

5. LA INSTITUCIONALIZACIÓN MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La concepción neoinstitucionalista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mecanismos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tesis

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

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

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

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

Dimensiones de la estandarización mundial

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

Estructura educativa básica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contenido y enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Organización educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El surgimiento de un sector educativo internacionalizado

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

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

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

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

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

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

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

¿Más allá del isomorfismo?

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

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

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

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

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

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

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

Una nota sobre la «glocalización»

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

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

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

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

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

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

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

Conclusión

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

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

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

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

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

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

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