

Compiladores:
MARCELO CARUSO
HEINZ-ELMAR TENORTH

INTERNACIONALIZACIÓN

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y REFLEXIÓN
PEDAGÓGICA EN UN MEDIO GLOBAL

GRANICA

BUENOS AIRES - MÉXICO - SANTIAGO - MONTEVIDEO

© 2002 by Peter Lang GMBH, Frankfurt / M.
© 2011 by Ediciones Granica S.A.

BUENOS AIRES Ediciones Granica S.A.
Lavalle 1634 - 3° G
C1043AAN Buenos Aires, Argentina
Tel.: +5411-4374-1456
Fax: +5411-4373-0669
E-mail: granica.ar@granicaeditor.com

MÉXICO Ediciones Granica México S.A. de C.V.
Valle de Bravo N° 21
Col. El Mirador
53050 Naucalpan de Juárez, México
Tel.: +5255-5360-1010
Fax: +5255-5360-1100
E-mail: granica.mx@granicaeditor.com

SANTIAGO Ediciones Granica de Chile S.A.
Padre Alonso Ovalle 748
Santiago, Chile
E-mail: granica.cl@granicaeditor.com

MONTEVIDEO Ediciones Granica S.A.
Scoseria 2639 Bis
11300 Montevideo, Uruguay
Tel: +5982-712-4857 / +5982-712-4858
E-mail: granica.uy@granicaeditor.com

www.granica.com

Reservados todos los derechos, incluso el de reproducción
en todo o en parte, en cualquier forma

ISBN 978-950-641-597-6

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina. *Printed in Argentina*

Internacionalización. Políticas educativas y reflexión
pedagógica en un medio global / compilado por
Marcelo R. Caruso. - 1a ed. - Buenos Aires : Granica,
2011.

416 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-950-641-597-6

1. Pedagogía. 2. Teorías Educativas. I. Caruso,
Marcelo R., comp.
CDD 370.1

ÍNDICE

| | |
|---------|----|
| Prólogo | 11 |
|---------|----|

Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth

| | |
|--|----|
| Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo | 13 |
| 1. Internacionalidad e internacionalización como tema y problema de la educación comparada | 13 |
| 2. El mundo pre-nacional y el orden cosmopolita del saber pedagógico | 21 |
| 3. Internacionalización como nacionalización: la dinámica de la alteridad y la identidad | 27 |
| 4. Internacionalización y globalización: referencias y ejemplos en el presente trabajo | 32 |
| 5. Referencias bibliográficas | 35 |

Políticas educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos

Jürgen Schriewer

| | |
|--|----|
| Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada | 41 |
| 1. Internacionalización: proceso y problema | 41 |
| 2. Fases | 47 |
| 2.1. A finales del siglo xviii: el perfil de un gran programa | 47 |
| 2.2. A finales del siglo xx: el mundo como unidad de análisis | 51 |
| 3. Hallazgos | 56 |
| 3.1. El surgimiento del sistema educativo mundial | 56 |
| 3.2. La educación como componente de redes de interrelación cambiantes | 63 |
| 4. Perspectivas | 72 |
| 4.1. Reconciliar historia y comparación | 72 |
| 4.2. Construcciones semánticas de la sociedad mundial | 86 |
| 5. Referencias bibliográficas | 94 |

Francisco O. Ramírez y John W. Meyer

| | |
|--|-----|
| Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales | 107 |
| 1. Introducción | 107 |
| 2. El orden educativo mundial | 110 |
| 3. Variación y resistencia: el aspecto supranacional | 118 |
| 4. Variación y resistencia: las trayectorias particulares nacionales o locales | 123 |
| 5. La invención de lo particular | 126 |
| 6. Reflexiones finales | 128 |
| 7. Referencias bibliográficas | 130 |

INTERNACIONALIZACIÓN

Florian Waldow

La interpretación neoinstitucionalista del surgimiento de la escolarización masiva: observaciones acerca del caso de Suecia

- | | |
|---|-----|
| | 133 |
| 1. La interpretación neoinstitucionalista del surgimiento de la escolarización masiva | 133 |
| 2. Nuevos ciudadanos para una sociedad nueva: la teoría neoinstitucionalista aplicada al caso de Suecia | 139 |
| 3. Conclusión: la teoría abarcativa y los testimonios empíricos | 149 |
| 4. Referencias bibliográficas | 152 |

Las políticas educativas en un medio global. Pasado y presente

Hartmut Kaelble

Hacia una historia social europea de la educación

- | | |
|---|-----|
| | 157 |
| 1. La expansión de la oferta educativa y sus causas | 158 |
| 2. Convergencias y transferencias en Europa | 173 |
| 3. Referencias bibliográficas | 180 |

Jason Beech

Continuidades y cambios en el campo educativo global. Influencias externas en la formación docente en Argentina y Brasil

- | | |
|--|-----|
| | 183 |
| 1. Normalismo: los orígenes de la formación docente en Argentina y Brasil | 186 |
| 2. Interpretaciones del Movimiento de la Escuela Nueva en Argentina y Brasil | 191 |
| 3. El desarrollismo en Argentina y en Brasil | 197 |
| 4. Reflexiones finales sobre el campo educativo global | 208 |
| 5. Referencias bibliográficas | 211 |

Gita Steiner-Khamsi

La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política

- | | |
|--|-----|
| | 215 |
| 1. Los argumentos en favor del método comparativo: una perspectiva histórica | 216 |
| 2. El abordaje de la descontextualización | 219 |
| 3. Un nuevo programa de investigación: la teoría de la externalización de Schriewer | 226 |
| 4. Bases teóricas de la externalización | 228 |
| 5. La externalización en tiempos de cambio político | 232 |
| 5.1. Letonia como caso modelo | 232 |
| 5.2. Suiza como caso modelo | 235 |
| 5.3. Sudáfrica como caso modelo | 243 |
| 6. La teoría de la externalización y el estudio de la globalización y la convergencia | 246 |
| 7. Las fases del proceso de externalización: ejemplos de la investigación estadounidense | 249 |
| 7.1. Externalización (fase 1) | 251 |
| 7.2. Recontextualización (fase 2) | 252 |
| 7.3. Internalización (fase 3) | 254 |
| 8. Referencias bibliográficas | 256 |

La reflexión pedagógica en un medio global. Fundamentos y procesos

Noah W. Sobe

El viaje, las ciencias sociales y la formación de las naciones en la educación comparada de principios del siglo XIX

- | | |
|---|-----|
| | 263 |
| 1. El proyecto comparativo de Jullien y su cuestionario | 266 |
| 2. El observador viajero | 269 |

| | |
|---|-----|
| | 277 |
| | 286 |
| | 292 |
| | 294 |
| 3. La sociedad científica | |
| 4. La comparación de Suiza | |
| 5. Conclusión. Lo cosmopolita y lo nacional: la forja de la nación y el mundo | |
| 6. Referencias bibliográficas | |

Eugenia Roldán Vera

| | |
|--|-----|
| Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: | 297 |
| la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente | 297 |
| 1. El método de enseñanza mutua: una internacionalización temprana | 303 |
| 2. El método mutuo en forma impresa | 308 |
| 3. Genealogías de libros y los circuitos del comercio transatlántico de impresos | 321 |
| 4. Comunidades transatlánticas de conocimiento educativo | 329 |
| 5. Los términos del intercambio | 335 |
| 6. Conclusión: externalización y comunicación | 337 |
| 7. Referencias bibliográficas | |
| 8. Apéndice bibliográfico: manuales de enseñanza mutua en Francia, España, Gran Bretaña y los países hispanoamericanos | 339 |

António Nóvoa, Luís Miguel Carvalho, António Carlos Correia, Ana Isabel Madeira y Jorge Ramos do Ó

| | |
|---|-----|
| Los flujos del saber educativo. El espacio-tiempo en los países de lengua portuguesa | 345 |
| 1. Significados y razones de un programa de estudio | 347 |
| 1.1. El mundo de lengua portuguesa como comunidad imaginada | 347 |
| 1.2. La lusofonía: ¿una comunidad de lengua? | 349 |
| 1.3. El espacio-tiempo de la reflexión histórica | 351 |
| 1.4. La reconciliación entre la historia y la comparación | 353 |
| 1.5. Hibridación y construcción de nuevas zonas de mira | 356 |
| 1.6. Tres formas del saber educativo | 358 |
| 2. El saber especializado en la construcción de la escolarización masiva | 361 |
| 2.1. Los flujos del saber científico: el gobierno de los alumnos en la transición del siglo XIX al XX (Portugal y Brasil) | 361 |
| 2.2. Libros de texto pedagógico-didácticos para la formación docente: el gobierno del maestro en Portugal y Brasil, 1880-1960 | 370 |
| 2.3. Las publicaciones educativas periódicas, los especialistas y el saber pedagógico en Portugal y Brasil, 1920-1935 | 377 |
| 2.3.1. Los periódicos, el tratamiento del progreso y la impronta de la Nueva Educación | 378 |
| 2.3.2. De la insuficiencia de la participación de la lengua portuguesa al esperanto cultural | 381 |
| 3. A modo de conclusión: nuevos rumbos de investigación | 385 |
| 4. Referencias bibliográficas | 388 |

Prospectivas en el campo de la educación comparada

Robert Cowen

| | |
|---|-----|
| Esbozos de un futuro: la renegociación de las ideas clave de la educación comparada | 395 |
| 1. Introducción | 395 |
| 2. Ideas clave | 396 |
| 3. La solución inglesa | 404 |
| 4. Conclusión | 410 |
| 5. Referencias bibliográficas | 411 |

LA INTERPRETACIÓN NEOINSTITUCIONALISTA DEL SURGIMIENTO DE LA ESCOLARIZACIÓN MASIVA: OBSERVACIONES ACERCA DEL CASO DE SUECIA

FLORIAN WALDOW
(Universidad Humboldt, Berlín)

1. La interpretación neoinstitucionalista del surgimiento de la escolarización masiva

Jürgen Schriewer ha señalado la tensión que existe entre la “difusión global de modelos educativos estandarizados internacionalmente”, por un lado, y la “persistencia de redes de interrelación sociales y culturales variables”¹, por otro. Tal tensión se ve reflejada en los enfoques que asume la investigación en el estudio de la internacionalización, por un lado, y de la indigenización y adaptación, por otro; una de las herramientas metodológicas básicas de este último es la comparación.

El neoinstitucionalismo², en tanto, se destaca como abordaje teórico, por estar firmemente arraigado en el primero de dichos enfoques, es decir, en el estudio de la internacionalización. El abordaje neoinstitucionalista provee una interesante y estimulante perspectiva del surgimiento de la escolarización masiva con amplias pretensiones de

1. Schriewer, Jürgen: *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlín, 1994, pág 28.

2. Cf. por ejemplo Meyer, John W., y Ramírez, Francisco O.: “The World Institutionalization of Education”, en Jürgen Schriewer (comp.): *Discourse Formation in Comparative Education*, Peter Lang, Fráncfort del Meno, 2000, pág. 115.

explicación tanto a nivel diacrónico como sincrónico; manifiesta ofrecer una explicación teórica tanto para el surgimiento de los modelos modernos de escolarización masiva a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, como para su posterior expansión mundial, que va unida a una crítica a otras teorías de importancia acerca del surgimiento de la escolarización masiva³, en particular, las explicaciones funcionalistas en la tradición de Durkheim y la teoría del control social⁴, las cuales, desde el punto de vista neoinstitucionalista, pecan de ser demasiado *abarcativas* y de no prestar atención suficiente a los testimonios concretos. Desde hace más de veinte años, el trabajo de los neoinstitucionalistas se concentra alrededor de las figuras de John W. Meyer y Francisco O. Ramírez, de la Universidad de Stanford⁵.

Desde el punto de vista del neoinstitucionalismo, la escolarización masiva forma parte de un modelo nuevo de sociedad, dotado de un extraordinario vigor, que se organizó en torno de las ideas del progreso y el individuo. El origen de la escolarización masiva se encuentra en los cambios fundamentales acaecidos dentro de la conceptualización predominante del mundo y, más particularmente, en la visión de la sociedad y el individuo. El punto de partida de esta reconceptualización puede situarse a finales de la Edad Media y darse, en buena medida, por completada en la última etapa del siglo XVIII. Característica principal de este nuevo modelo de sociedad es el auge del individuo y el Estado nacional. En el proceso del surgimiento del nuevo modelo, se

3. En el terreno de los enfoques "clásicos" del surgimiento de los sistemas públicos de enseñanza obligatoria (funcionalismo, teoría del control social, del conflicto de grupos sociales, de la modernización) se ha producido en los últimos años una serie de interesantes aportes, por ejemplo Green, Andy: *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Macmillan, Basingstoke, 1990; y Hunter, Ian: *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*, St. Martin's Press, Nueva York, 1994.
4. Cf. Durkheim, Émile: *Über die Teilung der sozialen Arbeit* (eingeleitet von Niklas Luhmann), Suhrkamp, Frankfurt del Meno, 1977; Bowles, Samuel, y Gintis, Herbert: *Schooling in capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Routledge y Kegan Paul, Londres, 1976.
5. Los hallazgos del grupo neoinstitucionalista, tanto en Stanford como en otras de sus sedes, conforman una larga serie de artículos y monografías, cuya lista sería demasiado larga de transcribir. Una bibliografía detallada puede encontrarse en Meyer y Ramírez, 2000, *op. cit.* Cf. también la contribución de Meyer y Ramírez a este volumen.

observa una reducción gradual de la función social de las corporaciones sociales intermedias (gremios, comunas, etc.), características de las sociedades del Medioevo y de los inicios de los Estados nacionales. El lugar que estas ocupaban como entidades sociales primarias⁶ pasa a ser ocupado por el individuo, por un lado, y por el Estado nacional, por otro. Liberado de buena parte de las ataduras de la sociedad tradicional, el individuo se convierte paulatinamente en un ciudadano libre y activo en los terrenos de la religión, la política y la economía. Se dejó de lado la base trascendental del orden social: la soberanía suprema ya no se encuentra en Dios, sino que se ve transferida al individuo o, más bien, a la idea abstracta de él. El propósito final de este ya no es alcanzar el reino celestial, sino su progreso (personal y colectivo) en este mundo. Así, el individuo adquiere ciertos atributos de la divinidad y en algunos aspectos, se ve elevado a un estado cuasidivino⁷.

Como resultado de esta espectacular expansión de la función y la libertad del individuo, las antiguas formas de socialización infantil, basadas fundamentalmente en la familia, aparecen como insuficientes; se requiere de nuevas formas de socializar para crear este nuevo individuo dotado de autoridad. Se desarrollan así nuevos conceptos de socialización y pedagogía; entre ellos, la educación comparada, en la que se ve el único medio para lograr la clase de socialización que las condiciones de la reconceptualización del mundo social requieren. Los neoinstitucionalistas destacan la importancia de observar el desarrollo de la escolarización masiva desde una perspectiva mundial, es decir, como fenómeno transnacional. Dado que tienen su raíz común en la misma reconceptualización del mundo, los sistemas de escolarización masiva desarrollados en distintos países presentan aspectos significativamente similares: son universalistas, igualitarios y muestran cierto grado de estandarización en lo que respecta a la organización y el currículo. Los Estados no tenían la libertad de decidir acerca de su inclusión en el nuevo modelo de Estado nacional; en opinión de los neoinstitucionalistas, "los Estados europeos adoptaron el sistema educativo estatal como parte del proceso de formación de naciones que

6. Boli, John: *New Citizens For a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, Pergamon, Oxford, 1989, págs. 35s.

7. Ídem, pág. 41.

les imponía el ámbito más amplio dentro del cual estaban compitiendo”⁸.

Sin embargo, el grueso de los estudios neoinstitucionalistas no se ha centrado en el surgimiento de la escolarización masiva en Europa a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, sino en la posterior internacionalización a nivel mundial de dicho modelo. En la difusión de la escolarización masiva, el neoinstitucionalismo observa la operación de las mismas fuerzas que le dieron origen: la principal es la adopción de un modelo de sociedad nuevo, “moderno”. Hoy en día, el proceso de adopción, en países en los que se está desarrollando un sistema de escolarización masiva, se ve reforzado, además, por la existencia de modelos dotados de gran fuerza de atracción (en especial los Estados Unidos y Europa), que ya cuentan con sistemas de escolarización masiva que pueden ser imitados. Se ve, en el nuevo modelo de sociedad, un modelo que se expande por el mundo entero como parte de un sistema mundial en surgimiento.

En opinión de los neoinstitucionalistas, el surgimiento y expansión del nuevo modelo de sociedad no depende de un grado determinado de modernización en el sentido socioeconómico, es decir, del desarrollo o diferenciación alcanzados por una sociedad, etc. Por ello es que rechazan conscientemente gran número de teorías que, de una manera u otra, vinculan el surgimiento de los sistemas de escolarización masiva con indicadores socioeconómicos y ven en la escolarización masiva bien una “fuente de solidaridad social y de preparación para el papel de adulto”⁹ (o sea, las teorías funcionalistas), bien un medio de control social, o una escena en la que ciertos grupos compiten por el status. Con particular vigor, se atacan las teorizaciones funcionalistas en torno del surgimiento y la expansión de la escolarización ma-

8. Ramírez, Francisco O., y Boli, John: “The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization”, en *Sociology of Education*, 60, 1987, pág. 9.

9. Boli, John, y Ramírez, Francisco O.: “Compulsory Schooling in the Western Cultural Context”, en Robert Arno, Philip G. Altbach y Gail P. Kelly (comps.): *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, SUNY Press, Albany, NY, 1992, pág. 25.

10 No es del todo claro el motivo por el cual los neoinstitucionalistas hacen del funcionalismo su enemigo principal. Al producir un “ciudadano nuevo”, puede decirse que la escuela desempeña una función estimable para el Estado nacional,

siva¹⁰: el cargo principal que los neoinstitucionalistas presentan en su contra es que a menudo no logran especificar el mecanismo concreto mediante el cual la aparición de requerimientos sociales abstractos —tales como la desintegración social a través de la diferenciación o la necesidad de adquirir nuevos conocimientos postulada por razones económicas— dan lugar al surgimiento de la escolarización masiva. Además subrayan que la relación empírica entre la expansión de la escolarización masiva y ciertas transformaciones socioeconómicas que se utilizan a menudo como indicadores de tales requerimientos sociales es, por lo común, muy tenue. En verdad, una de las ventajas sustanciales de la teoría neoinstitucionalista sobre sus competidores consiste en poder dar cuenta de las razones por las cuales la escolarización masiva tuvo un desarrollo similar en diversos países alrededor de la misma época, aun cuando estos se encontraran en etapas muy distintas del proceso de modernización socioeconómica.

Objeto de la crítica de los neoinstitucionalistas es otro aspecto presente en varias teorías acerca del desarrollo de los sistemas educativos: su alegado realismo¹¹, es decir, la creencia en que las sociedades constituyen entidades sociales que funcionan bien y en que los sistemas escolares alcanzan los fines que se han propuesto. Según la posición neoinstitucionalista, en varias de sus teorías rivales existe la tendencia a sobreestimar, en gran medida, la eficacia de los sistemas escolares y la escolarización. Dicha posición opone a este realismo la idea del carácter ritual de la escolarización, es decir, de que lo importante no es el conocimiento (cognitivo o tácito) adquirido en la escuela, sino el acto en sí de asistir a ella, que cumple la función de una "inducción ceremonial"¹², por medio de la cual los alumnos se convierten en ciudadanos plenos en el mundo adulto. Después de haber tomado parte en este

como lo ha señalado Frijhoff (cf. Frijhoff, Willem: Reseña de John Boli, *New Citizens for a New Society*, Pergamon, Oxford, 1989, en *Paedagogica Historica*, 27, 1991). La argumentación neoinstitucionalista no se vería debilitada con el reconocimiento de esta función. El vigor con que se ataca al funcionalismo es indicio de una relación un tanto incómoda: como más adelante intento demostrar, la teoría neoinstitucionalista no está por completo libre de ciertos razonamientos funcionalistas.

11. Obviamente, una teoría puede ser al mismo tiempo funcionalista y realista.

12. Boli y Ramírez, 1992, *op. cit.*, pág. 30.

“rito de pasaje”¹³, el individuo está habilitado para participar plenamente en el ámbito religioso, político o económico.

El grupo neoinstitucionalista se vale, en sus estudios, de fuentes provenientes de tres categorías principales. Utiliza, en primer lugar, material normativo acerca de la institucionalización de la escolarización, tales como reglamentos escolares, las fechas de fundación de los Ministerios de Educación, etc. En segundo término, valores cuantitativos, por lo general la proporción de alumnos de determinada edad que asiste a la escuela. Tercero, y último, utilizan material que les permita estudiar los contenidos efectivos del currículo, como son los libros de texto. El conjunto de estos materiales se ingresa en un banco de datos, lo cual permite efectuar comparaciones de carácter amplio entre un gran número de países.

Desde un principio, se planteó la necesidad de complementar este banco de datos con una serie limitada de estudios destinados a relevar en detalle la evolución de la escolarización masiva en distintos países, como suplemento de los resultados cuantitativos que se derivaban del banco de datos¹⁴. Hasta el momento, sin embargo, el único estudio histórico en profundidad producido dentro del marco neoinstitucionalista es el libro de John Boli *New Citizens for a New Society*. En las siguientes páginas, he de concentrar mis observaciones en este libro en particular, haciendo solo mención lateral a otros trabajos del grupo¹⁵. El libro de Boli ofrece una descripción del surgimiento de la escolarización masiva que presenta un enorme grado de consistencia y coherencia interna, distinguiéndose así favorablemente de algunos de sus competidores. No obstante, la consistencia y la coherencia internas no constituyen los principales criterios para juzgar una teoría en las ciencias sociales; la potencialidad y la capacidad de explicación de una teoría debe demostrarse en su aplicación a los testimonios empíricos existentes. En este aspecto, la descripción que Boli realiza del surgimiento de la escolarización masiva en Suecia deja sin responder una cantidad de interrogantes de importancia. La aplicación de la teoría

13. Boli, 1989, *op. cit.*, pág. 49.

14. Cf. *id.*, págs. 1s.

15. El grupo neoinstitucionalista presenta un alto grado de homogeneidad teórica; por ello, mucho de lo que puede decirse respecto del libro de Boli tiene validez para otros trabajos del grupo neoinstitucionalista de Stanford, y viceversa.

neoinstitucionalista a los testimonios existentes descubre ciertos puntos débiles en aspectos cruciales. Es a estos problemas que he de dedicarme.

2. Nuevos ciudadanos para una sociedad nueva: la teoría neoinstitucionalista aplicada al caso de Suecia

Objetivo declarado del libro de Boli (y podría añadirse, de la dimensión histórica en conjunto del proyecto neoinstitucionalista) es explicar la razón por la cual la escolarización masiva, en especial en su forma universalista, individualista, igualitaria y racionalizada, terminó por convertirse en la principal agencia de socialización en la sociedad moderna¹⁶. En opinión de Boli, "el grado de reconstrucción social [entendiendo por ello la manera en la que la realidad social se vio reconceptualizada en el marco del discurso dominante y los cambios institucionales resultantes de esta reconceptualización, FW] alcanzado a mediados del siglo XIX era el suficiente como para dar lugar en Suecia a la escolarización masiva moderna"¹⁷. Boli efectúa un relevamiento muy detallado del proceso de *reconstrucción social* registrado principalmente a lo largo del siglo XVIII y comienzos del XIX. Examina, además, las distintas dimensiones en las que el individuo redefine su relación frente a los demás individuos y frente al conjunto de la sociedad. En dicho proceso de reconstrucción social, el individuo por un lado y el Estado nacional por el otro, terminaron por convertirse en los constituyentes principales del mundo social, mientras que los grupos y formaciones sociales intermedios sufrieron una pérdida considerable en su significatividad dentro de la conceptualización dominante del mundo. El individuo fue liberándose de las coerciones religiosas, lo cual resultó en una heterogeneidad religiosa creciente. Grupos que hasta entonces habían carecido de privilegios comenzaron a tomar parte de manera autónoma en el mercado económico (al menos en la teoría: el nuevo modelo de sociedad no estaba libre de toda relación con una desigualdad económica extrema). Se abolieron normas legales que se aplicaban sobre determinados sectores o grupos

16. Cf. Boli, 1989, *op. cit.*, págs. 6s.

17. *Idem*, págs. 6s.

sociales, por ejemplo, las que restringían los derechos de las mujeres, los siervos etc. La ciudadanía política fue ganando en extensión, si bien el sufragio universal solo se alcanzó en 1921.

Así pues, el proceso de *reconstrucción social* del individuo, el Estado y la ciudadanía en sus varias formas, que es esencial a la argumentación neoinstitucionalista, se encuentra excelentemente documentado en el libro de Boli. Una cobertura menos extensa se ha brindado al desarrollo del sistema educativo, si bien Boli dedica algunos capítulos a la historia de las instituciones educativas suecas y a la institucionalización del sistema de escolarización masiva. No obstante, dentro de la lógica del abordaje de Boli, sería tal vez de mayor relevancia dar cuenta de la manera en la cual las antiguas formas de socialización comenzaron a ser consideradas como insuficientes y de la redefinición de la escuela como nuevo agente principal de socialización, antes que dar cuenta de la institucionalización de la escolarización masiva. Podría suponerse que una explicación de este tipo debería ocupar en el libro una parte más importante de la que en realidad ocupa, ya que se trata del elemento crucial en su argumentación.

Esto nos lleva a un aspecto central de mi crítica: la conexión que se establece entre las dos partes del razonamiento, es decir, la *reconstrucción social* en sentido económico, político y religioso, por un lado, y la redefinición de la escuela, por el otro, extremadamente débiles. Queda sin aclarar, en gran medida, el proceso concreto por el cual esta reconceptualización del mundo produjo (en las palabras de Boli) la escolarización masiva. En lugar de ello, se presenta el proceso de redefinición como desarrollo inevitable y automático: la escolarización masiva recibe la denominación de *imperativo institucional*, es decir, una necesidad creada por la reconceptualización del mundo social que Boli describe. Se obtiene la imagen de un proceso que opera, en gran medida, por cuenta propia y una estructura institucional que reacciona de manera aparentemente ^{no es} automática a los nuevos *requerimientos sociales* que crea la *reconstrucción social*. Tras describir los cambios en la conceptualización dominante de la sociedad, Boli sostiene a continuación que "de manera evidente, existía un único medio para crear nuevos ciudadanos: la escuela"¹⁸. → cuestiona esto

18. Ídem, pág. 46.

Sin embargo, no es del todo sencillo apreciar la razón por la cual, en la época del surgimiento de la escolarización masiva, habría de ser necesariamente *la escuela* el candidato más claro para convertirse en el principal agente de socialización de cada niño. Antes de que tuvieran lugar las transformaciones que los neoinstitucionalistas intentan explicar, la función principal de la escuela era la de preparar a los futuros funcionarios y pastores¹⁹; esto es, se trataba de establecimientos de enseñanza altamente especializados destinados a un número muy reducido de personas. Además, las escuelas contaban con una tradición profundamente arraigada que databa de varios siglos. No resulta en modo alguno evidente que la escolarización masiva fuera una continuación *natural* de tal tradición. Así pues, la redefinición y adaptación de la escuela como el principal agente de socialización de todo niño en el mundo moderno representa una ruptura de proporciones en la historia de una institución social sólidamente establecida. Por otra parte, no era solamente la escuela como institución lo que debía ser redefinido *desde arriba*. Para que el sistema de escolarización masiva pudiera llegar a funcionar, debía cambiar también la actitud respecto de la escuela de los contribuyentes y los padres. Dicho cambio de actitud implicaba no solo la aceptación del cambio en el modelo social y la disposición a mantener financieramente a la escuela; los padres debían, además, estar dispuestos a enviar a sus hijos a la escuela, lo cual traía aparejado, en una economía basada casi exclusivamente en la agricultura de subsistencia, que los niños no pudieran prestar ayuda en las tareas campestres durante el período lectivo y contribuir así a la subsistencia familiar.

Es este proceso de redefinición y adaptación radical de una institución social de tradición secular y su aceptación implícita por parte

19. Los hijos de los campesinos acomodados también asistían, en una medida más limitada, a la escuela secundaria. Si bien la escritura y la aritmética no eran precondiciones necesarias para tomar parte en la economía rural, que en la modernidad temprana se basaba en gran medida en una agricultura de subsistencia, dichos conocimientos representaban un medio para acceder a cargos como el de administrador eclesiástico y para aumentar el propio estatus social dentro de la comunidad aldeana. Cf. Lindmark, Daniel: "Writing Instruction, Formal Schooling, and the Increasing Wealth of the Freeholding Peasants: Early 19th Century Roots of the Swedish System of Compulsory Schooling", en *Paedagogica Historica, supplementary series*, 4, 1998, págs. 23s.

del conjunto de la sociedad lo que en el trabajo de Boli queda, curiosamente, sin aclarar. La razón de ello no debe verse en un defecto de la teoría, sino sencillamente en que la documentación empírica de este proceso es enormemente escasa, al contrario de lo que ocurre con la *reconstrucción social* en el terreno de lo político, lo económico y lo social. Así es que, en el núcleo mismo de la posición neoinstitucionalista, cuando se trata de responder el interrogante fundamental que el libro plantea —es decir, el porqué de la escolarización masiva—, Boli recurre a un razonamiento de tipo funcionalista. Los procesos de transformación social e institucional parecen ser gobernados por fuerzas que los actores ignoran por completo; en lugar de una descripción detallada de esta redefinición de la escuela, se nos presentan *imperativos institucionales* cuasiobjetivos que asumen las nuevas demandas de socialización de los niños y conducen —en apariencia automáticamente— a la adaptación institucional de la organización de la sociedad a los cambios operados. Este modelo explicativo, que opera fundamentalmente en el nivel de las fuerzas abstractas de “causación social”²⁰ e imagina una agencia (*agency*) humana movida por *imperativos institucionales*, se sirve de un modelo demasiado simplificado de la actividad del hombre. Pasa por alto el que todos “los agentes están en conocimiento de buena parte de los condicionamientos de su actividad, y que dicho conocimiento no es algo contingente a sus actos, sino constitutivo de los mismos”²¹. La identificación de los *imperativos institucionales* debería ubicarse en el plano de los actores sociales individuales y colectivos de un momento histórico dado y no en el nivel abstracto de los sistemas. La cuestión fundamental no es identificar imperativos institucionales semiobjetivos, sino la del motivo por el cual ciertas disposiciones institucionales llegan a resultar *imperativas* a los ojos de los actores sociales, entre quienes se hallan, ya no solamente los clérigos y funcionarios estatales, sino los contribuyentes locales que cubren los costos del sistema. En este aspecto, se puede extender la crítica: aun aceptando que

20. Giddens, Anthony: *In Defence of Sociology. Essays, Interpretations and Rejoinders*, Polity Press, Cambridge, 1996, pág. 69. Giddens critica la preocupación que muestra la sociología tradicional dominante por encontrar tales fuerzas abstractas de “causación social” y su poca atención hacia la “naturaleza [purposive] de la conducta humana” (pág. 73).

21. Ídem, pág. 69.

ciertos *imperativos institucionales* abstractos dieron forma a la escolarización masiva, resulta extremadamente difícil —cuando no imposible— identificar el de la escolarización masiva desde una perspectiva metodológica. ¿Cómo probar que la escolarización masiva era, en verdad, el único medio de socialización del *nuevo ciudadano*? Los análisis de tipo funcional conducen muy fácilmente a un razonamiento teleológico *ex post* y a una grave subestimación de la apertura de cualquier situación histórica dada.

En su justificada crítica al razonamiento funcionalista, Boli sostiene acertadamente que no existe motivo alguno por el cual las sociedades deban necesariamente “conservar la integración social, el equilibrio y la integridad funcional”²². Los casos de inestabilidad y aun de colapso social abundan. Su argumentación puede, sin embargo, ser dirigida contra su propia visión del surgimiento de la escolarización masiva. Así como no existe razón inherente alguna por la cual una sociedad deba conservar su estabilidad, tampoco existe otra por la cual se deba dar satisfacción automática a los *imperativos institucionales*, cualquiera sea el modo en que se los identifique y defina. Fundamental resultaría, en cambio, hacer visible el proceso concreto por el cual la reconstrucción social *produjo* la escolarización masiva y respaldar esta demostración a partir de las fuentes históricas disponibles.

Recientes trabajos acerca del surgimiento de la escolarización pública obligatoria en Suecia corroboran en parte la explicación de Boli, señalando, al mismo tiempo, en otra dirección²³. Los hallazgos de un grupo de historiadores de la economía con sede en Lund indican que,

22. Boli, 1989, *op. cit.*, pág. 13.

23. El Departamento de Historia de la Economía de la Universidad de Lund es responsable de varias contribuciones de importancia en este terreno, cf. por ejemplo Nilsson, Anders; Pettersson, Lars, y Svensson, Patrick: “Agrarian Transition and Literacy: The Case of Nineteenth Century Sweden”, en *European Review of Economic History*, 3, 1999. Véanse también los aportes de Lindmark, Daniel: *Pennan, plikten, prestigen och plögen. Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan*, Institutionen för religionsvetenskap, Umeå, 1994; Lindmark, Daniel: *Uppfostran, undervisning, upplysning: linjer i svensk folkundervisning före folkskolan*, Institutionen för religionsvetenskap, Umeå, 1995; y Pettersson, Lars: *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809-1860*, Almqvist y Wiksell, Stockholm, 1992.

será muy interesante ver
esto concreto p22 U.

en el proceso por medio del cual amplios sectores de la población llegaron a estimar la escolarización masiva como algo deseable, los motivos económicos desempeñaron un papel de mayor relevancia de la que Boli les adjudica. En su estudio de la modernización de la economía agraria y la alfabetización en una provincia del sur de Suecia (Escania), Nilsson, Pettersson y Svensson hallaron que la creciente demanda de escolarización estaba vinculada a los cambios operados en el sistema económico, lo que hacía de la alfabetización —y más particularmente de la capacidad de escribir— una ventaja significativa²⁴. Los agricultores que sabían escribir podían explotar mejor las posibilidades que presentaban, por ejemplo, el comercio y el mercado crediticio²⁵. En especial, los campesinos propietarios comenzaron a considerar como inversión los recursos que destinaban a la educación de sus hijos²⁶. De ser correctos los hallazgos del grupo de Lund, el surgimiento de la escolarización masiva se debió no solo a un nuevo *modelo* de sociedad, sino a una transformación concreta, en el marco de la cual la inversión realizada en educación se volvió rentable para amplios sectores de la población.

Uno de los aspectos de los sistemas de escolarización masiva surgidos en el siglo XIX que los neoinstitucionalistas más enfatizan es el de su *universalidad*, es decir, el hecho de que, al menos en teoría, tuvieran como fin la inclusión del total de la población comprendida entre determinadas edades. De la observación de varios casos en el contexto europeo,

24. Cf. además la importancia que ciertas tendencias del pensamiento mercantilista del siglo XVIII otorgaban a una educación mejor y más amplia. Cf. Klose, Gunilla: "Svensk 'folkskoleekonomi' före 1770", en *Utbildningshistoria [= Årsböcker i svensk undervisningshistoria 170]*, 1992, pág. 203.

25. El hecho de que la escolarización solo tuviera un efecto muy limitado sobre la tasa de alfabetismo (cf. Nilsson, Anders, y Svärd, Birgitta: "Writing Ability and Agrarian Change in Early 19th-Century Rural Scania", en *Scandinavian Journal of History*, 19, 1994, págs. 265 y 271) no alcanza para refutar este argumento: siendo el caso que incluso los investigadores modernos, que cuentan con la ventaja de poder mirar hacia atrás, tienden a sobreestimar la importancia de la escolarización, tenemos toda la razón de creer que los actores históricos también lo hicieron así. De este modo, la creciente demanda de alfabetización puede ser un explicación del aumento en la escolarización, aunque, por el contrario, el aumento en la escolarización no explica la evolución de la alfabetización.

26. Cf. Nilsson, Anders, y Pettersson, Lars: *Education, Knowledge, and Economic Transformation. The Case of Swedish Agriculture*, Ekonomisk-historiska föreningen, Lund, 1992, pág. 13.

entre ellos el de Suecia, surge el interrogante de si es del todo correcto caracterizar como universalista el sistema de escolarización masiva desarrollado en el siglo XIX. El sistema era, naturalmente, universalista en el sentido de que, con la promulgación de la ley de enseñanza primaria en 1842, todo niño debía recibir el mismo tipo de instrucción. Sin embargo, esta instrucción no debía tener lugar necesariamente en la *folkskola*, la escuela primaria común. No fue sino hasta entrado el siglo XX que la *folkskola* pasó a ser una escuela común accesible a todos los niños y, en definitiva, obligatoria. Anteriormente la enseñanza primaria y la secundaria constituían, en Suecia como en la mayor parte de Europa, dos sistemas separados²⁷, divididos tajantemente el uno del otro y con una clara segmentación²⁸ por clases. Solamente una exigua proporción de los ingresantes a la escuela secundaria provenía de la *folkskola*; la mayoría se preparaba en forma privada²⁹. Los sistemas de la educación primaria y secundaria estaban segregados no solo institucionalmente; diferían también marcadamente en los currículos y los métodos de enseñanza. El currículo de la escuela secundaria (reservada a los varones) estaba modelado sobre el del *gymnasium* alemán clasicista, mientras que la enseñanza primaria se centraba en la instrucción religiosa y los rudimentos de lectura, escritura y aritmética. El método básico de instrucción de la enseñanza secundaria era el herbartiano, mientras que en los primeros tiempos de la *folkskola* predominó el método Bell-Lancaster³⁰. Es en virtud de divisorias tajantes dentro del primer sistema de escolarización masiva en Suecia que Pettersson rechaza las "hipótesis de una escuela de ciudadanos de carácter nacional" por razones *cronológicas* y considera, en lo fundamental, el surgimiento de la escolarización masiva como el resultado de una demanda creciente de disciplinamiento social³¹.

27. Si se incluye la enseñanza secundaria para señoritas, las que en el siglo XIX tenían vedado el acceso a las escuelas secundarias públicas y debían asistir a instituciones privadas, se podría hablar incluso de tres sistemas.

28. El concepto de segmentación, es decir, la existencia de formas de enseñanza paralelas, destinadas en lo fundamental a distintos grupos sociales, fue desarrollado por Fritz Ringer en *Education and Society in Modern Europe*, Indiana University Press, Bloomington, 1979.

29. Cf. por ejemplo Richardson, Gunnar: *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Studentlitteratur, Lund, 1999, págs. 69s.

30. Pettersson, 1992, *op. cit.*, pág. 312.

31. Ídem, págs. 311ss.

La segmentación entre la enseñanza primaria y la secundaria tal vez no sea, con todo, la única razón para poner en duda el carácter universalista del sistema educativo, ya que se ha llegado incluso a interpretar que el sistema de la *folkskola* se encontraba diferenciado en su interior de acuerdo con categorías sociales. Nilsson, Pettersson y Svensson, por ejemplo, ven en la creación de la *småskola* (un tipo más elemental de *folkskola*, que fue posteriormente incorporado como paso previo a esta última) un intento de los campesinos propietarios por impedir el acceso de los estratos sociales más bajos al ciclo completo de la *folkskola*. Del mismo modo, se interpreta la creación de las *folkhögskolor* como un intento de los campesinos por “acrecentar la formación de capital humano dentro de su grupo”³² y no en toda la sociedad de manera universal. Similar tipo de argumentación presenta Lindmark respecto de la fundación de escuelas parroquiales a comienzos del siglo XIX, antes de la promulgación de la ley de enseñanza primaria de 1842³³.

De modo que, en el surgimiento del sistema sueco de escolarización masiva, se verificaban claras manifestaciones de segmentación. Aun considerando que la institucionalización de la escolarización masiva condujo finalmente a los sistemas universalistas del día de hoy, una interpretación universalista de los primeros sistemas de escolarización masiva se revela como ahistórica, como el resultado de proyectar en el pasado las condiciones del presente.

Nilsson señala con acierto que se requieren más microinvestigaciones que encaren el interrogante de “cuándo, por obra de quién y por qué se establecieron escuelas antes de la promulgación de la ley de escolaridad obligatoria de 1842”³⁴; los datos obtenidos hasta la fecha sugieren, sin embargo, que el surgimiento de la escolarización masiva podría tener vínculos más estrechos con la modernización económica de lo que la teoría neoinstitucionalista admite.

En resumen, esta teoría es capaz de dar cuenta de ciertos aspectos del surgimiento de la escolarización masiva en Suecia, mientras que otros (el carácter no universalista de la primera escolarización masiva

32. Nilsson, Pettersson y Svensson, 1999, *op. cit.*, pág. 92.

33. Lindmark, 1998, *op. cit.*, pág. 32.

34. Nilsson, Anders: “What do Literacy Rates in the 19th Century Really Signify? - New Light on an old Problem from Unique Swedish Data”, en *Paedagogica Historica*, 35, 2, 1999, pág. 295.

y el papel de las transformaciones económicas) se dejan explicar mejor por medio de las teorías que compiten con ella. El hecho es que la teoría neoinstitucionalista, al poner su foco en un solo factor —la evolución de una nueva conceptualización del individuo y el Estado— como responsable fundamental del surgimiento, crecimiento y difusión de los sistemas educativos, vuelve muy difícil una explicación de este tipo. Los neoinstitucionalistas reconocen que, en la actualidad, la existencia del modelo de las naciones avanzadas, que poseen ya sistemas educativos altamente evolucionados, brinda a este proceso una fuerza adicional, si bien el principio básico que se observa desde el siglo XVIII hasta el XXI continúa siendo el mismo. Esta asunción bien puede contar con cierta plausibilidad tratándose de la difusión y de los contornos particulares de los sistemas educativos en la actualidad³⁵; por otra parte, la identificación de un único factor como responsable del surgimiento, evolución y difusión de los sistemas de escolarización masiva sin duda confiere a la teoría un elevado grado de elegancia y *prolijidad*.

Sin embargo, debemos precavernos de proyectar hacia el pasado explicaciones que funcionan en el presente o al menos tratarlas siempre como hipótesis potencialmente refutables y cuya validez debe someterse a un riguroso contraste empírico. Margaret Archer nos ha prevenido acerca de los riesgos de asumir la invariabilidad histórica de la constelación de factores que provocan la evolución en materia educativa (y de asumir que se trate de un factor único)³⁶. Para sostener la

35. Estos procesos de difusión y adopción son, sin embargo, bastante más complicados en apariencia y están determinados por el entorno cultural preexistente en una medida mayor de lo que supone en ocasiones la bibliografía neoinstitucionalista, como lo demuestra la investigación llevada a cabo recientemente en el campo de la difusión internacional del saber educativo; cf. Schriewer, Jürgen: *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlín, 1994; ciertos trabajos neoinstitucionalistas tienden asimismo a subestimar el hecho de que existen factores de poder que colaboran en dar forma a la difusión de un modelo nuevo de sociedad y de escolarización masiva (por ejemplo cuando el Banco Mundial condiciona su ayuda económica a países del "Tercer Mundo" a la adopción de determinadas reformas educativas).

36. Cf. Archer, Margaret: "Introduction: Theorizing About the Expansion of Educational Systems", en Margaret Archer (comp.): *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, Sage, Londres y Beverly Hills, 1982, en especial págs. 3-7.

explicación fundamentalmente monocausal del surgimiento de la escolarización masiva en Suecia que plantea *New Citizens...*, se debe presentar un respaldo empírico más amplio del que Boli ofrece. Toda vez que resulta claro que, en la actualidad, la educación forma parte del *paquete de la modernidad*, mucho menos claro resulta, en primer lugar, cómo llegó a fomar parte del mismo, y en tanto no se dé al interrogante central (el porqué de la escolarización) una respuesta más convincente que la de unos *imperativos institucionales* generados por un nuevo modelo de sociedad, se está extendiendo, más allá de lo adecuado, la capacidad explicativa del factor único de desarrollo identificado por los neoinstitucionalistas.

Así como puede haber más de un factor de desarrollo y distintas constelaciones de factores en distintas épocas, también pueden variar de acuerdo a la época las funciones que el sistema educativo desempeña. Además, como señaló Michael Apple en su reseña de *New Citizens*³⁷, las distintas funciones de los sistemas educativos pueden entrañar inconsistencias o incluso contradicciones. La educación bien puede asumir papeles contradictorios; ser, por ejemplo, "opresiva y liberadora a la vez"³⁸, y es posible que, hasta cierto punto, así lo haga siempre. El modelo básico de la teoría neoinstitucionalista tiende, sin embargo, a ocultar estas incongruencias internas. Su enfoque en un único factor de desarrollo y en una única función para la escuela dificulta la explicación de estas inconsistencias y contradicciones internas, y puede conducir fácilmente a la creación de un cuadro de la realidad social —y de la escuela en particular— demasiado homogéneo y prolijo.

Así es que, en ciertos aspectos, la respuesta neoinstitucionalista que Boli ofrece al interrogante fundamental que él mismo plantea (el porqué de la escolarización) no representa un avance explicativo respecto de otros acercamientos como, por ejemplo, las teorías funcionalistas que con tanta intensidad se critican. La única solución posible para esta severa falla en el razonamiento neoinstitucionalista es la de abandonar el nivel abstracto de los sistemas y poner más atención en la ob-

37. Apple, Michael: Reseña de John Boli, *New Citizens for a New Society*, Pergamon, Oxford, 1989, en *American Journal of Sociology*, 95, 1990, pág. 1337.

38. Kelly, Gail P., y Altbach, Philip G.: "Comparative Education: Challenge and Response", en *Comparative Education Review*, 30, 1, 1986, pág. 95.

servación del proceso discursivo concreto de redefinición de los fines y la función de la escuela. Los interrogantes centrales están planteados en la manera en la cual la transformación radical de una institución ya existente —la escuela— llegó a ser considerada por los actores históricos como un *imperativo institucional* y en el modo en que esta redefinición radical pudo ser llevada a cabo con tanto éxito. Una mirada más atenta a los detalles del proceso real no trae en sí aparejada una debilitación de la explicación teórica; por el contrario, el potencial explicativo que la teoría encierra solo puede ser utilizado mediante un tratamiento más integrado de la reconstrucción social, por un lado, y del material empírico concerniente a la redefinición de la escuela, por otro. Así pues, un manejo más serio del detalle histórico podría aportar no solo una mejor interpretación de los hechos, sino además una interpretación más satisfactoria desde el punto de vista teórico.

3. Conclusión: la teoría abarcativa y los testimonios empíricos

En Boli, así como en amplios sectores de la sociología histórica, puede observarse cierta tendencia a prestar muy poca atención a la integración de la teoría y el material empírico³⁹. Uno se lleva la impresión de que la teoría ya no es considerada como un constructo hipotético cuya capacidad explicativa deba ser puesta a prueba en la realidad social. Ya no se cree que las suposiciones que sirven de base deban ser falseadas o modificadas en virtud de testimonios empíricos que no concuerden con el marco teórico. Reveladoras, al respecto, resultan las observaciones preliminares que Boli efectúa acerca del propósito de su libro: afirma, en la introducción, que no ve su trabajo como una *prueba* de la teoría neoinstitucionalista del surgimiento de la escolarización masiva, sino antes bien como una "ilustración de la utilidad y la capacidad

39. Cf. también el debate acerca del manejo de teoría y pruebas materiales en el campo de la sociología histórica iniciado por John Goldthorpe a principios de 1990. Cf. Goldthorpe, John: "The Uses of History in Sociology: Reflections on Some Recent Tendencies", en *British Journal of Sociology*, 42, 1991; y las respuestas a Goldthorpe en *British Journal of Sociology*, 42, 1991; y 45, 1994.

explicativa de la teoría"⁴⁰. No queda en absoluto claro el significado que tales palabras puedan tener en el contexto de una investigación académica. La única manera de *ilustrar* la *utilidad* de una teoría es, precisamente, someterla a prueba mediante su aplicación a los datos empíricos. Al tratarse de una *ilustración* que no es a la vez prueba, la imagen que se obtiene de la realidad social puede derivar fácilmente de una deducción a partir del cuadro que la teoría predice. Los datos empíricos pasan a funcionar, en tal caso, como mero sostén de la teoría, y no como la medida última del potencial explicativo de la misma⁴¹.

Probablemente sea el destino de toda *teoría abarcativa*⁴² precisar de diferenciaciones y modificaciones cuando entran en contacto con los datos empíricos de la realidad. Esto no disminuye, sin embargo, la importancia de tales teorías en el proceso de la investigación: es solo gracias a la teoría, después de todo, que es posible plantear interrogantes para la investigación. Si una *teoría abarcativa* de calidad genera interrogantes de calidad para la investigación, habrá cumplido entonces con su propósito primero, sin importar si no *sobrevive* inalterada el curso de la investigación. Es de vital importancia, empero, no perder nunca de vista, en el proceso de investigación, el carácter hipotético de la teoría y otorgar a las fuentes empíricas, llegado el caso, el ejercicio de su "derecho de veto"⁴³ en contra de las generalizaciones excesivas

40. Boli, 1989, *op. cit.*, pág. 2.

41. Cf. asimismo la reseña de *New Citizens* realizada por el historiador Willem Frijhoff, quien critica la ocasional arbitrariedad y eclecticismo de la selección de las fuentes en el libro de Boli, así como también su lectura de la bibliografía especializada (cf. Frijhoff, 1991, *op. cit.*, pág. 472).

42. Utilizo la denominación de "teoría abarcativa" [Grand Theory] en el sentido amplio que hoy se le adjudica, es decir, el de una teoría que reclama para sí un potencial de explicación de gran amplitud (cf. por ejemplo Skinner, Quentin: "Introduction: The Return of Grand Theory", en Quentin Skinner [comp.]: *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985). Este empleo general del término difiere del sentido original que le diera C. Wright Mills, en el cual "teoría abarcativa" denota el esfuerzo por construir una "teoría general de la sociología" (pág. 35) en un nivel de abstracción tal que imposibilita una adecuada conexión entre la teoría y la observación (cf. Mills, C. Wright: *The Sociological Imagination*, Oxford University Press, Londres etc., 1959, en especial págs. 24-49).

43. Cf. Koselleck, Reinhart: "Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt", en Reinhart.

explicativa de la teoría"⁴⁰. No queda en absoluto claro el significado que tales palabras puedan tener en el contexto de una investigación académica. La única manera de *ilustrar* la *utilidad* de una teoría es, precisamente, someterla a prueba mediante su aplicación a los datos empíricos. Al tratarse de una *ilustración* que no es a la vez prueba, la imagen que se obtiene de la realidad social puede derivar fácilmente de una deducción a partir del cuadro que la teoría predice. Los datos empíricos pasan a funcionar, en tal caso, como mero sostén de la teoría, y no como la medida última del potencial explicativo de la misma⁴¹.

Probablemente sea el destino de toda *teoría abarcativa*⁴² precisar de diferenciaciones y modificaciones cuando entran en contacto con los datos empíricos de la realidad. Esto no disminuye, sin embargo, la importancia de tales teorías en el proceso de la investigación: es solo gracias a la teoría, después de todo, que es posible plantear interrogantes para la investigación. Si una *teoría abarcativa* de calidad genera interrogantes de calidad para la investigación, habrá cumplido entonces con su propósito primero, sin importar si no *sobrevive* inalterada el curso de la investigación. Es de vital importancia, empero, no perder nunca de vista, en el proceso de investigación, el carácter hipotético de la teoría y otorgar a las fuentes empíricas, llegado el caso, el ejercicio de su "derecho de veto"⁴³ en contra de las generalizaciones excesivas

40. Boli, 1989, *op. cit.*, pág. 2.

41. Cf. asimismo la reseña de *New Citizens* realizada por el historiador Willem Frijhoff, quien critica la ocasional arbitrariedad y eclecticismo de la selección de las fuentes en el libro de Boli, así como también su lectura de la bibliografía especializada (cf. Frijhoff, 1991, *op. cit.*, pág. 472).

42. Utilizo la denominación de "teoría abarcativa" [Grand Theory] en el sentido amplio que hoy se le adjudica, es decir, el de una teoría que reclama para sí un potencial de explicación de gran amplitud (cf. por ejemplo Skinner, Quentin: "Introduction: The Return of Grand Theory", en Quentin Skinner [comp.]: *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985). Este empleo general del término difiere del sentido original que le diera C. Wright Mills, en el cual "teoría abarcativa" denota el esfuerzo por construir una "teoría general de la sociología" (pág. 35) en un nivel de abstracción tal que imposibilita una adecuada conexión entre la teoría y la observación (cf. Mills, C. Wright: *The Sociological Imagination*, Oxford University Press, Londres etc., 1959, en especial págs. 24-49).

43. Cf. Koselleck, Reinhart: "Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt", en Reinhart.

de la teoría. Caso contrario, se corre el riesgo de que los estudios de casos-modelo basados en un marco teórico *abarcativo* ofrezcan solamente deducciones a partir de la teoría en la que tienen origen. El estudio de las particularidades y diferencias que presentan los casos estudiados debe ser considerado como un paso necesario para el análisis, que complementa el estudio de los patrones y estructuras de evolución generales⁴⁴. Los distintos condicionamientos y caminos seguidos en una evolución no deben terminar oscurecidos por el imperativo de conservar la *prolijidad* de la teoría y sus explicaciones.

Volviendo al trabajo de Boli, lo que estas consideraciones sugieren es que habría debido realizarse una investigación más detallada del proceso concreto de redefinición de la escuela y que la investigación acerca de la reconstrucción social tendría que presentar un nivel mayor de integración con la referida al proceso discursivo concreto de redefinición de la escuela. Al centrar su atención en el nivel de las transformaciones que afectaron a la reconceptualización del mundo en su conjunto, los neoinstitucionalistas tienden a perder de vista la escuela y el proceso de redefinición radical por el cual la institución centenaria de *la escuela* fue redefinida como la principal agencia de socialización de los niños, habiendo servido antes por un largo espacio de tiempo las demandas educativas, por cierto específicas y socialmente excluyentes, de la Iglesia y el Estado. También el carácter profundamente no universalista de la primera escolarización masiva y los incentivos materiales que los padres obtenían al enviar a sus hijos a la escuela deberían haber sido objeto de una presentación más detallada.

Estas consideraciones no solo tienen validez en el caso de Suecia. Para dotar el argumento central de los neoinstitucionalistas de una base empírica más sólida, sería de gran ayuda estudiar, con el enfoque investigativo neoinstitucionalista, los procesos fundamentales de reconceptualización del mundo social en varios países, estableciendo entre ellos relaciones más estrechas de lo que hasta ahora se ha hecho.

Koselleck: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Suhrkamp, Fráncfort del Meno, 1992, pág. 206

44. Cf. además las observaciones de Schriewer acerca de los fenómenos contradictorios, aunque dialécticamente vinculados, de la "internacionalización y la emergencia de estructuras nacionales específicas" (Schriewer, 1994, *op. cit.*, en especial pág. 30).

En otros términos, se requieren más estudios en profundidad de casos-modelo desde la perspectiva neoinstitucionalista. Ello puede dar lugar, posiblemente, a distintas interpretaciones para distintos países, lo cual probablemente empañe un tanto el *prolijo* cuadro de la explicación neoinstitucionalista del surgimiento de la escolarización masiva. Al mismo tiempo, sin embargo, estas investigaciones han de proveer la base empírica sólida que la interpretación neoinstitucionalista del surgimiento de la escolarización masiva tanto necesita. La teoría ya no ha de *levitar* por encima de los datos empíricos, eliminándose así la necesidad de un razonamiento funcionalista en el corazón mismo de la argumentación.

La interpretación que Boli presenta del surgimiento de la escolarización masiva no ha desplegado aún todo su potencial. Presenta como rasgo en común con la teoría neoinstitucionalista cierta tendencia a la elaboración de explicaciones monocausales así como también una pintura homogeneizante de la función de la escuela; en los trabajos de esta corriente, suele desestimarse la importancia de las inconsistencias y contradicciones internas. De todos modos, la conexión que se establece entre el surgimiento de la escolarización masiva y las transformaciones que Boli describe con gran detalle nos proporciona un punto de partida a la vez útil y estimulante para una investigación histórica comparativa del surgimiento de la escolarización masiva que presenta considerables ventajas si se lo compara con otras teorías. Sin embargo, su elemento principal —la afirmación de que la evolución de la escolarización masiva está ligada a una reconceptualización fundamental de la sociedad— queda, en el libro de Boli, todavía en el plano de la hipótesis. Para alcanzar un potencial de explicación pleno, debería haberse sometido el proceso de redefinición de la escuela a un escrutinio empírico de mayor amplitud.

4. Referencias bibliográficas

- Apple, Michael: "Reseña de John Boli, *New Citizens for a New Society*", Pergamon, Oxford, 1989, en *American Journal of Sociology*, 95, 1990.
- Archer, Margaret: "Introduction: Theorizing About the Expansion of Educational Systems", en Archer, Margaret (comp.): *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, Sage, Londres y Beverly Hills, 1982.

LA INTERPRETACIÓN NEOINSTITUCIONALISTA DE LA ESCOLARIZACIÓN MASIVA

- Boli, John: *New Citizens For a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, Pergamon, Oxford, 1989.
- Boli, John, y Ramírez, Francisco O.: "Compulsory Schooling in the Western Cultural Context", en Arnove, Robert; Altbach, Philip G. y Kelly, Gail P. (comps.): *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, SUNY Press, Albany, NY, 1992.
- Bowles, Samuel, y Gintis, Herbert: *Schooling in capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Routledge y Kegan Paul, Londres, 1976.
- Durkheim, Émile: *Über die Teilung der sozialen Arbeit (eingeleitet von Niklas Luhmann)*, Suhrkamp, Fráncfort del Meno, 1977.
- Frijhoff, Willem: "Reseña de John Boli: *New Citizens for a New Society*", Pergamon, Oxford, 1989, en *Paedagogica Historica*, 27, 1991.
- Giddens, Anthony: *In Defence of Sociology. Essays, Interpretations and Rejoinders*, Polity Press, Cambridge, 1996.
- Goldthorpe, John: "The Uses of History in Sociology: Reflections on Some Recent Tendencies", en *British Journal of Sociology*, 42, 1991.
- Green, Andy: *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Macmillan, Basingstoke, 1990.
- Hunter, Ian: *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*, St. Martin's Press, Nueva York, 1994.
- Kelly, Gail P., y Altbach, Philip G.: "Comparative Education: Challenge and Response", en *Comparative Education Review*, 30, 1, 1986.
- Klose, Gunilla: "Svensk 'folkskoleekonomi' före 1770", en *Utbildningshistoria [= Årsböcker i svensk undervisningshistoria 170]*, 1992.
- Koselleck, Reinhart: "Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt", en Koselleck, Reinhart: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Suhrkamp, Fráncfort del Meno, 1992.
- Lindmark, Daniel: *Pennan, plikten, prestigen och plogen. Den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan*, Institutionen för religionsvetenskap, Umeå, 1994.
- *Uppfostran, undervisning, upplysning: linjer i svensk folkundervisning före folkskolan*, Institutionen för religionsvetenskap, Umeå, 1995.
- "Writing Instruction, Formal Schooling, and the Increasing Wealth of the Freeholding Peasants: Early 19th Century Roots of the Swedish System of Compulsory Schooling", en *Paedagogica Historica, supplementary series*, 4, 1998.
- Meyer, John W., y Ramírez, Francisco O.: "The World Institutionalization of Education", en Schriewer, Jürgen (comp.): *Discourse Formation in Comparative Education*, Peter Lang, Fráncfort del Meno, 2000.

- Mills, C. Wright: *The Sociological Imagination*, Oxford University Press, Londres etc., 1959.
- Nilsson, Anders, y Pettersson, Lars: *Education, Knowledge, and Economic Transformation. The Case of Swedish Agriculture*, Ekonomisk-historiska föreningen, Lund, 1992.
- Nilsson, Anders: "What do Literacy Rates in the 19th Century Really Signify? - New Light on an old Problem from Unique Swedish Data", en *Paedagogica Historica*, 35, 2, 1999.
- Nilsson, Anders; Pettersson, Lars, y Svensson, Patrick: "Agrarian Transition and Literacy: The Case of Nineteenth Century Sweden", en *European Review of Economic History*, 3, 1999.
- Nilsson, Anders, y Svärd, Birgitta: "Writing Ability and Agrarian Change in Early 19th-Century Rural Scania", en *Scandinavian Journal of History*, 19, 1994.
- Pettersson, Lars: *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809-1860*, Almqvist y Wiksell, Estocolmo, 1992.
- Ramírez, Francisco O., y Boli, John: "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", en *Sociology of Education*, 60, 1987.
- Richardson, Gunnar: *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Studentlitteratur, Lund, 1999.
- Ringer, Fritz K.: *Education and Society in Modern Europe*, Indiana University Press, Bloomington, 1979.
- Schriewer, Jürgen: *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlín, 1994.
- Skinner, Quentin: "Introduction: The Return of Grand Theory", en Skinner, Quentin (comp.): *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.