que he venido aludiendo. Si se pretende, sobre todo, que los estudios comparativos constituyan un poderoso auxiliar en la toma de decisiones en materia de política educativa o, con otras palabras, si es un afán práctico el que mueve primordialmente al estudioso, la utilización de esta comparación «de segundo grado» se convierte en exigencia científica inexcusable; lo que a su vez implica una preparación progresivamente más rigurosa, por parte del comparatista, en la metodología histórica, independientemente de la especialización primordial que él posea y prefiera.

En la «comparación de segundo grado» interesan las *causas que producen los fenómenos* o los procesos sometidos a comparación y que, entre sí, demuestran rasgos de similitud o disimilitud. Un investigador deseoso de profundizar aún más en el conocimiento de esas realidades puede verse urgido a preguntarse no ya sólo por las causas de cada uno de esos fenómenos o procesos similares o diferentes, sino también por las *causas que han provocado tales similitudes o tales diferencias* entre un grupo de países o sistemas. Obviamente, estamos ahora ante un tipo de estudios de índole mucho más especulativa, menos volcada a conclusiones de carácter práctico; conclusiones que, sin embargo, podrían también derivarse en un segundo estadio. El investigador penetra entonces en una comparación «de tercer grado» en la cual la profundización histórica se hace absolutamente necesaria, puesto que constituye uno de los ejes metodológicos fundamentales del trabajo de investigación. Conocer lo que causa las diferencias o las similitudes entre los sistemas educativos, algunas de sus partes o algunos de los procesos en ellos comprendidos es algo que no puede hacerse más que sobre la base de recorrer un período histórico lo suficientemente amplio. Este «tercer grado comparativo» exige, en consecuencia, la aplicación conjunta de la metodología histórica y de la metodología comparada no a un objeto o tema educacional cualquiera, sino precisamente a la educación en cuanto sistema social específico, es decir, a los sistemas educativos tomados en conjunto o en algunos de sus sectores fundamentales (por ejemplo, la enseñanza superior, el sector institucional privado, los cuerpos docentes, etc.).

Tipológicamente, el investigador que elige esta línea de estudio se muestra, en primer lugar, mucho más interesado por una educación comparada especulativa o teórica que por arribar a conclusiones de carácter práctico. De otro lado, su visión global de la historia de la educación y de la educación comparada tiende a ser más *social* que *pedagógica;* lo que significa un interés mucho mayor en problemas de contextualización y de interpretación integrada que en problemas meramente ideológicos, didácticos, organizativos, etc.

Dos reflexiones últimas, para terminar. La primera de ellas desea señalar el auge que este tipo de estudios comparativos «de tercer grado» está demostrando últimamente; lo que sin duda va a contribuir a una fundamentación científica mucho más profunda de la educación comparada. La segunda es quizá, a estas alturas, una reflexión obvia: la de conceptuar a Schriewer como a uno de los más decididos representantes de esta importante –yo diría necesaria, imprescindible– línea actualísima de investigación.

3

Dos culturas académicas: Francia y Alemania en torno a 1900

Fritz K. Ringer
Universidad de Pittsburgh
Pensilvania, Estados Unidos

Fritz K. Ringer, nacido en Alemania y naturalizado norteamericano, ha sido Catedrático de Historia de la Universidad de Boston y actualmente lo es en la Universidad Pittsburgh, donde ocupa la Cátedra Mellon. Es autor de las obras: The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933 *(Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1969; traducida al alemán, francés y japonés) y* Education and Society in Modern Europe *(Bloomington y Londres, Indiana University Press, 1979). Con Detlef K. Müller y Briam Simon ha compilado* The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920 *(Cambridge, Cambridge University Press-Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987).*

POR cultura académica quiero decir dos cosas diferentes. Por un lado, las *creencias explícitas* observadas en el seno de una comunidad académica en relación a sus prácticas de enseñanza e investigación. Por el otro, se trata de las *instituciones y relaciones sociales* en las cuales tiene lugar la enseñanza y la investigación; una definición completa de una cultura académica debería comprender estas realidades institucionales y sociales, y no únicamente las creencias explícitas. He tratado durante varios años de comparar las culturas académicas francesa y alemana de la última parte del siglo diecinueve y primeros años del veinte. Una forma de describir mis resultados obtenidos hasta ahora es decir que he encontrado muchas similitudes y pocas diferencias en las *instituciones y relaciones sociales* de la vida académica, mientras que he encontrado más diferencias que semejanzas en el nivel de *creencias explícitas.* A la vista de lo anterior, empezaré con un bosquejo breve de los tipos de instituciones y luego seguiré con las dos culturas académicas en el sentido más estrecho de creencias explícitas.

I

Si se mira a los dos conjuntos de instituciones académicas, la impresión general que uno obtiene es de que existen grandes similitudes estructurales (1). En 1900, en Francia y Alemania, la educación secundaria tenía lugar en pequeñas instituciones de élite que estaban radicalmente separadas de la escolarización primaria y que proveían de un título terminal, el *Abitur* y el *baccalauréat,* que permitía el acceso a la educación superior. En el seno del sistema secundario, existía una división entre el tipo de escuela clásico, tradicionalmente más prestigioso, y ciertos tipos no clásicos o incompletamente clásicos. Tanto en Francia como en Alemania hubo controversias públicas durante el último cuarto del siglo diecinueve sobre la acreditación relativa de los tipos de escuela secundaria, clásica y «moderna», y mucho de lo que diré más adelante sobre las *creencias* en las dos comunidades está basado en un estudio de estos debates (2). En el ínterin, debo hacer hincapié que tanto en Francia como en Alemania, los tipos clásico y moderno del sistema secundario, al menos nominalmente, fueron considerados equivalentes aproximadamente al comienzo del siglo, lo que es sugerente de las similitudes en los cambios estructurales que tuvieron lugar a ambos lados del Rhin.

En la educación superior, las dos pautas institucionales eran algo más divergentes. En Alemania, durante las décadas que confluyen en 1800, se habían llevado a cabo un gran número de reformas decisivas, lo que llevó consigo el nacimiento de la moderna universidad investigadora. Este desarrollo fue especialmente notable en la nueva facultad de filosofía, o de ciencias y letras. Por el contrario, en Francia las facultades de ciencias y letras siguieron siendo pequeñas y casi insignificantes hasta el final del siglo diecinueve. Las instituciones dominantes de la educación superior durante la mayor parte del siglo fueron las facultades profesionales de derecho y medicina y las llamadas *grandes écoles.* Estas eran pequeñas escuelas estatales que preparaban a estudiantes de élite para puestos de liderazgo en las instituciones militares, la administración y las escuelas secundarias. Las facultades de ciencias y letras francesas durante mucho tiempo no tuvieron alumnos oficiales y hacían poca investigación. La facultad de filosofía alemana no tuvo equivalente real en Francia hasta el siglo veinte y no fue hasta 1896 cuando las distintas facultades francesas se agruparon para formar «universidades».

No obstante, si uno compara algunos de los principales indicadores cuantitativos para los dos sistemas de enseñanza, secundaria y superior, en torno a 1900, éstos tienen un aspecto muy marcadamente similar. Esto es absolutamente cierto para los indicadores de lo que yo llamo *inclusividad,* es decir, el número de matrículas por cada grupo de edad en los distintos niveles de los dos sistemas. Así pues,

(1) Müller, D. K.; Ringer, F. y Simon, B. (Eds),*The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction.* Cambridge University Press, 1987.

(2) Este pasaje fue escrito como una conferencia y como un esquema preliminar en lugar de un informe acabado de investigación. En cuanto al tema de la opinión académica alemana, me baso en mi libro *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933* (Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1969). Respecto al tema de la opinión académica francesa, me baso principalmente en el testimonio de los universitarios franceses y los académicos ante la Comisión Ribot de 1899. Véase Commission de l'enseignement, *Enquête sur l'enseignement secondaire: Procès-verbaux des dépositions,* vols. I-II, París, 1899.

el número de alumnos matriculados en ambos países en torno a 1900 cayó entre el 2,5 y el 2,7 por 100 del grupo de edades pertinente. Al nivel de la graduación secundaria, del *Abitur* y del *baccalauréat,* las cifras cayeron entre el 0,9 y el 1,2 por 100 del grupo de edad y las matrículas en las universidades también descendieron entre el 1,1 y el 1,2 por 100 del grupo de edad pertinente. Estos datos sugieren funciones sociales similares para la educación secundaria y la superior en las dos sociedades. Me refiero no a las funciones dictadas por la economía, sino a la función de reproducción social en el sentigo sugerido por Pierre Bourdieu.

Asimismo, existen ciertas semejanzas amplias que caracterizan las medidas cuantitativas de lo que yo llamo *progresividad,* que es la importancia del número de alumnos en las escuelas secundarias y en la universidad provenientes de las clases media inferior y trabajadora. En ambos países hubo porcentajes bajos y muy comparables de estudiantes pertenecientes a la clase media-baja y los estudiantes de la clase trabajadora estuvieron prácticamente excluidos de la educación superior hasta el siglo veinte. Hubo algún cambio hacia una mayor progresividad en Francia entre 1880 y 1914, pero este desplazamiento en la práctica llevó a los franceses más cerca del sistema alemán en lo que respecta al reclutamiento social.

II

Se deben sacar conclusiones más complejas de la *segmentación* de los dos sistemas educativos. Creo que la segmentación es, desde el punto de vista social, la característica más significativa de los sistemas educativos. Por tanto, quiero empezar aquí con una breve discusión técnica de la segmentación y de su medida y quiero luego decir unas palabras acerca de la segmentación en la educación francesa y en la alemana en torno a 1900 (3).

Imaginémosnos una sociedad en la que hay 1.000 niños de catorce años de todas las clases sociales. De ellos, 100 llegan a la educación secundaria en una escuela secundaria clásica, 150 llegan a una escuela secundaria no clásica («moderna») y los otros 750 abandonan la escuela para buscar un empleo. La sociedad está compuesta de cinco grupos socio-ocupacionales: 1) una clase media-alta «no económica» de abogados, médicos, clérigos, altos funcionarios y profesores de universidad; 2) una clase media-alta «económica» de grandes hombres de negocios, técnicos industriales y empleados de cuello blanco a nivel ejecutivo; 3) una clase media-baja «no económica» de funcionarios de nivel medio y maestros de enseñanza; 4) una clase media-baja de tenderos, artesanos independientes y empleados de nivel medio; y 5) una clase trabajadora de empleados de bajo nivel, trabajadores y empleados del servicio doméstico. En la columna (A) de la tabla I están listados los 1.000 niños de catorce años de acuerdo con los grupos socio-ocupacionales de sus padres. En la columna (S) se proporciona el mismo desglose para los 250 jóvenes que alcanzaron cualquiera de las formas de educación secundaria, mientras que las columnas (C) y (M) nos muestran los que llegaron a las escuelas clásicas y modernas, respectivamente.

(3) Lo que sigue se ha tomado principalmente de Müller, Ringer y Simon, *The Rise of the Modern Educational System, op. cit.,* pp. 52-57, 67-68, 85-87.

Hay dos formas de estimar la *progresividad* de este sistema imaginario. Si notamos que entre los 600 niños de catorce años que provienen de la clase trabajadora el 60 por 100 llega a la educación secundaria, podemos empezar diciendo que el *porcentaje de acceso* o la *probabilidad de acceso* para los jóvenes de la clase trabajadora en la educación secundaria es del 10 por 100; pero esta figura por sí sola nos dice poco, porque si únicamente el 10 por 100 de todo el grupo de edad alcanza la escolarización secundaria, entonces un 10 por 100 para la clase trabajadora sería en verdad progresivo. Así pues, los porcentajes de acceso son significativos sólo relativamente, en relación con una norma, y la norma más apropiada es el porcentaje de acceso combinado para todos los grupos sociales, o para el grupo de edad como un todo, que es también la medida de la *inclusividad* para ese grupo de edad. Por tanto, utilizando las designaciones de fila y columna de la tabla I, llegamos a lo siguiente:

$\frac{S5 = 10\ \%}{A5}$: porcentaje de acceso o probabilidad de que accedan a la educación secundaria los jóvenes de la clase trabajadora.

$\frac{S5 = 10\ \%}{A5 = 0{,}4\ \%}$: $\frac{St = 25\ \%}{At}$ porcentaje de acceso «relativo» o probabilidad o «ratio de acceso» para los jóvenes de la clase trabajadora a la educación secundaria.

Y nótese que:

$\frac{Cl = 100\ \%}{Al = 10\ \%}$: $\frac{Ct = 10\ \%}{At}$ porcentaje de acceso «relativo» o probabilidad o «ratio de acceso» para la clase media-alta no económica a la educación secundaria «clásica».

TABLA I

Grupos socio-ocupacionales de los padres	(A) Todos los jóvenes	(S) Escuelas secundarias	(C) Secundaria clásica	(M) Secundaria moderna	
1) media-alta no econ.	20	20	20	–	
2) media-alta econ.	60	40	20	20	
3) media-baja no econ.	120	60	40	20	
4) media-baja econ.	200	70	20	50	
5) trabajadora	600	60	–	60	
t) todos los grupos	1.000	250	100	150	Distribuciones de t.
	Acceso a (S)	Acceso a (C) y (M)			

Mientras que existen importantes datos sobre la educación y la clase social británicas en el siglo veinte que toman la forma de porcentajes de acceso, la naturaleza de la evidencia para Francia y Alemania nos fuerza a trabajar con *porcentajes*

de distribución. La Columna (S) de la tabla I nos da la distribución de los 250 estudiantes de educación secundaria en los cinco grupos socio-ocupacionales y vemos que el porcentaje de distribución para los jóvenes de la clase trabajadora en las escuelas secundarias es del 24 por 100. De la misma forma que los porcentajes de acceso, los porcentajes de distribución son significativos solamente en relación a una norma, que en este caso es el porcentaje de distribución para todo el grupo de edad. Así pues, tenemos:

$\frac{S5}{St} = 24\ \%$: «porcentaje de distribución» o representación de los jóvenes de la clase trabajadora en la educación secundaria.

$\frac{S5}{St} = 24\ \% \div \frac{A5}{At} = 60\ \% = 0{,}4\ \%$: representación «relativa» o «ratio de distribución» para los jóvenes de la clase trabajadora en la educación secundaria.

Y además:

$\frac{Cl}{Ct} = 20\ \% \div \frac{Al}{At} = 10\ \% = 2\ \%$: representación «relativa» o «ratio de distribución» para la clase media alta no económica en la educación secundaria «clásica».

Obviamente, la ratio de distribución es matemáticamente idéntica a la ratio de acceso. En realidad, sin esa afortunada circunstancia, no podía haber habido comparación en absoluto entre los datos ingleses y los franceses o alemanes sobre los orígenes sociales de los estudiantes.

La muy próxima analogía entre la medida de progresividad y la estimación de la segmentación es aún más afortunada. Para hallar en la tabla I cuánto diferían las escuelas clásicas respecto a las modernas en los que se refiere *a los orígenes de sus estudiantes,* procedemos exactamente como lo hicimos hace un momento, aunque nuestras cuestiones ahora atañen a todos los estudiantes de la escuela secundaria en lugar de a todos los miembros del grupo de edad:

$\frac{Cl}{Sl} = 100\ \% \div \frac{Ct}{St} = 2{,}5\ \% = 40\ \%$: tasa de acceso relativo o ratio de acceso para los «estudiantes secundarios» de la clase media-alta no económica en la educación secundaria avanzada clásica.

$\frac{Cl}{Ct} = 20\ \% \div \frac{Sl}{Ct} = 2{,}5\ \% = 8\ \%$: representación relativa o ratio de distribución para los «estudiantes secundarios» de la clase media-alta no económica en la educación secundaria avanzada «clásica».

Aquí de nuevo nos encontramos con que las dos ratios son matemáticamente idénticas. Así pues, la medida de segmentación dentro de un sector dado de un

sistema educativo es el grado con el que los porcentajes de *distribución o acceso* para escuelas concretas o programas dentro del sector se *desvían de la norma* dada por los porcentajes comparables para el sector como un todo. La analogía tan llamativa entre la progresividad y la segmentación no tiene nada de accidental porque, como sugerí en *Education and Society,* la división entre los miembros de un grupo de edad que obtienen una escolarización avanzada y los que no la obtienen es en realidad el caso límite de segmentación en el seno de cualquier sistema educativo.

La forma típica de la segmentación educativa es socialmente *vertical,* es decir, uno de los «caminos» sirve a una clientela socialmente más elevada que la otra. Sin embargo, ha habido circunstancias en las que la segmentación ha sido, hasta cierto grado, *socialmente horizontal.* La tabla I describe un ejemplo imaginario. Mientras que los grupos de la clase media-alta predominan en las escuelas clásicas, los jóvenes de la clase trabajadora que llegan a la educación secundaria en la rama de las escuelas modernas están sobrerepresentados en gran manera. Esta es la forma típica de la segmentación socialmente vertical. A su vez, los porcentajes de acceso relativo y de distribución para las clases media-alta y media-baja no económicas son ligeramente superiores, respectivamente, que los de las clases media-alta y media-baja «económicas», respecto a los dos tipos de educación secundaria y a la educación secundaria clásica considerada como un segmento *dentro del* sector secundario. Esto es segmentación socialmente horizontal. Cuando ocurre en realidad, indica una divergencia parcial o una incongruencia entre la distribución de la educación avanzada y la de otros determinantes del rango social. Una forma de interpretar tal divergencia consiste en distinguir entre «capital cultural» y «capital económico», según lo hace Pierre Bourdieu; otra es la de adoptar la diferenciación de Max Weber entre «clase» y «status», en la que «clase» se identifica con riqueza y poder económico y «status» con el honor social y el prestigio, incluyendo el prestigio que se adquiere con la educación superior. Las incongruencias entre las jerarquías del capital cultural y el económico, o entre «status» y clase, ocurren raramente y en la parte muy alta de la escala social o en el tercio más bajo. Por tanto, pueden parecer poco importantes en comparación con los hechos en bruto de la desigualdad acumulativa. Sin embargo, para el estudioso de las clases medias europeas, de las autoimágenes e ideologías de la clase media, estas incongruencias son muy significativas.

III

También respecto a la segmentación, hubo ciertamente similitudes entre los sistemas francés y alemán en la época en torno a 1900. Por otro lado, igualmente hubo ciertas diferencias sutiles. Creo que éstas de gran importancia social.

Así pues, en la educación superior alemana, las universidades estaban situadas en el puesto más alto de la jerarquía del nivel académico y del prestigio. Los llamados institutos técnicos *(technische Hochschulen)* estaban mucho más abajo en la escala. Cuando se estudia la matriculación de los estudiantes universitarios y la contratación del profesorado durante la mayor parte del siglo diecinueve, se observa que los grupos dominantes formaban parte de las clases medias-altas educadas; lo

que en alemán se denomina *Bildungsbürgertum.* Este grupo consistía en profesores universitarios y otros altos funcionarios, abogados, médicos y otros miembros de las profesiones liberales, clérigos protestantes y profesores de enseñanza media. A su vez, en el caso de que hubiese algún número de matrículas provenientes de las clases medias-bajas, éstas correspondían a estudiantes que a menudo pertenecían a las familias de los niveles medios e inferiores del funcionariado y de maestros. Eran estos grupos de funcionarios educados, y no los comerciantes ni los industriales, los que proveían de la mayor parte de los alumnos a las universidades alemanas hasta la rápida industrialización de Alemania después de 1870.

La segmentación de la educación superior en Francia fue algo diferente. Las principales *grand écoles* tenían una consideración muy superior a las facultades universitarias –sobre todo, las de letras y ciencias– en lo que respecta a nivel académico y a prestigio social. Esto era especialmente cierto para la famosa Ecole Polytechnique, la École Normal y la École Central. Más aún, los estudiantes de estas instituciones de élite provenían en su gran mayoría de la alta burguesía. Quiero decir con esto que estos estudiantes pertenecían no sólo a las familias de profesionales educados, funcionarios y similares, sino también en gran medida a las familias de propietarios *(propriétaires),* comerciantes a gran escala y grandes industriales. Los clérigos protestantes, que eran muy importantes en Alemania, desde luego no existían en Francia. Incluso si nos atenemos a la clase media-baja en Francia, los niveles inferiores del funcionariado y los maestros no estaban tan bien representados entre los padres de los estudiantes como lo estuvieron en Alemania. Por el contrario, los tenderos y los pequeños productores independientes estaban *relativamente bien* representados. Era como si la educación superior no se hubiese convertido en un criterio tan autónomo de estratificación social como en Alemania. La educación superior en Francia funcionaba más bien como otra forma de propiedad y la propiedad se convirtió en una plataforma importantísima para el acceso a la educación superior.

Con el fin de proporcionar algún apoyo empírico a mi tesis, voy a introducir brevemente una tabla comparativa con los orígenes sociales y los destinos finales de los estudiantes de enseñanza secundaria prusianos y franceses durante la última parte del siglo diecinueve. Así pues, la tabla II lista las ocupaciones de los padres y las carreras que se proponían cursar todos los graduados de las escuelas secundarias prusianas *(Abiturienten)* entre 1875 y 1899. Podemos relacionar los porcentajes de distribución para los graduados de los *Gymnasien, Realgymnasien* y *Oberrealschulen* con los correspondientes porcentajes para el sistema de enseñanza secundaria como un todo. La tabla debe ser tratada con cuidado porque en este nivel el *Gimnasium* era, de lejos, la más inclusiva de laś «rutas» de la enseñanza secundaria, mientras que a la *Oberrealschule* solamente le correspondía menos del 2 por 100 de los graduados. En realidad, si la formación fuese reagrupada en forma de porcentajes de acceso, la cifra más alta para *todos* los grupos sociales aparecería en la columna correspondiente al *Gymnasium.* Por tanto, entre los hijos de los artesanos que obtenían el *Abitur,* el 73 por 100 lo recibía de un *Gymnasium.* Incluso entre los graduados que tenían intención de entrar a formar parte de una de las profesiones técnicas, un poco más de la mitad provenía de un *Gymnasium.* Estas proporciones solamente eran bajas desde un punto de vista relativo, esto es, en re-

lación, con la gran cuota que contaba el *Gymnasium* sobre todos los certificados que se emitían.

Una vez que esto queda claro, las principales conclusiones que se pueden extraer de la tabla II se formulan muy rápidamente. En primer lugar, en general las escuelas secundarias prusianas de la última parte del siglo diecinueve y en particular el *Gymnasium* seguían preparando a la mayor parte de sus estudiantes para las profesiones tradicionales en derecho y medicina, la Iglesia, el alto funcionariado y la enseñanza media y universitaria. La única excepción clara a esta regla fue la *Oberrealschule,* que aparentemente mandaba a muchos de sus graduados al mundo de los negocios y más en particular a las profesiones técnicas, presumiblemente después de un estudio posterior en los institutos técnicos. En 1900 la más «moderna» de entre las escuelas secundarias alemanas seguía siendo predominantemente una institución que no otorgaba grados; la evidencia que encontramos sobre ello en la tabla II es en este sentido interesante por lo que sugiere acerca de los estudiantes que abandonaban antes del *Abitur.*

TABLA II

Grupos socio-ocupacionales	Toda la secundaria		Gymnasium		Realgymnasium		Oberrealschule	
	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida
Profesionales	19	68	21	75	7	26	5	12
Funcionarios de niveles inferiores	13	7	12	5	15	19	13	13
Maestros	6	–	7	–	4	–	2	–
Profesiones técnicas .	5	11	4	7	7	30	9	56
Industriales	6	4	5	4	9	10	13	11
Comercio	21		20		26		27	
Artesanos	8	–	7	–	13	–	17	–
Agricultura y otros ..	22	10	24	9	19	15	14	8
Totales absolutos (miles)	85.0		71.2		12.6		1.2	

Nota: La tabla da información sobre los aproximadamente 85.000 estudiantes que obtuvieron el Abitur de todas las escuelas secundarias prusianas entre 1875 y 1899. Las cifras que se muestran son porcentajes de distribución para las ocupaciones de los padres de los estudiantes (Entrada) y para las profesiones que intentaban seguir los graduados (Salida). Dentro de los profesionales se incluyen los del derecho, los altos funcionarios, los de la enseñanza media y universitaria, los de la teología y la medicina. El grupo de los bajos funcionarios también incluye a los rangos intermedios de la administración, junto con unos pocos empleados de cuello blanco de nivel medio. En la agricultura y otros se incluye a los militares.

Fuente: Ringer, *Education and Society in Modern Europe* (Indiana University Press, 1979), pp. 71, 280-284.

Seguían preparando a la mayor parte de sus estudiantes para las profesiones tradicionales en derecho y medicina, la Iglesia, el alto funcionario y la enseñanza media y universitaria. La única excepción clara a esta regla fue la *Oberrealschule,*

que aparentemente mandaba a muchos de sus graduados al mundo de los negocios y más en particular a las profesiones técnicas, presumiblemente después de un estudio posterior en los institutos técnicos. En 1900 la más «moderna» de entre las escuelas secundarias alemanas seguía siendo predominantemente una institución que no otorgaba grados; la evidencia que encontramos sobre ello en la tabla II es en este sentido interesante por lo que sugiere acerca de los estudiantes que abandonaban antes del *Abitur.*

En segundo lugar, la distribución de la matriculación hacia el final del siglo en la educación secundaria prusiana era bastante progresiva a su manera. La gran mayoría de los graduados provenía de las primeras clases industriales media y media-baja. Solamente el 2 por 100 de todos los padres eran propietarios, mientras que el 11 por 100 eran granjeros. El grupo más prominente entre los padres era el de miembros de las «profesiones». Los profesores no universitarios y los funcionarios de rango no demasiado alto también representaban una proporción marcadamente alta de los graduados. Un poco más de la tercera parte de los estudiantes provenía de familias de artesanos, tenderos, comerciantes e «industriales». Sin embargo, muchos de estos «industriales» podían muy bien haber sido pequeños productores independientes que no estaban muy por encima del nivel artesanal. Así pues, las ocupaciones comerciales e industriales, en la medida en que estaban representadas entre los padres de los estudiantes, son más sugerentes del estado de «Bürger» de una economía industrial incipiente que de la clase media-alta empresarial del contexto de la alta industria.

Finalmente, la tabla II representa un caso clásico de segmentación en un sistema industrial avanzado de escolarización secundaria. Desde luego, el aspecto socialmente vertical de la segmentación es inmediatamente aparente. Es difícil pasar por alto las graduales diferencias de «altitud» social entre el *Gymnasium,* el *Realgymnasium* y la *Oberrealschule,* que se reflejan en las participaciones decrecientes de los padres en las profesiones, además de en las proporciones ascendentes de los artesanos entre los padres. La dimensión socialmente horizontal de la segmentación puede que no sea tan obvia. Sin embargo, no hay ningún esquema unilineal de evaluaciones de «clases» que pudiera explicar las pautas de contraste que forman los porcentajes para el comercio y los de los maestros o, incluso más claramente, entre los de los «industriales» y los de las «profesiones». Estos contrastes, como he tratado de sugerir, dan fe de una continua divergencia entre las jerarquías económicas y educativas durante el período industrial alto.

La tabla III proporciona datos algo comparables sobre la educación secundaria francesa. Está basada en una encuesta oficial de estudiantes de la educación secundaria clásica francesa y de la rama secundaria «especial» no clásica. Nótese que los datos de la tabla III provienen de un período algo anterior al de los datos de la tabla II. Además, la tabla III se refiere a todos los estudiantes de enseñanza media en los dos programas, mientras que la tabla II contiene datos de graduados de la escuela secundaria.

TABLA III

Instituciones de nivel universitario	Toda la secundaria		Sólo la secundaria especial	
	Entrada	Salida	Entrada	Salida
Escuela Normal	–	1.5	–	0.5
Escuela Politécnica	–	3.7	–	0.3
Minería (Ingeniería civil)	–	1.7	–	0.1
Escuela Central	–	2.5	–	0.2
Artes y Oficios	–	1.9	–	6.4
Escuela de Montes	–	0.7	–	(–)
Oficiales/academias militares	2.4	6.2	1.0	2.3
Derecho	6.4	12.3	0.6	1.6
Medicina	4.5	9.2	1.0	2.3
Otra educación de nivel universitario	–	1.7	–	1.6
Religión	0.3	2.0	0.8	0.7
Artes, escritores	1.0	0.8		
Subtotal	14.6	44.2	3.4	16.0
«Educación»	2.3	1.7	0.4	0.2
Maestros	1.7	2.7	3.0	6.2
Funcionarios altos	1.6	0.1	2.0	0.7
Funcionarios medios	2.0	0.3		
Suboficiales del ejército	1.3	4.6	1.2	5.7
Subtotal	8.9	9.4	6.6	12.8
Propietarios	17.0	2.8	13.5	3.4
Industriales	2.9	0.7	3.6	1.0
Ingenieros	0.5	0.3		
Grandes comerciantes	9.7	2.8	7.4	2.4
Subtotal	30.1	6.6	24.5	6.8
«Industria»	1.3	3.3	1.2	4.2
Ferrocarriles	0.1	0.3		
«Comercio»	7.3	13.4	8.8	17.0
Tenderos	7.0	2.3	10.7	5.1
Cuello blanco	7.8	6.8	5.8	10.8
Subtotal	23.5	26.1	26.5	37.1
Administrativos	2.7	4.4	2.8	8.5
Granjeros	12.3	7.3	21.4	11.4
Artesanos	6.1	2.0	12.5	6.9
Obreros	1.9	0.4	2.4	0.8
Subtotal	23.0	14.1	39.1	27.6
Total absoluto conocido (100 %)	12,603	26,066	1548	1849

Notas: Las columnas de «entrada» describen las ocupaciones de los padres de los estudiantes; las columnas de «salida» relacionan los planes ocupacionales o educacionales de los estudiantes en 1864, además de las instituciones educativas en las que obtuvieron los estudiantes o las ocupaciones que llega-

Aún así la tabla III puede al menos proporcionar una impresión general del sistema secundario de educación en Francia.

En la época de la encuesta, los alumnos que completaban el pequeño programa «especial» después de un máximo de cuatro años de estudio, típicamente entraban en el comercio (17 por 100) o la agricultura (11 por 100) o en los distintos puestos de cuello blanco, bien fueran intermediarios (11 por 100), bien de nivel inferior (9 por 100). Desde luego, la gran mayoría de los estudiantes en el sistema secundario estaba matriculada en la rama clásica. Entre ellos aproximadamente el 44 por 100 tenía intención de continuar sus estudios, o los continuaban en realidad después del *baccalauréat* en las facultades de nivel universitario y las *grandes écoles,* mientras que el 23 por 100 llegaban a ser grandes comerciantes o entraban en el «comercio» u otras ocupaciones de cuello blanco.

Las profesiones estaban menos prominentemente representadas entre los padres de todos los estudiantes (aproximadamente el 17 por 100, incluyendo «educación») que la clase media-alta económica de los propietarios (propriétaires, un 17 por 100), grandes comerciantes (10 por 100) e industriales (3 por 100). Las capas intermedias de la clase media económica representaban más de un 24 por 100 de la muestra, mientras que el 6 por 100 eran administrativos y el 2 por 100, obreros.

La diferencia de origen social entre la *enseignement spécial* y el sistema educativo secundario público como un todo proporciona un ejemplo perfecto de segmentación socialmente vertical. Las profesiones liberales tenían un índice de representación muy bajo entre los padres de los alumnos en la educación secundaria «especial», con ratios de distribución de 0,1 para derecho y 0,2 para medicina, educación y el grupo formado por aquellos que poseían una educación superior. Un grado menos pronunciado de subrepresentación, con ratios de distribución de 0,8 y 0,9, caracterizaba a los funcionarios de nivel medio y superior, además de a las clases económicas media y media-alta de *propriétaires,* grandes comerciantes, empleados de cuello blanco de nivel intermedio y hombres a los que se agrupaba vagamente bajo las denominaciones de «industria» y ferrocarriles. Se pueden calcular sobrerrepresentaciones de ligeras o moderadas a partir de los datos para industriales e ingenieros (1,06); «comercio», excluyendo a los grandes comerciantes (1,2); tenderos (1,5), granjeros (1,7), maestros (1,8) y artesanos (2,0). Es especialmente curioso que los administrativos y los obreros estuvieran sólo débilmente sobre-

---

ron a ejercer, una vez que dejaron la escuela secundaria (la mayoría de ellos con el «baccalauréat»), desde la última parte de la década de 1850 hasta 1863. Harrigan utilizó un código de 96 categorías básicas educativas/ocupacionales para recoger las ocupaciones de los padres y las metas de los estudiantes, junto con un código resumen de 20 agrupaciones educativas/ocupacionales. He redistribuido en parte los grupos de Harrigan para especificar importantes distinciones, teniendo en cuenta que sus categorías básicas lo permitiesen. El grupo de «cuello blanco», según se utiliza en esta tabla, cubre una constelación de empleados de cuello blanco mayoritariamente en el sector privado de un nivel medio o sin especificar, mientras que el grupo de «administrativos» representa a la palabra francesa «employés».

Fuente: Patrick Harrigan y Victor Negila, *Lycéens et collégiens sous le Second Empire: Etude statistique sur les fonctions sociales de l'enseignement secondaire public d'aprés l'enquête de Victor Duruy (1864-1865).* París, 1979, pp. 18-21, 27-30 y tablas 1, 8 y 9.

representados en el programa «especial», con ratios de distribución de 1,04 y 1,3 respectivamente; pero estas sorpresas se pueden deber a la imprecisión en cuanto a las categorías y a los números absolutos bajos.

Ninguna de estas figuras sugiere la dimensión socialmente horizontal de la segmentación que caracterizó a la educación secundaria en Prusia durante la última parte del siglo diecinueve. Resumiendo, solamente puedo repetir algunas de las conclusiones comparativas que propuse inicialmente en *Education and Society.* A pesar de una serie completa de similitudes llamativas, los sistemas de educación secundaria francés y alemán de nuestro período jugaron aparentemente, sutilmente, diferentes roles sociales. El *Gymnasium* prusiano de la última parte del siglo diecinueve fue casi con certeza más progresivo en cuanto a la admisión de alumnos que los *lycées* y *collèges* franceses. La presencia dominante de la clase media-alta, tradicionalmente educada entre los padres y los graduados del *Gymnasium,* fue fuertemente complementada por las clases media y media-baja no económicas de pastores protestantes, funcionarios de los niveles inferiores de la Administración y maestros. Las clases medias económicas, que habían tenido una posición relativamente débil en el *Gymnasium,* se convirtieron en clientes especialmente importantes de las modernas escuelas secundarias hacia el final del siglo.

La situación precedente contrasta con la de los *lycées y collèges* franceses, en los cuales la clase media-alta económica tipificada por los *propriétaires* fue muy predominante mucho antes de la llegada de la enseñanza secundaria no clásica durante la última parte del siglo diecinueve. Lo anterior trajo consigo que la barrera social entre la escolarización clásica y la secundaria moderna lo que hiciera en la práctica fuera separar la clase media-alta establecida como un conjunto, la burguesía, de las clases medias y media-baja *(classes moyennes)* de pequeños productores, de tenderos y cada vez más empleados de cuello blanco. En Francia y durante todo el siglo diecinueve, el saber clásico sirvió casi exclusivamente para reforzar y para legitimar las posiciones sociales que estaban basadas primariamente en la riqueza. En Alemania y *durante un tiempo,* las formas tradicionales de escolarización secundaria ayudaron a sostener un orden de «status» que fue en parte incongruente con la estructura ascendente capitalista de clases.

IV

Quiero hacer ahora una comparación entre las dos culturas académicas en el sentido más estrecho de las creencias explícitas. Más en concreto, quiero considerar las creencias expresadas en torno a 1900 por la mayoría conservadora u ortodoxa de profesores de universidad alemanes, principalmente humanistas y científicos sociales, y por destacados miembros de la comunidad académica francesa, que por aquella época enseñaban en la Sorbona y/o la École Normal fundamentalmente humanidades y ciencias sociales. Consideraré los puntos de vista expresados por estos grupos en los debates públicos sobre el contraste entre el sistema de escuela clásico y el «moderno». También consideraré las actitudes concernientes al grado cada vez mayor de especialización en la investigación científica y humanista. A ambos lados del Rhin, la mayoría de los universitarios se dio cuenta de que la

investigación original demandaba cada vez más una división intelectual del trabajo. La cuestión era si la especialización también traería un tipo de fragmentación intelectual y si abriría una grieta problemática entre los expertos y el público, o una brecha todavía más profunda entre el conocimiento especializado e instrumental, por un lado, y por otro, el conocimiento personal, el conocimiento evaluativo o la sabiduría.

Para entender las creencias comunes sobre tales temas en torno a 1900 en Alemania, se debe empezar estudiando el concepto de *Bildung,* que ha sido central en las concepciones alemanas de la educación, del conocimiento y de la cultura, al menos desde su formulación cuasicanónica por los grandes neo-humanistas e idealistas filosóficos de la primera parte del siglo diecinueve. *Bildung* significa educación, en el sentido amplio de «autocultivo» o autodesarrollo. De acuerdo con una enciclopedia de uso corriente del período de Weimar, *Bildung,* considerada como un proceso, empieza con un «alma» o «individualidad» concebidos como un «único punto de partida» que luego se desarrolla en una «personalidad formada o saturada de valores» mediante la interacción hermenéutica con los «valores culturales objetivos» transmitidos por los grandes textos. El resultado, también llamado Bildung, es un estado personal definido por «una cierta universalidad, queriendo decir con ello riqueza de mente y de persona», además de por una «totalidad, queriendo decir con esto unidad interior y firmeza de carácter» (4).

En un brillante ensayo escrito unos 20 años antes, el sociólogo George Simmel articuló más plenamente el ideal de *Bildung:* «Todo tipo de saber, virtuosidad y refinamiento presentes en un hombre», escribió Simmel, no llegan al Bildung si estas cualidades funcionan sólo como «superadiciones» a su personalidad «desde fuera». «El autocultivo se origina solamente si el contenido absorbido de lo supraper-sonal, a través de una secreta armonía, se pudiera desdoblar sólo en lo que en alma existe dentro de ella, como es el caso de su propia tendencia instintiva y la prefiguración interior de su perfección subjetiva» (5). Para empezar, el saber está en este caso unido decisivamente a una interacción hermenéutica entre el intérprete y el texto. Esto no resulta tan increíble, porque la lectura de los grandes textos es realmente algo más que la adquisición de nueva información. El proceso de interpretación de que se trata es complejo y en algún sentido interactivo y la apropiación de la tradición que ocurre de esta forma es decididamente selectiva e incluso únicamente individual en el sentido alemán. En el lenguaje del neo-idealismo alemán, este tipo de interacción hermenéutica puede ser concebido como un tipo de transferencia de gracia del texto al aprendiz, que es también, quizá con más propiedad, un despertar a la gracia. Para la cultura académica alemana durante el siglo diecinueve y buena parte del siglo veinte, esto no era «solamente teoría», era experiencia inmediata y práctica pedagógica; aunque desde luego, dio lugar a una teoría y a creencias explícitas.

---

(4) Del *Der grosse Brockhaus* (Ed. 15.ª, 1928-35), según se cita en Ringer, *The Decline of the German Mandarins, op. cit.,* p. 86.

(5) Simmel, según se cita en *ibíd.,* p. 107.

Me estoy refiriendo a la forma en que la universidad investigadora alemana se originó de hecho y que siempre permaneció enraizada en las disciplinas interpretativas. (Los primeros seminarios de investigación eran teológicos y pedagógicos, luego vinieron los filológicos e históricos.) También me refiero a la concepción idealista alemana de las *Geisteswissenschaften* (disciplinas humanistas), en las cuales el proceso de saber y el mundo en sí mismo son la mente que se desdobla y llega a conocerse a sí misma mediante sus objetivaciones.

Lo que no era la *Wissenschaft idealista,* y lo que se repudiaba con mas fuerza, era que el observador interviniese en el mundo para discernir los efectos de las causas, quizá con el propósito de utilizar el conocimiento causal adquirido de esta forma en una intervención ulterior y más exitosa. Los teóricos alemanes hasta Gadamer y Habermas han sido recelosos de este modelo de conocimiento «instrumental», especialmente en las *Geisteswissenschaften.*

La desconfianza del conocimiento instrumental o «utilitario» también entró en el ideal académico alemán de *«Wissenschaft pura»,* como en el de «libertad» de *«Wissenschaft pura».* Ese ideal influyente tuvo como motivo inicial el proteger a las universidades alemanas de demandas prematuras de conocimiento inmediatamente aplicable, e indudablemente le fue de utilidad a la universidad investigadora alemana durante la mayor parte del siglo diecinueve. Sin embargo, aproximadamente en 1900 tendería a convertirse en una teoría radicalmente defensiva de retirada de la práctica, incluyendo la práctica social y política, de una forma que hacía casi imposible concebir el conocimiento como algo relevante para el resto de la sociedad.

Una implicación ulterior de la *Bildung* fue un énfasis en lo que se puede llamar conocimiento *personal* o *integral.* El conocimiento hermenéutico de la *Bildung* «forma el alma» y su resultado es una «persona saturada de valores». En parte, esto es justo lo que quería decir un director cualquiera de escuela inglés del siglo diecinueve cuando pretendía proclamar que una educación con sentido debería «formar un carácter». No obstante, en la cultura académica alemana en torno al 1900, también quería decir que la *Wissenschaft* debía engendrar una *Weltanschauung,* una orientación hacia el mundo integral y en parte evaluativa, en vez de un conjunto inconexo de elecciones de valores más o menos gratuitos, por un lado, y una lista de proposiciones intrumentales, por el otro (como en la imagen deliberadamente provocativa de la ciencia neutra respecto a los valores de Max Weber). La mayor parte de los universitarios alemanes de la época que transcurre entre la década de 1890 y la de 1920 veían la progresiva especialización como una amenaza profunda no sólo contra la unidad cognitiva y la coherencia de la *Wissenschaft* como tal, sino también contra la integración filosófica de la *Wissenschaft* con la *Weltanschauung,* y lo que todavía era más importante, contra una identidad de conocimiento significativa tanto en el plano personal como en el social.

Finalmente voy a subrayar el énfasis que implicaba la *Bildung* en lo individual como una totalidad única. Se puede hallar el origen de esta noción en los puntos de vista Pietistas sobre la educación, en la cual se debe ayudar a cada alma en su propio camino hacia la salvación y el camino figura desde el principio como una receptividad única a la gracia. Obviamente a lo que se opone este modelo de edu-

cación es a la idea de educación como «socialización», si eso implica un moldeado más o menos uniforme de los alumnos en una única dirección que sea socialmente deseable. Lo que es más importante: el individuo único propuesto en la teoría de la *Bildung* tiene poco en común con el individuo hipotéticamente racional de los economistas ingleses clásicos, de los utilitarios y de los teóricos del contrato liberal. Desde luego, tiene mucho más en común con las concepciones románticas del individuo y de esta forma también con las nociones romántica e idealista de la unidad y del cambio como potencial desdoblador.

El énfasis de la *Bildung* en el individuo único, que se manifestaba en los debates sobre la educación alemana de la última parte del siglo diecinueve y primera del veinte, también podía inspirar oposición a la «democratización» educativa. Así pues, un profesor de universidad alemán ortodoxo como Eduard Spranger repudiaba los esquemas de distribuir el acceso a la educación según el talento, puesto que estos esquemas suponían falsamente que el potencial para la *Bildung* del individuo único se podía medir de una manera uniforme y «mecánica». De manera similar, el gran Wilamowitz pensaba que era mejor confiar en estos asuntos en los procesos naturales de la selección social y la herencia que en cualquier juicio hecho por examinadores sobre la educabilidad de los alumnos (6).

La gran mayoría de los universitarios alemanes, basándose en motivos como los anteriormente expuestos, se opusieron con vigor durante las décadas en torno al 1900 a lo que ellos consideraban la democratización amenazadora de la educación secundaria y superior alemana. A su vez, se mostraron contrarios durante mucho tiempo y con dureza a asignar una acreditación igual o casi igual a los estudios «técnicos», «modernos» o «realistas», que interpretaban como una degradación instrumentalista de la *Wissenschaft pura.* (7).

No obstante, era el problema de la especialización lo que les preocupaba más profundamente, o más bien toda una constelación de temas que ellos asociaban con la especialización. Se enfretaban con un dilema peculiar, porque la mayoría de ellos estaba participando de lleno en tareas de investigación especializada. Disfrutaban de una prosperidad material sin precedentes en sus instituciones de investigación, junto con el merecido renombre nacional e internacional del estudio especializado y de la investigación científica alemana. Sin embargo, no podían sacudirse la sensación de que se estaba socavando y perdiendo algo vital para ellos y de que sus ideales se estaban convirtiendo en incongruentes en relación con la práctica. Desde luego, otros investigadores han sentido igualmente estas incongruencias en otras ocasiones, pero el sentido de pérdida entre los universitarios alemanes era especialmente profundo, en parte porque su tradición perpetuaba una visión particularmente sanguínea de la relación problemática entre conocimiento y sabiduría. Así pues y según revelan sus alegatos sobre la especialización, temían no sólo la fragmentación intelectual o la incoherencia cognitiva, sino también el colapso del conocimiento personal, evaluativo e integral. Se veían a sí mismos como si hubieran perdido la conexión entre *Wissenschaft* y *Weltanschauung.*

(6) *Ibíd.*, pp. 285 289.
(7) *Ibíd.*, pp. 77-79, por ejemplo.

Más aún, vivieron esta pérdida como una amenaza a la autoridad e influencia de la *Wissenschaft* y de la universidad en el seno de la sociedad. Su problema más profundo era que siempre habían concebido esta autoridad e influencia como un flujo directo y sin mediadores de autoridad espiritual. En el nivel conceptual, esta visión de la autoridad espiritual unía a la *Wissenchaft* con la *Weltanschauung,* en vez de al instrumentalismo y a la práctica. Al nivel de la práctica, especialmente en cuestiones políticas y sociales, unía a las universidades alemanas con la burocracia prusiana, vía una política de influencia directa y paternalismo social, en lugar de hacerlo con el electorado en una política liberal, de forma más indirecta, mediante una influencia en la opinión pública.

Si volvemos ahora al caso francés, empezaré resumiendo el punto esencial de comparación: algunos de los principales universitarios franceses en los campos de las humanidades y las ciencias sociales de La Sorbona en torno al comienzo del siglo, autores tan dominantes como Charles Andler, Ernest Lavisse, Gustave Lanson, Charles Seignobos y desde luego Emile Durkheim, adoptaron posiciones casi diametralmente opuestas a las ostentadas por la mayoría de sus colegas alemanes. Así pues, iniciaron una tradición liberal de izquierdas, o «republicana», en la universidad francesa que estaba íntimamente unida a la posición de Dreyfusard y Laic y que se extendió al período de entreguerras e incluso posteriormente. ¿Cómo surgió ésto? O más bien, dado que queremos concentrarnos en creencias, ¿cómo se traducía esto a nivel conceptual?

Para empezar, estos universitarios republicanos franceses adoptaron un punto de vista algo escéptico de la *culture générale,* el equivalente francés más próximo de la concepción alemana de *Bildung.* Dejaron la defensa de la *culture générale* a los miembros establecidos de las academias francesas y a los «hombres de letras» conservadores, cuyo rol tradicionalmente generalista estaba amenazado de hecho por el avance de la investigación especializada. Los universitarios republicanos también arrojaron luz crítica sobre las implicaciones sociales y políticas de la *culture générale.* Finalmente, desarrollaron un modelo alternativo de educación y de investigación basado en una imagen francamente positiva de la división del trabajo intelectual en el contexto de una concepción liberal de izquierdas de la solidaridad cívica.

Ciertas diferencias entre la concepción francesa de *culture générale* y la concepción alemana de *Bildung* eran cruciales para la estructura del campo conceptual en el que trabajaban. Se puede ver esto de forma inmediata en diccionarios tan modélicos típicos como el Littré y el Larousse (8). El primer significado que se exponía bajo la palabra *culture* era en realidad el agrícola, proveniente del latín y que significaba trabajar o cultivar el suelo. Otras definiciones más metafísicas eran extensiones algo directas de este significado original. Esto era verdad, por un lado, para el cultivo de las artes y las letras y, por otro, para el cultivo de la mente *(culture de l'esprit).* Los defensores franceses del curriculum tradicional clásico y literario en las escuelas secundarias en torno a 1900 siempre insistieron

(8) Emile Littré, *Dictionaire de la langue francaise,* 2.ª ed., 1875-1899; y Pierre Larousse, *Grand dictionaire universel du XIX siècle,* 1869; y *Larousse du vingtieme siècle,* 1929.

en que solamente este curriculum proporcionaba *une culture générale de l'esprit,* a la que también definían, casi automáticamente, como «desinteresada». Asimismo a veces, escribían del saber literario clásico como de una «impregnación lenta», sugiriendo con ello una transferencia de significados de las fuentes a la mente del que aprendía (9).

Por otro lado, nunca desarrollaron nada parecido al modelo completamente hermenéutico de la tradición alemana. Les faltaba el sentido alemán de un potencial único individual y, por tanto, también una interacción hermenéutica entre el que aprendía y el texto. En este contexto parece significativo que postularan una similitud u homogeneidad no sólo entre las mentes que «se trabajaban», o que estaban siendo impregnadas, sino aún más sorprendentemente entre los que aprendían y sus textos. Siempre estuvieron, en cualquiera de los casos, más dedicados al latín que al griego y realzaron constantemente la «latinidad» de la moderna cultura francesa. Para ellos, el latín era la madre del francés; el francés era como el latín y creció como una derivación suya (10).

Aquí vemos que existe un contraste con los neo-humanistas alemanes de la primera parte del siglo diecinueve, que se dedicaron tanto o más a los clásicos griegos que a los latinos y que en cualquier caso tenían un fuerte sentido de la distancia entre el que apredía y la fuente. Fue el reconocimiento de esta distancia lo que traería consigo el trabajo de traducción e interpretación y así, daría lugar a las disciplinas filosóficas e interpretativas en Alemania. Hubo todavía otro contraste entre el énfasis de los tradicionalistas franceses en la *latinité* y el punto de vista de los historiadores y científicos sociales republicanos franceses, quienes estaban interesados en el estudio de las lenguas y las culturas extranjeras precisamente porque eran extranjeras, extrañas y por tanto existía la necesidad de una interpretación y de una explicación históricas (11).

Otra diferencia importante entre *culture générale* y *Bildung* estribaba en la connotación instrumental de la *culture générale* como un trabajo hecho sobre la mente. Esto tomó fácilmente el significado de una gimnasia mental, como la imaginación recurrente de *une forte culture l'esprit,* una ejercitación rigurosa de la mente. La noción del latín como ginmasia mental florecció de hecho por todos lados en la última parte del siglo diecinueve, a medida que el estudio del latín se convirtió en rutina y las primeras preocupaciones por el *contenido* de las fuentes clásicas se hicieron más débiles. en parte, el nuevo modelo era una buena defensa contra el argumento enciclopédico de que se debía añadir al curriculum todas las materias novedosas «importantes», pero esta derivación instrumental-formalista era especialmente notoria en Francia.

En otro plano, uno no puede evitar advertir que en el debate sobre la educación secundaria francesa las posiciones sociales y políticas de recepciones alternati-

(9) *Enquête sur l'enseignement,* vol. I, pp. 337-338 (Emile Boutrox), por ejemplo.

(10) Henri Bergson no adoptó esta posición hasta la década de 1920. Véase Henti Bergson, «Les études gréco-latines et l'enseignement secondaire». *Revue de París,* mayo 1923, pp. 5-8, 9-10.

(11) Como ejemplo, Alfred Croiset, «Les études gréco-latines et la dèmocratie», en Ernest Lavisse et al., *L'Education de la démocratie,* París, 1903, pp. 195-197, 203-205, 205-213.

vas o incluso opuestas se hicieron extraordinariamente explícitas. Como un ejemplo, consideremos los argumentos de Alfred Fouillée, un conservador desde el punto de vista educativo y un oponente persistente a la sociología de Durkeim. Fouillée argumentaba que en cada sociedad, un pequeño porcentaje de las familias podía permitir que sus hijos efectuaran estudios puramente «desinteresados» por un número de años, pero que era socialmente deseable que aquellos que obtuvieran su educación con un punto de vista amplio y desinteresado ocuparan los puestos directivos de la sociedad, no solamente en las profesiones liberales y académicas sino también en las principales funciones públicas y en el comercio y la industria (12).

No resulta sorprendente que esta franca y complaciente defensa del monopolio de la burguesía en la educación secundaria y superior francesa no demandara virtualmente una réplica igualmente categórica. Así pues, el historiador literario Gustave Lanson expuso el punto de vista republicano de una forma especialmente desprovista de compromiso. Lanson argumentaba que una sociedad democrática no puede tolerar desigualdades de acceso a la educación superior, que simplemente perpetuarían el privilegio (13). Este fue el argumento en pro de la «democratización» educativa. Lanson lo expresó muy crudamente, pero fue ampliamente aceptado por los claustros de La Sorbona y de la *École* Normal en torno al 1900.

En realidad, los universitarios franceses republicanos unieron típicamente este argumento en pro de la «democratización» a un concepto más amplio de modernización en la educación. Resulta interesante que no pusieran el énfasis primariamente en la necesidad de acomodar el cambio económico y tecnológico, sino más ampliamente en la creciente complejidad y diversidad de las sociedades modernas. Creían que una pauta simple binaria de *culture générale* para una pequeña élite y unos conocimientos ligeramente superiores a la alfabetización para el resto de la población ya no eran adecuados para esta diversidad.

El argumento continuaba con que en una sociedad más simple y más jerárquica, un pequeño número de individuos podía permitirse un autocultivo dispendioso, y esto mediante una educación esencialmente literaria que hacía prevalecer la forma estética sobre el contenido y que producía al burgués bien cultivado en la imagen tradicional del *bonnête homme.* No obstante, este prototipo francés del hombre cultivado estaba entonces fatalmente pasado de moda, tan pasado de moda como el del «hombre de letras» universal. Se debía abandonar tales modelos tradicionales no sólo debido a la creciente complejidad de los modernos rangos y roles sociales, sino también al crecimiento del conocimiento. Ese crecimiento debía por tanto estar basado en la investigación especializada, en hechos sustantivamente empíricos o *connaissances positives,* en vez de en las categorías literarias, formales o apriorísticas. En resumen, la mayor parte del profesorado de más renombre de La Soborna era positivista, al menos en el sentido amplio del término

(12) Alfred Fouillée, *Les études classiques et la démocratie,* París, 1898.
(13) Gustave Lanson, *L'Université et la societé moderne,* París, 1902.

y adoptaban un punto de vista consistente favorable de la investigación empírica especializada (14).

Voy a ilustrar este aserto general con el caso específico de Emile Durkheim, uno de los más distinguidos universitarios republicanos, cuyos escritos sociológicos se pueden leer ocasionalmente como respuestas al debate sobre la educación en Francia en torno al comienzo del siglo. Aquí hay algunas frases de la conclusión del primer trabajo de Durkheim, *La División del Trabajo social:*

> *«En las sociedades más avanzadas, nuestro deber no consiste en extender nuestra actividad sobre una gran superficie, sino en concentrarla y especializarla. Debemos contraer nuestro horizonte, elegir una tarea definida y sumergirnos en ella completamente, en vez de tratar de hacernos a nosotros mismos un tipo de obra de arte creativa maestra que contiene su valor en sí misma y no en los servicios que presta... No es una sinrazón que el sentimiento público reprueba una tendencia cada vez más pronunciada por parte de los dilettantes e incluso de otros a que se les acepte exclusivamente provistos de una cultura general y rehusen tomar parte en ninguna organización ocupacional» (15).*

Nótese que en este caso la especialización no es sólamente una necesidad sino también un deber social y moral. Al dilettante autocultivado se le rechaza como a un tipo de parásito. En realidad, reparaece en el libro de Durkheim sobre el suicidio como un individualista sin disciplina interna y romántico, cuyo aislamiento social le hace susceptible al suicidio egoísta.

En el esquema de Durkheim se plantean dos cuestiones: ¿Qué habría de compensar al investigador individual por la pérdida de conocimiento completo y personal que tantos universitarios alemanes lamentaban tan profundamente? y ¿qué ocurría con el nexo entre Wissenschaft y Weltanschauung? Hay tres respuestas principales a estas cuestiones en los escritos de Durkheim así como en su práctica, y las tres reflejan una visión extraordinariamente optimista del papel del investigador en una política progresiva basada en una opinión pública ilustrada y en un sentimiento racionalmente fundamentado de solidaridad social. En primer lugar, Durkheim creía claramente que una comunidad de investigadores, incluso si se trataba de un grupo pequeño, podía conseguir lo que el individuo ya no podía. Esto le condujo a formar el equipo de la revista *Année sociologique,* un equipo que aplicaba colectivamente las concepciones sintéticas de la sociología durkheimiana a lo largo del amplio espectro de los estudios sociales.

En segundo lugar, Durkheim compartía con los otros profesores republicanos en La Soborna un sentido vivo de su influencia en los asuntos públicos. Esa influencia se extendía a sectores importantes de la opinión pública, a los partidos políticos del centro e izquierda y al Ministerio de Educación, que participaba activamente en la reforma educativa. Este es el contexto en el que se concebía la educación como socialización. Para Durkheim y otros republicanos universitarios sig-

---

(14) Puntos de vista similares a los de Lanson se expresaron por medio de Ferdinan Buisson y Ernest Lavisse, entre otros. Véase *Enquête sur l'enseignement,* vol. I, pp. 435-444, 35-46.

(15) Emile Durkheim, *The Division of Labor in Society,* Nueva York, 1964 (Traducción española: *De la división del trabajo social,* Buenos Aires, Shapire, 1967). El trabajo modelo sobre Durkheim es Steven Lukes, *Emile Durkheim: His life and work,* Nueva York, 1972.

nificaba competir efectivamente con la educación moral comúnmente atribuida a las escuelas secundarias católicas (16).

Finalmente, Durkheim creía firmemente que el análisis científico del tipo de aquel al que él se dedicaba podría fundamentar racionalmente una nueva moralidad secular de solidaridad social, una *Weltanschauung* razonada, que reemplazase la fe y la tradición irracionales. Los pasajes relevantes, de su trabajo *Suicide,* tratan de forma característica de la educación pública. La materia de Durkheim es la correlación entre el Protestantismo y los altos niveles de educación pública, por un lado, y entre el Protestantismo y las altas tasas de suicidios, por otro. Como suele ocurrir, las covariaciones estadísticas no proporcionan una clave para las relaciones causales intervinientes. No obstante, Durkheim no vacila al hacer su elección:

> «El hombre busca aprender y el hombre se mata debido a la falta de cohesión en su sociedad religiosa; no se mata por lo que sabe (...) El conocimiento no se busca como un medio para destruir las opiniones aceptadas, sino porque su destrucción ha comenzado (...) Lejos de ser el conocimiento la fuente del mal, es su remedio; el único remedio que poseemos (...) Una vez que el instinto social se ha hecho romo, la inteligencia es la única guía que queda y tenemos que reconstruir una conciencia por sus medios. (...) ¡No permitamos que aquellos que ven con tristeza y ansiedad las ruinas de las viejas creencias, quienes sienten todas las dificultades de estos tiempos críticos, culpen a la ciencia de un mal que no ha causado, sino que más bien trata de curar!» (17).

Obviamente estas frases no son tanto una conclusión científica cuanto una visión del conocimiento sistemático y de su rol social. No obstante, sean o no explícitas, tales visiones son elementos claves en las culturas académicas.

Traducción: Luis Felipe Ibáñez.

---

(16) Este es el tema central en Emile Durkheim, *Moral Education,* Glencoe, 1961.
(17) Emile Durkheim, *Suicide,* Glencoe, 1951, p. 169.

Comentario

Gabriela Ossenbach
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid

Dos culturas académicas:
Francia y Alemania en torno a 1900

Fritz K. Ringer

Gabriela Ossenbach Sauter es Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Su investigación se centra en la Historia de la Educación en América Latina en el siglo XIX, referida especialmente a las relaciones entre la creación de los sistemas educativos y la consolidación de los estados nacionales. En este ámbito de estudio, actualmente trabaja en la elaboración de un marco teórico que posibilite la comparación entre los distintos países hispanoamericanos, avanzando la investigación que concluyó para la defensa de su Tesis Doctoral: Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900): el caso de Ecuador *(Madrid, UNED, 1988).*

LAS investigaciones de Historia Comparada en la Educación del profesor Fritz Ringer, si bien gozan de un gran prestigio fuera de España, apenas son conocidas o han sido discutidas en nuestro medio. La ponencia que ahora se publica es el resultado de investigaciones que se recogen sobre todo en dos obras básicas del autor, *Education and Society in Modern Europe* (1979) y la obra colectiva *The Rise of the Modern Educational System* (1987) (1). El énfasis, en estos trabajos, lo ha puesto el autor en el análisis de los niveles secundario y superior de los sistemas educativos de Alemania, Francia, Inglaterra y los Estados Unidos y sus relaciones con la configuración de los grupos sociales medios.

---

(1) Ringer, F. *Education and Society in Modern Europe* (Bloomington and London, Indiana University Press, 1979); Muller, D., Ringer, F. y Simon, B. (Eds.) *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920* (Cambridge/Paris, Cambridge University Press/La Maison des Sciences de l'Homme, 1987).

Para comentar esta ponencia sobre las culturas académicas de Alemania y Francia en torno a 1900 no podemos evitar, por una parte, tomar también como punto de referencia las otras obras del autor y, por otra parte, contrastar su enfoque con las características más destacadas de la Historia de la Educación que actualmente se cultiva en España. Podemos decir, en términos generales, que en nuestra Historia de la Educación predomina una gran dosis de historia narrativa institucional escasamente vinculada a análisis de tipo estructural. Además, debemos destacar otras características de nuestra historiografía educativa, importantes de tener en cuenta para valorar el alcance de las aportaciones del profesor Ringer, como son las siguientes:

a) La preferencia por los estudios de *microhistoria* de la educación.

b) La ausencia de una perspectiva comparativa, no sólo por la falta de trabajos en los que se acometa la comparación propiamente, sino también por el hecho de que la mayoría de las investigaciones no están guiadas por un marco de referencia que permita su incorporación a un análisis comparativo, o sea, que resultan difícilmente susceptibles de ser objeto de comparación.

c) La persistencia de un tipo de análisis que vincula de forma muy estereotipada el sistema económico y la educación a lo largo del siglo XIX, sobreestimando con frecuencia la relación educación-economía en ese siglo. Es prácticamente inexistente la discusión en torno a las relaciones entre la evolución de la educación y los procesos de industrialización.

d) La insuficiente investigación sobre la formación y caracterización de las clases medias, protagonistas del desarrollo de los sistemas educativos durante el siglo XIX.

Frente a estas características, que hemos descrito de forma muy esquemática, quisiéramos destacar en el trabajo de Fritz Ringer algunos aspectos metodológicos que puedan servir de estímulo a estudios comparativos de índole similar relativos a España y a otros países no incluidos en su investigación. La Historia de la Educación debería contribuir no sólo a *describir,* sino también a *explicar* las diferencias entre diversos desarrollos educativos. Esa capacidad de explicación es precisamente la que el profesor Ringer considera consustancial al método comparativo, partiendo de la convicción de que la *buena* Historia consiste en una *buena* explicación causal, más allá de la mera Historia narrativa o de los análisis funcionales que prescinden de la dimensión histórica (2).

Para poner de manifiesto la importancia del análisis emprendido por Ringer quisiéramos destacar especialmente una de las «propiedades estadísticas» que este autor asigna a los sistemas educativos de Francia y Alemania. Me refiero al concepto de *segmentación,* que posee una enorme riqueza porque resulta adecuado para analizar un complicado entramado de aspectos que inciden tanto en la es-

(2) Véase al respecto el artículo de F. Ringer, «Causal Analysis in Historical Reasoning», *History and Theory, 28* (2), 1989.

tructuración social como en el sistema de creencias y visiones del mundo de las clases medias.

La propiedad de *segmentación* se refiere a la división de las instituciones de enseñanza secundaria y superior de un sistema educativo en segmentos o vías paralelas que difieren entre sí tanto por sus currícula como por el origen social de sus alumnos. Es decir, la diferenciación curricular no determina por sí sola la segmentación, sino que en ésta se ven involucradas otras diferencias sociales muy evidentes. Este concepto de segmentación es capaz de poner de manifiesto incongruencias entre las jerarquías del capital económico y el cultural, según los términos utilizados por Pierre Bourdieu. Es decir, la segmentación de los sistemas educativos no se debe solamente a la situación económica de los alumnos, sino también a otros determinantes de rango social vinculados a modelos culturales tradicionales. En relación con ese concepto de segmentación, Ringer desarrolla en otra parte (3) la idea de la «tendencia generalista» *(generalist shift),* la cual explica cómo a lo largo del siglo XIX las recién creadas instituciones de enseñanzas prácticas o aplicadas intentaron, mediante la adopción de un carácter más académico general, conseguir la distinción social y el prestigio de las escuelas clásicas.

El concepto de segmentación ha sido desarrollado apoyándose en un importante soporte estadístico. No es fácil, ni siempre posible, aplicar esta categoría al estudio comparativo de otros sistemas educativos nacionales, ya que muchos países no han contado con este tipo de datos estadísticos hasta muy entrado el siglo XX. Sin embargo, la elaboración del concepto de segmentación ha llamado la atención sobre importantes factores que deben imprimir a la investigación histórico-educativa, al menos, otro talante. Citaremos a continuación algunas de sus virtualidades:

a) En primer lugar, las transformaciones educativas de finales del siglo XIX se muestran desde el punto de vista de sus efectos sociales, más que en términos de sus causas económicas.

b) Se muestra la importancia de la tradición en el proceso de segmentación del sistema educativo, destacando los conflictos entre los criterios de *clase* y *status* según fueron aumentando las relaciones entre el sistema educativo y el sistema ocupacional. La coincidencia entre ciertos modelos culturales tradicionales y las distinciones sociales es la que determinó que los sistemas educativos pudieran jugar un papel tan poderoso en la reproducción social. Es aquí donde el concepto de segmentación muestra toda su riqueza. No sólo sirve para analizar la movilidad social, sino también para observar una serie de aspectos vinculados a la tradición que influyeron tanto en la estructuración de la sociedad como en la creación de una peculiar visión del mundo por parte de las clases medias. Ringer deja con ello un inmenso camino abierto a la investigación sobre esos sistemas de creencias y aborda precisamente el tema cuando contrapone, en la segunda parte del trabajo que comentamos, el concepto de *Bildung* dentro de la tradición alemana y la idea de *culture génerale* en el ámbito francés.

---

(3) Vid. Muller, D., Ringer, F. y Simon, B. *The Rise of the Modern Educational System..., op. cit.,* pp. 7-8.

c) Finalmente hay que destacar cómo el criterio de segmentación puede también indicar, tal como Ringer lo muestra en el caso de Alemania (segmentación *horizontal*), divergencias e incongruencias entre la distribución de la educación secundaria y la superior y la distribución de otros determinantes de rango social. Para interpretar estas divergencias recupera Ringer los conceptos de capital cultural y capital económico acuñados por Pierre Bourdieu, estableciendo una diferenciación entre las llamadas clases medias *educadas* y las clases medias *económicas*.

Asistimos sin lugar a dudas, con trabajos como los de Fritz Ringer, a una «sociologización» de la Historia de la Educación que recupera así el valor de los estudios macroscópicos para esta disciplina. No es extraño, pues, que se esté dando un relanzamiento de las teorías de Pierre Bourdieu o de Max Weber, reconciliándolas desde una perspectiva histórica y matizando ciertos análisis funcionalistas rígidos (4). Para Ringer, el concepto de reproducción social elaborado por Bourdieu es una alternativa útil a la perspectiva funcionalista que ve en la educación un medio de aumentar la movilidad individual. El punto de partida de Bourdieu es, por el contrario, el análisis de relaciones estables de *clase* y *status*. Así, la educación aparece como un medio para la reproducción de las relaciones de jerarquía social. Para Ringer, los modernos sistemas educativos surgen en relación con esa capacidad de definir y perpetuar distancias sociales, pero critica a Bourdieu la falta de temporalidad que aparece en su descripción de un sistema educativo casi demasiado perfecto a la hora de cumplir su función de reproducción. El análisis de Bourdieu no tiene en cuenta que el grado de separación o incongruencia entre la distribución del capital económico y la del cultural ha variado históricamente y de un país a otro. El concepto de segmentación, por el contrario, está vinculado a una «teoría de la tradición» inspirada en Max Weber y sus conceptos de *status* y *clase*. Los componentes del *status* son más lentamente susceptibles al cambio que las realidades vinculadas a la *clase* (5).

Este análisis de los sistemas educativos como realidades macroscópicas y su vinculación a las teorías sociológicas clásicas, así como su interés por la estructura de las clases sociales, debe hacernos reflexionar para aproximarnos al concepto de «Historia Social de la Educación»; denominación muy en boga entre los historiadores de la educación en España. La Historia Social puede entenderse como una historia de los grupos sociales y sus luchas, por contraposición a la historia política, cultivada tradicionalmente por el Historicismo. El Historicismo, en efecto, privilegió el análisis del Estado, de las relaciones exteriores, de las luchas políticas, etcétera. Frente a una concepción de la Historia Social que minusvalora el estudio de fenómenos políticos, un sentido más amplio de ella consiste en concebir a la sociedad integrada por grandes estructuras vinculadas entre sí, a saber, el sistema de dominación política, la economía y la cultura, cuya interrelación concreta habrá que mostrar en cada caso.

---

(4) Véase también, por ejemplo, Archer, M. «Los sistemas de educación», *Revista Internacional de Ciencias Sociales, 33*, (2), 1981, pp. 285-310. En este trabajo intenta Archer recuperar aspectos del marxismo, del funcionalismo y de la teoría weberiana para una sociología de los sistemas educativos.

(5) Sobre la crítica de Ringer a Bourdieu y su «entusiasmo» por la sociología weberiana vid. Muller, D., Ringer, F. y Simon, B. *The Rise of the Modern Educational System..., op. cit.*, pp. 3-10.

Quizá sea el aspecto de las relaciones con el sistema de dominación política el que menos explícito quede en el análisis de Ringer. En este aspecto insiste, por el contrario, la socióloga británica Margaret Archer, cuyas críticas a las teorías de Bourdieu se centran más bien en el hecho de que su análisis deja totalmente sin explicación las luchas por el control de la educación, es decir, la política educativa. Según Archer, la forma que adquiere la educación es el producto político de las luchas por el poder. Pero en el análisis de Bourdieu, afirma Archer, «el proceso real de adaptación, ajuste y alineación que hermana las prácticas educativas con la estructura social de clases y el cambio educacional con las variaciones en la composición de las clases queda totalmente sin explicación» (6).

El análisis de la política educativa ha sido, por el contrario, uno de los temas privilegiados por los historiadores de la educación en España. Esto no es de extrañar por la importancia que en algunas sociedades, como la española, han tenido la intervención del Estado en la enseñanza y, sobre todo, el proceso de secularización. Ringer, por su parte, ha reconocido que el concepto de segmentación puede ser extendido a aquellos casos en los que las variaciones curriculares entre diferentes tipos de escuelas se sustituyen o complementan con diferencias no curriculares, tales como las que se dan entre escuelas públicas y privadas, entre otras (7). Las diferencias entre instituciones públicas y privadas han sido en muchos países diferencias entre instituciones religiosas y seculares, como sucedió en Francia. Precisamente en el caso de Francia, Ringer no incorpora al análisis de la segmentación el problema del prestigio y el *status* que tuvieron las instituciones religiosas frente a otras de creación estatal. Ello no invalida el concepto de segmentación, pero indica la necesidad de vincularlo también a otros procesos sociales que, en última instancia, podemos calificar de *políticos*. La consideración de la secularización en el proceso de segmentación de los sistemas educativos resulta necesaria, en general, en todos aquellos países en los que la Iglesia Católica mantuvo un importante poder a lo largo del siglo XIX. La lucha por la secularización aparece luego patente en las mismas creencias de los grupos sociales afectados. Así, para el propio Durkheim, según lo cita Ringer, la importancia de los estudios prácticos y especializados radicaba en parte en su capacidad para sustituir la fe irracional y la tradición por una moral secular (ideales, a todas luces, políticos).

Igualmente, en el caso de Alemania la consideración que hace Ringer del concepto de *Bildung* dentro de la tradición cultural de ese país aparece desvinculada de los procesos políticos. La *Bildung* se muestra más bien como una idea de proyecto educativo que se desarrolla de espaldas a la realidad y, más concretamente, al mundo práctico del nuevo estado industrial. Es preciso llamar la atención sobre el hecho de que al menos en los inicios de la reforma educativa prusiana a principios del siglo XIX ese ideal de *Bildung* era precisamente un ideal *político* vinculado a la idea de nación. El concepto de *Bildung* fue entonces un instrumento

---

(6) Vid. Archer, M. «Los sistemas de educación», *op. cit.*, pp. 292-293; así como Archer, M. *Social Origins of Educational Systems* (London and Beverly Hills, Sage Publications, 1979), pp. 1-5. No es casual la definición que hace Archer de los sistemas educativos como sistemas educativos *estatales*.

(7) Vid. Muller, D., Ringer, F. y Simon, B. *The Rise of the Modern Educational System.... ob. cit.*, p. 57.

del proceso de emancipación social y de unificación nacional a través de una concepción común de la formación humana y de la ciudadanía que pudiera superar la concepción estamental del Antiguo Régimen (8). En efecto, Prusia fue protagonista entonces de una revolución educativa que precedió, con mucho, a la revolución industrial, y por ello, no es de extrañar que en el proceso de segmentación del sistema educativo prusiano aparecieran considerablemente representadas las clases media y media-baja (no económicas) en el *Gymnasium* clásico (es lo que Ringer denomina *segmentación horizontal*).

Pero es necesario tener presente que en Alemania el proceso político de consolidación del Estado nacional, en el cual el ideal de *Bildung* debía jugar un destacado papel, se retrasó hasta finales del siglo XIX. Por ello, parece oportuno analizar el papel que le correspondió a la educación en ese proceso. Si la *Bildung* se transformó a lo largo del siglo para pasar a ser patrimonio de la clase dominante, dicha transformación y la *conservatización* del concepto deben ser también analizadas en términos de lucha política. Hace falta un análisis de la forma en que las clases altas educadas se vincularon en Alemania al poder y de cómo en ese proceso se fue transformando la idea de *Bildung* (9).

---

(8) Sobre el concepto de *Bildung* como ideal político véase Jeismann, K. E. «Nationalerziehung», en *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 19,* 1968, pp. 201-218; así como, del mismo autor, «Das Erziehungswesen in seiner Bedeutung für die Entwicklung des modernen Staates und der bürgerlichen Gesellschaft», en *Westfälische Forschungen, 24,* 1972, pp. 64-76.

(9) Este es el tema de la obra ya clásica de F. Ringer, *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community 1890-1933* (Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1969). Vid. una crítica a esta obra y a la consideración que hace Ringer de los académicos alemanes de la época como clase dirigente de la nación en J. Habermas, *Perfiles Filosófico-Políticos* (Madrid, Taurus, 1984), pp. 404-413).

4

Las funciones sociales de los sistemas educativos en perspectiva comparada: La educación superior en Francia y Hungría en los siglos XIX Y XX

Víctor Karady
Escuela Superior de Altos Estudios en Ciencias Sociales
París, Francia

Víctor Karady es Director de Investigación en la Ecole des Hautes Etudes en Sciencies Sociales *del* Centre National de la Recherche Scientifique *(C.N.R.S.) en París. Entre otros, ha publicado los siguientes trabajos: «Recherches sur la morphologie du corps universitaire littéraire sous la Troisième République» (en* Mouvement Social, 96, *1976, pp. 47-49); «Sciencentist and Class Structure: Social Recruitment of Students at the Parisian Ecole Normale Supérieure in the XIXth Century» (en* History of Education, 8 *(2), 1979, pp. 99-108); «Educational Qualifications and University Careers in Science in Nineteenth-Century France», en R. Fox y G. Weisz, comps.,* The Organization of Science and Technology in France 1808-1914 *(Cambridge, Cambridge University Press-Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980), pp. 95-124; y «Teachers and Academics in Nineteenth Century France. A Socio-Historical Overview» en W. Conze y J. Kocka, comps.,* Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen *(Stutgart, Klett, 1984), pp. 458-494.*

1. OBSERVACIONES SOBRE EL ALCANCE, VALIDEZ Y USOS DE LA INVESTIGACION COMPARADA EN EDUCACION

CUANDO me pidieron por primera vez que hablara sobre el tema, la tarea me pareció al mismo tiempo un desafío y una fuente de incomodidad. La razón es que mi trabajo se encuadra en una opción metodológica y una tradición intelectual –que es, creo yo, la línea principal de la sociología de la educación francesa en el momento actual– en la que los estudios comparativos en el sentido habitual (comparaciones internacionales) tienen en cierto modo poca credibilidad, cuando no son despreciados sin más, dado que resultan sospechosos (a menudo por muy buenos motivos) de comparar artefactos artificiosos, en la medida en que se trata de observaciones aprehendidas fuera de sus contextos histórico y sociológico. Este problema de los riesgos de la *descontextua-*

lización es, evidentemente, la principal dificultad a la que ha de enfrentarse la sociología comparada en todos los campos. Plantea la cuestión de si son comparables los datos aunque pertenezcan a sistemas educativos diferentes, puedan desempeñar diferentes funciones y estén relacionados con diferentes estructuras sociales y tradiciones cognitivas.

Una de las repuestas –y la más sencilla– a esta dificultad fundamental consiste en negarse a dar validez al método comparado, es decir, en construir proyectos de investigación concebidos para verificar la especifidad, por ejemplo, de sistemas educativos nacionales por separado, sin esquemas comparativos iniciales, con la esperanza de que los resultados proporcionen, en última instancia, ideas comparables sobre la naturaleza de dichos sistemas. Así es como emprendí mis estudios empíricos a gran escala sobre modelos de matriculación de alumnos y funciones sociales de las secciones de la educación superior y secundaria en Francia y Hungría. No me preocupaba intencionadamente en absoluto el método comparado, lo que, dicho sea de paso –con la ayuda de la percepción retrospectiva– parece una gran hazaña, dado que, en la tradición clásica de la sociología francesa (la escuela de Durkheim), el método comparado se equipara al mismísimo método de la investigación sociológica... Con todo, aun cuando despreciara esa tradición, que había alimentado mi temprano interés en la investigación, pronto caí en la cuenta de que, por conveniente que fuera, era casi inevitable utilizar el método comparado en la investigación sobre educación. Los esquemas comparativos de pensamiento son herramientas metodológicas incorporadas al menos en cuatro formas, aun cuando se evite conscientemente aplicar el método comparado.

Permítaseme que enumere aquí los campos en los que, en mi opinión, toda buena investigación sociológica es implícitamente comparativa por naturaleza:

1.1 *Estudio de las transferencias institucionales:*

Los sistemas educativos de países que comparten una cultura simbólica común y que han tenido a lo largo de la historia una interrelación estrecha (como la Europa cristiana y América) se han influido mutuamente, tienen a menudo raíces institucionales comunes o se basan en copias o transferencias de acuerdos institucionales de un país a otro. Incluso la mayoría de las reformas y en ocasiones las revoluciones producidas en un sistema educativo nacional tienen su origen explícitamente en modelos extranjeros. Son múltiples los ejemplos a este respecto, que pueden clasificarse en tres grupos:

- *Préstamos (copias) institucionales propiamente dichos:* el Collégium Eötvös de Budapest es un caso de este tipo, ya que fue fundado siguiendo el modelo de la prestigiosa *Ecole Normale Supérieure* parisiense. Hay una *Scuola Normale Superiore* en Pisa (Italia) que desempeña más o menos las mismas funciones educativas que su modelo francés. Estas son auténticas copias o imitaciones institucionales de ejemplos extranjeros.
- *Referencia creativa a modelos extranjeros:* la gran reforma republicana de las universidades francesas (o, mejor dicho, del sistema de facultades, dado que las universidades como tales no existían antes) de las décadas de 1880 y 1890

constituye un buen ejemplo, ya que fue organizada con referencia explícita a las universidades prusianas de tipo humboldtiano. La universidad de investigación, tal como se conoció en la Alemania imperial de la época, sirvió como un ejemplo positivo a los reformistas de la educación franceses, pero su éxito no se basó en absoluto en transferencias institucionales. La referencia a la universidad de investigación humboldtiana se utilizó principalmente como esquema de legitimación de proyectos de reforma y de inversión.

- *Orígenes institucionales comunes:* muchos aspectos de la educación superior y secundaria de Europa tienen unos orígenes comunes, es decir, en el momento de su fundación se beneficiaron de gigantescas transferencias institucionales. Esto se predica tanto de las universidades (que aún mantenían parte de sus tecnicismos) como de los *lycées* o *gymnasia,* que se remontan en su mayor parte a los colegios de los jesuitas de la Europa católica.

Es evidente que no se pueden estudiar las entidades educativas correspondientes sin interpretar su relación real con las instituciones que les sirvieron de modelo, la interrelación entre los distintos modelos y su implantación local. Este es un ejercicio claramente comparativo, sobre todo si se asume la tarea de explicar el cambio de tales entidades educativas a lo largo del tiempo.

1.2. *Estudios históricos o genéticos*

Hemos visto en el apartado anterior que hay numerosos aspectos de los sistemas educativos que no pueden explicarse si no tenemos en cuenta su evolución o desarrollo a largo plazo. La organización social de la educación parece, en efecto, uno de los aspectos *más conservadores* de la vida social (junto con las Iglesias y las instituciones militares y probablemente más que el sistema jurídico). Hay una extraordinaria *inercia institucional* en los sistemas educativos. Por tanto, una visión *genética* del tema siempre es útil para comprender el significado de algunos de los acuerdos supervivientes y las novedades introducidas en el curso del tiempo. Los ejemplos de inercia institucional son muy numerosos y varían desde las condiciones materiales de la educación hasta los contenidos cognitivos, morales e ideológicos que transmite.

- disposición espacial de las aulas;
- límites de los niveles educativos (primaria, secundaria, superior o, dentro de la educación secundaria, separación entre ciclo «inferior» y el «superior»);
- contenidos cognitivos, clasificación de disciplinas, división en letras y ciencias (inexistente en la tradición continental –como en las universidades medievales–: de ahí la originalidad de la separación francesa del siglo XIX);
- sistema de titulación (basado aún en los *grados* medievales), nombres y calidad de las titulaciones académicas.

Los estudios históricos de larga duración (de *longue durée*) son comparativos por naturaleza, ya que interpretan los cambios estructurales acaecidos en los sistemas históricos a través de la confrontación de sus sucesivos estados o fases. La importancia de esta visión *genética* de las cosas –que hay que distinguir de una visión

evolucionista, que implica un juicio de valor del progreso en determinados términos absolutos– fue muy subrayada por los sociólogos franceses desde Durkheim. En este contexto, cabría mencionar el número cada vez mayor de estudios de especialistas influidos por Piere Bourdieu que están publicándose y que adoptan esta visión genética, para la cual se centran típicamente en el principio histórico («nacimiento») de hechos sociales contemporáneos (entre ellos las entidades educativas), para explicar algunas de sus propiedades básicas –si no permanentes– en sus diversas formas históricas.

1.3. *Comparación intraestructural o intrasistémica*

Un sistema institucional dado, organizado normalmente a escala nacional, como las redes de *lycées* y *facultades* en Francia desde principios del siglo XIX –donde, aparentemente, cada unidad organizativa tiene la misma función, ofrece las mismas titulaciones, categorías, niveles o lleva a las mismas carreras, etc.–, está con frecuencia fragmentado, en cuanto que desempeña en realidad funciones muy diferentes en las diversas secciones sociales del sistema. De ahí que sea imposible estudiar el sistema sin aplicar un cierto *método comparado interno.* Los principales campos de ese enfoque se refieren a las formas divergentes en que funcionan las diversas secciones del sistema. Estas comparaciones intrasistémicas pueden abarcar:

- las instituciones *centrales* y las *periféricas,* idea crucial en el estudio de todos los sistemas educativos estatales o centralizados, como el francés, en los que la oposición entre el sector parisiense y el provincial sigue siendo un principio esencial de diferenciación funcional (París ofrece sistemáticamente niveles superiores de formación, mejores condiciones materiales, un estatus superior para los enseñantes, una mayor variedad de currículos, mejores perspectivas de trabajo para los licenciados, etc.);
- las diversas instituciones, secciones o redes institucionales en función de las *autoridades patrocinadoras* (como el Estado, las Iglesias, las asociaciones de padres, administraciones locales, etc.). La mayoría de los sistemas educativos continentales combinan varios patrocinios (incluso el francés, aunque alardeara del monopolio formal del Estado desde la Revolución hasta la década de 1850 en el nivel secundario y hasta 1876 en el superior): una observación contrastante de estas secciones es muy reveladora, porque en realidad compiten mutuamente por los alumnos y en cuanto a excelencia educativa;
- las distintas clases sociales que capta el centro (escuelas para alumnos rasos y escuelas «exclusivas» reservadas para élites sociales, como el *Theresianum* de Viena, el *Collège Sainte Geneviève* católico de París, la red de «public schools» inglesa, etc.);
- los diferentes subsistemas regionales, determinados a menudo por las variables antedichas. Las comparaciones regionales son especialmente útiles para observar los efectos de las condiciones sociales locales sobre la eficiencia pedagógica, la pauta de captación de alumnos, el valor de promoción social, etcétera, de un sistema educativo construido uniformemente en toda la nación;

- determinadas instituciones tomadas como ejemplos típicos (aquí el estudio comparativo de escuelas dominantes central o institucionalmente es muy revelador).

1.4. *Comparación internacional*

A pesar de todas las reservas anunciadas al comienzo, en la práctica no se pueden evitar las comparaciones internacionales, por mucho que se trate de evitar la *sociología salvaje,* en dos tipos de prácticas que a menudo no están concebidas para ser deliberadamente comparativas:

- cuando formulamos a un sistema educativo nacional (especialmente en relación con sus principales características funcionales) determinadas preguntas que proceden del estudio de otro sistema, para explorar su especifidad. La sociología de la educación siempre ha funcionado así: en las últimas décadas, concretamente, ha aplicado cuestionarios más o menos uniformes sobre la clase social predominante en diversos países occidentales para verificar el «grado de democratización» de los diversos sistemas;
- lo que es más importante, cuando se utiliza prácticamente esta vía como la única (aparte de las pruebas de progreso histórico) que permite comprobar la *eficiencia formal* que ha alcanzado un sistema educativo, por mucho que implique comparaciones bastante superficiales de niveles supuestamente equivalentes de rendimientos certificados, tales como:
  - el porcentaje de analfabetismo;
  - las tasas de alumnos que alcanzan una cierta cualificación formal: titulaciones superiores, *baccalauréat,* etc.;
  - la edad, confesión religiosa, clase social, sexo, etc. o la distribución específica de conocimientos certificados (por niveles, asignaturas, disciplina);
  - la *inclusividad* general (término de Fritz Ringer) de un sistema (porcentaje de educandos en un determinado nivel por edad).

2. ESBOZO DE ALGUNAS AREAS PROBLEMATICAS (Y DE LA NATURALEZA PROBLEMATICA) DEL METODO COMPARADO

A continuación expondré varias observaciones sobre la viabilidad del método comparado en varias áreas problemáticas. Una observación general podría ser que este método se aplica de forma más pertinente a entidades educativas globales que a aspectos concretos de los sistemas educativos. En otras palabras, es más factible y heurísticamente más productivo hacer comparaciones intersistémicas que otras limitadas a características particulares o locales de un sistema.

2.1. Las comparaciones dato a dato parecen siempre contraproducentes y problemáticas. En efecto, la comparación de partes de los sistemas educativos da a menudo resultados falsificablemente falsos. Un caso especial concierne a las características formalmente idénticas de sistemas diferentes, que en realidad desempe-

ñan funciones distintas y, por tanto, extrañas entre sí. Los datos tienen en cuenta una identidad formal, aunque difieran en su función real.

Ejemplos clásicos de ello son los grados, los niveles de educación, o las fronteras entre jerarquías educativas: el *doctorat* es un grado básico que conceden todas las universidades clásicas, frecuentemente con funciones institucionales totalmente diferentes (en lo que respecta a la titulación académica, el valor del mercado profesional o el prestigio social; incluso dentro de un mismo sistema nacional, si se comparan diferentes facultades).

Incluso la comparación de subsistemas en apariencia funcionalmente idénticos ofrece a menudo resultados falsos. Un ejemplo clásico es la identificación de fronteras internas dentro de la escala jerárquica educativa: a pesar de las apariencias, un *bac* francés es muy distinto de un *Matura* alemán o austriaco e incluso de un examen final de escuela secundaria anglo-americana, aunque *parezcan* equivalentes funcionales. De modo similar, el mismo grado puede haber cambiado radicalmente en cuanto a sus funciones dentro de las jerarquías educativa o social a través del tiempo. Por tanto, quizá carezca de sentido considerar comparables dos poblaciones estudiantiles definidas por el «mismo» título o por su posición dentro de grupos educativos formalmente idénticos en varios países o a largo plazo...

2.2. La comparación de *variables funcionales* de sistemas educativos parece mucho más viable y productiva, siempre que hayan sido *elaboradas comparativamente.* No basta con recurrir a equivalentes funciones formales o aparentes curso a curso.

Hay que encontrar los equivalentes funcionales reales dentro de los sistemas educativos que van a compararse. Las variables funcionales se refieren a funciones principales de sistemas educativos tales como:

- la inculcación de conocimientos instrumentales (que se utilizarán en mercados profesionales);
- la transmisión e inculcación de conocimientos «decorativos», no instrumentales;
- la certificación de la competencia;
- la producción de nuevos conocimientos;
- la reproducción de clase o de estatus social;
- la movilidad de clase, estatus o profesional;
- la legitimación de la clase o estatus alcanzado o heredado.

En investigaciones recientes, se ha utilizado regularmente la posición del padre, desde el punto de vista de la clase social, para aclarar problemas de reproducción y movilidad de clase, y hay buenos ejemplos de empleo comparativo de categorías de clase idénticas para comprobar el nivel de «inclusividad» social o de «democratización» de sistemas educativos. Estas comparaciones arrojan la mitad de las veces resultados poco sólidos, porque las categorías analíticas que utilizan no son comparables.

Por ello, haría falta un doble esfuerzo:

- *técnicamente:* comprobar la *representación estadística* de las categorías de clase social utilizadas (comparar el porcentaje entre alumnos y en la jerarquía de clases); comprobar la *distribución de edad* en las categorías de clase social utilizadas (dado que la comparación sólo es significativa si el porcentaje de niños en edad escolar es el mismo en categorías utilizadas para sistemas diferentes); comprobar la comparabilidad de la distribución en variables *de resistencia* (proximidad a las escuelas), etc. Si no se cumplen estas condiciones técnicas de comparabilidad de las categorías, las diferencias observadas en la «inclusividad social» de los sistemas educativos correspondientes podrían atribuirse a variables distintas de la clase social (demográficas, de residencia, etcétera);
- *desde la perspectiva del análisis sociológico:* comprobar la distribución de otros componentes del estatus (confesión religiosa, etnicidad, ascendencia noble o plebeya, posición dentro de la estructura del poder político, etc.) dentro de cada una da las categorías utilizadas: bien podría ocurrir que las segundas sean variables independientes más importantes que la pertenencia formal de los alumnos a categorías de clase social.

2.3. Construcción de *esquemas analíticos,* cuestionarios o temas de investigación que tengan *equivalentes funcionales* en diversos sistemas educativos nacionales, y estudio de los mismos por separado probando los datos empíricos con la ayuda de una pauta analítica común. Un estudio de este tipo puede aportar ideas sobre la naturaleza de diversas entidades educativas nacionales, imposibles de obtener de otro modo. Ejemplos de ello son los siguientes:

- en lo que respecta al nivel de contenidos cognitivos, la *jerarquía de las disciplinas* en la educación superior o secundaria, considerando por ejemplo:
  - las asignaturas o disciplinas a las que se da más importancia (peso dentro del presupuesto de tiempo de la educación);
- las disciplinas escogidas preferentemente por la élite escolar (estudiantes con mejores notas);
- las disciplinas escogidas por las élites sociales (y conducentes a mercados profesionales de clase alta o a puestos de de la élite social);
- el alcance de la eficiencia instrumental de un sistema en la reproducción de la élite del poder o de las categorías sociales o socio-demográficas (élites urbanas y rurales, ventajas educativas), etc.;
- el alcance de la eficiencia instrumental de un sistema en la promoción social de subgrupos socio-demográficos: mujeres, minusválidos, extranjeros, etc.;
- la utilización de los sistemas educativos para la movilidad social;
- el perfil social o educativo de determinadas disciplinas o ramas del saber (en cuanto a la clase social que los elige o la excelencia escolar);
- en las últimas tres áreas problemáticas, es frecuente que las categorias elaboradas teóricamente sean más eficientes (un 30 por 100 más o menos) que otras características aparentemente reales, pero en realidad no comparables a escala internacional:

- en cada caso, el problema principal sigue siendo la aplicabilidad equivalente de indicadores utilizados para entornos nacionales divergentes;
- en cada caso, hay que tener en cuenta variables secundarias (residencia, confesión religiosa, bagaje cultural heredado, etc.).

2.4. Comparaciones entre sistemas. Como ya se ha dicho, estas comparaciones son casi inevitables para la evaluación global de la eficiencia técnica de un sistema educativo global (nacional); producción global, eficiencia económica (tasa de rendimiento de la inversión), etc. Hay incluso otras *características sitemáticas* cuya especificidad puede evaluarse mejor a través de comparaciones internacionales, como las siguientes:

- *Organización de las disciplinas:* cómo se divide el campo disciplinar (por facultades, escuelas, ramas del saber).

  - Ejemplos: ¿unidad de las letras y las ciencias, como en las universidades medievales?, ¿inclusión de la geografía o la etnología dentro de las ciencias naturales, o en la sección de humanidades?, ¿la economía política separada o junto al derecho?.

- *Estratificación institucional*

  - ¿Cuál es la jerarquía oficial? (orden jerárquico de las escuelas, facultades, academias, escuelas preparatorias, etc., desde la perspectiva del prestigio simbólico, de la escala salarial del personal docente, etc.).

  - ¿Cuál es el orden jerárquico de los niveles educativos? (límites entre la primaria, la primaria superior, secundaria corta, secundaria larga, «junior college» de grados inferiores, grado universitario superior, etc.).

- *Organización institucional*

  - Estructura del poder académico: dentro del conjunto del sistema: ¿quién hace nombramientos, quién financia el sistema, quién decide el currículo? ¿Qué grado de autonomía tiene el sistema educativo dentro del sistema de poder? Peso de la élite académica dentro de la élite del poder, poder corporativo de los académicos;

  - estructura de poder dentro de los subcampos o instituciones: poder administrativo frente a poder académico;

  - orden jerárquico académico, grados, atributos simbólicos entre las instituciones, disciplinas, niveles de educación, etc.

3. ESTUDIO DE CASO COMPARADO (EXAMEN DE UN CASO DE COPIA INSTITUCIONAL: LA ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PARIS Y EL EÖTVÖS COLLEGIUM DE BUDAPEST)

Después de fijar, creo, cuidadosamente los límites de las comparaciones internacionales y de desaconsejarlas, trataré de realizar un peligroso ejercicio, consistente en el examen comparativo de una copia institucional y de su modelo. El tipo

de trabajo que voy a esbozar aquí encaja en la categoría 1.2.3. de las que he sugerido: el estudio de equivalentes funcionales en sistemas educativos nacionales diferentes. El tema es de lo más interesante, porque resulta bastante excepcional encontrar antes de la Segunda Guerra Mundial instituciones construidas deliberadamente siguiendo un ejemplo extranjero. (Hoy día, con el auge de las escuelas de gestión de estilo americano en Europa o la extensión del sistema universitario occidental en los países en desarrollo de Africa, Asia o Sudamérica, tal práctica es mucho más corriente). El *Collégium Eötvös* (que designaré en adelante *Eötvös,* como homenaje a un famoso ministro de Educación liberal de la Hungría del siglo XIX) no sólo fue fundado explícitamente con los mismos fines institucionales que la *Ecole Normale Supérieure* (designada en adelante *ENS, Ulm* o *Ecole*) de la calle d'Ulm, en las proximidades del Pantheón parisiense, sino que a lo largo de sus 55 años de vida (1895-1949) mantuvo unos vínculos institucionales privilegiados con su modelo mediante un intercambio regular de alumnos y especialistas y, por encima de todo, mediante una referencia explícita al «espíritu francés» en su especial sistema de valores intelectuales, en contraste con la abrumadora influencia austro-germánica predominante en la educación superior húngara de la época.

3.1. *Marco histórico y entorno institucional. La ENS y el Eötvös en sus respectivos sistemas educativos*

La ENS, que fue una de las creaciones de la Revolución francesa (1794) y estuvo concebida en principio como una institución totalmente nueva de alto nivel y de enseñanza enciclopédica, permanenció abierta sólo medio año; en ella trabajaron especialistas de gran renombre de la Francia contemporánea. Fue fundada después nuevamente por Napoleón, en el marco de la *Université de France* (1808-1809) para servir como escuela superior de formación del profesorado de los *lycées* estatales e, incidentalmente, de *Facultés des Lettres y Facultés des Sciences.*

En el marco del proyecto de reorganización del sistema educativo secundario y superior, bajo la supervisión (monopolio) del Estado, se organizó para servir a la red de liceos (no a las facultades) con los grados necesarios para los profesores de *lycée,* con las disciplinas del *lycée.* Sin embargo, su transformación en una escuela universitaria, con la habilitación de gran parte del profesorado de la Facultad no se produjo hasta finales del siglo XIX.

La «Normale» estaba patrocinada y financiada por el Estado. Tal es así que existió un compromiso con el cuerpo de funcionarios (diez años), además de becas del Estado, sistema de internado. En este orden de cosas tenía autonomía institucional limitada. (Hasta 1903 hubo profesorado especial, cursos especiales; no había ni grados ni un currículo especial; preparaba para exámenes de la Facultad y *concours* de profesores u oposiciones). En un principio existió una preselección de alumnos según el modelo de *grande école (concours).*

3.2. *Marco histórico y entorno institucional. El caso de la «Normale»*

La *Ecole Normale* fue una de las creaciones de la Convención de la Revolución Francesa (1794) que, tras abolir las universidades medievales de carácter privado

aún sobrevivientes, se lanzó a la construcción de un sistema nacional estatal de educación superior, capaz de impartir enseñanzas de letras y de ciencias al más alto nivel disponible. La *Normale* fue concebida, al modo de una pieza central en este nuevo sistema, como una institución de formación del profesorado enciclopédico. De hecho, en ella enseñaban los mejores especialistas y científicos de la Francia contemporánea y sus alumnos procedían de todo el país. Por desgracia, dada la inestabilidad política del período, y al configurarse como una institución aislada en el vacío académico establecido artificialmente, la primera edición de la *Ecole* sólo tuvo una vida muy breve (medio año).

Cuando Napoleón reorganizó el sistema educativo como *Université de France,* sólo se mantuvo un aspecto revolucionario básico, el monopolio del Estado en la educación secundaria y superior. El resto recordaba la antigua jerarquía de *collèges* (en adelante denominados *collèges impériaux* y posteriormente *collèges royaux,* sólo para convertirse pronto en simples *lycées)* y *facultés,* organizados en distritos académicos *(académies* dirigidas por *recteurs),* aunque todo el sistema estaba bajo la autoridad de un *grand maître* (ministro de educación pública). La *Ecole Normale,* restaurada formalmente en 1808 (primero con la expresiva denominación de *Ecole préparatoire),* estaba concebida como una institución de servicio para la formación del profesorado de la sección no profesional de la *Université,* es decir, los profesores de *lycées* e, incidentalmente, de *facultés* de letras y ciencias.

Hay que subrayar este especial vínculo entre la *Normale* y la red de *lycées,* ya que contribuye a explicar gran parte de las medidas y de la inercia institucionales observables en la evolución a largo plazo de lo que durante el siglo XIX se convirtió en el centro más famoso del sistema francés de educación superior. Los alumnos de la rue d'Ulm llegaban al nivel de la *agrégation* para poder ser profesores de *lycée* en uno de los cinco campos de las humanidades (literatura, gramática, historia, filosofía, lenguas extranjeras) o de las dos disciplinas científicas (matemáticas o ciencias físicas) que en éstos se impartían. El recorrido que hacían los *normaliens* para llegar a la *agrégation,* a través de una oposición organizada a nivel central y anualmente en cada rama del saber (con un número prefijado de plazas) *–concours–,* no sólo llevaba a conseguir una posición relativamente alta en el funcionariado académico (la *Université de France* propiamente dicha), sino que también implicaba el compromiso de enseñar allí al menos diez años. Este compromiso venía a ser una compensación por la beca del Estado, el alojamiento y manutención y las facilidades especiales (personal docente altamente cualificado, biblioteca local y –posteriormente, en el siglo XIX– laboratorios, además de –sobre todo– unos currículos organizados para las *agrégations)* que se concedían a los *normaliens,* que no existían de hecho fuera de la *Normale.* Por tanto los *normaliens* parecían desde el principio un segmento sumamente privilegiado y decisivamente sobreprotegido dentro del cuerpo académico francés.

A pesar de las ventajas que implicaba la *Normale,* ésta no disfrutaba de una auténtica independencia institucional dentro del sistema educativo superior francés. Aunque hasta 1902 contó con un cuerpo docente propio (antes de su integración en la Sorbona), no ofrecía programas de estudios aparte de las *agrégations,* abiertos a otros estudiantes cualificados y para los cuales, en teoría, preparaba también toda la red de facultades de ciencias y de letras (unas 30 instituciones a mediados

del siglo XIX). Su única originalidad dentro de la *Université* era funcional, al ser la única institución que practicaba la preselección de sus alumnos según el modelo de las *grandes écoles* (exámenes de ingreso tipo oposición, con una lista limitada de candidatos), también integradas en el Estado, que nutrían las filas del funcionariado técnico francés. Tal preselección era desconocida en las facultades, de acceso libre para todos los poseedores del *baccalauréat.* Esta autonomía limitada suponía que los *normaliens* no tenían en absoluto libertad para escoger su campo de estudio ni de actividad ulterior. Tenían que sacar el mejor partido de sus cualificaciones en el mercado académico, en competencia con los académicos rasos. Sin embargo, se les dotaba de una prerrogativa *informal,* como era la pertenencia a una tímida élite profesional que, ya en el siglo XIX, se haría con las posiciones centrales dentro de la *Université.*

El éxito colectivo de los *normaliens* se debió al motivo obvio de que eran producto de una entidad formadora muy fuerte en un entorno institucional especialmente débil. La fuerza de la *Normale* procedía de una serie de medidas estratégicas y de privilegios de posición, además de la preselección inicial y de la formación organizada, e iba mucho más allá de éstas. Cabe mencionar expresamente la centralidad geográfica e institucional en París, es decir, la ubicación en el centro absoluto del sistema académico francés (cerca de los únicos organismos de investigación y enseñanza: la *Sorbonne,* el *Collège de France,* la biblioteca nacional, etc.); la red de clases preparatorias en los mejores *lycées* del país (la mayoría de ellos, situados a corta distancia a pie de la rue d'Ulm, en el *Quartier Latin),* que ofrecían un proceso racional de preselección y formación previa de los futuros alumnos de la *Normale,* asegurando así una fuente de candidatos de todo el país entre los mejores *bacheliers* del sistema francés de educación secundaria; asimismo, la preparación metódica para las *agrégations,* que permitió a los *normaliens* monopolizar rápidamente los mejores puestos de *agrégés* en las disciplinas «nobles» (especialmente en filosofía, literatura e historia, además de en las ciencias). En la práctica, la inmensa mayoría de los puestos docentes de las clases preparatorias (tanto en letras como en ciencias), en los *lycées* de París e, incidentalmente, en las facultades de letras y de ciencias (sobre todo en la propia *Sorbona*) cayeron en manos de los *normaliens* ya a las pocas décadas de la fundación de la *ENS.* El dominio de los *normaliens* se mantuvo históricamente primero en la red de *lycées* (la mayor parte de la *Université* en esta primera época); más tarde –tras la consolidación de la red de facultades–, en las facultades de letras y (con un alcance algo menor) en las de ciencias. Con la fuerza de su excelencia escolar, los *normaliens* obtuvieron pronto el acceso a las élites extraacadémicas en el campo de la creación literaria, y de la crítica literaria y artística. Durante la III República –que dependía de las instituciones académicas para implantar políticas anticlericales, sobre todo para ampliar la influencia republicana en el sistema escolar– su fuerza corporativa en la Académie permitió a algunos alcanzar puestos en los pasillos del poder político. Por tanto, al mismo tiempo que seguían dominando los niveles superiores de la *Université,* los *normaliens* empezaron a estar regularmente presentes en el Parlamento, entre los miembros del gobierno y entre los altos funcionarios.

Debido a su posición única en el sistema escolar, los alumnos de la *ENS* desarrollaron pronto una serie de competencias y características intelectuales patroci-

nadas institucionalmente e identificadas como el «espíritu» de la *Normale.* Cabría citar, sobre todo, la «brillantez» en el rendimiento escolar, lo que significaba, en esencia, una fluida teórica escrita y oral y la disposición para realizar tareas escolares en plazos estrictos (como se exigía en los *concours*), es decir, para redactar conferencias, exposés o *tesis* escritas según un modelo ideal en un estado de «urgencia» artificial. Esta «brillantez» no guardaba mucha relación con la erudición profunda, la originalidad escolar ni la innovación, como tampoco con un supuesto intento sustancial de investigación; antes bien, tendía a oponerse a ellas. A lo largo del siglo XIX –por lo menos hasta las grandes reformas republicanas de las facultades a partir de la década de 1870– las carreras académicas no se basaban en los rendimientos en la investigación, sino en la retórica pedagógica, en la «brillantez» en el sentido de la *Normale.* Las tesis doctorales comprendían con frecuencia menos de cien páginas y exponían opiniones sobre obras literarias o filosóficas antiguas. Las clases en las facultades estaban destinadas más a un público general que a estudiantes especializados y por ello debían ceñirse a un nivel de elegante popularización erudita. La docencia y la transmisión de la erudición escolar programadas no llegaron hasta las reformas republicanas. Aun entonces, dado que los programas de las facultades estaban destinados sobre todo a quienes preparaban las *agrégations,* la posibilidad de una enseñanza erudita original siguió siendo muy limitada. La «brillantez» de los *normaliens* pudo conservarse como la virtud básica de los triunfadores en la escena académica.

Debido a su posición dominante, los *normaliens* desarrollaron no sólo el espíritu de la brillantez intelectual, sino también el sentido colectivo de pertenencia a una élite social selecta. Como tal, formaban uno de los *grands corps* del funcionariado francés, hecho para perpetuar su dominio sobre los niveles superiores de la *Université.* Esto suponía una estrategia colectiva de autopromoción, ayuda mutua y solidaridad en los campos profesionales en los que trabajaban los *normaliens* (incluso fuera de la Académie). Se sirvieron de tácticas de autoglorificación corporativa y autoejemplificación en forma de reuniones rituales, obituarios, elogios académicos, referencias al espíritu de la *Normale* tal como aparecía en las obras publicadas de los alumnos, etc.

La importancia de la *ENS* no se debió sólo al éxito individual de sus alumnos en el siglo XIX. Puesto que representó hasta bien entrada la década de 1870 en el conjunto de la *Université* la única forma organizada de enseñar las humanidades y las ciencias con la perspectiva de la preparación de exámenes (para las *agrégations* concretamente), la *Normale* se convirtió para los reformistas republicanos en un modelo claro (junto con otros modelos extranjeros, especialmente alemanes) para la modernización de las facultades, tanto más cuanto que la mayoría de los propios reformistas eran antiguos alumnos. Por tanto, a partir de 1877, se crearon becas en las facultades de letras y de ciencias a las que se tenía acceso previa oposición, y se establecieron seminarios cerrados para fomentar el estudio en pequeños grupos (se celebraban *conférences* y clases especiales para preparar los exámenes, sobre todo para las *agrégations,* del mismo modo que habían existido en la *Ecole Normale* a lo largo de todo el siglo).

Aunque concebida como un modelo de innovación académica, la *ENS* pudo seguir manteniendo su estatus privilegiado dentro de la Universidad por tres razo-

nes como mínimo. Seguía siendo la única entidad académica que practicaba la preselección con los mismos criterios de excelencia que en las *agrégations* y en la carrera académica propiamente dicha. El poder corporativo de los *normaliens* dentro y fuera de la Académie siguió aumentando en lugar de disminuir. Los *normaliens* se dedicaban casi exclusivamente a las disciplinas clásicas, en las que podían potenciar al máximo sus oportunidades profesionales (literatura, filosofía e historia, por una parte, matemáticas y física por otra). Reduciendo sus opciones en un terreno disciplinario que cada vez se ampliaba más en las facultades, pudieron mantener su dominio casi monopolista de las ramas del saber «más nobles» y clásicas.

3.3. *Marco histórico y entorno institucional. El caso de Eötvös*

El *Collégium* fue fundado en 1895, en el mismo período en que el sistema educativo superior húngaro estaba a punto de alcanzar su modernización y lograr su plena independencia frente a su homólogo austriaco. Hasta entonces, los estudiantes húngaros más ambiciosos habían acudido a Viena y a otras universidades austriacas y alemanas para obtener una titulación de nivel internacional. A fines del siglo XIX, gracias a los esfuerzos de la administración liberal-nacionalista en el poder desde el Compromiso austro-húngaro (1867), pudieron conseguir en la mayoría de las disciplinas casi la misma formación de alto nivel dentro del país. La red de *gymnasia* clásicos de enseñanza secundaria, dirigidos en su mayoría por las Iglesias, pero supervisados por el Estado desde el siglo XVIII, se desarrolló de forma significativa con la creación de un gran número de centros estatales. Al mismo tiempo, sus programas se ampliaron, de forma que a finales de siglo la mayoría conducían a la *matura,* que abría paso a los centros de estudios superiores (lo que antes había sido el caso de sólo una minoría de *gymnasia).* En 1872 se fundó una tercera universidad en Kolozsvàr, que se sumaba a la de Budapest y al Politécnico de la misma ciudad, de rango universitario. Se crearon asimismo diversas instituciones de formación profesional nuevas, como la Academia de Música, una Escuela de Bellas Artes, una Academia Militar nacional, etc., completando la red de escuelas de formación profesional que hasta entonces estaba formada por una docena de Academias de Derecho, una Escuela de Montes y Minas y cinco Academias de Agronomía.

Eötvös formaba parte claramente de un proyecto destinado a reforzar el sector estatal de formación del profesorado en un terreno institucional en el que la mayoría de los profesores de enseñanza secundaria (e, incidentalmente, de profesores de las dos facultades de filosofía) recibían la enseñanza secundaria en instituciones de la Iglesia o completaban su formación pedagógica en éstas: las grandes e influyentes Congregaciones de enseñanza católicas tenían sus propias escuelas universitarias de magisterio. El Estado trató, en el marco de su política general de secularización (dirigida especialmente contra el poder de la Iglesia católica en asuntos distintos de los espirituales), de consolidar su propia red de escuelas secundarias, llenarla de profesores laicos y mejorar su capacidad competitiva. Las polémicas leyes de «política religiosa» (matrimonio civil, registro civil de los nacimientos, fallecimientos y matrimonios, rechazo de la fe judía ante las religiones protegidas por el Estado 1895-96) fueron de hecho contemporáneas de la fundación de Eötvös, pronto calificado de «convento laico».

Las consecuencias ideológicas de Eötvös pueden resumirse no sólo en un impulso anticlerical, sino también en un alejamiento del «espíritu alemán» (que hasta entonces disfrutaba de autoridad suprema en la vida inelectual húngara) y de la forma alemana de organización de los estudios superiores. La propia creación de Eötvös representó una opción decididamente occidental (francesa y, hasta cierto punto, británica), ya que en los países de influencia alemana nunca había existido ninguna institución de élite similar, en tanto que las *grandes écoles* francesas y las dos universidades inglesas clásicas se basaban en la formación elitista frente a los estudios universitarios corrientes. (La formación elitista estaba dirigida, por supuesto, más a una élite social que a una élite erudita en el caso británico). El modelo francés se convirtió, pues, en algo especialmente predominante. En muchos aspectos, Eötvös se construyó deliberadamente como el equivalente húngaro de la *Ecole Normale.* Copió con exactitud la mayor parte de sus características institucionales, como la preselección de «los mejores» *maturanden* (graduados en la escuela secundaria), el sistema de becas del Estado, la dotación de un personal docente especial destinado a ofrecer consultas personales y seminarios en pequeños grupos, la de una autonomía institucional limitada (sin titulaciones especiales, cursos que se impartirían en la facultad de filosofía), el internado preceptivo con algunas ventajas concretas (sociabilidad escolar, biblioteca, clases especiales en la escuela universitaria), o la competencia abierta con personas ajenas al centro en la facultad. Formalmente, Eötvös podía parecer realmente una copia institucional de la *Normale.*

3.4. *Comparación de las características institucionales específicas de la ENS y de Eötvös*

De la exposición anterior cabe deducir que Eötvös se encuadraba en un entorno institucional mucho más sólido que el de la *Ecole Normale.* Dado su pequeño tamaño y su organización más funcional, el sistema húngaro de facultades tipo academia resultó ser más eficiente tanto por su producción de licenciados, su infraestructura (bibliotecas, laboratorios) –y probablemente– la selección del personal docente. Había, en efecto, sólo tres facultades húngaras de este tipo en total, concentradas en dos universidades (la Universidad de Kolozsvàr tenía, como innovación en Centroeuropa, facultades de ciencias y de letras separadas, en lugar de una Facultad de Filosofía, como era usual en las universidades austriacas y alemanas), frente a 15 parejas de facultades francesas para atender a la mitad de clientela que en Francia. Es sabido que, en cuanto a equipo material y personal docente, las facultades de provincias francesas seguían infradotadas aun después de las reformas republicanas. De allí que el dominio de la *ENS,* como institución de élite, fuese más decisivo que el de Eötvös. Los privilegios de los alumnos de este último resultante de la combinación del régimen de internado, la dotación de personal docente especial y la concesión de becas no eran ni siquiera únicos en Hungría, a diferencia de lo que ocurría con la *ENS* en Francia: los estudiantes clericales de las Congregaciones docentes católicas se beneficiaban de un régimen similar.

Eötvös tenía, pues, competidores institucionales directos, ya que las Congregaciones católicas se llevaban a algunos de los mejores *maturanden* católicos para

convertirlos en miembros del personal docente de los *gymnasia* del sector estatal (entonces mucho más reducido).

Por consiguiente, los *normaliens* constituían una élite absolutamente privilegiada en el sector de las letras y (algo menos) en el de las ciencias, e incluso –a finales de siglo– nutrían las filas de destacados intelectuales y aun políticos. En contraste, aunque Eötvös se centraba en personas que aspiraban a seguir una carrera docente propiamente dicha, dejaba fuera a aquellas cuyas oportunidades profesionales eran limitadas, por motivos de privación social, en las carreras educativas pública y privada. Por ejemplo, había brillantes intelectuales judíos que no entraban en Eötvös por sus limitadas expectativas profesionales en la docencia, sin perjuicio de sus elevadas posibilidades como editores independientes, escritores, críticos, etc. Para los alumnos de Eötvös, incluso sus posibilidades en el mercado educativo eran bastante reducidas, por estar limitadas prácticamente al sector no católico, es decir a dos terceras partes de los puestos docentes disponibles en las escuelas secundarias. Por añadidura, la red húngara de escuelas secundarias estaba mucho menos estratificada o jerarquizada que en Francia en lo que respecta a la oferta de puestos especiales a la élite docente. En Hungría no había clases preparatorias ni *lycées* de élite. Muchos *gymnasia* provinciales tenían una reputación equivalente a la que poseían los de la capital. Aunque en Francia los puestos en las facultades, debido al bajo estatus de éstas en provincias, no siempre eran más apreciados que los existentes en los *lycées* parisienses de nivel más alto, su simple existencia –especialmente después de la expansión inducida por las reformas republicanas– amplió de forma considerable las expectativas profesionales de los *normaliens.* En Hungría, los puestos en las facultades eran tan escasos que apenas podían considerarse alternativas profesionales reales a la docencia en un *gymnasium.* Un graduado de Eötvös brillante y creativo conseguiría obviamente primero el doctorado, después de haberse titulado como profesor *(Lehramtsprüfung),* y trataría de conseguir la *habilitación* para conseguir un puesto en la Facultad. Con esto obtendría el derecho a impartir clases como *Privatdozent,* pero no podría vivir de ello, ya que en su mayor parte se trataba de clases no remuneradas. Su equivalente francés de principios del siglo XX comenzaría, por el contrario, su carrera directamente en una facultad de provincias con una remuneración decente (como *maître de conférence, chargé de cours, assistant)* y seguiría realizando labores de investigación para obtener un *doctorat,* que le daría derecho a (y a menudo le posibilitaría de inmediato) trabajar como profesor titular. En resumen, las oportunidades de «ascenso» profesional eran bastante escasas en una jerarquía formal «plana» como la del sistema educativo húngaro.

Aparte de unas buenas expectativas profesionales en los niveles superiores de las escuelas secundarias y en las facultades, los *normaliens* podían prolongar fácilmente sus años de estudio en cualquiera de los centros de investigación franceses en el extranjero, para los que tenían facilidades de acceso especiales *(Ecole Francaise d'Athenes* o *de Rome),* o permanecer con una cómoda beca en la *Fondation Thiers* de París, reservada prácticamente para ellos, o incluso optar a una «beca doctoral» especial del Ministerio, aparte de la posibilidad de incorporarse al cuerpo docente subalterno. De esta forma, no sólo podían preparar sus tesis de *doctorat* en circunstancias muy favorables, sino también conseguir una experiencia de alto nivel

escolar en relación con la elección para estos puestos exclusivos. Podían, por tanto, seguir subiendo en la escalera simbólica del status de la Academia Francesa tras la graduación. En Hungría no existían facilidades similares (al menos no antes del período de entreguerras e incluso entonces sólo con un alcance limitado). Así pues, la pertenencia a Eötvös durante cuatro años no implicaba, o sólo lo suponía excepcionalmente, posibilidades adicionales de iniciar una carrera en la investigación. Esta carrera no existía de hecho fuera de las universidades y quienes carecían de medios privados no podían prepararse con plena dedicación para una carrera erudita fuera del propio *Collégium.*

Este debió ser uno de los motivos que estimularon los trabajos de investigación dentro del centro (gracias, en especial, a la famosa biblioteca existente). Las consecuencias fueron el desarrollo de una erudición especializada y la importancia concedida a los idiomas extranjeros. Para los alumnos de Eötvös, el conocimiento del alemán era una necesidad profesional, mientras que el francés y a menudo el italiano o el inglés eran elementos convenientes y casi obligatorios de su bagaje intelectual. Por tanto, daban menos importancia a la «brillantez» retórica que sus colegas franceses, pero más a la lectura y reunión de información sustancial sobre la situación de su especialidad, consultando a tal efecto las fuentes en los principales idiomas europeos. El impulso de los estudios de lenguas era fruto desde luego, de la posición dominada en que se encontraban las comunidades intelectuales húngaras y, a este respecto, centroeuropeas en el mercado del saber internacional. Las facultades de letras de Hungría, así como las de Austria y Alemania, fomentaban el trabajo personal y las lecturas en idiomas extranjeros, más aún cuando los exámenes eran sólo orales y en su mayoría bastante informales. Los alumnos de Eötvös obtenían, así, una formación erudita probablemente mucho más amplia en el ámbito temático que el *normalien* medio, cuyas perspectivas europeas estaban muy limitadas por las necesidades prácticas de preparación de los programas de la *agrégation.* El «espíritu» de Eötvös estaba, por tanto, significativamente más orientado hacia la erudición especializada (como se ve en el denominado «espíritu filológico») que hacia la «brillantez», ya que el mercado para las habilidades retóricas estaba mucho menos desarrollado en un campo institucional que ignoraba las *agrégations* y sus rendimientos formales (conferencias y *dissertations* que había que preparar en plazos muy estrictos).

La diferencia en la demanda institucional de competencias en la red de escuelas secundarias húngara y francesa contribuyó a que se concediese una importancia diferente a las letras y a las ciencias en las dos escuelas hermanas. En Eötvös se descuidaban las ciencias (había una sección científica que representaba la mitad o menos de la sección de humanidades), al igual que en los programas de los *gymnasia.* La formación de élite estaba destinada, sobre todo, a quienes impartían las clases de literatura, latín, griego, lenguas extranjeras e historia. En la *Ecole Normale,* la sección de ciencias consiguió tener, a finales del siglo XIX, la misma importancia que la de letras, por al menos dos motivos. En los *lycées* franceses se concedía gran importancia a las matemáticas y a la física porque formaban parte de los programas básicos de las prestigiosas clases preparatorias que conducían a las *grandes écoles* técnicas *(Polytechnique, Ponts-et-Chaussées, Mines,* etcétera). La docencia en una clase preparatoria podía ser la cumbre de una carrera de éxito para un *normalien.* Al mismo tiempo, la *Normale* nutría de profesores de

matemáticas y física a la red de facultades, así como a las *grandes écoles,* donde competían con los mejores alumnos de éstas. Por tanto, en la rue d'Ulm el prestigio de la sección de ciencias era comparable al de la sección de letras. Los mejores estudiantes de las clases preparatorias científicas se presentaban a menudo a los exámenes de ingreso de la *Normale* y del *Polytechnique.* Una vez aceptados en ambos, escogían frecuentemente la *Normale,* como centro simbólicamente de mayor rango y opción más gratificante. Las instalaciones de la *rue d'Ulm* alojaban de hecho algunos de los mejores laboratorios científicos de que podían alardear las universidades francesas, una vez que los hizo famosos Louis Pasteur cuando fue nombrado vicedirector de la *Ecole Normale.* No existían instalaciones similares en Eötvös, donde los científicos estaban marginados.

La relativa debilidad del grupo de presión corporativo de Eötvös –frente a los *«grand corps» normaliens*– era otra diferencia importante entre la organización institucional de ambas escuelas. En Hungría, el modelo de *grand corps* en los niveles superiores de funcionariado era desconocido. El sistema académico ignoraba asimismo la dualidad de las *grandes écoles* selectivas y las facultades, tan típica del sistema educativo francés desde Napoleón y aun antes. (Algunas de las *grandes écoles* selectivas más antiguas coexistieron con la anticuada Sorbona durante gran parte del siglo XVIII.) En Hungría, las asociaciones de alumnos tenían, por lo general, menos peso y un poder corporativo decididamente menor en cuanto a la promoción de sus miembros y la ayuda en su carrera profesional, ya que contaban con pocos aliados y aún menos miembros fuera de los *gymnasia* y las facultades, por no decir en la política. La marginalidad social de la institución académica en Hungría y la limitada influencia de Eötvös en el campo académico impedía que el grupo de presión de sus antiguos alumnos fuera tan poderoso como el de sus homólogos en Francia, que actuó como motor intelectual de la modernización tanto del sistema de facultades como del Estado republicano (con personalidades como Herriot, Jaurès, Painlevé, Léon Blum, A. Thomas, etc.).

3.5. *Comparación de la organización instrumental de la «Normale» y de la Eötvös*

Examinemos ahora las principales diferencias organizativas que explican algunas de las discrepancias entre los usos sociales de ambas instituciones.

Los procedimientos de selección (para comenzar con este aspecto elitista, que compartían ambas escuelas) resultaron ser bastante divergentes, a pesar del objetivo común de elección de los mejores candidatos disponibles. Los procedimientos formales de preselección, que funcionaban en varias fases, son una característica esencial de la *Ecole Normale* desde la primera mitad del siglo XIX. Contribuyeron a racionalizar poderosamente la naturaleza de las habilidades intelectuales que se esperaba en los *normaliens* y a garantizar una oferta nacional de candidatos en potencia. En Eötvös, la selección era informal y funcionaba a través de procedimientos personalizados y «socráticos», según el modelo de Oxford y Cambridge. Aunque su fin era la identificación de «los excelentes», el objetivo principal era encontrar jóvenes graduados de los *gymnasia* motivados y capaces de desarrollarse en la línea del espíritu de erudición de Eötvös. La posibilidad de una selección de ámbito nacional estaba excluida desde el principio, ni siquiera como ilusión.

Técnicamente, la *Normale* significa, desde sus comienzos, menos el principio de una carrera académica que el resultado de una serie de estrategias escolares a largo plazo de su clientela potencial. Quienes aspiraban a una de las *grandes écoles* procuraban cursar estudios en uno de los grandes *lycées* centrales (en las ciudades con *facultés)* y con frecuencia se trasladan a París antes del *baccalauréat.* Era éste un recurso estratégico para obtener la admisión en una de las principales clases preparatorias ubicadas en los *lycées* provinciales centrales o parisienses (entre ellos el *Lycée de Par,* de Lyon, los *lycées* Henri IV, Louis-le-Grand y Saint-Louis, todos próximos entre sí en el *Quartier Latin* de París). Las clases preparatorias mencionadas mantenían un monopolio casi total sobre las admisiones en la *ENS.* Su importancia sólo aumentó tras las reformas republicanas cuando, a partir de 1877, a muchos candidatos que no lograban ser admitidos en la *Ecole* se les ofreció una beca para continuar sus estudios en la Sorbona o en facultades de provincias. Así pues, las clases preparatorias contribuían a proporcionar una buena base inicial para seguir una carrera erudita. El examen de admisión propiamente dicho *(concours d'entrée)* consistía en una serie de exámenes formalizados, con un número fijo de plazas (equivalente al número de puestos en la *Ecole).* Constaba de una parte escrita y una oral, esta última reservada para los pocos afortunados que superaban aquélla. Su organización estaba gestionada centralmente por el Ministerio de Educación Pública y seguía las normas fijadas a partir del siglo XVIII para los procedimientos similares en la selección de los funcionarios superiores. La oposición de ingreso a la *Ecole* proseguía y se repetía sin diferencias formales (salvo en el nivel de rendimiento intelectual) en los *concours d'agrégation.* Ambos contaban con un gran número de candidatos y muy pocos elegidos (a menudo no más del 10 por 100). Del mismo modo que el examen de ingreso guardaba relación con el número de puestos docentes de alto nivel vacantes o de nueva creación en los *lycées* del Estado. Así pues, los procedimientos de ingreso en la *Ecole* formaban parte integral del esquema de selección del funcionariado superior académico, tanto que los *normaliens* tenían, desde el mismo momento en que aprobaban el examen, el estatus (y la remuneración) de los funcionarios en formación. Para los candidatos, pasar por estos procedimientos selectivos y comenzar una carrera en el sector educativo estatal formaba parte de una estrategia profesional que implicaba una opción por el sector estatal, no por el sector educativo privado católico y por las reglas y normas específicas (entre ellas, las implicaciones ideológicas consiguientes) fijados por el Estado. Para éste, unos procedimientos de admisión tan burocráticos y racionalizados se consideraban la mejor forma de escoger a una élite así moldeada y, por ello, dispuesta a reforzar y desarrollar las normas burocráticas de la maquinaria académica estatal.

La creación de Eötvös no podía sustentarse en el funcionamiento de una burocracia fuerte y centralizada de este tipo. No había tradición de *concours,* ni de *grand corps* en el funcionariado que, a lo largo del siglo XIX (salvo en el período absolutista post-revolucionario de 1849-1867), estuvo administrado de una forma bastante poco profesional por los nacionalistas liberales. Como ya se ha dicho, la creación de Eötvös debe entenderse en el marco de un impulso de modernización y consolidación del sector educativo estatal: debido a la ausencia de tradiciones locales, para su organización hubo que recurrir a un modelo extranjero, en este caso francés, que no tenía precedentes ni equivalentes en el funcionariado local ni, a ese

respecto, en el sistema educativo. Por esta misma razón, no podía seguirse el modelo al pie de la letra. Los procedimientos de selección, por lo menos, eran un pálido reflejo del modelo. Combinaban una preselección mínima (a cargo de los directores de las escuelas locales y los inspectores que recomendaban candidatos) con un plan de entrevistas original que recordaba el de Oxford y Cambridge. El procedimiento recordaba mucho al de cooptación en una aristocracia intelectual, que, muy en la línea de la pequeña aristocracia húngara, se creía ajena a la definición burocrática de los aptos para el servicio. El sistema se basaba mucho más en la autoeliminación o, más bien, en la autoselección selectiva de los candidatos en potencia. Así, el número de candidatos rechazados apenas superaba el de los pocos afortunados aceptados. Este mecanismo no sólo tenía un sabor aristocrático, sino que, por su flexibilidad, favorecía la identificación de personas excepcionales, de dotes originales, de estudiantes que mostraban altas capacidades sin un rendimiento certificado necesariamente equivalente.

La *Normale* y el Eötvös pueden oponerse también en lo que respecta al currículo de los estudiantes, a los programas especiales y a las orientaciones escolares.

Los estudios en ambas instituciones se basaban en la formación del profesorado. Ahora bien, mientras que en la *Normale* todos los aspectos del programa estaban subordinados a un éxito previsto en una de las *agrégations* nobles, en Eötvös el examen final de la universidad no constituía el objetivo último, sino que suponía una parada necesaria en el camino hacia la formación como erudito de alto nivel. Los programas de estudio se estructuraban perfectamente sobre la base de consultas personales, charlas especiales a cargo de conferenciantes invitados o de clases de lenguas extranjeras dirigidas a desarrollar habilidades personales o a ofrecer una información erudita suplementaria, en lugar de basarse en el programa de exámenes de la facultad. El profesorado de Eötvös trataba de ofrecer incentivos y de iniciar a los alumnos en la investigación desde muy pronto. Había un pleno respeto por el ritmo de trabajo personal, la intimidad escolar en el espíritu humboldtiano y la libertad de elección en las actividades de investigación. La organización liberal de Eötvös se correspondía con la formación universitaria liberal de Hungría, que carecía de un sistema estratificado de titulaciones, y en este sentido venía a completarlo. Los programas de enseñanza bien organizados de la *Normale* estaban concebidos como corrección de un sistema de facultades no funcional que careció, hasta las reformas republicanas, de toda forma de enseñanza organizada. Uno de los aspectos del liberalismo de Eötvös era la libre elección de las disciplinas en función de las competencias, gustos y capacidades de cada uno, mientras que en la *Normale* la elección de las disciplinas estaba estrictamente determinada por la excelencia certificada por los *concours d'entrée,* La *Normale* subrayaba y ofrecía todas las oportunidades para aprobar la *agrégation.* Eötvös subrayaba la originalidad y la erudición especializada, más allá de la superación de las pruebas de facultad obligatorias.

Aunque la *Normale* implicaba con frecuencia una formación complementaria en el extranjero, este aspecto tenía una importancia funcional bastante limitada en la carrera de un *normalien,* en comparación con el paso por la propia *ENS.* Los alumnos de Eötvös tenían muchas menos facilidades para hacer investigación en el extranjero, pero esto era significativamente más importante para ellos. Para un

normalien, ir a la *Ecole de Rome* o a la *d'Athenes* era como una estancia en una colonia de investigación francesa, una continuación del trabajo en la *rue d'Ulm.* Para los alumnos de Eötvös, una estancia fuera de su país era una experiencia cualitativa y estatutariamente diferente y superior. Representaba una forma de participación ritual en las comunidades eruditas de Occidente (sobre todo en la propia *Ecole Normale),* consideradas superiores. Era también el «baño lingüístico» indispensable en lenguas occidentales, como se le llamaba, una *conditio sine qua non* para la formación de un erudito en Centroeuropa. Y era asimismo una oportunidad de hacer «turismo intelectual» (visita de los grandes museos, teatros, óperas, monumentos históricos, etc. europeos), considerado igualmente necesario para la formación de un intelectual consumado. La importancia que se atribuía a los estudios en el extranjero se corresponde claramente con la diferente posición (dominante o dominada) de Francia y de Hungría en el escenario cultural internacional. De ahí la diferente medida de curiosidad y apertura hacia las influencias culturales extranjeras en una y otro caso.

Ya se han mencionado los modelos de carrera divergentes de los alumnos de la *Normale* y los de Eötvös. Hay que subrayar aquí que las carreras de los *normaliens* estaban estrechamente relacionadas con los rendimientos certificados en el examen de ingreso y en la *agrégation,* mientras que no había ningún vínculo formal como tal en Eötvös que, a ese respecto, incluso ignoraba los procedimientos burocráticos de la clasificación numérica de candidatos rechazados y admitidos. Una buena clasificación (primero, segundo, tercero) en la *agrégation* permitía acceder a becas de investigación, significaba adelantar el comienzo de la carrera en la facultad (con un puesto como docente en la misma) o suponía el rápido acceso a un puesto en un *lycée* de París, posiblemente en una clase preparatoria. Puesto que los rendimientos en la *agrégation* se correspondían en gran medida con los obtenidos en el examen de ingreso, en las clases preparatorias o en el *baccalauréat,* se podía decir con buenos visos de acierto que un *normalien* tenía trazado su camino ya entre los dieciséis y los veinte años. El rendimiento posterior, los resultados de la investigación y la excelencia erudita constituían obvias ventajas adicionales, pero, por su peso funcional en la carrera, eran menos importantes que las ventajas iniciales basadas principalmente en los rendimientos retóricos. A la edad de entrar en la *Ecole,* la carrera futura era ya en gran parte predecible.

Como el ingreso en Eötvös seguía un modelo diferente, la carrera era mucho menos predecible y uniforme, aparte de que todo el mercado académico era «más plano» y estaba mucho menos fragmentado que en Francia. No sólo había relativamente muchas menos oportunidades en las facultades o en la investigación que en dicho país, sino que faltaba el apoyo institucional para los alumnos que quisieran conseguir su *habilitation* para la facultad. Los alumnos de Eötvös tenían que competir en este aspecto con la élite educativa católica perteneciente a las Congregaciones de enseñanza, que monopolizaban los puestos en la red de *gymnasia* católicos (un tercio de la red nacional de *gymnasia* a principios del siglo XX). Así pues, el mercado educativo que se ofrecía a los alumnos de Eötvös era relativamente reducido. Se les exigían, pues, trabajos de investigación significativos y la demostración de una originalidad erudita tras la graduación, sin que tuvieran, sin embargo, ninguna seguridad de seguir una carrera académica propiamente dicha.

Pasar por Eötvös era sin duda una ventaja, pero el estatus resultante no era comparable con el de los *normaliens*. La carrera tenía que construirse gradualmente, con un trabajo continuo y una limitada esperanza de éxito. La excelencia inicial (en la *matura*, por ejemplo) resultaba, en la mayor parte de los casos, una pobre predicción respecto del éxito profesional final.

3.6. *La ENS y Eötvös, dentro de las respectivas jerarquías académicas*

La mayoría de las diferencias observadas en la situación de ambas instituciones en su entorno institucional parecen guardar relación, sobre todo, con su trayectoria histórica a principios del siglo XX. La *Ecole* siguió beneficiándose de su prestigio adquirido desde tiempo atrás, sobre todo debido al poder de sus alumnos en el mundo académico y fuera de él. Esta situación fue el resultado de una inversión colectiva a largo plazo, en forma de acumulación por los antiguos *normaliens* de importantes activos simbólicos y de mercado en el sistema de *lycée* y de facultades. Eötvös, institución más reciente en Hungría, no tenía un bagaje comparable. Por paradójico que parezca, sólo alcanzó una posición en el mercado comparable a la de la *Normale* con carácter póstumo; las oportunidades profesionales de sus alumnos sólo aumentaron repentinamente y de una forma espectacular durante el primer período de modernización y expansión de tipo estaliniano del sistema universitario húngaro a partir de 1949, cuando –tras una nivelación a la baja generalizada de todo el sistema educativo– se cerró el propio Collégium (gracias a los esfuerzos de algunos de sus alumnos, movidos por el afán anti-elitista). Aunque esto no tuvo nada que ver con la gloria de Eötvös, lo cierto es que la mayoría de sus alumnos activos (salvo los que fueron enviados directamente a prisión por el régimen comunista) experimentaron en la década de 1950 una movilidad profesional sin precedentes.

El examen de los efectos que el entorno institucional produce sobre un centro de élite puede iniciarse calculando el porcentaje de sus alumnos sobre la población afín, a fin de evaluar la importancia que tienen éstos en el grupo de los graduados. Esta comparación muestra que los *normaliens*, aun siendo una minoría entre los *agrégés*, eran mucho menos marginales dentro de su grupo afín que los alumnos de Eötvös. Con clases de 50 alumnos hacia 1900, frente a una media de 400 *licenciés* (graduados de rango inferior de las facultades de letras y de ciencias) y de 100 *agrégés*, representaban alrededor de 1/8 de todos los futuros profesores y hasta 1/3 de los de categoría superior. Eötvös podía presumir de las clases de sólo 20 alumnos frente a los 250-350 graduados anuales en las facultades de Filosofía. Su marginalidad en el centro docente era especialmente significativa en las ciencias, con sólo 5-6 alumnos al año. El sesgo humanista entre los estudiantes de Eötvös queda demostrado por su porcentaje del 22 por 100 sobre el total de alumnos de ciencias, frente al 25 por 100 en las facultades y un 35 por 100 entre el personal docente de las facultades. Esta marginalidad cuantitativa de Eötvös fue resaltada por la existencia de los ya citados seminarios de formación de las Congregaciones educativas católicas.

Esta marginalidad podía compensarse, en teoría, con una posición de los alumnos en el mercado más sólida. Sin embargo, ya se ha dicho que la estructuración relativamente firme de las facultades en Hungría limitaba el alcance de la situación privilegiada de Eötvös y, por tanto, las ventajas de sus alumnos en el mercado académico. Contrariamente a los alumnos de la *Normale,* los de Eötvös no podían beneficiarse de una ayuda corporativa significativa ni de instalaciones «reservadas» para seguir investigando (que les distinguieran de otros graduados), ni de medidas especiales (como la *agrégation)* que les dieran acceso directo a los mejores puestos en la red de escuelas secundarias, ni de otras medidas que permitieran a algunos de ellos incorporarse al cuerpo docente de las facultades tras la graduación. Apenas había medidas institucionales aplicables a su carrera profesional. Algunas de las relativas al internado no estaban, como ya se ha dicho, reservadas exclusivamente para los alumnos de Eötvös (puesto que las Congregaciones católicas ponían instalaciones similares al servicio de sus educandos). Mientras que los *normaliens* seguían beneficiándose de su estatus tras la graduación, los alumnos de Eötvös tenían que enfrentarse al mercado académico individualmente, aislados como sus competidores ante la escasez de puestos ofrecidos, la mediocridad de las expectativas profesionales como profesores, el reducido ámbito del mercado intelectual no académico (edición, publicaciones periódicas, periodismo científico o literario) y la práctica imposibilidad de convertir su bagaje académico en un puesto en otros mercados (ya fuera el político o el económico).

Una de las diferencias a este respecto está en el «alto» nivel de la opción disciplinaria de los *normaliens* frente al nivel más cercano al promedio entre los alumnos de Eötvös. Las disciplinas representaban en ambos sistemas un tipo especial de capital intelectual invertido, que los estudiantes podían compartir basándose en su rendimiento escolar y en el prestigio o valor que se atribuía a cada rama del saber. La posición jerárquica de las disciplinas puede medirse utilizando indicadores diferentes y no necesariamente convergentes, como el número absoluto de puestos en cada una de las disciplinas ofrecido en la educación secundaria y superior, la calidad escolar de los estudiantes e investigadores, el estatus expresado oficialmente (disciplinas impartidas en instituciones de élite, representadas en la Academia de Ciencias, sobre las que escuelas de erudición ofrecían titulaciones especiales, con publicaciones periódicas patrocinadas por las autoridades educativas, etcétera). En el sistema francés hay un fuerte lazo entre la posición de la élite erudita y las disciplinas escogidas, *como si cada disciplina confiriese un determinado grado de prestigio,* incluso con independencia de la disponibilidad real de puestos. En la sección de letras, la clasificación por rangos de las *agrégations* y la frecuencia de su titularidad por los *normaliens* es un buen indicio de ello:

Agrégations (1894-1903)

	Alumnos de la ENS	Otros	% de ENS entre todos los *agrégés agregés* de las categorías 1-5	
Filosofía	17	9	43%	46%
Literatura (francés)	37	19	43%	70%
Historia	23	16	37%	62%
Gramática (latín)	16	32	17%	37%
Inglés, alemán, etc.	8	23	12%	10%
N	100	100		
	192	468		

El predominio de los *normaliens* se concentra en las disciplinas que ocupan los rangos más altos de la jerarquía, a las que corresponde un predominio similar en el mercado académico (facultades, clases preparatorias y puestos en la Sorbona en las ramas «nobles» del saber).

En el sistema húngaro hay una doble elección obligatoria de las ramas del saber y ninguna asignatura auténticamente importante. Se presiona en cierto modo para que se elijan disciplinas «lógicas» según los puestos existentes en la red de *gymnasia*. De ahí que el intervalo de la jerarquía disciplinaria sea más reducido, expresado en las opciones de la élite erudita.

Opciones disciplinarias

	Eötvös (1895-1919)	Facultad de Filosofía de Budapest
Latín-griego (+ húngaro)	41	40
Latín-francés (o alemán)		8
Latín-historia	13	12
Alemán-húngaro	25	15
Alemán-lengua extr.	8	5
Lengua extr.-húngaro	6	5
Historia-geografía	7	15
	100	100

Así pues, las disciplinas más frecuentemente elegidas en el sistema húngaro desempeñan un papel más secundario, dado que la jerarquía global era menos nítida. En un sistema así, la élite no podía monopolizar algunas ramas de estudio y prescindir de otras. La opción diferencial, característica en cierto modo de los

alumnos de Eötvös, se refería tan sólo a la marcada preferencia por los estudios extranjeros, frente a la combinación de geografía e historia. Ambas opciones reflejan, una vez más, una jerarquía disciplinaria bastante opuesta a la francesa. En el sistema intelectual francés se despreciaba todo lo que fuera ajeno a la civilización nacional o a la antigüedad clásica (entre las cuales se formulaba la hipótesis de que existía una conexión directa y una poderosa afiliación intelectual) o al menos se consideraba secundario. En el sistema húngaro, los estudios occidentales modernos se valoraban por encima de todos los demás.

Sea cual fuere la naturaleza de las diferencias entre los sistemas de valores intelectuales nacionales, la clave de las opciones disciplinarias diferenciales estaba en la situación de mercado de las distintas disciplinas en uno y otro países.

En Francia, la relación entre el mercado y las disciplinas tenía un sesgo muy significativo. Las *agrégations* «nobles», por ejemplo (filosofía, letras, matemáticas, física), daban acceso directo a puestos en las clases de los *lycées* superiores o a las clases preparatorias, en los que estas disciplinas se enseñaban con carácter exclusivo. Hay que mencionar especialmente el valor promocional sin par de la filosofía, cuyas enseñanzas se impartían tanto en el último curso de los *lycées,* en la mayoría de las clases preparatorias, como, obviamente, en las facultades. Al mismo tiempo, la filosofía sirvió de matriz disciplinaria para la mayor parte de las nuevas ciencias del hombre que surgieron a finales del siglo pasado y que dieron paso a la sociología, a la psicología experimental, a la psicología social, a las ciencias de la educación, a las ciencias morales e incluso (más inesperadamente) a la antropología social. Por tanto, a partir de principios del siglo XX, los graduados con formación en filosofía tenían un amplio campo de disciplinas al que podían trasladar o en el que podían convertir sus estudios. De ahí la importancia trascendental y el prestigio de la filosofía en la escena intelectual francesa hasta el presente. Es éste un ejemplo límite de cómo la opción por las disciplinas «nobles» estaba vinculada a unas expectativas profesionales más altas y, por tanto, podía movilizar a la gran mayoría de los *normaliens.* Cabría añadir que, hasta finales del siglo pasado, de hecho no se les permitió optar por ramas inferiores, como los estudios extranjeros. Desde otro punto de vista, la *Normale* pudo mantener su dominio académico en algunas de las disciplinas clásicas sólo al precio de limitar radicalmente el alcance de sus opciones disciplinarias y de favorecer determinadas disciplinas sólo (o preferiblemente) cuando había una notable continuidad entre la excelencia en la educación secundaria, en las clases preparatorias, en el examen de ingreso para la *Ecole Normale* y en los rendimientos intelectuales necesarios para la carrera profesional en las facultades. Cabe evaluar la importancia de estas relaciones si se comparan los campos de dominio de los *normaliens* con el desarrollo institucional de la Academia Francesa. Los puestos ocupados por *normaliens* siempre fueron relativamente escasos en el *Collège de France,* el centro jerárquico absoluto de investigación avanzada en diversas especialidades exóticas y raras (como los estudios orientales) y siguieron siendo modestos en los nuevos centros de investigación como la *Ecole Practique des Hautes Etudes* (1868) o, posteriormente, el *Centre National de la Recherche Scientifique* (1939), donde no se ponía el acento exclusivamente en las disciplinas académicas de la corriente principal, sino más bien en las ciencias nuevas y emergentes. Por el contrario, los puestos ocupados por los *normaliens* siempre han sido

muchos, en los *lycées,* clases preparatorias y facultades, en ramas tan ortodoxas como el latín, el griego, la literatura francesa, la filosofía, la historia antigua y medieval o las matemáticas y la física teórica.

En el sistema húngaro no había un vínculo tan estrecho entre las carreras profesionales y las disciplinas, dadas las reducidas dimensiones y la naturaleza no fragmentada y más unificada del mercado académico. La combinación obligatoria de dos disciplinas para el examen de profesor (y de tres para el doctorado) tenía como consecuencia una marcada dispersión de las opciones disciplinarias. La única ventaja que resultaba para los alumnos de Eötvös de su especial dedicación a los estudios extranjeros y de su familiaridad general con uno o más idiomas extranjeros tenía relación con el mercado extra-académico. La competencia en el campo de los estudios occidentales ayudaba a algunos a ganarse el sustento o a complementarlo (con traducciones, artículos de divulgación, clases particulares y tutorías) en un sistema de valores intelectuales en el que dicha competencia era mucho más apreciada, al menos, que en Europa occidental y Francia, en general.

4. CONCLUSION

En definitiva, la estructura interna del mercado (a través de la jerarquía más o menos plana de los puestos, en función de las distintas disciplinas) es una causa fundamental del grado de éxito colectivo de las instituciones de élite. Para aclarar el panorama, habría que tener en cuenta también la evolución histórica del mercado académico. Cuando hablo del éxito póstumo de Eötvös, me refiero a que el pequeño y limitado mercado académico húngaro se ensanchó con el amplio desarrollo de las facultades y de las instituciones de investigación tras la llegada al poder de los comunistas. En esta coyuntura, que implicó la destrucción del Collegium Eötvös en sí (como parte del abominado espíritu «elitista» del Antiguo Régimen), paradójicamente, la mayoría de los antiguos alumnos ascendieron para ocupar puestos en las facultades o de investigación.

Esta observación puede dar paso también a nuestra conclusión final. La organización interna de una institución, por muy instrumentalmente eficiente que sea, no es bastante para asegurar el máximo éxito (mejores puestos en el mercado) a sus alumnos. Este depende mucho más de la estructura global del mercado académico, es decir, de la competitividad garantizada por la institución frente a las personas ajenas a ella en un entorno institucional dado, lo que demuestra claramente el destino histórico divergente de las dos escuelas de élite hermanas de París y Budapest.

Comentario

Gabriela Ossenbach
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid

Las funciones sociales de los sistemas educativos en perspectiva comparada: la investigación sobre Francia y Hungría en los siglos XIX y XX

Victor Karady

EL estudio que nos ofrece el profesor Karady resulta, dentro del conjunto de los trabajos que se recogen en este volumen, de un gran escepticismo frente a los estudios de tipo comparado. Parece cuestionarse incluso la validez de un *método* comparativo. No obstante, elabora un «catálogo» de los posibles temas en los que se puede emplear la comparación en educación, el cual resulta extremadamente útil y minucioso. Sus llamadas a la precaución en el uso de la comparación son, por otro lado, constantes.

No deja esto de extrañar tratándose de un investigador inmerso en el ámbito de la sociología francesa. Así lo reconoce él mismo cuando apunta que eso «parece una gran hazaña, dado que en la tradición clásica de la sociología francesa (la escuela de Durkheim), el método comparativo se equipara al mismísimo método de la investigación sociológica». En efecto, los trabajos del profesor Karady son estudios no comparativos (sobre todo de Francia) en torno a temas de sociología histórica, tales como el reclutamiento del profesorado secundario y superior, las funciones sociales de ciertas instituciones de ese nivel (sobre todo la *Ecole Normale Supérieure* de París) y la institucionalización de las ciencias sociales como disciplina académica. De forma separada se ha dedicado también al análisis de la enseñanza secundaria en Hungría y sus efectos sobre la movilidad y la estructura sociales, poniendo énfasis, en este último caso, en la relación entre escuela y confesionalidad religiosa (1). Su trabajo de comparación entre ambos paí-

(1) La obra del profesor Víctor Karady se recoge en gran cantidad de artículos, de los cuales citamos sólo algunos que indican sus principales líneas de investigación: «Recherches sur la morphologie du corps universitaire littéraire sous la Troisième République», *Mouvement Social, 96,* 1976, pp. 47-79; «Scientist and Class Structure: Social Recruitment of Students at the Parisian Ecole Normale Supérieure in the XIXth Century», *History of Education, 8* (2), 1979, pp. 99-108; «Educational Qualifications and University

ses se ha reducido al estudio de las dos instituciones a las que se refiere en este trabajo que comentamos (2).

La actitud de Karady hacia los estudios comparativos es bastante común dentro de la Historia de la Educación que se practica en Francia actualmente, la cual prescinde casi por completo de los análisis comparativos (3). Por el contrario, es muy frecuente que los estudios comparados que se hacen en otros países pongan a Francia como uno de los términos de la comparación. Algunos ejemplos de ello se muestran en este mismo volumen en los trabajos de los profesores Schriewer y Ringer. Esa «fascinación» por el análisis del sistema educativo francés se entiende, entre otras cosas, por el papel de modelo que jugó Francia en lo que a educación se refiere durante el siglo XIX, por el impacto del sistema napoleónico en todos los ámbitos de la organización nacional en Europa y fuera de ella, por lo prototípico de su sistema centralizado o por las peculiaridades de su sistema de formación y selección de las élites (4). En el caso de España este tipo de comparaciones con el modelo francés sería, sin lugar a dudas, sumamente fructífero, dadas las relevantes vinculaciones históricas entre ambos países. Parece necesario ir más allá de las ya clásicas comparaciones entre los proyectos revolucionarios de Condorcet y Quintana y acometer comparativamente otros temas de la evolución de los dos sistemas educativos. En ese sentido, me atrevería a sugerir la lectura de los trabajos del profesor Karady sobre la formación de los cuerpos de profesores en Francia, de los cuales se pueden extraer innumerables sugerencias para acometer un estudio comparativo de dicho fenómeno entre Francia y España (5).

Volviendo al tema que nos ocupa, debemos decir que, pese a su escepticismo frente a la comparación, Karady reconoce al menos que los esquemas comparati-

---

Careers in Science in Nineteenth-Century France», en R. Fox y G. Weisz (Eds.), *The Organization of Science and Technology in France 1808-1914* (Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press), 1980, pp. 95-124; «Les Professeurs de la Republique», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 47-48,* 1983, pp. 90-112; «Teachers and Academics in Nineteenth Century France. A Socio-Historical Overview», en W. Conze y J. Kocka (Eds.), *Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen* (Stuttgart, Klett, 1984), pp. 458-494; «Forces of Innovation and Inertia in the Late 19th Century French University System (with special reference to the academic institutionalization of the social sciences)», *Westminster Studies in Education, 2,* 1979, pp. 75-97. Algunos de sus trabajos sobre Hungría son «Jewish Enrollment Patterns in Classical Secondary Education in Old Regime and Inter-War Hungary», *Studies in Contemporary Jewry, 1,* 1984, pp. 225-252; y en colaboración con S. Vari, «Facteurs socioculturels de la réussite au Baccalauréat en Hongrie», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 70,* 1987, pp. 79-82.

(2) Vid. Karady, V. «Le Collège Eötvös et L'Ecole Normale Supérieure vers 1900. Note comparatiste sur la formation d'intellectuels professionnels», en *Intellectuels français, intellectuels hongrois, XIII-XX siècles* (París, CNRS; Budapest, Akadémiai, 1986), pp. 235-253.

(3) Véanse, a título de ejemplo, los trabajos que publica la revista francesa *Histoire de l'Education.*

(4) Sobre esta fascinación por el caso francés vid. Frijhoff, W. «Sur l'utilité d'une histoire comparée des systems éducatifs nationaux», *Histoire de l'Education, 13,* 1981, pp. 30-31.

(5) Véase, sobre todo, el trabajo arriba citado de V. Karady, «Teachers and Academics in Nineteenth Century France...». Algunos trabajos histórico-comparativos muy breves que analizan desarrollos educativos en España y Francia son los de J. L. García Garrido, «La libertad de enseñanza en los inicios de los sistemas escolares de Francia y España. Anotaciones para un estudio histórico-comparativo», en J. Ruiz Berrio (Ed.), *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas* (Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985), pp. 49-56; y A. Viñao Frago, «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II)», en *Historia de la Educación, 4,* 1985, pp. 209-226. Más abundantes son los trabajos que estudian las influencias de Francia en el sistema educativo español; pero no se trata en ese caso de estudios de tipo comparativo.

vos son herramientas metodológicas inconscientes y que es prácticamente imposible evitar una cierta dosis de «comparatismo» en la investigación sobre temas de educación. Parece legítimo, a nuestro juicio, que con detectar ciertos indicios de similitud entre sistemas o realidades educativas cobre sentido emprender la comparación. Es habitual hablar de *espacios comunes* configurados históricamente (por ejemplo, el mundo occidental), dentro de los cuales las fronteras nacionales a veces pueden resultar en cierta forma artificiales. Evidentemente existe el peligro de la descontextualización a la hora de hacer un análisis comparativo, pero dicha descontextualización es igualmente grave cuando se emprende un estudio no comparativo. Las precauciones en ese sentido, pues, deben ser tomadas en cuenta tanto si se emprende la comparación como si no se hace. Por otra parte, el peligro de forzar los términos en un análisis comparativo es mayor si lo que se pretende es la búsqueda empecinada de similitudes, sin caer en la cuenta de que un resultado igualmente válido de cualquier ejercicio comparativo es el de poner de manifiesto las diferencias significativas y sus causas.

Lo que Karady viene a proponer es no elaborar previamente esquemas comparativos, sino dejar que los resultados de la comparación proporcionen en último término ideas comparables sobre la naturaleza de los sistemas educativos considerados. Utiliza únicamente algunos criterios muy generales para la comparación (especificidades institucionales, organización instrumental y jerarquías académicas de cada una de las instituciones comparadas). Con ello prescinde de hacer ningún tipo de hipótesis y de buscar *intencionadamente* las causas de los fenómenos históricos. El simple hecho de elegir Hungría y Francia como términos de la comparación parece, observando su producción bibliográfica, meramente casual. El pretexto para ello lo constituye la existencia en ambos países de dos instituciones que han servido una de modelo a la otra y que debían cumplir funciones equivalentes en su medio. La elección de los términos de la comparación no se deriva en última instancia de una hipótesis de investigación más amplia en la que se seleccionaran los términos de la comparación para servir precisamente a la demostración de aquella hipótesis.

Podría haber sido también legítimo, a nuestro parecer, emprender la comparación entre Francia y Hungría por el hecho señalado por Karady de que Francia significó para Hungría a finales del siglo XIX una alternativa distinta al modelo educativo austro-húngaro y católico que venía imperando hasta ese momento en ese país. El, por su parte, ha partido de una narración de las características de cada institución elegida para la comparación, pero finalmente ha debido trascender la mera narración para explicar las diferencias en términos estructurales (diferencias del mercado académico y del sistema nacional de valores intelectuales, peculiaridades del *espíritu de cuerpo* característico de Francia, fenómenos vinculados a las distintas consideraciones de *status,* distintos marcos institucionales, etc.). Era evidente desde un principio que como resultado de una comparación tan minuciosa de dos realidades institucionales nos íbamos a encontrar con diferencias debidas a causas estructurales de cada uno de los contextos nacionales. El trabajo de Karady resulta en ese sentido modélico, consecuente con su inicial advertencia del peligro de la *descontextualización.* Evidentemente la comparación emprendida y sus resultados tienen un enorme valor porque ponen de manifiesto las diferencias estructu-

rales mencionadas. No contribuyen, sin embargo, a profundizar en sus causas. A partir de sus resultados se pueden elaborar hipótesis más comprensivas y aventurar comparaciones, sistema a sistema, que no degeneren en mera ficción y permitan verdaderos análisis causales.

Para terminar, debemos añadir que una parte importante del escepticismo de Karady hacia los estudios comparativos en educación se basa en los problemas de la utilización de las estadísticas. Es evidente que existen innumerables problemas de tipo técnico en las estadísticas, sobre todo cuando se utilizan las encuestas realizadas en el siglo XIX (por ejemplo, las distintas categorizaciones socioprofesionales en Francia y Alemania que utiliza Fritz Ringer para sus análisis). Por ello, en la Historia Comparada de la Educación debemos hacer consideraciones muy globales de los resultados obtenidos con este tipo de estadísticas, pero sin minusvalorar su importancia. Su objetivo no puede ser muchas veces el de dar unos resultados en términos estrictamente cuantitativos, sino el de mostrar tendencias y comportamientos globales. Así, por ejemplo, de los cálculos de Fritz Ringer se derivan fundamentalmente conclusiones de tipo cualitativo, tales como la pervivencia de la tradición, el conflicto entre *status* y clase o una serie de aspectos vinculados al complejo de creencias de ciertos grupos sociales. De ahí que Ringer eligiera para su estudio el análisis de niveles *globales* de enseñanza (enseñanza secundaria en su conjunto), frente al análisis aislado de tipos de establecimientos incluidos dentro de un mismo nivel. Según afirma W. Frijhoff, refiriéndose a los análisis estadísticos de este tipo, por evitar problemas de inexactitud matemática se puede caer en un exceso de sofisticación que perjudica la demostración, a riesgo de exagerar la fiabilidad aparente de los resultados. Es este un dominio de contornos demasiado inconsistentes y heterogéneos en donde las mismas estadísticas son difíciles de interpretar en razón de una frecuente falta de uniformidad y en donde las clasificaciones son demasiado inciertas para permitir un tratamiento cuantitativo riguroso (6).

(6) Frijhoff, W. «Sur l'utilité d'une histoire comparée...», pp. 33-34. Vid. algunas críticas de Frijhoff al uso de las estadísticas escolares por parte de Ringer en las pp. 37-41.

5

Acerca de los expertos y y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo

Magalí Sarfatti Larson
Universidad del Temple
Filadelfia, Estados Unidos

Magalí Sarfatti Larson, nacida en Italia y residente durante muchos años en Argentina, es Catedrática de Sociología de la Temple University *de Pensilvania. Es autora de* The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis *(Berkeley, University of California Press, 1977), objeto de revisión en el presente estudio. Ha publicado diversos estudios, entre ellos: «Proletarianization and Educated Labor» (en* Theory and Society, 9, núm. 1, 1980, pp. 131-175) y «The Production of Expertise and the Constitution of Expert Power» en T. L. Haskell, comp., The Authority of Experts *(Bloomington y Londres, Indiana University Press, 1984), pp. 28-80, revisado y publicado en español con el título «El poder de los expertos: Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología» (en* Revista de Educación, *285, 1988, pp. 151-189).*

EN su exposición sobre las relaciones entre los conceptos generalizadores de la sociología y las preocupaciones de carácter más empírico de la historia y la etnografía, Clifford Geertz cita una afortunada analogía del gran historiador del arte Erwin Panofsky: los enfoques generales y particulares de las ciencias sociales son como dos vecinos a quienes se permite cazar en la misma zona, pero uno tiene el arma y el otro la munición (Geertz, 1983, pp. 124-25). Exponer lo que pienso debe ser una teoría de las profesiones, muchos años después de haber descrito por vez primera un caso particular y haber seguido la misma línea de trabajo durante largo tiempo hace que me sienta sin cartuchos y sin escopeta.

Ha transcurrido una década desde que, en *The Rise of Professionalism,* propuse, no una teoría, sino una interpretación del fenómeno de la profesión moderna en las sociedades anglonorteamericanas. Mi obra cuestionaba las consecuencias evolucionistas del funcionalismo y su olvido de la diversidad histórica; se basaba en casos históricos concretos (la medicina, el derecho, la ingeniería y, en nuestro

siglo, especialidades «tecnoburocráticas» como el trabajo social o la planificación) y en la comparación de las tendencias profesionalizadoras aparecidas desde principios del siglo XIX. Sin embargo, y pese a lo limitado de sus pretensiones teóricas, dicha interpretación enraizada en lo particular se traslucía como alternativa al «relato» funcionalista y, por consiguiente, parecía perseguir cierto grado de generalidad.

Por una parte, mi interpretación vinculaba el fenómeno parcial de la profesionalización y sus ejemplos concretos con la reestructuración general de la sociedad en dos casos modélicos de capitalismo liberal. Por otra, el análisis de los diferentes proyectos profesionales indicaba a las claras que todos compartían la meta de crear un mercado institucional protegido para los servicios o el trabajo de individuos cuya competencia debía estar demostrada institucionalmente. Dicha meta llevaba a pensar que los dirigentes de los movimientos de reforma profesional debían por fuerza conectar los conocimientos certificados con los mercados de trabajo o de servicios, si bien era claro que esa tarea sólo podía realizarse en circunstancias concretas y con arreglo a formas mudables históricamente.

El estudio de la profesionalización en los países centrales del capitalismo anglonorteamericano me condujo inevitablemente a exagerar la importancia de la constitución de un mercado protegido para estos movimientos sociales, ya que, en ese contexto, dichos movimientos habían vivido con anterioridad la experiencia de mercados muy competitivos. Los movimientos profesionalizadores anglonorteamericanos surgieron de la sociedad civil, pero tenían que dirigir al estado sus demandas de una garantía de los mecanismos monópolicos imprescindibles para sus proyectos. Por otra parte, como han señalado mis críticos, he exagerado la fractura entre las prácticas profesionales de «antes» y «después» de la Revolución Industrial hasta deformar los hechos, cuando una observación más atenta de la historia me habría revelado numerosos elementos de continuidad. Es evidente que un proceso histórico tan dilatado, complejo y desigual en su desarrollo como la «Gran Transformación» no puede brindarnos cortes claros en una investigación histórica. La discontinuidad de estructuras entre los fenómenos profesionales «premodernos» y «modernos» es analítica y teórica; no es legítimo trasladarla sin más a la realidad empírica y sólo puede observarse en períodos y espacios sociales minuciosamente especificados.

En la actualidad pienso que resulta menos productivo dedicarse a la elaboración de una teoría general de profesiones que reflexionar sobre aspectos que la trascienden y abordar así el problema más amplio e importante de la construcción y las consecuencias sociales del conocimiento experto. La primera parte de la ponencia que presenteo hoy se sitúa bajo el signo de la especificidad histórica: al hacer una sinopsis de mi propio itinerario intelectual procuraré poner de manifiesto sus lagunas y limitaciones. Ahora bien, el ámbito estructural general al que se vinculan los fenómenos profesionales incluye la producción del saber como un componente esencial de la actividad de los expertos. La segunda parte de mi ponencia será, pues, de naturaleza más abstracta: en ella examinaré la producción del discurso «docto» y sus consecuencias para el fenómeno profesional. A tal fin intentaré situar algunos aspectos del trabajo fundamental de Michel Foucault en una clave propiamente sociológica.

En consecuencia, asumo el riesgo que entraña afirmar que todos los fenómenos profesionales o profesionalizadores deben ponerse en relación teóricamente con la producción social y la certificación del conocimiento. Así, en los diferentes planos y lugares sociales se encuentran siempre, dentro de los fenómenos profesionales, prácticas y códigos de comportamiento que se justifican mediante la referencia al discurso «docto» o «erudito». Ahora bien, los individuos y grupos profesionales difieren en su capacidad de apropiación del discurso autorizado y autorizante. Tal circunstancia constituye una dimensión singular y característica de la desigualdad social.

Finalmente, examinaré algunos casos (siempre particulares y delimitados) en los que diversos grupos de expertos han intentado traducir su competencia y su poder autorizado sobre determinados discursos en otro poder más directa y abiertamente político. Con este tipo de ejemplos se ponen de manifiesto tanto las relaciones entre el «saber» y el «poder» (relaciones que explican la génesis del poder y las distintas funciones del conocimiento) como las consecuencias políticas negativas de un saber inmune a todo desafío directo.

LA PROFESIONALIZACION: UNA VISION LIMITADA

En Gran Bretaña y Estados Unidos el fenómeno de la profesionalización consistió en una serie de iniciativas desarrolladas a partir de finales del siglo XVIII por élites y contraélites dentro de las áreas ocupacionales «clásicas» de la medicina, el derecho y otras que surgieron con posterioridad (Larson, 1977). En mis estudios excluí deliberadamente a la milicia y al clero, limitándome a las ocupaciones que ofrecen sus servicios o su trabajo en los mercados. En buena parte, cada mercado hubo de ser primero creado y más tarde protegido. Recurriendo a una tautología, definí la profesión en el mundo anglonorteamericano como el objeto de las aspiraciones de los movimientos profesionalizadores modernos.

Pese a sus profundas diferencias, Estados Unidos y Gran Bretaña organizaron unas economías de mercado de ámbito nacional (y, por tanto, mundial), y se comprometieron, al menos ideológicamente, con el *laissez-faire*. Excepto en lo relativo a los fines de defensa, expansión y represión interna, el crecimiento del aparato del estado y la centralización del poder eran contemplados con profunda sospecha por la burguesía empresarial y los arquitectos de su ideología. El gobierno debía intervenir en la sociedad exclusivamente para garantizar el libre funcionamiento del mercado. Como es sabido, tal principio, tal como lo interpretaba la mentalidad burguesa, admitía la dotación de infraestructuras materiales y legales para el comercio, pero no la reglamentación de las prácticas más odiosas de la producción ni la asociación defensiva de los trabajadores.

En este contexto general, los dirigentes de los movimientos profesionalizadores, en respuesta tanto a la ampliación de las oportunidades en el mercado como al declive de las garantías tradicionales relacionadas con la probidad moral, intentaron recabar el apoyo estatal para la creación de «refugios exclusivos»

en el mercado (1). La justificación de sus propuestas y reivindicaciones se basaba en principios «ajenos al mercado»: desinterés, derivado de la «*noblesse oblige*» aristocrática, y aprendizaje superior que, al menos en Inglaterra, no era asimilable a las enseñanzas recibidas por sus competidores de las profesiones doctas tradicionales (Larson, ibid., cap. 5.º). Los «nuevos» profesionales utilizaban su condición de caballeros para legitimar su petición de refugios en el mercado, y confiaban en hacer patente dicho *status* mediante sus comportamientos y modos de vida. Así pues, el complejo proyecto social de la reforma profesional moderna aunaba tendencias de mercado con otras ajenas a este último y con recursos ideológicos e intelectuales de muy diversa índole en interacción mutua. Evidentemente, el conocimiento certificado constituía un recurso de enorme importancia en la autopresentación de las profesiones a la opinión pública, pero no se debe suponer que bastase para establecer la superioridad de los profesionales que lo poseían frente a sus competidores. Por otra parte, el puesto y la importancia de los conocimientos profesionales en la panoplia de recursos de cada profesión fue variando conforme se transformaban el carácter de las tecnologías disponibles y mudaba la fortuna de cada profesión.

Como he indicado ya, el hecho de seleccionar los casos anglonorteamericanos hizo que pusiera un acento excesivo en las profesiones del *mercado* y en los proyectos de profesionalización surgidos de la sociedad civil. Sin embargo, en la Europa continental existen numerosos ejemplos de profesiones similares que no parecen tan diferentes a primera vista. Matthew Ramsey, refiriéndose a la profesión médica, comenta que «el Antiguo Régimen carecía hasta tal punto de un monopolio profesional uniforme que resultaría un anacronismo aplicar el concepto actual de 'práctica ilegal' al siglo XVIII»; así, en los estados alemanes decimonónicos, los gremios –abolidos por vez primera durante la ocupación francesa y restablecidos en algunas zonas después de 1815– coexistieron con reglamentaciones estrictas antes de ser suprimidos, como sucedió en el norte de Alemania, a consecuencia de una libertad de práctica apoyada por las élites médicas mismas (Ramsey, 1984, pp. 234, 254 y ss.).

Sin embargo, es preciso subrayar que la organización de la medicina estuvo lejos de convertirse en un modelo ineludible. El modelo alternativo más antiguo lo configuró el funcionariado de las monarquías absolutistas, herencia del *ancien regime* que tuvo una importancia enorme en la organización de la pericia *(expertise).* Napoleón aplicó dicho modelo en la creación (o reconstrucción) de sus dos escuelas de élite para los ingenieros del estado, la *Ecole Polytechnique* y *Ponts et Chaussees,* la *genie* militar y civil. Los ingenieros estatales franceses no sólo disfrutaban de los beneficios sociales de una enseñanza elitista sino también de la seguridad y la autoridad instantánea con que el estado investía a sus funcionarios (2). En cuanto al

(1) La expresión «refugio exclusivo» está tomada de Elliot Freidson (1986) y se ajusta mucho mejor a la realización de lo obtenido por los movimientos profesionalizadores que el término «monopolio» utilizado por mí. Con todo, sigo pensando que los objetivos de la profesionalización son monopolistas.

(2) .Durante el siglo XIX, como indica John Weiss, los ingenieros de *Ponts et Chaussees* cultivaron conscientemente su unidad corporativa «como medio de... garantizar que el *estatus* de sus miembros se deri-

resto de las profesiones, la mayoría no rozaron ni siquiera un prestigio semejante; los arquitectos de la *Ecole des Beaux-Arts,* al igual que algunos sectores de la profesión médica, se afanaron durante todo el siglo XIX y posteriormente por obtener un *status* similar, sin que sus esfuerzos se vieran nunca coronados por un éxito completo (Lipstaddt, 1979; Goldstein, 1984). Hay que insistir, por tanto, en que todo modelo de demarcación social alrededor de una ocupación está influido por el pasado de esta última, por su actividad específica y por su contexto típico de actuación o, como veremos más adelante, por el contexto político donde dicha demarcación se instaura.

El estudio comparado de Matthew Ramsey sobre el monopolio médico pone de manifiesto que la protección eficaz de un estado fuerte puede brindar poder social a una profesión *antes* de que ésta demuestre su superioridad tecnológica (o con idependencia de que dicha demostración se produzca o no). El citado autor distingue cuatro modelos básicos de control de la profesión médica que conviene recordar: 1) El monopolio corporativo del *ancien régime,* en el cual el estado confería «el derecho exclusivo de ejercicio en determinadas regiones... a los miembros de cuerpos autorizados por carta otorgada, así como a las personas que éstos decidieran cooptar». La historia de los médicos británicos bajo la *Medical Act* de 1858 muestra que el grado de implantación y de eficacia del monopolio estaba en función de que sus poderes coercitivos y, que en general, el éxito de un monopolio se mantiene mientras quienes lo desafían no atraen clientes ni son escuchados por el estado. 2) El modelo de la reglamentación burocrática, típico del absolutismo ilustrado prusiano y adoptado por Francia en el siglo XIX, en el que un organismo estatal establece quiénes son los individuos calificados, les otorga el derecho exclusivo a ejercer la medicina y sanciona a sus competidores no autorizados. 3) El modelo del campo libre radical, en el que cualquiera puede curar o recetar; este modelo es característico sólo de las regiones periféricas sin colonizar, aunque también fue adoptado en áreas centrales de Francia durante la Revolución, así como en Estados Unidos a mediados de siglo, y 4) el campo libre modificado, con dos rasgos básicos: a) los facultativos obtienen la titulación de un organismo estatal designado al efecto, titulación que les confiere determinados privilegios exclusivos (como testificar en un proceso judicial o convertirse en médicos forenses), y b) es *el uso del título,* y no la práctica misma, el monopolio que se hace cumplir por ley. El Reino Unido, Alemania, tres cantones suizos en el siglo XIX, Noruega en 1871 y Suecia

---

vase de una sola fuente, el servicio al estado, y encontraron un modo único de expresión, el profesionalismo científico profesionalizado» (Weiss, 1984, pp. 31-32).

La entrada de ingenieros en las *Grandes Ecoles* fue restringiéndose gradualmente cuando el estado empezó a exigir el *baccalaureat* clásico a todas las profesiones doctas. Los ingenieros se resistieron a esta medida más tiempo que otros grupos profesionales pero, tras acalorados debates, hubieron de resignarse a la nueva situación. Hacia 1850 «la idea de que el *baccalaureat* enaltecía 'toda alta carrera en la vida social', así como a los 'funcionarios civiles de la nación' era aceptada incluso por quienes rechazaban dicho título y pretendían abolirlo» (Weiss, 1984, p. 22). Weiss señala que uno de los efectos más importantes del *baccalaureat,* aparte de sus consecuencias prácticas, como abrir las puertas al fenómeno de la carrera profesional y restringir el número de nuevas incorporaciones, fue otorgar a quienes lo poseían, ya se tratase de funcionarios o de profesionales, una conciencia de «mandarinato» que les hacía sentirse *superiores* a los estratos industriales y comerciales (Weiss, 1984, pp. 22-23).

en 1915 implantaron este modelo, que todavía hoy representa la forma de protección de la que disfrutan los profesionales de campos ajenos a la medicina (Ramsey, 1984, pp. 230-231).

En primer lugar, Ramsey afirma, y lo que dice es indiscutible, que el monopolio –suponiendo que los practicantes aspiren a esta protección– es un fenómeno político. Se subordina a concepciones estrictamente políticas relativas a cuál debe ser el papel del estado. Así pues, en el período que analiza este autor el monopolio dependía más de la distinta suerte que corriese el liberalismo económico que de prácticamente cualquier otro factor, incluidos tanto los logros cognoscitivos y técnicos de la profesión como su poder organizado. Para apoyar su tesis, Ramsey prosigue con un estudio sobre el destino del anarquismo médico, tanto en Francia, país profundamente marcado por la restauración napoleónica de la reglamentación, como en los «campos libres». En Francia las críticas lanzadas contra el monopolio por los médicos católicos y liberales en la segunda mitad del siglo XIX no fueron bien recibidas por el colectivo de a pie:

> Al margen de sus quejas sobre la intromisión del gobierno en la esfera médica... los facultativos seguían siendo proteccionistas y contemplaban amedrentados la competencia de los médicos empíricos y de los extranjeros, e incluso de sus colegas franceses... Aunque la administración del estado supervisaba la formación de los futuros facultativos y la admisión a la práctica médica... (la profesión no tuvo que) sacrificar su independencia a cambio de la concesión del monopolio. Sólo los empíricos tendrían razones para temer la vigilancia de los *gendarmes* (ibid., p. 240).

En Estados Unidos, la bacteriología explica mejor la desaparición gradual de los curadores no ortodoxos de los tribunales de concesión de licencias que la reinstauración del monopolio médico en sí misma, que *precedió* a «las primeras aplicaciones importantes de la microbiología en la década de 1890». La reglamentación de la medicina formaba parte de la «búsqueda de un orden» impulsada por el temor a una competencia excesiva que se difundió tras las importantes crisis económicas de las últimas décadas del siglo pasado (3). La investigación de Ramsey está enfocada hacia el monopolio oficial, y no tiene en cuenta su implantación efectiva; no obstante, de su explicación se trasluce con bastante claridad que la *eficacia* del monopolio no dependía exclusivamente de la efectividad del estado sino

---

(3) Para completar la admirable presentación del tema que hace Ramsey, convendría añadir que en Gran Bretaña, hasta el día de hoy, los niveles de abuso observados no pueden equipararse a la eficacia del apartato burocrático francés. Aún cuando el estado del bienestar confiere cada vez más privilegios exclusivos a los médicos calificados, distinguiéndolos claramente del resto, los facultativos privados se han sentido obligados a crear una denominada Asociación para la Defensa de la Medicina. El caso de Alemania resulta paradójico, pues la libertad de práctica se mantiene a pesar del escaso talante liberal del estado y del liderazgo mundial que ostenta dicho país en la ciencia médica; el fenómeno se explica por la «formidable fuerza política de los curadores sin licencia, que se han constituido prácticamente en una profesión independiente». Cuando los nazis instituyeron por fin el cuerpo único y arbitraron sanciones contra el ejercicio no autorizado de la medicina, reconocieron no obstante la actividad de los empíricos en una disposición eximente por derechos adquiridos; con todo, ello no impidió al estado nacional socialista ilegalizar las escuelas donde se formaban los médicos de esta tradición (Ramsey, 1984, pp. 272 y 273-74).

también, y cabe afirmar que en igual medida, de la organización de la profesión y de su superioridad técnica demostrable (4).

Por su parte, el estado francés controlaba el sistema de educación secundaria y la enseñanza superior. Esto proporcionaba a los gobiernos la capacidad de controlar el acceso a las profesiones modificando los exámenes y los requisitos de titulación (Weiss, 1984, pp. 17-28). Dicha capacidad sólo provoca extrañeza desde la perspectiva no intervencionista de los países anglonorteamericanos, aunque incluso en éstos se recurre en última instancia al estado para pedir la demarcación social, para sancionar los títulos del sector privado y para conceder las licencias que autorizan el ejercicio de la profesión. Lo característico del estado francés es, podría decirse, la intervención directa y deliberada, que se remonta a Napoleón, en la remodelación de las estructuras ocupacionales y de clases a través del sistema educativo, así como la reconstitución de los *corps* y los estamentos (5). El apoyo directo del estado de un país liberal burgués como Francia a la persistencia de la desigualdad social podría interpretarse como una respuesta a la fractura revolucionaria, en lugar de como mero efecto de la larga tradición del *dirigisme* galo (Geison, 1984; Burrage, 1986).

En resumen, parece que hay razones fundadas para afirmar que la inacción del estado pudo haber sido un factor importante que indujo a los dirigentes profesionales anglonorteamericanos a tomar la iniciativa en la organización de los mecanismos de demarcación y protección en torno a sus áreas de actividad. No obstante, las reivindicaciones en este sentido hubieron de dirigirse al estado. Ramsey muestra que en el contexto de la profesión médica, caracterizado por un exaltado clima emocional, tanto la ideología del *laissez-faire* como las reacciones en su contra pueden haber ejercido una influencia más determinante en la respuesta de los legisladores que la evaluación racional de las ventajas que los «profesionalizadores» podían ofrecer. Ahora bien, tras esta reacción inicial los asuntos relacionados con las profesiones se decidieron, como por lo general sucede, en la interacción

---

(4) Así, con relación a sus afirmaciones sobre la reinstauración del monopolio médico en Estados Unidos, convendría hacer algunas puntualizaciones. La secuencia de los acontecimientos no prueba que el descubrimiento de la antitoxina de la difteria produjera un profundo efecto en los legisladores, que sufrían hacía tiempo las presiones de los facultativos autorizados en contra de sus competidores. En cualquier caso, la apropiación por parte de los dirigentes médicos de éxitos que se debieron más a los reformadores de la sanidad pública que a los facultativos de a pie hizo del monopolio una realidad eficaz y beneficiosa. El carácter «científico» de las facultades de medicina fue el principal argumento aducido para justificar la jerarquía que intentó establecer el informe Flexner con el pleno apoyo de las élites médicas. Estoy totalmente de acuerdo, sin embargo, con las conexiones que determina Ramsey, mucho más sistemáticamente de lo que hice yo, entre los diferentes focos de reglamentación y el declive del capitalismo del *laissez-faire* (Larson, 1977, pp. 159-166 y cap. 9.º).

(5) Como señala Weiss, la voz oficial del Ministerio de Instrucción Pública, la *Gazette speciale de l'instruction publique,* afirmaba en 1841 que los alumnos que preparaban el examen de ingreso en las *ecoles* de ingeniería no podían permitirse (ni debía tolerárseles) concluir su formación clásica tres años antes que los estudiantes de las especialidades no técnicas. Tras calificar de deficiente su educación en «todo lo que es la base de la sociedad política, religiosa y doméstica, todo lo que confiere encanto en la prosperidad y consuelo en el infortunio», la *Gazette* concluía de forma cortante; «bastará recordar que fue entre los alumnos de nuestras escuelas técnicas gubernamentales donde Saint-Simon y Fourier encontraron a sus más ardientes discípulos» (Weiss, 1984, pp. 24-25).

normal de las fuerzas políticas (Ramsey, 1984; Calhoun, 1965). Sin duda ha habido y hay más de un modelo de profesionalización. La atmósfera política y las expectativas generales relativas al papel del estado en la sociedad troquelaron las ambiciones de los profesionales, tanto las que se hicieron realidad como las que nunca se cumplieron (6). Cuando, como en el caso francés, el modelo de la élite de funcionarios fue asociado a la autoridad y el prestigio, parece que influyó incluso sobre las *professions liberales* clásicas.

La existencia de modelos diferentes de demarcación de *status* nos recuerda que la profesión es siempre un concepto histórico. Sin embargo, su significado –con independencia de que haya surgido de la experiencia anglonorteamericana o del contexto francoeuropeo– ha de incluir por fuerza la función esencial que desempeñan las profesiones (o sus equivalentes) en la práctica social de las sociedades más avanzadas: *organizar la adquisición y la certificación de la pericia en áreas funcionales amplias, sobre la base de titulaciones educativas formales en posesión de determinados individuos.* Si se admite esta afirmación, pienso que es posible determinar una estructura general de la profesión que trascienda las contingencias de la política, del *status* social y de la asignación de unas u otras denominaciones (7).

Cualquiera que sea el origen de la profesionalización, su desarrollo conduce a la traducción de un orden de recursos escasos (la pericia creada a través de procesos de formación y exámenes estandarizados en los niveles superiores del sistema educativo formal) en otro (oportunidades en el mercado, privilegios laborales, *sta-*

---

(6) Cabe afirmar incluso, como pone de manifiesto Jan Goldstein en un sutil estudio sobre el concepto del «contagio moral», que dichas ambiciones modelan el contenido del conocimiento profesional. Insatisfechos con su autoridad social, los psiquiatras franceses desarrollaron a partir del siglo XVIII una epidemiología de las enfermedades mentales que les permitió asumir durante el Segundo Imperio, con su estatuto de agentes del estado, ámbitos de competencia que habían ocupado los «magistrados judiciales para la persecución de la brujería» en los siglos XVII y XVIII (Goldstein, 1984, p. 216).

(7) En mi creencia de que hay algo estructural (y por tanto general) en aquello en lo que las profesiones han intentado convertirse históricamente discrepo de Eliot Freidson, si bien coincido por completo con las precauciones que este autor recomienda tomar y con su insitencia en lo conveniente de adoptar enfoques operativos y provisionales. Freidson señala que «... como noción capaz de englobar algo más que el prestigio y el conocimiento formal, a saber, el modo en que los profesionales se ganan la vida y las instituciones que troquelan ese modo de ganarse la vida, el concepto de *profesión* debe utilizarse en un sentido concreto, nacional e histórico» (Freidson, 1986, p. 35). Tras examinar con gran minuciosidad y provecho las categorías ocupacionales del Censo de Estados Unidos según el *Occupational Outlook Handbook*, el autor concluye: «... uno de los criterios decisivos radica en cierto *grado de exposición a la educación superior y en el conocimiento formal* que ésta transmite. Sin embargo, teniendo en cuenta la importancia que para comprender el fenómeno que nos ocupa poseen los modos de ganarse la vida de los profesionales, conviene añadir un segundo criterio: en las profesiones, *la educación es un prerrequisito para el empleo* en determinados puestos. La educación formal otorga la calificación para el desempeño de puestos de trabajo de los que rutinariamente se excluye a quienes no la poseen. Tal circunstancia supone por lo general que esas ocupaciones han desarrollado *una organización coherente...* que ha permitido una demarcación social, la construcción de *un refugio exclusivo* o la provisión de una sinecura para sus miembros en el mercado de trabajo» (ibid. p. 59, la cursiva es mía). Las «instituciones que configuran el modo en que (los profesionales) se ganan la vida», incluidas las encargadas de impartir la educación superior, se transforman o son sustituidas en el transcurso del tiempo. Si se rompe el enlace estructural entre la educación superior (un término siempre relativo, téngase en cuenta) y las ocupaciones deseables, pienso que ya no se puede considerar operativo el *concepto* de profesión, si bien el término podría seguir utilizándose.

tus social, rango burocrático). Así, profesión es la denominación que damos a un conjunto de formas históricas concretas que establecen *vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables.*

El contenido y el significado de cada uno de estos términos varían a lo largo de la historia, pero la inclusión de la educación superior formal en la definición propuesta sitúa claramente este vínculo estructural en las sociedades que poseen algún concepto de universidad. Insisto en que por universidad entiendo sólo una institución que recoge, transmite y eventualmente produce conocimientos (se supone que con elevados niveles de elaboración y complejidad), determina sus condiciones de validez y transforma su adquisición en un activo que se materializa en títulos académicos. Evidentemente, el significado económico de tal activo cambia según el momento y las circunstancias; sin embargo, el valor del diploma no puede ser «puramente» económico ni separarse del *status* social que otorga, aunque sólo sea por la diferencia que existe entre los titulados y los no titulados (Larson 1977, cap. 12.º; Larson, 1980). Un cierto grado de control sobre el acceso a las titulaciones, unido a la protección de la *escasez* (cuando no a la reglamentación de un monopolio) forma parte esencial de este concepto de profesionalización. En las sociedades que valoran el conocimiento experto y se caracterizan por la desigualdad estructural, la escasez o el monopolio brindan dos tipos de recompensas interdependientes: por una parte, las oportunidades en el mercado de trabajo o de servicios; por otra, *status* y privilegios laborales en la jerarquía ocupacional, incluyendo los puestos que se ostentan en las burocracias. Todo ello se traduce en rentas y beneficios especiales.

Uno de estos beneficios es la autonomía profesional en el ejercicio de las funciones especializadas. Esa autonomía, a la que hace tiempo se reserva un ámbito analítico especial dentro de la sociología de las profesiones, la justifican los profesionales afirmando que poseen un conocimiento especial y superior que, por el hecho de serlo, no debe someterse a la evaluación de los legos ni sufrir la intromisión de individuos inexpertos. Sin embargo, en las sociedades desiguales estructuralmente pero igualitarias en su ideología, la superioridad cognoscitiva no es por sí sola un factor de legitimación lo bastante persuasivo.

La organización de los sistemas obligatorios y jerárquicos de educación *pública* añade a la justificación meritocrática de la desigualdad la fuerza de la objetividad institucional. El conocimiento debe parecer accesible a todo el que esté dispuesto a aprender y tenga capacidad para hacerlo. La certificación académica, instrumento esencial de los proyectos profesionalizadores, requiere una base de conocimientos homogeneizados y estandarizados. Por otra parte, el significado de «profesión» entraña que dichos conocimientos se aplicarán en el mundo del trabajo: en las sociedades modernas, la estandarización y la uniformidad de las enseñanzas vienen exigidas tanto por el mercado como por la forma burocrática de organización del trabajo.

En teoría, pues, la codificación y la estandarización ponen el conocimiento a disposición de todos definiendo un universo de discurso al que quienes poseen un saber certificado disfrutan de igual acceso. Sin embargo, así como el conocimiento

no es en realidad accesible a todos de la misma manera ni en el mismo grado, existen diferencias también entre quienes poseen saberes certificados por lo que se refiere a su autoridad para hablar dentro de sus campos respectivos. La frontera que protege los ámbitos cognoscitivos de las acciones procedentes del exterior (que en las profesiones coincide aproximadamente con la titulación y la certificación) supone que sólo los expertos definirán los temas de conocimiento válido y los criterios de pertinencia y verdad. La estandarización de las enseñanzas parece garantizar la concesión de este privilegio a todos los que han obtenido la titulación requerida en cada caso; sin embargo, de hecho sólo abre un terreno sobre el cual se trazarán las líneas de estratificación y jerarquización de estas «comunidades» de discurso. La desigual capacidad para producir o apropiarse de enunciados de autoridad distingue a los dirigentes de los dirigidos, al portavoz oficial del no oficial, al ortodoxo del marginal o el disidente, así como los papeles institucionales prestigiosos de los oscuros e incluso a los individuos con talento de quienes carecen de él.

Nos encontramos ante una forma de desigualdad característica de todo campo cognoscitivo especializado, que puede ser más o menos sincrónica con el desarrollo institucional concreto, la posición social colectiva, la organización interna y la autoridad pública de determinadas profesiones en momentos dados. En el apartado siguiente analizaré algunas configuraciones hipotéticas de la relación entre la organización sociológica de los campos profesionales y la producción del discurso.

PROFESIONES Y DISCURSO

En toda teoría de las profesiones uno de los temas centrales ha de ser las condiciones en que el conocimietno se produce y se aplica de modo que la vida de otras personas queda afectada. En mis conclusiones volveré a la manera en que este «afectar» se entiende por lo general en la sociología norteamericana. Pienso actualmente que toda alusión implícita a la adyacencia del conocimiento y el poder debe cobijarse bajo la sombra imponente que proyecta la obra de Michel Foucault. En todo caso, aquí puedo ofrecer sólo un bosquejo de lo que considero que ello supondría. A modo de preámbulo, expresaré mi convicción de que el control del saber depende siempre en última instancia del control de los sujetos que lo poseen.

En su lección inaugural de 1970 en el *College de France,* Michel Foucault distinguía varios procedimientos de control de la producción del discurso, correspondientes a diferentes etapas de su trabajo (8). Entre los procedimientos básicos de exclusión que se realizan en la producción del discurso aparecen en primer lugar las prohibiciones; éstas revelan la estrecha relación que se entabla entre el discurso, por una parte, y el poder y el deseo, por otra. El segundo procedimiento de exclusión básico es la distinción entre razón y locura, que preocupó a Fou-

(8) Esta conceptualización, dicho sea de paso, es representativa tanto de la profundidad como de la vaguedad conceptual de la obra foucalultiana.

cault en los inicios de su trayectoria intelectual. El tercero es la oposición entre lo verdadero y lo falso. Desde Platón, afirma Foucault, la civilización occidental se ha caracterizado por relacionar esencialmente su voluntad de saber con lo que el discurso *dice,* más que con su naturaleza o su eficacia (9). La revolución epistemológica de los siglos XVII y XVIII instituyó un nuevo tipo de voluntad de saber que... configuró un esquema de objetos posibles, observables, medibles y clasificables; una voluntad de saber que imponía sobre el sujeto del saber –en varios sentidos, con anterioridad a toda experiencia– una cierta postura, un cierto punto de vista y una cierta función (mirar en lugar de leer, verificar en vez de comentar), voluntad de saber que prescribía... el nivel tecnológico en el que debía utilizarse el conocimiento para que éste fuera verificable y útil (la navegación, la minería, la farmacopea) (1977, p. 218).

La institucionalización de la visión científica de la verdad transformó la práctica de todas las formas de discurso: la literatura, la economía, los códigos e instituciones penales buscaron su justificación en regímenes específicos de verdad. Desde una perspectiva sociológica, probablemente se descubriría que un número cada vez mayor de practicantes de estos ámbitos se sintieron compelidos a mostrar, por un lado, que su decir contenía *una* verdad y, por otro, la verdad de lo que decían.

En un plano diferente al de los principios de exclusión básicos, Foucault distingue varios procedimientos *internos* que controlan la producción del discurso: son los procedimientos de clasificación, distribución y ordenación. Para el sociólogo, el tema de la *autoría* es más interesante que el del comentario exegético, que también estudia Foucault. Como principio organizativo de los discursos y foco de su coherencia, el autor ha ido desapareciendo de la ciencia y reforzando su papel en la literatura desde el siglo XVII. En la práctica, la constitución de la ciencia como discurso idealmente desprovisto de autores ha dado lugar a las *disciplinas,* esto es, a sistemas anónimos para la construcción de nuevas enunciaciones válidas y marcos retóricos dentro de los cuales tienen que encuadrarse las proposiciones pertinentes para adquirir sentido.

Por último están los principios *sociológicos* que controlan el acceso a la producción del discurso: los rituales, las «sociedades de discurso», los grupos doctrinales y las grandes fracturas de la desigualdad social. Obviamente, estas últimas forman una matriz en la cual se produce el acceso a, y la reivindicación de, todos los dis-

---

(9) como señala Jurgen Kocka, es posible aclarar las tesis de Foucault desde una perspectiva weberiana distinguiendo en el conocimiento que confiere poder los tipos siguientes: *Heilswissen* (el saber revelado de los sacerdotes), *Herrschafstswissen* (el saber de los gobernantes, respaldado en última instancia por la fuerza) y *Leistungswissen,* el saber orientado al logro y el rendimiento, verificable y capaz de producir resultados para *ser* un poder (Jurgen Kocka, *Comentary at the First Symposium on Professions and Conflict Theory,* Colegio Sueco de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, mayo de 1986). Las condiciones de todas estas formas de saber definen campos de actividad, institucionalizados o no, dentro de los cuales el discurso recibe su eficacia de otras prácticas. Estas últimas pueden ser definidas y reguladas por el discurso, pero no forman parte de él: el sacerdote católico posee un conocimiento de los rituales que le permite, por medio del discurso, instruir a los fieles y asaetearlos con prohibiciones y proscripciones. Los rituales mismos, sin embargo, no son discurso, aunque tanto ellos como el discurso que los rige están incorporados al catolicismo, el cual, a su vez, puede interpretarse *también* como campo discursivo.

cursos. En mi opinión es imposible elaborar un análisis sociológico e histórico (distinto del puramente textual) separando estos principios de las exclusiones básicas o de los procedimientos de control interno. En palabras de Foucault:

> Existe... un tercer grupo de (procedimientos) que sirven para controlar el discurso. Aquí no hablamos ya del dominio de los poderes contenidos en el discurso, ni de evitar los peligros que entraña su aparición; es más una cuestión de determinar las condiciones bajo las que (el discurso) puede ser empleado, de imponer cierto número de reglas a los individuos que lo utilizan y negar así el acceso a todos los demás. Ello conduce a una rarefacción de los sujetos hablantes: nadie puede entrar en el discurso sobre una materia específica a menos que haya satisfecho determinadas condiciones o se encuentre, desde el primer momento, calificado para acceder a él. De forma más precisa, no todas las áreas discursivas son igualmente abiertas y permeables; algunas son territorio prohibido (diferenciado y diferenciador) mientras que otras se hallan expuestas virtualmente a todos los vientos y permanecen abiertas a cualquiera, sin restricción previa alguna. (Foucalt, 1972, pp. 224-25).

Los primeros requisitos y calificaciones se relacionan presumiblemente con una fidelidad en parte inconsciente a las exclusiones culturales fundamentales: saber lo que significa la transgresión y cómo evitarla; saber caminar por el delgado filo que separa la locura de la razón; aceptar el «régimen de verdad» que se aplica en áreas discursivas concretas. Tan pronto como nos referimos a los *hablantes* y a su petición de participar en el discurso, tan pronto como hablamos de prácticas, nos topamos con problemas relativos a la distinción y a las articulaciones entre el discurso y el ámbito práctico en el que éste es producido (10).

Dado el predominio del discurso científico en nuestras sociedades resulta tentador asimilar sin más la noción de campo discursivo con el concepto sociológico de campo científico propuesta por Pierre Bordieu (Bordieu, 1976). El campo científico es también un sistema que no coincide completamente con ninguna institución dada, con ninguna «facultad invisible» o visible, sino que está constituido por todas las posturas, relaciones y estrategias en las que «hablantes» interrelaciona-

---

(10) Foucault menciona tres tipos de «sistemas de restricción»: los *rituales* definen las calificaciones que los hablantes deben poseer para hablar, la posición que éstos ocupan con relación a la palabra, el «conjunto de signos que deben acompañar al discurso» y, añade, «la supuesta o impuesta eficacia de las palabras» (cuando, por ejemplo, un policía lee al arrestado sus derechos con la entonación adecuada –solemne, o bien rápida y displicente para indicar lo que el cuerpo piensa de la Sentencia Miranda– en las circunstancias adecuadas y con la pretensión de evitar consecuencias judiciales adversas). Foucault ilustra las *sociedades de discurso* refiriéndose a los antiguos rapsodas, ya que este ejemplo resalta la «interacción ambigua del secreto y la divulgación»: la iniciación y la formación restrictivas brindan acceso a un grupo real y a un saber del que el auditorio no puede apropiarse. Los equivalentes modernos de los rapsodas que Foucault menciona de forma fugaz son, precisamente, los discursos profesionalizados: científico, técnico, médico, político y económico. En última instancia, dentro de estos grupos restringidos los hablantes pueden transmitir el discurso sólo a otros iniciados. Las *doctrinas* son diferentes. En los grupos doctrinales, los individuos, cuyo número no es fijo, se mantienen unidos por el conjunto de discursos (la doctrina) que comparten. «Las doctrinas ligan a los individuos con ciertos tipos de enunciaciones y, en consecuencia, prohíben todos los demás tipos». Las doctrinas son invariablemente signos de afiliación y poseen siempre un potencial propio de herejía y ortodoxia (Foucault, 1971, pp. 39-45). Las profesiones y las disciplinas académicas forman un tipo de «sociedad de discurso» dentro del cual las divisiones doctrinales definen importantes líneas de fractura, conflicto y estrategia que pueden superponerse o no a las divisiones que dependen de las desigualdades sociales en su conjunto.

dos adquieren, unos de otros y en diferente proporción, la autoridad para hablar. El gran mérito de la elaboración de Bordieu radica en que excluye toda determinación reductiva del contenido del discurso que lo explica por los beneficios que los hablantes esperan obtener de él. Todos los premios y ventajas dependen de la recompensa primordial y específica a que se aspira en los campos científicos: la autoridad para hablar, a la que Bordieu denomina «capital simbólico» porque proviene de una inversión inicial y es susceptible de acumulación. En los campos donde el discurso imperante y las instituciones que genera son tan claramente identificables como en las disciplinas científicas, las posiciones institucionales (o la posición relativa de las unidades institucionales en los sistemas competitivos) coinciden con las atribuciones brutas o de primer nivel de la autoridad discursiva. Por ejemplo, en un sistema de educación superior fuertemente estratificado, como el de Estados Unidos, parece que un profesor titular ha acumulado más capital simbólico que un profesor ayudante, y que un científico de Harvard se encuentra a *priori* en una categoría de «autoridad» superior a la de un científico de un «college» estatal o de casi cualquier universidad pública.

Las cosas se complican cuando los campos discursivos no coinciden (en sus tendencias) con ningún escenario institucional. Como se ha evidenciado claramente, ni siquiera por lo que se refiere a todos los campos científicos se puede dar por supuesta su coincidencia con los practicantes oficiales, «autónomos» y universitarios; por ejemplo, en el ámbito de la política, con una ciencia propia, toda una serie de discursos y códigos de práctica cada vez más importantes tienen su origen en el gobierno y la industria y no, por ejemplo, en la universidad (Spiegel-Rosing, 1977; Crane, 1980; Gibbons y Wittrok, 1985; Nelkin, 1987). Las dificultades de delimitación y articulación se vuelven más complejas cuando se trata de profesiones que, por definición, están más expuestas que las académicas a organismos reguladores y a segmentos más o menos amplios del público lego. Dicha exposición las aproxima más, según mi punto de vista, a la noción foucaultiana de campo discursivo que al concepto más estricto propuesto por Bordieu.

El discurso, como señala Foucault en los párrafos que hemos citado, comprende regiones fuertemente defendidas y otras que parecen accesibles a cualquier sujeto hablante. Así pues, el campo discursivo es más amplio que el campo científico, ya que los discursos se producen en áreas de práctica social donde actúan hablantes no autorizados y no-autorizantes. La diferencia a que nos referimos es la que existe entre una «sociedad de discurso», en la que Foucault incluiría sólo a los iniciados, y un campo donde, por ejemplo, la ciencia se enseña a los no científicos o se divulga a un amplio público no iniciado, evidentemente sin que los legos queden por ello capacitados para «decir la ciencia». Respondiendo a las preguntas de un entrevistador, Foucault comentaba a propósito de estos temas:

> Si me he dedicado al estudio de «prácticas» como las del secuestro de los locos, la medicina clínica, la organización de las ciencias empíricas o el castigo legal ha sido para examinar *esta interacción entre un «código» que establece reglas para hacer cosas* (cómo se debe examinar y catalogar a las personas, clasificar los objetos y los signos, formar a los individuos, etc.) y *una producción de discursos verdaderos que sirve para fundamentar, justificar y aportar razones para dichas formas de hacer cosas...* Mi problema es ver cómo los hombres se gobiernan a sí mismos y a los demás mediante la pro-

> ducción de la verdad (... no la producción de enunciaciones verdaderas, sino el establecimiento de dominios en los que la práctica de lo verdadero y lo falso se hace a la vez ordenada y pertinente). (Foucault, 1981, p. 9. La cursiva es mía).

Es fácil apreciar que los dominios de práctica de que habla Foucault engloban escenarios institucionales reales: los que ha estudiado (el asilo, el hospital, la cárcel, el confesionario) y aquéllos a los que alude sólo implícitamente (la escuela, el ejército, el juzgado, la fábrica, el organismo de asistencia social, la editorial, la galería de arte, el museo, etc.). Pero el campo discursivo trasciende las instituciones donde los «códigos» se elaboran, se aprenden y se aplican en conjunción con discursos legitimadores. En algún punto hay que incluir los campos que sólo poseen una *unidad ideológica temática:* todas sus partes, sus actores y sus hablantes se interesan por la misma cosa, casi siempre desde puntos de vista conflictivos. La forma óptima de conceptualizarlos es compararlos con campos de batalla en los que, de un lado, diferentes tipos de expertos luchan por obtener la primacía y, de otro, intervienen fuerzas «no expertas». Estoy convencida de que el grado en que estos dominios de lucha se abren a los ciudadanos corrientes es una medida de la democracia y uno de los puntos clave de una política democrática. Aunque no considero que la postura que adoptan los actores sociales pueda prejuzgarse sobre la base de su clase, su raza, ni su género (ni siquiera de su profesión), ni predecirse independientemente del compromiso que asuman en la lucha, los campos discursivos a que vengo refiriéndome no son muy distintos, en mi opinión, del nivel ideológico donde, según Marx y numerosos marxistas, se entablan las luchas políticas en primera instancia.

Por ejemplo, en Estados Unidos el discurso sobre el SIDA se ha convertido en un campo discursivo enormemente complejo y polifacético, en cuyo centro los científicos producen discursos verdaderos (o más verdaderos) sobre la enfermedad, su etilogía, su epidemiología y su terapéutica. No obstante, los discursos más eficaces son los que se movilizan implícita o explícitamente en los campos de batalla donde se ventila la adopción de los códigos de práctica. Así, hemos asistido hace poco, no en el centro científico del campo sino en el escenario central del Gobierno Federal, a la batalla entre dos formas de poder: por un lado, el poder del profesionalismo científico y médico, invocado por el *Surgeon General,* que personalmente es un protestante fundamentalista; a él se opone otra ideología, justificada mediante un discurso que se hace eco de las concepciones de la derecha fundamentalista religiosa sobre la sexualidad, la educación y la familia, y que representa el antiguo Secretario de Educación, William Bennett. Por otra parte, en el Movimiento por los Derechos de los Homosexuales han surgido asociaciones militantes que se oponen a la estigmatización de las víctimas homosexuales, a la discriminación contra los portadores del virus y a las propuestas de análisis obligatorios y de publicación de sus resultados; estas asociaciones organizan además manifestaciones y actúan como grupo de presión para lograr mayor financiación y más investigación médica. Nos encontramos ante una batalla entablada de distintas formas en innumerables zonas de guerra, librada día tras día en un escenario poblado, gracias a la prensa, por pacientes y «víctimas inocentes», que a su vez son utilizados como armas en la contienda.

Estas áreas discursivas particulares, fuertemente contestadas y donde convergen expertos de distintas clases con personas legas para abordar cuestiones políticas importantes, iluminan con luz resplandeciente la importancia política fundamental que según Focault posee el discurso *en sí mismo:* el discurso es, «no una mera traducción de las luchas y los sistemas de dominación, sino aquello por lo que y por medio de lo que se libra la lucha, el poder mismo que está en juego». (Foucault, 1971, p. 12). En consecuencia, la aparentemente definitiva apropiación de los asuntos colectivos por agentes estatales o expertos independientes de diversos tipos es síntoma del éxito de un proceso despolitizador en marcha (Larson, 1984).

Sobre la base de esta lectura de Foucault, intentaré elaborar una noción de campo discursivo con la qué poner en claro algunas cuestiones concernientes a la sociología de las profesiones y plantear otras nuevas. El vínculo entre la educación superior y la división social del trabajo que llamamos profesión se ha convertido, al menos en las sociedades capitalistas, en un modo casi ubicuo de *constitución de la pericia* –es decir, un modo de crear, organizar y representar, a la vez para actores y para espectadores (o practicantes y clientes) el hecho de que en un individuo identificable por distintivos concretos se ofrece un conocimiento especializado superior al del resto de las personas, las cuales pueden incluso ser más eruditas y haber recibido una formación más excelsa, *pero siempre en otros dominios.* En realidad, este modo de constitución de la pericia presupone la formación paralela de un *público lego* que ha de cumplir ciertos requisitos: para formar parte de él no basta ser un individuo humano; hay que tener en común con los expertos el saber que permite interpretar las marcas distintivas de la pericia, compartir el mapa social/cognoscitivo en que figura la «superioridad» del experto o el código según el cual debe atribuirse tal condición a un individuo. Lo que es más importante, el público lego participa en la interpretación que hace su sociedad de la transgresión, de la razón y de la locura.

La presencia de un público lego es el factor que distingue la pericia profesional de otros saberes escasos y esotéricos: ésta se encuentra, en principio, a disposición de un público más amplio (11). La creación de un «público lego» se debe en gran parte a los sistemas de educación pública obligatoria y gratuita que, en los niveles superiores, producen también el mayor número de expertos titulados (12).

---

(11) Como sabemos demasiado bien, no todo el mundo puede pagarse unos servicios profesionales, ni tiene derecho a las prestaciones del estado del bienestar, ni está en condiciones de desplazarse a los lugares donde se dispensan tales servicios. Sin embargo, casi todos los miembros de este ficticio «público lego» tienen una idea de que tales servicios existen.

(12) El estado moderno y la empresa capitalista utilizan la información experta necesaria para gobernar la sociedad o para controlar la producción y los mercados. No hablamos de una información a disposición de cualquiera, sino de una información «reservada», es decir, mantenida en secreto y que elude todo control democrático. De forma paralela, aunque no simultáneamente han aparecido los expertos en la vida cotidiana de las gentes ordinarias de las sociedades industriales avanzadas (en algunos sectores clave, como resultado de una política gubernamental deliberada). Pienso que es mediante los contactos directos o bien simbólicos (estos últimos tienen lugar principalmente a través de los medios de comunicación de masas) con los expertos profesionales como el público adquiere sus ideas sobre la utilidad del saber experto. Sin embargo, este último aparece también como susceptible de apropiación

En las sociedades capitalistas avanzadas, la prensa, la radio y, sobre todo, la televisión, comunican a la población durante todo el ciclo vital de sus miembros –más tiempo, con más frecuencia, más asiduamente y a menudo con mayor eficacia que la escuela– mensajes *sobre* los expertos y mensajes emitidos por los expertos. Lo que no proporcionan los medios de comunicación de masas es la experiencia directa de sistemas donde el saber se funde con la autoridad y donde el fracaso en el dominio del conocimiento se convierte en fracaso total de la persona, sin que cuenten, por ejemplo, la mala distribución y las exclusiones inherentes al sistema educativo. Pienso que el público lego se constituye como resultado del efecto combinado de una experiencia «personalizada» de la educación y una relación impersonal con los medios de comunicación. Algunos sectores de ese público pueden movilizarse y oponerse a las prácticas que les afectan. Conforme a la lógica general foucaultiana, tal como yo la interpreto, esos sectores penetrarán entonces en el campo discursivo pertinente como hablantes, enfrentándose a la supuesta verdad del discurso que justifica dichas prácticas.

En un mismo campo discursivo coexisten una pluralidad de discursos; sin embargo, no todos son considerados igualmente verdaderos. La verdad es un asunto de autorización y poder, y aquí se incluye el poder de desarrollar y aportar demostraciones científicas, a las cuales la sociedad capitalista moderna atribuye (aunque no siempre) una validez epistemológica superior. Esta última se ve reforzada por los lazos estructurales que establecen las sociedades contemporáneas entre el conocimiento y la práctica, entre la educación y la ocupación, entre la escuela y el trabajo. Tanto si sus conocimientos especializados son científicos en sentido estricto como si no, los expertos titulados tienden a ocupar las regiones centrales de los campos discursivos. Pero ¿qué entendemos por «región central»?

Puesto que determinados actores sociales dicen el discurso y se apropian de él, la región central será el espacio social concreto y protegido de manera específica desde donde el discurso más verdadero (el más coherente desde el punto de vista teórico o el más válido epistemológicamente) se enuncia en defensa de los códigos de práctica dominantes, es decir, los códigos favorecidos por los agentes sociales que ostentan el poder o la influencia suficientes para lograr su aceptación. Es fácil ver aquí una correspondencia con los dominios institucionales que dictan y aplican las prácticas autorizadas, dominios entre los que se encuentran los que Foucault estudió con tanta brillantez. Para las disciplinas científicas, la región central sigue siendo la universidad; en el caso de las profesiones prácticas, la autoridad universitaria es disputada o compartida: no hay duda, en efecto, de que el discurso de profesiones como el derecho se organiza en torno a regiones centrales «prácticas», como los tribunales y los órganos legislativos; no obstante, cuando se ha tratado de otorgar a estas profesiones la legitimidad de la exposición «científica» (o al menos desapasionada) de la verdad, ello se ha efectuado normalmente en el sistema universitario.

---

para usos secretos o privados. Así, la difusión de la pericia entre individuos no expertos llevaría aparejada una visión implícita de las conspiraciones que pueden perpetrarse con el fin de hacer uso de ella, así como una actitud escéptica, aunque motivada por una idea inexacta, de la independencia de los expertos frente al poder de las empresas y del gobierno.

En la región central (que puede hallarse diferenciada o dividida institucionalmente), los hablantes que se distinguen por su relación con el discurso verdadero mismo y por la autoridad que les corresponde en razón de su posición o de su nombre. Por lo que respecta a las profesiones, la región central *tiende* a coincidir (aunque no siempre coincide, según acabo de señalar) con el sistema de investigación y formación. En el núcleo de dicha región encontramos a los «creadores» del saber (investigadores o sistematizadores de conocimientos pertinentes); a éstos los rodean los encargados de las actividades de enseñanza y, en un segundo círculo concéntrico, los que divulgan el saber y hacen visible la profesión en la prensa y en los medios de comunicación electrónicos. También existen gestores que participan directamente en la promulgación de códigos y el mantenimiento de las fuerzas institucionales que sostienen las regiones central y periférica. En ésta última los practicantes materializan las consecuencias de los discursos verdaderos enunciados en la región central. Mientras los gestores deben hablar con los organismos de financiación y supervisión, los practicantes se enfrentan al «público lego», que a veces está formado por sus colegas o por sus empleadores. Aquí es donde las diferentes «verdades» y discursos son referidos a los códigos de práctica: para fundamentar estos últimos los practicantes suelen invocar los discursos «verdaderos» elaborados en el centro.

Las profesiones se distinguen por la naturaleza y estructura de sus campos discursivos. En nuestra sociedad ello equivale a decir que pueden ser comparadas, de un lado, por la medida en que su discurso central pretende aproximarse a la validez científica y, de otro, por el grado en que la región central domina las zonas periféricas (13). La consideración de las profesiones como campos discursivos tiene interesantes aplicaciones prácticas, ya que gran parte de los datos empíricos de que disponemos consisten en lo que los agentes *dicen* en sus intentos por intervenir en la producción discursiva. Anteriormente he sugerido de manera implícita que debemos considerar la organización interna de las profesiones desde la óptica de la relación de las diferentes categorías de profesionales con la producción de discursos. Así, en la región central se podría aplicar la noción de campo científico desarrollada por Bordieu: lo más importante es el discurso en sí mismo, la producción de un saber verdadero sobre el aspecto de la realidad natural o social de que

(13) Si tomamos la profesión académica como ejemplo, las disciplinas tienden a jerarquizarse internamente de acuerdo con su «teoricidad» científica. Los puestos jerárquicos son, como resulta obvio, asuntos polémicos objeto de pugnas incesantes, y no logros seguros y fijos. Por lo que respecta a los recursos procedentes del exterior, las consecuencias de esa jerarquía son también variables: la administración de empresas, por ejemplo, recibe recursos por la importancia que se le atribuye *fuera* de la profesión académica y porque en los últimos tiempos han afluido a ella gran número de alumnos; no obstante, sus practicantes académicos ponen *también* todo su empeño en adquirir legitimidad académica mediante investigaciones y publicaciones. En la profesión académica más que en ninguna otra el nuevo discurso producido en el centro debe, en principio, registrarse inmediatamente en la práctica profesional, que es la enseñanza, y modificar tanto sus contenidos como sus metodología prácticas. Esto sucede tras un cierto lapso de tiempo en el nivel de postgrado; sin embargo, los docentes de la periferia que enseñan a los alumnos no titulados gozan de una considerable libertad de acción y, por seguir con nuestro ejemplo, pueden despreocuparse de todo lo relacionado con las implicaciones de las últimas teorías sobre la diversificación de la cartera de valores o sobre los incentivos morales.

se ocupa la profesión y la defensa por parte de esta última de su modo propio de abordar dicha realidad, con miras a la acumulación del capital simbólico.

Para los administradores, sin embargo, el discurso verdadero que más importa es otro: la función del discurso ha de ser justificar en última instancia los códigos de práctica que ellos aplican para realizar su forma propia de «acumulación de capital», es decir, para aumentar su poder sobre los recursos y el personal de las instituciones. En los campos profesionales, los administradores se preocupan, en definitiva, por la materialidad de la institución y por su sostenimiento. Los discursos verdaderos elaborados en el centro del campo profesional no son sino uno de los argumentos de sus explicaciones justificadoras; los administradores se interesan más por la productividad del discurso que por su producción.

Por lo que respecta al practicante de a pie, la región central se halla muy distante. Este sujeto se enfrenta a una plétora de «verdades», y debe renegociar sus autoproclamaciones como poseedor del discurso verdadero en las diferentes situaciones a que le lleva su ejercicio profesional.

Las distintas luchas y conflictos que brotan en los campos profesionales se pueden poner asimismo en relación con la producción de discursos verdaderos. En primer lugar, las enunciaciones de los participantes revelan los códigos de práctica que son puestos en cuestión y las áreas del campo discursivo a que se corresponden. Sobre la base de lo que se dice y de las afirmaciones de veracidad es posible determinar también si un desafío dado se dirige o no a la región central. Finalmente, los auditorios a los que se alude potencial o explícitamente en los discursos indican si las fronteras generales del campo están siendo respetadas o, por el contrario, experimentan algún proceso de ampliación. En este último caso, el conflicto traspasa los límites que estaban implícitos en su origen: conforme se permite el acceso a un número mayor de hablantes y de discursos «verdaderos», la resolución del conflicto se transforma en una cuestión pública y política *general*.

De lo dicho se desprende que circunscribir una cuestión al seno de campos discursivos controlados por grupos profesionales (con independencia de dónde haya surgido esa cuestión en un primer momento) supone una estrategia esencialmente despolitizadora. Dicha estrategia puede ser seguida o no por los profesionales y, de otra parte, es utilizable también por individuos y grupos del exterior. Como resulta evidente, cada profesional puede actuar del modo que juzgue oportuno en cualquier asunto. No obstante, creo que existe una manera «propia o típicamente profesional» de afrontar asuntos conflictivos que puede ser englobada dentro del campo discursivo de la profesión. El principio básico es aquí la protección de algo equivalente a lo que Bordieu llama la *doxa* de los campos científicos: el sistema epistemolótico mediante el cual se reconocen y validan las afirmaciones de veracidad. Dicho sistema debe ser intocable ya que, según señala este autor, existe en los campos científicos un consenso profundo en torno a cuáles son las materias de desacuerdo legítimas (Bordieu, 1976). El segundo principio se relaciona con la prohibición básica: me refiero a la norma de circunscribir la controversia al interior del campo o, lo que es lo mismo, a la protección normativa de las fronteras que circundan el campo discursivo. El tercer principio se deriva de los dos anteriores: se trata de la defensa de la autoridad profesional, la tendencia a desautorizar a los

hablantes no expertos aunque la cuestión considerada les concierna. Como es fácil deducir, este modo de abordar los problemas hace que en los programas políticos «propia o típicamente profesionales» se propongan normalmente soluciones tecnocráticas. A la inversa, los conflictos que se convierten en proyectos políticos, trascendiendo y alterando las fronteras del campo discursivo, suelen ser alimentados y desarrollados desde los márgenes o desde el exterior del campo profesional por hablantes desautorizados y por expertos que abandonan el modo de proceder propio de los profesionales. Para concluir, examinaré brevemente algunos casos en que se ha producido este fenómeno.

VARIEDAD DE TENTACIONES TECNOCRATICAS

Existe una hipótesis muy sólida que relaciona a los profesionales y trabajadores titulados especializados, que cada vez existen en mayor número, no sólo con la estructura de clases, sino con una visión política propia. La hipótesis no aborda la cuestión de la autoridad en el interior de los campos discursivos sino que supone un ámbito común subyacente en ellos. Así, Alvin Gouldner postula una «cultura del discurso crítico» que comparten la *intelligentsia* técnica y los intelectuales humanistas, y que puede brindar a ambos una base para su «proyecto de nueva clase». La cultura del discurso es una «gramática libre de contexto» y un sistema para establecer la verdad de las afirmaciones al margen de la autoridad del hablante. Ello significa que la única autoridad admisible legítimamente es la que se otorga dentro del campo discursivo (Gouldner,1979). No habiendo nada que amplíe los límites de los campos discursivos, salvo un interés común de expertos e intelectuales (interés que, según Gouldner, puede proporcionar la base para la formación de la nueva clase) por que se reconozcan sus lenguajes especiales y se establezcan «tipos de cambio favorables para su 'capital cultural'» (Disco, 1982, p. 811), la cultura del discurso político es plenamente compatible con la exclusión del discurso no académico y de los hablantes no autorizados.

Sin embargo, es en Europa oriental donde parece haber adquirido verdadera fuerza la tesis general que considera a los expertos e intelectuales como posibles dirigentes de una transformación política que redundaría en su beneficio colectivo. El debate ha llegado hasta nosotros a través principalmente de la obra de Gyorgy Konrad e Ivan Szelenyi y de las autocríticas posteriores explicitadas por este último. En el período postestalinista de los años sesenta y principios de los setenta, los sectores de élite de la *intelligentsia* se preparaban para las posibilidades de reforma que el socialismo burocrático parecía albergar aún. Su «proyecto de una nueva clase» era el tecnocrático clásico, pero al estilo europeo-oriental: la reforma del aparato del estado desde dentro y de la sociedad desde arriba. «La vía hacia el poder de clase» pasaba por el poder del estado y exigía como prerrequisito el desplazamiento de los burócratas de la vieja guardia, que serían reemplazados por nuevas generaciones de socialistas comprometidos y bien calificados.

Hasta comienzos de la década de 1980 las élites de expertos parecían conservar la esperanza de alcanzar algún tipo de fusión con una burocracia renovada o autoreformada, una alianza que aunara a «expertos» y «rojos», los engranajes téc-

nicos y doctrinales de la hegemonía intelectual y moral del estado, bajo una sola y cientifista *raison d'etat*. Sin embargo, la idea no llegó a realizarse. Tras el fiasco de la segunda ola de reformas en 1982-83 y el aplastamiento de Solidaridad en Polonia, Szelenyi concluía:

> El proyecto de la nueva clase descarriló en los años setenta, en parte por el empecinamiento de las burocracias y en parte por el éxito de la política de concesiones del estamente burocrático dominante a las pequeñas empresas privadas (Szelenyi, 1986-87, p. 130).

Konrad y Szelenyi mostraban un profundo escepticismo ante la vocación democrática de la nueva clase pero, como Szelenyi insiste en señalar, el éxito del proyecto dependía de la amplitud y la eficacia de la movilización popular en favor de la reforma (14). El «camino de los intelectuales hacia el poder de clase» se dirigía a un destino en parte indeterminado y que no figuraba en ningún mapa.

El escenario de una «nueva clase» constituida por reformadores muy competentes situados dentro y alrededor de las burocracias estatales, interpretando aspiraciones reformistas más amplias y embarcándose simultáneamente en la reconquista del estado y en un nuevo diseño de la sociedad, parece poco realista cuando se piensa en las élites expertas e impregnadas de individualismo de las sociedades capitalistas. No obstante, en el marco de los partidos políticos o en períodos de emergencia o de reconstrucción nacional ha habido casos que recuerdan mucho la hipótesis original de Konrad y Szelenyi. Así, nos vienen a la memoria los primero intentos de los precursores de la tecnocracia en el marco de una ideología antiestatista: nos referimos al papel representado por un pequeño grupo de funcionarios de carrera en la reforma del estado inglés en la década de 1830. Philip Corrigan y Derek Sayer han denominado a este proceso «forja del Estado», expresión que denota la creación material de las formas de dominio y de los nuevos rituales del estado.

Los inspectores gubernamentales, partidarios fervientes de la eficiencia y del saber útil, aunque ajenos al utilitarismo puro de los empresarios, se constituyeron en la vanguardia de este movimiento (Roberts, 1960; Sutherland, 1972). Equipados con (al menos la idea de) la estadística y con una misión educativa entendida en sentido amplio, arquitectos de la centralización de los hechos y del conocimiento en manos del gobierno, héroes de la recogida de datos y del asesoramiento, sus actuaciones eran plenamente conscientes y deliberadas:

> En primer lugar, como agentes del sistema nacional de Mejoramiento que los más radicales de ellos consideraban necesario, buscaban garantizar en sus diferentes 'campos', no sólo una prestación mínima normalizada que cubriese todo

(14) Tras el declive de los movimientos reformistas, el panorama que pinta Szelenyi se impregna de pragmatismo: la alianza reformista de la «nueva clase» con la pequeña burguesía de (más) reciente aparición podría seguir impulsando «el proceso de aburguesamiento socialista» en la economía y socavar poco a poco el poder de las élites burocráticas en una vía húngara hacia el socialismo. Sin embargo, puede suceder también que los cuadros conserven su poder en el estado, dejando la economía en manos de los tecnócratas y los empresarios «fusionados en una burguesía», según un modelo análogo al del régimen español durante los últimos años del franquismo (1986-87, p. 135).

> el país, sino su propio papel como «correa de transmisión» entre los casos modélicos y el resto de las instituciones. En segundo lugar, intentaron establecer y estandarizar una serie de instituciones civiles... más allá de las iniciativas (si es que se producía alguna) de empresarios aislados o de grupos locales de capitalistas (ibid. pp. 125-26).

Pese a la gran diversidad de los proyectos que ocupaban a las élites profesionales y administrativas victorianas, todas ellas tenían algo en común: a diferencia de los capitalistas industriales triunfantes, no rehuían pedir una intervención del estado en la sociedad civil que no se limitase a la represión de las «clases peligrosas», trabajadoras o no trabajadoras. La Inspección Británica (símbolo de otras élites del funcionariado) se asemejaba a los cuadros napoleónicos, situados en sus puestos de combate y con un *esprit de corps* creado por ellos mismos; formaba, en efecto, un colectivo muy competente de funcionarios decidido a uncir los diferentes tipos de pericia (impregnada de la conciencia de una misión, pero no necesariamente «certificada») al «carro del estado». Por sus acentos tecnocráticos, la inspiración del proyecto puede parecer formalmente análoga a la que guió a los cuadros reformistas de Europa oriental en su lucha contra las élites burocráticas no reformadas dentro del aparato del estado (15). Sin embargo, el puesto y la dedicación de los inspectores de mediados del siglo XIX les impulsó a propugnar la creación de unos instrumentos de gobierno que, en vez de debilitar, profundizaran el dominio del estado sobre la sociedad civil. En 1853 James P. Kay escribía que las iniciativas de los inspectores,

> ... han difundido también entre las clases humildes una sensación general de que el Gobierno cuida de su bienestar, y así han fomentado el clima de calma política que ha distinguido a las capas pobres inglesas mientras toda Europa se ha visto amenazada por la rebelión socialista y ha sufrido la confusión de las revoluciones democráticas y la reacción del despotismo militar (citado por Corrigan y Sayer, 1985, p. 128).

Los proyectos de mejora de las instituciones y las iniciativas relacionadas con el bienestar y la asistencia pública planteados desde el nivel estatal requieren en primer lugar la creación de ciertos mecanismos, cuyas formas generales se establecieron incluso en el estado «pasivo» impregnado de la ideología liberal: procedimientos consultivos con diversos grados de eficacia, grupos de trabajo autónomos dentro del funcionariado, comisiones de investigación, comités asesores y juntas de emergencia nacional surgidas después de la Primera Guerra Mundial circundaban el aparato burocrático del estado. Pero el aspecto principal que está en juego es la orientación que deben seguir la planificación y la ingeniería social. Un tipo de proyecto tecnocrático, entre el subdesarrollo de las estructuras de gobierno, construye un aparato estatal para la protección de la sociedad. Otro modifica la dirección de las políticas del estado a fin de liberar las energías privadas. Am-

(15) Los inspectores británicos tuvieron que luchar por la aplicación de la Ley de Fábricas, enfrentándose a los codiciosos propietarios de las industrias e incluso a los padres de los niños. Además, hubieron de librar una batalla perdida de antemano contra la influencia de los empresaios en el gobierno y tomar sobre sí progresivamente la defensa de la Ley de Fábricas como si de algo propio se tratara (McDonagh, 1977).

bos presuponen lo que Szelenyi denomina «contraselección»: las personas adecuadas deben encontrarse en los puestos adecuados (Szelenyi, 1986-87. p. 113).

De forma similar, los profesionales del funcionariado público de Estados Unidos que habían empezado a organizarse con fuerza durante el Progresivismo salieron de la Primera Guerra Mundial con el convencimiento de que sus objetivos se identificaban con los fines del gobierno. Es significativo que un activista avezado en el campo de la vivienda como Clarence Stein se contara entre los primeros en rechazar los programas federales en esa materia. Su actitud no era debida a una actitud de oposición ideológica a la intervención gubernamental sino, por un lado, a su desprecio ante un congreso corrupto y, por otro, a la desconfianza que sentía frente a un funcionariado público no reformado (Kirschner, 1986, p. 135). En los ámbitos del trabajo social y de la sanidad pública, la decepción tardó más en llegar; no obstante, cundió a medida que los profesionales presionaban sin resultado en favor de una ampliación de las competencias gubernamentales y se veían forzados a ajustar sus peticiones en escala descendente desde el plano federal al estatal y municipal (16). Ya antes del *crash* de la bolsa y la Depresión, habían previsto numerosas medidas concretas para la canalización de una ayuda federal masiva. A medida que se ahondó la crisis, el desempleo empezó a afectarles a ellos también, circunstancia que añadió una faceta de interés egoísta a sus demandas de programas públicos. La mayor parte de los dirigentes del funcionariado que no ocultaban sus intereses se apresuraron a aplaudir la implantación del *New Deal,* pero la división que se produjo en las filas de los profesionales del bienestar social después de 1932 provocó una polarización de actitudes. Por una parte, algunos habían estado esperando tan sólo a que el gobierno les escuchase; éstos vieron reflejada su visión de una sociedad planificada en las medidas parciales e improvisadas que el gobierno Roosevelt iba adoptando bajo la presión de las circunstancias. A ellos se oponían quienes, asumiendo el análisis radical de dirigentes como Mary van Kleeck, veían en el movimiento de los trabajadores una llamada para incorporarse a un proyecto de reforma de mucha mayor envergadura (Kirschner, 1986, pp. 142-47). Ninguno de ambos grupos, sin embargo, estaba dispuesto a cuestionar el discurso en el que basaban su activismo social:

> Todos coincidían en que la reforma debía asentarse firmemente en la planificación, y todos sabían que la planificación se basaba en algún tipo de relación entre los conocimientos actuales y los objetivos futuros. Fueron los «conocimientos actuales» la causa de que se incorporaran a la escena los profesionales, ya que su profesionalismo se basaba precisamente en la... pericia. Sin embargo, en aquellos años

(16) En particular, parece que los profesionales de la sanidad pública han llegado a considerar la aplicación de iniciativas opresoras sin sentir demasiados escrúpulos. Así, Hardy Clark, médico de la sanidad pública de Long Beach (California) propugnó la difusión del empleo del sistema de clasificación *(grading system)* en la práctica profesional de su competencia: «las enfermeras de la asistencia pública estaban autorizadas para administrar una batería de *test* con objeto de calificar a las familias «en aspectos como la calidad de las atmósfera del hogar,... la situación física carencial infantil... y las cualidades sociales o caracteriológicas de los niños». Los niños que obtenían una puntuación insuficiente en el *test* de carácter «eran enviados a un centro correccional del municipio, varias veces en caso necesario». (Kirschner, 1986, p. 137).

> no parecían darse cuenta de que tal conocimiento podía ser esquivo o conjetural, que podía consistir, además de en datos, en inferencias extraídas de los datos y en proyecciones realizadas a partir de esas inferencias, que podía estar imbricado con juicios de valor y, en fin, que podía conducirles a todo tipo de errores (Kirschner, 1986, p. 150).

Así, ya se hallen los profesionales cómodamente instalados en el funcionariado, como los inspectores británicos, actúen como asesores de un gabinete en la sombra, como los economistas de la escuela de Estocolmo en los años treinta, busquen alianzas con la burocracia de unos gobiernos que han perdido su legitimidad, como en Europa oriental, formen un *corps* especial dentro del aparato del estado, como los *ingénieurs* franceses, o esperen a un gobierno que escuche sus propuestas, como los profesionales del funcionariado público norteamericano durante la Depresión y el *New Deal,* todos los proyectos tecnocráticos coinciden con el programa corporativo que es la profesionalización en una cosa: su defensa de un campo discursivo. El perímetro de este último y la pluralidad de discursos y de hablantes que coexisten en su interior varían en cada caso, pero lo característico de los expertos es que, por iniciativa propia, no intentarán derribar las barreras que protegen sus ámbitos de competencia respectivos.

En conclusión, la profesión no debe considerarase un concepto aproblemático y utilizable de inmediato, sino el tema de un programa de investigación complejo. *Estructuralmente* se puede caracterizar como una conexión entre un conocimiento y una práctica codificados en un mundo de no-conocedores o de públicos más o menos legos. En cuanto enlace estructural entre un sistema educativo y un orden ocupacional, ambos de naturaleza jerárquica, la profesión intenta conseguir en los dos órdenes garantías institucionales que sólo el estado puede ofrecer. En consecuencia se convierte, desde el punto de vista estructural, en *un vínculo material entre el estado y el despliegue del conocimiento especializado en la sociedad civil. Por sus características estructurales, las profesiones se convierten en un componente imprescindible de toda la teoría del estado moderno. Ahora bien, la concepción del estado que habría que utilizar se asemeja más a la idea foucaultiana que a la de Weber, que comprende necesariamente el control último de la fuerza física: se trata, por tanto, de un estado que provee a la sociedad y es presentado a todos sus ciudadanos como agente positivo.*

Desde un punto de vista histórico, la profesión aparece como un ámbito donde las relaciones entre la continuidad que se aprecia en las formas y la discontinuidad de significados y contenidos pueden ser objeto de análisis muy fructíferos. La especificidad de la profesión como fenómeno histórico y su estrecha dependencia de matrices socio-históricas concretas se asocian con la transmisión de rituales en el tiempo y en el espacio y con la permanencia aparente tanto de la concepciones sobre la «polución» social como de las interpretaciones del talento y el honor (Abbot, 1981). Los usos históricos que los grupos corporativos deseosos de obtener un refugio social han hecho de los sistemas simbólicos y de las pautas de consumo relacionadas con ciertos «modos de vida» constituyen un ejemplo de áreas relacionadas íntimamente con nuestro concepto contemporáneo de *estatus* profesional. La creación de mercados protegidos para comunidades de vendedores que actúan siguiendo las señales que se envían unos a otros es un camino inaugurado por las profesiones, al menos en los países anglonorteamericanos. Por otra parte, tal vez

se pueda afirmar que la profesión representa un puente histórico entre el saber aristocrático, que primaba la teoría, y el conocimiento burgués práctico, con su énfasis en los resultados instrumentales. En ciertos casos, las profesiones pueden aparecer como un híbrido simbólico entre el pasado y el presente de las sociedades capitalistas (Tocqueville, Nueva York, 1945, véase II, pp. 45-47).

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, la profesión contiene las huellas y marcas reales que se ocultan tras todo lo que los profesionales afirman teóricamente ser. Frente a las declaraciones colectivas de estos grupos, la práctica profesional constituye el espacio *par excellence* donde se revelan sus mentiras. Las discordancias entre la profesión y su práctica, entre el conocimiento y sus aplicaciones, entre lo que se dice y la realidad, convierten a la profesión en un terreno de especial interés para el ejercicio de la denuncia escéptica. El celo moral que se asocia a dicha práctica explica en parte las claras preferencias que ha mostrado el interaccionismo simbólico por el estudio de profesiones que como el derecho y, sobre todo, la medicina, ejercitan su poder en las relaciones interpersonales. En ellas el poder se presenta claramente a sí mismo bajo la forma de un *agente* y resulta mucho más fácil de comprender que cuando es desplegado de forma anónima, por ejemplo, por ingenieros a las órdenes de una organización. Al no plantear problemas la asignación de la responsabilidad, puede dejarse en suspenso la espinosa cuestión de la permanencia y la eficacia de la estructura. Sin embargo, también en este nivel nos topamos en última instancia con las relaciones entre el conocimiento, las creencias y el poder. Los profesionales y los expertos, siempre que deban afrontar desafíos personales o colectivos, se atrincherarán tras las fronteras de sus campos discursivos y retrocederán hacia sus regiones centrales protegidas.

Para llegar a comprender tanto el significado y la importancia real de la apropiación colectiva del conocimiento por parte de los profesionales como el complejo social que apoya dicha apropiación, es imprescindible cubrir todos los planos en que se plantean cuestiones relevantes antes de dar por concluida la investigación.

BIBLIOGRAFIA

Abbot, A. (1981), «Status and Status Strain in the Professions», *American Journal of Sociology, 86;* pp.819-35.

Bourdieu, P. (1976), «Le Champ Scientifique», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales II* (junio de 1976).

Burrage, M. (1986), «Patterns of Occupational Development» (ponencia presentada al Simposio sobre Profesiones del Colegio Sueco para Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Uppsala).

Calhoun (1965), *Professional Lives in America: Structure and Aspirations, 1750-1850.* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Clifford Geertz (1983), *Local Knowledge.* Nueva York, Basic Books.

Corrigan, Ph. y Sayer, D. (1985), *The Great Arch: English State Formation as Cultural Revolution.* Oxford, Basil Blackwell.

Traducción: Antonio Ballesteros Jaraiz.

Crane, D. (1980), «Science Policy Studies» en P. J. Durbin, comp. *A Guide To the Culture of Science Technology and Medicine.* Nueva York, Free Press.
Disco, C. (1982), «The Educated Minotaur», *Theory and Society XI 6* (noviembre); pp. 799-820.
Foucault, M. (1971), *L'Ordre du Discours* París, Gallimard. (Traducción española: *El orden del discurso.* Barcelona, Tusquets, 1980).
– (1972), *The Discourse on Language,* apéndice a *The Archeology of Knowledge.* Nueva York, Pantheon. (Traducción española: *La arqueología del saber.* Madrid, Siglo XXI, 1979 [la edición española no contiene el apéndice citado]).
Freidson, E. (1986), *Professional Powers.* Chicago, University of Chicago Press.
Geison, G., comp. (1984), *Professions and the French State, 1700-1900.* Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
Gibbons, M. y Wittrock, B., comps. (1985), *Science as a Commodity.* Harlow, Essex, Longman.
Goldstein, J. (1984), «Moral Contagion: A Professional Ideology of Medicine and Psychiatry in 18th and 18th Century France». En Geison, comp. (1984).
Gouldner, A. (1979), *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class.* Nueva York, Seabury Press. (Traducción española: *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase.* Madrid, Alianza 1979).
Kirschner, D. (1986), *The Paradox of Professionalism.* Nueva York, Greenwood Press.
Konrad, G. y Szelenyi, I. *The Intelectuals on the Road to Class Power.* Nueva York, Harcourt, Brace, Jovanovich.
Larson, M. (1977), *The Rise of Professionalism.* Berkeley, University of California Press.
– (1980), «Proletarianization and Educated Labor», *Theory and Society IX,* 1 (enero); pp. 131-75.
– (1984), «The Production of Expertise and the Constitution of Expert Power», en T. L. Haskell, comp. *The Authority of Experts,* Bloomington,, University of Indiana Press (versión revisada y ampliada: «El poder de los expertos: Ciencia y educación de masas como fundamentos de uan ideología», *Revista de Educación,* 285 (1988), pp. 151-189).
Lipstadt, H. (1979), *Polemique, Debat, Conflit: Architecte et Ingénieur dans la Presse.* París, CORDA.
McDonagh, O. (1977), *Early Victorian Government.* Londres, Weidenfeld and Nicholson.
Nelkin, D. (1987), «Universities in the Year 2000». Conferencia pronunciada en la Universidad de Arizona, Phoenix.
Ramsey, M. (1984), «The Politics of Professional Monopoly in 19th Century Medicine». En G. Geison, comp. (1984).
Roberts, D. (1960), *Victorian Origins of the British Welfare State.* New Haven, Yale University Press.
Spiegel-Rosing, I. (1977), «The Study of Science, Technology and Society». en I. Spiegel-Rosing y D. de Solla Price, *Science, Technology and Society.* Beverly Hills, Sage.
Sutherland, G., comp. (1972), *Studies in the Growth of 19th. Century Government.* Londres, Routledge and Kegan Paul.
Szelenyi, I. (1986-87), «The Prospects and Limits of the East European New Class Project», *Politics and Society XV, 2;* pp. 103-144.
Tocqueville, A. de (1945), *Democracy in America,* edición de P. Bradley. Nueva York, Vintage. (Traducción española: *La democracia en América.* Madrid, Alianza Editorial, 1980).
Weiss, J. (1984), «Bridges and Barriers: Narrowing Access and Changing Structure in the French Engineering Profession». En Geison, comp. (1984).

Comentario

Blas Cabrera
Universidad de La Laguna
Islas Canarias

Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo

Magalí Sarfatti Larson

Blas Cabrera Montoya es Profesor Titular de Sociología y Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna. Investiga sobre cuestiones de Sociología de la Educación y teoría social. Desde hace años viene estudiando la figura y el pensamiento de Antonio Gramsci, al que se refiere su Tesis Doctoral: Intelectuales y trabajadores intelectuales. Notas para una Sociología de la Educación *(Tenerife, Universidad de La Laguna, 1985). En la* Revista de Educación *ha publicado «Limitaciones del análisis de Marx sobre la 'legislación fabril' en* El Capital. *Discusión a propósito de su valoración sobre las 'cláusulas educacionales'» (núm. 281, 1986).*

INDUDABLEMENTE nos encontramos ante un interesante trabajo de Magalí S. Larson; algo esperable, por otro lado, de una autora que convulsionó los mismos cimientos de la Sociología de las Profesiones en 1977 con su *The Rise of Professionalism* (1).

Queremos recordar brevemente aquel trabajo para destacar su importancia y originalidad –una vez más– en el contexto sociológico y teórico en que surge, pero sobre todo, porque nos puede ayudar sobremanera como referente para evaluar el trabajo que ahora nos ocupa.

The Rise of Professionalism llevó a la Sociología de las Profesiones a un punto crítico y de difícil retorno al irrumpir con la frescura de un análisis novedoso y diferenciado claramente de la «aproximación de rasgos» (2), propia de la teoría

(1) Larson, M. S. *The rise of Professionalism: A Sociological Analysis* (Berkeley, University of California Press, 1977).

(2) Como la denominan Lawn, M. y Ozga, J. en *Teachers, Professionalism and Class* (Londres, Falmer Press, 1981).

funcionalista y heredera de Parsons (3), que con matices, contaminaba toda la sociología hecha hasta entonces sobre las profesiones y la profesionalización. Larson discute teórica, histórica y socialmente la mayoría de los supuestos de apoyo de la teoría funcionalista en este tema (y, por tanto, la teoría funcionalista misma) y deja traslucir un marco de análisis alternativo, que permite interpretar y explicar concretamente los avatares históricos de diferentes grupos profesionales desde la situación de agentes que ofrecen servicios en un mercado «libre» hasta su situación actual como agentes subalternos, en muchos casos, del Estado o de las grandes corporaciones.

De este modo, la autora detiene su análisis en los distintos cambios históricos (económicos, políticos, educativos) que hacían insostenible, entonces más que nunca, un estudio de las profesiones y de los fenómenos profesionales (o procesos de profesionalización) desde el punto de vista del «esquema de los rasgos» funcionalista.

Para la autora, el capitalismo monopolista ha hecho cambiar drástica y definitivamente las condiciones de trabajo «profesional»; de modo que la situación común en la actualidad no tiene nada que ver con el profesional libre que vende servicios, sino con el especialista asalariado en una gran organización corporativa y burocrática. Consecuentemente, la idea de profesión desarrollada en la fase de capitalismo liberal por grupos ocupacionales en busca de su profesionalización es actualmente –más aún, porque parece una probabilidad abierta a todos los grupos ocupacionales cualificados– una ilusión mistificada que oscurece las verdaderas estructuras y relaciones sociales.

Este análisis lleva a Larson a contextualizar histórica y socialmente las características que acríticamente se consideran determinantes a la hora de definir a un grupo profesional (ética y valores intrínsecos del trabajo, «ideal de servicio», autonomía profesional e individual, etc.) y propias de diversas fases sucesivas en el proceso de consolidación del *modo de producción capitalista* hasta llegar a la situación actual (4).

Según la autora, por el contrario, la naturaleza esencial del profesionalismo moderno hay que estudiarla en la relación de dependencia que la gran masa de profesionales tiene respecto al estado capitalista (y las élites profesionales con funciones globales de dirección y organización o planificación en él), que en sí mismo constituye el agente central del capitalismo corporativo o monopolista.

El proceso de burocratización y jerarquización (y, por tanto, de subordinación y de control) de los llamados «profesionales» a través de la generalización de las relaciones salariales es, pues, lo esencial en los modernos estados y corporaciones. El grupo de profesionales comprometidos institucionalmente juega un papel privilegiado a la hora de determinar cómo estructurar la sociedad para responder a las

(3) Compartimos, en este sentido, la opinión expuesta por Bruce A. Kimball en «The Problem of Teacher's Authority in Light of the Structural Analysis of Professions», *Educational Theory, 38* (1), 1988, pp. 1-9.

(4) Vid. en castellano Larson, M. S. «El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamento de una ideología», *Revista de Educación, 285,* 1988, pp. 151-189.

necesidades de reproducción del *modo de producción capitalista,* a través, por ejemplo, de la selección educativa en un sistema educativo legitimado como formalmente democrático y abierto a todos en una sociedad estructuralmente desigual.

La autora señala en *The Rise of Professionalism* la existencia de un proceso sutil de proletarización de los profesionales en las grandes corporaciones y en los mercados dominados por el Estado que, directa o indirectamente, transforma el *status* tradicional de muchos profesionales en trabajadores asalariados burocratizados. Esta novedosa situación hace que los profesionales estén sujetos al control administrativo y burocrático y disfruten sólo de cierta «discrecionalidad técnica» similar, en parte, a la de otros trabajadores y empleados no profesionales.

El profesionalismo en estas condiciones constituye básicamente un recurso ideológico en manos de los empleadores (para reorientar expectativas o establecer jerarquías de salarios) o, por el contrario, en manos de los mismos profesionales adoptando diferentes formas de resistencia, preferentemente para justificar salarios y privilegios especiales respecto a otros trabajadores en la negociación de las condiciones de trabajo.

Coherentemente, para Larson, la «ideología del profesionalismo» carece de bases materiales de apoyo y es diversamente sostenida por intereses que tienen que ver con factores de legitimación, como por ejemplo, que se muestra eficaz para negar la importancia de las clases y del conflicto de clases o que las posibilidades de profesionalización parecen constituir una oportunidad abierta a todos a través del esfuerzo por obtener «logros meritocráticos» en un sistema educativo que se presenta como la institución democrática y democratizadora por excelencia.

Se produce de esta manera un interés objetivo por parte del Estado para sostener esta ideología, dado su papel de facilitador de consenso y de amortiguador de la lucha de clases. La mediación del Estado fomenta la dependencia de los profesionales más que la independencia y la autonomía, como ocurría en el capitalismo liberal. Todo ello no evita la probabilidad de que los elementos del viejo profesionalismo planteen conflictos con sus empleadores –frecuentemente por condiciones de trabajo– cuando se produce la asunción de la subordinación por grupos significativos de los mismos.

Nos parece necesario este resumen porque permite entender por qué razón *The Rise of Professionalism* es adoptado como «contramodelo teórico» al modelo funcionalista. Nunca hasta entonces se había desarrollado un trabajo sobre el profesionalismo desde una perspectiva crítica con tanto rigor, profundidad y sistematización, a pesar de existir en el mundo anglosajón varios ejemplos desde una perspectiva crítica, pero no con tanto alcance –por ejemplo, Wright Mills, 1951 (5) o Johnson, 1972 (6)–.

---

(5) Wright Mills, C. *White Collar* (Nueva York, Oxford University Press, 1951). (Traducción española: *Las clases medias en Norteamérica.* Madrid, Aguilar, 1957).

(6) Johnson, T. J. *Professions and Power* (Londres, McMillan, 1972).

Bien es verdad que el trabajo de Larson está a medio camino entre un estudio weberiano y sus problemáticas centrales –como el poder, la jerarquización y la burocratización– y una vertiente neomarxista según la versión americana de los «teóricos de la proletarización» (7), que en cierto sentido, sufren diversas contaminaciones weberianas o demasiada influencia del Marx joven (como es el caso de Braverman). Hasta la fecha en que aparece el trabajo de Larson, la orientación predominante en este movimiento era analizar la «obrerización» creciente de grandes grupos de trabajadores intelectuales a través de la dotación de salarios y de las situaciones subalternas que conlleva al nivel de los procesos concretos de trabajo (realización de tareas de forma rutinaria, parcelación, pérdida de la visión de conjunto, ejecución, control, supervisión, etc.).

No voy a repetir aquí críticas que sobre ellos he vertido en otro lugar, y que en definitiva se pueden resumir en que, como dijera E. Olin Wright, la preocupación esencial se centraba en el control, el dominio... y no en la explotación por la contradicción *trabajo productivo/trabajo improductivo* (8).

Todo ello hace que para estos autores, en general, y en particular para Larson, sea adecuada la crítica de Raymond Murphy de que, dentro de estos análisis en el interior de todo neomarxista parece haber un weberiano en pugna por salir o de que el marxismo no añade nada de originalidad ni de valor a un enfoque puramente weberiano (9). Ello ocurre porque un análisis marxista que se centre sólo o preferentemente en los procesos de trabajo, en el control, la descualificación o la jerarquización y pierda gran parte de su capacidad explicativa deja de ser tal al descuidar la articulación última de esas situaciones sostenidas sobre la contradicción *trabajo productivo/trabajo improductivo* y la explotación del trabajo asalariado en el capitalismo.

Aunque desde una óptica diferente, es importante también la crítica de Derber de que los teóricos de la «proletarización» confunden la «proletarización ideológica» que sufren los profesionales sometidos (control sobre los fines del trabajo) con la «proletarización técnica» (modos de ejecución del trabajo), que es la que daría la auténtica dimensión de la «obrerización» de estos colectivos y de su descalificación real y que dista mucho de haberse producido todavía (10).

* * *

(7) Por ejemplo, Braverman, H. *Trabajo y capital monopolista* (México, Nuestro Tiempo, 1980).
También es interesante, a pesar de la reorientación que lleva a cabo en la presente década, Olin Wright, E. «Los intelectuales y la clase obrera», *En Teoría, 2,* 1979.

(8) Olin Wright, E. «¿Qué hay de 'medio' en la clase media?», *Zona Abierta, 34-35,* 1985.
Vid, asimismo de este autor *Classes,* Londres, Verso–New Left Review, 1985.

(9) Murphy, R. «Proletarianization or Bureaucratization: the Fall of the Professional?», en R. Torstendahl y M. Burrage (Eds.), *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy* (Londres, Sage, 1990), pp. 71-95.

(10) Derber, Ch. *Professionals as Workers: Mental Labor in Advanced Capitalism* (Boston, G. K. Hall and Co., 1982).

Esta larga introducción se hacía necesaria porque, en mi opinión, «Acerca de los expertos y los profesionales», a pesar de respirar cierto «radicalismo» sociológico, constituye un paso atrás respecto a *The Rise of Professionalism,* tanto en el enfoque como en los objetivos (tal vez por lo mismo), como también por perder el referente principal que nos permite considerar hoy a *The Rise of Professionalism* como un clásico, a saber, la lucha contra el modelo teórico de las profesiones impuesto por el funcionalismo. De esta manera, el trabajo que hoy comentamos parece perder de vista el enemigo teórico y justificarse exclusivamente por el afán de profundización en el conocimiento de los fenómenos profesionales aisladamente.

Esto hace que la ponencia se sitúe en el proceso de reorientación, reformulación y búsqueda de horizontes de la autora y esté precedida en buena parte de la misma (la primera) por el miedo a las consecuencias imprevistas que conllevó *The Rise of Professionalism* y en la parte restante (la segunda) por la persecución de nuevas vías de análisis menos comprometedores.

Todo el trabajo, de esta manera, está atravesado por una tensión constante entre el conocimiento y el estudio histórico concreto y la necesidad de contar con un marco teórico general que trate de situar adecuadamente el estudio de casos.

La autora niega que *The Rise of Professionalism* pueda ser tomado como una teoría, afirmando que únicamente es una interpretación del fenómeno de la profesión moderna en las sociedades angloamericanas (p. 1). De este modo, Larson desautoriza a quienes tomaron aquel enfoque como un «contrarrelato al relato» funcionalista sobre las profesiones de carácter evolutivo, general y ahistórico.

A pesar de todo, por otra parte, la autora tiene también plena conciencia de que si bien el conocimiento histórico concreto puede verse perjudicado por las grandes teorizaciones (siempre teniendo como referente el funcionalismo) con pretensiones de totalidad, asimismo es necesario contar con una teoría que sirva de sustrato para abordar con cierta homogeneidad la diversidad y la especificidad históricas de los fenómenos profesionales y profesionalizadores.

Mi impresión, sin embargo, es que en la ponencia la tensión entre lo particular/histórico y lo general/teórico se resuelve progresivamente mediante la tendencia a sobreponer la elaboración y la construcción teóricas sobre el estudio de casos donde éste sólo tiene significación en cuanto ayuda a consolidar el modelo. Se avanza, pues, a una especie de «tipo ideal» (salvando las distancias) de los fenómenos profesionales y de la profesionalización.

La autora, para ello, suma a los procesos de profesionalización típicos del *laissez-faire* del capitalismo angloamericano (donde los profesionales luchan por el reconocimiento por parte del Estado de su monopolio, la regulación de estudios y el control sobre el mismo) los fenómenos de profesionalización inducida típicos del modelo estatal continental europeo (Francia y Prusia, por ejemplo).

El resultado es que abundan las definiciones y que las especificidades sólo constituyen explicaciones particulares del fenómeno general de la profesionalización. Las definiciones, en consecuencia, establecen el marco adecuado para encuadrar los distintos fenómenos de profesionalización: la posesión de una definición

de profesión, de las características comunes de los fenómenos profesionalizadores, pero sobre todo, del ámbito habitual de relaciones sociales, económicas y políticas donde se sitúan estos fenómenos respecto al Estado, el mercado y los sistemas públicos de educación, que delimitan con suficiente claridad hasta dónde puede llegar la diversidad histórica.

En cierto sentido, como veremos, la autora es víctima del autor que toma como modelo para su reformulación, M. Foucault. Ambos comparten el rechazo de la *Gran Teoría*. Es decir, Larson, al introducir en su análisis de *The Rise of Professionalism* el análisis neomarxista de los teóricos de la proletarización, estaba haciendo algo más que elaborar un análisis diferente al que hacían los funcionalistas de estos procesos y de estos agentes; estaba adoptando un punto de vista sobre la sociedad que privilegia su concepción estructural, la lucha de clases, el conflicto y, en definitiva, la posibilidad teórica de la transformación social. No olvidemos que los teóricos de la proletarización implícita o explícitamente afirman que la clase obrera está creciendo a través de la incorporación masiva de trabajadores intelectuales, es decir, que se amplía socialmente el interés objetivo por una transformación socialista de la sociedad (11).

El análisis de Larson, tal como observa Derber, llevaba a pensar que una parte o la totalidad de los grupos de profesionales asalariados avanzaban ineluctable y tendencialmente hacia ese horizonte. Esto es mucho decir, aun en el clima de optimismo que siempre caracterizó la vida intelectual americana. Muy probablemente los profesionales han perdido autonomía, sufren control e imposiciones en su trabajo, parcelación de tareas, etc., pero siguen siendo trabajadores intelectuales y su situación no se puede asimilar, sin más, al proceso histórico sufrido por los obreros manuales, ni tampoco los convierte en clase obrera.

En definitiva, Larson ha ido más allá de contradecir el análisis dominante según el esquema de rasgos; ha apostado abiertamente por la posibilidad histórica del conflicto, del enfrentamiento entre clases, frente a la estabilidad y el orden preconizados por el funcionalismo.

Parece que la autora siente que ha ido demasiado lejos, que cualquier gran teoría es hoy insostenible y que es preferible el análisis de los fenómenos sociales, con cierta dispersión, que una clara organización y una jerarquización tal como se presentan realmente en la sociedad.

En este punto es donde parece descubrir a Foucault, y aún así, resulta un descubrimiento muy peculiar del mismo, por cuanto su idea del «campo discursivo» se sustenta más en las luchas entre los grupos profesionales (aunque vinculan a legos) por hegemonizar un campo discursivo específico que en el

---

(11) Vid. Cabrera, B. «Para una reteorización de la clase media: el caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales», *Témpora* (Universidad de La Laguna), *10*, 1987, pp. 9-48.

Asimismo, Jiménez, M. «Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes», *Revista de Educación, 285*, 1988, pp. 231-245.

servicio que respecto al poder, al control y al orden social general presta un discurso determinado.

La elección de la autora es aún más sorprendente puesto que se realiza a partir de un atisbo neoweberiano de teorización de la profesionalización y las profesiones:

> «Cualquiera que sea el origen de la profesionalización, su desarrollo conduce a la traducción de un orden de recursos escasos (los conocimientos expertos creados a través de procesos de formación y exámenes están derivados en los niveles superiores del sistema educativo formal) en otro (oportunidades en el mercado, privilegios laborales, *status* social, rango burocrático). Así, la profesión es el nombre que otorgamos a un conjunto de formas históricas concretas que establecen *vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseable*».

Así realiza una teorización del conflicto por el poder entre profesionales alrededor de los distintos campos discursivos mediante la utilización de un autor que de forma reiterada negó que pretendiera ser un teórico, o que lo fuera, del poder (12), ya que su centro de estudio no era otro que la construcción social del sujeto (y en esta búsqueda se encontró con el poder).

Es evidente el enorme interés de los trabajos de Foucault y de sus seguidores para entender históricamente los distintos procesos de legitimación de la desigualdad, el control social, la represión o la «normalización social», que se construyen en base a la racionalidad y presunción de neutralidad de los diversos campos científicos, así como por la gran cantidad de investigaciones históricas que han generado sobre las manifestaciones específicas del poder en diversos ámbitos de la sociedad, de los «poderes» inmediatos en la vida cotidiana, que no siempre obedecen a una lógica de estructuración en relación al poder número 1. Asimismo, destaca el claro apoyo que de sus análisis reciben los movimientos sociales de lucha y de resistencia, a los que en su época les negaban cualquier legitimidad las grandes estructuras partidarias.

A pesar de todo, no se puede olvidar, desde mi perspectiva, que su discurso es en gran medida un contradiscurso marxista que niega toda racionalidad intrínseca al devenir histórico, toda referencia moral u objetivo último; lo que hasta cierto punto dificulta el compromiso con los que sufren el poder y el control que analiza. Lo mismo ocurre con su rechazo «intelectualista» de cualquier saber o, si se prefiere, el rechazo a admitir que el saber se ha constituido socialmente y que, precisamente, es su posesión por parte de las clases subalternas lo que puede evidenciar su auténtica naturaleza y su posibilidad de transformación. No queda ningún lugar a los «intelectuales comprometidos» con las clases subalternas, a pesar de cierto tímido reconocimiento de la necesidad de construir el «conocimiento emancipador».

---

(12) La visión que doy a continuación se sostiene principalmente en Foucault, M. «Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto», en VV. AA., *Materiales de sociología crítica* (Madrid, La Piqueta, 1986), pp. 25-37.

Cuesta aceptar que, siendo consecuentes con Foucault, la lucha histórica de las clases subalternas por el acceso al conocimiento elaborado o la defensa de la democracia educativa como una consigna progresista carezcan de todo valor transformador y únicamente se puedan interpretar como pasos inconscientes hacia un mayor sometimiento.

No tenemos muy claro, entonces, qué le aporta a la autora Foucault, más aún cuando su utilización se refiere a las luchas que se desarrollan en el interior de los campos de discurso.

En otro orden de cosas, en el presente trabajo tampoco está muy claro el compromiso moral de la autora socialmente y, en particular, en relación a las situaciones que analiza, si no es con los profesionales subalternos en el interior de cada grupo profesional específico.

Desde luego, no se evidencia ningún horizonte de transformación social amplio o modelo social específico, a pesar de que no pensamos que la autora comparta el neutralismo durkheimniano, pero su apuesta por la democratización del conocimiento docto carece de nexo conductor, y no se acompaña claramente de un análisis de los procesos socioeconómicos o políticos que han favorecido la aparición y consolidación de estos procesos o los «beneficios» que conlleva la existencia de estos fenómenos no sólo para los grupos profesionales, sino también para otros grupos sociales, las relaciones sociales o el Estado.

Si son élites profesionales quienes controlan los campos discursivos, que a su vez sufren el acoso de otros profesionales subalternos del campo por hacerse con el control, no entendemos a quién puede favorecer la democratización si la participación de los legos parece reducirse al hecho de ser nuevas comparsas en estas luchas.

De este modo, el que el centro del análisis sea el campo discursivo o las profesiones le confiere a las relaciones con otras instancias, a las instancias mismas (por ejemplo, el Estado o el mercado) o a la estructura social (y su desigualdad, por ejemplo) cierto carácter descriptivo de algo que se toma como dado y sobre lo que no merece la pena profundizar.

Me quedan dudas, asimismo, sobre la eficacia de la socialización profesional y de los ámbitos principales en que se produce (¿universidad?, ¿colegios?, ¿trabajo?), que parecen ser superiores a cualquier otra situación o condición social, como origen de clase, raza, sexo, religión, ideología, etc.

En este mismo orden de cosas, desde el punto de vista de los enseñantes, sería interesante plantearse cuál es la socialización principal y más eficaz en el caso de los profesores universitarios: ¿como docentes universitarios?, ¿como agentes de un campo discursivo específico? ¿Cómo afecta, además, esta ambivalencia profesional a la formación de la deontología específica de cada grupo profesional?

No quiero extender más estos ya largos apuntes y reflexiones. Sólo añadir, para concluir, que en *The Rise of Professionalism* Larson contribuyó decididamente a superar y contradecir los enfoques predominantes en la sociología de las profesiones. Para ello, coincidió básicamente con los teóricos de la proletarización; las li-

mitaciones de estos enfoques, así como el gran éxito de su trabajo, que asusta un poco a la autora, la obligan a una nueva búsqueda que, desde mi punto de vista, es un retroceso.

Pienso que sigue siendo necesario insistir en la relación de la profesionalización y de los fenómenos profesionales y profesionalizadores con la desigualdad social, la lucha de clases y las necesidades de construcción de una sociedad más justa e igualitaria, así como con la socialización real del conocimiento más importante socialmente.

En este sentido, sigue siendo válido analizar estos fenómenos desde el punto de vista de la contradicción social entre trabajo manual y trabajo intelectual, que no se reduce al tema del control o de la descalificación. Para ello, parecen más adecuados (aunque no estén de moda) Gramsci, por ejemplo, o el propio Marx en la Sección IV de *El Capital,* cuando analiza el proceso de consolidación histórica de la expropiación del trabajo intelectual de los obreros en los procesos de trabajo. Tal vez también autores franceses que se han enterrado muy rápidamente, como Poulantzas o Coriat, quienes se han esforzado por no disociar, a la hora de analizar la desigualdad social o la reproducción de la desigualdad, el *trabajo manual/trabajo intelectual* de la explotación que se produce a través del dominio del *trabajo productivo/trabajo improductivo.*

6

Abogados, maestros e ingenieros: Algunas reflexiones sobre la transformación de la Bilgunsbürgertum alemana, 1900-1950

Konrad H. Jarausch
Universidad de Carolina del Norte
Chapel Hill, Estados Unidos

Konrad Hugo Jarausch, nadido en Alemania y naturalizado norteamericano, es Catedrático de Historia de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, en donde ocupa la Cátedra Lurcy de Civilización Europea, *Copreside la* International Commission for the Application of Quantitative Methods to History *y pertenece al consejo editorial de destacadas revistas como* Central European History, Quantum, Historisch-Sozialwinssenschaftliche Forstchungen e History of Education Quarterly. *Ha publicado numerosos artículos, entre ellos: «Comparing Higher Education-Historically» (en* History of Edecuation Quarterly, *25, 1985, pp. 241-252) y «The Old New History of Education: Some German Reflextions» (en* History of Education Quarterly, *26, 1986, pp. 225-241). Entre sus libros destacan:* Students, Society and Politics in Imperial Germany: The Rise of Academic Illiberalism *(Princenton, Princenton University Press, 1982),* The Transformation of Higher Learning, 1860-1930, Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in Germany, England, Russia and the United States *(compilador) (Stuttgart, Klettverlag y Chicago, Chicago University Press, 1983),* Deutsche Studenten 1800-1970 *(Francfort, Suhrkamp, 1984) y* Quantitative Methoden in der Geschichtswissenschaft. Eine Einführung *(con G. Arminger y M. Thaller) (Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985), cuya versión revisada en lengua inglesa acaba de terminar (la publicará la imprenta de la Universidad de Carolina del Norte). Recientemente ha aparecido su* The Unfree Professions: German Lawyers, Teachers and Engineers, 1900-1950 *(Nueva York, Oxford University Press, 1989), sobre el que versa el presente estudio.*

LA experiencia de los profesionales alemanes en la primera mitad del siglo XX dificilmente podría calificarse, en conjunto, de afortunada. La paradoja que forma la doble vertiente de su elevada competencia y su vergonzosa colaboración con los crímenes nazis ha sido y es difícil de explicar. Así, impresionados por la preponderancia de un espíritu de «desesperanza cultural», los historiadores del

pensamiento ponen el énfasis en el neoconservadurismo irracional de las capas cultivadas, pero desatienden las causas socioeconómicas de ese malestar (1). Obsesionados con la hostilidad frente a lo moderno de muchos mandarines, los historiadores de la educación insisten en el «antiliberalismo» de profesores y alumnos, pero no consideran los efectos de dicha actitud en su vida laboral (2). Algunos historiadores de lo político-social, perplejos ante la peculiaridad del desarrollo alemán, hablan de una falta de las virtudes cívicas burguesas; no obstante, sus críticos señalan los numerosos datos históricos que indican la presencia de una hegemonía de la clase media (3). Fascinados, enfin ante la esquiva *Bildungsbürgertum* (*), los estudiosos de la historia social analizan su decadencia, y sin embargo encuentran dificultades para definir sus perfiles y su ideología más allá de la delimitación de un estilo cultural compartido (4). De forma similar, los estudios que abordan específicamente el papel de las profesiones en el Tercer Reich son poco concluyentes. La dicotomía entre quienes aducen una colaboración «forzada» y los críticos de la sumisión «voluntaria» supone una simplificación excesiva de un conjunto muy complejo de elecciones y adaptaciones. Por otra parte, la dialéctica de responsables y víctimas ignora al enorme número de profesionales situados entre ambos extremos que permitieron al nazismo llevar a cabo sus propósitos (5). Una explicación más comprensiva de su destino contradictorio plantea, por tanto, problemas incómodos en las áreas de la teoría, la historia y la ética.

LOS *BILDUNGSBÜRGER* COMO PROFESIONALES

La adopción de un enfoque articulado sobre un concepto de profesionalización en el que se introduzcan ciertas modificaciones puede contribuir a aclarar el trabajo de los titulados universitarios alemanes entre 1900 y 1950. Aunque la adopción de un concepto anglo-americano en el contexto alemán genere ciertas dificultades, la estrecha afinidad existente entre las aspiraciones de los *akademische Berufsstände* y la retórica de las «profesiones» autorreguladas hace que dicha transposición sea no sólo factible sino fructífera, ya que la perspectiva comparada

---

(*) «Burguesía cultural» de formación universitaria.

(1) G. Mosse, *The Crisis of German Ideology* (Londres, 1966); F. Stern, *The Politics of Cultural Despair* (Berkeley, 1963); y H. Schulte, *The Tragedy of German Inwardness* (Hamilton, Ontario, 1990).

(2) F. Ringer, *The Decline of the German Mandarins* (Cambridge, Mass, 1969), p. 367 y ss.; Michael H. Kater, *Studenten und Rechtsradikalismus* (Hamburgo, 1975), p. 197 y ss.; K. Jarausch, *Students, society and Politics* (Princeton, 1982), p. 416 y ss.

(3) H. U. Wehler, *The German Empire* (Leamington Spa, 1985) *versus* D. Blackbourn y G. Eley, *The Peculiarities of German History* (Nueva York, 1984). Cfr. R. Fletcher, «Recent Developments in West German Historiography: The Bielefeld School and Its Critics», *German Studies Review, 7* (1984), p. 451 y ss.; y J. Retallack, «Social History With a Vengance», *ibíd.*, p. 423 y ss.

(4) W. Conze y J. Kocka, *Das Bildungsbürgertum in 19. Jahrhundert,* (Stuttgart, Klett-Cotta, 1984), 1, p. 9 y ss.; J. Kocka, comp., *Bürger und Bürgerlichkeit im 19 Jahrhunder* (Göttingen, 1987), especialmente los artículos de H.-U. Wehler, R. Lepsius y M. Mommsen. Cfr. K. Jarausch, «Die Krise des Bildungsbürgertums, 1900-1920», en J. Kocka, comp.

(5) M. H. Kater, «Medizin und Mediziner im Dritten Reich. Eine Bestandsaufnahme», *Historische Zeitschrift,* 244 (1987), pp. 299-352; y K. Jarausch, «Academic Life in the Third Reich: Students, Professors and Professionals» (conferencia, Madison, febrero de 1987).

que incorpora implícitamente ilumina toda una faceta comportamental que de otro modo resultaría ininteligible. Semejante perspectiva teórica, puesto que brinda criterios analíticos, va más allá de la mera crónica de las trayectorias profesionales de los individuos para explorar las pautas comunes de desarrollo, no sólo de las profesiones liberales clásicas, sino de todas las ocupaciones basadas en estudios superiores. Su doble foco centrado en el conocimiento y el mercado pone de relieve la interacción entre cultura y estructura, aspecto éste crucial para la reconstrucción de las vidas de los profesionales de a pie (6). Con todo, el escenario centroeuropeo requiere la introducción de ciertas modificaciones que amplíen el concepto original de profesionalización, centrado sobre todo en la autonomía de los profesionales. En lugar de surgir de la asociación espontánea, las profesiones alemanas fueron creadas en gran parte «desde arriba», a través de exámenes estatales, titulaciones gubernamentales y regulaciones de acceso al ejercicio profesional. Sin embargo, conforme el estado cobraba un protagonismo e importancia mayores, las profesiones lucharon por librarse de su abrazo asfixiante e intentaron utilizar su maquinaria legislativa y educativa para sus propios fines, por ejemplo, creando colegios neocorporativos. La profesionalización alemana, asentada sobre la regulación burocrática y el control capitalista y luchando por escapar de ambos, debe considerarse como un intento de los expertos por establecer un pequeño espacio intermedio de autodeterminación protegido jurídicamente de la competencia. El caso centroeuropeo indica también que el proceso era reversible; las «profesiones maduras» podían sufrir un proceso de «desprofesionalización» provocado por crisis socioeconómicas o políticas represivas (7).

Cuando se comparan unas con otras, se aprecia que las ocupaciones académicas centroeuropeas desarrollaron un carácter distintivo muy persistente. Aun asemejándose en gran medida a sus colegas occidentales, los profesionales liberales alemanes del derecho fueron eclipsados por los colectivos de jueces y funcionarios públicos, más numerosos. A pesar de que todos los estudiantes de derecho recibían idéntica formación teórica y práctica, los mejores licenciados intentaban entrar en los niveles superiores de la burocracia, los alumnos medios se dirigían a la carrera judicial y, salvo excepciones motivadas por la tradición o los antecedentes personales (los abogados judíos, por ejemplo, disfrutaban de más oportunidades), los juristas menos dotados solían dedicarse a la práctica profesional independiente. En contraste con los estrictos exámenes de admisión a la función pública o a la judicatura, el ejercicio de la abogacía estaba abierto a todo licenciado, de modo que el número de letrados autónomos dependía directamente de las fluctuaciones de la matrícula en las facultades de derecho. Con su monopolio de acción en los tribunales y un sistema de minutas fijas, la renta de estos profesionales

---

(6) En lugar de en las preocupaciones profesionales de los abogados, profesores e ingenieros alemanes, el concepto mannehimiano de «intelectuales» se centra en la política radical de los literatos. Cfr. Lepsius, «Kritik als Beruf», pp. 75-91 (en J. Kocka, *Bürger und Burgerlichkeit...*).

(7) C. E. McClelland, «Zur Professionalisierung der akademischen Berufe. Professionen und das Burgertum», *Bürgerliche Berufe* (Göttingen, 1988), pp. 11-48. L. Karpik, «La Morale comme categorie de l'action collective: Les Advocats» (MS París, 1987); y Jarausch y cols., «A Framework for the History of the Professions», en *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*, M. Burrage y R. Torstendahl, comps. (Londres, 1990).

variaba ampliamente: los abogados más inteligentes llegaban a enriquecerse y los letrados comunes gozaban de cierta prosperidad; sin embargo, los menos competentes apenas ganaban lo justo para ir viviendo. Su *status* era también diverso: los letrados estaban por debajo de los altos funcionarios, pero pertenecían a los grupos de notables locales gracias a sus orígenes respetables, a su relación con los negocios y a su participación activa en la vida cívica. Pese a su carácter independiente, el ejercicio de la abogacía estaba sometido a un código ético controlado por tribunales de honor. Estos tribunales, dicho sea de paso, encontraban cada vez más dificultades según la actividad de los letrados iba desplazándose desde los pleitos en los juzgados y los deberes notariales a la actividad comercial y al empleo en grandes empresas. No obstante su considerable dependencia del estado, los abogados extrajeron de los valores burgueses un *ethos* profesional que realzaba su papel de guardianes de la libertad individual frente al gobierno. Esta tensión entre los modelos burocráticos y las aspiraciones de independencia condujo a una organización dual compuesta por colegios de abogados dotados de poderes reglamentadores y asociaciones voluntarias como el *Deutsche Anwaltverein.* En cuanto miembros eminentes de la *Bildungsbürgertum,* los abogados eran por lo general de ideas liberales y dirigían a los partidos de la clase media en su reivindicación de derechos personales y colectivos (8).

Aunque los docentes de la enseñanza secundaria ostentaban un puesto elevado entre los funcionarios, también alcanzaron un nivel considerable de profesionalidad como protectores de la cultura neohumanista. A diferencia de sus competidores de la escuela primaria, los «filólogos» *(Philologen)* recibían una formación universitaria más centrada en las materias que serían objeto de su enseñanza que en el estudio de la pedagogía; la mayor parte de los licenciados de las facultades de filosofía optaban por esta carrera ocupacional. La burocracia controlaba el acceso a la carrera docente a través de sucesivos exámenes oficiales y de concursos públicos, sin que en dicho control intervinieran apenas los profesores. Los ingresos de los «filólogos», procedentes casi en exclusiva de su empleo en un sistema de enseñanza secundaria estatal o municipal, eran modestos pero seguros e incluían subvenciones para vivienda, pluses por cargas familiares y la garantía de una pensión. El *status* social de los enseñantes de secundaria, inferior al de los funcionarios de la carrera jurídica o al de los profesionales liberales del derecho, mejoró gradualmente conforme las retribuciones de los profesores se equipararon a las de los jueces y el colectivo obtuvo el codiciado título de *Studienrat,* aunque su selección no dejaba de ser menos exclusiva y continuaban siendo el blanco de numerosos chistes literarios. A pesar de que todas las facetas de la práctica docente, por ejemplo la carga de trabajo del profesorado, se encontraban estrictamente reguladas por el gobierno, los «filólogos» aspiraban a la autonomía pedagógica, es decir, a la libertad para decidir el modo de desarrollar el *currículum* en las aulas. La imagen que se habían formado de sí mismos estaba compuesta por una curiosa mezcla de

(8) H. Siegrist, «Public Office or Free Profession? German Atorneys in the Nineteenth and Early Twenties Centuries», en *The German Professions. Eighteen Hundred to Nineteen Fifty* (Nueva York, 1990). Cfr. H. Rottleuthner, «Die gebrochene Bürgerlichkeit einer Scheinprofession. Zur Situation der deutschen Richterschaft zu Beginn des 20. jahrhunderts», *Bürgerliche Berufe,* p. 145 y ss.

imperativos académicos, burocráticos y educativos que destacaban la importancia de su aportación a la cultura alemana. Pese a sus continuos intentos por introducirse en el Ministerio de Cultura, los profesores de secundaria fueron incapaces de fundar colegios profesionales propios y hubieron de contentarse con la creación de un grupo informal de presión, el *Philologenverband.* El control estatal sobre los «filólogos», más estricto que el ejercicio sobre los profesionales del derecho, motivó que aquéllos adoptaran una política nacionalista y conformista y apoyaran a los partidos burgueses del centro y la derecha. Con todo, cuando se los compara con sus colegas norteamericanos, se aprecia que los «filólogos» alemanes eran más «profesionales» en casi todos los sentidos (9).

Menos afortunados resultaron los intentos de los ingenieros por constituirse como profesionales. Debido a su fragmentación en diferentes especialidades añadida a lo dispar de sus situaciones como funcionarios públicos, ingenieros consultores, empleados no manuales y empresarios, se topaban con grandes dificultades para formar un colectivo unificado. A pesar del ascenso de las escuelas técnicas al rango universitario y de los rápidos progresos del conocimiento tecnológico, los ingenieros académicos tenían que competir por los mismos puestos de trabajo con los graduados de las escuelas técnicas intermedias, e incluso con personas competentes que no habían recibido sin embargo enseñanzas formales. El empeño que ponía la industria en la contratación de mano de obra barata impedía a los ingenieros diplomados obtener el control del mercado, dejándoles a merced de las fluctuaciones de la matrícula en las escuelas técnicas y de los ciclos económicos. Aunque los ingenieros propietarios de industrias y los que ocupaban puestos directivos en las empresas podían efectivamente enriquecerse, la mayor parte de los técnicos asalariados percibían ingresos modestos y muchos se veían abocados al desempleo durante las crisis económicas. Pese a provenir de la clase media y a su autoridad sobre los trabajadores en los centros fabriles, y a pesar también de la amplia admiración que despertaba la tecnología, los ingenieros eran admitidos con muchos reparos en la *Bildungsbürgertum* debido a su falta de cultura clásica. Aunque sus conocimientos técnicos «expertos» les brindaban una cierta autonomía, los procesos de resolución de problemas solían estar dirigidos por los burócratas, por los directivos de la empresa o por sus clientes, de manera que las razones técnicas quedaban subordinadas a consideraciones de política pública, rendimiento económico o gusto personal. Para compensar tal situación, los ingenieros desarrollaron un *ethos* de progreso técnico que combinaba el conocimiento y la acción con miras a un aumento del bienestar humano a través de la mejora de las condiciones materiales. A pesar de que ya a mediados del siglo XIX los ingenieros habían iniciado su labor promotora de la tecnología, la VDI *(Vereins Deutscher Ingenieure)* no llegó a convertirse en una asociación profesional plenamente desarrollada, ya que el choque de intereses entre catedráticos, empresarios y empleados

(9) A. La Volpa, «Specialists against Specialization: Hellenism as Professional Ideology in German Classical Studies», *The German Professions;* H.-E. Tenorth, «Professionen und Professionalisierung», en *Der Lehrer und seine Organisation* (Stuttgart, 1977), p. 457 y ss. (versión española en *Revista de Educación,* 285, 1988, pp. 77-92); y J. Herbst, «Professionalism in Public Teaching, 1890-1920: The American High School Teacher», en *Bildungsbürgertum,* 1, p. 495 y ss. En la década de 1960, los «filólogos» comenzaron a hablar de *Professionalisierung.*

les impidió constituir un frente unido. Como consecuencia de la imagen apolítica que los técnicos tenían de sí mismos, ni *Butiss,* partidario de la sindicación, ni la VDI de tendencia profesionalizadora, lograron atraer más que a pequeñas minorías. Aunque los ingenieros alemanes recibían una educación formal más completa que sus colegas angloamericanos, su pleno reconocimiento social como profesionales no se produjo hasta después de la Segunda Guerra Mundial (10).

Cada uno en su ámbito respectivo, abogados, filólogos e ingenieros tenían en común determinadas características que los distinguían como profesionales. No sólo pertenecían en general a la esquiva *Bildungsgürgertum,* sino que en 1900 ya habían desarrollado ciertos rasgos específicamente profesionales: como titulados de instituciones de enseñanza superior compartían una educación liberal, un núcleo de conocimientos científicos y un cuerpo de calificaciones prácticas. Como poseedores de títulos sancionados por el estado, reivindicaban un monopolio en el mercado para sus servicios, si bien no siempre eran capaces de hacerlo plenamente efectivo. Sobre la base del reconocimiento social de sus saberes expertos, estas ocupaciones exigían recompensas materiales más altas, y como *Akademiker* aspiraban a un *status* social superior. Frente a los oficios manuales, pretendían para sí una autonomía en su trabajo: las decisiones «profesionales» no debían ser juzgadas por clientes o empleadores sino por los colegas del profesional en el marco de un sistema basado en la autodisciplina. Para justificar sus privilegios, las profesiones abrazaron un *ethos* de servicio público relacionado con valores sociales esenciales como la ley, el conocimiento y el progreso. En el seguimiento de esta *Berufsstandespolitik,* crearon asociaciones voluntarias o colegios de afiliación obligatoria para hacer realidad simultáneamente tanto sus metas altruistas como sus fines egoístas dentro del sistema político. Aunque algunas ocupaciones académicas no alcanzaron de forma plena tales objetivos, todas lucharon con gran ahínco para promover su profesionalización, manifestando una similitud y constancia notables en sus aspiraciones a través de los numerosos vaivenes políticos. Puesto que competían entre sí por recursos escasos (por ejemplo, los abogados y los ingenieros por el reconocimiento de ciertos privilegios), raras veces cooperaron unas con otras. Las diferencias de su situación como funcionarios, practicantes liberales o empleados de empresas imposibilitó a los profesionales la constitución de un frente unido. Sin embargo, la rivalidad entre las ocupaciones académicas demuestra que sus miembros consideraban que algo común los unía; en definitiva, todos procuraban imitar a la profesión modelo, ya se entendiera por tal la medicina o el derecho (11).

Al tener que afrontar en todo momento problemas análogos, los expertos alemanes respondieron con estrategias «profesionales» semejantes. Aun mostrándose

---

(10) H.-J. Dreben, «Die Hierarchisiefung der Ingenieurberufe», en U. Beck, comp., *Die soziale Konstitution der Berufe* (Frankfurt, 1971), p. 63 y ss.; C. Gispen, «Engineers in Wilhelmian Germany», en *German Professions;* y W. König, «Science and Practice: Key Categories for the Professionalization of German Engineers», en M. Kranzberg, comp., *Technological Education, Technological Style* (San Francisco, 1986), p. 41 y ss.

(11) Este tipo ideal de profesión centroeuropea puede encontrarse reproducido en una medida considerable en otras ocupaciones académicas, como la médica, la eclesiástica, etc. Cfr. los artículos de *The German Professions, passim.*

favorables a la experiencia práctica, insistían celosamente en la necesidad de la titulación académica frente a competidores con un nivel educativo inferior, como los técnicos de grado medio o los maestros de enseñanza primaria. Cuando se producía una sobreabundancia de expertos, muchos pedían medidas de cierre del mercado que podían consistir en la implantación de un monopolio legal o en el arbitrio de restricciones en la admisión a la práctica profesional (*númerus clausus*, limitación del número de mujeres), y exageraban después la escasez de profesionales. Con el fin de mantener un alto nivel de vida, presionaban al gobierno o al parlamento para obtener mejoras salariales, favorecer los negocios o acrecentar el número de litigios en los tribunales, en vez de formar sindicatos con conciencia de clase y dispuestos a la huelga, pues consideraban a estas organizaciones «poco profesionales». Para preservar el *status* social superior de sus afiliados, las asociaciones se dedicaron a combatir enérgicamente los estereotipos negativos que presentaban a los abogados como picapleitos, a los profesores como pequeños tiranos y a los ingenieros como necios sin cultura. Para evitar también la intromisión que significaba el control ejercido por el cliente, la reglamentación gubernamental o la autoridad de las empresas, intentaron salvaguardar la autonomía de su práctica introduciendo la autodisciplina para los casos de corrupción. A fin de persuadir a la opinión pública, los profesionales proyectaron un complejo *ethos* de servicio afirmando su voluntad altruista y su alta competencia técnica. Con miras a compensar lo reducido de su número, se organizaron en una proporción sorprendente (por ejemplo, más del 90 por 100 de los abogados y los profesores) formando grupos de presión para intervenir en la contienda política. En fin, aunque en ocasiones estaban dispuestos a adoptar estrategias burocráticas, laborales o políticas, preferían la academización, el cierre de los mercados, la presión, la publicidad, la autodisciplina, la proyección de una determinada imagen y la asociación voluntaria (12).

En sus intentos por controlar su campo profesional, los expertos centroeuropeos libraron luchas similares contra las presiones procedentes de la universidad, de sus clientes y del estado. El conocimientos académico, base de la reivindicación de sus privilegios, se hizo cada vez más problemático después del cambio de siglo. Así, la cultura neohumanista comenzó a sufrir los ataques de las corrientes modernistas, a degenerar en una erudición huera y a brindar por tanto un *ethos* más aparente que sustancial. La explosión de la investigación científica fragmentó el conocimiento y convirtió en una tarea más difícil aún el dominio de un cuerpo de *Fachwissen* especializado. La formación práctica adquirió mayor importancia para la socialización profesional, poniendo de este modo en peligro la competencia profesional y las demandas de cierre de los mercados. Durante la República de Weimar, el público lego y los reformadores sociales empezaron a cuestionar progresivamente el considerable dominio que los profesionales habían ejercido sobre sus clientes en los años del Imperio. Por su parte, el partido nazi proclamó la superioridad de la ideología sobre la competencia; después de 1945, en fin, los

(12) Para una crítica de las teorías del cierre del mercado y otros enfoques, véanse R. Torstendahl, «Essential properties, strategic aims and historical development: Three approaches to theories of professionalism» y el capítulo de S. Selander «Associative strategies in the process of professionalization: professional strategies and scientification of occupations», en *Professions in Theory and History*, pp. 44-61 y 139-150, respectivamente.

hombres de empresa se habían vuelto más poderosos y ello provocó que la autoridad de los expertos se restaurase sólo en parte. Aunque las burocracias legal, cultural y técnica mantuvieron una continuidad notable, los drásticos cambios de régimen desorientaron las relaciones entre las profesiones y el estado. Cada sacudida política desencadenaba una fiera lucha redistributiva entre los expertos, sus competidores no académicos y sus clientes. Al mismo tiempo, el exceso de titulados, el desempleo, los recortes en las retribuciones y la pérdida de prestigio hicieron de la intervención gubernamental un factor más crucial que nunca para la supervivencia de un profesionalismo viable. A diferencia de la orientación predominantemente salarial de otros grupos sociales, los profesionales lucharon por preservar el valor de sus títulos académicos, mantener su dominio sobre los clientes y servirse de la política estatal a fin de controlar el mercado. La interacción existente entre las estrategias de los expertos, las contrapresiones institucionales y las fuerzas sociopolíticas generales determinaron las pautas que marcaron la evolución de las profesiones (13).

LA EVOLUCION DE LAS PROFESIONES ALEMANAS

Durante la primera mitad del siglo XX aparecieron de forma sucesiva en Alemania cuatro tipos de profesionalismo, correspondientes en términos generales a los cambios de régimen político. Aunque las ocupaciones académicas tradicionales existían desde la Edad Media, su profesionalización, patrocinada por el gobierno a través de la implantación de examenes oficiales y de la reglamentación de su práctica, culminó en el decenio liberal del Segundo Reich. Las nuevas ocupaciones de los titulados superiores, como la ingeniería, trataron de imitar el afortunado modelo de los juristas a fin de lograr para sí el *status* profesional. Combinando la sanción burocrática y las titulaciones académicas con la práctica autónoma, el *profesionalismo neocorporativo* del Imperio aprovechó la coyuntura sociopolitica, beneficiándose de las oportunidades que ofrecía y defendiéndose con eficacia de sus elementos amenazadores. Los abogados sacaron partido de la unificación nacional, que hizo imperativa la creación de un sistema judicial uniforme y una profesión legal única. Los profesores de enseñanza secundaria salieron fortalecidos de la rápida expansión de las enseñanzas formales, que multiplicó el número de docentes y acrecentó su importancia. Los ingenieros prosperaron con el crecimiento de la industria, que cada vez precisaba niveles más altos de conocimientos tecnológicos. Sin embargo, el control burocrático y el ascenso del capitalismo organizado colocaron en el camino de las profesiones obstáculos considerables. Bajo una serie de pesadas reglamentaciones, los profesionales liberales del derecho topaban con ciertas dificultades para hacer valer su independencia frente a los juristas del funcionariado público o de la judicatura. Al ser empleados directos del estado o de los gobiernos locales, los «filólogos» tenían problemas para mantener su autono-

(13) M. Ramsey, «The Politics of Professional Monopoly in 19th Century Medicine: The French Model and its Rivals», en G. Geison, comp., *Professions and the French State 1700-1900* (Filadelfia, 1985), y K. Jarausch, «Framework», en *Professions in Theory and History*.

mía pedagógica. En fin, dominados por los propietarios de las industrias, los ingenieros apenas podían controlar su mercado de trabajo (14).

Para hacer progresar sus respectivas ocupaciones dentro de la jerarquía de *estatus* de una sociedad cada vez más dinámica, los practicantes académicos desarrollaron una estrategia neocorporativa *(berufsständische).* Los abogados crearon colegios profesionales de afiliación obligatoria como órganos representativos de su autodisciplina, así como la organización voluntaria DAV (1871). Los profesores, trascendiendo su mentalidad confinada a los muros de la escuela, formaron una poderosa asociación profesional, el *Philologenverband* (1904), para hacer sentir su influencia en el Ministerio de Cultura y en el *Landtag.* Los ingenieros complementaron la línea tecnológica del *Verein Deutscher Ingenieure* (1856) con la organización de tendencia sindicalista *Bund technisch-industrieller Beamter* (1904) y con el académico-proteccionista *Verein Deutscher Diplom-Ingenieure* (1909). El profesionalismo neocorporativo resultante presionó al estado, logrando establecer una *freie Advokatur* en 1879 por la que el ejercicio del derecho se convirtió en una profesión abierta a todo el que hubiera recibido formación para la carrera judicial. También forzó al gobierno a elevar los salarios del profesorado hasta equipararlos con los de los jueces, reivindicación que se hizo realidad en 1909, y a conceder a los docentes un título más alto, el *Studienrat,* en 1917. Finalmente, logró que el Ministerio de Cultura reconociera como académica la formación de los ingenieros mediante la reorganización de las *Technische Hochschulen* en 1900. Al tiempo que se declaraban independientes de la burocracia, las profesiones del Imperio, rechazaban, sin embargo, las consecuencias plenas de la libre competencia y solicitaban del gobierno la protección de sus titulaciones y la implantación de monopolios de servicios. Estableciendo un modelo de profesionalización alemán, esta estrategia neocorporativa sufrió tensiones internas crecientes, como las provocadas por el exceso de profesionales y el elitismo, antes incluso de que la Primera Guerra Mundial hiciese peligrar todos sus logros (15).

El *profesionalismo de los grupos de presión* de la República de Weimar intentó la adaptación de las profesiones al reto del nuevo ambiente democrático. Al desacreditar las prácticas autoritarias, el colapso del Imperio provocó una cierta reducción del control burocrático, una disminución del poder de las élites, la apertura de las profesiones a las mujeres y a los estratos desfavorecidos y la modernización de la práctica ocupacional. Sin embargo, las llamadas a la participación de los legos en los tribunales, la reforma de las estructuras escolares y de los *curricula* y las nuevas posibilidades de acceso a las titulaciones técnicas fueron consideradas amenazas que ponían en peligro los logros alcanzados por las profesiones. Con el fin de repeler las presiones procedentes del exterior, los profesionales convirtieron sus asociaciones en vigorosos grupos de presión, capaces de cooperar directamente con el respectivo ministerio, establecer coaliciones más amplias *(Reichsbundhöherer Beamter,* en 1919), infiltrarse en los partidos políticos y recurrir a la opinión pública a través del *Verein für Sozialpolitik.* Sin embargo, el caos inicial de Weimar, la

(14) Por ejemplo, C. Huerkamp, *Der Aufstieg del Arzte im 19. Jahrhundert* (Göttingen, 1985).

(15) Véanse el libro de McClelland sobre las profesiones alemanas, de próxima aparición, y *The German Professions,* 1.ª parte.

superabundancia de profesionales, la proletarización provocada por las elevadísimas tasas de inflación, los autoconceptos tradicionales y una organización inadecuada impidieron la identificación positiva con el nuevo estado. Por consiguiente, el profesionalismo de los grupos de presión se reveló como un compromiso inestable entre la democratización parcial y las tradiciones neocorporativistas que respondía al desencadenamiento de las luchas colectivas (16).

Incluso durante los años dorados de la República se puso de manifiesto que la recuperación de la estabilidad profesional era una difícil tarea, obstaculizada por las reducciones presupuestarias, el despido del 10 por 100 del profesorado y las medidas racionalizadoras que provocaron un crecimiento del desempleo. A pesar de la admisión de los letrados de tribunales inferiores en los juzgados de distrito, de las mejoras salariales del profesorado en 1927 y del resurgimiento de la actividad ingenieril, la liberalización de las profesiones no pasó, una vez más, de ser un tímido intento, ya que no brotaba del convencimiento intelectual ni de un compromiso emocional, sino del interés egoísta. Con el empobrecimiento provocado por los recortes salariales, el exceso de profesionales y la situación de desempleo que sufrían entre 40.000 y 50.000 de éstos, la Gran Depresión generó un sentimiento omnipresente de «crisis profesional», que se experimentaba como un colapso del ordenamiento jurídico, de los niveles académicos y del progreso tecnológico. Cuando fracasaron los remedios liberales, como la competencia y la selección, la mayor parte de los profesionales rechazaron las soluciones colectivas y se volvieron hacia prescripciones de tipo neoconservador, como impedir las nuevas incorporaciones, que prometían la restauración de la seguridad jerárquica. Espoleados por las penalidades personales que atravesaban e inspirados en la retórica nacionalista, una minoría de varones protestantes de la joven generación ante la que parecían cerrarse todas las puertas, buscó su salvación en las consignas nazis, todavía más drásticas. Pese a que la incursión del nacionalsocialismo en el campo profesional fue limitada, los académicos marginales que siguieron la llamada de la raza contribuyeron desproporcionadamente al éxito de Hitler. Más próximo al modelo occidental que las tradiciones neocorporativas, el profesionalismo del grupo de presión fue repudiado, por cuanto los problemas socioeconómicos vinieron a confirmar las reservas ideológicas frente a su aparente liberalismo (17).

El *profesionalismo instrumentalizado* del Tercer Reich surgió no sólo de la imposición nazi, sino de la colaboración de los mismos profesionales. La subida al poder de Hitler significó para los Antiguos Combatientes, los hombres, los racistas y los jóvenes un mandato para «coordinar» sus asociaciones y una oportunidad para eliminar a sus competidores. Pretextando restaurar la autoridad profesional, los fanáticos nacionalsocialistas arrebataron el sustento a sus oponentes políticos y a sus colegas judíos al tiempo que discriminaban a las mujeres y a las personas de edad. Los poderes que detentaba ahora el gobierno permitían la aplicación de remedios

(16) H. A. Winkler, *Von de Revolution zur Stabilisierung* (Berlín, 1984) y G. D. Feldman, *Industrie und Gewerkschaften 1918-1924* (Stuttgart, 1985), p. 128 y ss., subrayan las luchas de los *Verbände*.

(17) K. Jarausch, «The Crisis of the Bildungsbürgertum, 1900-1930», en H. Schulte, comp., *The Tragedy of German Inwardness* (Hamilton, Ontario, 1990).

más radicales y la recuperación económica, alimentada por el rearme, resolvió la crisis provocada por la superabundancia de profesionales. Aunque muchos saludaron con júbilo el retorno de la prosperidad, el precio de la recuperación de una apariencia de normalidad fue muy alto. No sólo se purgaron las profesiones sino que los profesionales perdieron su amada autonomía. Es más, su misión y su práctica fueron nazificadas por completo a través de un adoctrinamiento interminable y una vigilante disciplina. A pesar de que se desataron algunas murmuraciones contra lo estricto de las normas, las evidentes mejoras materiales, la apertura parcial a los métodos modernos y un sentimiento de rehabilitación nacional hacían que algún sacrificio de la integridad profesional pareciera merecer la pena en los inicios del Tercer Reich (18).

Sin embargo, la ilusión despertada por la reprofesionalización terminó por disiparse cuando se hizo dolorosamente evidente que las profesiones no habían recuperado su autodeterminación sino que, muy al contrario, se encontraban más sujetas que nunca al control exterior. Los idealistas del nacionalsocialismo que intentaron desarrollar un profesionalismo ario e insistían en los logros nazis estaban condenados también a sufrir una decepción. La germanización de la teoría y de la práctica terminó por revelarse como un espejismo: las hordas de Hitler no iban a contenerse dentro de los límites de una ley, una educación o una tecnología del pueblo alemán. El estado policial de las SS que emergió poco después fue arrebatando parcelas cada vez mayores de la ley al juicio «profesional», transformó la educación de ilustración en adoctrinamiento y utilizó la innovación tecnológica, no para un progreso humanitario, sino para la exterminación mecanizada y la guerra industrializada. Más adelante, la movilización y las devastaciones provocadas por la Segunda Guerra Mundial erosionaron los niveles académicos, interrumpieron la incorporación de nuevos profesionales, acarrearon penurias materiales, pusieron en peligro la estabilidad del *estatus* ocupacional, complicaron la práctica, generaron conflictos éticos y destruyeron los últimos remanentes de asociación. Aunque algo de las profesiones expertas sobrevivió al Tercer Reich y los profesionales sufrieron menos penalidades materiales que otros estratos de la población, el resultado de su colaboración, en parte forzada y en parte voluntaria, fue desastroso. A pesar de las mejoras institucionales que reportó para algunos grupos, como los ingenieros o los profesores de educación física, la instrumentalización acabó en general con el profesionalismo arruinando las cualidades que precisamente lo distinguían (19).

El giro hacia una especie de *neoprofesionalismo* que se vivió en la República Federal fue en parte una respuesta a la experiencia del Tercer Reich y la inmensa devastación que dejaron tras de sí las aventuras de Hitler. Con la aplastante derrota de la *Wehermacht,* en un principio los problemas sobrepasan con mucho a las posibilidades. La indecible destrucción material, las filas diezmadas de los varones y la enorme perturbación de las relaciones civiles normales pusieron en peligro la

(18) G. Coocks, *Psychotherapy in the Third Reich,* p. 3 y ss.

(19) K. Jarausch, «The perils of Professionalism», *German Studies Review* 9 (1986), p. 107 y ss.; y M. Kater, «Medizin und Mediziner im Dritten Reich», p. 352.

supervivencia misma de las profesiones. La mancha de la colaboración con un régimen inhumano provocó una profunda desorientación moral, mientras que la pérdida de la unidad nacional propició la implantación de miles de medidas regionales que fragmentaron la uniformidad de la práctica profesional. Sin embargo, el colapso brindó también la oportunidad de echar en el olvido la represión nazi, lavar las tradiciones corruptas y modelar un profesionalismo nuevo y purificado. Las políticas de la ocupación militar no sólo estimularon un ambiente pragmático de solución de problemas sino que patrocinaron reformas democráticas basadas en el legado profesional, menos contaminado, de los ocupantes (20).

Primero individual y luego colectivamente, los profesionales reivindicaron de nuevo su condición de expertos. Los acuciantes problemas de la reconstrucción posbélica hacían más valiosas cosas como la reconstitución de la formación, la restauración de la dotación de recursos humanos, la recuperación de la prosperidad y el prestigio, la reconsideración de la práctica y la refundación de las asociaciones, que el embarcarse en una persecución ideológica. A principios de la década de los cincuenta, estos refuerzos condujeron a una transitoria reprofesionalización gradual, un, por así decirlo, «veranillo de San Martín» del experto, que permitió a los profesionales recuperar su competencia y su autoridad en una medida asombrosa. No obstante, la democratización de las profesiones no fue tan completa: la purga de los antiguos nazis y la reorientación del trabajo presentó considerables dificultades. Excepto un pequeño sector de incorregibles, la mayoría de los académicos se distanciaron explícitamente del pasado nazi, aun cuando algunos modelos nacionalsocialistas sobrevivieron de forma encubierta. Reanudando las orientaciones de Weimar, una minoría hizo frente de forma abierta a la complicidad de las profesiones con los crímenes nazis y pidió una reforma drástica democrática o socialista. Pero el grueso de los profesionales prefirieron retroceder hasta las tradiciones neocorporativas del Imperio modificadas, eso sí, a la luz del escarmiento que habían recibido. Formalmente democrático, el inestable neoprofesionalismo de la República Federal se cimentó en el éxito espectacular del milagro económico alemán el cual, por otro lado, impidió que se produjera una renovación completa (21).

LA PECULIARIDAD DE LA POLITICA PROFESIONAL ALEMANA

Esta azarosa evolución de las profesiones alemanas tuvo consecuencias políticas para la *Bildungsbürgertum* en particular y para la sociedad en general. Por una parte, las fidelidades profesionales dependían de factores estructurales, como la relación de las profesiones con el estado. Pese a haber sido cuasi-funcionarios, los

(20) La investigación sobre la reaparición de las profesiones después de la Segunda Guerra Mundial apenas ha comenzado. Cfr. los comentarios críticos de M. H. Kater, «Problems of Political Reeducation in West Germany, 1945-1960», *Simon Wiesenthal Center Annual* 4 (1987), p. 99 y ss.

(21) Hacia mediados de la década de 1960 esta reprofesionalización condujo a la reintroducción del concepto de *Professionalisierung* en el debate alemán por parte de sociólogos como H.-J. Daheim, *Der Beruf in der modernen Gesellschaft* (Colonia, 1967) y A. H. Hesse, *Berufe im Wandel. Ein Beitag zum Problem der Professionalisierung* (Stuttgart, 1969).

abogados se consideraban a sí mismos defensores de la libertad individual en la administración de la justicia. Obligados a desarrollar *curricula* prescritos, los profesores de secundaria afirmaban disponer de cierta autonomía a la hora de aplicar en el aula las directrices oficiales. Con excepción de algunos burócratas técnicos, los ingenieros trabajaban en el mercado económico y su poder estaba sometido al de los propietarios de las grandes empresas. Los abogados afirmaban contribuir al imperio de la ley *(Rechtsstaat)* y los profesores se declaraban protectores de la cultura *(Kulturstaat).* mientras que los ingenieros desarrollaban una ideología del progreso tecnológico. Por otra parte, la política de los expertos estaba determinada por su situación real en cada momento. Puesto que dicha situación afectaba a sus circunstancias materiales y a las condiciones de su práctica, cualquier política gubernamental relativa a la justicia, a la educación o a la tecnología se interpretaba siempre como una iniciativa favorable u hostil. La respuesta de un gabinete a los intereses de los profesionales configuraba en gran medida la perspectiva de éstos. Mientras que la burocracia esperaba de los tribunales, las escuelas y las fábricas que siguieran ciertas políticas, las asociaciones profesionales intentaban influir tanto en los ministros como en los legisladores burgueses para conseguir sus fines. En los cuatro drásticos cambios de régimen, esta compleja interacción condujo a una reestructuración fundamental de las profesiones, siendo los profesionales en parte instigadores y en parte víctimas de dichas transformaciones. La fuerte relación de interdependencia que mantenían las profesiones con el estado contribuyó a crear un oportunismo ideológico que llevó sucesivamente a los colectivos profesionales a juzgar de modo favorable al Imperio, a sentirse frustrados con la República de Weimar, a acoger en un principio de buena gana el Tercer Reich desilusionándose después, y a murmurar contra la República Federal antes de experimentar un agrado creciente ante la implantación de nuevas políticas favorables a los expertos (22).

Esta vinculación a intereses estrechos provocó que los profesionales se volvieran desastrosamente susceptibles a los cambios de la evolución política general. Las profesiones pertenecían al ámbito *bildungsbürgerlische,* si bien con matices especiales según sus distintas experiencias laborales. Los abogados adoptaban por lo general posturas más liberales, los docentes tendían a ser más estatistas y los ingenieros más apolíticos que los restantes miembros de la clase media educada. Con la agitación sociopolítica inclinando alternativamente la balanza hacia una u otra, varias perspectivas básicas recibieron la adhesión de los profesionales: las tradiciones autoritarias burocráticas chocaban con las visiones elitistas liberales, a las que a su vez se oponían las corrientes democráticas y socialistas, mientras que la tradición populista, nacionalista y racista comenzó como un arroyo marginal para crecer y convertirse en una avenida irresistible. Durante el Imperio, los antepasados estatistas fueron desbancados por los liberales padres fundadores del profesionalismo, que posteriormente fueron desafiados por sus hijos antiliberales, los cuales, en fin, hubieron de enfrentarse a su descendencia neoliberal e im-

(22) A. J. Heidengeimer, «Comparing Status Professions: The Evolution of State-Profession Relationship of Lawyers and Physicians in Britain, Germany and the US», de próxima aparición en su libro sobre las profesiones y el Estado.

perialista. En la República de Weimar, el diálogo dejó de estar protagonizado por los centristas pragmáticos y se polarizó entre los reformadores democráticos y los reaccionarios autoritaristas. Con un giro espectacular hacia el racismo, el discurso del Tercer Reich englobó a fanáticos nazis, colaboradores poco entusiastas y resistentes de diverso tipo más o menos encubiertos. Por último, el debate profesional de la República de Bonn enfrentó a los demócratas idealistas con los expertos neutrales y los tradicionalistas, por no hablar de los nazis camuflados. Al colocar sus intereses particulares por encima del bien general, los profesionales trocaron sus criterios éticos por la seguridad material dejando de defender el imperio de la ley, la integridad de la cultura y la humanidad de la tecnología como exigencias de su trabajo. En el momento en que utilizaron su autonomía para servirse a sí mismas por encima de cualquier otra cosa, las profesiones perdieron su condición de «liberales» (23).

¿Hasta qué punto fue un hecho excepcional la corrupción del profesionalismo alemán en el siglo XX? El destino de los profesionales de la Unión Soviética prefiguró en muchos sentidos una imagen invertida del caso alemán que desacreditó además las soluciones izquierdistas. En su calidad de reformadores progresistas de los *zemstva,* los profesionales establecidos habían contribuido al triunfo de la Revolución de Febrero de 1917 y apoyado al Gobierno Provisional. Pese a obtener el respaldo de la *intelligentsia* radical de los estudiantes desempleados, los bolcheviques, en su fervor igualitario inicial, intentaron abolir por completo las profesiones pues desconfiaban de los liberales burgueses. Cuando se comprobó que tal medida era contraproducente, crearon «colegios» colectivizados que decidían sobre todo lo relacionado con las retribuciones y la acción política, al tiempo que se diluía progresivamente cualquier conciencia profesional en el número cada vez mayor de titulados superiores (24). El caso italiano anticipó la experiencia nazi de forma más directa. La gran sobreabundancia de titulados y el desempleo profesional existente al comienzo de los años veinte llevó a muchos académicos a acudir a la llamada de Mussolini. Si bien la reforma Gentile restringió el acceso a la formación superior, los profesionales en ejercicio fueron obligados a entrar en las corporaciones fascistas (70.000 en 1928 y 152.000 en 1940). Aunque lograran evitar su ingreso en el partido, los abogados perdieron el control sobre sus titulaciones, el autogobierno y la autonomía mientras tenían que luchar por ganarse un sustento adecuado dentro del estado corporativo (25). En resumen, las decepcionantes soluciones bolchevique y fascista debieron haber servido de advertencia contra las promesas nazis. Sin embargo, parece que la crisis existencial de las profesiones provocó que también en otros lugares se hiciesen oídos a las amenazas totalitarias

(23) Para la periodización de las generaciones durante el Imperio, cfr. K. Jarausch, *Deutsche Studenten, 1800-1970* (Frankfurt, 1984), pp. 59-103.

(24) C. C. Timberlake, «Higher Learning, the State and the Professions in Russia», en *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930* (Chicago, 1983), p. 321 y ss.; M. Burrage, «Revolution as a Starging Point for the Comparative Analysis of the Legal Profession», de próxima aparición en R. Abel y cols., *Sociology of Law.*

(25) M. Barbagli, *Education for Unemployment: Politics, Labour Markets and the School System–Italia, 1859-1973* (Nueva York, 1982). Cfr. los documentos de la conferencia sobre «Ideologie, professioni e technique nel periodo fascista» (Milan, 1985).

al profesionalismo. Según un estudio del *International Student Service* sobre el desempleo profesional, el excedente de titulados académicos que había dejado el imperio de los Habsburgo provocó un cese de las contrataciones de abogados y docentes en la segunda mitad de esa década, lo que supuso que aproximadamente 600 graduados al año no pudieran encontrar un puesto de trabajo. En una situación económica angustiosa y en medio de profundas divisiones ideológicas, gran número de esos profesionales (por ejemplo, 470 profesores de secundaria) se convirtieron en auxiliares de los nacionalsocialistas en calidad de NSLB *ya antes* de 1933; el proceso continuó hasta 1938, a pesar de las prohibiciones. Esta preparación de la *Anschulss* desde el interior fue semejante a la autonazificación alemana y abrió el camino para la fusión posterior de los dos sistemas profesionales. En Hungría, con un sexto de sus profesionales desempleados en 1928, los médicos, que vivían en condiciones económicas muy precarias, exigieron del estado que controlara el mercado de la sanidad y prohibiera la competencia privada de sus colegas judíos, al mismo tiempo que los ingenieros pasaron del corporativismo al antisemitismo. Sin embargo, los abogados más valerosos y de talante más liberal hicieron frente a todas las prohibiciones logrando salvar a la mayoría de sus colegas de raza judía, y demostrando que problemas económicos similares no conducen necesariamente a reacciones ideológicas idénticas. Con todo, es probable que la proporción creciente de titulados japoneses sin trabajo, que ascendía a más del 50 por 100 en 1931, reforzase su feroz nacionalismo. El observador de la Sociedad de Naciones Walter Kotschnig manifestaba su temor a que la crisis de las profesiones estuviera conduciendo, en especial a los jóvenes, a «unirse... a la vanguaria de la revolución» de la derecha en países como Rumania (Guardia de Hierro), Francia *(Croix de Feu),* e incluso Holanda (26).

El peculiar *Sonderweg* de las profesiones centroeuropeas se hace patente cuando se las compara con las de Europa occidental. A pesar de que la depresión socioeconómica trajo también como consecuencia una desorientación ideológica y llevó a algunos intelectuales a abrazar los programas comunistas y fascistas, la inmensa mayoría de los profesionales de occidente permanecieron fieles al sistema parlamentario y no traicionaron su ética humanista. Ello no significa necesariamente que fuesen mejores que sus colegas alemanes. Pero la situación estructural y las circunstancias en que vivían eran distintas. Los profesionales británicos, más distanciados del estado y disfrutando de mayor autonomía, fortalecieron sus convicciones liberales. Por otra parte, la mayor flexibilidad de las democracias permitió contener las corrientes antidemocráticas antes de que pudieran amenazar la legitimidad del sistema. Además, el problema del excedente de titulados revestía unos tintes menos graves en países donde el sistema de titulaciones no era tan estricto y selectivo. Aunque se suscitaron numerosos debates sobre la necesidad de adoptar soluciones individuales o colectivas, el orden político fundamental no fue

(26) W. Kotschnig, *Unemployment in the Learned Professions* (Londres, 1937), p. 105 y ss. Cfr. H. Engelbrecht, «Zur Organisierung der öster-reicischen Lehererschaft an höheren Schulen», en *Lehrer,* p. 201 y ss.; y M. M. Kovacks, «Luttes profesionelles et antisémitisme», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 56 (1985), p. 31 y ss., así como «The Ideology of I Liberalism in the Professions: Leftist and Rightist Radicalism among Hungarian Doctors, Lawyers and Engineers, 1918-1945» (MS Washington, 1988).

puesto en cuestión. Basándose en su mayor autocontrol, las profesiones aplicaron una serie de estrategias de exclusión (como la prohibición de la entrada de extranjeros) con resultados más satisfactorios, protegiendo así a los profesionales en ejercicio. Después de 1933 los expertos tuvieron también ocasión, por ejemplo en Suecia, de aprender de los desastres alemanes e intentar políticas y soluciones más eficaces, como la mejora de la orientación profesional. De ese modo, los problemas de las profesiones no se sumaron a un resentimiento político general en grado tan nefasto. La resolución más afortunada que tuvo la crisis profesional en Europa occidental, pese a la existencia de presiones similares, indica que el desastre centroeuropeo, aunque explicable, pudo haberse evitado (27).

PROFESIONES Y LIBERTAD

En última instancia, la perversión del profesionalismo alemán fue debida al abandono de sus raíces liberales. Aunque las ocupaciones académicas existían desde la Edad Media, su profesionalización durante el siglo XIX fue uno de los logros de los que más se enorgullecía la clase media educada. Los abogados pudieron prosperar cuando se consolidó el imperio de la ley y los derechos civiles limitaron el poder del estado; los profesores de secundaria acrecentaron su bienestar cuando el cultivo personal empezó a dirigir el aprendizaje en las instituciones de enseñanza superior. Los ingenieros, por último, prosperaron cuando el avance tecnológico entró a formar parte del concepto de progreso humano. El *ethos* profesional naciente albergaba un núcleo liberal en buena parte: la acreditación de la competencia en el trabajo, la remuneración meritocrática, así como el prestigio, la práctica autónoma, la disciplina ética y el autogobierno colectivo eran versiones no económicas de los valores *bürgeliche* fundamentales. Los partidos liberales desempeñaron un papel decisivo en el establecimiento del ejercicio libre de la abogacía en 1879, en los aumentos retributivos de los «filólogos» y en elevación de los estudios técnicos a la categoría universitaria (28). Pero en las últimas décadas del Imperio brotaron tensiones inesperadas entre las profesiones y el liberalismo. Numerosos profesionales habían sospechado siempre de la libre competencia y volvieron sus ojos a otros partidos políticos. A partir de la crisis desencadenada por el exceso de titulados en la década de 1880, los profesionales insistieron cada vez con mayor ahínco en que el estado implantara medidas reguladoras y de protección. Simultáneamente, la rápida expansión de las profesiones y la dinámica de la especializa-

(27) W. Kotschnig, *Unemployment in the Learned Professions* (Londres, 1937), p. 179 y ss. Se han realizado pocas investigaciones sobre la crisis de las profesiones en Europa occidental. Cfr. M. König, «Bürgerlichkeit und Professionalisierung kaufmännischer und technischer Angestellter. Deutschland und die Schweiz, 1930-1980»; C. Charle, «Des Capacites aux Intellectuels: Les professions libérales en France au XIX siècle entre la politique et l'économie»; y M. Burrage, «Unternehmer, Beamte und freie Berufe. Schlüsselgruppen de bürgerlichen Mittelschinchten in England Frankreich und den Vereinigten Staaten», todos en *Bürgerliche Berufe*, p. 51 y ss.

(28) J. Kocka, «Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der dt. Geschichte von späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert», en su obra *Bürger und Bürgerlichkeit im 19 Jahrhundert* (Göttingen, 1987); y la introducción de H. Siegrist, en *Bürgerliche Berufe*.

ción científica socavaron su compromiso ético (29). Con estos precedentes, las perturbaciones que acarreó la Gran Guerra y la decepción sentida en la República de Weimar provocaron que numerosos profesionales repudiasen su legado liberal y abrazaran decididamente el antiliberalismo. No deja de ser irónico, por otra parte, que los intentos de democratización protagonizados por los intelectuales liberales después de 1918 condujeran a una reacción autoritaria. Un número creciente de profesionales circunscribían sus aspiraciones a poder dedicarse al ejercicio de su especialidad sin interferencias del exterior. Cuando en 1933 se comprobó que las medidas liberales no ponían remedio a la crisis crónica, muy pocos expertos estaban dispuestos a colaborar en el desarrollo de soluciones democráticas o socialistas más eficaces. Desechando las libertades fundamentales junto con el liberalismo político, los profesionales tradicionalistas confiaban en que la reprofesionalización autoritaria instauraría otra vez un orden satisfactorio, mientras que los fanáticos racistas soñaban con el nacimiento de un nuevo profesionalismo nazi (30).

Este intento de salvar las profesiones mediante el abandono de sus raíces éticas consideradas pasadas de moda se hizo pagando un precio terrible. En lugar de ver restaurada su autoridad, los profesionales del Tercer Reich se encontraron «coordinados», purgados política y racialmente y «germanizados» en lo ideológico en un grado inconcebible hasta entonces. Como es obvio, algunos grupos de oportunistas y de fanáticos nazis, así como ciertas profesiones, por ejemplo la medicina y la ingeniería, se beneficiaron de su colaboración con el régimen. Sin duda se produjeron también avances científicos y prácticos considerables bajo el mandato de Hitler, aun cuando las patentes de la ingeniería quedaron reducidas en una cuarta parte (31). No obstante, los clientes «tratados» por los profesionales nazis sufrieron cruelmente tanto en los juzgados como en las escuelas y en las fábricas, por no hablar de los campos de concentración y de los establecimientos donde se practicaba la eutanasia. Las profesiones perdieron las mismas cualidades que habían llegado a distinguirlas: la titulación se convirtió en algo arbitrario y fortuito, disminuyó su grado de competencia, se deterioró su situación material y social, se desvaneció su autonomía, se corrompió su ética y se proscribió la asociación libre. Sólo cuando se consumó la aplastante derrota de los ejércitos nazis algunos profesionales escarmentados se dieron cuenta de lo que habían perdido intentando salvarse a sí mismos. Tras atormentadas reflexiones sobre su complicidad, los profesionales alemanes concluyeron, después de la «tiranía del Tercer Reich», que la libertad en el ejercicio de la abogacía era «una cuestión ética» que exigía «que todos compartieran esa responsabilidad política». Para convertir a los «sujetos» en «ciudadanos», los educadores deben «luchar contra cualquier tendencia autoritaria» y defender la libertad de expresión como un requisito imprescindible para la enseñanza. En lugar de basarse sólo en la racionalidad, la especialización y la tec-

---

(29) Cfr. el artículo de K. Jarausch sobre las profesiones y el liberalismo, en el volumen compilado por él y L. Jones, *In Search of a Liberal Germany* (Leamington Spa, 1990).

(30) Kater, *Doctors Under Hitler*, cap. II.

(31) W. Loest, «Zur 75-Jahr-Feier des Patentamtes», *Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure*, 94 (1952), p. 497 y ss. Desde 1926 hasta 1933 se registraron un promedio de 20.888 nuevas patentes anuales, pero de 1934 a 1943 la cifra descendió a 15.500.

nología, los ingenieros deben aspirar a «reverenciar lo incognoscible», la universalidad y «el espíritu de la noble humanidad» (32).

La experiencia de las profesiones alemanas durante la primera mitad de este siglo muestra que el conocimiento experto no basta por sí solo. El profesionalismo debe ser algo más que un instrumento egoísta para el beneficio material, como se puso de manifiesto con la catastrófica deformación que sufrió durante el Tercer Reich. Las profesiones podrán contribuir al bienestar individual y colectivo sólo como servicio altruista a la humanidad, enraizadas en un compromiso ético y protegidas por los derechos fundamentales de la persona. A través de desastres en gran medida autoinflingidos, algunos supervivientes, una vez recobrada la sensatez, han llegado a comprender este vínculo esencial entre el profesionalismo, la responsabilidad social y la libertad (33).

Traducción: Antonio Ballesteros Jaraiz.

---

(32) W. Lewald, «Freiheit de Advokatur-die wir meinen», *Neve Juristische Wochenschrift*, 1 (1947), p. 2 y ss.; H. Fechner, «Der Erzieher-Untertan oder Staatsbürger? *Historische Studien* (1950), n.º 9; W. Hellmich, «Der geistige Aufbruch der dt. Ingenieure», *Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure*, 90 (1948), pp. 2-7.

(33) Cfr. la introducción de T. Haskell a su libro *The Authority of Experts* (Nueva York, 1984), pp. 9-39.

Comentario

Blas Cabrera
Universidad de La Laguna
Islas Canarias

Abogados, maestros e ingenieros:
algunas reflexiones sobre la transformación
de la *Bildungsbürgertum* alemana, 1900-1955

Konrad H. Jarausch

EL profesor Jarausch, especialista internacionalmente reconocido en el tema que nos ocupa, nos presenta un estudio que considero de extraordinaria importancia; mucho mayor incluso que la que indudablemente tiene por la calidad y profundidad con que el tema es abordado.

Así, un gran mérito de este trabajo es que rompe con la excesiva abstracción a la que nos tienen acostumbrados la mayoría de los estudios sobre profesionales y profesiones o procesos de profesionalización. Esta abstracción deviene tanto por la falta de perspectiva histórica (y de conocimiento histórico incluso) como por la frecuente ausencia de un análisis de los diversos vínculos, materiales y concretos, que los grupos profesionales y los procesos de profesionalización mantienen con las clases sociales, las instituciones económicas y políticas, los movimientos ideológicos y los acontecimientos políticos. Si bien esta crítica se le ha hecho de forma redundante al análisis funcionalista de las profesiones, puede ser válida también –salvo muy contadas excepciones– para los enfoques de inspiración neoweberiana y aun para los distintos neomarxismos que acometen el análisis de estos grupos ocupacionales con cualificación superior a través de la contradicción social entre trabajo manual y trabajo intelectual.

La sucesión de debates conceptuales, teóricos o puramente ideológicos conduce a la «sofisticación» de la discusión y a esclarecer matices en las apreciaciones teóricas, carentes en gran medida de cualquier utilidad empírica o de referentes históricos o sociales identificables y reales. Los intentos de clarificación teóricos se transforman, de este modo, en una tarea reservada a expertos.

Este estudio analiza y escruta tres grupos profesionales en Alemania en relación con los importantes (y a veces espectaculares) cambios económicos, sociales y políticos producidos en la primera parte de este siglo. El hecho de que sea un estu-

dio histórico no impide que sea de fácil lectura y ameno, al mismo tiempo que riguroso y profundo. Este tipo de historia nada tiene que ver con las versiones «cientifistas» de la misma, que la reducen a la transcripción más o menos acrítica de fuentes. Jarausch interpreta, reflexiona y discute todo el tiempo; además, se detiene en el análisis de la explicación causal (histórica, social e ideológica) de las distintas estrategias de los profesionales respecto al Estado (y de éste respecto a aquéllos), de los hechos internos entre distintos sectores en un mismo ámbito profesional y de las alianzas políticas desarrolladas por estos sectores para lograr el control en la profesión, pero sobre todo, el reconocimiento o el fortalecimiento social y político de la misma.

El trabajo es muy importante en España, por otro lado, dada la hegemonía que en éste, como en otros temas, ejerce la sociología norteamericana y los estudios histórico-sociológicos desde la perspectiva de la sociología funcionalista de las profesiones. El valor es aún mayor para España por el hecho de que no existen líneas de trabajo consolidadas en este campo ni histórica ni sociológicamente. Yo diría incluso que este estudio tiene el mérito de constituir un ejemplo de valentía intelectual, por cuanto aborda un pasado todavía reciente, violento y agitado, de la historia alemana sobre el que pesa un consenso de silencio que, al parecer, se va rompiendo, aunque más lentamente de lo que sería deseable.

En este sentido, el profesor Jarausch contribuye a reabrir un debate que en cierta medida sigue siendo actual y que dista mucho de estar resuelto. Esto nos puede hacer reflexionar sobre nuestro pasado reciente, también prontamente enterrado, de los compromisos, alianzas, servicios y prebendas obtenidos que han caracterizado la actuación de grupos profesionales enteros (de la parte más activa de los mismos en relación con la dictadura franquista). Lo más sorprendente del caso español, sin embargo, es que todos ellos han superado la transición sin grandes traumas, se han acomodado a los cambios políticos sin ningún tipo de depuraciones, ni siquiera individuales, y siguen gozando de los mismos o mayores privilegios que en el pasado; o lo que es aún más grave, los méritos obtenidos por su colaboración ideológica e institucional con la dictadura les son reconocidos actualmente para su promoción individual o su prestigio social.

Volviendo al tema central, Jarausch se ha caracterizado en los últimos años por intentar desarrollar los estudios históricos de los grupos profesionales y de la profesionalización en Centroeuropa, aprovechando en parte las contribuciones en este tema de la tradición del pensamiento sociológico angloamericana, pero mediante la necesaria adecuación de las categorías de análisis y de los conceptos a las características históricas específicas del modelo de profesionalización centroeuropeo. Ello obliga a una revisión teórica e histórica, al mismo tiempo que posibilita la construcción de una suerte de «tipo ideal» viable en la investigación histórica y sociológica a niveles empíricos.

En este sentido, en «The German Professions in History and Theory» (1), el autor lamenta tanto la ausencia de una tradición histórica de análisis de la profe-

(1) Incluido en el libro compilado por el autor y Geoffrey Cocks, *The German Professions. Eighteen Hundred to Nineteen Fifty* (Nueva York, Oxford University Press, 1990).

sionalización como la incorporación acrítica del modelo de profesionalización norteamericano, incapaz a todas luces de explicar el modelo burocrático alemán de profesionalización. Por ello, aboga por la consolidación de un modelo de análisis continental frente al angloamericano.

Para el profesor Jarausch, no sólo están ausentes en Centroeuropa características típicas del modelo de profesionalización angloamericano, propio de sociedades con un pasado de *laissez-faire* capitalista bien consolidado (autonomía, éticas profesionales,...), sino que ni siquiera existe, por ejemplo, un término alemán equivalente al de profesionalización.

A mi modo de ver, el profesor Jarausch comparte con un buen sector de la sociología norteamericana la necesidad de fortalecer el campo de las investigaciones históricas y sociológicas de las profesiones desde la óptica de la importancia y la necesidad históricas de estos grupos.

Al principio del trabajo que citábamos, parafraseando a otros autores (y al margen de cierto trasfondo etnocéntrico de clase y machista), concibe la profesión y la ocupación específica como la base material más sustancial en la conformación de imágenes y concepciones del mundo, de autoimágenes, etc. La importancia de la profesión como centro de análisis se deduce de la asunción de la siguiente cita de Spranger: «No sólo tenemos una profesión, sino que una profesión nos tiene a nosotros» (2).

Ahora bien, el profesor Jarausch está muy lejos de posiciones epistemológicas que conciben que la historia habla por sí misma, tanto en éste como en otros temas. Por ello, en «A actor-based framework for the Study of professions» (3), Burrage, Jarausch y Siegrist expresan su pesar porque las distintas reuniones científicas a las que han asistido sobre los fenómenos de profesionalización no han dado lugar todavía a la generalización suficiente que permita atisbar un marco teórico global. Los autores se pronuncian por avanzar, sin pretender abarcarlo todo, un campo de trabajo global sobre la profesionalización que incluiría las definiciones que son esenciales para establecer los límites del sujeto. Es preciso identificar a los actores, así como señalar a los protagonistas de los procesos. Finalmente, apuntan también que deberían delimitarse los modelos de desarrollo como indicadores de secuencias típicas.

Con estos antecedentes, la ponencia que nos ocupa tenía el interés añadido de ver cómo resolvía el autor la tensión ambivalente entre la necesidad de contar con un modelo teórico general (y su adaptación concreta a Centroeuropa), aún por delimitar claramente, y la obligada confrontación con la historia realmente acaecida.

El resultado, en mi opinión, es que el autor, aunque lo haga brillantemente, es deudor de la incorporación, hasta cierto punto acrítica, de muchos de los rasgos tí-

(2) Citado en el Prefacio del libro de K. Jarausch, *The Unfree Professions, 1900-1950* (Nueva York, Oxford University Press, 1989).

(3) Incluido en M. Burrage y R. Torstendahl, (Eds.) *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of Professions*, (Londres, Sage, 1990), pp. 203-225.

picos del modelo de profesionalización norteamericano; eso sí, con ciertas contaminaciones neoweberianas y haciendo valer en lo posible la especificidad histórica de los ejemplos que estudia.

A pesar de los conflictos internos de los grupos profesionales que analiza y de sus relaciones cambiantes con el Estado o el mercado, en función de las coyunturas históricas concretas, todo el estudio tiende a privilegiar la eficaz socialización del grupo, que comparte un universo cultural y un tipo y un nivel de formación y que da lugar a imágenes sociales, pero sobre todo, a autoimágenes compartidas que se sobreponen a cualquier otro condicionante ideológico, político o social ajeno a la profesionalización.

La adscripción política o ideológica de los profesionales tiende a ser explicada exclusivamente en función de su situación interna en el grupo profesional o de los avatares por los que atraviesa la profesionalización. Ello parece ser mucho más decisivo que su participación en cuanto intelectuales con concepciones del mundo elaboradas en el debate ideológico, político y social u otras experiencias de socialización, como pueden ser el sexo, la raza, la clase, etc.; lo cual dificulta incluso –y a pesar de compartir una cultura común– la posibilidad de que estos grupos sociales trasciendan los estrechos márgenes de su socialización profesional específica en aras de conformar una identidad social y de clase más amplia (como intelectuales y trabajadores intelectuales, por ejemplo).

Por otro lado, el autor parece que identifica lo esencial de la naturaleza ideal de las profesiones con la burguesía y el liberalismo cultural y político; lo cual implica la introducción de las características específicas del modelo profesional angloamericano desarrollado por el funcionalismo. En este sentido, la autonomía profesional, el ideal de servicio y el *ethos* profesional constituyen los auténticos elementos nodales de la profesión, y su ausencia, la traición por los profesionales de la naturaleza esencial de la misma.

De todas formas, la consecución de ese modelo ideal que plantea el profesor Jarausch parece contradecirse no sólo con la historia más común de los procesos de profesionalización, sino también en concreto con la que estudia en este trabajo. Si lo fundamental es la socialización profesional, es muy impensable que alguna vez los profesionales privilegien sus motivaciones ideales y altruistas sobre sus intereses egoístas, neocorporativos y de monopolización excluyente de un mercado determinado. Ello parece ser cierto aun en el caso, todavía atípico, de que el sindicato constituya la forma de asociación fundamental de un grupo profesional; porque dada su eficacia histórica como arma reivindicativa, puede sustituir con ventajas al colegio profesional como instrumento de defensa corporativa y además lograr una mayor legitimación social.

Desde mi punto de vista, cualquier apuesta por la democracia social exige socavar los supuestos ideológicos que sostienen la posición social (o la tendencia a la misma) privilegiada de estos grupos y extender el debate político, social y cultural sobre los mismos. La democratización del saber, desde luego utópica, obliga a negar legitimidad a toda «exclusivización» del conocimiento para servir a intereses corporativos.

Considero, por ello, que el enfoque neomarxista del análisis de estos grupos como intelectuales o trabajadores intelectuales, directamente comprometidos consciente o inconscientemente con el mantenimiento o la transformación de una sociedad desigual e injusta, es mucho más adecuado para tener una comprensión global de estos agentes y de sus prácticas sociales que el enfoque desde el punto de vista de la socialización. La disputa, no obstante, no es exclusivamente epistemológica, sino también social y política. A pesar de todo, es necesario reconducir los análisis neomarxistas al estudio de realidades socio-históricas concretas que evite el excesivo grado de abstracción que caracteriza el debate actual. Aunque desde una perspectiva diferente, el presente estudio de Jarausch es un excelente ejemplo a seguir, y sin lugar a dudas, muy difícil de superar.

7

Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: Reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político

Thomas S. Popkewitz
Universidad de Wisconsin
Madison, Estados Unidos

Thomas S. Popkewitz es Catedrático de Curriculum and Instruction *de la Universidad de Wisconsin en Madison y está asociado al Centro de Investigación Educativa del Estado de Wisconsin (Wisconsin Educational Research Center). Ha publicado numerosos artículos, entre ellos los aparecidos en la* Revista de Educación: «*La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares*» *(núm. 281, 1987, pp. 61-85) e «Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales» (núm. 285, 1988, pp. 125-148). Entre los libros que ha publicado, destacan:* The Myth of Educational Reform: A Study of School Responses to a Program of Change *(con T. Tabachnick y C. Wehlage) (Madison, University of Wisconsin Press, 1982),* Paradigm and Ideology in Educational Research *(Londres, Falmer Press, 1984), traducido al español con el título* Paradigma e ideología en la investigación educativa *(Madrid, Mondadori-España, 1988), y las compilaciones* Teacher Education: A Critical Examination of Its Folklores, Theory and Practice *(Londres, Falmer Press, 1987 traducido al español como* Formación del profesorado. Tradición-Teoría Práctica *(Universitat de València, 1990); y* The Formation of the School Subject-Matter. The Struggle for Creating and American Institution *(Londres, Falmer Press, 1987). Acaba de terminar un nuevo libro titulado* A Political Sociology of Educational Reform, *que publicará Teachers College press de Nueva York en 1991.*

---

(1) La realización de este estudio ha sido posible gracias a las becas otorgadas por el Comité de Investigación de la Escuela de Graduados de la Universidad de Wisconsin-Madison. El debate suscitado en una reunión del comité me ayudó a clarificar una serie de cuestiones sobre el estado y la crisis actual de la educación. Deseo expresar asimismo mi gratitud a las siguientes personas por la aportación que me supuso el diálogo con ellas durante la preparación de este trabajo: M. Amarel, M. Brennan, K. Freedman, E. Milingou, P. Gerber, M. Harttonian, S. Myrdal, T. Romberg, H. St. Maurice, A. Sultan y A. Zarinnia. Agradezco también las sugerencias de los participantes en el seminario de postgrado de la tarde de los miércoles.

EN los últimos años, los problemas relativos al trabajo y a la cualificación de los docentes han entrado a formar parte del temario político nacional, e incluso han sido abordados en las elecciones presidenciales. Desde informes elaborados por profesionales, fundaciones y organismos del gobierno se pide una reevaluación de la enseñanza y de la formación del profesorado (Gideonse, 1984; Holmes Group, 1986; Carnegie, 1986; The National Commission on Excellence in Education, 1983). La reorganización de la formación de los enseñantes, emprendida en casi todos los estados, ha vuelto más estrictos los requisitos de admisión, ha potenciado la educación general, ha ampliado la experiencia práctica de los nuevos docentes y ha introducido un año de supervisión en el primer año de enseñanza (Kalfayan, 1988; Wisconsin State Superintendents Task Force on Teaching and Teacher Education, 1984).

Todas estas reformas responden a ciertas transformaciones acaecidas en las condiciones sociales, económicas y culturales que vive Estados Unidos; no obstante, considerar las propuestas de reforma como planes de acción objetivos y desinteresados equivale a ocultar la significación social y las consecuencias políticas del discurso de dichas propuestas. Los informes que hoy se publican sobre la educación no son sólo un modo formal de describir hechos, sino que forman parte de los acontecimientos que estructuran la lealtad y la solidaridad sociales (2).

Lo que puede parecer a primera vista una llamada más al cambio supone en realidad una alteración profunda en el foco de la acción y del control que se desarrollan en la escuela. En esta ponencia defenderé que las interdependencias de la economía internacional y la crisis cultural que se vive en Estados Unidos han dado a luz nuevos mecanismos de control de la educación. Se ha llevado a efecto una reconstitución de la capacidad administrativa mediante acciones en diversas instituciones encuadradas en el gobierno federal, en las autoridades locales, en las organizaciones filantrópicas y en los grupos profesionales. Dichas instituciones se relacionan unas con otras a través de prácticas discursivas, temarios de investigación y roles profesionales. La estandarización y la reglamentación no son el resultado de un proceso de centralización geográfica sino de la interrelación de diferentes instituciones y patrones discursivos.

La intersección de coaliciones institucionales en el movimiento de reforma supone una reconstitución del estado en su operar en la educación. Dicha intersección articula nuevos temarios al favorecer la versatilidad del sistema y, simultáneamente, rediseñar los supuestos y prioridades tanto de la burocracia como de los trabajadores en el seno de la escuela. Los cambios que tienen lugar en los mecanismos de control se revelan como problemas de conducción *(steering),* es decir, de guía de las prácticas organizativas mediante estrategias de reglamentación, encaminadas a definir los insumos y productos *(inputs, outputs)* del sistema.

Lo que en un primer momento puede tomarse por la emergencia de un modelo corporativo en virtud del cual el estado crea coaliciones y actúa como una forma globalizada de poder aparece, tras un examen más detenido, como una interac-

(2) Dickson (1984); Popkewitz, Pitman y Barry (1986) y Westbury (1984) estudian el uso que se hace del debate público para recabar un consenso sobre cambios sociales y económicos.

ción una intersección y un apoyo más complejo entre instituciones cuyos sistemas de control no coinciden necesariamente (3).

La determinación de estrategias tan complejas presenta serias dificultades cuando se considera una sola institución. Sin embargo, el panorama se aclara notablemente cuando dirigimos nuestra mirada a la relación que se establece entre las instituciones según van creándose coaliciones que atraviesan distintos niveles de práctica. Cabe hablar de una arquitectura de instituciones y tecnologías dispares de estructura de las actuales reformas de la enseñanza y de la formación del profesorado sin que exista un centro o punto focal único de todo el sistema. Una de las consecuencias de la dispersión característica de la red de acciones existente es que al crearse una autonomía funcional dentro de los sistemas se silencian los asuntos que conciernen al poder y al control. Al mismo tiempo, la concepción de la democracia se vuelve más estrecha como resultado de la fundamentación de la práctica en un discurso de carácter instrumental.

I. REAJUSTE ECONOMICO, TENSIONES CULTURALES Y CONDUCCION DE LA ENSEÑANZA

Tanto la izquierda como la derecha políticas europeas y norteamericanas han denominado «crisis de gobernabilidad» a la actual situación económico-cultural (Offe, 1984). Por una parte se afirma que el estado es incapaz de atender a las exigencias que plantea el sector económico de creación de las condiciones adecuadas para la producción de mercancías y, al mismo tiempo, responder a las demandas de los sectores no productivos; demandas relacionadas, por ejemplo, con el bienestar social y con la educación. Así pues, lo aconsejable en este caso es disminuir la sobrecarga de reivindicaciones y expectativas dirigidas al sistema y, en consecuencia, las responsabilidades de éste. En segundo lugar se producen tensiones en los sistemas culturales que plantean en algunos puntos nuevas exigencias a la enseñanza escolar y a la formación del profesorado. Comenzaré examinando brevemente todas estas tensiones para situar las actuales iniciativas de reforma en su contexto histórico (el Cuadro 2 esquematiza lo que desarrollaré a continuación).

Crisis económica y exigencias planteadas a la educación

La presencia simultánea de exigencias y demandas conflictivas se pone de manifiesto en los debates públicos que se suscitan actualmente en Estados Unidos. En las discusiones planteadas sobre la pérdida de los mercados exteriores, el desem-

(3) Utilizo «poder» como un concepto relacional que hace referencia al disciplinamiento de las personas en su actuar, en su pensar y en su manera de organizar sus vidas; en otras palabras, su objeto es dirigir al individuo disciplinado. En este sentido, el poder puede estar regulado por la clase, la raza, el género y otras formas de estructuración social; los orígenes de las formas de poder es una cuestión cuyo examen plantea grandes dificultades, pero Foucault indica que se puede prescindir de su estudio cuando se trata de abordar procesos globales. El término «control» se refiere a las estrategias que instituyen el poder en la conducta social reglamentada.

En el Cuadro 1 trato de esquematizar el tipo de orientaciones que estoy enunciando, que considero pertinentes para estudiar comparativamente el tema de la reforma educativa.

CUADRO 1

Orientaciones para un estudio comparado de la reforma educativa. Cambios en los mecanismos de control aplicados a la formación del profesorado

Exigencias planteadas a los sistemas educativos, respuestas del Estado y consecuencias				
Tensiones estructurales	Areas de acción		Prácticas discursivas	Significados del estado
	Organos formales	Informales	Relaciones institucionales	
Económicas Políticas Culturales Sociales	Formulación Legislativa Burocrática Mecanismo de control	Coaliciones/redes (p. ej., grupos profesionales, sindicatos de profesores universitarios)		1) «Tipos» de estado y estrategias 2) Dinámica de los mecanismos de control

CUADRO 2

Las reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: Reconstitución de un aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político

Tensiones estructurales	El Estado en en el contexto de EE.UU.	Cambios en los mecanismos de control		Estrategias	Discurso
		Formales	Informales		
Económicas Culturales Demográficas Políticas	*Antes de 1945* Modernización incompleta	*Burocracia federal* a. Guardian de la Moral b. Conducción a través de la estadística y la cuantificación c. Función de subvenciones y ayudas	Profesionales Universidades Fundaciones filantropicas	Titulación Profesores Administradores Exámenes Estandarización	Racionalidad intencional Normalización sociales
	1955 Papel de redes y coaliciones Burocracias locales en	d. Constitución de una «comunidad» investigadora *Gobiernos estatales* a. Ejecutivo 1. Financiación 2. «Carrera de caballos» b. Departamento de Instrucción Pública del Estado	Empresas: del ámbito local al nacional		Retórica: incentivos de mercado Investigación como discurso de reglamentación

pleo y la situación del estado del bienestar, se piden cosas como que se impongan menos restricciones a la iniciativa empresarial (privatización de la economía), se reduzcan las cargas económicas generadas por la atención a las demandas de los sistemas no productivos (como el del bienestar social) y se preste mayor atención a la eficacia de los procesos de socialización y enseñanza profesional que tienen lugar en la escuela. Aunque estos debates parecen de origen muy reciente, la preocupación por la problemática económica y por el declive del poderío económico de Estados Unidos, así como la sensación de que hace falta una reorganización del poder y de la autoridad en las relaciones comerciales, datan de fines de la década de 1960 y principios de la de 1970 (Krasner, 1984).

La relación entre economía y educación representa una anomalía dentro de la crisis. La educación es un sistema no productivo, pero se conecta con la producción de mercancías a través de la ciencia y la tecnología (Popkewitz, Pitman y Barry, 1986). Las relaciones de la escuela con la seguridad económica aparecen representadas simbólicamente, por una parte, en las leyes que justifican la ayuda económica a la educación y, por otra, en las manifestaciones de los sindicatos de profesores, que vinculan la enseñanza al modelo de producción como parte de su estrategia para obtener mejoras materiales y sociales. Sin embargo, entre la economía y la educación no se da una correspondencia biunívoca, pues existen matices y tensiones derivados de la interrelación entre cultura, trabajo y política (véase, por ejemplo Bourdieu, 1984).

Se ha esgrimido el argumento de que las actuales propuestas de reforma de la enseñanza y de la formación del profesorado constituyen una respuesta obligada ante la situación económica. Un número reciente de la revista nacional *Business Week (Help Wanted!; Here They Come;* 1987) abordaba la función de la escuela al considerar los cambios que experimenta el empleo en la actualidad: un núcleo cada vez más reducido de puestos de trabajo tradicionales en la industria deja paso a ocupaciones que exigen un nivel de calificación más elevado (4). A este respecto se ha indicado que la incapacidad de la escuela para proporcionar una población trabajadora con una preparación adecuada fue silenciada en la pasada década debido a la abundancia de la oferta de trabajadores, producto del *boom* de la natalidad de los años inmediatos al término de la Segunda Guerra Mundial. La incorporación de estos niños a la población activa entre principios de los años setenta y mediados de los ochenta brindó la flexibilidad necesaria al mercado de trabajo. Interrumpido el flujo de nuevas incorporaciones, se busca la introducción de controles administrativos nacionales más directos que regulen la relación entre la escuela y el trabajo. Sin embargo, se afirma que «incluso con los mayores esfuerzos, llevará

(4) Desde 1969 la desigualdad económica es cada vez mayor en Estados Unidos, con una significativa reducción de la clase media. Los negros, y especialmente los varones de esa raza, han sufrido las peores consecuencias, (Levy, 1986). El desempleo entre los jóvenes negros urbanos (20-24 años) asciende al 40 por 100, mientras que las cifras oficiales nacionales se sitúan en una tasa próxima al 6 por 100, la más baja en más de una década *(US Bureau of Labor Statistics,* 1986).

(5) Los cambios demográficos han entrado a formar parte también de las preocupaciones europeas. Los países de Europa occidental han tenido que reconsiderar sus políticas sociales como consecuencia de la «nueva» inmigración, que altera su homogeneidad cultural. Los grupos no-blancos de la Unión Soviética han sobrepasado a los caucásicos en porcentaje de la población total.

años mejorar el nivel educativo de la población trabajadora de Estados Unidos» (Garland, 1987, p. 51).

Crisis cultural y exigencias planteadas a la educación

A pesar de todo lo dicho, sería erróneo interpretar que la crisis actual del estado es exclusivamente económica. Los rápidos cambios demográficos de la población norteamericana constituyen un aspecto esencial del actual proceso de reajuste (5). Hacia el año 2000, uno de cada tres ciudadanos de Estados Unidos será de raza no-blanca; por lo que respecta a la población escolar, el 38 por 100 lo formarán negros, hispanos, indios y asiáticos *(Education Week,* 1986).

Los cambios demográficos vienen acompañados de tensiones culturales. Los perfiles de las luchas no están claramente trazados y los intereses en conflicto son numerosos. Las ideas tradicionales de la solidaridad social se encuentran amenazadas por las transformaciones en las estructuras familiares, las nuevas prácticas sexuales, los temores respecto de la seguridad ciudadana y el cuestionamiento de las concepciones relativas al destino nacional manifiesto de Estados Unidos. Las definiciones culturales de hombre y mujer han sido objeto de replanteamientos críticos en la literatura feminista y en las nuevas relaciones entre los géneros. Las reacciones ante los homosexuales por causa de la epidemia del SIDA, el conflicto entre blancos y negros en los casos de Bernhard Goetz y Howard Beach acaecidos en Nueva York, el desarrollo de las religiones fundamentalistas, así como el resurgimiento del patriotismo en las elecciones presidenciales de 1988 y en el prestigio alcanzado por el coronel Oliver North, constituyen diferentes escenarios que permiten detectar pautas culturales a través de las cuales las personas expresan el sentimiento de que sus creencias más arraigadas se hallan en peligro.

Tras reconocer el decisivo papel social y político desempeñado por la escuela en la formación de un estado fuerte, el encargado de programas de la fundación para la Educación Exxon, una importante organización no lucrativa financiada con capital privado, afirmaba que los cambios demográficos que ha experimentado la población escolar exigen llevar a las escuelas una nueva iniciativa de «construcción nacional», semejante a la que se puso en marcha a principios de siglo ante la fuerte inmigración europea (Miller, 1986). El diseño del programa de una nueva construcción nacional dirigido a los alumnos no-blancos constituye «una cuestión más acuciante aún para la riqueza moral, política y económica general de la nación» (Miller, 1986, p. 40). La función de la escuela contemporánea es fomentar con renovado ímpetu el progreso de la sociedad, crear una ciudadanía moral y eliminar las disensiones sociales a través de una institución que parezca basarse en el mérito individual sin tener en cuenta la clase social.

El temario cultural de la reforma de la formación del profesorado se relaciona explícitamente con la política de defensa de la familia propugnada por la nueva derecha norteamericana. La nueva derecha ha intentado eliminar lo que juzga valores perniciosos del feminismo, del estado del bienestar «liberal» y del «humanismo laico» (Hunter, en preparación). Adoptando una retórica populista que mezcla

las ideas de intimidad *(privacy),* solidaridad y comunidad con discursos económicos, esta corriente, preocupada por la protección de la familia y el mantenimiento de los roles tradicionales de la mujer, ha vuelto su mirada hacia la escuela. Así, apoya el activismo del estado en la imposición de criterios básicos para conducir la enseñanza hacia valores familiares conservadores. La estrategia de la derecha consiste en reconstruir la sociedad en todos y cada uno de sus planos. La intervención de los gobiernos estatales y del gobierno federal de la enseñanza y la formación del profesorado se transforma así en una estrategia que permite introducir en el *curriculum* el nacionalismo, el patriotismo y los valores familiares, al tiempo que se imponen controles más estrictos sobre las condiciones del trabajo docente.

Consideremos ahora las preocupaciones de los liberales a fin de compararlas con el discurso de la nueva derecha que acabamos de describir. Aceptando la función de la escuela en la revitalización de la economía pero proyectando prioridades culturales diferentes de las pretendidas por la derecha, los liberales han intentado mejorar el *estatus* de los profesores, modificar las relaciones laborales dentro de la escuela y brindar mayores oportunidades a las minorías étnicas y a los estratos desfavorecidos manteniendo los programas especiales. La retórica utlizada es la del profesionalismo (véanse Soltis, 1987; Popkewitz, 1987).

Precisamente es su apoyo a las estrategias de la profesionalización donde coinciden los programas de la derecha y de los liberales. El giro hacia el profesionalismo, como veremos más adelante, supone, a pesar de las apariencias, un aumento de la estandarización, la centralización y el control (6).

El discurso que relaciona actualmente la educación con el comercio internacional, el reajuste global, el desarrollo económico y el nuevo nacionalismo recuerda a la evolución que experimentó la antigua ciudad griega de Esparta cuando vio amenazadas sus rutas comerciales. Sin embargo, en lugar de ser una milicia ciudadana, como en Esparta, el centro en torno al cual se organiza la dominación del estado, la hegemonía contemporánea debe ser mantenida por una ciudadanía de élite entrenada en las tareas intelectuales y creativas de producción, las finanzas y los servicios; por lo que respecta al trabajo manual, éste se transfiere a los países del Tercer Mundo. Como posiblemente sucede también en el resto de los países industriales de Oriente y Occidente, la reforma de la educación estadounidense consiste en crear una clase «guerrera» profesionalizada y ofrecer movilidad social a un reducido número de no-blancos para que contribuyan a la posición dominante de la nación en el mundo.

Hasta aquí he intentado describir la relación entre la crisis de la educación y otras facetas económicas, culturales y políticas más amplias. Las reformas educativas sitúan en primer plano cuestiones relacionadas con las desigualdades y tensio-

(6) Las estrategias crean una serie de tensiones. La retórica del profesionalismo habla de una mayor responsabilidad y autonomía del profesor; la preocupación por la economía supone un apoyo a los valores relacionados con la creatividad individual, la flexibilidad y el razonamiento crítico. Los deseos de modificar el trabajo de los enseñantes puede chocar con los intereses relativos al control y la intervención que subyacen en las políticas tanto liberales como derechistas (Carlson, 1987).

nes estructurales de las sociedades industriales. Sin embargo, los problemas de estructura no aparecen sencilla y directamente sino que conllevan determinadas ambigüedades, así como también ciertos conflictos entre los diversos grupos sociales, debates intensos y tensiones.

II. LA RECONSTITUCION DE LA CAPACIDAD ADMINISTRATIVA MEDIANTE LA CREACION DE NUEVOS CENTROS

Aunque parece claro que la crisis de la educación se ha desencadenado debido a problemas económicos y culturales, las nuevas exigencias y la reestructuración no surgen de un modo directo de ese contexto general. El debate público sobre una crisis puede ocultar de hecho otros cambios institucionales y transformaciones más sutiles. El papel que desempeña el gobierno federal en la educación se ha modificado al aumentar sus funciones tanto reguladoras como de conducción *(steering)* institucional. Los citados cambios están relacionados a su vez con los procesos de racionalización y estandarización que tienen lugar dentro de los gobiernos estatales y locales. Un aspecto menos visible del mecanismo de control que está surgiendo lo constituyen la generación de recursos, las estructuras concretas y las pautas de ordenación que nacen de las prácticas de las instituciones filantrópicas, las empresas, los sindicatos y las universidades. Estos factores se relacionan con las prácticas gubernamentales en la conducción del desarrollo institucional de la escuela.

A continuación pretendemos argumentar que las prácticas educativas concretas y aparentemente no relacionadas entre sí de una pluralidad de instituciones crean de hecho una selectividad específica para el problema de la conducción de la enseñanza y las cuestiones relativas a la formación del estado. De cada escenario regional disperso emerge una ensambladura de mecanismos y de procedimientos que sirve para generalizar un sistema de control y de poder. La centralización que se produce hoy en la esfera de la educación no consiste en la concentración geográfica de funciones en Washington; se trata de una confluencia de diversas instituciones cuyo objeto es introducir el control en la administración escolar.

Aquí es imprescindible dirigir la atención hacia el concepto de estado. Lo importante no es tanto determinar si el factor decisivo en la crisis de la educación es la cultura o la economía; lo fundamental es considerar que las cuestiones esenciales relativas al poder y el control en las reformas contemporáneas son un problema dinámico e histórico de cambio en la constelación de instituciones y de discursos. Examinando la enseñanza y la formación del profesorado es posible entender el contexto político de la educación como una pluralidad de escenarios y de coaliciones que coexisten dentro de las instituciones y forman los mecanismos de conducción *(steering),* y de reglamentación.

La modernización del estado en el pasado reciente: un proceso incompleto en el ámbito de la educación

El estudio de la dirección que se ha seguido en la creación de nuevos controles exige que consideremos las tendencias modernizadoras del estado en el pasado reciente, así como la conexión de dichas tendencias con la educación. Con este fin analizaremos ciertos rasgos históricos esenciales de una capacidad administrativa norteamericana específica. Mi propósito es considerar los desarrollos sistémicos mediante los cuales el sistema educativo fue racionalizado y adaptado a intereses definidos de una forma centralizada. Reflexionando sobre los rasgos estructurales del sistema político se nos muestra una forma que, aun conservando la apariencia exterior de una estructura descentralizada de adopción de decisiones, en sus procesos internos se caracteriza por una tendencia creciente hacia la estandarización y la reglamentación.

El giro desde un sistema de control muy descentralizado a otro que aplica pautas de conducción centralizadas a la práctica educativa ha sido un proceso lento en Estados Unidos. Durante la Epoca Progresiva (1880-1920) y hasta la Segunda Guerra Mundial, se desarrolló una administración centralizada en el sector público del transporte, en los sindicatos, en las relaciones laborales y en el ejército. La racionalización de dichos sectores supuso la creación de nuevos órganos administrativos capaces de imponerse a los centros de poder que habían ido instituyéndose en el seno de los tribunales y partidos políticos locales desde el nacimiento de la República (7).

Sin embargo, la educación se libró de estos procesos de racionalización central. Ello fue debido en parte a una serie de creencias muy arraigadas favorables al control local de la enseñanza. Al mismo tiempo tuvo lugar una racionalización del proceso escolar que incorporó las características de la estandarización y la reglamentación asociadas a la formación del estado, pero situándolas dentro de una organización de la administración escolar de índole local. El «culto a la eficiencia», por citar una frase de un libro sobre administración escolar (Callahan, 1962), ocasionó el desarrollo de una infraestructura nacional de control escolar mediante la introducción en cada escuela de sistemas de gestión que tenían por objeto controlar tanto la pedagogía como a las personas.

Aunque la organización administrativa produjo una cierta selectividad en la estructuración de los procesos cotidianos, poseía también un cierto grado de flexibilidad en su respuesta a las tensiones que vivía la comunidad. Las tensiones políticas y sociales de una nación que se enfrentaba a la industrialización, la urbanización y la «asimilación» de un ingente número de inmigrantes generaban demandas que podían ser atendidas con eficacia por la iniciativa local. Dichas demandas comprendían, por ejemplo, el estudio por los inmigrantes de su lengua materna, la fijación de un «tiempo libre» para la religión de los grupos no protestantes, la

(7) La forma particular que ha adoptado el desarrollo de la capacidad administrativa central en Estados Unidos es analizado por Skowronek (1982). Para una exposición sobre el estado como concepto dinámico y relacional, véanse Wittrock (1988) y Wittrock y Wagner (1988).

creación de escuelas de formación profesional según criterio de las empresas y sindicatos locales, y los programas de apreciación artística destinados a las nuevas clases medias deseosas de utilizar la escuela para ascender en la escala social. Las organizaciones administrativas de carácter local fueron creadas con el fin de satisfacer intereses locales como los citados y para contribuir además a suavizar las tensiones sociales (véase Mattingly, 1975).

Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial los viejos mecanismos empezaron a mostrarse insuficientes conforme toda una serie de grandes transformaciones sociales afectaba a la política y la práctica de la Educación (Spring, 1976; Kaestle y Smith, 1982) (8). La manifestación de las tensiones existentes se produjo a través de las nuevas formas de industrialización y militarización, de la «revolución cultural» de los años sesenta, de las convulsiones internas provocadas por la guerra de Vietnam y de los movimientos en favor de los derechos civiles. El conflicto social representaba así un desafío a los fundamentos mismos del sistema educativo.

Hacia 1960 el gobierno federal comenzó a influir directamente en decisiones importantes relacionadas con el *curriculum,* la organización escolar y la formación del profesorado. A través de incentivos económicos y proyectos de investigación y desarrollo se inició la tarea de adaptar en mayor medida el *curriculum* a intereses económicos, militares, culturales y raciales más amplios (Spring, 1976) (9). Se estableció un mecanismo por el que el gobierno federal intervenía de modo indirecto en la formación del profesorado: el gobierno influía en los programas de pre y postgraduado a través de créditos a los alumnos, concesión de becas a los docentes que enseñaban en áreas consideradas prioritarias y financiación de institutos dedicados a la mejora de los programas universitarios y de la enseñanza de las disciplinas escolares (Cushman, 1977) (10).

Simultáneamente se elaboró un discurso de control de los pobres y los grupos étnicos minoritarios a través de proyectos financiados por el gobierno federal que desarrollaban lenguajes psicológicos sobre el éxito escolar y el aprendizaje. El discurso sobre la educación incluía distinciones que separaban y clasificaban objetivamente a los individuos de diferentes grupos sociales y raciales (Sleeter, 1987; para una exposición más general sobre el discurso del poder, véase Foucault, 1979). Determinadas categorías definidas para todo el país, tales como alumno «socialmente desfavorecido», «en situación de riesgo» o «que precisa ayuda compensatoria» creaban un determinado lenguaje escolar y unas prácticas sociales características

---

(8) El gobierno federal ha intentado varias veces influir en la educación a través de medidas legislativas. La Ley Morrill de 1862 disponía que los estados debían reservar extensiones de tierra que se emplearían para apoyar económicamente a las escuelas de agricultura e ingeniería. Cabe destacar también la Ley Smith-Hughes sobre formación profesional. Estas disposiciones constituyen antecedentes de las iniciativas que se desarrollan en la actualidad y ponen de relieve todo su alcance.

(9) La Fundación Nacional de Ciencias (1950), la Ley de Defensa Nacional (1958) y la Ley de Educación Elemental y Secundaria (1963) fueron los vehículos legislativos en cuyo marco se emprendieron estas acciones.

(10) La Ley Borden (1946) inició estos proyectos; programas posteriores, como Cuerpo de Profesores *(Teacher Corps)* y Profesores de Formación del Profesorado *(Teachers of Teacher Training, TTT)* se centraron en la mejora educativa de las minorías y en la formación inicial de los futuros docentes.

para quienes recibían la consideración de desviados y necesitados de control. Las estrategias administrativas y de investigación determinaban unos límites en función de los cuales los docentes fijaban sus prioridades y contemplaban a los hijos de los pobres (11).

Aunque parece que la legislación adoptada a fines de la década de 1960 tuvo su origen en una preocupación inédita por los pobres y los desfavorecidos, su consecuencia a largo plazo ha sido la definición de una doctrina política de la gobernabilidad en el mundo cotidiano de la enseñanza. La preocupación por la pobreza y la desigualdad se situó bajo el control de los organismos gubernamentales existentes y fue reestructurada para adaptarla a unas prioridades administrativas establecidas previamente (Rose, 1979). En lugar de crear condiciones que permitiesen afrontar el problema de la falta de poder de los pobres, el resultado de las reformas fue el crecimiento de las burocracias encargadas de definir las reglas de esa impotencia social.

Las reformas actuales y la burocracia federal

Si el resumen que acabamos de presentar es correcto, habrá que admitir que el movimiento de reforma que se produce en la actualidad no es una mera restauración conservadora (Shor, 1986), sino la prolongación y cristalización de una infraestructura burocrática cuyo desarrollo recibió un fuerte impulso tras la Segunda Guerra Mundial. Aunque inicialmente la política del ejecutivo bajo la administración Reagan intentó suprimir la mayor parte de los programas del Departamento de Educación, la presión del Congreso introdujo modificaciones en las medidas propuestas por el gobierno. Así, se mantuvieron muchas de las ayudas económicas a la educación, como por ejemplo, la concesión de subvenciones a los centros de asistencia a la enseñanza bilingüe; no obstante, los programas pasaron a centrarse en cuestiones relacionadas con la «eficacia» en la escuela, ajustándose de este modo a las prioridades económicas y culturales de los conservadores. En ciertos aspectos, el Departamento de Educación comienza a parecerse notablemente a un ministerio europeo, con sus pronunciamientos generales sobre los valores sociales y la recuperación económica y el desarrollo y ampliación de su capacidad administrativa.

Como organismo del ejecutivo federal, el Departamento de Educación de Estados Unidos desempeña un papel básico en la creación de mecanismos de control de la escuela. La estrategia del gobierno no consiste en ampliar las competencias jurídicas federales sino en establecer administrativamente criterios nacionales por un lado y, por otro, mecanismos de seguimiento para que los organismos estatales puedan aplicar los criterios prescritos en las áreas locales de su jurisdicción. Ello

(11) Se trata de un efecto de propagación. La creación de programas de enseñanza compensatoria para los poderes supuso en su momento incorporar al *curriculum* general las metáforas de la educación especial: medicina clínica, modificación de conducta, terapia, etc. El diagnóstico y el tratamiento se convierten en métodos que se aplican a todos los hijos de los pobres y de los grupos desviados.

permite conciliar las preocupaciones ideológicas conservadoras ante un «gobierno demasiado fuerte» con el uso de mecanismos de conducción para responder a las demandas de una revitalización moral y económica.

El crecimiento de la capacidad estadística y de investigación conduce al desarrollo de nuevos mecanismos de control. A este respecto es preciso tener en cuenta un tema que reaparecerá más adelante en nuestra exposición: la ciencia social como invención de finales del siglo XIX y principios del XX ha constituido históricamente una respuesta a los procesos de formación y de cambio del estado moderno.

La Oficina de Investigación y Mejora de la Educación del Departamento de Educación ha financiado estudios de evaluación para determinar los efectos de las iniciativas de reforma emprendidas por los gobiernos de los estados. En la actualidad, el Centro Nacional de Estadística está redefiniendo su misión con el fin de poder evaluar la «continuidad» de los programas escolares. De este modo, en todas las escuelas se recogerán datos sobre el rendimiento, la matrícula y las «oportunidades de aprendizaje». Por otra parte, se ha creado recientemente un código de datos interestatal para la comparación del rendimiento en los distintos estados. Pese a la resistencia que vienen ofreciendo desde hace veinte años los gobernadores, va a abrirse en Washington una oficina del Centro de Evaluación Estatal. La Evaluación Nacional del Progreso Educativo, financiada originalmente por la Fundación Carnegie y administrada por el *Education Testing Service* (ETS) ha quintuplicado su dotación económica (de 5 a 25 millones de dólares) en el último presupuesto aprobado por el Congreso.

La administración federal ha redefinido las funciones y procedido a la ampliación de los centros de investigación sostenidos por el gobierno, enclavados normalmente en el seno de las universidades. Con la creación de 27 nuevos centros de investigación y laboratorios de desarrollo a mediados de los años sesenta se pretendía fortalecer la capacidad administrativa federal conforme cobraba impulso el movimiento del *curriculum* moderno; sin embargo, los conocimientos expertos disponibles en aquel momento eran insuficientes para el cumplimiento de las tareas asignadas. En la actualidad se están ampliando los centros de investigación educativa, mientras que el problema de la falta de conocimientos expertos ha dejado de plantearse (12). A los centros dedicados a la eficacia escolar, a la formación del profesorado y a la investigación de políticas se han añadido o se encuentran en fase de proyecto otros dedicados a asignaturas de *curriculum* como las matemáticas, las ciencias, la expresión artística, las humanidades y la lectura.

La estrecha relación que han mantenido históricamente el estado y las ciencias sociales explica la financiación que brinda el gobierno federal para el desarrollo de estas disciplinas. Sin embargo, la relación no se produce en un solo sentido,

---

(12) El desarrollo del saber experto debe contemplarse también con relación a la espectacular expansión de las universidades norteamericanas durante la década de 1960 y principios de la de 1970; en este marco se produjo un aumento del profesorado y de los programas de investigación para graduados en las áreas de las ciencias sociales y de la educación.

esto es, desde el estado hacia la comunidad investigadora. Existe un diálogo permanente entre los principales investigadores de la educación y los organismos encargados de la implantación de las reformas. Gran parte de los académicos más importantes saben la orientación que seguirán el gobierno y las fundaciones y están en condiciones de influir en las fórmulas concretas utilizadas para la concesión de las ayudas económicas. Los recursos obtenidos de las becas y subvenciones a la investigación permiten a su vez atender tanto las retribuciones y la ampliación del personal investigador como la financiacioín de los programas por una parte, y por otra impulsar las carreras profesionales de los beneficiarios (13). La financiación federal de dos centros de investigación sobre formación del profesorado, uno en la universidad de Texas-Austin y otro en la Universidad Estatal de Michigan, pone de manifiesto la existencia de una infraestructura organizada para la formación de investigadores especializados en áreas subdisciplinares.

Los nuevos mecanismos federales de control se aplican en el contexto de un conflicto intrainstitucional que se libra en el marco del proceso de construcción administrativa. Así, se suscitan debates continuos entre el ejecutivo federal y los gobiernos de los estados con respecto a las competencias de Washington en la esfera educativa. La preocupación de la derecha religiosa por la presencia del «humanismo laico» y las teorías evolucionistas en el *curriculum* provoca en estos grupos una profunda desconfianza hacia el gobierno central. Los conflictos, en fin, son permanentes entre los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, según ilustra nuestra exposición anterior sobre las presiones ejercidas por el Congreso ante la administración Reagan para mantener los programas del Departamento de Educación.

Pese a todas estas tensiones, si se colocan juntas las diversas prácticas dominantes se aprecia una pauta clara. El gobierno federal pretende estimular tanto la definición de la información y de los valores que deben integrar el *curriculum* como la observación del trabajo que se realiza en las escuelas. Las reformas propuestas aúnan los objetivos económicos de los liberales en materia de ciencia y tecnología con una serie de imágenes culturales que evocan las tradiciones familiares que defiende la nueva derecha. La ampliación del departamento federal de educación, la creación de nuevos órganos para la recogida de datos y la extensión de la red nacional de investigación, unidas a las políticas de becas y subvenciones crean una infraestructura capaz, hoy más que nunca, de dar una respuesta centralizada a determinadas prioridades económicas y sociales.

Racionalización y estandarización: los gobiernos estatales

El temario de reformas de los gobiernos estatales es otro aspecto de la reconstitución de la administración de la enseñanza y la formación del profesorado. En un sentido, existen tensiones permanentes entre los gobiernos estatales y el go-

(13) Estas afirmaciones se basan en la observación de los principales actores del movimiento de reforma actual, así como de las fuentes de financiación y las interacciones que favorecen las carreras profesionales de los individuos y desarrollan los temarios de investigación.

bierno nacional por causa de las competencias de ambas instancias en materia de educación. No obstante, en otro plano la práctica armoniza y estabiliza de hecho los intentos de dirección y supervisión de la enseñanza.

En primer lugar, se da por sentado que el sistema puede dirigirse de una manera racional e intencional; es decir, con una política lógica y delimitada cabe definir y dirigir la práctica y obtener resultados cuantificables. Las leyes parlamentarias, las directrices administrativas, las ayudas y las subvenciones locales, así como los organismos estatales definen una serie de prácticas con las que se pretende dar respuestas concretas a las distintas presiones sociales que actúan sobre la escuela: sensibilización del profesorado frente a los pobres y las minorías (relaciones humanas), formación en educación especial para la atención a deficientes, mayor eficiencia en el trabajo y un control más estricto del gasto por parte de escuelas y universidades.

El discurso racional intencional debe considerarse como una forma de control derivada de la estrategia que se aplica en la actualidad. La subdivisión de la práctica limita la reflexión y la crítica al desarrollo de una evaluación objetiva de técnicas específicas. La aplicación de las ciencias sociales y administrativas resalta la importancia del consenso y la estabilidad (14). Las técnicas son consideradas de validez universal y vacías de cualquier referencia a finalidades y objetivos concretos. Se pone el acento en los procesos estandarizados y rutinizados mientras que dejan de examinarse tanto la relación entre los elementos como la conexión de éstos con la totalidad.

Uno de los protagonistas del actual movimiento de reforma es el gobierno estatal. En el marco de la tendencia general que vive Estados Unidos hacia la centralización de la autoridad en el poder ejecutivo, los gobernadores han asumido un nuevo y poderoso papel en la formulación de la política interior y la respuesta a los cambios económicos globales (Stevens, 1988). El poder ejecutivo ha acumulado sobre sí una autoridad formal y una influencia mayores que «en ningún otro momento de la historia desde que sus predecesores dirigieron el movimiento progresivista a principios de siglo», obteniendo así un poder que tiempo atrás se encontraba distribuido entre distintos organismos independientes y el poder legislativo. Los gobernadores, incluido el que ostenta la presidencia del Foro Carnegie sobre Educación y Economía, han vuelto sus ojos hacia la educación para dar respuesta a las necesidades de la economía, del nacionalismo y de la competencia internacional. Las cifras comparadas del rendimiento escolar se utilizan como un instrumento político para incrementar los ingresos fiscales del estado y atraer nuevas empresas. Las investigaciones e informes de los gobiernos reiteran la necesidad de que la escuela y la universidad se adapten en mayor medida a las prioridades gubernamentales, lo que incluye la remodelación de los criterios relativos a la formación y el trabajo del profesorado, la modificación de los entornos escolares y la reorientación de los programas universitarios y de formación de futuros docentes (Newman, 1987; Alexander y Kean, 1986).

(14) Véase Popkewitz (1984).

En este clima político, los departamentos estatales de instrucción pública han desarrollado una capacidad administrativa específica sobre la base de los principios de la reforma activa, la planificación a largo plazo y la previsión de problemas. A diferencia de las reformas anteriores, que estaban centradas en el contenido y las categorías generales de la enseñanza, los organismos educativos estatales intentan hoy conceptualizar y definir la práctica a través tanto de una racionalización de la titulación de los profesores como de la aplicación de normas administrativas más estrictas, por una parte a las graduaciones escolares y, por otra, a los programas universitarios de formación del profesorado (Kirst, 1984; Cronin, 1983).

Aunque cabe identificar pautas de acción coherentes en las iniciativas de los organismos dependientes de los gobiernos estatales, dichas iniciativas albergan conflictos y debates internos. A pesar de que los gobernadores y las cámaras legislativas estatales han aceptado la retórica de la reforma, no por ello dejan de preocuparles cuestiones como la disminución de la autonomía local debida al aumento del control del gasto público, los costes que acarrean los nuevos procedimientos administrativos y las rivalidades que surgen, por ejemplo, entre gobernadores, superintendentes estatales de la instrucción pública y órganos legislativos a la hora de diseñar e implantar determinadas políticas y controles.

Modelos de control de la enseñanza y la formación del profesorado

Una forma de estudiar la interrelación de los gobiernos estatales con la práctica federal en la creación de mecanismos de control consiste en examinar la combinación de circunstancias en cuyo marco se desarrollan los procesos de conducción de la enseñanza y de la formación del profesorado. Por una parte, se habla sobre la necesidad de una reforma en numerosas conferencias y estudios patrocinados por los gobiernos de los estados, en artículos de investigación y en debates suscitados en los medios de comunicación. En todos estos foros se desarrolla un discurso sobre la reforma y sus categorías a través del cual se produce una cierta selectividad.

En el plano de la práctica, las reformas se han centrado en un mayor control de las condiciones de trabajo de los profesores. Así, se han constituido juntas asesoras de educación, se han concedido subvenciones y becas, se ha reforzado el papel de la administración en la titulación de los docentes y se ha desarrollado un proceso centralizador que afecta a la burocracia y a la financiación de las escuelas. Cuando estos nuevos sistemas y estrategias se contemplan juntos, surge un modelo de poder y control detectable en múltiples niveles denro de los ámbitos de la escuela, la universidad y los organismos gubernamentales.

Las subvenciones de los gobiernos estatales y la negociación local

Uno de los ámbitos donde puede examinarse la reconstitución del control es el de las relaciones entre los departamentos de instrucción pública de los estados y los distritos escolares locales. En apariencia, existe una interacción constante entre

los organismos educativos estatales y los superintendentes escolares locales a través de las juntas asesoras, interacción que puede materializarse en grupos de estudio ad hoc, incentivos económicos o subvenciones para determinados programas. Todo ello genera un determinado contexto que hace de la reforma un tema omnipresente en los distritos escolares. Por otra parte, los sistemas «participativos» establecen un foro reformista donde el distrito se hace cargo del desarrollo de las estrategias de implantación. La intervención tiene lugar a través de una autonomía funcional con arreglo a la que las políticas formuladas en el centro fijan la dirección general de la reforma mientras los distritos escolares locales deciden las medidas que la concretan.

Esta práctica de conducción se pone de manifiesto en las reformas de la enseñanza emprendidas en el Estado de Wisconsin (Popkewitz, y Lind, 1989). El Departamento de Instrucción Pública del estado, siguiendo las recomendaciones de consejos asesores y grupos de estudio, inició una serie de proyectos experimentales para la mejora de la enseñanza. En 1986 ocho distritos escolares recibieron fondos de procedencia estatal y local para el seguimiento de docentes en su primer año de ejercicio, para el diseño de programas que concedieron incentivos económicos especiales por la participación en actividades de formación de personal, para la creación de menciones honoríficas por una labor docente ejemplar y para el estímulo de la formación profesional permanente. Los resultados de estos programas experimentales debían inspirar la formulación de normas administrativas de alcance estatal relacionadas con las condiciones del trabajo docente.

Las respuestas a los programas piloto indicaron que los participantes interpretaban que la reforma tenía su origen en la iniciativa local. Cada distrito remitía una propuesta en la que detallaba el enfoque adoptado: algunos establecían programas de asistencia a los profesores en su primer año de docencia; otros ofrecían una retribución basada en el mérito; otros, por último, utilizaban combinaciones diversas de incentivos económicos y no económicos. Cuando en los debates locales se planteaban cuestiones relacionadas con el control estatal, los superintendentes aducían su participación en los consejos administrativos y juntas asesoras del estado, que entendían como un medio para «facilitar» la implantación de los programas desarrollados en el nivel local. Sin embargo, el examen de dichos programas muestra, de hecho, que sus valores eran congruentes con el discurso estatal y nacional sobre la reforma. Por último, las estrategias de los programas piloto para reducir la carga de trabajo burocrático y aumentar la autonomía de los docentes supusieron de hecho una intensificación de los mecanismos de control existentes.

Los efectos de las reformas sobre el control de la enseñanza quedaron ocultos como consecuencia de las prácticas discursivas utilizadas. Los numerosos métodos de negociación del programa de reforma creaban una apariencia simbólica de consenso e igualdad en la toma de decisiones. En fin, la asistencia de representantes de los distritos a los comités asesores estatales y el hecho de que los proyectos fueran diseñados en el nivel local se combinaban para otorgar legitimidad a los nuevos modelos de control.

Reglamentación de la titulación oficial

Otra estrategia de conducción se relaciona con la introducción de cambios en la concesión al profesorado de la licencia de ejercicio, prerrogativa que corresponde a los gobiernos estatales. Consideremos, por ejemplo, las reglamentaciones implantadas en esta materia en los estados de California y Wisconsin con el fin de averiguar los cambios que se han producido en los diversos aspectos sometidos a control. A primera vista, los documentos oficiales de ambos estados parecen similares (Popkewitz, y Brennan, 1988). En California, los documentos utilizados en 1976 y 1986 para la titulación de los docentes son idénticos excepto por un asterisco que se refiere al Examen de Destrezas Educativas Básicas para Profesores de California (CBEST o *California Basic Educational Skills Test for Teachers).* El asterisco es un código que denota no sólo un endurecimiento del examen sino la introducción de otras modificaciones, incluida una puntuación mínima en inglés hablado y escrito, destrezas lectoras y matemáticas, así como «buena salud mental y física» y una «personalidad» y un «carácter» adecuados para la docencia.

Por lo que respecta a Wisconsin, aunque en 1977 no se apreciaban apenas diferencias entre los requisitos exigidos para la titulación oficial y las reglamentaciones que afectaban a los programas de enseñanza, en 1987 la situación había variado: mientras las normas de titulación permanecían casi idénticas, las reglamentaciones concernientes a los programas ocupaban un folleto de 209 páginas (15), donde se enumeraban más de 300 normas concretas para la formación del profesorado. Dichas normas establecían que toda universidad estatal debía contar con una biblioteca o centro de materiales de enseñanza, contemplaban un número mínimo de horas de clase, se referían a los métodos de enseñanza y establecían la obligatoriedad de ciertos cursos de educación general, incluidos cursos de información sobre el capitalismo, sobre la relación entre la escuela y el trabajo, sobre la historia y el gobierno de Estados Unidos y sobre la «iniciativa empresarial».

Los nuevos códigos han provocado una reorientación del control gubernamental de los estados, que cada vez más consiste en la administración directa del contenido de los programas de enseñanza. Aunque las normas administrativas generan conflictos en el seno de las universidades, veremos más adelante que el proceso de su formulación e implantación genera coaliciones cuyo objeto es la conducción y supervisión del sistema escolar.

Reestructuración de la administración escolar

Las transformaciones introducidas en los mecanismos de control no se han limitado a la enseñanza y a la formación del profesorado, sino que afectan tambien a las condiciones de los sistemas burocráticos de la administración escolar local. Los cambios en esta esfera pueden ser tan significativos como los que hemos con-

(15) Las normas se amplían continuamente. Otras 40 páginas serán introducidas en 1988, una vez se debata su contenido en sesiones públicas.

siderado hasta ahora, ya que suponen una reorientación de las lealtades profesionales de los administradores de la educación. Consideraremos dos de ellos en este apartado.

En el marco de las reformas estatales y federales se ha iniciado una reestructuración administrativa de la educación y de los mecanismos de titulación que fortalecerá la lealtad de los administradores hacia las instancias centrales. Mediante ayudas federales se ha iniciado en los estados la planificación de «academias administrativas» para impartir formación y actualización de conocimientos profesionales a los burócratas escolares locales (16). Por su parte, los organismos estatales han buscado también una mayor racionalización de los procedimientos de titulación de los administradores arbitrando un sistema básico de cursos y prácticas.

Se ha producido asimismo una serie de cambios en el personal empleado. Se ha incrementado el número de oficinas dedicadas a la medición, evaluación y certificación de las escuelas. Por ejemplo, la Oficina de Titulaciones del Profesorado del Estado de Wisconsin ha pasado de contar con dos empleados en 1974 a tener en la actualidad a más de 20 personas en su plantilla. Las oficinas estatales de evaluación han experimentado un crecimiento similar. «Mejora Escolar», organismo que engloba actualmente a las citadas oficinas, diseña y lleva a cabo exámenes objetivos, cuyos resultados somete a análisis estadísticos y más tarde publica con el fin de establecer estándares de alcance estatal. Las antiguas oficinas de «asesores curriculares» han visto disminuidos sus recursos y su personal y redefinidas sus funciones: de prestar asistencia al diseño del *curriculum* local han pasado a desarrollar estándares estatales y a supervisar la implantación de las nuevas normas administrativas.

La centralización de la financiación escolar

En la relación existente entre las normativas fiscales estatales y federales para la financiación de la enseñanza pueden apreciarse los complejos cambios experimentados en las formas de control de la escuela. Aunque persiste el mito de la financiación local de la educación, la dotación de fondos desde las instancias centrales ha crecido espectacularmente en los últimos años. En parte, tales cambios fueron introducidos durante la pasada década cuando los conservadores intentaron limitar el gasto de los distritos escolares. En California, la enmienda Jarvis, aprobada a mediados de los setenta, tenía por objeto reducir los gastos estatales. En ese estado, al igual que sucedió en otros, la citada enmienda produjo una centralización de las finanzas escolares en respuesta a la disminución de los impuestos locales sobre la propiedad. La contribución del estado de California a la financiación de la enseñanza ha aumentado del 35 por 100 al 75 por 100, mientras que el promedio nacional oscila entre el 55 por 100 y el 60 por 100. En Wisconsin, la participación del estado en los presupuestos de los distritos locales se aproxima al 50 por

(16) El programa se denomina LEAD, siglas correspondientes a *Leadership in Educational Administrative Development* (Liderazgo en el Desarrollo de la Administración Educativa).

100, y algunas disposiciones legislativas actuales contemplan la posibilidad de nuevos incrementos.

La nueva distribución de las responsabilidades económicas ha coincidido tanto con un aumento de las peticiones de potenciación de los procesos de dirección de la enseñanza como con la aparición de tensiones en el sistema de financiación local. Así, numerosas propuestas de subida de los impuestos con destino a la escuela fueron rechazadas en los referendos convocados al efecto en diferentes distritos escolares de todo el país. Por su parte, los políticos empiezan a temer que se haya alcanzado el límite máximo posible de la recaudaciones procedentes de los gravámenes locales sobre la propiedad con destino a la financiación de la enseñanza. Las juntas escolares locales, los administradores y los docentes consideran, por todo ello, que la forma óptima de potenciar los programas escolares es a través de la fiscalidad estatal.

Una serie de cambios introducidos recientemente en las leyes fiscales federales hacen de la financiación estatal de la enseñanza un medio indirecto de aumentar los ingresos generales del gobierno sin que parezcan aumentar los impuestos sobre las personas. Las escuelas se financian mediante impuestos locales sobre la propiedad. Reducir dichos impuestos traspasando la carga al nivel estatal supone incrementar la cantidad de la renta imponible en los niveles estatal y federal. La elevación consiguiente de los ingresos fiscales es superior a cualquier incremento particular de los gastos estatales en enseñanza. Sin embargo, la iniciativa de aumentar los impuestos estatales y reducir al mismo tiempo el gravamen local sobre la propiedad no se produce sin tensiones: ciertas empresas reaccionan en contra de la elevación de los impuestos estatales, mientras que algunos legisladores se muestran preocupados por la posible pérdida de autoridad de las instancias locales que puede acarrear este tipo de medidas.

Hasta ahora hemos considerado las diversas pautas que han seguido los organismos gubernamentales estatales y federales en sus intentos por desarrollar iniciativas más concentradas y de mayor alcance en las áreas de la educación y de la formación del profesorado. La interacción entre las prácticas de los gobiernos estatales y del gobierno federal no siempre aparece en la esfera pública, ya que las subvenciones concedidas a un gobierno local o la elaboración de un determinado discurso sobre la reforma mediante una serie de investigaciones patrocinadas influyen sobre las decisiones que se toman en otros escenarios e instituciones. Las diversas configuraciones de la acción gubernamental confieren una identidad parcial a las coaliciones institucionales que estructuran hoy las prácticas y la distribución del poder. Ahora bien, es necesario comprender mejor las redes institucionales existentes para analizar el modo en que las medidas gubernamentales adoptan una determinada orientación y obtienen el apoyo de la población.

III. UNA POLITICA DE RECONSTITUCION: INSTITUCIONES FILANTROPICAS, PROFESIONES, EMPRESAS Y SINDICATOS

La reestructuración de una burocracia centralizada no se produce de un modo directo ni concierne sólo a los organismos gubernamentales (17). El control estatal se construye a través de una política de reconstitución en la que diferentes coaliciones de intereses cívicos, políticos y económicos interactúan para llevar a la práctica políticas y negociar nuevas estructuras. Los organismos gubernamentales y otras organizaciones formadas por grupos profesionales, universidades, fundaciones filantrópicas, empresas de ámbito nacional y sindicatos de enseñanza, interactúan para poner en marcha los elementos autoritarios y coercitivos del control de la escuela. Las reformas que se realizan en la actualidad ponen de manifiesto la existencia de un cierto tipo de relaciones en estos ámbitos institucionales.

Es este tipo de relaciones de control el que, desde un punto de vista analítico, constituye una reconstitución del estado en el contexto norteamericano. En lo relativo a los cambios en el control y el poder estatales no puede decirse que exista una delimitación clara entre las instituciones gubernamentales y las que pertenecen a la sociedad civil.

Procesos de control no gubernamentales: las asociaciones profesionales, las fundaciones filantrópicas y los sindicatos

La racionalización que experimenta hoy la práctica educativa exige considerar tres contextos institucionales al margen de los organismos gubernamentales: las fundaciones filantrópicas, las organizaciones profesionales y los sindicatos nacionales de enseñanza, que han intervenido en la creación de los nuevos mecanismos de control.

La filantropía ha desempeñado un papel fundamental en la asunción de un papel rector por parte del estado desde las reformas progresivistas de fines del siglo XIX. Las fundaciones filantrópicas privadas fueron creadas por empresarios que pretendían, a través de la implantación de programas de mejora, promover el bienestar general eliminando la agitación social, fortaleciendo los ideales del capitalismo y el protestantismo y acrecentando el nivel de eficacia de la sociedad. En cuanto a su financiación, procedía de los excedentes de la acumulación de capital que se habían generado durante el proceso de industrialización. Las fundaciones privadas actuaron como instrumentos de las reformas civiles, urbanísticas y gubernamentales, incluida la reestructuración de las universidades con la que se intentó dar respuesta a las necesidades y problemas surgidos de la industrialización y del fenómeno de la inmigración.

De acuerdo con unos objetivos identificados ya en los años del cambio de siglo, las fundaciones han hecho de la educación y de la formación del profesorado

(17) Para una comparación con la formación del estado, véase Badie y Birnbaum (1983).

una de sus prioridades desde la Segunda Guerra Mundial (Cushman, 1977). Más de 6.000 de estas organizaciones, registradas en el *Foundation Directory,* contemplan la mejora de la formación del profesorado como un objetivo importante. La Fundación Ford y su Fondo para el Progreso de la Educación entregó 80 millones de dólares entre finales de la década de 1950 y comienzos de la de 1960 para la mejora de la escuela y del profesorado. La Fundación Carnegie para el Progreso de la Enseñanza y la Fundación Carnegie patrocinan una serie de publicaciones para promover determinados programas sociales; por otra parte, contribuyeron en su momento a la creación del *Educational Testing Service* de Princeton y han venido apoyándolo hasta la actualidad.

Las fundaciones filantrópicas han desempeñado un importante papel en el desarrollo de los conocimientos expertos necesarios para la planificación, organización y evaluación de las iniciativas de reforma. Durante la Epoca Progresiva (1880-1920), dotaron de recursos a las nuevas ciencias sociales con el fin de aumentar la eficiencia administrativa gubernamental y fomentar el proceso de mejora social (Silva y Slaughter, 1984). Los profesionales de las ciencias sociales intervinieron en la reorganización del sistema de transportes, en la creación de sistemas para regular y estabilizar la industria, en la reforma del ejército y, por último, en las iniciativas de sistematización y mejora de la eficacia de las prácticas escolares.

La fusión de los intereses profesionales y filantrópicos orientada a la construcción de los elementos de una burocracia estatal reconstituida sigue produciéndose en el discurso actual. Las fundaciones y organizaciones profesionales trabajan en colaboración con los organismos gubernamentales de los estados para crear un sistema de estándares académicos nacionales. El Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas, por ejemplo, está financiando un proyecto para definir estándares nacionales en el *curriculum* y la evaluación de las matemáticas. El proyecto está copatrocinado por la Junta de Educación en Ciencias Matemáticas e integrado por los presidentes de las principales organizaciones profesionales de este campo. La Junta recibe fondos de diferentes organismos federales y fundaciones, como la Fundación Carnegie y la Fundación McArthur (18).

En la Universidad de Stanford se está desarrollando un examen nacional para el acceso al ejercicio profesional de los docentes; esta iniciativa cuenta con el apoyo del Foro Carnegie para la Economía y la Educación, el grupo que financió en 1986 un informe nacional sobre la reforma de la enseñanza y de la formación del profesorado. Se supone que del desarrollo y la realización del examen se hará cargo el *Educational Testing Service,* la misma organización con fines no lucrativos responsable del Proyecto de Evaluación Educativa Nacional y de otros exámenes de acceso a las instituciones universitarias.

El examen para el ingreso en la profesión docente ha recibido el apoyo de los gobernadores estatales, que ven en la educación un vehículo para hacer más competitivos económicamente a sus estados. También han expresado su respaldo a

(18) Véase Chance (1986) para un ejemplo del modo en que las fundaciones participan en la elaboración de un discurso sobre la reforma ajustado a los programas y temarios políticos.

esta iniciativa los decanos de las escuelas de formación del profesorado, así como los principales sindicatos de enseñanza, en especial la Federación de Profesores de Estados Unidos.

A primera vista podría parecer que el apoyo de los sindicatos a un examen nacional responde a intereses distintos de los que mueven a los gobernadores y a los decanos de las escuelas de formación del profesorado. Aunque la idea de implantar criterios nacionales de admisión al ejercicio de la docencia suscitó un debate entre los presidentes de la Federación de Profesores de Estados Unidos y la Asociación Educativa Nacional (Carnegie Forum, 1986), hoy se piensa que un examen de competencia de este tipo acrecienta el *status* de los enseñantes como consecuencia de la introducción de un control profesional y de la perspectiva de mejoras salariales.

Sin embargo, la medida debe contemplarse en el marco del actual reajuste general de intereses. Los sindicatos nacionales se han convertido en un elemento estructural de la regulación de la ideología dominante al proporcionar una nueva base de poder para minimizar el desencadenamiento de conflictos en el centro. Con ello tienden a desaparecer los convenios locales que fijaban el salario y condiciones de trabajo de los profesores. El examen nacional forma parte de una iniciativa que pretende instaurar tanto la negociación de convenios colectivos a escala estatal como una serie de requisitos nacionales para el acceso al ejercicio de la enseñanza. Dicho examen centralizará todavía más un sistema en el que las organizaciones sindicales de ámbito nacional podrán demandar una mayor afiliación y control, en la medida en que estarán vinculadas de modo más directo a las relaciones de poder establecidas en todo el país.

Dicho todo esto hay que señalar, sin embargo, que la función desempeñada por las organizaciones no gubernamentales en la creación de prácticas de control de la enseñanza no se desarrolla sin conflictos. En los años sesenta, los políticos neyorkinos intentaron reforzar las leyes fiscales en respuesta a la participación de la fundación Ford en el control que ejercía la comunidad negra de Nueva York sobre las escuelas. En lo que pareció una alianza nada santa, el sindicato de profesores local, los administradores escolares y la Junta Escolar de la Ciudad de Nueva York se coaligaron para enfrentarse a los grupos negros, a los activistas de los derechos civiles y a la mencionada fundación.

Desde un punto de vista estructural, la interrelación de las fundaciones, grupos profesionales y sindicatos ha configurado un cierto modelo de control interno de la escuela; por otra parte, el origen de dicho control sigue siendo desconocido. La creación de estándares se considera públicamente una medida con un origen más profesional que político y basada en criterios científicos más que en aspectos relacionados con la reforma económica, el reajuste global o un determinado poder social o cultural.

Los procesos de control no gubernamentales: las empresas nacionales y la reforma escolar local

Otro agente de las reformas actuales es la gran empresa que proyecta su actividad en los mercados internacionales. La intervención de las empresas no se produce a través de un solo programa de alcance nacional, sino más bien de proyectos dirigidos al nivel local. Las fundaciones Ford y Carnegie, por ejemplo, han creado programas de perfeccionamiento para los profesores de matemáticas y de ciencias de la enseñanza secundaria. Los programas Ford son financiados en once ciudades a través de los Fondos de Educación Pública, organizaciones locales que representan a varias grandes empresas en los núcleos urbanos importantes. Este tipo de estructura rebasa la esfera de los procedimientos de adopción de políticas escolares locales donde se definen las reformas en el ámbito del distrito.

El pensamiento crítico, la solución de problemas y el potenciamiento de la figura del profesor son expresiones clave dentro de los programas patrocinados por las empresas. Se trata de temas que ejercen un atractivo universal y que pueden apoyar supuestos que respondan a intereses contradictorios. En el actual clima socioeconómico, dichas frases suelen interpretarse con referencia a los conocimientos funcionales o útiles relacionados con las necesidades de la economía y de la formación profesional.

El desarrollo de proyectos a través de prácticas organizadas en el nivel local hace que la intervención empresarial parezca adaptada a las redes tradicionales. Ahora bien, aunque se mantengan las competencias tradicionales, la evaluación local y el desarrollo de los programas coincide de hecho con una serie de prioridades y de supuestos que no se establecen en el nivel del distrito.

La intervención de las empresas en el proceso de control de la escuela no es un fenómeno nuevo. Desde la década de 1870 la ideología de la administración de empresas ha propiciado que se utilice un lenguaje común para referirse a la gerencia empresarial, a los asuntos sociales y al desarrollo cultural. El tipo de destrezas y de lenguajes requeridos para participar en la política escolar ocasiona que en las instancias que deciden sobre los temas de la enseñanza exista una representación excesivamente nutrida de los sectores profesionales y empresariales. Así, en los años del cambio de siglo eran los grupos de negocios los que tenían la facultad de apoyar o rechazar la financiación de la expansión de la enseñanza a través de los sistemas fiscales locales (Noble, 1970).

En la actualidad, la intervención de las empresas multinacionales, sin embargo, enfoca las cuestiones relacionadas con la enseñanza menos en función de valoraciones económicas de ámbito local que de aspectos de la producción nacional y de las prioridades definidas en el contexto internacional. Ya no se pretende, en consecuencia, abordar *el curriculum* desde la consideración de la vida económica del escenario local, sino ponerlo en relación con los temarios y objetivos de las grandes empresas con implantación en los mercados internacionales.

IV. LA SITUACION POLITICA DE LA UNIVERSIDAD COMO DINAMICA DEL ESTADO

La universidad es otro «agente» fundamental en el proceso de reconstitución del control. Ocupa un espacio importante en la esfera política y administrativa del estado moderno gracias a sus funciones de producción y reproducción del conocimiento. La universidad norteamericana ha legitimado la estructuración de la ciencia social en disciplinas y el desarrollo de éstas. Los científicos sociales han desempeñado un papel activo en defensa de la reforma social y han brindado enfoques correctores para la solución de los problemas sociales a través del análisis sistemático y empírico, los desarrollos teóricos y las creaciones socio-tecnológicas. Para interpretar la situación política de la universidad como elemento del estado debemos considerar las diferencias entre las universidades de élite y no elitistas, la división del trabajo en el contexto universitario y la yuxtaposición del positivismo y la psicología con el actual discurso reformista del control.

Universidades de élite y no elitistas

Las instituciones de formación del profesorado existen en los mundos gemelos de las escuelas y las universidades: por otra parte, no todas las universidades son iguales. Los programas de formación del profesorado más prestigiosos se imparten en las universidades privadas y en las que están subvencionadas por el gobierno federal *(land-grant universities),* que combinan el ideal democrático de servicio con la investigación y la producción del conocimiento, actividad esta última a la que se concede una importancia especial. Este doble papel constituye un legado de la Epoca Progresiva, cuando en la universidad se aunaban la formación del carácter y la actividad científica y profesional, esta última de gran importancia para el desarrollo del moderno estado del bienestar (19).

Las escuelas de formación del profesorado radicadas en las universidades de élite reciben su prestigio en virtud de su pertenencia a estas instituciones, de sus programas de postgrado, de sus alumnos y de sus compromisos de servicio. Dicho prestigio se relaciona también con las donaciones y subvenciones que reciben, gracias a las cuales se crean puestos de trabajo, se establecen servicios de extensión

---

(19) Aunque el poder cultural, económico y político de las grandes universidades del Medio Oeste subvencionadas por el gobierno federal se asocia a menudo con sus funciones de producción y difusión de conocimientos, su economía política se relaciona también con su «presencia» en los asuntos locales y estatales. Una universidad con gran capacidad investigadora crea puestos de trabajo y genera ingresos con las importantes donaciones exteriores que recibe. Otro aspecto importante lo constituye la vida social de la universidad. Los programas de deportes, por ejemplo, tienen repercusiones sociales y económicas que pueden afectar a toda la comunidad. Un estudio de la Escuela Empresarial del que se informaba en un artículo publicado recientemente en un diario de Madison calculaba que cada partido de rugby que juega el equipo de la universidad en su estadio genera 29 millones de dólares en actividad económica para la ciudad («Football Nets City Big Bucks», *The Capital Times,* 12 de septiembre de 1987, p. 1).

pedagógica y se desarrollan modelos de comunicación (la teoría y la investigación) considerados fuentes de autoridad en el mantenimiento y la reforma de las instituciones sociales. Este capital cultural y económico se considera aún más importante por el hecho de que desde las universidades subvencionadas, situadas en las capitales de los estados, se puede acceder fácilmente a los legisladores estatales y organismos oficiales.

El control y las escuelas de formación del profesorado: el Grupo Holmes

Los aspectos socioculturales de las universidades de élite brindan un escenario adecuado para considerar el papel fundamental que desempeñan las escuelas de formación del profesorado en el actual movimiento de reforma. El Grupo Holmes, compuesto por los decanos de las escuelas de profesores de las universidades de mayor capacidad investigadora, publicó en 1986 el informe *Tomorrow's Teachers*. Dicho documento puede interpretarse como una reacción de autoafirmación y defensa frente a las acciones emprendidas por los gobiernos estatales y las instituciones filantrópicas en la esfera de la formación del profesorado. El «futuro de la formación del profesorado» depende de que las universidades consagradas a la investigación asuman una función rectora en este ámbito.

Aunque el informe subraya la existencia de una serie de tensiones y rupturas entre la universidad y los organismos gubernamentales, tanto su postura disidente como las normativas oficiales mantienen en definitiva un discurso y un programa similares. Así, en el informe se afirma que la comunidad investigadora de la universidad brinda los conocimientos necesarios para el desarrollo de los nuevos controles que habrán de introducirse en la escuela. Con posterioridad, el Grupo Holmes ha intensificado sus actividades de recogida y valoración de datos, actividades que, en conjunto, no son sino una repetición de antiguos enfoques instrumentales recubiertos con el nuevo lenguaje de las reformas. El informe ignora el intenso debate sobre el conocimiento que se suscita hoy en la universidad, adoptando definiciones tecnológicas de la ciencia y concepciones sistemáticas del análisis a la hora de pensar sobre las escuelas de formación del profesorado (véase, por ejemplo Kimball, 1988).

El Informe Holmes puede considerarse también en relación con otros elementos de la economía política de la universidad. En un nivel institucional, los cambios demográficos del profesorado (el aumento de su edad media) y el reciclaje profesional exigido por las nuevas expectativas sociales y laborales generan oportunidades para la creación de cursos de actualización (programas de formación en el servicio y de desarrollo del personal), de nuevas titulaciones para graduados y de sistemas de evaluación; todas estas actividades pueden proporcionar a la universidad más ingresos y renombre. Otro modo del que disponen las universidades para obtener prestigio es definir e interpretar los criterios de la reforma escolar (20).

(20) Con esta observación no me refiero a las motivaciones personales del profesorado, sino a dimensiones estructurales. En Nueva Jersey, por ejemplo, la legislación permite a los docentes desarrolla

Lo irónico de la respuesta que propone el Informe Holmes es que, mientras intenta defender el papel de los establecimientos de enseñanza superior en la reconfiguración de las relaciones de poder, niega la fuerza misma de la situación institucional de la universidad. En vez de propugnar un mandarinato y una función crítica para el personal universitario, la retórica del informe, además de carecer de contenido intelectual contiene abundantes presunciones y supuestos de quienes ostentan el poder fuera de las universidades (Popkewitx, 1987). A pesar de que existen discursos alternativos (por ejemplo, Tom, 1987; Cherryholmes, 1988), éstos suelen permanecer en la marginalidad mientras las prácticas de discurso dominantes ponen en interrelación a la universidad con otros centros de poder y formas de control.

Reconstitución de las relaciones entre el gobierno y la universidad

La relación de la universidad con los organismos gubernamentales puede interpretarse como el resultado de una serie de cambios acontecidos en las coaliciones que detentan la autoridad para hablar. Anteriormente hemos señalado a distintas instancias del gobierno estatal como elementos del proceso de reestructuración. En el seno de la universidad se ha producido una transformación semejante.

Las actuales reformas se han revelado como la imposición de un control gubernamental sobre esferas cuyo dominio correspondía anteriormente a la universidad. Las reformas emprendidas en California a principios de la década de 1960 provocaron que los departamentos académicos entraran en competencia con las escuelas de formación de profesores cuando los requisitos establecidos por el programa estatal motivaron la desaparición de los estudios de formación del profesorado para aquellos alumnos que no poseyeran un grado universitario. En el estado de Wisconsin, las normas administrativas en materia de formación de futuros docentes recibieron valoraciones enormemente diversas y ocasionaron divisiones y conflictos entre los distintos departamentos universitarios de formación del profesorado acerca de sus funciones respectivas.

Sin embargo, más importantes que cualquier desavenencia entre profesores son las consecuencias estructurales de las normas administrativas. Las relaciones de poder internas pueden modificarse a través de la creación de nuevos expertos y de cambios en las prioridades de contratación. Se confiere además un protagonismo activo a nuevas coaliciones en lo referente a la formación del profesorado. A pesar de que las afirmaciones sobre la necesidad de más exámenes, más medición de competencias y más orientación no son sino una reafirmación de medidas de disciplina muy consolidadas ya en las escuelas de formación del profesorado, el

---

sus propios programas de formación del profesorado. En la práctica, los distritos escolares locales contratan a personal universitario para dirigir estos programas, manteniendo las mismas relaciones experto/cliente que existían en el pasado.

actual discurso les otorga una posición privilegiada dentro de los programas de formación de futuros enseñantes (21). El atractivo institucional de las taxonomías de cambio y de reforma radica en que, al tiempo que reconfiguran las relaciones de poder concretas que actúan dentro de la universidad, se ajustan a las redes existentes de asignación de recursos.

El discurso instrumental de la reforma confiere una mayor credibilidad a los nuevos expertos universitarios que dominan los códigos recientes de la administración. Las funciones del nuevo experto consisten en decodificar dichos lenguajes para el resto de los profesores, organizar comités para supervisar los procesos de implantación y acudir a reuniones para debatir los códigos con sus colegas. Este experto conserva el título de «profesor», pero lo guían consideraciones programáticas diferentes, más relacionadas con el trabajo en los departamentos gubernamentales estatales que con la condición de mandarín/crítico. Aunque ambas facetas han coexistido dentro de los departamentos y áreas disciplinares y forman parte de los debates sobre la reforma, el actual discurso conduce de forma sutil a la creación de nuevas coaliciones en situación de hablar y ser escuchadas.

En resumen, la universidad, como institución investigadora, forma parte de una compleja red de sistemas administrativos que están experimentando un proceso de reconstitución para hacerse con la dirección de las prácticas de la enseñanza. A través de las iniciativas combinadas de los grupos profesionales, las fundaciones, las empresas y los organismos de los gobiernos estatales se aplican numerosas presiones al sistema educativo; dichas presiones coexisten de un modo que no supone un desafío alguno para la naturaleza general de la hegemonía. Una posible consecuencia de las nuevas coaliciones es la limitación del papel de las juntas escolares, los administradores, las empresas y los sindicatos locales en la educación. Sus funciones quedan reducidas o reformuladas conforme las redes de recursos y de *status* se vinculan de manera más directa a los intereses de sistemas más amplios.

V. EL DISCURSO DE LA REFORMA: LEGITIMACION Y MEDIACION DE LOS CAMBIOS EN EL PANORAMA ADMINISTRATIVO

Un elemento importante de la práctica reformista actual lo constituye la elaboración de numerosos textos públicos sobre el problema de la educación. Dichos textos constituyen un discurso que fluye entre diferentes instituciones y en el interior de éstas. El lenguaje de la reforma no es sólo un instrumento de poder, sino una tecnología que media la distribución del poder.

(21) La respuesta a los nuevos requisitos de titulación ha consistido en aumentar el número de cursos y contratar a nuevos profesores universitarios de subespecialidades como la evaluación, la medición y la orientación entre otras.

El diálogo en los diferentes planos de la conducta institucional genera una determinada solidaridad social. Dicha solidaridad conlleva un nuevo sentido de hacer y de querer que se interioriza en forma de prescripciones para la acción. El discurso vincula los cambios sociales con el saber de los individuos sobre el mundo, de tal modo que los persuade de que el proceso logrará eficazmente objetivos tanto personales como sociales.

El potencial del discurso de la reforma en el disciplinamiento del sujeto puede examinarse en la función normalizadora que desarrollan tanto las reglamentaciones más o menos oficiales como las ciencias de la educación. El lenguaje instrumental que subyace en ciertas estrategias provoca que los problemas de la reforma aparezcan administrativos en su contenido y universales en su aplicación. Una secuencia del discurso de la reforma es restar potencial al individuo. Por otra parte, la acción de privilegiar ciertos intereses se vuelve invisible.

Juicios normalizadores e invisibilidad del poder

Anteriormente hemos considerado el vínculo existente entre las comunidades de investigación y determinadas estrategias institucionales, vínculo que crea unos determinados modelos de control. A continuación abordaremos con más detalle las configuraciones discursivas del gobierno estatal y de la investigación universitaria.

Los textos normativos de los gobiernos estatales crean una dinámica importante en la regulación y la conducción de la enseñanza y la formación del profesorado. Una primera apreciación de la normativa del estado de Wisconsin referente a la formación del profesorado (1987), deja al lector con la impresión de que no existe lo que cabría denominar un foco coherente, sino más bien una serie de reglamentaciones administrativas inconexas que deben implantarse en nombre de la recuperación económica y de obligaciones liberales y democráticas. Sin embargo, una lectura más atenta muestra que lo que parecía un conjunto inarticulado de normas se convierte en un símbolo coherente del estado en su doble papel de responsable ante los electores y de instancia que afirma su poder normativo.

Las tecnologías que contienen distinciones y normalizaciones de las relaciones sociales son esenciales para el tipo de reglamentación al que venimos refiriéndonos. Aunque el lenguaje que reglamenta los programas de enseñanza parece universal, de hecho está repleto de juicios normalizadores cuyos criterios se aplican a determinadas poblaciones. El lenguaje del «*back to basics*» y la eficiencia administrativa de las reglamentaciones son estrategias encaminadas a situar bajo control desde su origen intereses, reivindicaciones y orientaciones socio-políticas desviados.

La referencia de las normativas a los grupos privados de poder y a los desposeídos se efectúa mediante un lenguaje que dirige la atención a la gestión por parte del profesor de los pobres y las minorías étnicas. Los temas relacionados con la impotencia social de ciertos grupos se transforman en problemas de incapacidad personal, mérito individual y gestión de la clase. Las categorías de la gestión del aula y el concepto de niño «en situación de riesgo» brindan un dis-

curso más refinado y operativo a través del cual planificar, organizar y controlar las actividades sociales.

Las normas administrativas distancian el discurso todo lo posible de sus escenarios. ¡Las personas ya no hablan! En las reglamentaciones del estado de Wisconsin se señala que el programa exigirá un conocimiento «de la familia, la cultura y el ambiente socioeconómico de los alumnos...», «los niños en situación de riesgo...», «los abusos sexuales perpetrados con los niños», así como «programas de ayuda al alumno...», «identificación y evaluación de los comportamientos sociales, emocionales, psicológicos y físicos de los alumnos», y «... el progreso del alumno medido con exámenes estandarizados» (22). Aunque el lenguaje articula nociones universales, su referente lo constituyen de hecho los escolares pertenecientes a minorías o que viven en entornos de pobreza.

El distanciamiento del poder por medio del discurso puede compararse a la historia del castigo (Foucault, 1979). En la Edad Media, el castigo conllevaba el espectáculo público del tormento, a fin de representar el control del soberano sobre la imposición social de la pena. Se trataba de un ejercicio visible y explícito de la autoridad. Las reformas del humanismo hicieron que en el siglo XVIII la pena se considerase como remedio. La nueva finalidad del castigo era devolver al transgresor a su lugar adecuado y útil dentro de la sociedad. No se trataba ya de organizar una representación pública que ofreciera enseñanzas morales inmediatas, sino un intento de modificación relacionado con la formación, el ejercicio y la supervisión de la mente y el cuerpo. La sentencia contra un acto criminal no pretendía reiterar el poder de la sociedad *per se* sino redimir el alma del pecador o aplicar los conceptos abstractos de la ley.

El nuevo enfoque de la práctica social incluía formas de investigación y de control administrativo que se hicieron invisibles con la formalización de un discurso sobre la psicología, la mente y el individuo. Las personas fueron consideradas individuos con atributos, cualidades y comportamientos observables que debían ser ordenados con arreglo, no ya al ejercicio visible del poder del príncipe, sino a principios de organizaciones institucionales. El humanismo del nuevo discurso convirtió en invisible al ejercicio del poder (aunque no al individuo sobre el que éste se imponía).

Los lenguajes de la psicología y de la eficiencia desempeñan hoy la misma función. El anonimato que caracteriza al discurso psicológico y administrativo niega la necesidad de todo intento por buscar significaciones ocultas. La enseñanza se considera una ordenación correcta de elementos en una progresión calibrada. El lenguaje del aprendizaje, la evaluación y el comportamiento se presenta en voz pasiva y de un modo que le confiere una apariencia universal no referida a grupo concreto alguno. El profesor se hace cargo de la regulación de los comportamientos de los alumnos, identificados como el objeto de la administración de un programa. El lenguaje administrativo descontextualiza las desigualdades sociales que se perpetúan en la educación, y reproduce simultáneamente las condiciones que permiten mantener las relaciones de poder entre alumnos y profesores.

---

(22) *Wisconsin Administrative Code, Rules of Department of Public Instruction,* febrero de 1987, pp. 70-77.

Para comprender la relación entre el poder y el discurso debemos concentrarnos en el lenguaje de la psicología y en el razonamiento instrumental expresados en los programas de reforma. La psicología de la enseñanza y la formación del profesorado se unen a las ciencias del comportamiento para ofrecer una disciplina científica positiva cuyo objeto es contribuir a la adopción de ciertas políticas. La fe depositada en la observación, la metodología rigurosa y en la neutralidad axiológica de los procedimientos de investigación hacen de la conservación una prioridad fundamental, ya que los métodos utilizados se enfocan hacia las relaciones funcionales, las concepciones evolucionistas del cambio y las definiciones de los sistemas sociales basadas en el equilibrio.

Ha surgido un lenguaje de investigación sobre la enseñanza, dirigido por psicólogos de la educación empleados en las universidades, que responde a los objetivos culturales y económicos de la reforma. La psicología experimenta un proceso de tránsito desde los enfoques conductistas hacia las concepciones cognitivas, reorientación que no supone la introducción de cambios epistemológicos en la metodología, pero que permite el estudio del «pensamiento crítico» y de los «procesos de pensamiento superiores» que subyacen en las prioridades más recientes de la industria en materia de socialización (23). Las investigaciones actuales reconsideran la eficacia de los métodos de aprendizaje mediante una enseñanza eficaz a través de los estudios sobre la «toma de decisiones», los «juicios» y el «pensamiento» del profesor, términos que se relacionan por lo general con la autonomía funcional subordinada a objetivos definidos en las organizaciones.

La producción del conocimiento tiene lugar bajo otro tipo de presiones institucionales. El interés por el conocimiento como realidad socialmente construida y negociada, esto es, por las variables intervinientes que Tolma conceptualizó en los años veinte, brinda una visión de la mente y de los problemas del conocimiento más compleja de la que ofrecen los modelos conductistas. Los resultados de este tipo de investigaciones se consideran muy importantes en las actuales reformas de la educación.

Sin embargo, considerar que este nuevo enfoque es el resultado del desarrollo científico supondría ignorar los cambios institucionales acontecidos en la asignación de recursos y en la estructura social y que se relacionan con él. Las psicologías cognitivas desarrolladas en las universidades han recibido un importante apoyo económico del sector industrial y del ejército, apoyo que ha contribuido a consolidar su posición dentro de las ciencias sociales. La epistemología de las ciencias cognitivas es ahistórica y asocial. Se establece así una relación funcional entre la psicología cognitiva y la industrialización tecnológica a través de la aplicación de un enfoque técnico/gerencial a la resolución de los problemas de la infraestructura científica.

---

(23) La relación entre las antiguas investigaciones sobre el aprendizaje y los estudios que se realizan hoy sobre la enseñanza se puede apreciar en el programa típico de la nueva división de enseñanza/formación del profesorado. Se trata de un calco de la antigua división de instrucción que reproduce los temas de investigación de la psicología infantil, pero sustituyendo la palabra «alumno» por «profesor».

La conexión de la universidad con la dimensión más amplia del control estatal requiere estudiar con mayor detalle las características de la actividad productora de textos de la primera. A este respecto, podemos considerar la investigación sobre la educación y la formación del profesorado como una iniciativa de producción de textos importante para el desarrollo de la capacidad administrativa. El lenguaje de la investigación es una forma de razonamiento que articula una cierta relación del gobierno con los grupos profesionales tanto en la universidad como en los distritos escolares locales. En el discurso reglamentador se encuentran firmemente enraizadas las diferenciaciones tradicionales del comportamiento cotidiano que se pueden apreciar en las escuelas.

El nuevo interés de los investigadores por los temas de la enseñanza y de la formación del profesorado forma parte del programa social, no sólo porque legitima determinados modelos institucionales, sino porque participa de su dimensión otorgadora de identidades. Los cambios tanto en el foco de interés de las comunidades científicas radicadas en la universidad como en los referentes del lenguaje de la investigación se encuadran en las corrientes reformistas y de mejora de las ciencias sociales.

La historia de la psicología de la educación norteamericana muestra el desarrollo de una disciplina académica preocupada por el ajuste satisfactorio del individuo a su entorno (O'Donnell, 1985; Napoli, 1981). La psicología de la educación conceptualizó el control social como problema científico en un período de transformaciones sociales, culturales y económicas, en lugar de comunicar las cualidades productoras de saber del pensamiento riguroso o de contribuir a la igualdad social. La primera pedagogía, así como los movimientos del estudio del niño, de la evaluación y de la cuantificación contribuyeron a una legitimación simbólica y brindaron tecnologías prácticas para el establecimiento de un orden en la educación. Después de la Segunda Guerra Mundial, la creación de centros nacionales de investigación y la financiación federal de los estudios sobre el *curriculum,* aspectos que ya hemos mencionado, contribuyeron a reorientar la educación hacia los imperativos culturales y económicos de una sociedad organizada científicamente (24).

Los intentos por desarrollar una capacidad de investigación con objeto de instituir la reforma vuelven incómoda la relación de los «intelectuales» académicos con el estado. Sin embargo, siempre ha existido el intelectual «mandarín» y, de hecho, los intereses de los intelectuales parecen confundirse con los de la burocracia y el estado: el desarrollo de una capacidad investigadora guiada por el poder estatal acrecienta el número de profesionales intelectuales con un alto nivel de formación cuyos conocimientos resultan importantes no sólo para identificar el saber «útil» para el desarrollo institucional sino también para modelar y renovar los

(24) Uno de los aspectos menos estudiados del poder profesional es el dominio que ejercen los psicólogos de la educación norteamericanos en el área de las reformas de la enseñanza y la formación del profesorado. Este grupo profesional, aun sin ser monolítico, forma el colectivo más poderoso de la Asociación de Investigación Educativa Americana, ocupando la presidencia y constituyendo la división más numerosa (la «C» de Instrucción, con 5.400 miembros). Los psicólogos de la educación reciben prestigio y privilegios dentro de las escuelas de formación del profesorado, se considera que forman el departamento más científico y se les asignan las cargas de trabajo docente menos pesadas» (Schneider, 1987).

elementos ideológicos y culturales de la educación (25). No obstante, sucede que el rol de mandarín entra en conflicto con la función desenmascaradora que es intrínseca a la vida intelectual y que supone la aportación de una voz crítica de la conciencia social.

Las prácticas de investigación a que hemos venido refiriéndonos constituyen elementos de una producción de prácticas discursivas que media la distribución del poder y la formación de nuevas coaliciones de control. El discurso mantiene las imágenes tradicionales de un estado no estatal y de la autonomía universitaria; pero relaciona tales presunciones y supuestos gratuitos con una reconstitución de las capacidades administrativas que supone la redefinición de los significados de autonomía, responsabilidad y democracia.

CONCLUSIONES

En este análisis nos hemos centrado en las relaciones que se establecen en los ámbitos institucionales y de las prácticas discursivas a fin de considerar la reestructuración que experimenta actualmente la educación. Semejante enfoque metodológico ofrece dos ventajas. En primer lugar, descentra los acontecimientos y a los agentes situándolos dentro de marcos relacionales temporales; una postura contraria al individualismo metodológico, que concede primacía a la iniciativa individual o a actividades delimitadas consideradas fuera de su dimensión temporal. Situar el análisis en el marco de las instituciones brinda un modo de considerar las configuraciones y tensiones dinámicas dentro de su contexto histórico (26). Por otra parte, el enfoque que hemos adoptado brinda un modo no lineal ni evolutivo de considerar la organización y el cambio social. Examinemos esto con más detalle.

El actual movimiento de reforma de la formación del profesorado ofrece un ámbito donde considerar la cuestión general del estado como conjunto de relaciones institucionales que subyacen en las condiciones de la enseñanza y en la función que desempeña la educación. Las reformas son impulsadas inicialmente por transformaciones y tensiones importantes que se desarrollan en los contextos nacional e internacional. Las esferas cultural, social y económica se relacionan de manera dinámica. El reajuste económico es un proceso fundamental, pero está interrelacionado con aspectos culturales y políticos; así pues, postular una relación simple de tipo causa-efecto oculta la complejidad de las condiciones estructurales reales. Las reformas establecen de manera simbólica el papel del capitalismo en un destino nacional, en un espiritualismo y un nacionalismo renovados, así como la definición de la democracia liberal en el actual clima conservador. Pese a reco-

(25) Fridjonsdottir, 1987, analiza este tema en su estudio general sobre el intelectual en las sociedades industriales.

(26) La consideración de las instituciones como nivel de análisis ayudará a los lectores que atribuyan intenciones y finalidades conscientes o piensen en términos de conspiración cuando se habla de las acciones que se desarrollan en el mundo social. Aquí nos interesan las configuraciones y pautas institucionales y las relaciones entre instituciones, no los motivos de los actores individuales.

nocer la importancia del origen de las desigualdades estructurales, en el presente estudio no hemos podido abordar a fondo el análisis de las coaliciones que hablan de la reforma desde fuera de la educación sin fijar prioridades.

Las reformas actuales otorgan una nueva importancia a los textos formales, a diferencia de lo que sucedía en las antiguas iniciativas reformistas y de reconstitución de la educación norteamericana. En efecto, antes de iniciarse las reformas que se están implantando en la actualidad, las escuelas de Estados Unidos no se hallaban ligadas formalmente a textos. Por lo general, el control se ejercía a través de mecanismos culturales informales, quedando la mayor parte de los «textos» de la enseñanza relegados al *curriculum*.

Desde un punto de vista institucional, la importancia de las prácticas de reforma reside en los cambios que se han producido en el significado del estado. Introduciéndose desde diferentes puntos, las coaliciones formadas dentro del gobierno, los grupos profesionales, las universidades, las fundaciones y los sindicatos han generado un cierto modelo de práctica y promovido una cierta orientación. Las prescripciones de los distintos programas de reforma penetran en una realidad muy compleja y recomponen el panorama de la enseñanza estandarinzándolo y racionalizándolo. Aunque no todas las instituciones poseen el mismo poder en la creación de fines sociales y la configuración de la voluntad, el discurso negociado apoya y forma parte de un proceso de reformulación de las tecnologías del control escolar.

Las nuevas definiciones de control conservan los mitos tradicionales sobre la educación, al tiempo que forjan mecanismos y estructuras diferentes. Así, el gobierno estatal mantiene su competencia jurídica sobre la escuela; sin embargo, el ejecutivo federal es quien establece las orientaciones y premisas generales; por su parte, en los distritos escolares los docentes definen las prácticas locales, pero siempre en función de mandatos más amplios en cuya formulación intervienen los sindicatos nacionales. El profesorado universitario determina maneras de formar a los futuros docentes que se ajustan a los temarios federales y estatales, y si bien conserva cierta flexibilidad en la aplicación de las directrices gubernamentales, amplía su intervención a la gestión de las escuelas. Las fundaciones, por último, actúan en colaboración con otras instituciones en la definición de los mecanismos de control.

La reconstitución de la capacidad administrativa conlleva la asignación al estado de un carácter específicamente americano. En general, el estado asume rasgos corporativos: los intereses sectoriales forman coaliciones compuestas por instituciones económicas y sociales claramente diferenciadas. Sin embargo, el concepto de corporativismo no capta la relación dinámica ni el modo regional y aparentemente disperso en que se reconstituyen el poder y el control. Las redes y pautas de interacción que se aprecian en las reformas actuales no consisten sólo en la incorporación de importantes grupos de presión a las estructuras políticas; tampoco la idea de un proceso de consultas entre las autoridades públicas y los representantes de los citados grupos capta adecuadamente el tipo de dinámica que está teniendo lugar. Las coaliciones formadas por las instituciones suponen unos canales de control más elegantes y también más localizados. A través de ciertas configura-

ciones discursivas, una serie de prácticas se relacionan entre sí en una estructura formada por instancias gubernamentales e instituciones de la sociedad civil.

La reconstitución del control tiene lugar a través de un discurso técnico que produce efectos materiales. Los discursos públicos y académicos crean formas de comunicación que ocultan las relaciones funcionales y las implicaciones ideológicas de la reestructuración. En el marco de las ciencias sociales y de las burocracias evolucionan aparatos de conocimiento que disciplinan al «sujeto». Los lenguajes del control descentralizado y local, la psicología cognitiva y el enfoque del «pensamiento» del profesor son ahistóricos y asociales (27) y, en cuanto tales, no permiten comprender ni los supuestos ni las consecuencias de las condiciones sociales en que actualmente se forma el control educativo y se distribuye el poder.

La aplicación de las estrategias resultantes produce ciertos efectos. Por un lado, se acrecienta el poder ejecutivo del gobierno; por otro, crece el papel de los expertos a través de un discurso racional instrumental. Dicho discurso define ambos procesos como un medio que permitirá que las personas aumenten su capacidad para conseguir lo que desean; sin embargo, restringe objetivamente al mismo tiempo la variedad de opciones disponibles. En fin, se produce la fusión de un poder cultural, un poder social y un poder económico de manera que sus consecuencias para la vida individual y social permanecen ocultas.

La reconstitución de la capacidad administrativa tiende a alejar todavía más a los docentes y a las comunidades locales de los debates sobre la finalidad y la orientación de la escuela. Los nuevos códigos administrativos han reforzado y potenciado unas formas de control que casi siempre se aplican a los estratos pobres y a las minorías étnicas. En la universidad, la adaptación funcional de la enseñanza y la investigación a los temarios estatales se ha hecho más importante desde el punto de vista estructural. De este modo, la relación entre las instituciones y el discurso establecido vincula aspectos ideales con elementos materiales.

El discurso sobre la reforma que surge de todos estos procesos empequeñece nuestro concepto de democracia. Los problemas se consideran cuestiones administrativas. La participación se vuelve funcional y se relaciona con una racionalidad instrumental que define y selecciona procedimientos y controles, situando a los primeros por encima de lo sustancial y a los segundos por encima de la comprensión. Las imágenes del humanismo y de la democracia liberal son transformadas en la práctica en un conocimiento utilitarista no reflexivo. Los lenguajes de la potenciación de la figura del profesor y de la recuperación económica contienen implicaciones autoritarias en el momento en que las destrezas y el conocimieno funcionales organizan y reconvierten el trabajo docente. Aunque nuestro análisis se ha centrado en las relaciones que se establecen dentro de las instituciones y entre unas instituciones y otras, las presiones que también se desarrollan en los marcos institucionales, así como las prácticas contradiscursivas, ofrecen la posibilidad de aplicar estrategias radicalmente distintas. Las tradicio-

(27) Véanse Lindbland (1986) para un estudio sobre este problema; véase también Popkewitz (1987).

nes intelectuales que asumen dichas estrategias, sin embargo, han sido incapaces de crear una fuerza colectiva que permita formar coaliciones y articular discursos de control alternativos.

BIBLIOGRAFIA

Alexander, L. y Kean, T. (1986), *Time for Results: The Governor's 1991 Report on Education.* Washington, D.C., National Governors Association for Policy Research Analysis.

Badie, B. y Birnbaum, P. (1983), *The Sociology of the State.* Chicago, University of Chicago Press.

Block, F. (1977), «The Ruling Class Does Not Rule: Notes on the Marxist Theory of the State». *Socialist Revolution, 33 (7, 3),* mayo/junio; pp. 6-28.

Bourdieu, P. (1984), *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste.* Cambridge, Mass., Harvard Universtity Press (Traducción española: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid, Taurus, 1988).

Callahan, R. (1962), *Education and the Culture of Efficiency: A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of Public Schools,* Chicago, University of Chicago Press.

Carnegie Forum on Education and the Economy. *A Nation Prepared: Teachers for the 21st. Century: The Report of the Task Force on Teaching as a Profession.* Nueva York, Carnegie Corporation of New York, 1986.

Carlson, D. (1987), «Teachers as Political Actors: From Reproductive Theory to the Crisis of Schooling». *Harvard Educational Review, 57/3,* agosto; pp. 283-307.

Carnoy, M. (1984), *The State and Political Theory.* Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.

Chance, W. (1986), *The Best of Education: Reforming America's Public School in the 1980s.* Chicago, Catherine, T. MacArthur Foundation, 1986.

Cronin, J. (1983), «State Regulation of Teacher Preparation». En L. Schulman y G. Skyes, comps. *Handbook on Teaching and Policy in Education.* Nueva York, Longman.

Cushman, M. (1987), *The Governance of Teacher Education.* Berkeley, California, McCutchan.

Dickson, D. (1984), *The New Politics of Science.* Nueva York, Pantheon.

Foucault, M. (1980), Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings. 1972-1977, compilado por Colin Gordon, Nueva York, Pantheon.

– (1979), *Discipline and Punishment: The Birth of The Prison.* Nueva York, Vintage Books. (Traducción española: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión.* Madrid, Siglo XXI, 1981).

Fridjonsdottir, K. (1987), «The Modern Intellectual: In Power oor Disarmed?». En R. Eyerman, L. Svensson y T. Soderqvist, comps. *Intellectual Universities and the State in Western Modern Societies.* Berkeley, University of California Press.

Garland, S. (1987), «Upgrading the Schools: Business Gets into the Act», *Business Week, 3001* (10 de agosto de 1987); p. 61.

Gideonse, D. (1984), «State Education Policy in Transition: Teacher Educations». *Phi Delta Kappan 66 (3);* pp. 205-308.

«Help Wanted, America Faces an Era of Worker Scarcity That May Last to the Year 2000». *Business Week, 3001* (10 de agosto de 1987); pp. 48-51.

«Here They Come, Ready or Not? An Education Week Special Report on the Ways in Which America's Population in motion in changing the Outlook for Schools and Society» *Education Week,* 14 de mayo de 1986.

The Holmes Group (1986), *Tomorrow's Teachers.* East Lansing, Michigan, The Holmes Group.

Hunter, A. (1988), «Children in the Service of Conservativism: Parent/Child Relations in the New Right Pro-Family Rhetoric». Documento de trabajo de Historia del Derecho, Institute of Legal Studies; University of Wisconsin-Madison.

Kalfayan, E. comp. (1988), *What Makes Teaching Reform Suceed or Fail?* Santa Mónica, California, The Rand Corporation.
Kaestle, C. (1983), *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860.* Nueva York, Hill and Wang.
Kaestle, C. y Smith, M. (1982), «The Federal Role in Elementary and Secondary Education», 1940-1980. *Harvard Educational Review 53 (4);* pp. 384-408.
Katznelson, I. y Weil, M. (1986), *Shooling for All: Class, Race and the Decline of the American Ideal.* Nueva York, Basic Books.
Keane, J., comp. (1984), Cambridge. Mass, MIT Press.
Kimball, B. (1988), «The Historical and Cultural Dimension of the Recent Reports on Undergraduate Education». *American Journal of Education* (mayo de 1988); pp. 293-322.
Kirst, M. (1984), «The Vanishing Myth of Local Control» *Phi Delta Kappan, 66 (3);* pp. 189-191.
Krasner, S. (1984), «United States Commercial and Monetary Policy: Unraveling the Paradox of External Strength and Internal Weakness». En Peter J. Katzkenstein, comp. *Between Power and Plenty. Foreign Economic Policies of Advanced Industrial States.* Madison, Wisconsin, The University of Wisconsin Press.
Levy, F. (1986), *Dollars and Dreams. The Changing American Income Distribution.* Nueva York, Russell Sage Foundation/Basic Books.
Lindblad, S. (1986), «Teachers and Social Class Orientation: An Empirical Note Based on Comparisons with Different Social Classes in Sweden». *Scandinavian Journal of Education, 30;* pp. 181-192.
Mattingly, P. (1975), *The Classless Profession: American Schoolmen in the Nineteenth Century.* Nueva York, New York University Press.
Miller, L. S. (1966), «Nation Building and Education». *Education Week,* 14 de mayo de 1986; p. 40.
National Commission on Excelence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.* Washington, D. C., US Government Printing Office.
Napoli, D. (1981), *Architects of Adjustment: The History of the Psychological Profession in the United States.* Port Washington, Nueva York, Kennikat Press.
Newman, F. (1987), *Choosing Quality. Reducing Conflict Between the State and the University.* Denver, Colorado, Education Commission of the States.
Noble, D. (1970), *The Progressive Mind.* 1890-1917. Chicago, Rand McNally.
O'Donnell, J. (1985), *The Origins of Behaviorism: American Psychology,* 1876-1970. Nueva York, New York University Press.
Offe, C. (1984), «Contradictions of the Welfare State». En J. Keane, comp. Cambridge, Mass.-MIT Press.
– (1975), «The Teory or the Capitalist State and the Problem of Policy Formation». En L. Lindberg, R. Alford, C. Crach y C. Offe, comps. *Stress and Contradiction in Modern Capitalism, Public Policy and the Theory of the State.* Lexington, D. C. Health and Company.
Popkewitz, T. comp., (1987), *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice.* Nueva York y Londres, Falmer Press.
Popkewitz, T. y Brennan, M. (1988), «Teacher Education and State Government Administration in Wisconsin and California: The Changing Role and Control in Universities». Documento presentado en la Convención de la American Educational Research Association. Nueva Orleáns, abril de 1988.
Popkewitz, T. y Lind, K. (1989), «Teacher Incentives as Reform: Implications for Teachers Work and the Changing Control Mechanism in Education», *Teachers College Record, 90 (4);* pp. 575-594.
Popkewitz, T., Pitman, A. y Barry, A. (1986), «Educational Reform and its Millennial Quality: The 1980s». *Journal of Curriculum Studies, 18 (3);* pp. 267-284.
Popkewitz, T. (1984), *Paradigm and Ideology in Educational Research. Social Functions of the Intellectual.* Londres y Nueva York, Falmert Press, 1984. (Traducción española: *Paradigma e*

ideología en la investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid, Mondadori, 1988).

Popkewitz, T., comp. (1986), «The Current Reform Reports on Teaching and Teacher Educations». *Social Education,* (noviembre de 1986).

Rose, D. (1979), «The Development of the Social Sciences». En A. Oleson y J. Voss, *The Organization of Knowfedge in Modern America, 1860-1920.* Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Schneider, B. (1987), «Tracing the Provenance of Teacher Education». En T. Popkewitz, comp. *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice.* Nueva York, Falmer Press; pp. 211-241.

Shor, I. (1986), *Culture Wars School and Society in the Conservative Restoration,* 1969-1984, Boston, Routledge and Kegan Paul.

Silva, E. y Slaughter, S. (1984), *Serving Power: The Making of the Academic Social Science Expert.* Westport, Connecticut, Greenwood Press.

Skocpol, T. (1980), «Political Response to Capitalist Crisis: Neomarxist Theories of the State and the Case of the New Deal». *Politics and Society, 10 (2);* pp. 155-202.

Skowronek, S. (1982), *Building a New American State: The Expansion of National Administrative Capacitites, 1877-1920.* Nueva York, Cambridge University Press.

Sleeter, C. (1987), «Why Is There Learning Disabilities? A Critical Analysis of the Birth of a Filed in its Social Context». En T. Popkewitz, comp. *The Formation of the School Subject Matter: The Struggle for Creating an American Institution.* Filadelfia y Londres, Falmer Press.

Soltis, J. (1987), «For the Record», *Teachers Colege Record, 88 (3);* pp. 311-312.

Spring, J. (1976), *The Sorting Machine: National Educational Policy Since 1945.* Nueva York, David McKay Co.

Stevens, W. (1988), «Governors Are Emerging As a New Political Elite». *The New York Times,* 22 de marzo de 1988; p. 8.

Tom. A. (1984), *Teaching As a Moral Craft.* Nueva York, Longman.

Westbury, I. (1984), «A Nation at Risk: An Essay Review». *Journal of Curriculum Studies, 16;* pp. 431-445.

Wittrock, B. (1988), «Rise and Development of the Modern State: Democracy in Context». En D. Sainsbury, comp. *Democracy, State and Justice.* Stockholm, Almqvist and Wiksell Internacional; pp. 113-126.

Wittrock, B. y Wagner, P. (1988), «Social Science and State Developments: The Structuration of Discourse in the Social Sciences». Ponencia presentada al XIX Congreso mundial de la International Political Science Association. Washington, D. C., 28 de agosto-1 de septiembre.

Wisconsin Administrative Code, Rules of Department of Public Instruction, febrero de 1987, PI 4.09. Professional Educational Rules: Common Rules. Madison, Wisconsin, Wisconsin State Superintendents Task Force on Teaching and Teacher education. Enero de 1984.

Traducción: Antonio Ballesteros Jaraíz.

Comentario

Sara Morgenstern
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid

Las reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: Reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político

Thomas S. Popkewitz

Sara Morgenstern es Profesora Titular de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Buenos Aires, obtuvo un Master of Arts *y un Doctorado en Sociología (Ph. D.) por la Universidad de Essex (Reino Unido). Ha publicado diversos estudios y capítulos de libros relacionados con las críticas a las teorías del capital humano y de la reproducción, la sociología de la profesión docente, etc. En la* Revista de Educación *ha publicado «Crisis de acumulación y respuesta educativa de la 'nueva derecha'» (núm. 283, 1987, pp. 63-78) y «Transición política, práctica educativa y formación del profesorado» (núm. 284, 1987).*

ANTES de entrar en el comentario específico de la ponencia del profesor Popkewitz, quisiera decir que mi análisis está en cierta medida mediatizado por mi formación como socióloga. La obra del profesor Popkewitz abarca otros temas, que aquí están obviamente implícitos (como, por ejemplo, los relacionados con el problema del conocimiento, la naturaleza del currículum, etc.), en los que deliberadamente no entraré.

Si tuviera que sintetizar el núcleo sociológico de esta ponencia, diría que es un lúcido intento por mostrar cómo una política educativa intenta reconstruir la legitimación social a través del aparato educativo y la formación del profesorado. Las estrategias están sutilmente explicadas, y a diferencia de lo que suele ocurrir en muchos trabajos sociológicos, estas estrategias no se presentan en forma de slogans universales, sino que se dilucidan en los procesos concretos con sujetos concretos. En otras palabras, aunque el poder se presenta difuso, escondido, el autor hace un esfuerzo por trascender el nivel de la apariencia y nos muestra cómo se encarna en determinadas instituciones, corporaciones, grupos locales o fundaciones que tienen nombre y apellido.

Quisiera destacar además, aunque en el trabajo se dedica poco espacio a ello, que estas estrategias se ven en su perspectiva histórica. La política de incentivación del control, que caracteriza a la «Nueva Derecha» americana, no se gesta espontáneamente como una suerte de invento satánico de Reagan, sino que se va gestando lentamente en el período considerado más democrático y más liberal de los años 60. Este enfoque amplía, sin duda, la comprensión de muchas políticas propias de los Estados Benefactores; por ejemplo, la de educación compensatoria.

Si la sospecha es una condición inherente a la metodología de un análisis crítico, hoy podemos preguntarnos hasta qué punto, y más allá de las buenas intenciones, no cabe una doble lectura de las políticas compensatorias, en el sentido de que prepararon el terreno para estas formas de control a través de definiciones socialmente construidas de deficiencias sociales o educativas. No debe olvidarse que la categoría de déficit social conlleva implícitamente las nociones de normalidad y desviación, cuyas implicaciones educativas se plantean en el terreno de la adaptación. Es fácil deducir que, puestos en ese orden conceptual, el problema de la compensación está íntimamente relacionado con el problema de la gobernabilidad de los grupos sociales más desfavorecidos, que son los que presentan siempre alguna clase de «déficit».

El enfoque dinámico del análisis del profesor Popkewitz no se refleja sólo en su perspectiva histórica, sino también en el esfuerzo por captar las múltiples relaciones que se imbrican en las políticas educativas. Así, la reforma educativa no se presenta como una estrategia lineal, impuesta por la Administración Reagan. Por el contrario, nos permite percibir la complejidad de un cambio no exento de conflictos interinstitucionales, tanto a nivel del Gobierno Federal con los distintos Estados, como entre las autoridades y las comunidades locales; conflictos que también se expresan en relación con la autonomía de las universidades y el dirigismo que supone la política de financiación en la orientación de la vida académica.

Entre otros méritos del trabajo, que lamentablemente no podré analizar, quiero destacar de forma muy especial el horizonte amplio en que está planteada la problemática. La pregunta habitual, casi cotidiana, acerca de quién o quiénes hacen la política educativa no se contesta con la respuesta tópica que localizaría en el gobierno la responsabilidad exclusiva de la misma. Tampoco la política educativa se subsume en actos administrativos o legislativos. El análisis trasciende el nivel de lo inmediato y manifiesto y localiza en la Sociedad Civil los soportes sociológicos del proyecto de reforma neoconservador. Entre otros soportes cabe destacar especialmente el papel preponderante que ocupan las grandes corporaciones y las grandes fundaciones.

Para evitar equívocos, me parece pertinente precisar dos cuestiones. En primer lugar, no se trata de retraer del Estado la principal responsabilidad de la política educativa. Concretamente, en el trabajo se comenta que la Secretaría de Estado de Educación está adquiriendo características similares a las de cualquier Ministerio de Educación europeo; lo cual, para la opinión pública norteamericana, significa creciente centralización.

En segundo lugar, no cabe pensar que los intereses de las distintas instituciones que operan en la Sociedad Civil (asociaciones profesionales, corporaciones, fundaciones filantrópicas, universidades, etc.) sean necesariamente armónicos. Precisamente porque existen conflictos, una de las funciones del Estado es compatibilizar los intereses en torno a un proyecto social y consolidar los nexos entre el poder de Estado y el poder en la Sociedad Civil.

En los mismos méritos que he apuntado hasta aquí creo que residen también las principales lagunas e incertidumbres que me produce el análisis del caso americano. Trataré de resumirlas seguidamente.

Cuando se plantea la no gobernabilidad, surge la pregunta acerca de cómo explicar ese déficit de legitimidad con el que se enfrenta el capitalismo tardío. Las razones apuntadas, tales como pérdida de mercados, competencia internacional, crecimiento demográfico de las minorías que ponen en peligro la unidad nacional bajo la hegemonía de los americanos blancos protestantes *(wasps),* proporcionan un contexto estructural adecuado, pero que, desde mi punto de vista, es insuficiente. La crisis de legitimidad también se expresa en la apatía política del pueblo americano, en el desinterés por las cuestiones generales, hasta un punto que no deja de ser sorprendente para un observador europeo.

Cuando se analiza el *ethos* tecnocrático que preside las reformas de Reagan y el perfil del profesor implícito en esa retórica, no cabe duda de la preocupación por asegurar la eficacia del sistema educativo, puesta en cuestión con dureza por informes como *A Nation at Risk* («Una nación en peligro») y otras investigaciones evaluativas posteriores. Desde el punto de vista de las necesidades de acumulación de capital, a las que debe responder el aparato educativo, parece lógica la puesta en práctica de esa racionalidad instrumental que minuciosamente nos describe Popkewitz. Sin embargo, tengo dudas de que esa ideología tecnocrática sea eficaz como base de la legitimación política. La prueba está en que el discurso neoconservador debe apelar a los valores disciplinarios del orden moral tradicional con ingredientes nacionalistas y religiosos que resultan incompatibles con la racionalidad instrumental cuyo referente epistemológico es el positivismo.

Una segunda cuestión que me parece importante plantear es la localización del conflicto a nivel estrictamente institucional. La ausencia de un análisis del poder en términos de clase podría llevarnos al absurdo de percibir la reconstitución del Estado sólo como consecuencia de las presiones o los acuerdos entre los poderes institucionalizados. Las clases subalternas no parecen tener presencia en ese escenario más que como receptoras pasivas de la política educativa. Mi pregunta es: ¿son realmente tan pasivas e indiferentes?

El trabajo del profesor Popkewitz me parece muy iluminador en lo que respecta al estudio de la influencia de las grandes corporaciones y fundaciones en el diseño de las políticas, en la medida en que desenmascara la invisibilidad del poder en los aparatos culturales y científicos sostenidos por el capital monopolístico. Nos permite, en definitiva, intuir la diferencia entre un capitalismo avanzado y un capitalismo periférico en cuanto a su capacidad de iniciativa en los campos educativo, científico o cultural. No obstante, quedan muchas dudas acerca de lo que ocurre fuera del circuito de las alianzas del bloque en el poder.

Este análisis no nos dice nada, y creo que habría mucho que decir, incluso en términos de una educación política alternativa, de lo que representan el llamado fenómeno Jackson y la Coalición del Arco Iris como gestación de una contrahegemonía. En el mismo sentido, y para poner otro ejemplo concreto, me interesaría mucho conocer cuál es la postura frente a las reformas educativas de los sectores vinculados al capitalismo no monopolístico. Intuyo que el capitalismo competitivo, por estar vinculado al mercado interno, tendrá intereses regionales que podrían entrar en colisión con la política de control centralizado del Gobierno Federal y con la homogeneización de las formaciones a la que apuntan los monopolios internacionales.

Una tercera objeción surge de la inquietud que me produce el énfasis en el poder de esas instituciones corporativas hasta tal punto que en ciertos momentos parece que los límites entre la Sociedad Civil y el Estado resultan borrosos. Desde el punto de vista de la teoría del Estado, esta no diferenciación me parece peligrosa, ya que el Estado puede ser visto bien como un poder omnipresente que satura toda la vida social, bien como una entidad diluida en varias instituciones. En el primer caso se podría concluir que el Estado es igual en todas las sociedades capitalistas, anulándose toda diferencia, por ejemplo, entre fascismo y democracia burguesa. En la segunda posibilidad el Estado no tiene existencia objetiva y carecería de responsabilidad en el diseño y puesta en marcha de la política educativa.

Creo que esa diferenciación se hace imprescindible, precisamente porque la política de desmantelamiento de servicios sociales y de privatización que están acometiendo los gobiernos neoconservadores podría llevar a la conclusión de la ausencia de intervención del Estado, cuando precisamente, como bien señala el autor, esa intervención se hace cada vez más patente en la uniformización de pruebas y del propio diseño curricular, así como en la formación de los profesores.

También quisiera agregar que esa interpretación de intereses entre el Estado y los distintos grupos corporativos no debe hacernos perder de vista que el Estado no es el instrumento directo de esos grupos y clases, sino el Estado de una sociedad dividida en clases; lo que exige tener en cuenta también las demandas de los grupos y clases subalternas. De otro modo no dejaríamos espacio teórico para explicar la resistencia de estudiantes, profesores y padres; aunque hoy no sea, por cierto, muy frecuente.

Finalmente, me gustaría hacer una reflexión en voz alta, porque pienso que el caso norteamericano hay que mirarlo con lupa, especialmente desde el mundo periférico, aunque sea el mundo periférico desarrollado. Me pregunto si, dadas las relaciones imperiales de dominación de los Estados Unidos sobre gran parte del planeta, estas tendencias que analiza el profesor Popkewitz no prefiguran en alguna medida el futuro para los sistemas educativos de otros países.

Con muchas licencias teóricas, voy a usar el concepto de normalización de Foucault para extrapolarlo a una «macrofísica» del poder, en un intento por comprender la creciente similitud entre los sistemas educativos contemporáneos, que contrasta enormemente con las diferencias que podíamos encontrar, por ejemplo, hace medio siglo. Me pregunto si, así como se ha internacionalizado el estilo ame-

ricano de vida, con vaqueros, *Coca Cola, Falcon Crest* y *masters* académicos, no estamos presenciando también una «normalización» de las prácticas educativas a nivel internacional. En ese caso, un buen punto de partida para los comparatistas sería detectar en qué medida la racionalidad tecnocrática está bloqueando un análisis histórico de las especificidades de la compleja vida social.

8

El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado

Mark B. Ginsburg
Universidad de Pittsburgh
Pensilvania, Estados Unidos

Mark B. Ginsburg es Catedrático de Sociología Comparada de la Educación y Director del Instituto de Estudios Internacionales en Educación (Institute of International Studies in Education) *de la Universidad de Pittsburgh. Ha publicado diversos estudios sobre sociología de la profesión docente y ha compilado el libro* Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis *(Nueva York, Falmer Press, 1988). En la* Revista de Educación *publicó, con otros colegas, «El concepto de profesionalismo en el profesorado: Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos» (núm. 285, 1988, pp. 5-31).*

INTRODUCCION

DESDE mediados de los años setenta, la educación comparada, al menos en el mundo anglófono, ha adquirido nuevo vigor gracias al impulso de aportaciones originales en los terrenos de las perspectivas teóricas, los enfoques metodológicos y los temas de investigación (Altbach y Kelly, 1986). No obstante, parece que en el marco de las nuevas orientaciones se sigue desatendiendo el estudio de quienes trabajan en las instituciones educativas. Tal circunstancia es, por otra parte, algo común en el ámbito de la investigación educativa. Como señalan Lawn y Grace (1987), «el profesorado ha dejado de ser un tema problemático desde hace demasiado tiempo, tanto en los análisis teóricos como en los estudios empíricos sobre la educación» (p. 7). Con la ponencia que presento hoy tengo la intención de cubrir en parte esa laguna. A tal fin, traeré a colación no sólo la literatura cada vez más abundante sobre el papel de los educadores (**) como trabajadores y actores políticos en Gran Bretaña y Estados Unidos (Ginsburg, 1988b; Lawn y Grace, 1987; Ozga, 1988; Walker y Barton, 1987), sino diver-

(**) Con el término «educadores» *(educators)* el autor, según manifestaciones propias, no sólo designa a los docentes en sentido estricto sino a todas las personas que intervienen profesionalmente en el proceso educativo institucional, como administradores, etc. (N. del T.).

ción de la bondad del método y de los logros de los procesos formativos. Las energías creativas de los jóvenes han sido escasamente promovidas. El autoritarismo de las instituciones familiares, políticas y educativas ha ayudado a la propagación de extensos fenómenos de frustración y de protesta violenta entre las jóvenes generaciones.

La violencia estructural e institucional inherente a la organización y al funcionamiento del orden nacional e internacional ha agudizado y ramificado estos fenómenos. El desarrollo científico y tecnológico dirigido a objetivos de potencia y de dominio no ha sabido dar el necesario impulso a actitudes cognitivas basadas en el espíritu crítico y creativo en el sentido de los pueblos, haciéndolos así más aptos para debilitar la fuerza de los grandes organismos políticos y económicos y a dar vida a su vez a formas de cada vez mayor «control público» en una organización federal de la sociedad, destinada a «dar un puesto a todos como copresencia y como omnicracia» (21).

La atribución por parte de Capitini de un valor «sagrado» a la palabra «todos» subraya la importancia que da a la promoción de actitudes de abierta socialidad más allá de los límites de las clases, de las naciones, de las razas y de la religiones, con vistas a una sociedad constituida por «centros», grupos y comunidades autogestionados en forma federativa. El ideal federal salvaguarda la libertad de los particulares gracias a su ejercido derecho a adherirse libremente a los cuerpos sociales constituidos o a libremente separarse de ellos. Hay una declarada vena anarquista en esta exigencia de libertad sobre la que Capitine insiste sin desmayo. El «todos» debe relacionarse con el «tú». El gran problema todavía por resolver es el de «hacer vivir el 'uno-todos' y el 'tú-todos'». La educación social se precisa y se realiza en la inter-individual. «Hace falta educar para el tú», escribe resumiendo en una fórmula su credo pedagógico (22).

Pero la misión educativa más alta, de naturaleza escatológica, que constituye el «leit-motiv» de la reflexión capitiniana es la transformación de la realidad, además de la sociedad y de la humanidad. La realidad liberada del dolor y de la muerte es el último fin al que apuntan su pensamiento y su esperanza, y que reclama como necesarios instrumentos y premisas, aparte el cambio radical del orden social, una profunda «transmutación» interior. «La fe en la transformación de la realidad» es, para Capitini, «hipótesis» y al mismo tiempo «misterio». Pero él no está «persuadido» de ello. «También aquí hay un futuro, y es que la naturaleza sea de este modo transformada» (23).

La esperanza de una liberación total se acrecienta y plantea nuevas preguntas urgentes en la actual situación del mundo en la cual es inminente, y en parte ya consumada, la ruina de la humanidad, de la sociedad y de la realidad. La amenaza de la guerra se cierne sobre el comprometido afán de transformación. «Reflexionemos sobre ello: no sólo las dos guerras mundiales, sino también los horrores de los campos de exterminio, la aparición de las armas nucleares, han

(21) A. Capitini, *Il potere di tutti,* Florencia, 1969, pp. 124-125.
(22) A. Capitini, *La nonviolenza, oggi,* Milán, 1962, p. 31.
(23) *Il potere di tutti,*, p. 440; 61 *Lettera di religione,* del 6-8-1968.

sos estudios publicados en lengua inglesa sobre las experiencias de los trabajadores de la enseñanza en otras regiones del mundo. Con ello espero responder a la preocupación expresada por King (1970) en el sentido de que «el análisis sociológico del rol del profesor a menudo se basa exclusivamente en las condiciones que se dan en un solo país» (p. 27).

Probablemente no haga falta recordar que «los profesores son trabajadores, la enseñanza es trabajo y la escuela es un centro de trabajo» (Connell, 1985, p. 69; véanse también Dreeben, 1973; Law, 1974; Law y Ozga, 1981, 1988; Tipton, 1988); asimismo, los docentes son «actores políticos» (Carlson, 1987). Existen datos históricos de considerable peso obtenidos en sociedades de todo el mundo que demuestran sin lugar a dudas que los educadores han asumido funciones dirigentes y desempeñado otros papeles políticos fundamentales (Dove, 1979), y que muy a menudo han «participado en actividades que desafiaban la hegemonía política o cultural de la clase dominante», de la Iglesia o de los colonizadores (Lauglo, 1982, p. 235). Las relaciones patriarcales y el sexismo han sido también el objetivo de la acción política individual colectiva de los docentes tanto dentro como fuera de las aulas (Clifford, 1987; Joyce, 1987; King, 1987; Weiler, 1988). Sin embargo, se afirma que los educadores como «intelectuales desempeñan funciones clave en la reproducción de la cultura y las relaciones sociales capitalistas» (Sarup, 1984, p. 117) y que han intervenido como una fuerza conservadora en la política de las sociedades (Lauglo, 1982).

Nuestro tratamiento de estos temas se organizará en torno a una selección de estudios sobre el papel de los educadores como trabajadores y/o actores políticos en determinados países. Las siguientes cuestiones, consideradas con distinto grado de profundidad según cada nación, constituirán la base a partir de la cual articularé mis conclusiones: a) el proceso de trabajo y la profesionalización/proletarización en la educación y b) el poder y la actividad de los educadores para la promoción, alternativamente del cambio o de la estabilidad social.

REVISION DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL PROFESORADO EN DETERMINADOS PAISES

Alemania (Prusia)

Anthony La Vopa (1980) ha analizado el trabajo y la política de los profesores de escuela primaria prusianos desde 1763 a 1848. En dicho período los maestros estaban obligados a realizar tareas serviles fuera de la escuela para el clero local; por otra parte, encontraban bastantes resistencias entre los padres de los alumnos frente a los aspectos laicos del *curriculum,* que constituían un elemento de la estrategia para inculcar lealtad a sus súbditos aplicada por la dinastía Hohenzollern. La Vopa aporta datos sobre el elevado número de maestros que tomaron parte activa en la revolución de 1848 y utilizaron su radicalización política y la crisis revolucionaria para impulsar un proyecto profesionalizador. En el marco de «sus intentos por ganar respeto para sí y ser tratados como profesionales... los docentes reivindicaron un aumento muy importante de su base salarial... y exigieron que se

pusiera fin a sus obligaciones serviles» (Barkin 1985, p. 319). Asimismo pretendían que los educadores desempeñasen las funciones de inspección, quedaran libres de control local y gozar del *estatus* y las gratificaciones correspondientes a la condición de funcionarios civiles del estado. El intento estatal de crear un «profesorado dócil» no cosechó un éxito completo (Barkin, 1985, p. 319). Antes al contrario, los maestros contribuyeron al proceso de secularización, pero aprovecharon el hecho de que su labor era indispensable para el estado arrancando de éste mejoras económicas y ciertos niveles de *estatus* y de autonomía.

Francia

Peter Meyers (1976) ha estudiado el proceso de «profesionalización» de los instituters (maestros rurales) franceses entre 1830 y 1880. Las condiciones de trabajo de estos educadores se asemejaban en varios aspectos a las de sus colegas prusianos que describe La Volpa. En Francia, los maestros rurales fueron básicamente asistentes del clero local hasta el conflicto posrevolucionario entre la Iglesia y el estado secular, que alcanzó su máxima virulencia en la década de 1830. Entonces los instituters se convirtieron simultáneamente en blanco de la hostilidad del clero, por causa de su laicidad, y en objetivo de las críticas del estado, motivadas por una «preocupación por la competencia del profesorado» (p. 545). Al tiempo que se lanzaban estas críticas se extendió el sistema de las escuelas normales, se acrecentó progresivamente la dificultad de los exámenes de licenciatura y se implantó un sistema de inspección escolar. La «nueva insistencia en la calidad del profesorado tenía el único fin de crear docentes dispuestos a hacer realidad (y capaces de conseguirlo) las metas sociales (seculares) de los funcionarios de educación del estado» (p. 545).

Como consecuencia del proceso de secularización de la enseñanza francesa, los maestros rurales alcanzaron una considerable independencia con respecto a la Iglesia. No obstante, al convertirse en agentes del estado seguían lejos de alcanzar la autonomía. Inicialmente perdieron incluso *estatus* social en las comunidades, ya que sus nuevas credenciales académicas no eran tan prestigiosas como su antigua asociación con el clero local. Sin embargo, hacia 1880 «habían dejado atrás su subordinación preprofesional al clero y alcanzado una posición de prestigio personal e influencia en la vida local» (p. 554).

Todo ello se logró a través de dos estrategias. En primer lugar, los maestros, individual y colectivamente, intentaron (con resultados aceptables) convencer a la población de la importancia de la educación laica, realzando así su propio prestigio al tiempo que prestaban su concurso al proyecto de los funcionarios estatales. Por otra parte, asumieron la función de empleados municipales, lo que les situó como mediadores entre el estado nacional y las comunidades rurales. Así llegaron a desempeñar un papel político de relieve al servicio tanto de las élites estatales (modernizando el gobierno local y reforzando los lazos entre las pequeñas comunidades y el estado a través de la elaboración de estadísticas) como de la población local (suavizando los efectos de algunas iniciativas nacionales y ofreciendo su ayuda en los asuntos relacionados con la cada vez más desarrollada burocracia). Los

instituters fueron, de un lado, agentes de transformaciones impuestas desde el exterior y, de otro, actores clave en los intentos locales por resistir, o al menos retrasar, la introducción de dichos cambios.

Vietnam

Gail Kelly (1982) ha realizado un estudio histórico de casos sobre las luchas que libraron los docentes vietnamitas contra la administración colonial francesa en el período comprendido entre 1918 y 1938. Narra la autora que las autoridades coloniales intentaron sustituir, entre otras, las instituciones educativas chino-vietnamitas, desarrolladas durante los mil años de independencia que precedieron al inicio de la dominación francesa en 1868. El sistema escolar colonial se estructuró según el modelo francés, con una autoridad centralizada que extendía su competencia a las áreas del *curriculum,* los exámenes y la formación y titulación del profesorado. Sin embargo, los contenidos curriculares eran diferentes de los que se impartían en Francia: desaparecían las ideas de libertad, igualdad y fraternidad y se transmitían mensajes que celebraban la dura faena en los arrozales, denigraban la vida intelectual urbana y presentaban a los vietnamitas como incapaces de gobernarse a sí mismos.

Los profesores de ese país, en especial los que ejercían su labor en las zonas rurales, habían desempeñado tradicionalmente un papel político importante como intermediarios entre las comunidades locales y la monarquía, y habían «dirigido una larga resistencia armada contra los intentos de dominación extranjera» (p. 178). Los franceses tenían que depender de los docentes vietnamitas, pese a que gran parte permanecía hostil al sistema colonial; a través de la formación del profesorado, impartida antes y después de la incorporación de los enseñantes a sus funciones, se procuró socavar su *estatus* e impedir que desempeñasen una función activa en la toma de decisiones curriculares. Se instruía a los profesores para que aplicasen los procedimientos arbitrados por las autoridades coloniales y se limitaran a enseñar los *curricula* prescritos (véase Ginsburg, 1986, para una exposición sobre un proceso similar que se observa recientemente en Estados Unidos). «La formación del profesorado tenía el único objetivo de minar la confianza que los futuros docentes pudieran tener en su capacidad de juicio independiente como profesionales» (p. 182). Al mismo tiempo se instauró un exhaustivo sistema de inspecciones escolares y se establecieron gratificaciones exclusivas para los docentes que demostrasen su disposición a cumplir las normas.

Con todo, los trabajadores de la enseñanza mantuvieron su resistencia contra el sistema impuesto por Francia. Los profesores se unieron a los estudiantes en manifestaciones anticoloniales y participaron en otras acciones políticas en defensa de la independencia nacional. Además, tanto individual como colectivamente, a través de sus propias organizaciones y en colaboración con los miembros de las comunidades locales, intentaron convertirse en «los únicos que debían determinar el pensamiento educativo» (p. 186). En esta línea, cuestionaron públicamente el *curriculum* colonial, produjeron y distribuyeron libros de texto no autorizados e hicie-

ron participar a sus alumnos en un *curriculum* alternativo que ponía el acento en el nacionalismo y enaltecía la cultura autóctona.

Uruguay

Mario Otero (1981) ha descrito la situación de los trabajadores de la enseñanza en su exposición general sobre la «opresión en Uruguay». Comenta este autor que, con anterioridad al golpe de estado de 1973, Uruguay había implantado uno de los sistemas educativos más avanzados de América Latina... tolerante hacia las diversas corrientes del pensamiento contemporáneo... (e) independiente de las fuerzas políticas» (p. 29). Con el advenimiento del régimen fascista en 1973 se redujo la proporción del gasto público destinado a educación. Se modificaron los materiales curriculares para «ajustarlos a las concepciones del gobierno» y las fuerzas de seguridad vigilaban las clases para comprobar que se seguía el *curriculum* prescrito y no se expresaban opiniones «incorrectas». Los candidatos a los puestos docentes de todos los niveles del sistema debían aprobar los exámenes oficiales en los que la ideología política era el elemento decisivo. En fin, el 25 por 100 de los docentes de las enseñanzas primaria y secundaria y probablemente una proporción mayor del profesorado universitario fueron «separados de sus puestos» (p. 30). En ocasiones, las palizas y la muerte venían a sumarse a estos castigos. Escribiendo desde México a comienzos de la década actual, Otero afirmaba que la oposición y la resistencia de los trabajadores de la enseñanza se mantenían con fuerza.

China

Jan Tucker (1981) nos ofrece una visión general de la situación de los enseñantes y de la formación del profesorado en China durante la Revolución Cultural (1966-76) y en los años posteriores a la muerte de Mao. La autora describe las alternancias en la aplicación de los modelos «rojo» y «experto» a profesores y alumnos, una dialéctica, dicho sea de paso, característica de toda la historia de la educación en la República Popular desde 1949 (véase Paine, 1985; White, 1981). En la época de la Revolución Cultural, la línea «roja» de la conciencia socialista se impuso a la tendencia «experta» del desarrollo nacional, que había sido la imperante desde los primeros años de la década de 1960. Los profesores fueron acusados de ser los portadores de la cultura burguesa. En interés de las masas, se cerraron las escuelas y los establecimientos de enseñanza superior durante dos años al menos y los docentes fueron «reeducados». Cuando las instituciones de enseñanza abrieran sus puertas de nuevo, los profesores deberían dedicar más atención al «trabajo productivo», a los «problemas reales de la nación y de la comunidad local», y menos a «lo académico» y al «dominio progresivo de las asignaturas» (p. 3). La ortodoxia ideológica debía recompensarse por encima del conocimiento de los contenidos de enseñanza.

A fin de reforzar los citados cambios, las escuelas, las instituciones de formación del profesorado y las universidades serían «gobernadas por una combinación

de campesinos, trabajadores y soldados. El control de la educación se transfirió de los profesionales a la población».

Tucker no trata explícitamente el comportamiento de los trabajadores de la enseñanza en este contexto, pero parece claro que algunos aceptaron la crítica y se incorporaron de corazón al fervor revolucionario. Otros plantearon objeciones y se resistieron, lo que a veces les acarreó la imposición de condenas penales por su proceder desviado. Tampoco disponemos de información respecto de cómo los educadores han respondido al vuelco político producido tras la muerte de Mao y de sus herederos ideológicos de la «banda de los cuatro». La gama de reacciones, sin embargo, parece bastante amplia ante las exigencias de que los docentes abandonen el modelo «rojo» y sigan la línea «experta». El *curriculum,* la pedagogía y la evaluación se basan actualmente en las «cuatro modernizaciones... a saber, la agricultura, la industria, la defensa y la ciencia» (p. 7).

Japón

Solomon Levine (1969) ha analizado de forma exhaustiva la experiencia de la organización de los profesores japoneses antes, durante y después de la ocupación aliada sobrevenida tras la Segunda Guerra Mundial. Este autor señala que, con la creación de un sistema de educación nacional en torno a 1870, la imagen y la realidad tradicionales de los educadores como estudiosos autónomos quedó seriamente dañada. En 1879, y como parte de una iniciativa encaminada a reglamentar y centralizar el control de la enseñanza con fines nacionalistas, el Ministerio de Educación «declaró que todos los profesores eran funcionarios públicos, no estudiosos independientes, y promulgó una serie de decretos prohibiendo su participación en actividades políticas» (p. 146). Aunque se produjeron algunos intentos de sindicación por parte de los educadores, en especial en los períodos de deterioro de las condiciones económicas, tales iniciativas duraron poco y apenas cosecharon resultados positivos frente al omnímodo gobierno central y las poderosas autoridades locales. Cuando los militaristas tomaron el poder a principios de la década de 1930, se acentuó el control sobre el profesorado y el sistema educativo.

Durante los primeros años de la ocupación aliada se produjeron una serie de cambios en la educación japonesa. La enseñanza experimentó un proceso de descentralización administrativa, se revisó el *curriculum* para borrar de él cualquier elemento nacionalista y militarista y se reestructuró la educación secundaria según un modelo comprensivo. Por otra parte, tuvo lugar «una más que significativa ampliación de la libertad de los profesores, que empezaron a recibir su formación en el contexto liberal de las universidades y a disfrutar del derecho... a organizarse con fines económicos y políticos» (p. 153). Al igual que en Estados Unidos la Ley Wagner, que entró en vigor en los años treinta (véase también Carlson, 1987), la Ley de Sindicatos japonesa «requería de las organizaciones sindicales que dirigiesen su actividad hacia objetivos económicos (p. 157). Los derechos de los trabajadores, incluidos los educadores, a organizarse, a la negociación colectiva y a la huelga formaban parte de las iniciativas de reforma provocadas por la ocupación

aliada y que se adoptaron en 1945, reformas dirigidas al fomento de la democracia y particularmente a la democratización de la enseñanza.

Durante este «período liberal», que se prolongó hasta 1948, las organizaciones de educadores, en un principio divididas en función de sus ideologías políticas y de las distintas instituciones educativas en que trabajaban sus afiliados, se reunieron (en 1947) bajo el nombre de Nikkyoso; el nuevo sindicato incorporó a «casi todos los enseñantes publicos japoneses (así como a muchos administradores y supervisores) y se convirtió en una d elas fuerzas de mayor peso en el movimiento de los trabajadores» (p. 155). Los educadores obtuvieron del gobierno central numerosas concesiones en materia salarial, de prestaciones y de condiciones de trabajo, así como el reconocimiento de su derecho a tomar parte en la vida política.

Sin embargo, la situación se invirtió a partir de 1948, cuando en las elecciones legislativas el partido conservador sustituyó a los socialistas en el gobierno. Los sindicatos, incluidos los de enseñanza, se convirtieron en el objetivo de nuevas leyes que «limitaban la actividad organizativa, reducían la participación política y restringían el ámbito de la negociación colectiva hasta casi eliminarla (p. 176). Como señala Levine, «se otorgó prioridad a la reconstrucción económica de Japón para convertirlo en un fiel aliado de Occidente, por encima de la reforma social y política (p. 175). Por lo que respecta a los educadores, se puso fin incluso a las negociaciones de nivel nacional; las actividades organizativas y negociadoras se trasladaron a los planos local y de las prefecturas, donde se arbitró la constitución de juntas escolares elegidas por la comunidad. Nikkyoso consiguió movilizar a sus miembros y a otros votantes para la primera convocatoria electoral, realizada en 1948, «obteniendo 'representantes' en casi todas las juntas y, en algunos casos, el control mayoritario de éstas». Su éxito provocó que el derecho de los educadores a presentarse a elecciones para las juntas de las circunscripciones en que trabajaban fuera suprimido mediante una disposición legal que entró en vigor en 1954. Por lo demás, los educadores se convirtieron en el blanco de la purga «roja» que tuvo lugar en Japón hacia 1950; fueron despedidos más de mil, de los que gran parte eran dirigentes que se habían significado por su actitud abiertamente crítica (1).

Desde mediados de los años cincuenta hasta mediada la década de los sesenta (el período más reciente estudiado por Levine) Nikkyoso se enfrentó al gobierno central en diversas cuestiones, como la administración de exámenes estandarizados a los alumnos, a los que el sindicato se oponía por considerarlos contrarios a la promoción de la igualdad de oportunidades educativas. Nikkyoso desempeñó también un papel importante como impulsor de la investigación que llevó a cabo la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre el gobierno japonés por supuestas prácticas laborales injustas. Esto condujo a una suavización de la postura gubernamental y se reconoció «el derecho de los empleados públicos a organizarse y a elegir a sus representantes» (pp. 196-97). Sin embargo, también provocó un

(1) Las organizaciones de enseñantes ofrecieron una resistencia de algún modo mayor a esta purga que la que se opuso a la persecución de los «ultranacionalistas» en el período inmediatamente posterior a la guerra; 120.000 de éstos (de un total de 600.000 profesores) habían sido despedidos en 1947.

resultado que no se pretendía: el fin de la política de incorporación de administradores y supervisores al sindicato, una práctica que permitía influir a través de canales informales en quienes ejercían el control formal sobre el trabajo del profesorado. De este modo se mutiló uno de los principios básicos del sindicalismo japonés como sindicalismo «de empresa»: «la estrecha identificación y sólida unión de todos los miembros de la unidad empleadora con el sindicato de dicha unidad»; las nuevas circunstancias, con todo, han propiciado un cambio en los planteamientos de Nikkyoso, que ha empezado a insitir en la condición de trabajadores docentes para contrarrestar así las exigencias gubernamentales relativas a la necesidad de que los enseñantes sigan un comportamiento 'profesional' (p. 197).

México

Víctor Alba (1969) ha examinado el papel protagonizado por los profesores en las luchas sociales y políticas que se libraron antes, durante y después de la revolución mexicana (1910-1917). en las luchas anteriores a 1910 entre los liberales y la iglesia, numerosos docentes se aliaron con los primeros utilizando «sus puestos para transmitir sus ideas políticas... Los profesores de las ciudades de provincias... solían involucrarse en actividades... consideradas subversivas y que los empujaban a la ilegalidad... Una minoría, aunque numerosa, perdieron sus empleos y fueron encarcelados (pp. 202-3). Todo ello se produjo pese a que tanto el gobierno como la Iglesia dieron un fuerte impulso a la educación en este período.

Durante la revolución, los docentes actuaron a menudo como consejeros y líderes de los grupos guerrilleros; por lo demás, algunas de las figuras clave de la lucha por derrocar al régimen, encabezada por el General Porfirio Díaz y que contó con la alianza de la Iglesia, eran profesores en ejercicio o lo habían sido con anterioridad.

Concluida la revolución, el número de profesores aumentó de forma espectacular en los años veinte y se creó un sindicato de enseñanza. Ello fue en parte resultado de una disposición constitucional de 1917 que establecía el derecho de los trabajadores a la asociación y a la huelga, derechos que los trabajadores no gubernamentales se habían ganado por su contribución a la lucha revolucionaria. En cuanto a los docentes, disfrutaron del derecho de huelga antes incluso que otros empleados del gobierno, y éste apoyó y protegió sus sindicatos porque era «conveniente tenerlos organizados e influir así en ellos» y debido a la creencia en «que los profesores debían cumplir una función importante en la lucha contra la influencia de la Iglesia» (p. 205).

Los enseñantes laicos, que habían vivido siempre en situación de conflicto más o menos agudo con el clero local, se encontraron en medio de la disputa que enfrentaba al gobierno posrevolucionario con la Iglesia Católica respecto de si el contenido de la enseñanza debía ser secular o religioso, situación muy parecida a la experimentada en Francia (véase Meyers, 1976) y Prusia (La Vopa, 1980), pero mucho más corrosiva y violenta. El clero criticó a los docentes de las escuelas públicas por su intento de «descristianizar a los niños», y los profesores fueron torturados, embreados y emplumados, e incluso ahorcados por las guerrillas católicas,

conocidas como «cristeros» (p. 207). Las organizaciones de profesores urgieron al estado para que brindara protección militar a sus miembros en peligro, al tiempo que servían de vehículo para la propaganda gubernamental.

Estas experiencias no sólo radicalizaron a muchos enseñantes, sino que les hicieron ganarse el favor del gobierno. Los docentes más activos empezaron a profesar una ideología política «mezcla de anticlericalismo y racionalismo por un lado, y marxismo, simpatía hacia Rusia y antiamericanismo o antiimperialismo por otro» (p. 209). Aunque las retribuciones del profesorado no eran en modo alguno elevadas, el colectivo gozaba de una influencia notable; de hecho, la enseñanza era la carrera elegida normalmente por los funcionarios técnicos del Ministerio de Educación. Los docentes gozaron de facto de estabilidad laboral y empleos vitalicios mucho antes de que estas ventajas se extendieran a todo el funcionariado en 1935.

La aprobación en 1934 de una enmienda al artículo tercero de la constitución (enmienda que se mantuvo en la legislación hasta 1946, pero que dejó de aplicarse en 1937), por la que se declaraba que «la educación debe ser socialista» y se establecía el requisito de la autorización gubernamental para el funcionamiento de las escuelas privadas, desencadenó un nuevo conflicto. La implantación de la disposición constitucional no sólo enfrentó a los grupos conservadores religiosos con la dirección del Partido Revolucionario Institucional (PRI), quedando muchos enseñantes cogidos entre ambas partes, sino que exacerbó las divisiones ideológicas del profesorado y las diferencias entre los docentes rurales y urbanos, con una organización representando a cada grupo. En parte como respuesta a la preocupación que motivaban estas divisiones en el partido gobernante, éste decidió intervenir, creando una organización unitaria: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Esta organización, dirigida a menudo por miembros del Partido Comunista, estableció alianzas con los padres y, mediante la negociación, la influencia personal sobre los funcionarios del gobierno y el recurso a la huelga ha logrado algunas mejoras en materia salarial, de prestaciones y de condiciones de trabajo. El SNTE, sin embargo, no ha conseguido que se atendieran otras reivindicaciones, como el control sobre nombramientos y ascensos.

La India

Pratima Kale (1970) hace un recorrido por la historia de los enseñantes de la India que cubre desde la tradición de los *gurus,* pasando por la colonización británica, hasta su actividad en el actual estado hindú. El modelo del *guru* independiente se relaciona con los conceptos del «deber noble», el sacrificio, el desinterés por la «riqueza material» y la «insistencia en... la fe incuestionada en la autoridad, el saber y la función subsidiaria del educador» (p. 372). Cuando el imperio británico se adueñó de la India, el trabajador de la enseñanza se convirtió en una especie de «funcionario atrapado en la organización burocrática» (p. 373). La administración colonial controlaba el *curriculum,* los libros de texto y la organización escolar mediante un sistema de inspecciones regulares. Con la llegada de la independencia política en 1947, los educadores asumieron el papel de «constructores del país...

fomentando el desarrollo nacional y preservando simultáneamente la herencia cultural de la India» (p. 274); no obstante, siguieron siendo empleados burocráticos sujetos a la «estandarización de los programas, de los libros de texto, de los exámenes y de la inspección» (p. 376).

Kale afirma que los educadores hindúes buscan una elevación de un *estatus* y de sus rentas mediante dos procedimientos: por una parte, intentan proyectar la imagen del *guru,* pero sobre todo se apoyan en lo que Larson (1977) denomina el modelo ocupacional y la ideología del profesionalismo (véase también Ruhela, 1970). Durante el período colonial, los británicos transplantaron a la India una variante anglosajona del profesionalismo (cfr. Johnson, 1973). Sin embargo, como señalan Ginsburg y Chatuvedi (1988), la versión dominante de la ideología del profesionalismo que se da entre el profesorado hindú no insiste en la autonomía del docente ni tampoco en la legitimidad del uso de la fuerza colectiva (2). La circunstancia de que el profesorado la suscribiera supuso que, al menos hasta los años sesenta, «las organizaciones de profesores no desearan convertirse en sindicatos» ni alinearse «con otros sindicatos de trabajadores» (Natarajan, 1969, p. 135), prefiriendo ser consideradas asociaciones «profesionales». Por razones análogas, y aunque se observan diferencias importantes entre los estados de la federación india, las organizaciones de profesores han adoptado normalmente líneas «no politizadas», evitando tanto la constitución de vínculos formales claros con los partidos como la participación activa en los procesos electorales, legislativos y de formulación de políticas (Aurora, 1970; Natarajan, 1969).

Países africanos

Nwagwu (1977) ha estudiado la situación de los trabajadores de la enseñanza en Kenia, Nigeria, Tanzania y Zambia en la década posterior a la consecución de su independencia política. El autor señala la prioridad que se ha otorgado al «crecimiento cuantitativo... de edificios, equipos e instalaciones escolares», mientras que los progresos son menores en «la dotación de enseñantes profesionales adecuadamente formados» (p. 50) (véase Williams, 1977, para el caso de Ghana) (3).

En el período estudiado por el autor se incrementó el número de profesores reduciéndose la duración y calidad de la formación previa y rebajándose los crite-

(2) En este y otros casos, la ideología del profesionalismo, al diferir según las culturas y contener a menudo contradicciones internas, puede operar en beneficio de las élites, aunque a veces es utilizada por los grupos ocupacionales como parte de una estrategia encaminada a acrecentar su poder, su estatus y sus niveles retributivos (véanse Filson, 1988; Ginsburg, 1987; Ginsburg, Meyenn y Miller, 1980; Ginsburg y cols., 1988; Hoyle, 1980; Lawn y Ozga 1981, 1988; Ozga y Lawn, 1981; Parry y Parry, 1974; Pritchard, 1983).

(3) En mi opinión, este proceso debe interpretarse como una iniciativa de las élites encaminada a «formar ciudadanos» (cfr. Boli, Ramírez y Meyer, 1986) de los nuevos países, pero también para facilitar la reproducción de la mano de obra y la acumulación de capital en el marco de unas relaciones económicas redefinidas, al tiempo que se atiende a las demandas de educación formal por parte de campesinos y trabajadores.

rios de selección y contratación, lo que provocó que numerosos docentes carecieran de preparación profesional (véase también Mattingly, 1975, con relación a Estados Unidos) y que «el *estatus* de los enseñantes... tendiera a descender con respecto a otras ocupaciones del sector moderno de la economía» (p. 50). De este modo, los candidatos al trabajo docente lo eran, «en gran parte, como segunda opción», mientras numerosos profesores se desviaban hacia «puestos más importantes en la escala de poder», algunos representando «a la comunidad local en sus relaciones con la burocracia del gobierno» y otros convirtiéndose en «agentes o funcionarios gubernamentales y, finalmente, en políticos a tiempo completo» (p. 51).

La dinámica descrita no sólo indica que eran las élites económicas y políticas, y no los profesores, quienes controlaban la cantidad y calidad del colectivo de trabajadores de la enseñanza; explica también en parte la causa de que los educadores de estas sociedades no fueran capaces, al menos hasta mediados los años setenta, de unirse como fuerza política y económica. Nwagwu señala que la «consecuencia obvia de estos hechos es que los miembros de la profesión docente no han logrado identificarse como grupo que comparte los mismos intereses, objetivos, antecedentes y formación» (p. 53). Además de sus diferencias étnicas, sexuales y de clase social, los profesores se distinguían según si estaban o no calificados, habían recibido una formación relevante, pensaban o no permanecer toda su vida dedicados a la enseñanza y trabajaban en escuelas primarias o secundarias (sobre estas divisiones en el contexto inglés, véanse Ginsburg, Meyenn y Miller, 1980; Ozga y Lawn, 1981; Parry y Parry, 1974; en Alemania, véase Kisiel, 1966; en la India, véase Natarajan, 1969). En consecuencia, «los sindicatos de enseñanza no son eficaces, ya que no pueden exigir el respeto y la lealtad de todos sus afiliados y, por tanto, no reciben los apoyos económicos y morales necesarios para lograr objetivos sustanciales. Por lo demás, estas divisiones han sido explotadas por las élites autóctonas (y tal vez también por las internacionales) «enfrentando a unos grupos con otros» (p. 54).

Canadá

Glen Filson (1988) utiliza una serie de investigaciones para estudiar la posición de clase de los enseñantes de las escuelas, *colleges* y universidades de Ontario en un intento por determinar el modelo en que los profesores han experimentado y respondido a un proceso surgido recientemente que el autor denomina desprofesionalización y proletarización. Señala a este respecto que entre «las décadas de 1930 y 1960 los profesores canadienses pasaron de ser trabajadores mal pagados a convertirse en profesionales altamente organizados y con un nivel retributivo aceptable (p. 307). Tal circunstancia se debió en parte al importante papel desempeñado por los enseñantes en la expansión del sistema educativo y en la reproducción del «capital humano» necesario para unas «relaciones técnicas y sociales de producción cada vez más complejas» (p. 307). Esta evolución había venido precedida por un proceso de feminización y proletarización del profesorado de Quebec y Ontario entre fines del siglo XIX y principios del XX, proceso que supuso para el colectivo docente la pérdida de su control sobre el *curriculum,* la selección de libros de texto, los métodos de enseñanza y las prácticas disciplinarias, así como una inten-

sificación de su trabajo como consecuencia de un aumento de las tareas administrativas y de la exigencia de nuevas calificaciones (Danlyewycz y Prentice, 1987).

En los años setenta, con el inicio de la crisis presupuestaria del estado y el aumento de las tasas de desempleo entre la juventud educada, circunstancias ambas relacionadas con la recesión económica que se produjo en Canadá y en el sistema económico mundial, el *estatus* profesional de los enseñantes se vio amenazado. «Se acusaba a los profesores de preocuparse por la disciplina en lugar de enseñar a los alumnos las destrezas necesarias» (p. 308). Se acrecentó la carga de trabajo de los docentes, así como el tamaño de las clases, al tiempo que aumentaban las cifras de desempleo en la profesión. Por una reforma educativa conocida como Ontario School: Imtermediate Senior Division se arbitraron exámenes estandarizados para los cursos académicos, se restablecieron «las asignaturas obligatorias para los niveles básico, general y avanzado y se redujo el tiempo de actividades docentes en este último nivel manteniéndose virtualmente la cantidad de trabajo prescrito (p. 310). De este modo, Filson afirma que «cada vez más los profesores de las escuelas públicas tienen que utilizar unidades de enseñanza que proporcionan las juntas escolares» (p. 310).

En los *colleges* comunitarios (***), los docentes han experimentado también la intensificación, rutinización y estandarización de su trabajo, así como un proceso de descalificación que afecta a su control sobre los contenidos curriculares. Las «principales decisisiones relativas al qué y el cómo del aprendizaje de los alumnos las toman los 'directores de aprendizaje' ('learning managers') en función de objetivos de comportamiento relacionados con las destrezas requeridas en las distintas ocupaciones o niveles académicos» (p. 302). El profesorado universitario se encuentra en mejor situación por lo que respecta a sus ingresos y su grado de autonomía en el lugar de trabajo. Sin embargo, incluso en este contexto donde «las formas residuales de la libertad de cátedra protegen hasta cierto punto (a los docentes) del control del estado», existen «múltiples mecanismos de control» que pesan sobre las actividades de enseñanza e investigación del profesorado y, por otra parte, «su inserción en la burocracia estatal en calidad de enseñanza canadienses». La ideología elitista del profesionalismo es utilizada aún como arma defensiva, en especial por parte del profesorado titular a tiempo completo de las universidades, en su pugna por obtener mayor poder, *estatus* y nivel retributivo. No obstante, muchos trabajadores de la enseñanza han adoptado estrategias sindicales y actitudes de carácter más militante. En 1974 «los docentes de las escuelas públicas de la provincia reivindicaron y consiguieron el reconocimiento del derecho de huelga» (p. 309). Este tipo de acción laboral, sin embargo, no siempre ha reportado los beneficios esperados, como se evidenció en el «fracaso de la huelga 1975-76 de los profesores de enseñanza secundaria de la ciudad de Toronto» (p. 309). Los enseñantes de los *colleges* y universidades iniciaron un movimiento hacia la sindicación a principios de la década actual. En general, «hoy son más los docentes que conciben sus es-

(***) Se trata de instituciones de enseñanza superior puestas al servicio de la comunidad en que se asientan, a cuyas necesidades ajustan sus *curricula*. (N. del T.).

fuerzos por lograr una mayor seguridad en el empleo, salarios más elevados y mayor autonomía como parte de la lucha de la clase obrera para aumentar sus niveles de autogestión y control» (p. 306), aunque tal planteamiento sigue sin ser el predominante. Se ha señalado que las experiencias distintas de alineación, explotación y opresión que viven los trabajadores de la enseñanza, así como su posición de clase ambigua y contradictoria (véase también Harris, 1982) limitan su desarrollo como clase.

Gran Bretaña

Ginsburg, Wallace y Miller (1988) han elaborado un estudio de casos, basado en datos históricos, observaciones etnográficas y entrevistas, sobre las relaciones entre los docentes, la economía y el estado en Gran Bretaña (véase también Grace, 1987). Los autores describen el proceso frente a las autoridades locales nacionales –articulada sobre un sistema de retribuciones basado en el rendimiento de los alumnos y la vigilancia intensiva por parte de la Inspección– aumentó de forma espectacular después de 1926, en una épocas de crisis económica y política. «Se reestructuraron las relaciones con el estado en busca de una mayor autonomía curricular y pedagógica... en parte como consecuencia de los signos crecientes del poder colectivo del profesorado, pero sobre todo porque los profesores eran considerados en general... una salvaguarda contra la radicalización de la enseñanza por parte de los segmentos 'socialistas' de la clase obrera y de sus aliados en el colectivo «docente» (pp. 6-7). De este modo se abrió un período (interrumpido por los años de la Segunda Guerra Mundial, véase Lawn, 1987) en el que los enseñantes gozaron de un considerable poder individual y colectivo y que duró hasta mediados de la década de 1970.

En ese momento, y en el contexto de una nueva crisis económica presupuestaria y política, se inició el llamado «Gran Debate» sobre la enseñanza, simultáneo a una serie de recortes en el gasto público destinado a educación. Los educadores recibieron instrucciones para preparar mejor el alumnado para la actividad laboral, seguir un *curriculum* fundamental, rendir cuentas de su trabajo de modo más estricto a través de la utilización de exámenes estandarizados, utilizar en mayor medida la diferenciación del alumnado por grupos de capacidad y aplicar métodos sancionados por el estado, todo ello con menores recursos económicos. Al mismo tiempo, los representantes de las organizaciones de profesores dejaron de ostentar la condición de miembros con voz y voto en los comités de educación de al menos una autoridad local. En lugar de ello se estableció un procedimiento por el que los integrantes de una serie de comités gubernamentales locales que habían empezado a entender de asuntos relacionados con la enseñanza consultarían con algunos docentes a título individual (véase también Ozga, 1987). Además, «se crearon comités consultivos locales, formados por inspectores y consejeros, que ostentaban competencias decisorias sobre las escuelas de la localidad y no estaban obligados a consultar al profesorado» (p. 10).

Estas tendencias se aceleraron con la elección del gobierno conservador de Margaret Thatcher en 1979. Por ejemplo, la *Education Act* de 1980 otorgó a los

padres el «derecho» a elegir la escuela de sus hijos, exigiendo por tanto de los enseñantes que pusieran fin a su resistencia contra la publicación de los resultados de los exámenes estandarizados. Se disolvió el Consejo de Escuelas (organismos a través del cual las organizaciones de profesores habían ejercido una gran influencia sobre el *curriculum* en la década de los sesenta y principios de los setenta). La Comisión de Servicios de la Población Trabajadora *(Manpower Services Commission)* canalizó el mayor control del gobierno nacional en materia curricular a través de la «Iniciativa Técnica y Profesional». «En 1984, el ejecutivo inició una decidida intervención en la formación del profesorado creando el Consejo para la Acreditación de la Formación del Profesorado... Uno de los efectos principales del nuevo proceso de acreditación fue que los programas que habían desarrollado un *curriculum* más integrado y 'progresivo' se encontraron en una difícil situación para satisfacer los criterios prescritos» (p. 9) (véase Reid, 1986; Whitty, Barton y Pollar, 1987). Por último, una nueva *Education Act* promulgada en 1986 «no sólo disolvió el Comité Burnham, foro para la negociación colectiva de los docentes sobre reivindicaciones salariales y condiciones de trabajo, sino que inició un sistema nacional de evaluación del profesorado» (p. 20) (veánse también Pietrasik, 1987; Walsh, 1987).

Ante semejantes intentos de reestructuración de las relaciones entre el estado y los profesores, éstos respondieron de diversas maneras. En un primer momento, muchos ignoraron el «Gran Debate» y las transformaciones propuestas en el control sobre contenidos y métodos de enseñanza, interpretando a menudo que tales cambios iban dirigidos a sus colegas descarriados. Se produjeron no obstante algunos conatos aislados de oposición y brotaron ciertas formas de resistencia frente a determinados usos de los exámenes estandarizados. Las amenazas de recortes en las partidas presupuestarias destinadas a educación y, en especial, las reducciones de personal despertaron reacciones colectivas de carácter más militante, aunque el consenso en la crítica no impidió los desacuerdos acerca de las respuestas sobre si unos «profesionales» debían recurrir a la huelga».

Conforme el gobierno Thatcher se embarcó en iniciativas más audaces y la situación económica empeoró para escuelas y docentes, se acrecentó la acción militante del profesorado. Entre 1984 y 1986 los profesores se negaron a vigilar las comidas y a realizar suplencias; en varias circunscripciones locales organizaron huelgas intermitentes en períodos de tres días y movilizaron a los padres en apoyo de su causa. En el origen del conflicto estaban una serie de reivindicaciones salariales, así como ciertas cuestiones sobre las prácticas de control del profesorado. Finalmente, los profesores obtuvieron mejoras retributivas inferiores a las esperadas, y ello «a costa de un empeoramiento de sus condiciones de trabajo y de la vinculación de las remuneraciones al rendimiento» (p. 19). Fueron muchos los enseñantes que interpretaron el resultado de sus movilizaciones como una derrota, similar a la sufrida en el mismo período por el Sindicato Nacional de Mineros tras su amargo conflicto con el gobierno por el cierre de algunos pozos. Por lo que se refiere a los enseñantes de las instituciones de formación del profesorado, que en su mayor parte no se habían unido a los profesores de las escuelas ni a los mineros en sus luchas, se encontraron privados de fuerza para

oponerse a las intromisiones del estado en su actividad, que previamente no estaba sometida al control gubernamental.

Australia

Connell (1985) ha analizado el proceso de trabajo de los profesores del nivel secundario de la educación pública y privada australiana. Afirma este autor que las relaciones sociales de la enseñanza deben contemplarse en conexión con las relaciones de clase y de género. «La participación más obvia de los docentes en las relaciones de clase se produce a través de su interacción con los empleadores» (p. 192), de los modos en que ayudan/impiden el éxito académico de los alumnos de las distintas clases sociales y, por último, de las ideologías sobre la escuela y la sociedad que transmiten. En las escuelas privadas elitistas, su papel es más bien el de empleados de la clase dominante, y tienden a reivindicar su profesionalismo en los conflictos que los enfrentan a los empleadores o a los administradores con relación al control sobre el propio trabajo. Por el contrario, los educadores públicos o estatales se muestran más dispuestos a involucrarse en actividades de tipo sindical.

Connell considera que el orden político de la escuela es también un «régimen de género»: los puestos docentes suelen estar desempeñados por mujeres, mientras que los administradores son habitualmente hombres (véase también Strober y Tyack, 1980, para el caso de Estados Unidos). Las mujeres sufren limitaciones culturales de índole patriarcal, incluso si ocupan cargos de autoridad en las escuelas. «La autoridad... se siente como algo masculino; afirmarla supone menoscabar la propia feminidad» (p. 152). La división sexual del trabajo emocional (cfr. Hochsild, 1983) significa también que la enseñanza «tampoco es unívocamente masculina... El componente de compromiso emocional... inevitable en la enseñanza, se define como femenino» (p. 155).

Connell subraya que los enseñantes no se vinculan a las relaciones de clase y de género desde fuera, sino que se sitúan en su interior y las viven. Así pues, es preciso examinar los diversos grados de reconocimiento, crítica y resistencia respecto de estas formas de desigualdad que existen en las escuelas y en la sociedad. Mientras algunos profesores parecen, la mayor parte del tiempo, preservar y legitimar las relaciones de clase y de género vigentes a través de sus actividades cotidianas con empleadores, administradores, compañeros, padres y alumnos, las creencias y acciones de otros, tanto dentro como fuera de la escuela, se aproximan más a las posturas feministas y socialistas (véase también Grace, 1978, para el caso inglés).

Estados Unidos

Michale Apple (1983a; 1983b; 1983c; 1984; 1986) afirma que los trabajadores de la enseñanza de Estados Unidos sufren actualmente un proceso de proletarización general después de haber alcanzado el cénit de su *estatus* y su autonomía en

las décadas de 1950 y 1960. Esta dinámica se produce en un «tiempo de crisis de la acumulación y la legitimación..., (marcado por), la crisis presupuestaria del estado» (1983b, p. 53), y que se relaciona con «los intentos actuales del estado y de la industria por adaptar la escuela a las 'necesidades económicas'» (1983a, p. 143). Los educadores se hallan sometidos a un proceso de descalificación en las áreas de la toma de decisiones curriculares e incluso de la planificación de las clases; la concepción se separa de la ejecución en las relaciones sociales y técnicas de la enseñanza (véase Ginsburg y Spatin, 1988, para una dinámica análoga que afecta a los docentes de las instituciones de formación del profesorado) (4). Esta evolución se debe en parte a una ampliación del control burocrático (como se evidencia especialmente en las últimas iniciativas de «reforma»), pero también al aumento de los controles técnicos incorporados a la forma curricular. Mediante el uso de paquetes de materiales curriculares (y últimamente de ciclos de clases obligatorios) tanto los contenidos del *currículum* como la actividad pedagógica se fraccionan en componentes más pequeños, simples y rutinarios (con relación a Estados Unidos, veánse también Beyer, 1983; Gitlin, 1983; para el caso inglés, véase Buswell, 1988). También merecen citarse los paquetes de aprendizaje asistido por ordenador (Lawn y Ozga, 1981, 1988) (5). La forma de estos materiales curriculares es la causa de otro aspecto de la proletarización, a saber, la intensificación, por la «sensación crónica de sobrecarga de trabajo... derivada de la necesidad de evaluar el 'dominio' por los alumnos de cada uno de los objetivos y de registrar los resultados» (1983c, p. 619).

Apple observa, por otra parte, que está teniendo lugar también una cierta recalificación, especialmente con relación a las «técnicas de control de los alumnos» (1983a, p. 151).

Apple concede una importancia especial al hecho de que «los profesores no son sólo actores de una clase social, sino actores de un género» (1983b, p. 54; véanse también Ginsburg, 1987b; Harris, 1982; Mattingly, 1975). Al igual que Connell (1985), señala que las relaciones entre los géneros y el patriarcado (los administradores y los miembros de las juntas escolares son por lo general hombres mientras que las mujeres desempeñan normalmente los puestos docentes) deben ser interpretadas como una parte esencial del trabajo de los enseñantes (véanse también Acker, 1983; Biklen, 1985; Schmuck, 1987; Stockard, 1980; Weiler, 1988), a partir del conocimiento de los procesos históricos de feminización de la enseñanza (sobre Estados Unidos, véanse Bernard y Vinovskis, 1977; Grumet, 1981; Lortie, 1975; Richardson y Hatcher, 1983; Spring, 1986; Tyack, 1967; sobre Inglaterra, véanse Bergen, 1988; Purvis, 1981). Afirma a este respecto que en «todas las

---

(4) Carlson (1987) afirma que «si la tarea reproductora de las escuelas implica la clasificación, el disciplinamiento y el restar poder a los alumnos, el sistema social y político debe circunscribir cuidadosamente el papel del profesor para garantizar que los docentes no alteren ni se resistan a su función en el proceso de reproducción.

(5) El desarrollo y la implantación de paquetes de aprendizaje asistido por ordenador «parece una acumulación de los conocimientos de los trabajadores de la enseñanza y su absorción en la memoria de la máquina; hablamos de algo más que de conocimientos fácticos: son la experiencia y el pensamiento, los aspectos creativos de la enseñanza, los que resultan absorbidos». Lawn y Ozga, 1988, p. 96). Probablemente, este proceso recalificará a algunos docentes, descalificará a muchos otros y cabe la posibilidad de que conduzca a la sustitución de algunos por ordenadores.

categorías ocupacionales, la población femenina es más vulnerable a la proletarización que los hombres... como consecuencia de las prácticas sexistas de contratación y ascensos (y) de la tendencia general a preocuparse menos por las codiciones de trabajo de las mujeres» (1983c, p. 612). Así, no debe sorprendernos «que uno de los intentos más formidables de racionalización de los *curricula* y de la enseñanza haya tomado como objetivo a un grupo de profesores compuesto en su mayor parte por mujeres» (1983b, p. 56).

Apple observa que los docentes norteamericanos han resistido y luchado contra estas tendencias proletarizadoras, aunque a menudo de manera sutil, inconsciente e individualista. «Pocos profesores han permanecido pasivos ante la situación... A veces modificaban sutilmente los objetivos especificados, intentando superar así la separación entre concepción y ejecución. Otras rehusaban de modo informal enseñar ciertos objetivos... También intentaban resistirse a la intensificación: en primer lugar, buscando huecos durante la jornada para realizar actividades a ritmo más lento; en segundo lugar, suspendiendo por un tiempo los frecuentes *pretest* y *postests,* las tareas con las hojas de trabajo, etc., para suscitar debates con los alumnos sobre temas escogidos por éstos» (1983b, p. 60).

Apple insiste, por otro lado, en que muchos docentes, tanto mujeres como hombres continúan organizando acciones colectivas y se comprometen en actividades políticas» tanto en el sistema escolar como en la comunidad (1984, pp. 43-44). Como observa Carlson, los profesores norteamericanos han utilizado «tres formas principales de ideología y práctica sindicales», que diferentes segmentos de trabajadores han empleado en diversos períodos históricos: «sindicalismo de oficio, sindicalismo de empresa y sindicalismo industrial» (p. 295). El sindicalismo de empresa suponía que como miembro de una «familia profesional», «se esperaba de los profesores que subordinaran sus intereses a los fines e intereses más amplios representados por los administradores, los planificadores estatales y las autoridades políticas».

Los profesores han aplicado también estrategias de sindicalismo industrial –negociación colectiva, amenazas de huelga– especialmente desde la década de 1960, cuando la administración Kennedy promovió el reconocimiento de los derechos correspondientes en beneficio de los empleados del sector público. Sin embargo, esta situación puede interpretarse también como una ampliación del compromiso de la «gran negociación» entre el capital y la clase obrera, formulado por la administración Roosevelt durante la crisis económica de los años treinta, y que legitimó el derecho de los trabajadores a la organización y a la negociación colectiva, al tiempo que «los dirigentes de la clase obrera aceptaron limitar la negociación a los salarios y condiciones de trabajo y se comprometieron a no emprender acciones militantes» (p. 300).

Los enseñantes, al menos en los períodos de expansión económica, han logrado algunas mejoras pecuniarias, aunque la negociación colectiva del profesorado está prohibida en algunos estados y en el resto suelen ponerse trabas legales para evitar que las negociaciones contemplen reivindicaciones distintas de las relacionadas con salarios y prestaciones. Sin embargo, siguiendo un modelo se sindicalismo de oficio, los «sindicatos y asociaciones profesionales (de docen-

tes) han utilizado (tanto en el pasado como en la actualidad) el proceso de negociación colectiva junto con actividades de presión en los órganos legislativos para ver reconocidos una serie de derechos (en materia de control sobre su trabajo), iniciativas que les han brindado ciertos triunfos que no por limitados dejan de ser importantes» (p. 297).

CONCLUSION

En el capítulo que firma Dunkin (1988) en *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education,* indica que los estudios comparados sobre la enseñanza y la formación del profesorado deben intentar dar respuesta a las siguientes cuestiones: «a) ¿Cómo se comportan los docentes?; b) ¿Por qué se comportan como lo hacen?, y c) ¿Cuáles son los efectos de su conducta?» Su interés por las correlaciones entre los procesos de enseñanza y el rendimiento de los alumnos está muy alejado de mi preocupación por los procesos de trabajo y la acción política de los trabajadores de la enseñanza. No obstante, procuraré responder a los interrogantes que propone comparando las experiencias de los enseñantes de las sociedades que hemos considerado en los apartados anteriores.

En primer lugar, me centraré en los aspectos relacionados con el proceso de trabajo de los educadores (proletarización y profesionalización), para pasar seguidamente a los temas que conciernen a su papel como actores políticos (poder/actividad para promover el cambio/la estabilidad social).

El proceso de trabajo de los educadores

La profesionalización y la proletarización pueden interpretarse como dinámicas contradictorias que caracterizan el proceso de trabajo, incluido el de los educadores, tanto en el sector privado como en el sector público o estatal (Ginsburg y Spating, 1988). La profesionalización es un proceso a través del cual los trabajadores mejoran su *estatus,* elevan sus niveles de renta y acrecientan su poder/autonomía (Larson, 1977). La proletarización, por otra parte, compone una tendencia opuesta en la que los trabajadores ven disminuir su *estatus,* su renta y su poder/autonomía; de este último proceso nos interesan aquí cuatro elementos: la separación de concepción y ejecución, la estandarización/rutinización de las tareas, la reducción de los costes necesarios para la compra de fuerza de trabajo y la intensificación de las exigencias sobre la actividad laboral. (Braverman, 1974). Como es obvio, tanto la profesionalización como la proletarización afectan a un grupo ocupacional en su relación con otros grupo, que en el caso de los educadores son los administradores/gestores y las élites del estado y de la economía (Johnson, 1980) (6).

(6) Johnson (1980) afirma que el tipo de relación que mantengan los grupos ocupacionales con el capital y con el estado puede limitar o bien potenciar sus intentos por utilizar el símbolo del profesionalismo en sus proyectos de profesionalización o en sus acciones para evitar la proletarización.

Uno de los temas que cabe abordar a partir de los estudios que hemos examinado se relaciona con las condiciones en las cuales los educadores experimentan procesos de profesionalización o de proletarización.

En los casos de Prusia, Francia y México, tras el triunfo de las revoluciones liberales burguesas los educadores alcanzaron grados de *estatus* y de autonomía relativamente altos, al menos en comparación con los de las élites locales y eclesiásticas; sin embargo, no cabe hablar de mejoras económicas reales. El proceso de profesionalización se debió en parte a sus esfuerzos individuales y colectivos, así como a los servicios que prestaron en la primera línea del conflicto de las élites estatales seculares con la iglesia. En Canadá (desde fines de la década de 1930 hasta los años sesenta), en Inglaterra (después de 1926, pero sobre todo entre mediados de los años cuarenta y mediados de los setenta) y en Estados Unidos (desde mediados de los cuarenta hasta la década de los sesenta) los educadores experimentaron evoluciones profesionalizadoras en las épocas de expansión económica, y eran considerados por las élites estatales (al menos en Gran Bretaña) actores clave del proceso de desactivación y desviación de los efectos de los movimientos radicales surgidos en los años anteriores de crisis política y económica. De forma similar, en los primeros tiempos de la ocupación aliada de Japón (1945-1948) los educadores mejoraron su capacidad para organizarse y perseguir metas económicas, si bien no obtuvieron una autonomía amplia en el ámbito de las decisiones curriculares y pedagógicas, ya que su papel se juzgaba imprescindible para la supresión del nacionalismo y el militarismo japonés.

Por otra parte, se observan también tendencias relacionadas con procesos de desprofesionalización o proletarización. En Prusia, las élites del estado intentaron hacer de los educadores «funcionarios dóciles», y en Francia el estado nacional se aseguró el control de los docentes mediante los sistemas de formación del profesorado, titulación e inspección, al tiempo que los enseñantes veían mejorar su *estatus* y acrecentarse su poder con relación a los grupos locales. En Vietnam durante el período colonial; en La India durante y con posterioridad a la dominación británica; en China (con diferentes acentos ideológicos) antes, durante y después de la revolución cultural; en Uruguay durante la dictadura fascista surgida en 1973; y en al menos algunas sociedades africanas tras la independencia, las élites políticas (y económicas) intentaron controlar el *curriculum* y los exámenes, así como limitar todavía más la autonomía de los educadores a través de las prácticas de formación del profesorado, la inspección y los incentivos económicos. En Canadá, Gran Bretaña y Estados Unidos, durante la crisis económica, política y presupuestaria (década de 1970 y 1980), las élites estatales (y económicas) impusieron diversas formas de control burocrático y técnico sobre el trabajo docente en las áreas del *curriculum,* la pedagogía y la evaluación (7). Con frecuencia, a estos ataques contra la au-

(7) Aunque Lawn y Ozga (1988) contemplan el concepto de autonomía como un «espacio defendible en la construcción social de la calificación, espacio que se crea en la escuela y en las alianzas políticas o educativas» (p. 98), personalmente coincido con Carlson (1987) en que «es más importante ampliar su poder (de los profesores) apoyando las propuestas de otros grupos sin estatuto propio, como los padres, la comunidad e incluso los alumnos, a fin de movilizar apoyos amplios con vistas a una reestructuración democrática fundamental del control de la escuela» (p. 298). Por otra parte, conviene señalar que, desde una perspectiva marxista, aunque «el socialismo promete la liberación del dominio del capital, también

tonomía «profesional» de los educadores vinieron a sumarse la intensificación del ritmo de trabajo y sucesivas reducciones de las partidas presupuestarias con destino a la enseñanza.

Es preciso recordar que las dinámicas de profesionalización y proletarización que estamos considerando afectaron a los diversos grupos de educadores de distintos modos y en diferentes momentos. Así, se observan diferencias entre docentes y administradores; entre empleados de escuelas públicas y privadas; entre enseñantes de los niveles primario, secundario y postsecundario; entre profesores de alumnos de élite y de alumnos no selectos; y entre trabajadores de la enseñanza de ambos sexos. Puede interpretarse que tales divisiones internas, añadidas a la exigüidad de las iniciativas tendentes a establecer alianzas con otros grupos de trabajadores, socavaron todos los intentos de los educadores por organizar una resistencia sólida y concertada frente a su proletarización. No obstante, existen también datos que demuestran la existencia de una lucha individual y colectiva contra dicho proceso; en ocasiones, las acciones emprendidas han resultado eficaces, al menos a corto plazo. Como observa Ozga (1988), «los sistemas de gestión rara vez se planifican y ejecutan perfectamente, sin contradicciones internas; no es habitual que se impongan sin suscitar oposición y sin sufrir modificaciones» (p. 4). En especial, dentro de las sociedades anglófonas (Gran Bretaña y sus antiguas colonias) el profesionalismo fue utilizado como ideología en el marco de las luchas por la profesionalización y en contra de la proletarización. No obstante, y esto tal vez resulte irónico, la ideología del profesionalismo, además de como arma de los educadores, fue utilizada en contra de ellos por las élites políticas y económicas (cfr. nota 2 supra).

Agentes impulsores del cambio/estabilidad social

Lawn y Grace (1987) critican el hecho de que en gran parte de la literatura sobre los educadores «se haya omitido del análisis un espacio cultural y político relativamente autónomo reservado a los docentes» (p. 7). Evidentemente, ello no es así en los estudios que hemos examinado. Por el contrario, hemos tenido ocasión de comprobar el papel visible y a veces esencial desempeñado por los educadores en la revolución de 1848 en Prusia, en la lucha contra la colonización francesa en Vietnam, en la resistencia antifascista uruguaya y en la revolución mexicana de 1910-1917. En éstos y otros casos (por ejemplo, en China, Kenia, Nigeria, Tanzania, Zambia y la India) los educadores no sólo desarrollaron y pusieron en práctica *currícula* alternativos. También se aliaron con otros grupos, se organizaron, se manifestaron, lucharon, perdieron sus puestos de trabajo, fueron encarcelados, torturados y muertos en sus intentos por lograr un cambio social progresista. A veces sus actividades se relacionaron con iniciativas para organizarse y favorecer sus propios intereses, por ejemplo económicos. En Francia, Prusia y México contribuyeron también a la difusión del nacionalismo y de la secularización de (especialmente)

---

implica una disminución de la autonomía individual, ya que en la sociedad socialista el proceso de trabajo está controlado colectivamente por los trabajadores (p. 120).

los sectores rurales de sus respectivas sociedades, si bien, al menos en los dos primeros casos, establecieron por otra parte alianzas con la población local a fin de retrasar el ritmo de las transformaciones que se intentaban introducir (véase Lauglo, 1982, para otros ejemplos).

En la República Popular China los educadores han sido considerados en ocasiones agentes del cambio social, mientras que en otros momentos se les ha acusado de obstaculizar transformaciones calificadas de «necesarias», enmarcadas alternativamente en las tendencias «roja» y «experta». En los contextos político-económicos capitalistas, como Australia, Canadá, Gran Bretaña y Estados Unidos, se ha criticado en los últimos años a los profesores por no impartir las destrezas y valores que precisa el desarrollo económico; sin embargo, la enseñanza ha seguido considerándose el vehículo para aumentar la productividad de los trabajadores y la acumulación del capital. En Japón y México, las organizaciones de educadores se han convertido en una fuerza política en el sistema educativo y en la sociedad gracias a sus alianzas con otros trabajadores y sindicatos. Aunque no siempre han permanecido unidos ni todas las veces han salido triunfantes, y a pesar de que en ocasiones se han centrado en el logro de mejoras económicas corporativas, los educadores han desempeñado a menudo una función esencial en la promoción del cambio social progresista, es decir, en favor de una enseñanza de tendencia «socialista» y en contra de prácticas de examen discriminatorias.

LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DEL ANALISIS COMPARADO

La comparación es un elemento esencial de la investigación rigurosa o, como algunos prefieren denominarlo, el método científico. Por ejemplo, Farrell (1986) señala que sistemático, empírico y comparado son los tres atributos necesarios y suficientes del método científico, que es «no un conjunto rígido de prescripciones (sino)... un modo altamente flexible y adaptable de organizar nuestras percepciones del mundo exterior» (p. 203). Sin embargo, debo indicar que mi concepción de lo comparado, a diferencia de los planteamientos de Kohn (1987) y Sztompka (1988) no se limita a la comparación transnacional *(cross-national)* ni intersocial; incluye también las comparaciones intrasociales entre diferentes subgrupos de la población, por ejemplo, entre distintos segmentos de educadores. Por otra parte, hay que tomar también en consideración las diferencias regionales dentro de cada sociedad.

La comparación, y lo que voy a decir no es, al parecer, tan obvio como pudiera pensarse (cfr. Farrell, 1986; Judge, 1988; Kohn, 1987; Sztompka, 1988), supone un intento de identificar y explicar semejanzas y diferencias. Tal afirmación, sin embargo, no permite eludir el problema central de la investigación comparada: que los «hallazgos» de semejanzas y diferencias pueden deberse, 1) a semejanzas o diferencias «reales» en los fenómenos investigados; 2) a semejanzas o diferencias en el modo en que las poblaciones estudiadas perciben su realidad social; y/o 3) a semejanzas o diferencias en los supuestos teóricos o enfoques metodológicos utilizados por el investigador de los fenómenos (Kohn, 1987; Sztompka, 1988). Esta última posibilidad limita de forma notable la seguridad de las conclusiones que cabe infe-

rir a partir de los estudios que hemos examinado en las páginas precedentes. Como señala Farrell, la semejanza y la diferencia «no son algo inherente a los datos. Son características de la relación entre el observador y los datos y dependen de las esctructuras conceptuales que existen en la mente del primero» (Farrell, 1986, p. 209).

Debemos tener presente que la literatura que hemos considerado brota del trabajo de unos investigadores que siguen tradiciones teóricas y adoptan enfoques metodológicos muy diversos. A ello se suma la circunstancia de que los estudios elaborados por dichos autores han sido tamizados a través del filtro que costituyen mis propias concepciones teóricas y metodológicas. Así, hemos de preguntarnos por ejemplo, si es legítimo nuestro intento de conceptualizar la dinámica del proceso de trabajo en las escuelas según el esquema profesionalización/proletarización, habida cuenta de la gran diversidad de los contextos político/económicos que hemos contemplado. Por aducir un caso concreto, hay que tomar precauciones a la hora de aplicar un mismo concepto de proletarización a los trabajadores de la enseñanza del sector público y a los trabajadores del sector privado industrial (Apple, 1986). La situación se complica todavía más cuando los contextos sociales objeto de análisis comprenden economías capitalistas, economías coloniales/feudales y economías nominalmente socialistas.

La posibilidad de que los educadores (y otros actores objeto de estudio) contemplen la situación de manera diferente a como lo hace el investigador original o cualquiera de nosotros plantea otras dificultades. Como hemos comprobado al considerar la semejanza que se produce aparentemente entre los educadores ingleses, hindúes y estadounidenses a la hora de suscribir la «ideología del profesionalismo», los significados asignados de hecho a dicho término varían en estos tres contextos sociales (véase Ginsburg y Chaturvedi, 1988; Ginsburg y cols., 1988).

Sin embargo, toda conceptualización puede tanto ocultar la «verdad» como arrojar nueva luz sobre fenómenos ignorados o malinterpretados con anterioridad (Eckstein, 1986). Si evitamos los «abusos» que suponen la exageración, las conclusiones excesivamente enfáticas, la no consideración del contexto y la adopción de una postura etnocentrista, abusos que a veces se detectan en la educación comparada (Noah, 1986), emprender una conceptualización de este tipo merecerá sin duda la pena.

El intento de explicar las semejanzas y diferencias observadas en el proceso de trabajo y la acción política de los educadores presenta también problemas propios. Si se admite que la educación no constituye una esfera completamente autónoma del resto de los ámbitos sociales estoy de acuerdo en que, como punto de partida, «los hallazgos consistentes deben ser interpretados como lo común a los países estudiados... (y) los hallazgos inconsistentes como...diferencias... entre los países. (Kohn, 1987, p. 719). No obstante, tal enfoque se basa, al menos de forma implícita, en la idea de que las sociedades constituyen formaciones aisladas o relativamente independientes. Pero como han afirmado Wallerstein (1974; 1980) y algunos comparativistas (Altbach, 1982; Arnove, 1982; Meyer y Hannan, 1979) las naciones-estado deben ser consideradas cada vez más como realidades integradas en distinta medida en un sistema mundial económico (capitalista) y cultural. Las

relaciones militares, económicas, políticas y culturales internacionales o intersociales contemporáneas requieren un enfoque articulado sobre la concepción del sistema mundial. El proceso de «globalizacion» hace del estudio de casos independientes una práctica cada vez menos defendible.

Según Sztompka, el fenómeno de la globalización (y la internacionalización de las ciencias sociales) ha provocado un giro en el análisis comparado, que de buscar «lo común y las uniformidades en la diversidad» ha pasado a enfocar «la unicidad y las divergencias en la uniformidad» (Sztompka, 1988, p. 214). No estoy de acuerdo con esta afirmación. Reconocer la existencia de un sistema mundial no significa que haya que restar importancia a la búsqueda de similitudes. Reconocer que las naciones-estado se integran en un sistema económico o cultural *estratificado* de alcance mundial (8) (en el cual unas sociedades ocupan el centro y otras la periferia) no es lo mismo que afirmar la uniformidad de todas las sociedades. Es preciso examinar la interacción entre las semejanzas y diferencias de la posición de una sociedad en el sistema mundial y las semejanzas y diferencias de los factores nacionales, políticos, económicos y culturales decantados históricamente, a fin de proponerlas como explicaciones posibles de las semejanzas y diferencias observadas en el proceso de trabajo y en la sección política de los educadores.

Los estudios sobre diversos países que hemos examinado aquí no nos brindan, como es evidente, sino una base limitada para una teoría de los educadores como trabajadores y actores políticos. No se trata sólo de que dichos estudios consideren sólo un número restringido de sociedades, sino de que, salvo escasas excepciones, carecemos de una visión amplia de las experiencias de los educadores. En algunos casos hemos obtenido una imagen de los trabajadores de la enseñanza que se circunscribe a un período de tiempo relativamente corto, de manera que no estamos en condiciones de afirmar si las tendencias descritas han continuado de forma lineal en la misma dirección o bien han adoptado un curso de naturaleza más dialéctica. Por otra parte, en ningún caso hemos dispuesto realmente de una descripción exhaustiva de la experiencia de los educadores; a veces el estudio se ha centrado en su participación como trabajadores en el sistema educativo y otras su intervención en acciones políticas de alcance más general; sin embargo, incluso estos enfoques son parciales. Por lo demás, nos falta un conocimiento completo de las dinámicas potencialmente relevantes de la economía y del estado en el nivel nacional (incluidas la situación y las estrategias de otros trabajadores y grupos subordinados), por no hablar de las tendencias de la economía política mundial que pudieran estar relacionadas con ellas. Dichas lagunas, o al menos una gran parte, precisan ser cubiertas para que podamos profundizar en nuestra comprensión teórica de los educadores como trabajadores y actores políticos.

Rellenar dichas lagunas servirá no sólo para abordar separadamente, por un lado, la dinámica asociada al proceso de trabajo de los educadores y, por otro, el rol de éstos como agentes políticos del cambio y/o la estabilidad; asimismo mejo-

(8) Meyer y Hannan (1979) y quienes participan de su enfoque no insisten demasiado en la naturaleza jerárquica del sistema mundial, lo que les permite, como a Sztompka (1988) concebir el proceso de integración de las naciones-estado como un proceso de homogeneización.

rará nuestra capacidad para entender las conexiones entre ambos aspectos de las vidas de los educadores. Por ejemplo, Dove (1979) concluye que los cambios en las relaciones sociales del trabajo en las escuelas instituidas por los «nuevos estados» de las «antiguas colonias« tendían a limitar lo que llegó a ser un alto grado de participación política de los educadores en los períodos colonial y de la lucha por la independencia. A este respecto afirma: «En numerosos nuevos estados, la nacionalización y la burocratización de los sistemas educativos ha conducido a una racionalización del rol del profesor. A su vez, esto ha ocasionado una disminución tanto de la disponibilidad de los profesores para la participaciión política como en la diversidad de los docentes que toman parte en las actividades participativas (Dove, 1979, p. 187).

Sin embargo, con un análisis comparado como éste no pretendo sólo ampliar nuestro conocimiento (Eckstein, 1986; Noah, 1986); ni siquiera me interesa necesariamente la evaluación de distintas opciones políticas (Holmes, 1986). Mi propósito es contribuir al diseño de una estrategia de acción para los trabajadores de la enseñanza, incluidos nosotros mismos. Y aunque las limitaciones de que adolece nuestro conocimiento y el desarrollo de nuestras políticas afecten también a nuestra capacidad para forjar una estrategia de acción efectiva, pienso que un elemento imprescindible para la creación de dicha estrategia es el examen de las semejanzas y diferencias entre las experiencias de los educadores en distintos tiempos y escenarios, así como una comparación de su situación con la de otros grupos de trabajadores (9). Por último, debemos considerar seriamente el concepto de «praxis crítica» (Ginsburg, 1988a) y perfeccionar nuestros objetivos y nuestra estrategia de acción, esta última basada en la colaboración en la lucha con el resto de los trabajadores y grupos subordinados en los ámbitos tanto de la educación como de la economía política local, nacional y mundial.

BIBLIOGRAFIA

Acker, S. (1983), «Women in Teaching: A semi-detached sociology of semi-profession». En S. Walker y L. Barton, comps. *Gender, Class and Education;* pp. 123-39. Sussex, Falmer Press.

Alba, V. (1986), «México», en A. Blum, comp. *Teacher Unions and Associatins: A Comparative Study.* Urbana, University of Illinois Press.

Altbach, P. y Kelly, G. (1986), *New Approaches to Comprative Education,* Chicago, Chicago University Press. (Traducción española: *Nuevos enfoques en la educación comparada.* Madrid, Mondadori-España, 1990).

Altbach, P. (1982), «Servitude of the Mind? Education, Dependency and Neocolonialism». En P. Altbach, R. Arnove y G. Kelly, comps. (1982); pp. 469-84.

Apple, M. (1983a), «Curricular Form and the Logic of Technical Control». En M. Apple y L. Weis, comps. *Ideology, Practice and Schooling;* pp. 143-66. Filadelfia, Temple University

(9) Como observan Ozga y Lawn (1981), «todos los trabajadores... encuentran dificultades similares dependiendo de su nivel de desarrollo político, su conciencia de clase, la naturaleza de su trabajo en el marco del capitalismo monopolista y las complejidades y contradicciones de su posición de clase» (p. 67).

Press. (Traducción española: «La estructura del *curriculum* y la lógica del control técnico: los resultados de la readaptación». (Capítulo 5.º de M. Apple *Educación y poder.* Madrid, Paidós/MEC, 1987).

– (1983b), «Work, Class and Teaching». En S. Walker y L. Barton, comps., *Ideology, Practice and Schooling;* pp. 143-66. Lewes, Falmer Press.

– (1983c), *Work, Gender and Teaching.* Teacher College Record, 84 (3); pp. 611-28.

– (1984), «Teaching and 'Women's Work': A Comparative, Historical and Ideological Analysis. En E. Gumbert, comp., *Expressions of Power in Education;* pp. 24-49. Atlanta Center For Cross-Cultural Education, Georgia State University.

– (1986), *Teachers and Text.* Boston, Routledge and Kegan Paul. (Traducción española: *Maestros y Textos.* Barcelona, Paidós-MEC, 1989).

Arnove, R. (1982), «Comparative Education and World-systems». En P. Altbach, R. Arnove y G. Kelly, comps. (1982); pp. 453-68.

Aurora, G. (1970), «Teachers as a Professional Group and Their Organization». En S. Ruhela, comp. (1970).

Barking, K. (1985), «Review of A. La Vopa's (1980), Prussian Schools Teachers: Profession and Office, 1763-1848 and J. Abisetti's (1983), Secondary School Reform in Imperial Germany». *American Journal of Education, 93 (2);* pp. 417-21.

Bergen, B. (1988), «Only a School Master: Gender, Class and the Effort to Professionalize Elementary Teaching in England, 1870-1910». En J. Ozga, comp. *School Work: Approaches to the Labor Process of Teaching.* Milton Keynes, Open University Press.

Bernard y Vinovskis, M. (1977), «The Female School Teacher in Ante-Bellum Massachusetts». *Journal of Social History, 10 (3);* pp. 332-45.

Beyer, L. (1983), «Aesthetic Curriculum and Cultural Reproduction». En M. Apple y L. Weis, comps. *Ideology and Practice in Schooling;* pp. 89-113. Filadelfia, Temple University Press.

Biklen, S. (1985), «Can Elementary School Teaching Be a Career?: A Search for Understanding Women's Work». *Issues in Education, 3 (3);* pp. 215-29.

Boli, J., Ramírez, F. y Meyer, J. (1986), «Explaining the Origin and Expansion of Mass Education». En P. Altbach y G. Kelly, comps. (1986); pp. 105-30. (Traducción española: «Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas». *Véase referencia en Altbach y Kelly, comps. (1986).*).

Braverman, H. (1974), *Labor and Monopoly Capital.* Nueva York, Monthly Review Press. (Traducción española: *Trabajo y capital monopolistas.* México, Nuestro Tiempo, 1980).

Buswell, C. (1988), «Pedagogic Change and Social Change. En J. Ozga, comp. (1988).

Carlson, D. (1987), «Teachers as Political Actors: From Reproductive Theory to the Crisis in Schooling». *Harvard Educational Review, 57 (3);* pp. 283-307.

Clifford, G. (1987), «Lady Teacher's and Politics in the United States, 1850-1930». En M. Lawn y G. Grace, comps., *Teachers: The Culture and Politics of Work;* pp. 3-30. Londres, Falmer Press.

Connell, R. (1985), *Teacher's Work.* Sidney, Allen and Unwin.

Danylewycz, M. y Prentice, A. (1987), «Teachers Work: Changing Patterns and perceptions in the Emerging Schools Systems of Nineteenth and Early Twentieth Century Central Canada». En J. Ozga, comp. (1988); pp. 61-80.

Dove, L. (1979), «Teachers in politics in Ex-colonial Countries». *Journal of Commonwealth and Comparative Politics, 17;* pp. 176-91.

Dreeben, R. (1983; 1988), «The School as a Workplace». En J. Ozga, comp. (1988), pp. 21-33.

Dunkin, M. (1988), «Comparative Studies in Teaching and Teacher Education». En T. N. Postlethwaite (director). *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education;* pp. 60-65. Francfort, Pergamon.

Eckstein, M. (1986), «The Comparative Mind». En P. Altbach y G. Kelly, comps. (1986); pp. 167-78. (Traducción española: «La mentalidad comparativa». *Véase referencia en Altbach y Kelly, comps. (1986)).*

Farrell, J. (1986), «The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability». En P. Altbach y G. Kelly, comps. (1986); pp. 201-14. (Traducción española: «La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación: La relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad». *Véase referencia en Altbach y Kelly, comps. (1986)).*

Filson, G. (1988), «Ontario Teacher's Deprofessionalization and Proletarianization». *Comparative Education Review 32 (3);* pp. 298-317.

Ginsburg, M. (1986), «Reproduction, Contradictions and Conceptions of Curriculum in Teacher Educations». *Curriculum Inquiry, 16 (3);* pp. 283-307.

– (1987a), «Reproduction, Contradictions and Conceptions of Curriculum in Teacher Education». En T. Popkewitz, comp., *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklores, Theory and Practice.* Nueva York, Falmer Press.

– (1987b), «Teacher Education and Class and Gender Relations». Educational Foundations, 2; pp. 4-36.

Ginsburg, M. comp., (1988a), *Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis.* Nueva York, Falmer Press.

Ginsburg, M. (1988b), «Educators as Workers and Political Actors in Britain and North America: a Review Essay». *British Journal of Sociology of Education 9 (3);* pp. 359-67.

Ginsburg, M. y Chaturvedi, V. (1988), «Teachers and the Ideology of Professionalism in India and England: A Comparison of Cases in Colonial/peripherial and Metropolitan/central societies». *Comparative Education Review, 32 (4);* pp. 465-77.

Ginsburg, M.; Meyenn, R. y Miller, H. (1980), «Teacher's Conceptions of Professionalism and Trade Unionism: An Ideological Analysis». En P. Woods, comp. *Teacher Strategies;* pp. 178-212. Londres, Croom Helm.

Ginsburg, M. y Spatig, L. (1988), «On Producing a Competency Based Teacher Education Program. En M. Ginsburg, comp. (1988a); pp. 59-98.

Ginsburg, M.; Wallace, G. y Miller, H. (1988), «Teachers, Economy and the State». *Teaching and Teacher Education, 4 (4);* pp. 1-21.

Ginsburg, M. ; Khanna, I.; Meyenn, R.; Miller, H. y Spating, L. (1988), «El concepto de Profesionalismo en el profesorado: Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos». *Revista de Educación, 285;* pp. 5-31.

Grace, G. (1978), *Teachers, Ideology and Control: A Study in Urban Education.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

– (1987), «Teachers and the State in Britain: A Changing Relation». En M. Lawn y G. Grace, comps. (1987); pp. 193-228.

Grumet, M. (1981), «Pedagogy for Patriarchy: The Feminization of Teaching». *Interchange, 12 (3);* pp. 165-84.

Harris, K. (1982), *Teachers and Classes: A Marxist Analysis.* Sidney, Routledge and Kegan Paul.

Hochschild, A. (1983), *The Managed Heard,* Berkeley, University of California Press.

Holmes, B. (1986), «Paradigm Shifts in Comparative Education». En P. Altbach y G. Kelly, comps. (1986); pp. 179-200. (Traducción española: «Cambios paradigmáticos en la educación comparada», *véase referencia en Altbach y Kelly, comps. (1986).*).

Hoyle, E. (1980), «Professionalization and Deprofesionalization in Education». En E. Hoyle y J. Mearry, dirs. *World Yerarbook of Education 1980: Professional Development of Teachers;* pp. 42-56. Nueva York, Nichols.

Johnson, T. (1973), «Imperialism and the Professions: Notes on the Development of Professional Occupations in Britain's Colonial and New States». *Sociological Review, 20;* pp. 281-309.

Joyce, M. (1987), «Bering a Feminist Teachers». En M. Lawn y G. Grace, comps (1987); p. 67-89.

Judge, H. (1988), «Cross-national perceptions of Teachers». *Comparative Education Review, 52 (2);* pp. 143-58.

Kale, P. (1970), «The Guru and the Proffesional: The Dilemma of the Secondary Teacher in Poona, India». *Comparative Education Review, 14 (3);* pp. 371-76.
Kelly, G. (1982), «Teachers and the Transmission of State Knowledge: A Case Study of Colonial Vietnam». En P. Altbach, R. Arnove y G. Kelly, comps. *Comparative Education;* pp. 176-94. Nueva York, Macmillan.
King, E. (1970), *The Education of Teachers: A Comparative Perspective.* Nueva York, McKay.
King, S. (1987), «Feminists in Teaching: The National Union of Women Teachers, 1920-1940». En M. Lawn y G. Grace, comps. (1987); pp. 31-49.
Kisiel, C. (1966), «Some Perspectives on the Role of the German Teacher». *School Review, 74;* pp. 292-318.
Kohn, M. (1987), «Cross-national Research as an Analytic Strategy». *American Sociological Review, 52 (6);* pp. 713-31.
Larson, M. (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis.* Berkeley, University of California Press.
La Vopa, A. J. (1982), *Prussian School Teachers: Professional and Office.* Chapel Hill, University of North Carolina Press.
Lauglo, J. (1982), «Rural Primary Teachers As Potencial Community Leaders? Contrasting Historical Cases in Western Countries», *Comparative Education, 18* (3), pp. 233-255.
Lawn, M. (1987), «What in the Teacher's Job? Work and Welfare in Elementary Teaching, 1940-1945». En M. Lawn y G. Grace, comps. (1987); pp. 50-66.
Lawn, M. y Grace, G. (1974), «Educational Workers». *Radical Education, 2;* pp. 8-9.
Lawn, M. y Grace, G., comps., (1987), *Teachers: The Culture and Politics of Work.* Londres, Falmer Press.
Lawn, M. y Ozga, J. (1981), «The Educational Worker». En L. Berton y S. Walker, comps. *Schools, Teachers and Teaching.* Lewes, Falmer Press.
– (1984), «The Educational Worker? A Reassessment of Teachers». En J. Ozga, comp. *Schoolwork: Approaches to the Labor Process of Teaching;* pp. 81-89. Milton Keynes, Open University Press. (Traducción española: «¿Trabajadores de la enseñanza? Nuevas valoraciones de los profesores», *Revista de Educación, 285,* 1988, pp. 191-215).
Levine, S. (1969), «Japan». En A. Blum, comp. (1969).
Lortie, D. (1975), *School Teacher: A Sociological Analysis.* Chicago, University of Chicago Press.
Mattingly, P. (1975), *The Classless Profession: American Schoolers in the Nineteenth Century.* Nueva York, Nueva York University Press.
Mayer, J. y Hannan, M., comps. (1979), *National Development and the Worlk System: Educational, Economic and Political Change, 1950-1970.* Chicago, Unversity of Chicago Press.
Meyers, P. (1976), «Professionalization and Societal Change: Rural Teachers in Nineteenth Century France». *Journal of Social History, 9 (4);* pp. 524-58.
Natarajan, S. (1969), «India», En A. Blum, comp. (1969).
Noah, H. (1986), «The Use and Abuse of Comparative Education». En P. Altbach y G. Kelly, comps. (1986); pp. 153-66. (Traducción española: «Usos y abusos de la educación comparada». *Véase referencia en Altbach y Kelly, comps. (1986).*).
Nwgawu, N. (1977). «Problems of Professional Identity among African School Teachers». *Journal of Educational Administration and History, 9 (2);* pp. 49-54.
Otero, M. (1981), «Opression in Uruguay». *The Bulletin of Atomic Scientists;* pp. 29-31.
Ozga, J. (1987), «Part of the Union: School Representatives and Their Work». En M. Lawn y G. Grace, comps. (1987); pp. 113-46.
Ozga, J., comp. (1988), *Schoolwork: Approaches to the Labor Process of Teaching.* Milton Keynes, Open University Press.
Ozga, J. y Lawn, M. (1981), *Teachers, Professionalism and Class: A Study of Organized Teachers.* Londres, Falmer Press.
Paine, L. (1985), «The Teaching of Teachers: Technocracy and Politics in China». Documento presentado a la conferencia de la Comparative and International Education Society, Stanford (abril de 1985).
Parry, N. y Parry, J. (1974), «The Teachers and Professionalism: The Failure of an Occupatio-

nal Strategy». En M. Flude y J. Ahier, comps. *Education, Schools and Ideology.* Nueva York, Wiley.
Pietrasik, R. (1987), «The Teacher's Actions, 1984-86». En M. Lawn y G. Grace, comps. (1987).
Pritchard, R. (1983), «The Status of Teachers in Germany and Ireland. *Comparative Education Review, 27 (3);* pp. 341-50.
Purvis, J. (1981), «Women and Teaching in the Nineteenth Century». En R. Dale; G. Esland; R. Fegurssan y M. McDonald, compl. *Education and the State, vol. 2; Politics, Patriarchy and Practice;* pp. 359-75. Lewes, Falmer Press.
Reid, I. (1986), «Hoops, Swings and Roundabautos in Teacher Education». *Journal of Further and Higher Education, 10 (1);* pp. 81-99.
Richardson, J. y Hatcher, B. (1983), «The Feminization of Public School Teaching, 1870-1920». *Work and Occupations, 10 (1);* pp. 81-99.
Ruhela, S., comp. (1970), *Sociology of the Teaching Profession in India.* Delhi, National Council of Education Research.
Sarup, M. (1984), «Teachers: Class Position and Socialist Pedagogy». En *Marxism/Structuralism/ Education;* pp. 113-27. Lewes, Falmer Press.
Schmuck, P., comp. (1987), *Women Educators: Employees of Schools in Western Countries.* Albany, State University of Nueva York Press.
Spring, J. (1986), «The Politics of Education». en *The American Schools, 1642-1985;* pp. 256-69. Nueva York, Longman.
Stockhard, J. (1980), «Why Sex Inequities Exist in the Profession of Education». En J. Stockhard, P. Smuck, K., Kemper, P. Williams, S. Edson y M. Smith, comps. *Sex Equity in Education;* pp. 89-119. Nueva York, Academic Press.
Strober, M. y Tyack, D. (1980), «Why do Woman Teach and Men manage?». Signs 3; pp. 494-503.
Sztompka, P. (1988), «Conceptual Frameworks in Comparative Inquiry: Divergent or Convergent?» *International Sociology, 3 (3);* pp. 207-18.
Tipton, F. (1988); «Educational Organizatins as Workplaces». En J. Ozga, (1988); pp. 3-20.
Tucker, J. (1981), «Teacher Education Policy in Contemporary China: The Socio-political Context». *Theory and Research in Social Education, 8 (4);* pp. 1-13.
Tyack, D. (1967), «The Education of Teachers and the Teaching of Education». En D. Tyack, comp. *Turning Points in American Educational History.* Lexington, Massachusetts, Xerox College Publishing.
Walker, S. y Bargton, L., comps. (1987), *Changing Policies, Changing Teachers: New Directions for Schooling?* Milton Keynes, Open University Press.
Wallerstein, E. (1974/1980), *The Modern World System,* 2 volúmenes. Nueva York, Academic Press. (Traducción española: *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo-europea en el siglo XVI.* Madrid, Siglo XXI, 1979).
Walsh, K. (1987), «The Politics of Teacher Appraisal». En M. Lawn y G. Grace, comps. (1987); pp. 147-67.
Weiler, K. (1988), *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power.* South Hadley, Massachusetts, Bergin y Garvey.
White, G. (1981), *Party and Professionals: The Political Role of Teachers in Contemporary China.* Nueva York, M. E. Sharpe.
Whitty, G.; Baron, L. y Pollard, A. (1987), «Ideology and Control in Teacher Education: A Review of Recent Experiencie in England». En T. Popkewitz, comp. *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklores, Tehory and Practice;* pp. 1612-89. Nueva York, Falmer Press.
Williams, P. (1977). «Too Many Teachers? *Comparative Education, 15 (3);* pp. 169-79.

Traducción: Antonio Ballesteros Jaraiz.

Comentario

Sara Morgenstern
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid

El proceso de trabajo y la acción política
de los educadores: un análisis comparado

Mark B. Ginsburg

EL título mismo de la ponencia que seguidamente voy a comentar sugiere de antemano que nos vamos a mover en un terreno difícil, muy polémico conceptualmente y con mucho riesgo para el análisis comparativo. Todo ello hace que considere, con anterioridad, doblemente meritorio el desafío que se ha autoimpuesto el profesor Ginsburg, máxime si se tiene en cuenta que el análisis de los profesores como trabajadores y como actores políticos ha sido descuidado por los estudios comparados.

En realidad, resulta sintomático que el tema de los profesores no haya sido hasta hace muy poco un tema de especial interés para la Sociología de la Educación. Los trabajos importantes apenas tienen una década, lo cual no impide que el tema de los docentes constituya hoy uno de los núcleos más ricos y controvertidos del campo disciplinar. En pocas palabras, creo que desde un punto de vista tanto sociológico como comparativo, el título de esta ponencia centra el problema en el terreno de lo relevante.

No es casual entonces que, por tratarse de un tema pionero, el autor presente su trabajo con muchas precauciones, alertándonos en todo momento en cuanto a que estas reflexiones son provisionales y que se deben refinar tanto los estudios de caso como las herramientas conceptuales. Mi comentario no va a estar dirigido a los casos estudiados, porque podría caer en la casuística, sin mayor beneficio para la interpretación misma de esos casos. En la medida de mis posibilidades, trataré de aportar algunas reflexiones al marco conceptual utilizado.

El profesor Ginsburg advierte que un mismo concepto puede asumir significados diferentes según los contextos nacionales y que, aun dentro de un mismo contexto nacional, puede estar condicionado por situaciones regionales, por el momento histórico y por el segmento del colectivo docente a que se aplique.

Este último aspecto me parece de primordial importancia, porque tendemos a homogeneizar dentro de la categoría *docente* diferentes situaciones laborales. Si bien son docentes tanto los directivos como los maestros rurales, no cabe duda de que sería poco útil no analizar la especificidad de cada situación. En realidad, el tema de la segmentación interna del profesorado no ha despertado interés en la literatura sociológica y, sin exagerar demasiado, creo que la mayor parte de los estudios tiene como referente implícito al profesor para niños y jóvenes de clase media; de ahí que muchas de las características sociológicas que le adjudicamos sean propias de esta clase. Probablemente, esta identificación por parte de los investigadores explique la escasa atención que se ha prestado al profesorado de formación profesional, que es, después de todo, la educación de los hijos de los obreros... o de los parados.

Otro mérito importante del trabajo es, a mi juicio, la llamada de atención que nos hace el autor con respecto a la utilidad del conocimiento. Nos dice brevemente que no le interesa el conocimiento ni la evaluación de distintas opciones políticas como tales; su propósito «es contribuir al diseño de una estrategia de acción para los trabajadores de la enseñanza, incluidos nosotros mismos». Tomado el conocimiento como «praxis crítica», la estrategia de acción que supone la colaboración con el resto de los trabajadores no puede plantearse sólo a nivel institucional, sino que requiere además la ampliación creciente del horizonte a los ámbitos local, nacional e internacional.

Desde el punto de vista de los estudios comparados, creo que esta afirmación plantea un interesante desafío. Un conocimiento crítico exige comprensión y solidaridad internacional, porque es sencillamente la respuesta lógica a la internacionalización del control del capital. Si interpreto bien el sentido de la «praxis crítica» que nos propone Ginsburg, los docentes como actores políticos deberíamos comprender los eslabones débiles de la cadena de dominación, detectar las contradicciones en que estamos inmersos como trabajadores y actuar solidariamente para contrarrestar las estrategias de control que uniforman y parcelan el desarrollo de las potencialidades humanas.

En la medida en que las estrategias de control sobre el trabajo de los docentes se han generalizado durante la última década en muchos países, deberían estimularse estudios e investigaciones que promuevan análisis críticos de las distintas situaciones. Ello requiere a su vez la revisión permanente de nuestras categorías conceptuales, si aspiramos a que éstas sirvan para orientar la praxis. Bajo esta premisa centraré mi crítica en el marco conceptual del análisis, separando los comentarios en relación con los dos aspectos que se indican en el título de la ponencia: a) los docentes como trabajadores y b) los docentes como actores políticos.

a) *Los docentes como trabajadores*

Básicamente, la propuesta teórica se mueve dentro de dos conceptos polarizados que son la proletarización y la profesionalización, conceptos que han sido re-

currentes en todo este seminario, y no por casualidad, ya que son objeto de un intenso debate en la Sociología contemporánea.

En buena medida, el marco recoge desarrollos teóricos importantes de la Sociología de la Educación, la Sociología de las Profesiones y el análisis sociológico de los procesos de trabajo. Con ello quiero significar que estos temas controvertidos no son privativos del análisis de los docentes, ya que afectan a buena parte de los trabajadores involucrados en el sector servicios, cuya determinación de clase no está muy clara, especialmente en las condiciones de trabajo que se dan bajo el capitalismo monopolístico.

Ginsburg vincula el proceso de proletarización a situaciones de crisis y deterioro social, mientras que la profesionalización parece darse en países y momentos históricos en los que se produce una renovación política, frecuentemente unida al crecimiento económico y a la modernización. En principio, creo que es correcto desvincular tanto la proletarización como la profesionalización de las percepciones subjetivas de los agentes involucrados y relacionarlas con situaciones estructurales.

No obstante, me parece que queda mucho por afinar en el uso que se hace de estas categorías; en primer lugar, porque un concepto es sólo inteligible dentro de un marco teórico general, ya que el concepto científico aislado no existe como tal, y en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, porque proletarización y profesionalización pertenecen a dos tradiciones sociológicas, o a dos sistemas teóricos no compatibles entre sí.

El concepto de profesionalización resulta inteligible dentro de la tradición weberiana, íntimamente asociado al concepto de *status,* que Weber plantea como una de las posibles formas de estratificación y precisamente bien diferenciado de la clase social, mientras que el concepto de proletarización alude a un sistema de estratificación que tiene como eje articulador la clase social y la lucha de clases. En ese sentido, no creo que estos conceptos describan objetivamente situaciones polarizadas, puesto que pertenecen a dos sistemas teóricos distintos; en todo caso, lo opuesto a la profesionalización sería la desprofesionalización y lo opuesto a la proletarización sería una situación de clase media o burguesa.

Reconozco que, en cualquier caso, ninguno de los dos conceptos, tomados individualmente, es fácil de precisar en un análisis empírico, porque una cosa es que los agentes sociales se sientan profesionales o reivindiquen su profesionalidad y otra muy distinta es que se les reconozca ese *status* con existencia objetiva. Lo mismo ocurre con la supuesta proletarización; aunque en este caso, los autores que suscriben esta tesis argumentan sobre la base de procesos más objetivos, tales como el deterioro salarial, la pérdida de poder y autonomía, la intensificación de tareas, la separación entre concepción y ejecución, la feminización.

La tesis de la proletarización se inspira en buena medida en el trabajo pionero de Braverman, a quien le corresponde el indudable mérito de haber vuelto la mirada hacia el proceso de trabajo, relegado durante décadas como objeto de estudio dentro de la tradición marxista. Sin embargo, pese a las contribuciones teóricas que representa este enfoque y a su utilidad para las investigaciones empíricas, su aporte para comprender la determinación de clase de los docentes es, en prin-

cipio, cuestionable. No puedo extenderme en estas consideraciones, porque no cabe aquí una exégesis de autores y posiciones al respecto. No obstante, me gustaría señalar que una de las primeras y más consistentes críticas a la tesis de la proletarización la han desarrollado dos profesores de la Universidad de La Laguna, Marta Jiménez Jaén (*) y Blas Cabrera (**) en diversos trabajos.

Básicamente, la crítica a la tesis de la proletarización reconoce todos los aspectos de deterioro de las condiciones de trabajo señalados anteriormente, pero a pesar de su importancia, no los considera decisivos para la determinación de la situación de clase. En última instancia, elude la centralidad del concepto de explotación como determinante de la constitución, reconstitución y fragmentación de las clases sociales. En otras palabras, la tesis de la proletarización no dilucida si los docentes producen plus-valor y contribuyen directamente a la acumulación de capital o si solamente legitiman las condiciones de su perpetuación.

b) *Los docentes como actores políticos*

En principio, dudo que se pueda hablar colectivamente de los docentes como actores políticos, a menos que se tome como referente una práctica constreñida por el lugar que ocupan en la división del trabajo. Una posición de este tipo nos deslizaría rápidamente hacia una correspondencia mecanicista, que está muy lejos del enfoque que nos plantea el profesor Ginsburg. Precisamente, en los casos que nos presenta, hay muchos ejemplos de luchas y resistencias al orden constituido, así como de pasividad y consentimiento activo.

Tengo varias dudas que prefiero plantear como interrogantes: ¿hasta qué punto, en los casos estudiados, los docentes actúan como tales o como simples ciudadanos?, ¿puede darse por sentada la coherencia entre las posiciones políticas y las prácticas docentes?, ¿la segmentación interna del colectivo docente tiene traducción política o sindical en algunos casos?

Entiendo que las respuestas a estos interrogantes probablemente no puedan darse con los datos disponibles, pero no obstante, me parece importante plantear estas cuestiones como introducción al debate.

(*) Jiménez Jaén, M. «Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes». *Revista de Educación, 285,* 1988, pp. 231-245; y «Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes», *Témpora* (Universidad de La Laguna), *8,* 1986, pp. 56-62.

(**) «Para una reteorización de la clase media: el caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales», *Témpora* (Universidad de La Laguna), 10, 1988, pp. 9-26.

9

Perspectivas del activismo político de los estudiantes

Philip G. Altbach
Universidad del Estado de Nueva York
Búfalo, Estados Unidos

Philip G. Albtach es Catedrático en el Departamento de Organización, Administración y Política Educativa de la Universidad Estatal de Nueva York en Buffalo y Director del Centro de Educación Comparada de esta universidad. Desde 1978 a 1988 ha sido Editor *de la* Comparative Educational Review, *y actualmente lo es de la* Educational Policy, *además de formar parte del consejo editorial de otras prestigiosas revistas y editoriales. Entre sus numerosas publicaciones destacan:* Student Politics in America: A Historial Analysis *(Nueva York, McGraw-Hill, 1974),* University Reform: An International Perspective *(Washington D. C., American Association for Higher Education, 1980),* The Knowledge Context: Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge *(Albany, N. Y., State University of New York Press, 1987),* Student Political Activism: An International Handbook *(West Port, CT, Greenwood Press, 1989) y la dirección de la* International Encyclopedia of Higher Education *(Nueva York, Garland, en prensa). Con Gail P. Kelly ha compilado, entre otros, los volúmenes:* Education and the Colonial Experience *(New Brunswick, N. J., Transaction, 1984),* Comparative Education *(coeditado también con Robert Arnove) (Nueva York, Macmillan, 1982) y* New Approaches to Comparative Education *(Chicago, University of Chicago Press, 1986; traducido al español como* Nuevos enfoques en educación comparada *por Mondadori-España, Madrid, 1990).*

EL activismo político estudiantil es un fenómeno sumamente complejo y con multiples facetas. Resulta muy difícil de explicar y aún más problemático de pronosticar. No es sorprendente, por tanto, que falte una explicación teórica global para el mismo. No obstante, es importante comprender las formas en las que se manifiesta la política estudiantil. Los líderes políticos harían bien no sólo en escuchar los movimientos de protesta estudiantiles, sino también en entender su dinámica, ya que algunos regímenes se han visto amenazados e incluso han llegado a caer por causa de ellos. También la comunidad académica necesita comprender este fenómeno, ya que los estudiantes, en ocasiones, han sido elementos clave en los movimientos de reforma universitaria y han alterado la vida de las institucio-

nes académicas. Los mismos activistas deberían tener plena conciencia de la historia, la política y el potencial de los movimientos de protesta estudiantil, puesto que, como se ha dicho con frecuencia, quienes no conocen el pasado están condenados a repetirlo. Este ensayo expondrá algunas perspectivas generales sobre política estudiantil, aunque se detendrá con más detalle en ese difícil objetivo consistente en la elaboración de un marco teórico global para la comprensión de los citados movimientos.

Si ya resulta de por sí difícil comprender la historia de los movimientos estudiantiles en un solo país, mucho más problemático es enfocar el fenómeno desde una perspectiva mundial. No obstante, en este ensayo se considerarán los movimientos estudiantiles en un contexto comparativo. Así podremos centrarnos más detenidamente en el activismo estudiantil y lograr una mejor comprensión de los puntos claves. La protesta estudiantil es, en la mayor parte de los casos, un fenómeno nacional, incluso institucional; aunque pueden hacerse algunas comparaciones útiles entre países. La experiencia de un país bien puede servir para comprender la situación en otro.

CONTEXTO HISTORICO

El activismo político estudiantil no empezó en los años sesenta, aunque gran parte de las investigaciones y los análisis sobre esta materia data de esa década turbulenta.

Existen algunos ejemplos fundamentales de participación política de los estudiantes en el pasado que no sólo son significativos históricamente, sino que indican también unas tendencias generales en la política estudiantil.

Los estudiantes han tenido siempre un viejo idilio con el nacionalismo, y algunos de los primeros movimientos estudiantiles de importancia estuvieron relacionados con él. Así, fueron una fuerza importante en los movimientos revolucionarios de 1848 en Alemania (1). Aunque las luchas de 1848 no fueron esencialmente movimientos estudiantiles, estudiantes, profesores e intelectuales desempeñaron en ellas un papel fundamental. La comunidad académica se mostró especialmente activa en la lucha por los derechos democráticos contra las monarquías absolutas y en la promoción de un amplio interés nacionalista por los nuevos movimientos, sobre todo en los estados alemanes. De hecho, la ideología nacionalista nacida a raíz del movimiento de 1848 proporcionó un fuerte impulso a la unificación de Alemania, más avanzado ya el siglo XIX, e influyó enormemente en el movimiento en favor de la unificación de Italia, más o menos por la misma época. Debido quizá a este fuerte componente nacionalista de los estudiantes en el siglo XIX, sus organizaciones apoyaron nuevamente los movimientos nazi y fascista, de base nacionalista, en los años veinte y treinta tanto en Alemania como en Italia. En verdad,

(1) Altbach, E. H., «Vanguard of Revolt: Students and Politics in Central Europe, 1915-1948», en S. M. Lipset y P. G. Altbach (Eds.), *Students in Revolt,* Boston, Beacon, 1969, pp. 451-474.

las organizaciones de estudiantes alemanas estuvieron entre los primeros grupos de apoyo a Hitler (2).

El nacionalismo fue también una fuerza motivadora fundamental durante el período colonial en Africa y Asia. Prácticamente todas las luchas nacionalistas y de independencia tuvieron un fuerte componente de participación estudiantil. En ocasiones, la comunidad universitaria asumió una posición de liderazgo en la articulación de una imagen de nación y cultura independientes, mientras que otras veces los estudiantes actuaron como piezas claves en el movimiento (3). Con frecuencia, estudiantes educados en el extranjero tuvieron una activa participación en la articulación de los sentimientos nacionalistas. El concepto de nacionalidad indonesia y de una lengua nacional se desarrolló entre un grupo de estudiantes y se convirtió en la base de una victoriosa lucha nacionalista (4). Estudiantes de lugares tan dispares como la India, Kenia, Vietnam y Birmanía participaron en los esfuerzos por liberar a sus países del dominio colonial. China, aunque nunca estuvo directamente sometida a un gobierno colonial, se vio presionada asimismo por las potencias extranjeras. Los estudiantes, en 1911 y en otras épocas, encabezaron distintos movimientos nacionalistas y revolucionarios con la intención de modernizar el país (5). Es cierto que no fueron los principales líderes en ninguno de los movimientos nacionalistas anticoloniales, pero en muchos de ellos actuaron de forma muy considerable e influyente (6).

El activismo estudiantil es normalmente de carácter opositor. Sin embargo, no siempre ha sido de izquierdas. En los casos de Alemania e Italia, los estudiantes apoyaron causas nacionales derechistas. En el Tercer Mundo, el nacionalismo ha sido a menudo de tendencia izquierdista, en general de influencia marxista, y los estudiantes han constituido muchas veces el ala izquierda de movimientos nacionalistas más moderados. Pero, aun aceptando su «nacionalismo por cultura», no necesariamente hay que adscribirlos a una tendencia izquierdista. Los movimientos estudiantiles, en resumen, han presentado con frecuencia tintes radicales; aunque no siempre cabe aplicarles este calificativo.

Los estudiantes han mostrado también su preocupación por los asuntos académicos. El movimiento de reforma universitaria más poderoso e influyente fue dirigido por estudiantes: nos referimos al movimiento latinoamericano de 1918. Iniciado en Argentina y extendido después por todo el continente, fue reflejo del cre-

---

(2) Steinberg, M. S., *Sabers and Brown Shirts. The German Students' Path to National Socialism, 1918-1935.* Chicago University Press, 1977. Véase también Giles, G., *Students and National Socialism in Germany.* Princeton University Press, 1985.

(3) Véase Lipset, S. M., «University Students and Politics in Underdeveloped Nations», *Comparative Education Review, 10,* junio 1966, pp. 132-162.

(4) Douglas, S. A., y Bachtiar, H., «Indonesian Students: The Generation of 1966», en P. G. Altbach (Ed.), *The Student Revolution,* Bombay, Lalvani, 1970, pp. 156-160.

(5) Chow Tse-tung, *The May Fourth Movement.* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960. Véase también Israel, J., *Student Nationalism in China, 1927-1937,* Stanford, California, Stanford University Press, 1966.

(6) Para una visión del caso asiático véase Altbach, P. G., «Student Movements in Historical Perspective: The Asian Case», *Youth and Society, 1,* marzo 1970, pp. 333-357.

cimiento de la clase media latinoamericana y tuvo consecuencias de gran alcance, tanto en la universidad –que fue reformada para incluir a los estudiantes en su sistema de gobierno– como en la sociedad (7). La tradición del movimiento reformista de 1918 continuó siendo una fuerza poderosa durante medio siglo.

En occidente, a excepción del papel que desempeñaron en las luchas revolucionarias de 1848, los estudiantes no tuvieron gran fuerza política hasta los años sesenta. Se dieron brotes aislados de implicación política, pero de carácter esporádico, y aunque ejercieron una fuerte influencia en las universidades, no afectaron significativamente al sistema político. Los estudiantes se mostraron muy activos en algunos países europeos durante la Gran Depresión de los años treinta, tanto en la izquierda como en la derecha. Ya se han apuntado las tendencias derechistas en Alemania e Italia. Asimismo, algunos sectores franceses se vieron envueltos en movimientos de igual signo. En la práctica totalidad del resto de los países industrializados, los estudiantes se situaron generalmente en la izquierda política. En Estados Unidos, donde se desarrolló un movimiento político estudiantil de gran importancia en los años treinta, las organizaciones de estudiantes fueron exclusivamente liberales o radicales (8). En algunas naciones del Tercer Mundo, los estudiantes tuvieron una fuerza mucho más relevante, tanto en el contexto histórico como en el contemporáneo. Su influencia fue enorme en los movimientos nacionalistas, y se les consideró como un elemento legítimo de la actuación política.

Históricamente, la participación política estudiantil ha sido esporádica y, por lo general, no ha tenido un carácter decisivo para la evolución política. Salvo destacadas excepciones, como las ya citadas, los etudiantes no han cosntituido un factor concluyente. En occidente, los movimientos estudiantiles han sido circunstanciales. Habría sido sumamente difícil predecir levantamientos conretos; y no menos complejo resulta distinguir pautas históricas en un marco comparativo. En las naciones colonizadas los estudiantes han sido una fuerza más constante y han ejercido mayor influencia.

LA IMPOSIBILIDAD DE UNA «REVOLUCION PERMANENTE» EN LA UNIVERSIDAD

Una de las principales características de los movimientos activistas estudiantiles es su naturaleza esporádica. Suelen durar muy poco tiempo: es raro que pervivan uno o dos años, aunque existen ejemplos de vida más larga. Ahora bien, si resulta difícil prever el nacimiento de estos movimientos, no es menos complicado predecir su finalización. Diferentes razones estructurales, e incluso psicológicas, justifican tales situaciones. El ritmo de la vida universitaria puede ser tanto una ayuda como un obstáculo para los movimientos activistas. En la

(7) Walter, R. J., *Student Politics in Argentina: The University Reform and Its Effects, 1918-1964*. Nueva York, Basic Books, 1966.

(8) Véase Cohen, R., «Revolt of the Depression Generation: America's First Mass Student Protest Movement». Tesis doctoral inédita. Universidad de California en Berkeley, 1988.

mayoría de los sistemas universitarios los estudiantes disponen de mucho tiempo libre; el cual bien puede dedicarse a la política. En los sistemas europeos tradicionales los exámenes eran escasos y el ritmo de estudio era fijado casi en su totalidad por el estudiante. De este modo, los líderes podían dedicarse exclusivamente a la política sin perder su condición de alumnos. Este activismo continuo es más difícil en el sistema norteamericano, más estricto y caracterizado por frecuentes exámenes y por el peculiar sistema de cursos y «créditos» (9). Por tanto, no resulta soprendente que muchos sistemas universitarios, especialmente en el Tercer Mundo, se hayan ido apartando del sistema europeo del «laissez faire» y se hayan acercado más al modelo estricto americano. El síndrome del «estudiante permanente» –evidente en algunos países europeos y del Tercer Mundo– es muy improbable que se de en el sistema norteamericano; y en consecuencia, el liderazgo estudiantil es más transitorio. Es evidente que las realidades estructurales de la vida universitaria en un sistema determinado pueden tener una influencia significativa en la naturaleza y la duración de los movimientos estudiantiles.

Las «generaciones» de estudiantes son breves, lo que dificulta que los movimientos políticos universitarios sean duraderos, pues tanto los líderes como sus seguidores cambian pronto. La renovación se produce cada tres o cuatro años. Es más, incluso en los sistemas universitarios más liberales, el nerviosismo por aprobar los exámenes y conseguir los títulos se intensifica a medida que se acerca el final de curso y los estudiantes se sienten menos dispuestos a participar en movimientos activistas (10). La rápida rotación de los participantes dificulta la continuidad de cualquier movimiento. Además, las generaciones universitarias pueden tener orientaciones e intereses muy distintos, y la «tradición» del activismo es a veces transitoria. Por otro lado, los movimientos de estudiantes se pueden impacientar cuando se trata de conseguir resultados, ya que los líderes son conscientes del poco tiempo de que disponen. En cuestiones relativas a las reformas universitarias o a las condiciones del campus, a menudo existe un afán especial por cosechar resultados, con el fin de que esa misma generación pueda beneficiarse de los cambios.

Los factores sociológicos desempeñan igualmente un papel negativo en la duración de los movimientos. En la mayoría de los países los estudiantes universitarios proceden de capas de población relativamente acomodadas. En los países industrializados, y hasta cierto punto en los del Tercer Mundo, el activismo político estudiantil se suscita ante cuestiones políticas de tipo general y, en ocasiones, relacionadas con aspectos ideológicos. Los estudiantes no suelen luchar por su propio

(10) Japón, que ha tenido una fuerte tradición de activismo político estudiantil, es una excepción parcial a esta generalización. La enseñanza superior no es muy competitiva y no hay una fuerte presión para aprobar unos exámenes difíciles. Esto contrasta enormemente con la situación de gran competitividad que se da en la enseñanza secundaria.

(11) En la India, después de la independencia, gran parte del activismo estudiantil se ha limitado a aspectos de los recintos universitarios, como la mejora de las condiciones de vida de los estudiantes. Las repercusiones de esta «indisciplina», como la llaman en la India, raras veces traspasa el ámbito universi-

(9) Lefkowitz Horowitz, H., *Campus Life: Undergraduate Cultures from the End of the Eighteenth Century to de Present.* Chicago, University of Chicago Press, 1988.

beneficio directo, sino que lo hacen más bien por causas idealistas. La consecuencia es que quizá no estén tan profundamente comprometidos como lo estarían si lucharan por algo que afectara a su vida de forma directa. Con frecuencia, la naturaleza idealista de estos movimientos puede ser un factor estimulante y a la vez limitador del activismo estudiantil prolongado. Por una serie de razones, las movilizaciones de estudiantes no duran generalmente más de uno o dos cursos académicos y en raras ocasiones son el germen de organizaciones permanentes o de partidos políticos. Además, aunque los movimientos estudiantiles se esfuerzan usualmente por establecer lazos con organizaciones, movimientos o partidos políticos extrauniversitarios, tales empresas raras veces se ven coronadas por el éxito, y si lo alcanzan, suele ser efímero.

RESPUESTAS AL ACTIVISMO

Otra de las razones del carácter esporádico de los movimientos estudiantiles hay que buscarla en la respuesta exterior al activismo. Los movimientos estudiantiles pocas veces se limitan a actuar en el entorno universitario (11). Suelen ocuparse de cuestiones políticas y sociales de tipo general y de forma consciente tratan de ejercer su influencia más allá del recinto universitario. Incluso cuando la movilización se centra en este último, sus repercusiones generalmente se extienden fuera de la universidad. Los movimientos estudiantiles dependen, al menos hasta cierto punto, de la reacción de la sociedad ante ellos. En ocasiones, sobre todo en el Tercer Mundo, están íntimamente relacionados con cuestiones políticas fundamentales de la sociedad, hasta tal extremo se genera un malestar social y a veces se llega a la caída de un régimen. Esto es poco frecuente en el mundo industrializado. En éste por el contrario, los movimientos estudiantiles dependen de la reacción de los medios de comunicación de masas, de los principales grupos sociales ajenos a las universidades y de otros factores extrauniversitarios (12). Cuando los estudiantes reflejan una importante preocupación social –como ocurrió con el tema de los derechos civiles en los Estados Unidos a principios de los años sesenta–, es muy probable que atraigan la atención de los medios de comunicación, así como el apoyo de importantes segmentos de población. Los estudiantes norteamericanos colaboraron a estimular tanto el movimiento por los derechos civiles como la lucha contra la guerra de Vietnan en los años sesenta, precisamente porque supieron articular inquietudes sociales de interés general (13).

Allí donde el activismo estudiantil es aceptado tradicionalmente como un elemento legítimo del sistema político, es más probable que incida sobre la sociedad. En muchos países del Tercer Mundo, en los que los estudiantes han intervenido decisivamente en los movimientos de independencia y en los que han conseguido un puesto arraigado en la mitología política de la sociedad, los movimientos acti-

---

tario. Véase Rudolph, S. H. y Rudolph, L. I., *Education and Politics in India: Studies in Organization, Society and Politics.* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1972.

(12) Gitlin, T., *The Whole World is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left.* Berkeley, University of California Press, 1980.

(13) Véase Fraser, D., *1968: A Student Generation in Revolt.* Nueva York, Pantheon, 1988.

vistas son vistos como un componente «normal» del sistema político (14). En los países industrializados tales movimientos no son considerados como agentes políticos legítimos, por lo que la sociedad y las autoridades establecidas suelen reaccionar con menos simpatía hacia ellos. Las tradiciones históricas del activismo desempeñan un papel importante en la actitud de la sociedad ante los movimientos estudiantiles.

La relación entre los medios de comunicación de masas y el activismo estudiantil es a la vez compleja e importante. En los países industrializados la respuesta de los medios de comunicación al activismo ha sido un factor clave en relación con la influencia que ha ejercido éste. Durante los años sesenta, en muchos países los medios de comunicación prestaron bastante atención a la política estudiantil y las manifestaciones estudiantiles fueron recogidas por la prensa y la televisión. De esta manera se difundió el mensaje de los activistas. En otras ocasiones, los medios de comunicación han ignorado la política estudiantil, relegándola a un fenómeno relevante únicamente para las universidades. En contextos de este tipo, a los activistas les resulta muy difícil extender su influencia, es difícil pronosticar cuál será la naturaleza o el alcance de la atención que presten al tema los medios de comunicación. Por ejemplo, las acciones de los estudiantes para forzar a las universidades a que renunciaran a realizar inversiones en Sudáfrica en los ochenta tuvieron un eco considerable en los medios de comunicación, mientras que las protestas universitarias contra la política exterior de los Estados Unidos en Centroamérica no obtuvieron tanta cobertura. Cuenta favorablemente el hecho de que las protestas se produzcan en el centro del poder político; como ocurrió en Francia cuando los estudiantes se manifestaron en contra de las reformas universitarias propuestas. Los líderes estudiantiles tratan de llamar normalmente la atención de los medios de comunicación, puesto que son conscientes de la necesidad que tienen de cobertura informativa.

La respuesta del gobierno al activismo estudiantil es también de gran importancia. Puede abarcar desde la completa ignorancia de las protestas hasta la represión violenta de las manifestaciones. En occidente las autoridades gubernamentales prefieren ignorar las protestas estudiantiles y dejar que sean las autoridades universitarias las que los solucionen. Por lo general, los gobiernos occidentales no aceptan las protestas estudiantiles como una forma legítima de expresión política y tratan de eludirlas. Con algunas destacadas excepciones, las autoridades gubernamentales intentan hacerles frente con las menores veleidades posibles; aunque a veces brota la violencia, lo que provoca frencuentemente un aumento de la militancia estudiantil y mayores simpatías hacia el movimiento.

La represión violenta del activismo estudiantil es más propia del Tercer Mundo, donde aquél es visto como una amenaza directa para el sistema político. Aunque en ocasiones la represión ponga fin a las manifestaciones y acalle un movimiento, cabe también la posibilidad de que incremente sus proporciones y la militancia. Por ejemplo, la represión de las manifestaciones de estudiantes en Argentina y Uruguay contribuyó a la insurrección de movimientos de guerrilla urbana,

---

(14) Emmerson, D. K., (Ed.) *Students and Politics in Developing Nations.* Nueva York, Praeger, 1968.

con la producción consiguiente de grandes disturbios y de una honda inquietud. Los gobiernos de Nigeria y Birmania, por ejemplo, han cerrado las universidades y han mandado a casa a los estudiantes como respuesta al activismo. Aun cuando pueda ocurrir que tales medidas pongan fin a éste, en ocasiones los estudiantes trasladan el activismo al área rural, con el consiguiente incremento de la agitación. Son muchos los ejemplos de represión violenta de los movimientos estudiantiles en los que los líderes han sido encarcelados, torturados e incluso asesinados. La represión suele ser efectiva a corto plazo, pero es posible que siembre las semillas de posteriores disturbios. En occidente ha sido utilizada con resultados diversos. Los intentos de aplicarla en Francia o en Alemania occidental en los años sesenta ocasionaron la muerte de varios estudiantes a manos de la policía, y esto incrementó el alcance, la magnitud y la militancia del movimiento (15). En los Estados Unidos, la represión adquirió diversas formas en los años sesenta. El FBI y otros organismos policiales intentaron, con cierto éxito, infiltrarse en los movimientos estudiantiles para reventarlos desde dentro. Las autoridades también actuaron contra las manifestaciones; a veces con resultados violentos, como en el caso de las Universidades del estado de Kent y del estado de Jackson en 1970 (16). Tropas del ejército y de la policía dieron muerte a varios estudiantes con motivo de las protestas contra las incursiones norteamericanas en Camboya durante la guerra de Vietnam, desatándose como reacción una movilización estudiantil a nivel nacional, con el consiguiente cierre de cientos de universidades y colleges y con un significativo impacto en todo el país. Aunque no existan estadísticas, tan probable parece que la represión sirva de estímulo a nuevas protestas, como que sirva para poner fin a las mismas. Sin embargo, una represión contundente y prolongada normalmente consigue poner fin a una movilización determinada.

Las autoridades universitarias tienen que responder con frecuencia a las movilizaciones, ya que éstas aparecen relacionadas normalmente con asuntos universitarios y tienen lugar dentro del recinto de la universidad. Es difícil generalizar sobre el tipo de respuesta que emplean tales autoridades ante la disidencia estudiantil, ya que ésta varía según las épocas, los países y las instituciones. Salvo raras excepciones, aquéllas no suelen estar preparadas para hacer frente a la protesta estudiantil. La toma de decisiones académicas no se realiza con rapidez y no se consideran los movimientos activistas como algo «normal» dentro de la vida universitaria. Con frecuencia, la existencia de facciones en el profesorado hace que la respuesta sea muy difícil. A veces, las medidas disciplinarias no van dirigidas a los movimientos de protesta. En algunos casos, las autoridades académicas responsables directamente de la situación del campus prefieren actuar con calma, pero se ven presionadas por el gobierno u otras fuerzas extrauniversitarias para intervenir con rapidez y decisión. Estas medidas inmediatas contra las protestas a veces no hacen más que alentar el activismo y en ocasiones desembocan en tácticas como la ocupación de edificios y otras acciones ilegales.

---

(15) Fraser, R., *op. cit.*, pp. 208-230, 261-280.

(16) Michener, H. A., *Kent State: What Happened and Why.* Nueva York, Random House, 1971.

En muchos casos, las autoridades universitarias han buscado la negociación con los activistas y llegado a acuerdos con ellos, tratando, con tales necociaciones, de sofocar la violencia en la universidad y evitar la destrucción de bienes. En pocas ocasiones las movilizaciones centradas en aspectos universitarios han tenido como consecuencia cambios considerables. No obstante, esto es lo que ocurrió en Alemania Occidental, donde las demandas de reforma produjeron algunos resultados en los años sesenta (17). Más frecuente ha sido que los estudiantes consiguieran bien poco en lo que se refiere a cambios duraderos en la enseñanza superior, tanto de política educativa como de procedimientos educativos. En los Estados Unidos, por ejemplo, hubo pocos cambios significativos y duraderos en la enseñanza superior (18). En cambio, sí han sido posibles cambios de menor alcance como consecuencia de la presión estudiantil en las universidades. En la India, las protestas han conseguido a menudo que se sustituyera a los administradores de la universidad, o bien que se mejorasen las condiciones locales (19). Durante los años ochenta ha tenido gran éxito la campaña para convencer a las universidades norteamericanas de que retiraran sus inversiones en empresas relacionadas con Sudáfrica. De esta forma, la respuesta institucional a la protesta, aunque difícil de predecir, ha accedido en ocasiones a algunos de los cambios reclamados por los estudiantes. Sin embargo, desde el punto de vista de éstos, raras veces se ha obtenido un éxito total.

La actitud de los medios de comunicación, de los gobiernos y de la universidad ante el activismo estudiantil resulta diversa. Las autoridades gubernamentales de algunos países temen la política estudiantil y a menudo reaccionan con la represión. Los medios de comunicación prestan a veces mucha atención a los movimientos activistas y a las peticiones de los estudiantes, mientras que en otras ocasiones dan poca publicidad a la política estudiantil. Las autoridades académicas también reaccionan de diferente modo, dependiendo de las circunstancias históricas, de las presiones externas y de los procedimientos de gobierno de la universidad. Aun siendo difícil prever la respuesta de los agentes externos a los movimientos de estudiantes, no hay duda de que la respuesta exterior es una variable fundamental en el activismo estudiantil.

¿QUIENES SON LOS ACTIVISTAS?

Del mismo modo que es importante analizar las circunstancias históricas y las reacciones externas a la política estudiantil, también es necesario fijarse en el liderazgo activista. En este apartado se trata de hacer un esbozo de él, dentro de un contexto comparativo. Aunque en los Estados Unidos, en varios países europeos y en la India se han realizado estudios sociológicos acerca del liderazgo estudiantil, los datos existentes son muy limitados; por lo que los comentarios generales aquí

(17) Nith, W. y cols. *Hochschule in der Demokratie.* Berlín, Luchterhand, 1965.

(18) Astin, A. W. y cols. *The Power of Protest.* San Francisco, Jossey-Bass, 1975.

(19) Altbach, P. G., (Ed.) *Turmoil and Transition: Higher Education and Student Politics in India.* Nueva York, Basic Books, 1968.

expuestos son de carácter bastante provisional (20). Se dan además variaciones importantes según los países. Con todo, resulta útil presentar un amplio retrato del liderazgo activista.

Los movimientos activistas son casi siempre fenómenos minoritarios. Los núcleos de liderazgo constituyen una pequeñísima minoría dentro de la población estudiantil. Con escasas excepciones, el movimiento en su conjunto no deja de ser una minoría dentro del total de la población universitaria. Incluso en las revueltas más expectaculares, como la de la Universidad de California en Berkeley en 1964 o los acontecimientos de 1968 en París, no participó la mayoría de los estudiantes. En movimientos activistas tan importantes como los citados, el porcentaje de estudiantes partícipes es muy significativo, aunque normalmente está por debajo de la mitad del total. En la mayoría de las movilizaciones, incluidas las que se saldan con más exito y consiguen un considerable eco en los medios de comunicación, sólo una minoría de la población estudiantil participa directamente. En cierto sentido, se puede decir que hay tres «círculos concéntricos» de participación activista: el núcleo dirigente, que es una minoría muy reducida y que suele ser mucho más radical que la mayoría de los participantes; los seguidores activos, que conocen perfectamente los problemas planteados y que están deseando tomar parte en las manifestaciones; y un grupo mucho mayor de estudiantes que simpatizan con las reivindicaciones globales del movimiento, pero que se muestran mucho más imprecisos a la hora de plantear aspectos concretos (si alguna vez participan directamente, lo hacen tan sólo de forma esporádica). Fuera de estos tres círculos existe un amplio grupo de estudiantes no comprometidos, algunos de los cuales se oponen a los objetivos del movimiento y otros muchos se muestran indiferentes. La dinámica de los movimientos estudiantiles no es distinta a la de otros movimientos sociales; aunque los aspectos específicos de la vida universitaria (una población clasificada por edades, una comunidad bastante cerrada, un origen social común y otros elementos) hacen que sea algo excepcional en cierto modo.

El grupo de líderes suele estar politizado y tener una determinada ideología. Entre sus componentes, la frecuencia de pertenencia a organizaciones políticas es mayor que entre los compañeros menos activos. Los líderes activistas por lo general están comprometidos políticamente durante los períodos de calma en la universidad y, en muchos casos, forman parte de alguna comunidad política. Presentan varias características generales:

– Suelen cursar estudios de ciencias sociales y humanidades. La sociología y las ciencias políticas son bastante comunes. También los estudiantes de matemáticas son propensos a comprometerse en los movimientos activistas. En conjunto, las actitudes y los valores políticos de los estudiantes de ciencias sociales se sitúan

(20) Sobre los Estados Unidos véase Wood, J. L., *The Sources of American Student Activism,* Lexington, Mass., Lexington Books, 1974, para tener una visión de la investigación sobre los orígenes sociológicos y psicológicos de los activistas. Sobre la India véase Aikara, J., *Ideological Orientation of Student Activism,* Poona, Dastane Ramchandra, 1977. Véase también Prizzia, R. and Sinsawasdi, N., *Thailand: Student Activism and Political Change,* Bangkok, D. K., Book House, 1974, y Liebman, A.; Walker, K. N. y Glazer, M., *Latin American University Students: A Six Nation Study.* Cambrigde, Mass., Harvard University Press, 1972.

más a la izquierda que los de los estudiantes de otras áreas, especialmente los de las ramas de profesiones aplicadas. Parece existir una especie de autoselección de los estudiantes activistas hacia las ciencias sociales. Estas tienen igualmente por objeto el estudio de la sociedad y de los problemas sociales, cuestiones que pueden desarrollar un punto de vista crítico en algunos estudiantes. Los profesores de ciencias sociales generalmente tienen opiniones más radicales que los demás y puede ocurrir que estos puntos de vista críticos afecten también al alumnado (21).

– Suelen proceder de familias más acaudaladas que las del resto de la población estudiantil. Los estudiantes universitarios, en su conjunto, proceden de familias algo más acomodadas de lo normal prácticamente en todos los países. Y los activistas pertenecen a las familias de posición más elevada, tanto por su estatus como por los ingresos. Este factor adquiere tintes mucho más nítidos en el Tercer Mundo, donde las diferencias de rentas son inmensas. En conjunto, no cabe duda de que los líderes estudiantiles proceden de familias más adineradas que las del resto de la población estudiantil.

– Provienen igualmente de familias con un alto nivel de estudios, tanto entre las madres como entre los padres. Suele tratarse de familias de orientación y extracción urbanas; factor, éste, fundamental en el Tecer Mundo. En resumen, el cosmopolitismo de la familia es mayor de lo normal.

– Algunos han sostenido que la educación impartida a los hijos y la actitud general de las familias de los activistas son más liberales que las del resto de la población y que el tipo de educación recibida y la actitud y extracción familiares de éstos contribuyen de forma determinante a su compromiso político. La mayor parte de los datos de estos estudios proceden de Estados Unidos y apenas han podido ser contrastados (22).

– Basándose en datos de los años sesenta, algunos investigadores han sostenido que en Estados Unidos y en Europa occidental los activistas suelen estar entre los mejores estudiantes y que obtienen muy buenas calificaciones (23). Sin embargo, los datos al respecto no son muy amplios.

– A veces, los líderes activistas proceden de grupos minoritarios. En Japón y Corea la escasa población cristiana ha aportado un número desproporcionado de líderes estudiantiles. En Francia los protestantes han destacado por su activismo, al igual que lo han hecho en Estados Unidos los estudiantes judíos (24). Es como si las minorías con conciencia social y relativamente acomodadas tuvieran cierta tendencia a participar en movimientos sociales.

Existen muchas variantes en las pautas de liderazgo y de participación que se han esbozado aquí. En primer lugar, la descripción hecha es válida principalmente

---

(21) Lipset, S. M. y Altbach, P. G., «Student Politics and Higher Education in the United States», *Comparative Education Review, 10,* junio 1966, pp. 320-349.

(22) Véase Keniston, K., *Young Radicals: Notes on Committee Youth,* Nueva York, Harcourt Brace and World, 1968, y Keniston, K., *Youth and Dissent,* Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, 1971, para una explicación de este punto de vista.

(23) Liebert, R., *Radical and Militant Youth: A Psychonalytic Inquiry.* Nueva York, Praeger, 1971.

(24) Tothman, S. y Lichter, S. R., *Roots of Radicalism: Jews, Christians and the New Left.* Nueva York, Oxford University Press, 1982.

para los activistas de izquierda; ahora bien, como desde la Segunda Guerra Mundial el activismo de izquierdas es el que ha predominado en la mayoría de los países, ésta es la pauta a la que se ha prestado más atención. Puede que no sea válida para los movimientos estudiantiles fundamentalistas islámicos en el mundo musulmán y que no sea la que prevalezca en los grupos universitarios de la India, donde el interés se centra en problemas locales más que en cuestiones ideológicas. Como ya se ha señalado, los datos disponibles son, en su mayoría, de países industrializados y relativos a los años sesenta, década que registró unos niveles de activismo extraordinariamente elevados.

EL IMPULSO ACTIVISTA

Sabemos bastante poco sobre la naturaleza del liderazgo activista, y menos aún sobre las razones que empujan a los estudiantes al activismo y lo que desencadena las manifestaciones y los movimientos estudiantiles. En efecto, analistas y funcionarios se sorprenden por igual cuando surgen brotes de activismo en las universidades. Es más, existen diferencias según los países y el momento histórico. Sin embargo, es útil examinar algunos de los factores que pueden contribuir a la aparición de los movimientos activistas estudiantiles.

Se han debatido una serie de motivaciones psicológicas. Lewis Feuer declara que «la rebelión generacional» desempeña un papel motivador fundamental en el activismo estudiantil y que los movimientos activistas y los estudiantes expresan «la lucha de los hijos contra los padres» (25). La mayoría de los especialistas otorga escasa validez a la teoría de la rebelión generacional. Otros afirman que los estudiantes son muy propensos a mantener actitudes «contrarias al régimen» debido a la naturaleza misma de la cultura universitaria, al idealismo juvenil y cosas por el estilo (26). Kenneth Keniston sostiene que los activistas tienen un sentido moral más elevado que el de sus compañeros indiferentes, ya que han asumido el compromiso de actuar de acuerdo con sus principios (27). Por otro lado, uno de los pocos estudios transnacionales realizados ha revelado la existencia de un complejo conjunto de actitudes y valores que contribuyen al activismo (28). Aunque hay desacuerdos importantes con respecto a las motivaciones psicológicas, parece claro que hay disposiciones y tendencias psicológicas, aparte de los factores sociológicos expuestos anteriormente, que forman parte del impulso activista.

El principal factor desencadenante del tipo de activismo estudiantil que ejerce una influencia sobre la sociedad es algún acontecimiento o asunto político fundamental que produce un amplio impacto social. Los movimientos estudiantiles que

---

(25) Feuer, L., *The Conflict of Generation: The Character and Significance of Student Movements.* Nueva York, Basic Books, 1969.

(26) Véase Shils, E., «Dreams of Plentitude, Nightmares of Scarcity», en S. M. Lipset y P. G. Altbach (Eds.), *Students in Revolt,* Boston, Beacon Press, 1969, pp. 1-33.

(27) Keniston, K., *op. cit.*

(28) Klineberg, O., Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. y Ben-Brika, J., *Students, Values and Politics: A cross-Cultural Comparison.* Nueva York, Free Press, 1979.

han tenido un eco social importante han sido alentados por acontecimientos político-sociales. En un primer período, el nacionalismo fue la clave, tanto en la Europa del siglo XIX como en el Tercer Mundo durante la era colonial anterior a 1945. Los estudiantes participaron, adoptando a veces un papel fundamental de liderazgo, en movimientos sociales a gran escala. En Estados Unidos, los estudiantes se mostraron preocupados por asuntos de política exterior: la participación en los conflictos europeos y la profunda crisis económica durante los años treinta, en un período de intenso activismo político en la universidad (29).

Más recientemente, fueron asuntos políticos generales los que principalmente suscitaron movilizaciones estudiantiles a gran escala. Temas como la guerra nuclear, los derechos civiles y las libertades y, por supuesto, la guerra de Vietnam fueron los principales motivos de protesta estudiantil en Estados Unidos durante los años sesenta (30). En Europa fue también la política social el elemento fundamental en esa turbulenta década. Los estudiantes franceses reaccionaron contra el autoritarismo del régimen de De Gaulle y los de Alemania occidental organizaron una oposición «extraparlamentaria» al gobierno de coalición entre los conservadores democristianos y la izquierda socialdemócrata (31). En la mayoría de los demás países europeos en los que el activismo consiguió un cierto protagonismo, fueron asimismo temas políticos extrauniversitarios los principales causantes de las movilizaciones.

En los países industrializados también los temas educativos y los problemas universitarios son a veces el origen del activismo estudiantil, aunque normalmente no suelen suscitar movimientos de masas. En Estados Unidos, en los años sesenta, se hizo evidente el sentimiento de que «la universidad de masas» no respondía a las necesidades del alumnado. Pero en realidad no hay indicios de que tal descontento contribuyera de forma significativa a un masivo activismo estudiantil. La reforma educativa fue un elemento secundario dentro de las reivindicaciones del movimiento. Asimismo, dentro de Europa occidental, la reforma de la enseñanza superior tuvo su importancia en Francia, Alemania occidental, Países Bajos y Suecia, aunque nunca llegó a ser la razón principal.

Los factores subyacentes que motivan o contribuyen al activismo estudiantil son complejos. No hay duda de que intervienen las inclinaciones psicológicas; también, las realidades económicas. Los estudiantes se preocupan por su futuro profesional y por su función en los estratos sociales superiores una vez obtenida la titulación. Es evidente, pues, que al menos en los países industrializados los movimientos estudiantiles más importantes se han suscitado no por temas estrictamente universitarios, sino más bien por preocupaciones sociales y políticas de mayor alcance. Sin duda, el desarrollo del activismo es producto de muchas fuerzas y factores.

---

(29) Cohen, R., *op. cit.* Véase también Altbach, P. G., *Student Politics in America.* Nueva York, McGraw-Hill, 1974, pp. 570-604.

(30) Miller, J., *Democracy Is in the Streets: From Port Huron to the Siege of Chicago.* Nueva York, Simon and Schuster, 1987. Véase también Isserman, M., *If I Had a Hammer... The Death of the Old Left and the Birth of the New Left.* Nueva York, Basic Books, 1987.

(31) Fraser, R., *op. cit.*

IMPACTO DEL ACTIVISMO

Aunque el activismo político estudiantil sea un fenómeno minoritario y de carácter esporádico y los líderes estudiantiles no sean reflejo de la masa de población estudiantil, su impacto ha sido inmenso. El análisis que sigue trata de ofrecer un esbozo de los distintos grados de este impacto, sin pretensiones de generalidad. Aun cuando los efectos más extremos del activismo estudiantil se refieren al derrocamiento de gobiernos (fenómeno limitado, en su mayoría, al Tercer Mundo), existen otras consecuencias menos explosivas, pero importantes, que merecen especial atención.

En julio de 1988 el Primer Ministro de Birmania presentó su dimisión después de 26 años de permanencia en el poder. Tal decisión se vio precipitada por dos meses de manifestaciones estudiantiles. Aunque la agitación tuvo como resultado varias muertes, no por ello remitió (32). Aproximadamente un año antes, las protestas de los estudiantes en Corea del Sur habían dado origen a una serie de concesiones por parte del gobierno que culminarían con la celebración de elecciones y con un significativo cambio político. Cambios de este tipo han sido indiscutibles en el Tercer Mundo. De ello nos ocuparemos en el apartado siguiente. No obstante, también los estudiantes de los países industrializados han influido directamente, de forma ocasional, en la política. Algunos ejemplos ilustrarán la cuestión. En 1968 los estudiantes franceses obligaron al Presidente De Gaulle a abandonar el país y refugiarse en una base militar francesa en Alemania occidental, poniendo el sistema político al borde del colapso (33). Algunos años antes, las manifestaciones de estudiantes contra el Primer Ministro Kishi en Japón había forzado su dimisión. Y en Estados Unidos, la disidencia estudiantil contra la guerra de Vietnam sería un factor decisivo para que Lyndon Johnson no se presentara a la reelección como Presidente (34). Más frecuentemente, como en el caso de la «oposición extraparlamentaria» en Alemania occidental en los años sesenta, el activismo estudiantil no ha forzado el cambio político, sino que más bien ha centrado su atención en problemas sociales o políticos. De esta forma se evidencia que el impacto político directo o indirecto de los movimientos estudiantiles es considerable, aunque a la vez poco frecuente.

Los activistas estudiantiles sirven a menudo de barómetro social y político de sus respectivas sociedades. Las mismas cuestiones en las que se centran denotan en ocasiones problemas candentes que amenazan con llegar al «punto de ebullición» social; sobre todo en las sociedades autoritarias, en las que no se permite la libertad de expresión política, y en las que el Tercer Mundo, donde los estudiantes figuran entre los grupos nacionales mejor organizados y articulados. Las organizaciones universitarias a menudo tienen más resonancia que cualquier otro sector

---

(32) Lintner, B., «Burma: The Wrath of the Children», *Far Eastern Economic Review, 21,* julio 1988, pp. 18-19.

(33) Schnapp, A y Vidal-Naque, P., *The French Student Uprising: An Analytical Documentary.* Boston, Beacon Press, 1971.

(34) Gitlin, T., *op. cit.*

de la sociedad, y los estudiantes suelen estar más interesados por las cuestiones sociales que por las de otro tipo. Las inquietudes que expresan las organizaciones estudiantiles bien pueden extenderse con posterioridad al resto de la sociedad.

Los movimientos estudiantiles han producido igualmente un considerable impacto cultural. Las actitudes de los estudiantes ante las normas culturales suelen ser más liberales que las de la generalidad y las tendencias que nacen en los campus pueden influir posteriormente en las normas y conducta del resto de la sociedad. En Estados Unidos, tendencias nacidas en las universidades se extendieron más tarde a las clases medias y, hasta cierto punto, acabaron calando en el resto de la sociedad. Por ejemplo, la preocupación por los derechos civiles empezó a manifestarse en las universidades a principios de la década de los sesenta. El movimiento feminista se hizo fuerte primero en la universidad y después se extendio (35). Lo mismo ocurrió con cuestiones como la actitud permisiva ante el aborto, el matrimonio o el uso de las drogas. Se puede afirmar que uno de los legados más importantes del activismo en los años sesenta en los Estados Unidos no fue político, sino más bien cultural y de actitudes. En Europa occidental se observan tendencias similares. Las que a menudo se consideran tendencias universitarias de vanguardia con el tiempo acaban calando en la sociedad. Frecuentemente, aunque no siempre, son los activistas estudiantiles los responsables de estas tendencias y también los que más activamente las difunden fuera de las universidades. El impacto cultural del activismo estudiantil es muy difícil de medir, pero, sin duda alguna, es importante.

Paradójicamente, en la mayoría de los países la repercusión a nivel educativo del activismo estudiantil ha sido moderada. Según se ha indicado, en algunos casos, como en Alemania occidental, los estudiantes articularon una serie de proyectos de reforma universitaria y lograron garantizar parcialmente que sus ideas fueran llevadas a la práctica en los años sesenta. En Francia, aunque no propusieron reformas concretas, hicieron una campaña en favor de un cambio en la enseñanza superior y fueron un elemento catalizador de éste. Generalmente, sin embargo, aun cuando los activistas estudiantiles se quejen de la situación de la enseñanza superior, suelen tener pocas ideas concretas acerca del modo de realizar el cambio y tampoco consideran que la universidad sea un campo de batalla importante. Por tanto, su incidencia en el sistema educativo es limitada. En Estados Unidos abundaron las críticas a la enseñanza superior durante los años sesenta, pero tan sólo un bloque de reformas contó con el fuerte apoyo de los movimientos estudiantiles: las relativas al desarrollo e institucionalización de los programas de estudios para mujeres y para negros en las universidades. Con frecuencia, el activismo estudiantil ha alterado el funcionamiento normal de las universidades y ha sometido a las instituciones académicas a fuertes presiones externas. Uno de los legados del activismo de los sesenta en diversos países occidentales ha sido el descontento de la sociedad con las instituciones de la enseñanza superior, generado en parte por la reacción pública frente al propio activismo estudiantil. En Estados Unidos, esto contribuyó a que se produjeran recortes en los créditos presupuestarios estatales para la enseñanza pública superior en algunas áreas.

(35) Evans, S., *Personal Politics*. Nueva York, Knopf, 1979.

El activismo estudiantil, en suma, ha tenido muchas repercusiones. En algunos casos el impacto ha sido espectacular e inmediato. Pero más a menudo, el activismo ha tenido una influencia mucho menos directa. Ha contribuido a la formación de una opinión pública o ha aumentado la toma de conciencia pública sobre la política. En ocasiones, ha precipitado actuaciones que en el fondo no compartía, como la toma del poder por los militares en Corea del Sur o la represión de los disidentes en Argentina. Las ideas defendidas por los estudiantes con respecto a la política, la cultura y la enseñanza van siendo aceptadas por la sociedad con el tiempo. La universidad suele ser fuente de ideas vanguardistas que obtienen gran aceptación.

A menudo se cae en la tentación de valorar los movimientos estudiantiles tomando como base el impacto directo que producen. Tal actitud es demasiado simplista, porque las repercusiones del activismo estudiantil no suelen ser directas y visibles de forma inmediata. Puede que los estudiantes aporten una idea que no de sus frutos hasta años más tarde. La cultura, las actitudes y los gustos musicales patentes en las universidades norteamericanas se fueron extendiendo gradualmente al resto de la cultura juvenil e incluso más allá. Además, según van madurando las generaciones de estudiantes, van trasladando al resto de la sociedad algunos de los valores y orientaciones que han adquirido en la universidad. Es prácticamente imposible cuantificar estas aportaciones mucho más sutiles, pero bastante importantes para valorar la trascendencia del activismo estudiantil.

LOS PAISES INDUSTRIALIZADOS Y EL TERCER MUNDO

Aunque la literatura haya olvidado casi siempre este tema, las enormes diferencias entre el activismo estudiantil en el Tercer Mundo y el correspondiente a los países industrializados presentan una serie de variables analíticas fundamentales. Los estudiantes del Tercer Mundo han derrocado gobiernos y a menudo han influido políticamente de modo directo. Muy distinta es la situación de los países industrializados, en los que sólo en raras ocasiones los estudiantes han provocado un cambio político.

Resulta difícil clasificar el activismo estudiantil del Tercer Mundo. La participación de los estudiantes en los movimientos nacionalistas ha sido un factor determinante en las luchas de independencia de muchas naciones. En América Latina los estudiantes impulsaron en 1918 una importante reforma de la enseñanza superior cuya influencia perdura en la universidad hasta nuestros días. Han sido además un instrumento para el derrocamiento de gobiernos en muchos países del Tercer Mundo (36). En cambio, a pesar de su capacidad para provocar agitaciones políticas, nunca han sido capaces de hacerse con el poder y sus esfuerzos por con-

(36) Los estudiantes han contribuido a una significativa agitación política en los siguientes países, entre otros: Argentina, Uruguay, Perú, Bolivia, Tailandia, Corea del Sur, Irán, Bangladesh, Indonesia, Birmania, Turquía, Nigeria, Liberia, Ghana y Nicaragua. No han derribado necesariamente los regímenes de estos países, pero sus acciones han tenido importantes consecuencias políticas.

seguirlo, frecuentemente, han dado paso a gobiernos poco proclives a satisfacer sus demandas. Por ejemplo, en Corea y Tailandia en los años sesenta la disidencia estudiantil provocó la caída de los regímenes existentes, pero el poder político fue asumido por los militares y no por los grupos apoyados por los estudiantes. En Argentina la agitación estudiantil no condujo a un gobierno de izquierdas, sino a una represión de derechas. En Uruguay el activismo dirigido por los estudiantes fue contrarrestado con una masiva represión militar. En otros casos los estudiantes consiguieron, no obstante, provocar un cambio político en la línea que defendían. En 1987 las manifestaciones estudiantiles en Corea del Sur obligaron al gobierno a convocar elecciones cuyo resultado fue un importante acercamiento a la democracia. Aunque los activistas estudiantiles consideraron que el alcance del cambio no era suficiente, la mayoría de los coreanos lo estimó sumamente positivo. El modelo de agitación estudiantil en la India y en otros países el Tercer Mundo se ha centrado en las universidades, en un intento no sólo de expresar la oposición a la política establecida, sino también de conseguir mejoras en las condiciones de los recintos universitarios y tratar de mejorar las sombrías perspectivas de trabajo de los titulados (37). La falta de disciplina de los estudiantes indios ha ocasionado a menudo trastornos en las universidades. En ocasiones, éstos se han manifestado también contra los funcionarios hasta conseguir su dimisión. Por consiguiente, se puede afirmar que el abanico de disidencia estudiantil en el Tercer Mundo es muy amplio. Las ideologías van desde las teorías marxistas más revolucionarias hasta el fundamentalismo islámico. Algunos movimientos se caracterizan por una elaborada retórica ideológica, mientras que otros no tienen un proyecto claramente definido. Determinados movimientos aspiran a derrocar al gobierno, en tanto que otros se interesan por las condiciones deplorables de las ciudades-dormitorio.

Existen muchas razones que explican el éxito en política de los estudiantes del Tercer Mundo, sobre todo en comparación con los de los países industrializados. Aunque en este ensayo no es posible plantear una explicación teórica global de la política estudiantil en el Tercer Mundo, merece la pena señalar algunos de los factores primordiales:

– Los países del Tercer Mundo carecen a menudo de las instituciones y estructuras políticas estables de las naciones industrializadas, por lo que los movimientos organizados –como el estudiantil– tienen más posibilidades de incidir en la política.

– En muchas ocasiones los estudiantes han participado en los movimientos de independencia y se les ha reconocido como parte del sistema político desde la fundación del Estado. Por tanto, a diferencia de lo que ocurre en occidente, donde el activismo es considerado por una mayoría como una aberración y una intromisión ilegítima en política, en el Tercer Mundo se cuenta con la participación política de los estudiantes y el activismo es valorado como un elemento legítimo del sistema político.

---

(37) Jayaram, N., «Sadhus no Longer: Recent Trends in Indian Students Activism», *Higher Education, 8,* noviembre 1979, pp. 683-700.

– Los estudiantes del Tercer Mundo constituyen una especie de élite incipiente y en muchos países ellos mismos son conscientes de su relativa peculiaridad. Pertenecen a una pequeñísima minoría que tienen acceso a la enseñanza superior. Sus expectativas de éxito al terminar la carrera son muy grandes (38). Las ventajas, reales y figuradas, que les esperan a todos los que poseen un título universitario y el sentimiento histórico de pertenencia a una élite son dos factores que forman una combinación muy eficaz.

– El emplazamiento de las principales universidades del Tercer Mundo facilita el activismo. Muchas están situadas en las capitales y a la mayor parte de los estudiantes les resulta fácil acceder a los centros de poder. Este simple factor geográfico facilita la organización de las manifestaciones y hace creer a los estudiantes que están en el centro del poder y que, por tanto, tienen fácil acceso a éste.

– Relativamente pocos países del Tercer Mundo cuentan con sistemas democráticos que funcionen con eficacia. Como consecuencia de ello, de los graves problemas de alfabetismo y de las deficientes comunicaciones, a los estudiantes se les considera a menudo portavoces de amplios sectores de la población. En cierto sentido, gozan de una autoridad muy superior a la que les correspondería por su escaso número, y por esta razón las autoridades toman muy en serio sus manifestaciones y sus quejas. En muchas ocasiones disturbios estudiantiles aparentemente pequeños han conseguido movilizar con rapidez a amplios sectores sociales o han influido de forma sorprendente en la actuación de las autoridades. En cierto modo, los estudiantes del Tercer Mundo actúan como «conciencias» de sus respectivas sociedades.

– El hecho de que los estudiantes del Tercer Mundo procedan, por regla general, de grupos socioeconómicos más elevados que los de sus compañeros de los países industrializados refuerza los efectos de su actuación. Aunque existen diferencias nacionales significativas, y aun contando con que la situación está cambiando rápidamente en lo referente a la extracción social a medida que se extiende la enseñanza superior, un sector importante de la población estudiantil procede de ambientes urbanos de élite y a través de sus familias tiene acceso directo a los sectores influyentes de la sociedad.

Estos factores explican parcialmente la relativa eficacia del activismo estudiantil en el Tercer Mundo durante las últimas décadas. Los estudiantes de los países industrializados, sobre todo en los años sesenta, consiguieron una cierta influencia sobre la sociedad pero estos efectos parecen insignificantes si se comparan con los alcanzados por los movimientos del Tercer Mundo. Es más, los estudiantes del Tercer Mundo han seguido constituyendo una fuerza: su influencia no desapareció al finalizar la década de los sesenta.

---

(38) Barkan, J., *An African Dilemma: University Students, Development and Politics in Ghana, Tanzania and Uganda.* Nairobi, Oxford University Press, 1975.

CONCLUSION

El activismo político estudiantil es un fenómeno polifacético. Presenta muchas variantes en función de las circunstancias históricas, del nivel de desarrollo sociopolítico y del sistema político educativo. Es difícil pronosticar la evolución de los movimientos estudiantiles. Más aún, su éxito en concreto depende de circunstancias externas, como los medios de comunicación y la aceptación de su influencia y su legitimidad por parte de poderosas fuerzas. Ningún movimiento estudiantil por sí solo tiene la fuerza suficiente para derribar un gobierno. Cada movimiento depende de su propio proyecto y de la sensación de legitimidad que consiga crear.

Los movimientos estudiantiles parecen atravesar ciclos. En la última década no se han mostrado activos ni han tenido éxito en la mayoría de los países industrializados. En algunos países del Tercer Mundo el activismo se ha mantenido; aunque se observa una tendencia general a la calma. En muchos aspectos, resulta tan importante analizar la política estudiantil cuando ésta pasa por un momento de calma como hacerlo cuando está en fase de militancia. Ambas fases pueden dar una idea de la naturaleza de la política estudiantil, y quizá también de realidades políticas de mayor alcance.

Las instituciones académicas son un elemento fundamental de la educación activista. Las universidades, a través de sus principios y sus orientaciones, afectan a los movimientos activistas. A su vez, con frecuencia acusan una gran influencia del activismo. Los movimientos estudiantiles pueden interrumpir la vida académica o provocar la irritación de las autoridades políticas. El activismo puede llevar implícitas reformas educativas de todo tipo. Por tanto, es muy importante que las autoridades académicas comprendan perfectamente la naturaleza y las causas de la política estudiantil.

El activismo puede parecer esporádico, mal organizado y en ocasiones frustante a las autoridades que tienen la responsabilidad de ocuparse de él. Es frecuente que los activistas ignoren las lecciones y tradiciones de los movimientos estudiantiles, por lo que no consiguen el mayor éxito posible. Pocos analizan el activismo estudiantil desde un punto de vista comparativo, de modo que no obtienen una visión tan amplia como sería posible. Este ensayo trata de ofrecer el tipo de marco polifacético necesario para la total comprensión de una fuerza de la mayor importancia no sólo para la enseñanza superior, sino también, en muchos países, para la política y la sociedad.

Comentario

José Luis García Garrido
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid

Perspectivas sobre el activismo
político de los estudiantes

Philip G. Altbach

DESPUES de escuchar al profesor Altbach, pienso que no es necesario dedicar demasiado tiempo a poner de relieve la inmensa distancia que media entre su enfoque metodológico y el manifestado, durante la ponencia anterior, por el profesor Jürgen Schriewer. Parecía que los organizadores de este Seminario Internacional hubieran querido dejar claro, desde el primer momento, cuán grande es hoy la diversidad de enfoques dentro del ámbito de un mismo campo científico: el de la educación comparada. Como es natural, entre los asistentes al Seminario los habrá que prefieran un enfoque a otro, o incluso los habrá que sintonicen escasamente con alguno de ellos, pero deberán en todo caso convenir conmigo que tanto el profesor Schriewer como el profesor Altbach gozan de un bien ganado prestigio internacional entre los comparatistas de la educación y que, en consecuencia, sus respectivos enfoques metodológicos, por diversos que sean, merecen igual respeto y de ningún modo una actitud unilateral de rechazo.

Aunque la presentación que se ha hecho del profesor Altbach ha puesto acertadamente de relieve los aspectos más sobresalientes de su personalidad, permítaseme añadir dos palabras más sobre él para una mejor comprensión del texto de su ponencia. La primera de ellas es relativa a lo que ha constituido, dentro de la educación comparada, el campo predilecto de especialización de Philip Altbach, que es sin duda el de la enseñanza superior. Lo más sustancial de la obra escrita de nuestro ponente se ha ceñido, ciertamente, a la enseñanza superior, en la que es un especialista muy destacado. En estos mismos días el profesor Altbach está procediendo a dirigir la edición de una Enciclopedia Internacional de Educación Superior Comparada que va a ser publicada por la editorial Garland y para la que yo mismo he sido llamado por él a colaborar. Todo esto viene dicho con objeto de hacer ver que la temática que el ponente ha elegido aquí y ahora no constituye un punto desgajado, o un interés repentino o momentáneo de su autor, sino que se inscribe dentro de una preocupación habitual por el mundo universitario y por sus principales protagonistas. En resumidas

cuentas, lo que Altbach trae a nuestra consideración es un capítulo más de su habitual reflexión sobre la enseñanza superior.

La segunda de las advertencias preliminares que deseo hacer puede resultar quizá más obvia para quienes han escuchado o leído mi comentario a la ponencia anterior. Altbach es, en mi opinión, un brillante cultivador de esa metodología comparativa «de primer grado» a la que yo me refería allí. En general, sus obras denotan el deseo de presentar panorámicas generales, o visiones de conjunto, sobre aspectos más o menos concretos de los sistemas educativos (particularmente, como he dicho, del sector de la enseñanza superior) y de las similitudes y diferencias existentes entre ellos. Lleno siempre de ideas sugerentes, su particular talante suele llevarle más a la elaboración de esbozos o de bosquejos generales que al análisis meticuloso de sistemas o de fenómenos educacionales y de las causas particulares que los posibilitan. Su contribución a la educación comparada es fundamental precisamente por su habilidad en presentar esa perspectiva general y en proporcionar esa documentación básica que necesita poseer quien desee dedicarse con mayor detenimiento a alguno de los aspectos por él agudamente introducidos.

Pero entremos, ya sin más, en la ponencia misma. Destaca fuertemente, de entrada –sobre todo en comparación con la ponencia de Schriewer–, la ausencia de explicaciones o aclaraciones sobre el *modelo metodológico* a seguir. Altbach se adentra en el tema inmediatamente, sin ofrecer la más mínima explicación sobre la metodología que va a seguir o una justificación de los aspectos que van a ser tratados y del orden de exposición. Destaca igualmente, en las líneas fundamentales de su trabajo, la continua mezcla de situaciones francamente diversas, diferentes, de notable contraste. Así, sus consideraciones abrazan frecuentemente en un mismo párrafo países tan diversos como, pongamos por caso, Corea del Sur, los Estados Unidos, Birmania, Uruguay o Alemania Federal. Aparentemente, no le preocupa demasiado, o lo da por supuesto, el contexto tan diferente en que cada uno de esos países se mueve y reacciona, a propósito de los aspectos tratados. De hecho, sus referencias de carácter contextual más bien escasean a lo largo de la exposición. Sólo ya casi al final de ésta alude a las radicales diferencias de contexto –y, por tanto, de planteamiento– existentes entre los países industrializados y los países del Tercer Mundo, y también esta vez engloba dentro de esos dos grandes bloques a países de muy diferente historia y personalidad.

La historia, como eje fundamental en la explicación de los diversos fenómenos, es algo que tampoco parece atraer en exceso la atención del ponente. Es cierto que procede en las primeras páginas a ofrecer un breve recorrido de carácter histórico, pero simplemente a modo de introducción a una vieja temática y no con el ánimo de relacionar causas y efectos. La escasa atención que Altbach depara a la historicidad de los fenómenos analizados viene puesta de relieve, entre otras cosas, por su tendencia también frecuente a mezclar situaciones completamente actuales (de los últimos años) con situaciones de décadas precedentes; por ejemplo, de los años sesenta o aun antes. Estas situaciones aparecen ante nuestros ojos en trance de paridad, cuando la realidad es que media entre ellas la distancia insalvable de una evolución temporal demasiado llamativa, incluso acelerada.

En el fondo de esta mezcolanza de situaciones geográficas e históricas pervive quizá, más que un claro relativismo, la convicción de que los procesos educacionales se mueven con cierta lentitud y de que sólo superficialmente son alterados por las reformas del momento. Esta convicción viene a coincidir con la que frecuentemente expresan los partidarios de estudios más explicativos, más causales, pero aflora ahora a la superficie sin el amparo de argumentaciones, como una intuición de fondo, no como una reflexión metódica.

Por último, y como una consecuencia inicial de la ausencia de una planificación previa, no parece existir en el trabajo de Altbach una concatenación lógica de los aspectos tratados, que en realidad, podrían seguir cualquier otro tipo de ordenación. Es cierto que se trata sólo de una ponencia y no de una investigación acabada y que, por tanto, nada asegura que el autor no desee someterla, en este sentido, a una posterior revisión. Sin embargo, teniendo en cuenta también estudios precedentes del mismo autor, sí parece quedar claro que el modo habitual de trabajo de Altbach se mueve en esta línea de cierta informalidad o, si se prefiere, de libre tratamiento de los temas elegidos; línea que, por cierto, es compartida por otros numerosos comparatistas, especialmente en el ámbito norteamericano, y que en cualquier caso tiene el gran mérito de ser clara, diáfana, perfectamente comprensible incluso para las personas no familiarizadas con la jerga profesional del comparatista.

Pero dejemos ya los aspectos de orden metodológico. Mucho habría igualmente que comentar sobre el sugestivo contenido de la ponencia, en el que apenas voy a entrar porque me imagino que va a ser objeto de concretas observaciones por parte de los participantes. Me ha llamado la atención, por ejemplo, la ausencia en los Estados Unidos –o al menos la escasez– de ese «estudiante eterno» que, por el contrario, se ha dado tanto y sigue dándose en los países de la Europa Occidental, y muy concretamente en el nuestro; un estudiante que, además de las motivaciones ordinarias de carácter intelectual y profesional, parece más interesado por motivaciones de orden político, social o ideológico. En este punto hubiera sido interesante aludir a algunas diferencias contextuales que ciertamente podrían explicar las diferencias existentes, como, por ejemplo, la duración habitual de los estudios universitarios, el régimen económico de los estudiantes, el tiempo libre diario a disposición de los mismos, etc.

Dentro de este análisis temático desearía aludir, por último, a lo que considero una gran ausencia o laguna en el estudio de Altbach: las referencias a los movimientos estudiantiles en los países de régimen comunista. Se echan de menos algunas consideraciones respecto a la participación de los estudiantes en, por ejemplo, los movimientos húngaros de los años cincuenta, respecto a los estudiantes universitarios checos de finales de los sesenta, a la revolución cultural china o, más modernamente, a las manifestaciones de protesta y en pro de la democratización en varios países de este tipo. Incluso habría quizá que haberse preguntado por qué y cómo han conseguido los regímenes comunistas acallar las protestas estudiantiles en mayor proporción a como lo han hecho, no digo ya las democracias occidentales, sino hasta los regímenes autoritarios de derecha. Pero quizá pueda el profesor Altbach aclararnos, durante el debate, esta decisión suya de no ocuparse de estas situaciones.

Me resta sólo agradecer a Philip Altbach que haya sabido mantenernos a todos con un alto grado de interés en la exposición de un tema tan atractivo como el que ha tenido a bien elegir para este Seminario.

Apéndices

1. Relación de revistas actualmente en circulación dedicadas a la comparación en ciencias sociales y en educación.
2. Revistas especializadas en educación comparada cuyos titulos no se refieren a esta denominación.
3. Otras revistas sobre educación.
4. Otras revistas sobre ciencias sociales.

APENDICE 1

Relación de revistas actualmente en circulación dedicadas a la comparación en ciencias sociales y en educación

A continuación se recogen las veintiuna revistas «vivas» que se publican en la actualidad referidas expresamente, en sus títulos o subtítulos, a la comparación dentro de las ciencias sociales y la educación. Se incluye completa información acerca de la periodicidad, ISSN, editor o editores actualmente responsables de la publicación, direcciones, circulación y descripción de los objetivos y contenidos de las revistas.

Título	Nación	Año de creación	Periodicidad	ISSN	Editor
Comparative Education Review	Estados Unidos	1956	Trimestral	0010-4086	Erwin Epstein
Comparative Studies in Society and History	Estados Unidos	1959	4 n.os/año	0010-4175	Raymond Grew
Comparative Education	Reino Unido	1965	Trimestral	0305-0068	Edmund King
Vergleichende Pädagogik/Comparative Education	Alemania R.D.	1965	Trimestral	0042-3920	Werner Kieitz

Dirección	Subscripciones	Circulación	Descripción
119-121 Fulton Hall University of Missouri Rolla Missouri 65401	University of Chicago Press – Journal Division P.O. Box 37005 Chicago IL 60637	2.300 ejemp.	Organo oficial de la *Comparative and International Education Society,* asociación de investigadores y profesores norteamericanos relacionados con la educación comparada e internacional, fundada en 1956 para el avance del conocimiento y la enseñanza de este campo. Es la publicación más prestigiosa del ramo, por la calidad y altura intelectual de sus trabajos, firmados por autores que no siempre son comparatistas ni norteamericanos. Presta especial atención a la aplicación de la teoría y los métodos científico-sociales a los temas internacionales relacionados con la educación.
102 Rackham Building University of Michigan Ann Arbot MI 48 109-1070	Cambridge University Press 32 East 57th Str. New York N.Y. 10022 The Edinburgh Bld. Shaftesbury Rd.	2.500 ejemp.	Planteada como una «alianza» para el trabajo conjunto de especialistas de todas las ramas de las ciencias sociales y la historia, se considera un foro para la presentación y discusión de estudios e investigaciones descriptivos, analíticos o teóricos acerca de los problemas de cambio y estabilidad, que se producen en las sociedades humanas en el tiempo o en el mundo contemporáneo, sin restricciones geográficas. A veces se publican trabajos que no aportan enfoques comparados, en la medida en que pueden fundamentar perspectivas de tal naturaleza.
40 Alexandra Road Ensom, Surrey DT 17 4 BT Reino Unido	Carfax Publ. Co. P.O. Box 25 Abingdon OX 14 3 UE	1.600 ejemp.	Revista internacional de estudios que presenta información actualizada, análisis de problemas significativos y tendencias mundiales en educación. En especial, considera las implicaciones de los estudios comparados para la formación e «implementación» de políticas, no sólo en educación, sino en los campos del desarrollo social, nacional e internacional. Está abierta a la publicación de trabajos asociados con disciplinas relacionadas con el gobierno, la administración, la sociología, la tecnología y las comunicaciones, en la medida que afecten a la toma de decisiones en política educativa.
Akademie der Pädagogischen Wissensenchaften der Deutschen Demokratischen Republik	Kunst & Wissen Eric Bieber Dufourstrasse 51 Postfach 46 CH 8008 Zurich		Editada por la Academia de las Ciencias Pedagógicas de la República Democrática de Alemania, se ha caracterizado por la difusión de estudios e investigaciones de carácter comparado, a veces orientados por la filosofía oficial del «marxismo-leninismo» de dicho Estado.

Título	Nación	Año de creación	Periodicidad	ISSN	Editor
History of Religions: An International Journal of Compartive Historical Studies	Estados Unidos	1961	Trimestral	0018-2710	Joseph M. Kitagana
Comparative Political Studies: A Quarterly Journal	Estados Unidos	1968	Trimestral	0010-4140	James A. Capolaso
Comparative Politics	Estados Unidos	1968	Trimestral	0010-4159	Dankwart A. Rustow
Studies Comparative International Development	Estados Unidos	1965	Trimestral	0039-3606	John D. Martz

Dirección	Subscripciones	Circulación	Descripción
Swift Hall University of Chicago Chicago IL 60637	University of Chicago Press – Journal Division P.O. Box 37005 Chicago IL 60637	1.750 ejemp.	Estudios sobre los fenómenos religiosos desde la perspectiva de la historia, integrando los resultados de diversas disciplinas (filosofía, teología, mitología, sociología, literatura, psicología, etc.). Especial atención se dedica al análisis hermenéutico, a los problemas de metodología y, específicamente, de comparación de religiones.
Dept. of Political Science DO 30 University of Washington Seattle WA 98195	Sage Publ. Inc. 2111 West-Hillcrest Dr. Newbury Park CA 91320 28 Banner Str. London EC 1Y 8QE Reino Unido	2.000 ejemp.	Revista interdisciplinar que publica artículos basados en investigaciones teóricas y empíricas desarrolladas por investigadores dedicados al estudio transnacional comparado. Incluye una sección sobre «Notas de investigación», que ofrece información sobre proyectos de investigación en curso, diseños de investigación y hallazgos preliminares. Asimismo, da cabida a ensayos sobre revisión de la literatura más sobresaliente en el campo.
City University of New York 33 West 42nd Street New York. N.Y. 10036	Fulfillment Office Boyd Printing Co. Inc. 49 Sheridan Ave. P.O. Box 1413 N.Y. 12204-1413		Editada por el Programa de Ciencia Política de la *City University of New York,* se dedica a la publicación de análisis comparados acerca de los problemas centrales de la disciplina: las funciones e instituciones políticas, el *behaviorismo* o comportamiento político, el estudio de sistemas políticos individuales a la luz de la teoría general, la relación de los factores sociales, culturales y económicos con los políticos y los procedimientos y metas distintivas del análisis comparado.
Department of Political Science The Pennsylvania State University 107 Burrones Bldg. University Park PAO 16802	Transaction Periodical Consortium Dept. 4010 Rutgers University New Brunswick. (University of	1.000 ejemp.	Estudios e investigaciones sobre el campo del desarrollo intelectual comparado desde la perspectiva de cada ciencia social, con especial énfasis en la aplicación de la sociología política a los problemas del Tercer Mundo. Originariamente organizada en torno a números monográficos, sus estudios aparecen actualmente en una sección principal dedicada a investigaciones sobre el desarrollo, seguida por otra de artículos sobre el desarrollo político, con recomendaciones específicas sobre áreas particulares del mismo y frecuentes ensayos de revisión de la literatura reciente en el campo.

Título	Nación	Año de creación	Periodicidad	ISSN	Editor
International Journal of Comparative Sociology	Estados Unidos	1968	Trimestral	0020-7152	K. Ishwaran D. Vajpeyi
Studies in Comparative Communism: An International Interdisciplinary Journal	Reino Unido	1968	Trimestral	0039-3592	David T. Cattell
Revue d'Etudes Comparative Est-Oues	Francia	1970	Trimestral	0035-1415	Eugene Zaleski
Journal of Comparative Family Studies	Canadá	1970	Trimestral	0047-2328	George Kurian

Dirección	Subscripciones	Circulación	Descripción
Dept. of Sociology York University Toronto 12 Canadá (University of North Iowa)	E.J. Brill P.O. Box 9000 2300 PA Leiden (Holanda)		Sucede al *Indian Sociological Bulletin,* aparecido en 1963. Se dedica a la publicación de trabajos e investigaciones de carácter cuantitativo y cualitativo, que ponen el énfasis tanto en cuestiones teóricas como en la aplicación de los principios de la sociología a enfoques trans e intra-culturales. Parte de sus números se dedican a temas monográficos.
Butterworth Scientific Ltd. P.O. Box 63 Westbury House, Burry St. Quildford, Surrey GU2 5BH	Westbury Suscription Services. P.O. Box 101 Sevenoaks Kent TN 15 8PL		Análisis históricos y desarrollos presentes sobre los países y movimientos comunistas, así como sobre la ideología marxista; dando entrada a estudios comparados con respecto a estados y partidos comunistas y sociedades no comunistas. Su objetivo es también el desarrollo de disciplinas escasamente atendidas en el comunismo comparado, como la educación, la geografía, la religión, la estética, etc., además de la historia, la ciencia política, la economía y las relaciones internacionales.
C.N.R.S. 295 rue St. Jacques 75005 París	Centrale des Revues, 11 rue Gossin 92543 Montrouge Cedex París	800 ejemp.	Sucede a la *Revue de l'Est.* Se dedica a la difusión de estudios e investigaciones relacionadas con las políticas económicas y las técnicas de planificación comparadas de los países del hasta ahora llamado socialismo real. Los temas abordados en sus trabajos, que han pretendido cubrir las lagunas que existen sobre la realidad de esos países, cubren asimismo los ámbitos del derecho y las ciencias sociales.
Dept. of Sociology University of Calgary, Calgary Alta, Canadá T2N1N4		800 ejemp.	Estudios e investigaciones transculturales (en inglés, francés y español) sobre la familia desde las perspectivas de la antropología, la sociología y la sociología médica y la psicología, relativos a temas y cuestiones nacionales e internacionales acerca del *status,* el género, el matrimonio, las actitudes educativas, etc.

Título	Nación	Año de creación	Periodicidad	ISSN	Editor
Compare. A Journal of Comparative Education	Reino Unido	1971	Semestral	0305-7925	Nicholas Beattie Colin Brock
Comparative Civilization Review	Estados Unidos	1973	Semestral	0733-4540	Vytantas Kavolis
Journal of Commonwealth and Comparative Politics	Reino Unido	1974	Trimestral	0306-3637	Richard Crook James Manor
Comparative Economic Studies	Estados Unidos	1975	4 n.os/año	0010-4078	William Moskoff
Journal of Comparative Economics	Estados Unidos	1977	Cuatrimestral	0147-5967	Josef C. Brach.

Dirección	Subscripciones	Circulación	Descripción
Dept. of Education University of Liverpool P.O. Box 147 Liverpool L69 3BX	Carfax Publ. Co. P.O. Box 25 Abingdon OX14 3UE	900 ejemp.	Revista internacional dedicada a servir las necesidades de profesores e investigaciones en el campo de la educación comparada e internacional y áreas afines. Prima la información actualizada, los análisis y discusiones de política educativa, los procesos y estructuras y sus relaciones con el contexto político, social y económico. Particularmente interesada en la publicación de trabajos cuyo objetivo sea comparar fenómenos educativos en dos o más países así como artículos que tengan un enfoque teórico. Es la revista oficial de la *British Comparative and International Education Society.*
International Society for the Comparative Study of Civilization. Dep. of Sociology. Dickinson College, Carlisle PA 17013	Program in Comparative Literature 2070 FLB-707 Sorth Mathers University of Illinois, Urbana, IL 6181	500 ejemp.	Estudios e investigaciones de carácter analítico e interpretativo sobre comparaciones de civilizaciones, desarrollo de teorías y métodos útiles para la comparación de los procesos y estructuras de las civilizaciones y temas significativos de las humanidades y las ciencias sociales desde la perspectiva de la comparación de civilizaciones.
Institute of Commonwealth Studies 27 Russell Square London WC1B 5DS	Frank Cass & Co. Ltd. Gainsborough House 11 Gainsborough Rd. London E11 1RS	500 ejemp.	Sucede al *Journal of Commonwealth Political Studies.* Se ocupa preferentemente de estudios de política comparada relacionados con las naciones de la *Commonwealth* (especialmente en Asia, Africa y el Caribe), aunque no de forma exclusiva.
Association for Comparative Economic Studies Dep. of Sociology Lake Forest College Lake Forest, IL 60045		700 ejemp.	Editada por la «Asociación de Estudios Económicos Comparados», se dedica a la difusión de estudios teóricos y empíricos sobre la teoría y la situación económica.
Arizona State University Tempe Arizona	Academic Press Inc. 1 East First Street Duluth MN 55802 24-28 Oral Rd. London NW 17DX	950 ejemp.	Estudios e investigaciones teóricas y empíricas sobre la comparación de sistemas y subsistemas económicos, tanto históricos como contemporáneos. También da cabida a estudios e investigaciones con enfoques empíricos, teóricos e institucionales que desarrollen nuevas formas de ver los sistemas económicos o expliquen la conducta de los mismos y de los agentes que interactúan dentro de ellos.

Título	Nación	Año de creación	Periodicidad	ISSN	Editor
Comparative Social Research	Estados Unidos	1978	Anual	0195-6310	Richard A. Tomasson
Comparative Strategy: An International Journal	Estados Unidos	1978	Cuatrimestral	0149-5933	Richard B. Foster
Journal of Comparative Psychology	Estados Unidos	1983	Cuatrimestral	0735-7036	Gordon G. Gallup, Jr.
Comparative Urban & Community Research	Estados Unidos	1988	Anual	0892-5569	Michael Smith

Dirección	Subscripciones	Circulación	Descripción
	Jai Press Inc. 55 Old Port Rd. No 2 Box 1678 Greenwich, CT 06836-1678		Anuario de estudios e investigaciones de sociología comparada, dedicados a temas monográficos. Su primer volumen, publicado en 1978, apareció con el título de *Comparative Studies in Sociology*. Los últimos, aparecidos en 1989 y 1990, se titulan *Culture* y *Transcendence in Society: Case Studies*, respectivamente.
SRI International 1611 North Kent Rosslyn Plaza Street Arlington, VA 22209	Taylor & Francis 3 E 44th St. New York, N.Y. 10017	1.000 ejemp.	Estudios e investigaciones acerca de los principios y prácticas de la «gran estrategia» en el mundo contemporáneo. Aboga por la completa integración de las perspectivas teóricas, la investigación empírica y la comprensión histórica, aplicándola a los problemas estratégicos del presente (preferentemente, a los temas de la estrategia norteamericana en el mundo, los campos del control de armamento, la disuasión y la guerra nuclear, la geopolítica, las estrategias de alianza, las teorías políticas y económicas de la democracia liberal, el imperialismo, el comunismo, el totalitarismo, etc.).
Dept. of Psychology State University of New York Albany, NY 12222	1400 Uhle St. Arlington, VA 22201	2.000 ejemp.	Sucede al *Journal of Comparative and Physiological Psychology*. Publica investigaciones originales sobre las habilidades cognitivas y conductuales de las diferentes especies (incluidas las humas), en sus relaciones con la evolución, la ecología, la adaptación y el desarrollo. Ocasionalmente publica estudios teóricos y de revisión de la literatura que se relacionan con la investigación psicológica sobre animales y humanos desde la perspectiva de la comparación.
	Transaction Book Inc. Rutgers University New Brunswick NJ 08903	1.000 ejemp.	Anuario que sucede a la revista *Comparative Urban Research*, que de 1972 a 1985 se publicó bajo el patrocinio del Comité para la investigación comunitaria de la *International Sociological Association* y el Comité de estudios urbanos comparados de la *American Society for Public Administration*. Se dedica a la investigación teórica, empírica y comparada sobre los procesos de urbanización y cambio comunitario a través del mundo. Los dos volúmenes publicados hasta la fecha se han dedicado monográficamente a los temas del «Power, Community and the City» y las «Pacific Rim Cities in the World Economy».

APENDICE 2

Revistas especializadas en educación comparada cuyos títulos no se refieren a esta denominación

Sólo se recogen ordenadas alfabéticamente, las que se siguen actualmente publicando. El *International Standard Serial Number* y las editoriales que imprimen y distribuyen las revistas aparecen entre paréntesis.

Bildung und Erziehung (Deutches Institut für Internationale Pedagogische Forschung), 1948 –
(ISSN: 0006-2456)
Quincenal (Boehlan, Colonia, República Federal de Alemania).

Canadian and International Education/Education Canadiense et Internationale, 1972 –
(ISSN: 0315-1409)
Semestral (Oil City Press Ltd. Calgary, Canadá).

Convergence, 1968 –
(ISSN: 0010-8146)
Trimestral (International Council for Adult Education, Toront, Canadá).

International Journal of Educational Development, 1981 –
(ISSN: 0738-0593)
Trimestral (Pergamon Press. Oxford).

International Review of Education/Internationale Zeitschrif für Erziehungswissenschaft/Revue internationale de Pédagogie, 1955–
(ISSN: 0020-8566)
Trimestral (Unesco Institut for Education, Hamburgo, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Holanda).

Revue Française de Sociologie, 1960–
Social History, 1976–
(ISSN: 0307-1022)
3 n.os/año (Londres, Routledge, 11 New Fetterlame).

Prospects/Perspectives/Perspectivas, 1969 –
(ISSN: 0304-3045)
Trimestral en inglés, francés y español (Unesco, París).

Ricerca Educativa, 1984 –
Trimestral (Centro Europeo dell'Educazione. Frascati, Roma).

Existen otras revistas dedicadas a difundir traducciones en lengua inglesa sobre la educación y la enseñanza de países y culturas cuyas lenguas y realidades son difíciles de conocer internacionalmente. Tales son los casos de las revistas, de periocidad trimestral, que imprime la editorial M. E. Sharpe de Nueva York: *Chinese Education* (1968 –) (ISSN: 0009-4560), *Western European Education* (1969 –) (ISSN: 0043-3675) y, de periodicidad mensual, *Soviet Education* (1958 –) (ISSN: 0038-5093).

APENDICE 3

Otras revistas sobre educación

Sólo se recogen aquellas revistas de gran difusión y relevancia, que suelen publicar con cierta frecuencia trabajos relacionados con el campo de la educación comparada o con las bases de su fundamentación científica.

American Journal of Education, 1983 –
(ISSN: 0002-9602)
Quincenal (University of Chicago Press, Chicago).

British Journal of Sociology of Education, 1980 –
(ISSN: 0142-5692)
Cuatrimestral (Carfax Publishing, Co. Oxfordshire).

Cuadernos de Pedagogía 1975 –
(ISSN: 0210-0630)
Mensual (Ediciones Fontalba, Barcelona).

Economic of Education Review, 1981 –
(ISSN: 0272-7757)
Trimestral (Pergamon, Oxford).

Educación, 1970 –
(ISSN: 0013-6186)
Colección de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas.
Semestral (Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, R. F. Alemania).

Educational Administration Quarterly, 1964 –
(ISSN: 0013-161X)
Trimestral (Sage Publications. Newbury Park CA y Londres).

Educational Policy. An Interdisciplinary Journal of Policy and Practice, 1986 –
(ISSN: 0895-9048)
Trimestral (Butterworth Publishers, Stoheham, Massachusetts).

Educational Theory, 1951 –
(ISSN: 0013-2004)
Trimestral (Universidad de Illinois en Champaign).

European Journal of Education. Research, Development and Policies, 1965 –
(ISSN: 0141-8211)
Trimestral (Carfax Publishing, Co. Oxfordshire).

Harvard Educational Review, 1931 –
(ISSN: 0017-8055)
Trimestral (Harvard University Press. Cambridge, Mass.).

Higher Education. The International Journal of Higher Education and Educational Plannig, 1971 –
(ISSN: 0018-1560)
Bimensual (Kluwer Academic Publishers Group, Dordrecht. Holanda).

Higher Education Policy. The Quarterly Journal of the International Association of Universities, 1952 –
(ISSN: 0020-6032)
Cuatrimestral (Kogan Page Ltd. Londres).

Histoire de l'education, 1979 –
(ISSN: 0221-6280)
Trimestral (*Institut National de Recherches Pédagogiques,* París).

Historial de la Educación, 1982 –
(ISSN: 0212-0267)
Anual (Ediciones Universidad de Salamanca).

History of Education, 1972 –
(ISSN: 0046-760X)
Cuatrimestral (Taylor & Francis. Londres).

History of Education Quarterly, 1961 –
(ISSN: 00182680)
Trimestral (New York University. Nueva York).

Interchange, 1970 –
(ISSN: 0826-4805)
Cuatrimestral (The Ontario Institute for Studies in Education. Toronto, Canadá).

International Journal of Educational Research, 1986 –
(ISSN: 0883-0355)
8 n.os/año (Pergamon. Oxford).

Journal of Curriculum Studies, 1968 –
(ISSN: 0022-0272)
Trimestral (Taylor & Francis, Londres).

Journal of Education, 1875 –
(ISSN: 0022-0574)
Trimestral (Boston University, Boston. Massachusetts).

Journal of Education Policy, 1986 –
(ISSN: 0268-0939)
5 n.os/año (Taylor & Francis. Londres).

Oxford Review of Education, 1975 –
(ISSN: 0305-4985)
Trimestral (Carfax Publishing, Co. Oxfordshire).

Paedagogica Historica, 1961 –
(ISSN: 0030-9230)
Semestral (*Center for the Study of the History of Education,* Gante, Bélgica).

Revista de la Educación Superior, 1972 –
(ISSN: 0185-2760)
Trimestral (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. México).

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1971 –
(ISSN: 0185-1284)
Trimestral (Centro de Estudios Educativos, A. C., México).

Scuola e Città, 1950 –
(ISSN: 0036-9853)
Mensual (La Nouva Italia Editrice. Florencia).

Studi di Storia dell'Educazione, 1980 –
(ISSN: 0392-1948)
Trimestral (Armando Armando. Roma).

Teachers College Record, 1900 –
(ISSN: 0161-4681)
Trimestral (Nueva York, Teachers College Press).

Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies, 1985 –
(ISSN: 0742-051X)
Trimestral (Pergamon, Oxford. Reino Unido).

Zeitschrift für Pädagogik, 1955 –
(ISSN: 0044-3247)
Bimensual (Julian Beltz, Weinheim, República Federal de Alemania).

APENDICE 4

Otras revistas sobre ciencias sociales

A continuación se recoge una serie de revistas de gran interés para la investigación comparada en las ciencias sociales y, especialmente, su fundamentación teórica y metodológica. Sólo indicamos las que con cierta frecuencia publican trabajos que tienen relación con el campo, y que en el pasado imprimieron textos fundamentales sobre el particular.

Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1975 –
(ISSN: 0335-5322)
Trimestral (Maison des Sciences de l'Homme. París).

Administration & Society, 1974 –
(ISSN: 0095-39971)
Trimestral (Sage Publications. Newbury Park CA y Londres).

Annales – Economies, Sociétés, Civilisations, 1929 –
(ISSN: 003-441X)
Bimensual (Armand Colin, París).

Archives Européennes de Sociologie/European Journal of Sociology/Europaisches Archiv für Soziologie, 1960 –
(ISSN: 0003-9756)
Semestral (Cambridge University Press. Cambridge. Reino Unido).

American Historical Review, 1895 –
(ISSN: 0002-8762)
5 n.os/año (*American Historical Association.* Washington DC).

American Journal of Sociology, 1895 –
(ISSN: 002-9602)
Quincenal (University of Chicago Press, Chicago).

American Political Science Review, 1906 –
(ISSN: 0003-0554)
Trimestral (American Political Science Association. Washington DC).

American Sociology Review, 1936 –
(ISSN: 0003-1224)
Quincenal (American Sociological Association. Washington DC).

British Journal of Sociology, 1950 –
(ISSN: 0007-1315)
Trimestral (Routledge, Londres).

Cahiers Vilfredo Pareto. Revue Européenne des Sciences Sociales, 1963 –
(ISSN: 0008-0497)
Irregular (Librairie Droz. Ginebra).

History & Theory, 1972 –
(ISSN: 0018-2656)
Cuatrimestral (Wesleyan University, Middletown CT).

International Journal of Politics, Culture and Society, 1987 –
(ISSN: 0037-783X)
Trimestral (Human Science Press, Nueva York).

International Studies Notes, 1975 –
(ISSN: 0094-7768)
Cuatrimestral (Bemidji State University, Minnesota).

International Studies Quarterly, 1967 –
(ISSN: 0020-8830)
Trimestral (Butterworth y Kent, Reino Unido).

International Sociology, 1986 –
(ISSN: 0268-5809)
Trimestral (University College Cardiff Press. Gales, Reino Unido).

Journal of Interdisciplinary History, 1970 –
(ISSN: 0002-1953)
Trimestral (M.I.T. Press, Cambridge, Mass.).

Journal of Social History, 1967 –
(ISSN: 0022-4529)
Trimestral (Pittsburgh, PA, Carnegie Mellon University Press).

Journal of World History, 1990 –
(ISSN: 1045-60007)
Trimestral (Official Journal of the World History Association, University of Hawaii).

Past and Present. A Journal of Historical Studies, 1952 –
(ISSN: 0031-2746)
Trimestral (Oxford, The Past & Present Society).

Politics & Society, 1970 –
(ISSN: 0032-3292)
Trimestral (Butterworth & Co. Kent, Reino Unido).

Papers. Revista de Sociología, 1974 –
(ISSN: 0210-2862)
Semestral (Editorial Península. Barcelona).

Review. A Journal of the Fernand Braudel Center, 1977 –
(ISSN: 0147-9032)
Trimestral (State University of New York. Binghamton).

Revista Internacional de Ciencias Sociales, 1950 –
(ISSN: 0020-8701)
Trimestral (UNESCO, París) (Se publica también en inglés y francés).

Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 1965 –
(ISSN: 0210-5233)
Trimestral (Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid).

Revue Française de Sociologie, 1960 –
(ISSN: 0035-2969)
Trimestral (C.N.R.S. París).

Social Forces, 1922 –
(ISSN: 0037-7732)
Trimestral (University of North Carolina Press. Carolina del Norte).

Social History, 1976 –
(ISSN: 0307-1022)
3 n.os/año (Londres, Routledge, 11, New Fetterlane).

Social Research. An International Journal of Political and Social Science, 1934 –
(ISSN: 0037-783X)
Trimestral (New School for Social Research. Nueva York).

Social Science History, 1976 –
(ISSN: 0145-5532)
Trimestral (Duke University Press).

Social Science Information/Information sur les Sciences Sociales, 1967 –
(ISSN: 0539-5532)
Trimestral (Sage Publications. Newbury Park CA y Londres).

Sociological Review, 1908 –
(ISSN: 0038-0261)
Trimestral (Institute of Sociology. University of Keele. Reino Unido).

Theory & Society. Renewal and Critique in Social Theory, 1974 –
(ISSN: 0304-2421)
Trimestral (Kluwer Academic Publishers. Dordrecht, Holanda).

Theory, Culture & Society. Explorations in Critical Social Science, 1982 –
(ISSN: 0263-2764)
Cuatrimestral (Sage Publications. Newbury Park CA y Londres).

Western Political Quarterly, 1948 –
(ISSN: 0043-4078)
Trimestral (Western Political Science Association. University of Utah).

Zona Abierta, 1974 –
(ISSN: 0210-2692)
Trimestral (Siglo XXI Editores. Madrid).

SIGLAS

OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico.
IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement): Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Educativo.
ILO (International Labour Organization): Organización Internacional del Trabajo.
IIEP (International Institute for Educational Planning): Instituto International de Planeamiento de la Educación.
WZB (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung).

Ministerio de Educación y Ciencia
Centro de Publicaciones