

# Prestar o pedir prestado. He ahí el dilema:\*

*La escuela y algunos aspectos  
específicos de la cultura  
desde la perspectiva de la  
pedagogía comparada*

**Robert Cowen\*\***

**Universidad de Londres, Inglaterra**

## Resumen

Cultura, problema de educación. Misterio que tardara 100 años en ser tomado en cuenta, misterio que continúe teniendo interés. Diversas maneras de abordar el tema por los autores anglófonos, que enfrentan el problema cultural en la educación de sus colonias y de sus inmigrantes. Interrogante fundamental sobre la función de la multiculturalidad educativa como factor y tópico unificador. Tres formas básicas de la acción del Estado respecto a la carga culta y cultural de la educación de la ciudadanía con grados diversos de transferencia y recepción. Conflictos teórico-prácticos y metodológicos de la transferencia y resistencia educativa. Esbozo de la cuestión en situaciones de transformación y caos social.

## Palabras clave

- Cultura
- Multiculturalidad
- Transferencia cultural en educación

## Abstract

Cultural problem of education. Mystery the one hundred years expended to take it in count, mystery its persistence. Several approaches of Anglosaxon authors on the cultural problem of education in colonies and immigrants. Main question about multicultural education function. Three forms of relationships between State and citizen regarding cultural charge of education. Degrees of transference and reception. Theoretical conflicts between transference and resistance in education. Cultural transference in social chaos.

## Key words

- Culture
- Multicultural
- Cultural transference in education

## Las tradiciones y un doble misterio

El primero de los misterios es este: ¿por qué le llevó casi cien años a la cultura convertirse en problema de educación comparada?

Tradicionalmente, la fundación de la pedagogía comparada se remonta al año 1817 con el trabajo de Jullien<sup>1</sup>. En esta obra, el autor hace dos sugerencias, la primera es que “una pedagogía comparada” podría tomar decisiones sobre la educación menos dependientes de los caprichos de los encargados de la misma, en un principio, una ciencia encargada de la toma de decisiones en materia educativa sería posible. Jullien plantea en la segunda el uso de cuestionarios para recabar información en diferentes países.

El primer tema propuesto por Jullien, la relevancia potencial de una política de pedagogía comparada, ha tenido influencia después de integrarse como parte del trabajo del Ministerio de Educación de Estados Unidos durante el siglo XIX y al descubrir el punto de encuentro con el trabajo de algunos formuladores de políticas, tales como sir Michael Sadler en el campo de la educación vocacional y técnica a la vuelta del siglo.

El segundo tema, el uso de cuestionarios internacionales, no únicamente sostuvo de manera poco profesional la búsqueda de información de los encargados de la educación del siglo XIX, tales como Mann en Massachussets y Cousin en Francia, sino que alcanzó el desarrollo profesional completo en el hacer de algunos organismos internacionales. Por ejemplo, la UNESCO nos ha proporcionado una gran

\* En el original aparece como epígrafe alusivo: “Neither a borrower nor a lender be”, el cual es una fórmula de Shakespeare intraducible al español. Se optó por una modalidad que conserva el sentido del original, sin caer en el literalismo. Traducción: Anai Patricia Mureddu Andrade-Letras Inglesas, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

\*\* Dean (Decano) del Departamento de Estudios Interculturales del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Inglaterra. Supervisor del Doctorado en Educación ofrecido por el Instituto de Educación de Londres y la UAM-Xochimilco. Correo electrónico: R.Cowen@sta02.ioe.ac.uk

cantidad de estadísticas básicas sobre asuntos tales como el porcentaje de personas que terminan la escuela, y el Departamento Internacional de Educación, con sede en Génova, realizó sus encuestas bienales a fin de obtener información sobre las tendencias mundiales en educación, teniendo sus reportes basados en las respuestas de los gobiernos ante los cuestionarios.

De manera que durante sus primeros cien años de existencia, la pedagogía comparada estuvo dirigida por los intereses prácticos de los encargados de la educación y por lo tanto “la cultura” y su contextualización en las escuelas no se trataron sistemáticamente, ni siquiera se les identificó de forma clara como una dificultad medular en el trabajo comparativo.

Sir Michael Sadler se cuenta entre los primeros en identificar este problema. Al responder su propia interrogante que pregunta, “hasta qué punto pudiera aprenderse cualquier cosa de valor práctico partiendo del estudio de los sistemas educativos extranjeros”,<sup>2</sup> Sadler sugirió que las escuelas podrían reflejar el espíritu de las naciones, los motivos de las batallas sociales de hace mucho tiempo y advirtió sobre el peligro de tratar a los sistemas educativos mundiales como algo de donde se pudiera tomar por casualidad algunos brotes para transplantarlos o injertarlos, una advertencia a la que no siempre han prestado atención los gobiernos británicos.

Éste es, pues, el problema (de cultura) que se plantea. El segundo misterio es de qué manera se trató esta cuestión, ya que el interés en el tema aún persiste.

Desde la década de los cincuenta, algunos de los ataques a este problema en la literatura clásica fueron frontales. Por ejemplo, Vernon Mallison<sup>3</sup> se apegó a la especificación y uso del concepto “carácter nacional”, y por ende se metió en todas las dificultades que puedan ustedes anticipar. Así que, si decimos que los alemanes son muy trabajadores, ¿significa esto que los belgas o los japoneses no lo son? Y si decimos que las escuelas de una nación reflejan el carácter nacional, ¿en qué momento empiezan a construirlo? Wellington pensó sin duda que fue antes de Waterloo y, aunque proporcionó alguna evidencia empírica para sustentar esta proposición, sus ideas no han sido sometidas a una nueva prueba por parte de la principal corriente de la pedagogía comparada.

Otros ataques al problema fueron también frontales, pero más sutiles. Por ejemplo, Joseph Lauwerys<sup>4</sup> de Londres, en dos ensayos que han sido muy citados pero también menospreciados, planteó algunos “modelos filosóficos del hombre” los cuales proporcionaron una forma breve de acceder a las suposiciones culturales —acerca del buen conocimiento, la definición ideal del hombre educado y las concepciones de la buena sociedad— que, argumentaba Lauwerys, restringían totalmente los límites de la toma de decisiones educativas en Francia, Alemania Occidental, la URSS, Inglaterra y Estados Unidos.

Edmund King y Brian Holmes, a su vez, continuaron estudiando el problema. King escogió las delicadezas de la cultura y el comportamiento cotidiano, lo anterior es más notorio en su clásico preliminar *Las otras escuelas y las nuestras*<sup>5</sup>, que de alguna manera sistematiza su pensamiento sobre conceptos tales como “la dinámica contextual social” y la idea de las envolturas culturales. Holmes se ocupa del problema de la cultura de forma muy sistemática, quizá estimulado en un principio por el trabajo de Lauwerys, pero ampliando esta labor mediante el uso de Popper. Holmes montó su tratamiento de la cultura, como parte de un contexto social, mediante el uso de la tensión entre las suposiciones del valor (“normas”) y las instituciones.<sup>6</sup> Holmes compendió todo esto en dos de sus bien conocidos tres “círculos”: después amplió la definición a modo de incluir no solamente afirmaciones de lo que debería ser el caso —basado en leyes, constituciones, libros religiosos o escritos filosóficos— sino también lo que la gente en realidad piensa, su “estado mental”, un concepto que Holmes derivó en parte de la distinción que hace Gunnar Myrdal entre valoraciones superiores e inferiores y aún más de la diferencia que establece Pareto entre “derivados” y “residuos”.

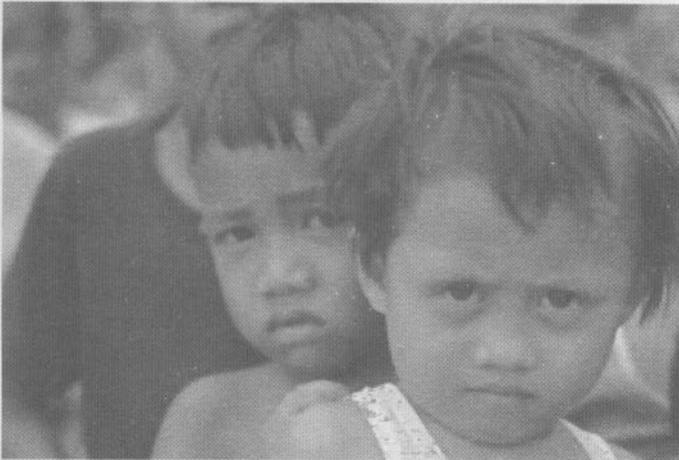


(Image Bank)

Por lo tanto, la que Noah alguna vez definió como “La Escuela de Londres” de educadores comparativos nunca dejó de referirse al tema de “la cultura” en términos de análisis comparado, quizá debido al trabajo de Nicholas Hans. Hans, en mi opinión, proporciona uno de los poquísimos paradigmas fundamentales de la pedagogía sistemática comparada. Sus “factores”, nominalmente históricos, permanecen siempre relevantes: la economía y la demografía, la raza, el idioma, la filosofía política y la religión.<sup>7</sup> Es este Hanseano telón de fondo contra el que, desde la década de los cincuenta, la Escuela de Londres intentó por todos los medios encontrar (diferentes) maneras de analizar la relación entre las escuelas y la cultura —en el sentido de los valores morales y religiosos, suposiciones acerca de la buena sociedad,

la filosofía política, la raza y la identidad étnica en especial en las áreas urbanas.

En cambio había una fuerte tendencia en el trabajo estadounidense a deshacerse de la cultura tanto por cuantificarla a un grado tal de abstracción que desaparece, como por separarla en perspectivas disciplinarias, hasta lograr que se extinga. Se brinda un ejemplo del primer tratamiento en el texto estándar de la década de los sesenta *Hacia una ciencia de la pedagogía comparada*, de Noah y Eckstein<sup>8</sup>. La historia, el idioma, la religión y la filosofía política desaparecen como categorías analíticas coherentes y expresan su fuerza sólo en proposiciones correlativas entre variables, la mayoría de las cuales tienen una dimensión económica. Tan sólo el concepto de “la otra mundanalidad”, tema de uno de los capítulos, tiene repercusiones en los asuntos de formas más tradicionales en la pedagogía comparada.<sup>9</sup>



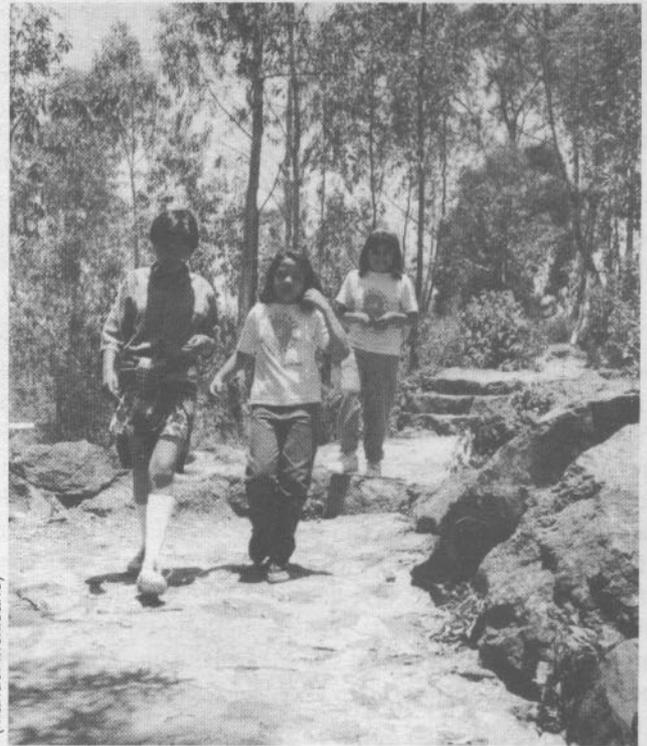
(Image Bank)

De igual manera, la Escuela de Chicago en Estados Unidos, guiada por una política de intereses en el desarrollo y primordialmente por la economía, deja que “la cultura” como concepto desaparezca de sus meta-afirmaciones metodológicas;<sup>10</sup> aunque debería decirse de paso que C. Arnold Anderson fue, por mucho, un muy buen comparativista como para dejar que se le escapara del todo el concepto de cultura de su investigación substancial de ensayos tales como *La falacia de la escuela vocacional*<sup>11</sup>. Tampoco desaparece este concepto de los estudios hechos por *norteamericanos* acerca de otros países, como el escrito de Passin sobre Japón,<sup>12</sup> o el de Kelly sobre las escuelas vietnamitas.<sup>13</sup>

En la tradición *norteamericana* no se rescata la cultura, la contextualización histórica y las perspectivas holísticas en los trabajos individuales o en libros como el de Coleman sobre *La educación y el desarrollo político*<sup>14</sup> o el de Wilkinson sobre “la

élite caballerosa”.<sup>15</sup> Quienes las recuperan son Carnoy, Altbach y Kelly, que insisten en el tema de la construcción social y el control de una variedad de culturas—incluyendo la cultura de las instituciones educacionales— en algunos estudios de la relación entre las escuelas y las culturas y la política mundial.

El impacto que produjo este trabajo fue diferente en ambos lados del Atlántico. Para los *norteamericanos*, la contribución fue un cambio paradigmático. Se dejó de lado a Rostow y sus etapas de crecimiento y se adoptó la perspectiva marxista. El Banco Mundial, la Fundación Ford y el IPE pasaron a ser parte del problema, no de la solución. El trabajo de teóricos tales como Parsons, McClelland o Inkeles se ponía en tela de juicio. Sus investigaciones, lejos de analizar a profundidad la problemática mundial de la educación, la habían dejado sin teorizar, en especial en su dimensión política. Todos estos puntos fueron aprovechados al máximo por estudiosos posteriores como Edward Berman<sup>16</sup> y Robert Arnove.<sup>17</sup>



(Manuel Mexicano)

El impacto producido en los ingleses, no aceptado socialmente por el paradigma *norteamericano*, consistió en gran parte en hacerle lugar a la cualidad del trabajo y a la naturaleza esquiva de muchos de los detalles de las nuevas teorías. La incursión de Dore en la pedagogía comparada en su cuidadoso y original escrito sobre la “enfermedad del diploma” se mantuvo en un sostenido contrapunto.<sup>18</sup>

## La época contemporánea

Desde finales de la década de los setenta, después de la publicación de *La educación como imperialismo cultural*<sup>19</sup> y *Educación y colonialismo*<sup>20</sup> han existido las condiciones para el acercamiento entre dos tipos de pedagogía comparada: la inglesa y la norteamericana. La norteamericana era un sobrevaluado organismo o fundación ligado a la pedagogía comparada, influenciado en exceso por la economía y la sociología cuantificable y políticamente dirigido. La pedagogía comparada inglesa, mientras que deseaba ser dirigida políticamente, era un devaluado campo de trabajo libre y aceptaba dentro de sí únicamente estudios de sociedades democráticas liberales y de gobiernos socialistas, en especial el de la URSS. Ambas pedagogías comparadas habían ignorado la psicología intercultural; ambas habían subestimado la historia; ambas habían tomado al Estado-nación como unidad de análisis, en lugar de las relaciones entre los países y ambas se habían negado a aceptar la primacía, con excepción de la política binaria de la Guerra Fría, como factor central en la construcción social de los sistemas educativos. Además, ambas pedagogías comparadas habían desarrollado posiciones macrosociológicas —en todos los casos, fundamentalmente estructural-funcionalistas— pero habían ignorado los estudios de la microsociología de la enseñanza (por ejemplo: la sociología interna de las escuelas).

En el caso de los ingleses en particular, este distanciamiento de la sociología se dio probablemente debido a la necesidad, en términos políticos universitarios, de establecer una distinción entre la pedagogía comparada y la sociología, ya fuera en la forma del Atlántico medio del texto de Halsey, Floud y Anderson<sup>21</sup> o en las notables contribuciones de Bernstein. Incluso cuando los educadores comparativistas retoman el trabajo de Bernstein, utilizan normalmente su trabajo de “currícula” (sobre la clasificación y delimitación) en lugar de sus contribuciones de manera directa sobre la sociología interna de la escuela.

Sin embargo, claro está, la mayor deficiencia tanto en la pedagogía comparada inglesa como en la norteamericana durante el periodo comprendido entre 1945 y 1975 fue la falta de teoría. Esto es, que lo sometido a teoría fue la construcción de un discurso metodológico fuerte y escuelas metodológicas. Fue, con excepción de Hans, Lauwerys y en parte King, dentro del discurso metodológico donde se inventaron los tratamientos de “la cultura” y exceptuando el asunto multicultural, la cultura no se problematizó en términos del universo político.

De hecho, la “multiculturalidad” como tópico, conducido tanto política como éticamente y como un área intelectual, se convirtió en el revelador de “la cultura” misma como un problema substancial, intelectual y metodológico dentro de la educación comparada. El tema de “unidad y diversidad” se convirtió en la manera en la cual la agenda pendiente, de cómo la(s) cultura(s)

afecta(n) los contextos generales de los sistemas escolares, se trató en el periodo clásico de la década de los sesentas en ambos lados del Atlántico.

En la actualidad el factor unificador contemporáneo, por tanto, es un asunto sobre los términos en los que las instituciones educativas, incluidas las escuelas, deberían transferirse entre las naciones. La confianza política e intelectual precursora de los años setenta en que ser un prestador (*lender*) era un acto benigno y que ser un prestatario (*borrower*) no era tan peligroso si el dinero y un buen consejo de asesoría estaban disponibles, ha disminuido casi en todas partes excepto en el Banco Mundial y en Europa oriental.

Sin embargo, la nueva alternancia política por la cual el traslado de escuelas entre las naciones podría acarrear actores culturales dañinos no está respaldada por “un conocimiento seguro” (con excepción de la psicología intracultural) o con un nivel teórico medio. A partir de la pedagogía comparada clásica de la década de los sesenta, estamos atentos a “las envolturas culturales” o a los trabajos sobre colonialismo y educación en áreas específicas tales como la de Indochina ocupada por los franceses; nos identificamos con los problemas existenciales y políticos de los colonizados y de los colonizadores y hemos escapado ciertamente —dentro del discurso más contemporáneo— de la propo-sición de que “las lecciones deben aprenderse” desde la pedagogía comparada, ésta es una metáfora propia del siglo XIX sobre la escuela primaria.

Pero ¿y entonces qué? Para continuar con este ensayo ofreceré algunas teorías de nivel medio que espero sustenten una perspectiva estructural y política con respecto a la dialéctica entre las escuelas y las culturas, en el entendimiento de que no concibo este bosquejo como la solución a todos los problemas que, como ya he expuesto, algunos muy distinguidos predecesores en pedagogía comparada no pudieron resolver.

## A: Argumento

Mi posición inicial es que los sistemas escolares sitúan y exageran lo que en un principio son pequeñas diferencias entre los individuos, entre la identidad de las familias y entre las identidades subgrupales. En el vocabulario de un famoso escrito de la década de los sesenta,<sup>22</sup> los sistemas escolares “objetivan” las diferencias entre las identidades de los individuos como individuos y a los individuos como miembros de familias y de otros subgrupos.

Ejemplos bien conocidos de este proceso incluyen la transformación de la curva de campana del supuesto CI en la población de las escuelas inglesas, por medio del sistema escolar estatal tripartito, en un efecto “rampa” en la distribución del mercado

laboral. Las especificaciones de la transformación de género que van de ser un atributo inicial personal de pertenencia a una condición psicológica, un estado educativo y su transcripción dentro de estructuras ocupacionales están siendo tratadas enérgicamente, por ejemplo en la “renuencia” de las niñas a cursar estudios superiores de cómputo o de ingeniería que se presenta en Inglaterra, o en la situación social de las mujeres japonesas de clase media en los colegios de arte liberales. Una versión diferente de este efecto de exageración es la existencia de las escuelas judías o católico-romanas en la Gran Bretaña y la demanda de escuelas islámicas.

Este proceso de exageración y los ejemplos que he dado nos invitan a un par de distinciones adicionales, en especial las que existen entre la institución y la forma.

### (a) Institución

Es muy importante, tanto analítica como política y moralmente, quién es el primer agente en este proceso. Por ejemplo, los padres pueden realizar la identificación inicial y la clasificación del individuo que va a sufrir la exageración social. Tales ejemplos incluirían, por parte de los padres, una petición de que a su hijo se le diera una educación tradicional particular en cada clase (las escuelas privadas de Inglaterra), religión (la escuela protestante catalana en algunas partes de Bélgica), una escuela especializada en el idioma (la enseñanza del catalán en España) o en la antigua URSS una escuela letona que hace hincapié en el idioma letón o que se les deje escoger una escuela sólo para niños o sólo para niñas en los países en los que esto es posible.



Por el contrario, el Estado puede ser el agente de identificación y exageración. En este caso los ejemplos extremos son los que retratan mejor esta situación. Por ejemplo, la posición de los negros y de otras minorías raciales en escuelas para gente que no era blanca en el sur de Estados Unidos antes de la decisión *Plessy vs. Ferguson* de principios de la década de 1890, o los ejemplos clásicos contemporáneos del periodo *apartheid* en la historia de Sudáfrica y su cláusula educativa distinta para los



negros, los mestizos y los blancos.<sup>23</sup>

De estos extremos el ejemplo más sobrado de todos es el de la Alemania nazi, cuando el régimen formuló y desarrolló sus políticas para los judíos después de 1933 y por la difusión de sus teorías raciales y la institucionalización de la educación en la Europa ocupada. Ahí la política educativa, sustentada en la visión nazi, por decirlo de alguna manera, de la “raza”<sup>24</sup> eslava, afectó no sólo a los judíos sino que fluctuaba de forma grave entre la Europa del norte y la del oeste, la Europa “nórdica” nazi y la del este y del sur.

Arriba (Image Bank)

Al centro (Image Bank)

Abajo (José Ventura)

\* N.T. El autor, en el texto original, se refiere a las japonesas con el sustantivo “females” (hembras), mientras que a las inglesas las trató de “girls”.

Las instituciones, por lo tanto, son de vital importancia. Dicho sea de paso que el énfasis dentro de un Estado de política liberal en la elección de los padres sobre la cultura de la escuela es una decisión política, es parte de una cultura política en la que la escuela está ubicada, tanto como lo es el énfasis cultural en las elecciones disponibles para un Estado racial o un Estado de política hegemónica, como la China de Mao o un Estado mesiánico como el de Irán contemporáneo. El hecho de que el Estado sea capaz de hacer dichas identificaciones y exageraciones de los individuos dentro del sistema educativo es un acto político que se presenta dentro de culturas nacionales específicas en determinadas épocas.

También debo hacer notar que soy consciente del poder del Estado a negarse a la identificación y exageración de identidades específicas en dichos ejemplos extremos, como lo fue después de 1949 la negativa por parte del gobierno de Taiwán a permitir la enseñanza del taiwanés en su empeño por producir en la isla una identidad cultural china hegemónica.<sup>25</sup> De igual manera, sobre esas bases, el Estado puede utilizar la educación para la identificación y exageración de una futura condición elitista. El imperio otomano<sup>26</sup> y el sistema mandarín de China son ejemplos de tales procesos, como lo fueron las escuelas privadas inglesas en la transición de clases.

No ignoro el proceso opuesto, el efecto del telescopio invertido: la disminución de las diferencias entre los intereses de la movilización de las masas —la China de Mao— o la regeneración nacional —la escuela primaria de Prusia después de 1805, o las escuelas tradicionales de Dinamarca en el siglo XIX.

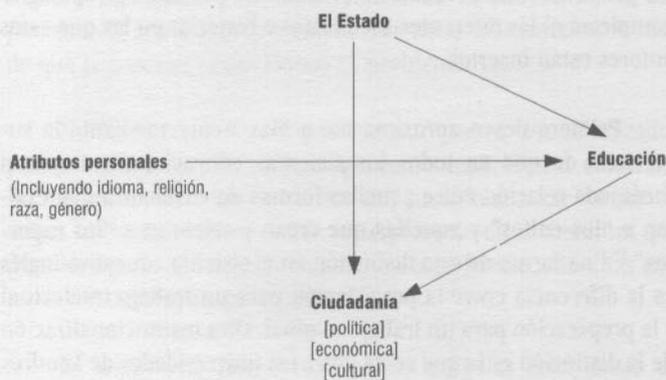
También debe subrayarse el movimiento coetáneo de la multiculturalidad en países como Estados Unidos, Inglaterra y Canadá. El Estado y algunos profesionales organizados de la multiculturalidad, como ideología y práctica, operan para evitar los efectos nocivos de la amplificación en la cohesión de la sociedad y en pro del reconocimiento y para maximizar las oportunidades de vida de los individuos. Los centros multiculturales y profesionales en esa área son afables en sus intenciones y trabajan para disminuir, en términos educativos y éticos aceptables, el efecto de exageración de los sistemas escolares no alterados. No hay, sin embargo, garantía de éxito como lo demuestra la literatura urbana tanto del siglo XIX como del XX; por ejemplo los nuevos problemas que enfrentan, como grupos, los norteamericanos negros en Nueva York o las singulares dificultades de los indios norteamericanos o los aborígenes australianos.

Permítanme exponer algunos de estos ejemplos juntos de forma un poco más abstracta. Las que estoy discutiendo son algunas formas de ver las intersecciones del Estado, del individuo con sus atributos personales iniciales de pertenencia con las identidades familiares y subgrupales y los sistemas escolares formales.

Mi planteamiento inmediato, en términos de instituciones, es que el Estado como actor puede practicar, en circunstancias extremas, exclusiones políticas o culturales y educativas o disminuciones culturales. Los ejemplos que se han suscitado, en determinados periodos, fueron Estados Unidos, la Alemania nazi y Sudáfrica. El Estado (o estados individuales en el caso de Estados Unidos) niega la ciudadanía completa a grupos específicos agravando esta exclusión formal de la participación cabal en la sociedad, con la limitante cultural de la exclusión educativa.

Por tanto, además de la negación de la ciudadanía política y la limitación estructural de las oportunidades económicas, la exageración de la diferencia social ocurre a través de la exclusión educativa, en modalidades inferiores de enseñanza que están normalmente delimitadas por ser terminales en una etapa temprana y por tener contenidos curriculares evidentemente diferentes, maestros capacitados de manera distinta y acceso diferenciado a evaluaciones cruciales u otros puntos de transición en el sistema escolar.

En síntesis, estamos observando lo siguiente: que el Estado en sus posturas políticas refuerza culturalmente su amplificación de *la identidad de subgrupos en la gente* dentro de los límites del Estado por medio del sistema educativo.



## (b) Formas

En contraposición a tales procesos de “exclusión”, las formas “normales” de la amplificación educativa de los atributos personales iniciales de pertenencia y las diferencias familiares y subgrupales no parecen ser la gran cosa; sin embargo estas formas normales son de suma importancia en las oportunidades de vida individual y en el establecimiento de unas sociologías de ambición y fracasos legitimados que son importantes para la cohesión y la movilidad social.

Creo que no hace falta trabajar los ejemplos de una microcultura de las escuelas. Pienso en particular en los uniformes de las escuelas japonesas, las organizaciones Pioneros Jóvenes de la URSS, o *mutatis mutandis*, China o Alemania oriental; o las formas de vestir islámicas ahora populares en las escuelas egipcias. Pienso en el viejo sistema inglés de prefectos o en la socialización previsor de la preparatoria norteamericana con sus elecciones de presidentes de clase. Pienso en la importancia de la condición de acceso a las lenguas clásicas, latín y griego, árabe o sánscrito o a la "filosofía" en el caso de Francia; en la socialización dentro de diferentes deportes, como el golf o el tenis comparados con el críquet; o en la variedad de uniformes escolares tan popular entre los padres ingleses, con tal que esclarezcan las sutilezas del estatus jerárquico. Pienso en los cuadros de honor, ya sea que signifiquen becas para estudiar en Yale o en Harvard, o en los jóvenes, tanto hombres como mujeres, que murieron defendiendo la URSS durante la Gran Guerra Patriótica. Con relación a esto, recuerdo el magnífico trabajo sobre la sociología interna de las escuelas que realizaron Willard Waller, Fred Gearing, Emile Durkheim, Irving Goffman, Basil Bernstein, R. H. Turner y Earl Hopper.

He expuesto formas de exageración suficientes para confundirnos a todos. ¿Cómo le haríamos para hallarles sentido?

Permítanme contradecir a Weber, Bernstein y Matthew Arnold. Me gustaría tomar prestado su vocabulario pero no sus tipologías completas ni las diferentes sociologías e historias en las que estos autores están insertos.

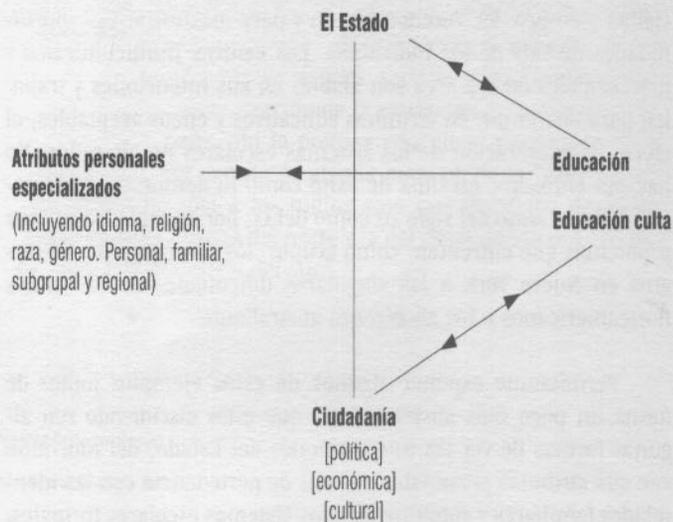
Primero deseo aproximarme a Max Weber mediante la sugerencia de que en todos los sistemas educacionales hay una incómoda relación entre aquellas formas de enseñanza que exaltan a "los cultos" y aquellas que crean y celebran a "los expertos".<sup>27</sup> Una forma de esta distinción en el sistema educativo inglés es la diferencia entre la preparación para un trabajo intelectual y la preparación para un trabajo manual. Otra institucionalización de la distinción es la que se da entre las universidades de Londres y Manchester comparadas con las de Oxford y Cambridge.

En otros sistemas educativos se hicieron esfuerzos mayúsculos para abolir la distinción, por ejemplo, en la pléora de instituciones monotécnicas y politécnicas en la URSS —comparadas con las universidades—,<sup>28</sup> y por supuesto el severo ataque contra la clase baja de la educación superior soviética en cuanto a la incorporación tanto de maestros como de alumnos en los primeros años de la Revolución.<sup>29</sup> Este modelo era típico del esfuerzo en la educación socialista en general, pero el caso especial de China es digno de ser mencionado. En su formación extrema, bajo las condiciones de la Revolución cultural, se dirigió un ataque contra ambas formas de educación.

El caso particular de la dominación de una metrópoli también merece una breve mención. Para muchos africanos e indios, la educación en las grandes ciudades, con frecuencia en Oxford y en Cambridge aunque algunas veces también en París, se veía como la concesión del carisma institucionalizado del que Weber escribe, a través de las formas especiales de educación a la que el autor alemán se refiere como "cultas". En dicha educación no era la competencia específica que confiere el asistir a los grandes colegios, sino las formas de educación francesas, como los estilos de análisis sobre los cuales escribe tan bien Bourdieu,<sup>30</sup> las que dieron un prestigio peculiar a aquellos extranjeros educados ahí. Estas personas, así preparadas, fueron notables dentro de las futuras élites nacionales no sólo por su gran dominio del francés o del inglés que estaba muy por encima de sus bien educados compañeros, sino porque conocían los matices de la cultura extranjera de la metrópoli de manera especial. Eran bilingües por partida doble, tanto en el ámbito cultural como en el lingüístico. Unos pocos, como Gilberto Freire de Brasil, Edward Said de Palestina y Ali Mazrui de Kenia, se cuentan dentro de los más grandes ponentes de temas donde las culturas se intersecan.

En contraposición a estas formas de cultura común en las grandes ciudades europeas, existe un problema más intrincado en el caso de las otras dos grandes metrópolis de influencia: Estados Unidos y la URSS.

Deseo reafirmar mi análisis de que los titulados (expatriados) de estas metrópolis serían doblemente bilingües, tanto en cultura como en lingüística. Sin embargo, concibo los sistemas escolares secundarios tanto norteamericanos como soviéticos como transmisores de pericia, de conocimiento divisible y útil, no carismático y secular propuesto como reconstrucción social más



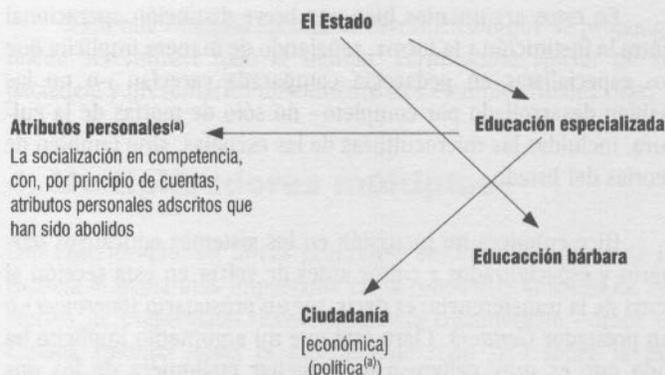
que como preservación. Sobre todo, son sistemas educativos que exaltan la escuela profesional, la unidad de la universidad y la industria, el trabajo de la escuela en la organización de una inteligencia útil para la sociedad y la proximidad entre las instituciones de enseñanza y el mercado laboral.

Aquí el efecto de exageración sigue presente, pero no los principios de exclusión del primer modelo. En este caso las interrelaciones y el balance entre la educación especializada y la culta tienen más enlaces recíprocos. Por ejemplo, el equilibrio entre los expertos y los cultos en élites políticas y dirigentes se ve afectado, a la vez que afecta, la formación del Estado; la definición y el ejercicio de las variedades de ciudadanía retroalimenta la creación de identidades familiares y subregionales.

A manera de complicación final en el establecimiento de mi siguiente versión de la problemática, quisiera también sugerir que la revolución educativa de nuestros tiempos, el impacto de las filosofías de mercado en la educación, de los cuales la Gran Bretaña es el primer ejemplo —junto con Australia, Canadá y Estados Unidos— ha visto un ataque directo de parte del Estado inglés contra las formas más viejas de cultura institucionalizadas por el sistema de educación. El modelo, en su condición más extrema en Inglaterra, derrumba a propósito las antiguas distinciones entre Oxbridge y Londres, o entre las escuelas y a través de una variedad de recursos (LMS, el currículo nacional y sus procedimientos evaluatorios asociados y los cambios en la posición de la educación de los maestros) empieza a sobrellevar la producción universal de los expertos, de aquellos con un conocimiento útil y mensurable, divisible y comercializable, en todos los niveles del sistema educativo.

Denominaré “bárbaro”, utilizado como término sociológico, a cualquier sistema educativo naciente. Los sistemas escolares bárbaros reducen la significación de las culturas expresivas de las escuelas y hacen hincapié en el instrumental, vocablo utilizado por Berstein. Comienzan a minar las formas tradicionales de educación; su ideología administrativa es el discurso del mercado. Son, pues, “bárbaros” no en un sentido peyorativo sino en el que tiene en el griego antiguo: los que hablan una lengua extranjera y cambian las categorías de análisis por medio del cual entienden la educación. Claro que estas escuelas tienen una imagen de conducta, de carácter y de comportamiento —competencia, individualismo y éxito en las pruebas— pero ésta va dirigida principalmente por la cultura instrumental de la escuela, y destruye la distinción entre la división económica y la social del trabajo a partir de la cual tanto Durkheim como Bernstein esbozan este peculiar poder.

Otra vez, en síntesis, en un esfuerzo por comunicar, este tema puede representarse de la siguiente manera:



(a) Hago notar que en los sistemas socialistas tradicionales, a diferencia de lo que pasa en los sistemas neocapitalistas nacientes, la ciudadanía y la educación mantenían una fuerte dimensión política, con plena certeza de que el conocimiento político debería dársele a todos y la considerable preocupación por tener el mejor tipo de educación para —y por la posición social de— los expertos.

## B: Transferencia y transición

Ya que tenemos estos temas en mente es apropiado centrar nuestra atención de nuevo en un par de puntos de partida que se expusieron en la primera parte de este trabajo: la cultura, de manera específica, y la transferencia de la educación, ya sea prestándola o pidiéndola prestada, mientras mantenemos la idea de que la naturaleza del Estado es problemática.

No deseo recitar la antigua literatura sobre “los colonizados y los colonizadores” y “la educación como imperialismo cultural”, así que no lo haré. En vez de eso me gustaría resaltar un par de temas nuevos que hasta donde yo sé plantean en la literatura que trata las relaciones entre la transferencia de la educación, las culturas y el desarrollo del Estado.

El argumento inicial fue que las escuelas eran lentes de aumento de los atributos personales iniciales de pertenencia y las identidades familiares y subgrupales. Utilicé los ejemplos de Estados con culturas políticas extremistas para aclarar el punto; sin embargo, hice notar que en algunos casos —en diferentes clases de Estados— se han desarrollado estrategias e instituciones de “desexageración”. El ejemplo que usé fue la “multiculturalidad” como política, aunque también cité algunas otras. Así tenemos que el movimiento de la escuela comprensiva en Europa fue esencialmente un recurso de “desexageración” que intentó reducir o al menos retardar tanto como fuera posible los efectos de la educación de la exageración y la estratificación subsiguiente de los atributos personales iniciales de pertenencia en características sociales objetivadas.

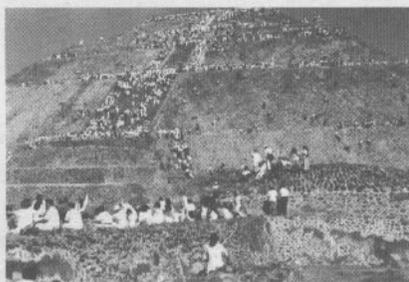
En estos argumentos hice una breve distinción operacional entre la institución y la forma, señalando de manera implícita que los especialistas en pedagogía comparada carecían —o no las habían desarrollado por completo— no sólo de teorías de la cultura, incluidas las microculturas de las escuelas, sino también de teorías del Estado.

Hice entonces mi incursión en los sistemas educativos bárbaros y especializados y cultos antes de volver en esta sección al tema de la transferencia; es decir, ser un prestatario (*borrower*) o un prestador (*lender*). Claro está que mi argumento implícito ha sido que es muy peligroso desempeñar cualquiera de los dos papeles, a menos que como negocio principal tenga que ver con cuestiones bancarias o de asesoramiento. Dentro de nuestras labores universitarias, simplemente no sabemos lo suficiente.

En esta última sección me gustaría demostrar de manera empírica este punto, retomando algunos temas que a mi parecer no están debidamente conceptualizados ni investigados.

## 1. Las transferencias triples

La primer área que creo sería benéfico explorar es el concepto de la transferencia doble o cuádruple. Un ejemplo de ello son algunas sociedades determinadas, en un momento específico, en las que las identidades educacionales y sociales de individuos concretos están sujetas a efectos de exageración dobles, triples o cuádruples, en los que el lente de aumento tiene diferentes largos. Pienso en aquellos que comenzaron su carrera educativa en Persia bajo el régimen del Shah, quizá estudiaron en Francia, Alemania o Inglaterra y regresaron a Irán justo antes o después de la revolución islámica. Pienso en aquellos cuyas carreras educativas e identidades sociales se vieron afectadas por el pensamiento de Sun Yat Sen y John Dewey en China, por la “rusificación” de la educación china y no sólo por la revolución cultural sino por las reformas contemporáneas de la educación china. Pienso en aquellos brasileños que comenzaron su educación primaria en un sistema escolar en gran medida influenciado por el enciclopedismo francés y la cultura general, y que terminaron su educación



(Gyssella)



(CEIN)



(Image Bank)

superior en un sistema influenciado de manera importante por las formas institucionales norteamericanas y las ideas de las escuelas profesionales de posgraduados. Los ejemplos pueden multiplicarse para la India, Argelia, Bali,<sup>32</sup> etcétera, o de hecho para la Alemania contemporánea y los turcos, o para la Letonia coetánea y su minoría rusa.

Para tales casos, una exploración empírica que resultaría interesante sería la creación de biografías sociales, de carrera y educacionales, que hicieran hincapié en las imágenes de conducta, de carácter y de comportamiento que los procesos múltiples de exageración —y el sistema de carrera, en caso que fueran trabajadores de la educación— hayan producido en las diferentes formas de Estado.

## 2. Clase de traducción

Un segundo campo que me gustaría ver abierto de manera empírica es el de las investigaciones sobre la construcción social de una clase de traducción, los orígenes sociales, las experiencias culturales y educacionales y los coliseos políticos del Estado en los cuales se han socializado aquellos que interpretan diferentes culturas de forma bilingüe o trilingüe. Ya he mencionado ejemplos tales como el de Gilberto Freire y Edward Said, pero hay ejemplos entre los especialistas en pedagogía comparada mucho más cercanos a nosotros\*. Se me ocurre pensar en Hans, Lauwerys, Wolfgang, Mitter y en nuestro distinguido colega, Janusz Tomiak.

Sería provechoso, según creo, utilizar otra vez, al menos en algunas partes de la investigación, técnicas autobiográficas para buscar la urgencia de una clase de traducción en Argelia o en Túnez, en Egipto, Irán o en Japón, en este último caso me deja perplejo el hecho de que no tengan una clase de traducción.<sup>33</sup>

## 3. Una clase de transición

En tercer lugar, me gustaría ver que aquellos grupos que han tratado con la transformación social y las transferencias educativas enriquecieran la literatura existente con las características educativas y los efectos de estratificación y exageración de la educación. Pienso de manera particular en el Japón de finales del siglo XIX y principios del XX o en el periodo tardío nacionalista y socialista en Egipto durante las últimas dos décadas y en la clase de transición mexicana en los años de 1910 a 1940. Esta investigación limita con la histórica y es más difícil a causa del trabajo autobiográfico oral, sin embargo es trabajo al que ya se han aproximado los historiadores<sup>34</sup> y los científicos políticos.<sup>35</sup> Existen también oportunidades coetáneas importantes, por ejemplo, en Ucrania, Polonia y las dos partes de lo que fuera Checoslovaquia.

\* N.T. El referente "cercanos" se da con relación a los ingleses.

Claro que ninguna agenda de investigación que se proponga puede ser infinita todo el tiempo. Permítanme abusar de su paciencia y presentarles únicamente tres ejemplos finales más.

## 4. Multiplicadores múltiples

Con anterioridad, en líneas generales, atribuí a la cultura de la escuela el papel más importante en la construcción social de los efectos de exageración. Existe evidencia considerable —desde el Canadá colonial hasta la Australia de siglo XIX— sobre la exportación de modelos estratificados de la profesión docente y el cuerpo de inspectores. En casos aún más complejos, tales como el de Kenia y Nigeria a principios del XIX, ¿cuál fue, dentro de las escuelas, la intersección de esta estratificación metropolitana de la profesión docente con los sistemas de estratificación locales, no sólo tribales, sino ocupacionales; no sólo aquellos sistemas que eran originarios de Kenia, sino también los de los colonos blancos? Sin embargo, no ahondaré en este punto, aunque yo mismo he investigado considerablemente sobre el mismo; tenemos en esta conferencia trabajos especializados en el tema.

## 5. Arenas de conflicto

En la literatura sobre desarrollo y educación se trata a las escuelas de forma meliorística. Una vez que se les vio como instituciones de desarrollo económico, a finales de la década de los ochenta se les percibió, de manera meliorística y optimista, como instituciones de desarrollo humano. De nueva cuenta en la década de los noventa un optimismo lineal va en aumento: los reportes internacionales (Jomtien), están proponiendo soluciones cuya visión y ética poderosa son atractivas.

Sin embargo, en mi trabajo académico y comparativo me inclino por la línea de definir a la nación-Estado como un problema peligroso y a veces intratable, he discutido, en alguna otra parte, mis sospechas sobre la linealidad, es decir, la deducción de las soluciones educativas nacionales a partir de los principios de los reportes internacionales.<sup>36</sup> Para un trabajo comparativo y como postura analítica, prefiero mi augurio tipo Cassandra: advertir acerca de la ruina latente, normalmente sin efecto.<sup>37</sup>

Analíticamente, lo que me fascina acerca de las instituciones educativas es que son arenas de conflicto por encima de la creación y el control de las identidades y sobre los obstáculos oscuros las delicadezas de sus jerarquías específicas dentro de la cultura brindan una promoción social, un aprendizaje exitoso y una innovación de arriba abajo.

\*\* N.T. El texto es de 1993, por lo que el verbo denota que la década no ha terminado.

Me gustaría que trabajáramos juntos el argumento que ofrecía antes acerca de las formas “cultas”, “especializadas” y “bárbaras” de la educación de manera más compleja, teniendo en cuenta los conflictos que pueden surgir de la transferencia internacional de los sistemas escolares. ¿Cómo lograríamos que todo tenga sentido de manera conceptual y con miras al subsiguiente trabajo empírico de la intersección de lo exportado con lo nativo?

Deseo, en primer lugar, ubicar este argumento, que a continuación presentaré de forma visual, dentro del contexto de “transferencia” y “resistencia”. Entiendo por “transferencia” todas aquellas formas de pedir prestado o de prestar dentro de la educación, de transferencia colonial y forzada y de transferencia cooperativa, como sería el caso entre los Estados árabes, de intervención institucional internacional que mueve los sistemas educativos completos o sólo partes y en especial “los mensajes culturales” de los sistemas educativos de un país a otro.

Quiero decir con “resistencia” el conflicto de culturas nacionales insertas en estructuras educacionales y el encuentro de mensajes culturales de enseñanza, como cuando se encuentran diferentes instituciones educativas y símbolos culturales expresados en la educación. Estoy consciente de los vocablos que están ya disponibles, a través de Merton o de Berstein, para distinguir entre resistencia, ritualización, aceptación parcial y cosas por el estilo, pero en esta ocasión me conformo con el término “resistencia”.

De igual forma, en términos de arenas de resistencia podría especificar las relaciones de familia y de subgrupos o las tensiones entre una subregión, como podrían ser Wales o Cataluña, y una cultura central en potencia de ser hegemónica, asociada con la maquinaria formal del Estado. Sin embargo, una vez más delimitaré la categoría arena y la usaré para referirme únicamente a la cultura de las escuelas.

Modificar las formas de resistencia en, por dar algún ejemplo, lo que en términos Mertonianos se denomina ritualización y afectar el resultado del conflicto sobre la educación son varios agentes de mediación. Estos pueden incluir a los padres, los líderes locales de las comunidades, expertos y consejeros multiculturales. Otra vez simplifico y especifico en este trabajo: la transferencia y la transición de clases, los consultores y organismos internacionales y los académicos e investigadores cuyos únicos escritos son sus acciones.

Estos procesos y agentes de mediación rodean la arena de conflicto, que es la cultura de la escuela. Claro que los modelos particulares y las interrelaciones estarán en un tiempo y espacio determinados —un asunto para la investigación empírica y documental—. Sin embargo, de forma abstracta el argumento pudiera ser representado de la siguiente manera:



Pero, ¿cuál es la sustancia del conflicto? Especifico seis modalidades o formas de educación en el siguiente diagrama:



“Culta A” se refiere a aquellas formas de educación metropolitana que discutí con anterioridad. “Culta B” se refiere a las formas nativas de educación expresadas a través de la enseñanza, como podría ser el trabajo hecho en Al’Azhar antes de la llegada del imperialismo occidental, o la educación del samurai y de las élites palaciegas de Japón. Los conflictos potenciales son acerca de las formas elitistas de educación en las “máximas” instituciones educativas.

Las formas de educación “especializadas” y el último desarrollo de las que antes analicé como “bárbaras” luchan con las institucionalizaciones tanto de la “educación A” como de la “educación B”.

Al mismo tiempo he insertado dentro del modelo dos formas de educación tradicional. Una, la “popular”, se institucionaliza con éxito en la enseñanza, por ejemplo en las celebraciones de la memoria cultural colectiva de los escoceses, los galeses, los letones o los catalanes. Uso el término “popular” en el sentido típico del uso latinoamericano, es decir “el reflejo de los deseos de —la mayoría de— la gente”. La forma “tradicional B” se refiere a los modos no formales de educación cuya transmisión no está ordenada bajo sistemas escolares. Pienso en la cultura inuit, en las culturas de grupos étnicos en el norte de Siberia o en las tribus indias de Brasil.



Con la inserción de dichos grupos dentro de las arenas de conflicto —las nuevas escuelas primarias locales— el modelo brinda una forma institucionalizada para seis formas de conflicto (sobre la identidad educativa y cultural). Las implicaciones prácticas para los currícula (contenidos de conocimiento, estilos pedagógicos, modalidades de aprendizaje y técnicas de evaluación) son muy fuertes, tanto para el sistema que marca el paso y el ritmo de los cambios entre las formas de educación tradicionales, las cultas, las expertas y las bárbaras, como para el individuo en términos de su identidad educacional, en especial si, con fines de investigación empírica, el problema se complica al aceptar la tercera dimensión que se encuentra perdida en este modelo: el reforzamiento (o contradicción) de varias de estas identidades culturales, especialmente las formas “cultas”, la “popular” y la “tradicional B” en familias y subgrupos, y en subregiones.



El modelo emplearía sus formas más completas de tensión (por medio de una especificación más cuidadosa de la que yo he hecho) los procesos de los efectos de linealidad desde los organismos internacionales en contextos determinados, pero de manera particular la transferencia, la resistencia y la mediación.

Es importante hacer notar que en su versión de transferencia “internacional” completa, no estoy escribiendo sobre el modelo de la transferencia de sistemas enteros de educación; estoy hablando de un proceso más delicado: la transferencia parcial de las diferentes formas culturales de educación, institucionalizadas en países extranjeros de maneras parciales y contradictorias que afectan a diversos grupos.

En este sentido, las posibilidades para el conflicto cultural empiezan con el “exportador”. Por ejemplo, es posible argumentar que existen las formas de educación “cultura A”, “especializada”, “bárbara” y “popular” y que ya causan conflicto en Inglaterra. Escocia, por ejemplo, rechaza abiertamente, en sus diferentes estilos de evaluación educacional, la ideología administrativa del barbarismo y las formas epistemológicas del mismo.

Así, el choque de discursos comienza “en casa”, por poner un ejemplo, en el exportador cuando se compone en las relaciones entre la exportación y la importación por las dimensiones extras de las formas de educación “cultura B” y “tradicional B” —una vez más, distribuidas distintamente en sus contextos domésticos de, digamos, la India de siglo XIX o la Argelia de principios del siglo XX, la mitad contemporánea oriental de Alemania o las condiciones futuras de Hong Kong.

Sobre todo, el modelo brinda una manera de especificar un coliseo, los puntos claves de la violencia simbólica cultural, los actores y los macroprocesos históricos y coetáneos de transferencia y resistencia que nos atañen a todos en nuestro trabajo. Nos

permite concentrarnos en cierta medida en las culturas y escapar de una fascinación extrema con la "selección", conceptualizada en términos de ciencia política.



(Image Bank)

Claro, admito que ningún trabajo empírico puede surgir a raíz de un modelo como éste. Esto no es debido a su complejidad, más bien todo lo contrario: hay un defecto de simplicidad en la subcategorización de las "formas" de educación —es decir, subirlos gradualmente a dimensiones tales como compromiso, posición de honor, trastorno y cosas por el estilo. Mucho del trabajo teórico se necesitaría primero, antes de que los conceptos pudieran ser convertidos en instrumentos de campo. Sin embargo la psicología del cruce cultural nos ha dado una considerable base de datos (por ejemplo, el trabajo de los alemanes y sus extensiones), desde las cuales pueden surgir teorías fructíferas adicionales.



(José Ventura)

## C: Estado en caos: las reglas de la turbulencia<sup>38</sup>

Para finalizar, me parece un acierto regresar al asunto del Estado y la cultura política desde una perspectiva específica, aquella de Estados en condición caótica. Pienso en la antigua Rusia, la ex Yugoslavia, quizá Mozambique o Somalia y en los estudios sobre la historia contemporánea de los periodos de Zimbabwe y al menos en potencia en Cuba y, por supuesto, en Líbano.

El tema del "Estado en caos" brinda oportunidades importantes para ver el conflicto sobre las reglas básicas de la cultura política, los efectos de transferencia, las microculturas de las escuelas, los efectos de exageración y de estratificación que acabo de explicar en esta pequeña ponencia. La gran ventaja de este tema es que mucho del trabajo básico para abrir camino ya lo han hecho Skocpol<sup>39</sup> y Carnoy<sup>40</sup> en un nuevo libro sobre "la transición social", del que es coautor. Existen también esbozos de una teoría del caos para las ciencias sociales que se está volviendo muy útil.

Como primer paso hacia la construcción del tipo de agenda que he bosquejado, sugiero una serie de seminarios de investigación sobre el tema, abierto al personal docente del Departamento de Pedagogía Internacional y Comparada, a los egresados y a nuestros colegas de instituto. También hago una invitación general a aquellos interesados en asistir al segundo periodo de las conferencias comparadas de la maestría, que tratan sobre este tema de los Estados en revolución y caos.

Espero que las deficiencias de esas conferencias, como las carencias de esta ponencia, constituyan un punto de partida para nuestras discusiones. **R**

## Notas

<sup>1</sup> Marc-Antoine Jullien, de París *Esquisse d'un ouvrage sur l'Éducation Comparée*. Génova: Burea internation d'Education 1962. [Una reproducción facsímil del trabajo de Jullien de 1817].

<sup>2</sup> Véase J. H. Higginson, *Selections from Michael Sadler: Studies in World Citizenship*. Liverpool: Dejalil and Meyore International Publishers Limited, 1979.

<sup>3</sup> Profesor de Pedagogía comparada en la Universidad de Reading durante algunas décadas, el libro clásico de Mallison es *An Introduction to the Study of Comparative Education*. Londres: Heinemann, 1975, 4ta. edición.

<sup>4</sup> Joseph A. Lauwreys, "Opening Address", en *General Education in a Changing World: Proceedings of the Comparative Education Society Europe*, 1967. "General Education in a Changing World" en *International Review of Education*, 1965, vol. 11, número 4, pp. 385-401.

<sup>5</sup> Edmund King, *Other Schools and Ours: Comparative Studies for Today*. Londres: Holt Rinehart y Winston, 1974. 4ta. edición.

- <sup>6</sup> Holmes Brian, *Problems in Education: a Comparative Approach*. Londres: Routledge y Kegan Paul, 1965.
- <sup>7</sup> Hans N. *Comparative Education*. Londres: Routledge y Kegan Paul Limited, 1949.
- <sup>8</sup> H. J. Noah and M. A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*. Londres: Macmillan, 1969.
- <sup>9</sup> Según me informaron algunos miembros de ese Seminario, este tema se introdujo, ante la insistencia de los propios estudiantes del seminario, en los seminarios de titulación en los que se basa el libro.
- <sup>10</sup> Por ejemplo: "El propósito de la pedagogía comparada es ... lidiar con los sistemas complejos de correlaciones dentro de las características educacionales y entre éstas y los rasgos de la estructura social, con poca referencia a la individualidad de las sociedades a partir de la cual se derivan nuestros datos". C. Arnold Anderson, "Methodology of Comparative Education", *International Review of Education*, 1961, vol. 7.
- <sup>11</sup> Foster Philip J. "The Vocational School Fallacy in Development Planning", en C. Arnold Anderson y Mary Jane Bowman (editores), *Education and Economic Development*. Aldine, Chicago, 1965, páginas 142-166.
- <sup>12</sup> Herbert Passin, *Society and Education in Japan*. Nueva York: Teachers College, Columbia University, 1964.
- <sup>13</sup> Kelly Gail P., "Colonial Schools in Vietnam: Policy and Practice", en Philip G. Altbach y Gail P. Kelly (editores), *Education and Colonialism*. Londres: Longman, 1978.
- <sup>14</sup> James S. Coleman (editor), *Education and Political Development*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press, 1965.
- <sup>15</sup> Rupert Wilkinson, *The Prefects: British Leadership and the Public School Tradition*. Londres: Oxford University Press, 1964.
- <sup>16</sup> Edward H. Berman, "Educational Colonialism in Africa: the Role of American Foundations, 1910-1945" y "The Foundation's Role in American Foreign Policy: the Case of Africa, post 1945", en Robert F. Arnove (editor), *Philanthropy and Cultural Imperialism: the Foundations at Home and Abroad*. Boston, Massachusetts: G. K. Hall and Co., 1980.
- <sup>17</sup> Robert Arnove, *op. cit.*, véase también, R. F. Arnove, "Comparative Education and World Systems Analysis", *Comparative Education Review*, vol. 24, 1980.
- <sup>18</sup> Ronald Dore, *The Diploma Disease: Qualification and Development*. Berkeley: University of California Press, 1976.
- <sup>19</sup> Carnoy Martín, *Education as Cultural Imperialism*. Nueva York: David McKay, 1977.
- <sup>20</sup> H. J. Noah y M. A. Eckstein, *op. cit.*, *Toward a Science of Comparative Education*. Londres: Macmillan, 1969.
- <sup>21</sup> Halsey A. H., Floud Jean y C. Arnold Anderson (editores), *Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education*. Nueva York: The Free Press of Glencoe, 1961.
- <sup>22</sup> Peter L. Berger y Thomas Luckman, *The Social Construction of Reality: a Treatise in The Sociology of Knowledge*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1967.
- <sup>23</sup> Para una interpretación contemporánea, véase Peter Kallaway, "Historical Discourses, Racist Mythology and Education in Twentieth-century South Africa", en J. A. Mangan (editor), *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. Londres: Routledge y Kegan Paul, 1993. Para un informe sobre el Estado colonial inglés como un Estado "extremista", véase Keith Watson, "Rulers and Ruled: Racial Perceptions, Curriculum and Schooling in Colonial Malaya and Singapore", en J. A. Mangan (editor), *op. cit.*
- <sup>24</sup> Robert Cowen, "L'évolution des idées et des pratiques pédagogiques, en Europe occidentale", en Gaston Mialaret y Jean Val (editores), *Histoire Mondiale de l'Éducation*. París: Presses Universitaires de France, 1981.
- <sup>25</sup> Thomas B. Gold, *State and Society in the Taiwan Miracle*. Nueva York: M. E. Sharpe, Inc. 1986.
- <sup>26</sup> Vernon J. Parry, "Elite Elements in the Ottoman Empire", en Rupert Wilkinson (editor), *Governing Elites, op. cit.*
- <sup>27</sup> Gerth H. H. y Mills C. Wright, de *Max Weber: Essays in Sociology*. Londres: Routledge y Kegan Paul, 1970.
- <sup>28</sup> J. J. Tomiak, *The Soviet Union*. Newton Abbot: David y Charles, 1972.
- <sup>29</sup> Sheila Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organisation of Education and the Arts under Lunacharsky*. Cambridge: CUP, 1972.
- <sup>30</sup> Pierre Bourdieu, "Systems of Education and Systems of Thought", en Michael F. D. Young (editor) *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Londres: Macmillan, 1971.
- <sup>31</sup> Véase Robert Cowen, "The Legitimacy of Educational Knowledge: A Neglected Theme in Comparative Research". *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 285, 1977.
- <sup>32</sup> Véase el cautivador estudio de Ian Branson y Don Miller, "Schooling and the Imperial Transformation of Gender: A Post Structural Approach to the Study of Schooling in Bali, Indonesia", en Robin J. Burns y Anthony R. Welch (editores) *Contemporary Perspectives in Comparative Education*. Nueva York: Garland Publishing, 1992.
- <sup>33</sup> Me apresuro a añadir que esta sugerencia no es hegemónica; por decir, que sea una petición para que alguien de la metrópoli explique la situación de Irán o de Japón por mí. El punto sobre la metrópoli es que ésta tiene "clases profesionales de traducción". Por ejemplo, a la mayoría de los miembros del Departamento de Pedagogía Internacional y Comparada tarde o temprano se les pide que escriban artículos sobre la educación inglesa, por decir algo, en periódicos chinos o japoneses.
- <sup>34</sup> Véase David Kopf, "Orientalism and the Indian Educated Elite", en Philip G. Altbach y Gail P. Kelly (editores), *Education and the Colonial Experience*, New Brunswick: Transaction Books, 1984.
- <sup>35</sup> Véase James S. Coleman, *op. cit.*; y para un informe contemporáneo (no biográfico) véase David Menashri, *Education and the Making of Modern Iran*. Ithaca: Cornell University Press, 1992, en especial el capítulo 12.
- <sup>36</sup> Robert Cowen, "The Interplay of International and Domestic Politics in the Framing of Educational Quality Issues and Education and Development: into the 1990s", en Kith Watson (editor) *Proceedings of the British Society of Teacher and Researches, in Oversea Education Conference*, Reading University, 1990.
- <sup>37</sup> Aunque admito ser un esquizofrénico profesional, como profesor tengo una ingenua fe en la educabilidad de todos, incluyéndome a mí.
- <sup>38</sup> Caos entendido en su sentido técnico. "Las reglas de la turbulencia" como el concepto que se explora en las ciencias naturales. Para un popular informe, véase James Gleick, *Chaos*. Londres: Sphere Books, 1988.
- <sup>39</sup> Theda Skocpol, *States and Social Revolutions*. Cambridge: CUP, 1979.
- <sup>40</sup> Martín Carnoy y Joel Samoff, *Education and Social Transitions in the Third World*. Princeton: Princeton University Press, 1990.