

¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX

Jürgen Schriewer
Carlos Martínez Valle
Humboldt Universität de Berlin

Resumen

El presente artículo compara el grado y las dimensiones de la internacionalización del conocimiento educativo en sociedades de distintas civilizaciones y vías de desarrollo: España, China, y Rusia/Unión Soviética. Pretende mostrar la, preterida en la literatura, relevancia del discurso pedagógico en la conformación de la realidad educativa, complementando los numerosos análisis de los procesos socioeconómicos que conducen a la globalización. Para ello nos basamos en dos teorías sociológicas contrapuestas, la neo institucionalista de Stanford y la de los sistemas auto-referenciales de Luhmann y operacionalizamos el estudio en el volcado de revistas líderes del campo, en el que se analizaron varios años por década de todo el siglo XX. Los resultados obtenidos apuntan a que el conocimiento, las políticas y modelos educativos elaborados y diseminados internacionalmente son filtrados por criterios internos a cada sociedad que responden a marcos interpretativos en los que se funden tradiciones culturales, valores colectivos, fuerzas políticas e ideologías dominantes. Así, más que un proceso lineal que se incrementa exponencialmente en las últimas décadas del siglo, nuestros datos apuntan a que la internacionalización, primero, es un proceso contingente, pues depende de los contextos económicos y sociopolíticos, y segundo, que alcanzó su máxima amplitud en los años 30 con la extensión de la ideología de la Escuela Nueva. Los patrones de internacionalización responden, de esta forma, más a la socio-lógica de la externacionalización (como la define la teoría de los sistemas sociales auto-referenciales) que a fuerzas tendentes a la integración y estandarización global (como asumen los modelos neo-institucionalistas de una sociedad mundial).

Palabras clave: globalización, internacionalización, discurso pedagógico del S. XX, teorías neo-institucionalistas, teoría de los sistemas sociales autoreferenciales, recepción selectiva de contenidos y modelos internacionales, desarrollos idiosincrásicos de los sistemas educativos.

Abstract: *World-level Educational Ideology or Idiosyncratic Reflection? Educational Discourses in Spain, Russia (Soviet Union) and China in the XXth Century*

This article presents a comparative analyses aimed to investigate both the degree and the dimensions of the 'internationalisation' of educational knowledge in societies that differ considerably in terms of civilisation background and modernisation pace: Spain, Russia/Soviet Union and China. For this purpose, the article seeks to put forward some essential ideas. They refer, first, to the important role that educational discourse plays in shaping the educational reality of the present-day world, complementing the various analyses of socio-economic processes intended to globalisation. Thus, this study is based on two opposite sociological theories, the neo institutionalist, defended by Stanford, and that of the auto-referential systems, supported by Luhmann. Then, we also took as a reference the study of the top magazines dealing with this issue, and a set of years corresponding to different decades of the XXth century were analysed.

The findings of the analyses show that knowledge, policies as well as elaborate and internationally disseminate educational models are leaked by means of internal criteria in every society framed by cultural traditions, a collective mentality, political forces and dominant ideologies. Therefore, it does not seem to be a linear process which has grown exponentially in the last decades of the past century, but these data prove that internationalisation is first a contingent process, since first it depends on economic and sociopolitical contexts, and second, it was widely spread during the 30's due to the extension of the ideology of the New School. Internationalisation patterns seem to be governed by the externalisation socio-logical, as it is defined by the theory of self-referential social systems, rather than by evolutionary forces leading to global integration and standardisation, as assumed by neo-institutionalist modes of an emerging world polity.

Key words: globalisation, internationalisation, 20th century pedagogical discourse, neo-institutionalist theories, self-referential social systems theory, selective adoption of international contents and models, idiosyncratic developments of educational systems.

Un contexto comunicativo globalizado

La creciente interconexión designada como internacionalización y globalización parece ser un rasgo de la contemporaneidad, verificable en la economía, la ciencia o el turismo, que determina crecientemente los sistemas educativos. Los indicadores de una intensificación de la comunicación y cooperación internacional en la investigación, planificación y política educativa son numerosísimos: el proyecto del *International*

Baccalaureate, las mediciones internacionales de calidad (Shorrocks-Taylor y Jenkins, 2000; Baumert, 2002) o la constitución de un *World Education Market* (Le Monde, 2000). Deberíamos referirnos también a los organismos internacionales de investigación, desarrollo, documentación y difusión, como el Banco Mundial, Oficina Internacional de Educación, Consejo de Europa, OCDE, UNESCO, etc. (World Bank 1991; UNESCO 1996). La lista puede continuar con los congresos que, organizados por estos organismos internacionales u otras sociedades académicas -*World Association for Educational Research*, EERA, *World Council of Comparative Education Societies* o IAE- fomentan automáticamente la diseminación de modelos y programas educativos. Sus expertos no son sólo portadores de una semántica de la reforma educativa con ambiciones globales, también son analistas de una *crisis mundial de la educación* (Coombs 1985), diseñadores de programas educativos mundiales (Psacharopoulos 1987), profetas de una conciencia educativa mundial (Gelpi 1992), compiladores de los *World Education Indicators* (Komenan 1987), o editores de *World Education Encyclopedias* (Kurian 1988). Pero estas instituciones son sólo un segmento de las organizaciones científicas no gubernamentales que juegan un papel determinante en la depuración metodológica y racionalización de sus ámbitos de trabajo en todo el planeta, y así en la estandarización y cientifización de sus ámbitos de trabajo (Schofer 1999).

Perspectivas teóricas contrapuestas para afrontar el problema

Los indicadores esbozados arriba son centrales en las teorías e investigaciones sobre la, aparentemente, imparable extensión mundial de estándares políticos y culturales (Boli y Ramírez, 1986; Thomas y otros, 1987), especialmente en la variante de la teoría del sistema mundial del grupo de sociólogos de la Universidad de Stanford en torno a John W. Mayer y Francisco O. Ramírez, que considera al sistema mundial primordialmente como un emergente marco político-institucional global -*world polity*- y una cultura internacional o *transnational cultural environment*. Este enfoque neo-institucionalista ofrece fundamentadas y reveladoras explicaciones para la general igualación de los modelos y la extensión de los sistemas escolares (Meyer y Ramírez, 2000) al presuponer que una *ideología educativa* y una programática de desarrollo mundiales impregna crecientemente las concepciones de los actores, determinando sus actuaciones político-educativas (Fiala y Lanford, 1987). Esta programática, que seguiría una serie de principios centrales de la modernidad europea, se habría

expandido con creciente intensidad en el s. XX penetrando e informado los principios educativos, la política de desarrollo y los textos legales en todo el mundo. Al adoptar el rango de una moderna óptica cultural con una validez y capacidad interpretativa obligatoria, serviría de correlato semántico que acompaña, sostiene y refuerza, aunque sea de una manera poco coordinada, los procesos de modernización y desarrollo que de ella se derivan.

Finalmente, los autores del *modelo neo-institucional* resaltan el papel fundamental que una ciencia de la educación completamente institucionalizada y profesionalizada tiene en la divulgación internacional de métodos, teorías, agendas políticas, y/o modelos de organización educativa. Por supuesto, los autores de Stanford no aceptan como ciencia de la educación las contingentes y diversas formas en las que ésta se presenta en todo el mundo, por el contrario, se refieren a una disciplina científica basada en la economía y planificación educativa, y la investigación empírica en Psicología, una base científica que justificaría su validez universal (Meyer y Ramírez 2000, p. 119). A este respecto, resulta ejemplar la presentación de una publicación de la IAE en la que un destacado representante de la investigación y la enseñanza psicopedagógica proclama programáticamente:

El prospecto (aunque basado en investigaciones realizadas fundamentalmente en países avanzados) se centra en aspectos de la enseñanza que parecen ser universales en gran parte de la educación formal y, por lo tanto, pueden ser aplicables universalmente. (Walberg 1999-2000, pp. 3-4. El subrayado es nuestro.)

Pero, si todas estas conclusiones pueden estar justificadas para la Planificación y Economía de la Educación, las tesis hasta aquí reseñadas no se pueden cohonestar con estudios de la Historia y la Sociología Comparada de las Ciencias, que han demostrado sobradamente que, como otras ciencias humanas y sociales (Genov, 1989; Albrow y King, 1990; Ringer, 1992), la Pedagogía es una forma de teorización y conocimiento determinada por la historia y la cultura y, por tanto, idiosincrática (Schriewer, Keiner y Charle, 1993; Schriewer, 1998; Keiner y Schriewer, 2000). Un marco teórico que se hace cargo de esta situación y posibilita su análisis serían las teorías de los sistemas sociales autorreferenciales¹ (en una perspectiva sistemática) y

¹ *Autorreferencia* designa el hecho de que existen sistemas que se refieren a sí mismos en cada una de sus operaciones. De esta clase son los sistemas orgánicos, síquicos y sociales, los que no pueden observar la realidad sino a través de las operaciones consustanciales a su propia naturaleza y a través de las cuales se realizan. Así, la conciencia sólo puede pensarse, y la realidad deviene relevante a ella, sólo como el objeto al que se refiere su pensamiento. De igual manera, los sistemas sociales, sólo pueden reproducir comunicaciones, esto es, las operaciones correspondientes a su naturaleza intrínseca, y sólo pueden considerar el mundo a través de actos de comunicación.

de la diferenciación funcional de la sociedad moderna (en una perspectiva histórica) desarrolladas por Niklas Luhmann. Siguiendo su enfoque, el pensamiento educativo se considera una reflexión relacionada de manera autorreferencial con el sistema educativo del que surge. Como tal, está determinado por las variables condiciones socio-culturales, la constelación de problemas, las tradiciones de pensamiento y los valores de su sistema y contexto de reflexión (Luhmann y Schorr, 1979, p. 13).

Un concepto central de esta teoría es el de *externacionalización*, pues funciona como «clave para el análisis de los resultados de la teoría pedagógica» (Luhmann y Schorr 1979, p. 341). Aclararlo nos llevaría a explicar otros de la teoría luhmanniana, como *autorreferencialidad e interrupción de la interdependencia*, lo que es imposible aquí.² Bástenos con señalar que este concepto permite un análisis innovador de dos tipos de argumentación característicos de la literatura pedagógica: por una parte, la *externacionalización hacia el mundo*, que de una manera típica se da en lo que convencionalmente se denomina *Education Abroad, Comparative Education o Educational Policy Research*, y, por otra, la *externacionalización hacia la tradición* que conforma buena parte de la literatura de la *Historia de la Pedagogía*.

En ambos casos se trata de formas de selección y evaluación de contenidos internacionales o históricos que no se distinguen por el *cuestionamiento del propio punto de vista* (Piaget, 1970, p. 24 y ss.) ni por las actitudes de distanciamiento y perspectivización (Elias 1983) características de la Comparación y la Historiografía científicas. En otras palabras, la externalización hacia «el extranjero» y «lo internacional» no trata del análisis comparado de configuraciones socio-culturales para alcanzar un conocimiento propio de las ciencias sociales, sino que persigue la interpretación y el aprovechamiento de lo «internacional» atendiendo a su relevancia para la política educativa interna. Análogamente, la *externacionalización hacia la tradición* no pretende la historización metódica de los horizontes intelectuales o la experiencia pedagó-

² Luhmann «presupone que la teoría educativa se desarrolla no como una teoría científica, sino como una teoría de la reflexión (formulada dentro de los subsistemas especializados de cada sociedad, con el propósito de fomentar las capacidades de auto-comprensión y auto-dirección de estos sistemas). La teoría educativa, pues, es la teoría de la reflexión *del* sistema educativo desarrollada *dentro* del sistema educativo. Al discutir su dominio-objeto, la teoría educativa se analiza a sí misma como un componente de su dominio-objeto y, al hacerlo así, analiza su propia autodiscusión. En consecuencia, y como todas las formas de conclusión autorreferencial, las teorías de la reflexión desarrolladas en subsistemas particulares tienen necesidad de interrumpir sus relaciones circulares de interdependencia. Típicamente, tales interrupciones adoptan la forma de sistemas que se abren a sí mismos a sus respectivos ambientes externos (...) La autorreferencia circular se subordina a la especificación a dada por la incorporación de *significados complementarios*, extraídos de puntos de referencia externos. Por lo que se refiere a la educación, concebida como teoría de la reflexión del sistema educativo, Luhmann y Schorr (1979, p. 338 y ss.) han identificado, sin pretender ser exhaustivos, tres grandes pautas de *externacionalización* (...) Los autores clarifican además la función que cumplen estas formas de externacionalización por lo que se refiere a la estabilización de la educación como un corpus de conocimiento teórico que está comprometido con las agendas de problemas del sistema educativo, y preocupado por el estatus y la reputación académica». (Schriewer 1996).

gica, sino sólo la reinterpretación y reactualización del material histórico para iluminar los problemas de actualidad (Tenorth, 1976; Oelkers, 1999). Ambas formas de externalización son, pues, procedimientos interpretativos de carácter autorreferencial, «que se desarrollan dentro del sistema y no permiten ninguna deducción sobre cómo la historia tuvo lugar o qué es lo que ocurre realmente en el mundo» (Luhmann, 1981, p. 40).

Las externacionalizaciones tienen un cierto grado de libertad en la elección y valoración de sus referencias y modelos, aún cuando los horizontes referenciales diseñados por la externalización: *reference-societies*³ o los *world class models* (Chalker y Haynes, 1994; Reynolds y otros, 2002) no se puedan separar de las estructuras dominantes en los sistemas internacionales. De hecho los problemas y necesidades internos y la dirección marcada por la situación del sistema y su reflexión filtran la percepción y *descripción de lo internacional*, rompiendo con las, como presuponen los modelos del sistema mundial, aparentemente objetivas jerarquías globales (integrated world stratification system), pues las reordena atendiendo a las necesidades de *sentido suplementario* del propio sistema. La necesidad de un *sentido suplementario* que oriente y permita la argumentación, varía tanto entre diferentes sociedades o naciones, como en su interior, en virtud de los cambios sociopolíticos. Así, la combinación de comparación -entre distintas sociedades- y análisis histórico no sólo hace inteligibles los procesos de construcción de horizontes de referencia internacional, imágenes del mundo, proyectos de reforma o luminarias pedagógicas, sino también permite el análisis de la construcción y transformación de tales constructos interpretativos.

Diseño de la investigación comparada

Estas perspectivas teóricas opuestas informan la investigación del *Centro de Educación Comparada de la Universidad Humboldt de Berlín*.⁴ El proyecto investiga la medida y dimensiones de la internacionalización del conocimiento pedagógico en tres sociedades: España, Rusia (Unión Soviética) y China. El objetivo de tales

³ Tomado de Reinhard Bendix (1978), quien investiga en sus comparaciones históricas la función directriz de las sociedades modelo o de referencia en el proceso de modernización europea.

⁴ A parte de los autores, el equipo lo forman: Joao Freire, Juergen Henze, Peter Knost, Jorn Taubert, Juergen Wichmann, y Xiaohuin Xu.

análisis es doble. Primero, se trata de reconstruir en una perspectiva propia de la Sociología del Conocimiento, a) la emergencia y transformación de los distintos horizontes de referencia e interpretaciones y valoraciones de la historia, b) la apertura del discurso educativo nacional a los conocimientos foráneos y c) la valoración, implícita en los procesos de intercambio de estudiantes, de sociedades de referencia que se presentan como eventuales modelos. Los resultados obtenidos por estos análisis habrían de, en una comparación histórica de las distintas sociedades analizadas, servir para contrastar las teorías y modelos que pronostican la emergencia de una sociedad mundial o global.

A la luz de las teorías anteriormente esbozadas, se pueden precisar los supuestos directrices del proyecto y desarrollar un diseño comparativo adecuado:

- Un principio de la investigación es la distinción entre *Internacionalización* como proceso evolutivo e *Internacionalidad* como constructo semántico, lo que discierne el ámbito de las crecientes relaciones de interacción económica, científico-técnica y comunicativa global del de la construcción de horizontes de referencia y visiones del mundo, dirigida y determinada por las necesidades internas de grandes grupos culturales o nacionales. Los modelos del sistema mundial, y por tanto del enfoque neoinstitucional, tratan el progresivo crecimiento de un *único mundo*. La concepción de la externacionalización, por el contrario, se refiere a estructuras de significados particulares surgidos de perspectivas nacionales o culturales con configuraciones particulares y, consiguientemente, a la permanencia de *múltiples mundos*.
- Nuestro proyecto pretende, siguiendo una metodología comparada, contrastar los modelos del sistema mundial, pues suponemos la existencia de continuos procesos de diversificación y no tanto de imparable tendencias hacia la globalización y estandarización. Estos darían lugar a lo que Braudel denominó *systemes-mondes*, los diferentes espacios económicos, culturales o ideológico-políticos que se contraponen al *systeme mondial*.
- La pretensión de contrastar estas teorías se tradujo en el diseño de una investigación comparada que, con medios reducidos, maximizase la representación de la diversidad cultural, política y económica del mundo. A diferencia de los diseños de investigación típicos de los análisis del sistema mundial, que prefieren incluir todos los estados de la ONU, nuestras unidades de análisis tienen un

claro perfil propio, construido en largos periodos de tiempo, y sustentado cultural y demográficamente. Los países elegidos abarcan un espectro de gran relevancia teórica para la comparación, pues representan espacios culturales muy diversos. Además, todos ellos han desarrollado una conciencia histórica de sí mismos marcada por una larga tradición de poder imperial y/o de afirmación del valor universal de su cultura, de forma que, en todas nuestras unidades de análisis las referencias a modelos foráneos tienen una dimensión especial y un valor muy ambivalente y controvertido. Finalmente, las tres unidades de análisis siguen procesos de modernización conflictivos que dan lugar a una serie de profundas quiebras o transformaciones político-sociales. Nuestro diseño pretende, pues, sumar al análisis comparado diacrónico el análisis sincrónico, investigando la reconstrucción de los horizontes de referencia internacional con cada nuevo régimen político.

■ Hemos analizado el conocimiento pedagógico contenido en revistas especializadas representativas de nuestras unidades de análisis desde los primeros años 20 hasta mediados de los 90 del siglo XX. Para ello se han recogido los datos relacionados con las siguientes dimensiones:

- La proporción de aquellos artículos con temática internacional frente a los de tema histórico. Utilizamos esta proporción, variable según los países y periodos temporales, como indicador de las cambiantes preferencias de internacionalización, alternativamente, hacia el mundo o la historia. En nuestro análisis esta alternativa no es aleatoria, pues la justificación de una posición con juicios sobre tendencias o estructuras internacionales, se contrapone al recurso a fuentes de legitimación de la propia cultura; esto es, la intención de la superación de la contingencia, se contrapone a la expectativa que se deriva de la afirmación de la propia identidad.
- La frecuencia con la que se tratan, bien países determinados, grupos de países o cuestiones internacionales -dentro de los artículos de carácter internacional-; bien determinados autores y tradiciones de pensamiento -en los artículos históricos-. Estas frecuencias sirven de indicadores de las cambiantes preferencias en cuanto a las sociedades de referencia o las tradiciones de pensamiento. Además en ambos casos, las sociedades de referencia o las tradiciones de pensamiento pueden considerarse como ideales o significativas para la reforma educativa o rechazarse como lo opuesto al ideal.

- Todo el conocimiento no nacional recibido en las revistas especializadas en forma diversa: citas, traducciones, reseñas de autores o trabajos. La frecuencia de tales formas de recepción puede ser considerada como indicador de la medida y valor relativo del recurso a corpus de conocimiento internacionales.

El proyecto de investigación resultante no es subsumible en el corpus de investigaciones europeas desarrolladas en torno al sistema mundial. Tampoco es una mera continuación de las investigaciones que utilizan metodologías comparadas, tanto en ciencias de la educación como en historia de las ciencias. Antes bien, reúne elementos de ambas líneas de investigación y pretende afrontar los retos que se desprenden de los resultados de investigaciones comparadas en Ciencias Sociales y de la Educación. De hecho, los resultados de esta investigación no sólo cuestionan la linealidad y la inevitabilidad de los procesos de internacionalización, sino por el contrario, los comprenden como interrelaciones conflictivas y contradictorias, «de internacionalización y aculturación, de integración supranacional y diversificación intranacional, de procesos de difusión global y de recepciones determinadas por culturas específicas; y de un universalismo abstracto propio de modelos internacionales y de elaboraciones estructurales que generan desviaciones en estos» (Schriewer, 2000, p. 327).

La comprensión de la complejidad de la realidad social objeto de estos trabajos precisa métodos de investigación que integren diferentes perspectivas. En particular, requiere que el enfoque comparado tradicional se complemente y extienda con una perspectiva macrohistórica que atienda a la difusión internacional y su reelaboración y adaptación a marcos culturales específicos, un diseño comparativo propio del análisis de procesos de recepción. Partiendo de estas premisas han surgido análisis innovadores de las limitaciones, multiplicidad de estratos y rupturas de los procesos de globalización y de la diversificación sociocultural (Langlois y otros, 1994; Friedman, 1994; Spybey, 1996; Sanderson, 1995). Pero este enfoque, tan fructífero, se ha aplicado raramente al análisis del conocimiento, de sus formas y sus productores (Crawford, Shinn, y Sörlin, 1993). Un examen más profundo de las complejas superposiciones y de las tensiones entre la difusión transnacional de normas y modelos modernos, y la inercia evolutiva o la revitalización de semánticas específicas, determinadas por la cultura en la que se producen, continúa siendo un *desideratum* de la investigación social y educativa. El proyecto esbozado en este artículo pretende colmar una laguna en esta línea de investigación.

Fuentes y Metodología

Partiendo de estas reflexiones y suposiciones, se seleccionaron como fuente de la investigación fundamentalmente revistas especializadas en Pedagogía según criterios de: generalidad de su temática, representatividad y reputación como órgano científico más relevante en cada contexto nacional. Todas ellas pueden reivindicar el haber sido órganos centrales de la comunicación pedagógica y político-educativa, y, en periodos determinados, incluso haber sido editadas por organismos oficiales (institutos o academias estatales). Los horizontes referenciales reconstruidos a partir de estas bases pueden ser considerados no sólo como la *visión del mundo* representativa de la especialidad académica, sino, en fases de aislamiento político-ideológico, incluso como los propios de cada uno de los países analizados. Siguiendo los criterios mencionados se eligieron:

País	Revista	Carácter	Periodo de edición	Editor
España	<i>Revista de Pedagogía</i>	Discusión teórica en pedagogía general	1922 - 1936	Lorenzo Luzuriaga por encargo del Museo Pedagógico de Madrid.
España	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	Discusión teórica en pedagogía general	1943 -	Instituto «San José de Calasanz» del CSIC (estatal). Desde 1992 Instituto Europeo de Iniciativas Educativas (privado).
Rusia (Unión Soviética)	Na putyakh k novoy shkolye (Hacia una escuela nueva)	Divulgación del pensamiento de la reforma educativa	1922 - 1930	Nadeshda K. Krupskaja por encargo de la Sección Educativa del Consejo Estatal de Intelectuales (<i>Gosudarstvenny Ucheny Sovet</i>).
Rusia (Unión Soviética)	Narodnoje Prosvesenie (Ilustración popular)	Discusión teórica en pedagogía general y programática educativa, cuestiones básicas de política y cultura educativa	1918 - 1931	Narkompros (Comité Popular para la Ilustración).
Rusia (Unión Soviética)	Sovetskaya Pedagogika, (Pedagogía Soviética). Desde 1991 Pedagogika, (Pedagogía)	Científico-teórico	julio 1937 -	Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, desde 1991 Academia Rusa de Educación.
China	<i>Jiaoyu Zazhi</i> (Revista China de Educación)	Discusión teórica en pedagogía general y programática educativa	1909 - 1949, con interrupciones entre 1932-34 y 1941-47.	Intelectuales independientes para la editorial <i>Shangwu Yinshuguan</i> , órgano pedagógico de la República China
China	<i>Renmin Jiaoyu</i> (Educación Popular)	Difusión de normas de política educativa, cuestiones de metodología y didáctica, modelos pedagógicos	1950 -	Ministerio de Enseñanza/ Comisión Estatal de Enseñanza de la República Popular China
China	<i>Jiaoyu Yanjiu</i> (Investigación Educativa)	Discusión teórica en pedagogía general e investigación pedagógica	1979 -	<i>China National Institute of Educational Research</i> (Instituto Nacional de Investigación Educativa China)

De las revistas seleccionadas se analizaron todos los números de determinados años a intervalos temporales regulares aunque su determinación precisa tuvo en cuenta datos claves tanto de la política, la economía y la sociedad en general, y la política y las reformas educativas en particular.

Además, consideramos que las referencias al *mundo* (a sociedades y desarrollos internacionales *modélicos*) y a la historia (a lo *grande y significativo* [Oelkers, 1999]) en razón de valoraciones y argumentos interpretativos específicas a cada externalización, adoptan diferentes valores de legitimación, fundamentación y orientación. Así, la estructura profunda de análisis de nuestra investigación depende de la precisión en la determinación de la valoración adherida a toda referencia. Por tanto se llevó a cabo una clasificación de los argumentos para operacionalizar nuestros supuestos, basándonos, por un lado, en las formas de operación de la comparación *fácil*, esto es, no desarrollada metodológicamente (Schriewer, 1992, p. 31 y ss.), que es la seguida por la reflexión de la reforma educativa en su externalización hacia el mundo:

- *Diferencia de nivel* (por ejemplo, en procesos de modernización y desarrollo dirigidos).
- *Convergencia* (proceso de igualación generalizado).
- *Concordancia* (existencia de similitudes).
- *Racimo* (construcción de grupos atendiendo a concordancias).
- *Diferencia* (contrario a concordancia y racimo).
- *Antagonismo* (radical diferencia ideológica).

Por otra parte, hemos recurrido a los análisis de metodología crítica de la Historia, para identificar los siguientes tipos de externalización hacia tradiciones teóricas:

- *Monumentalización* (elevación sobre el momento histórico).
- *Degradación* (lo contrario de la monumentalización).
- *Rehabilitación* (rescate de la degradación u olvido).
- *Regularidades generales de la evolución histórica* (propio de la Filosofía de la Historia).
- *Distanciamiento/ Historización* (contextualización crítica específicamente histórica).
- *Cuestiones humanas universales* (descontextualización universalizante).

De manera complementaria analizaríamos una fuente que debía servir como explícita medida de comparación *internacional* para analizar la recepción de los conocimientos no nacionales: la *International Encyclopedia of Education* (a partir de ahora IEE), editada por Torsten Husén y T. Neville Postlethwaite. Nuestra consideración como ejemplo representativo de un hipotético corpus de conocimiento pedagógico-educativo internacional se basa en a) la autodefinición de la obra, expresada en el título; b) que reivindica que la información que oferta, la elección de sus voces y la acumulación de la literatura justificativa, tienen relevancia y significación para la gran mayoría de los países, instituciones y usuarios; c) la distribución mundial garantizada por el poder económico y la posición en el mercado internacional de Pergamon Press, su editora; d) que sus autores provienen de más de 90 países distintos; y e) sus voces han sido definidas en estrecho acuerdo con Organizaciones internacionales, como la UNESCO y el IIEP, la OCDE, el Banco Mundial y la IEA (Husén y Postlethwaite 1994, p.13). Finalmente, la *internacionalidad* anunciada programáticamente se ratifica en nuestros análisis de su contenido: la UNESCO, OCDE y el Banco Mundial (en este orden) aparecen entre los primeros puestos en la lista de los autores e instituciones de referencia más citados en ella.

Al haber de la IEE hemos de sumar que ha aparecido en dos ediciones distintas, en una de 1985 con diez volúmenes, y otra, aumentada y actualizada, de doce volúmenes en 1994. Para la comparación de cada una de las ediciones, definimos un corpus correspondiente de años de las revistas españolas, rusas (soviéticas) y chinas. Suponiendo que una obra tan amplia y rica presenta el conocimiento de al menos tres decenios, pusimos en relación su primera edición con los números de los años examinados de los 60s a los 80s de las revistas seleccionadas, mientras que el perfil de citas de la segunda edición (1994) se comparó con los de los 70 a los 90. La comparación intertemporal ofrece la posibilidad de observar la evolución de los discursos y comprobar las variaciones en su internacionalización o recurso a las tradiciones nacionales en el conocimiento pedagógico. Los datos recogidos y garantizados por pruebas de fiabilidad fueron analizados e interpretados siguiendo métodos cuantitativos y cualitativos.

Resultados y desarrollo

Los resultados de esta investigación no pueden ser explicados aquí en detalle, sólo cabe presentar algunos *grosso modo*, lo que se pretende en las gráficas que acompañan el texto. La número 1 presenta las proporciones diversas en cada nación y espacio temporal de artículos de temática internacional y de tema histórico. Las propor-

ciones de los artículos dedicados a los grupos de sociedades de referencia se muestran en la número 2. La número 3 documenta, finalmente, algunos aspectos de la recepción de conocimientos internacionales; para ello se yuxtaponen y comparan las frecuencias de citación (en porcentaje de artículos) de los autores más citados en la IEE con el valor que estos mismos autores alcanzan en las revistas españolas, rusas (soviéticas) y chinas.⁵

Desde la primera ojeada las gráficas niegan una progresiva igualación en las percepciones del mundo y sociedades de referencia y, consecuentemente, de las opciones de reforma y los conocimientos implícitos en ellas. Por contra, atestiguan grandes variaciones en las opciones de la externalización, países de referencia, modelos de argumentación e importación de conocimientos entre los discursos de España, Rusia (Unión Soviética) y China; diferencias en la evolución respectiva de estos parámetros; y, también, cambios bruscos de dirección dentro de cada discurso. Tales vuelcos -entre fases de fuerte interés por el extranjero y otras aislacionistas- no siguen ninguna dinámica de progresiva internacionalización. Se corresponden más bien a los quiebros del sistema político y las ideologías dominantes. Siguiéndolos se puede constatar una secuencia análoga de fases de apertura y aislamiento del discurso en las tres unidades de análisis, aunque no ocurran simultáneamente y tengan distinta intensidad. Justamente tales diferencias subrayan todavía más el papel fundamental de las condiciones, situaciones de crisis y quiebras políticas en la conformación del discurso pedagógico.

En el primer periodo analizado, años 20 y 30, tiene lugar una decidida apertura de la reflexión educativa de los tres discursos hacia modelos y corrientes teóricas internacionales internacionales. Como los Gráficos I y II manifiestan, se trata de la fase de más clara delimitación. En las revistas de los tres países, los artículos con temas del *mundo* sobrepasan claramente aquellos que tratan la propia tradición cultural. Desde una perspectiva política, esta fase de apertura se corresponde en los tres países con un profundo cambio en la organización social y política. Tras conflictivos procesos de modernización en el siglo XIX, los tres países sufren en las primeras décadas del siglo XX una revolucionaria transformación, pasando de una tradicional monarquía autocrática o semiconstitucional, a sistemas políticos relativamente abiertos y reformistas, pero sólo en el caso español democráticos. En España esta fase se corresponde con el final de la monarquía y la Segunda República, hasta la Guerra Civil. En la Unión

⁵ Para un análisis más detallado, véase los datos, tablas y gráficos en Schriewer, Henze y otros (1999) así como en Schriewer, Martínez y otros (2003).

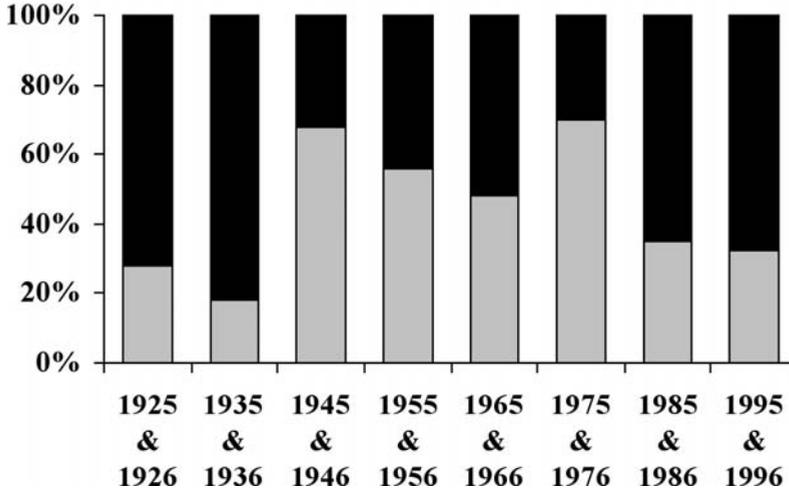
Soviética se restringe al temprano periodo soviético, que dura hasta el fin de los años 20; mientras que en China, con interrupciones motivadas por la guerra, cae con la República, que había sido fundada en 1911.

Uno de los resultados más sorprendentes de nuestros análisis es el grado de internacionalidad del conocimiento pedagógico del periodo de entreguerras. En los tres casos la atención se dirige al movimiento internacional de la Escuela Nueva, sus autores más representativos, y la exposición y discusión de los debates educativos de Europa occidental y los Estados Unidos. Como la tesis de la externalización afirma, las correspondientes descripciones y análisis fueron concebidos fundamentalmente como una aportación a los debates nacionales sobre la reforma educativa, pretendiendo ofertar orientación y soluciones a problemas concretos. Los países más frecuentemente tratados son Francia, Alemania y los EEUU, seguidos por Inglaterra e Italia. Un alto grado de apertura caracteriza también las diferentes dimensiones de la importación de conocimientos -traducciones, recensiones, y citas- a la que hay que sumar la fuerte presencia de autores fundamentales del movimiento internacional de la Reforma Pedagógica, como John Dewey. Todo lo dicho confirma de forma cuantitativa la tesis de la internacionalidad del movimiento de reforma pedagógica (la Escuela Nueva), hasta ahora mantenida de forma cualitativa (Röhrs y Lenhart 1994).

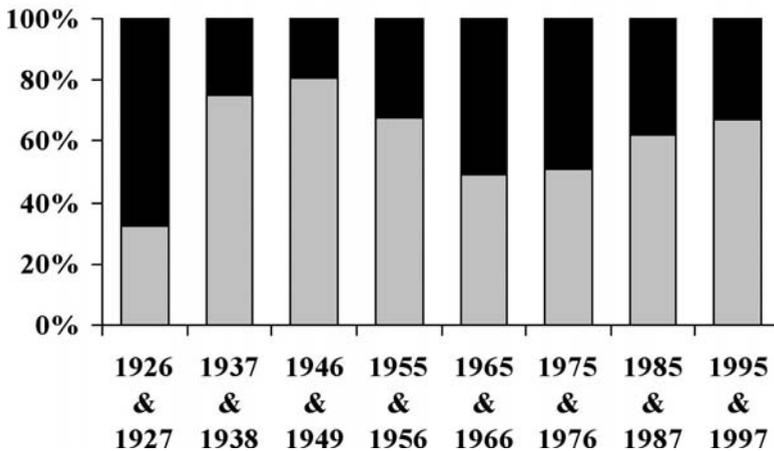
En paralelo a la caída de los tres países en regímenes autoritarios o totalitarios a comienzos o mediados de los 30, o en China, tras la Guerra Civil, en 1949, se reducen las referencias internacionales de manera dramática. Los cambios de dirección del discurso de la reforma educativa, política e ideológicamente determinados, se manifiestan no sólo en un profundo cambio en los países o grupos de países más tratados y, por lo tanto, en la correspondiente transformación de las visiones del mundo. Se reflejan también en la valoración de sus contenidos internacionales: en lugar de elementos de convergencia, las nuevas argumentaciones subrayarán la distancia, el desnivel y, al constituirse los sistemas educativos comunistas, el antagonismo con las estructuras educativas ajenas. El cambio de valoración de los contenidos internacionales se corresponde con las transformaciones en la importancia concedida a representantes de la Historia de la Pedagogía, a periodos históricos y tradiciones del pensamiento determinados. Autores que antes fueron glorificados (monumentalización) como guías de la acción, son ahora degradados por razones ideológicas.

GRÁFICA I. Relación de los artículos con tema internacional frente a los de tema histórico

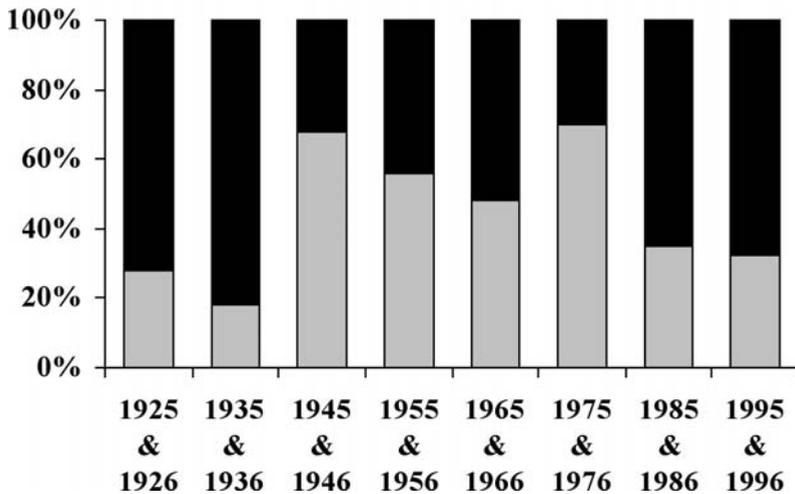
Revista (Española) de Pedagogía



Na Putyakh k novoy Shkolye / Narodnoye Prosveshchehnye / (Sovyetskaya) Pedagogika

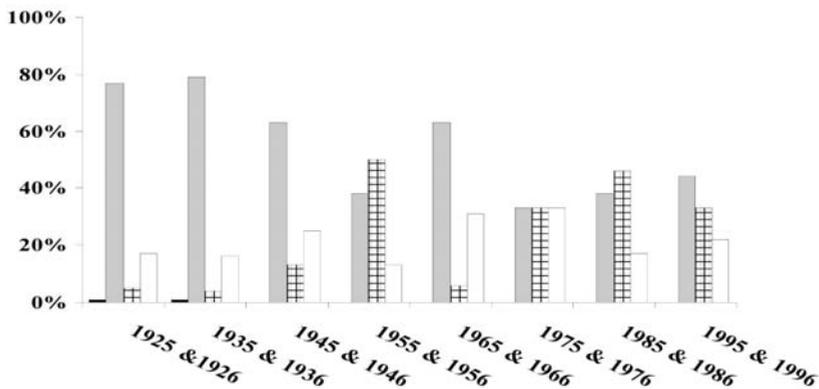


Revista (Española) de Pedagogía

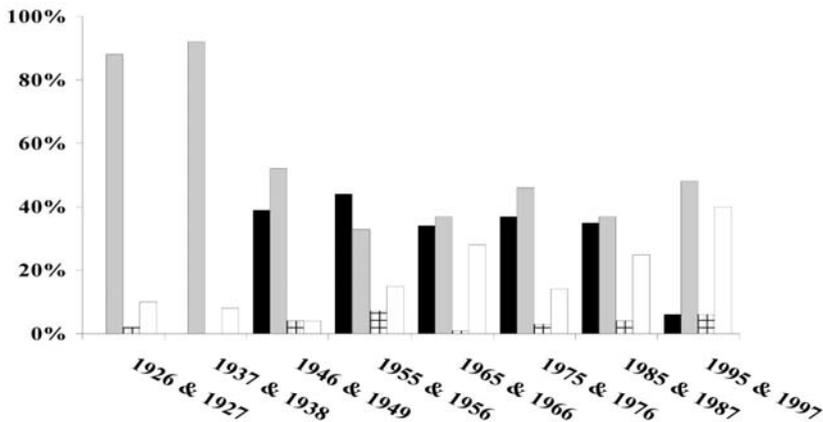


GRÁFICA II. Sociedades de referencia en los artículos de temática internacional

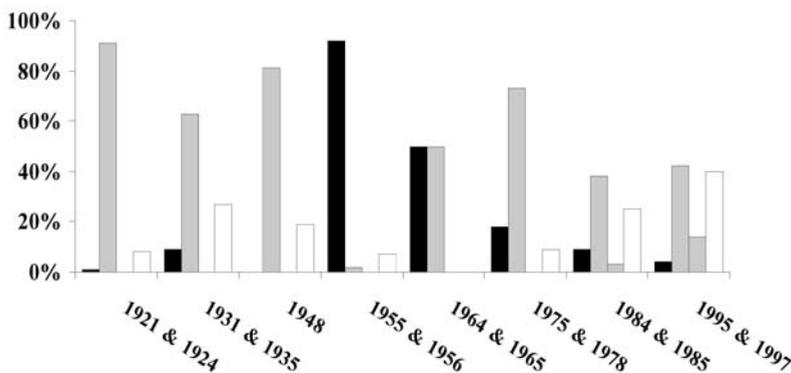
Revista (Española) de Pedagogía 1925 & 1926 y 1995 & 1996



Na Putyakh k novoy Shkoloye / Narodnoye Prosveshchehnye 1926 & 1927 / (Sovetskaya) Pedagogika 1937 & 1938 y 1995 & 1997



***Jiaoyu Zazhi 1921 y 1948/Renmin Jiaoyu 1955 y1978/
Jiaoyu Yanjiu 1984 y 1997***



También la *Revista Española de Pedagogía*, (en adelante REP) fundada en 1943 como *réplica nacional-católica* de su precedente republicana (Escolano, 1992, p. 289), muestra no sólo cuantitativamente una profunda repulsa del extranjero, sino que el retroceso dramático de su interés por los modelos, desarrollos y discusiones internacionales, se corresponde con el análisis cualitativo del contenido. La fase de apogeo del franquismo (los 40 y 50) muestra la preferencia por presentar los propios logros culturales en el tiempo de la colonia y el llamamiento a la creación de un espacio o mundo hispánico. De forma análoga, la *Sovyetskaya Pedagogika* (especialmente de los 1940 y 1950) y la *Renmin Jiaoyu* (en los años cincuenta) reflejan la

creación de los bloques político-ideológicos de la posguerra. El interés por los países de la Europa occidental retrocede ante la masa de artículos que tratan el desarrollo educativo de los *hermanos* países socialistas. A través de la elección de países y temas y de los argumentos empleados en su exposición, se construye un *mundo* soviético, que, contrapuesto a la modernidad europeo-norteamericana, reivindica para sí la *internacionalidad*. De igual manera, como en la fase de apertura, la construcción semántica de antagónicos *sistemas mundo* se refleja tanto en los artículos principales como en la restrictiva importación de conocimientos a través de las citas. Por otra parte, a partir de los años sesenta se percibe en las revistas chinas la ruptura con la Unión Soviética y sus modelos de desarrollo. En lugar del papel de aprendiz de ésta, seguido durante casi un decenio, a partir de 1958-59 aparece el esfuerzo a favor de la formulación de una vía china fundada en tradiciones educativas y científicas propias. El auto-aislamiento resultante, reforzado por la revolución cultural de 1966 a 1977, se manifiesta prístino en la casi total desaparición de artículos y temas internacionales y el crecimiento de los históricos. Sólo con el correr de los años ochenta y a consecuencia de la modernización proclamada por Deng Xiao-Ping se rompe aquél con una cautelosa apertura hacia el medio internacional.

La evolución reciente -en España a partir de los años setenta, en Rusia de los años ochenta y en China desde los años noventa- está marcada por grandes diferencias. Estas afectan tanto a las transformaciones en los sistemas político-sociales como a las referencias internacionales que aparecen en los discursos pedagógicos y de política educativa. Así, se produce una lenta pero radical *transición* hacia modelos liberal-capitalistas en el caso de España, mientras que en Rusia es abrupta, plena de inestabilidad paralizante. Por contra, en China se da una fase de gran opacidad, marcada por la liberalización económica y el mantenimiento de la rigidez del régimen político. Una fase de mezcla de poder político y económico, propiciada por el partido y sus cuadros, que no se determina ni por un espacio público democrático, ni por los mecanismos de control del derecho administrativo. La situación de transición de China durante los años noventa no se corresponde con una economía de mercado libre, sino con un *simulacro* de ésta. (He Quinglian, 1998).

En la esfera de la reflexión de la reforma educativa, estas transformaciones coinciden con una renovada apertura hacia los temas, referencias e importación de contenidos extranjeros. Pero esta apertura permanece, al menos hasta bien entrados los años noventa, a niveles más bajos que los del periodo de entreguerras, especialmente en las revistas chinas y españolas. En ninguno de los tres discursos se obtiene un grado de internacionalidad y convergencia similar al de los años veinte y primeros años treinta. Análogamente se expresan los resultados de los indicadores internos

interrelacionados, esto es, coyuntura de los temas, países de preferencia, citas y traducciones. Todos sus valores permanecen muy alejados de la concordancia alcanzada en la primera fase. Por supuesto que en los años noventa se manifiesta un renovado interés por los desarrollos, modelos y dimensiones del conocimiento de los países occidentales industrializados, como, por ejemplo, administración y organización educativa y específicamente de gestión escolar, procesos de formación de profesores y reforma curricular o problemas de definición y medida de los estándares de calidad y resultados escolares. Pero este interés es definitivamente menos masivo y exclusivo que en el periodo de entreguerras. La relativa apertura se produce claramente asociada a una muy marcada dispersión de los espacios de referencia.

Esta es evidente en la REP, donde cuantitativamente se incrementan las referencias a temas relativos a organizaciones internacionales y países del tercer mundo. Cualitativamente también se manifiesta en una distancia frente a los modelos de los EEUU, así como en reflexiones críticas sobre los costes culturales de la modernización. Pero, si cabe, es más clara en las revistas chinas del último decenio, cuyos artículos se refieren más decididamente a modelos y programas educativos de organizaciones internacionales y a países no occidentales. Este cambio muestra no sólo la perseverante pretensión china de considerarse como el *mentor del tercer mundo*, sino también la precedencia concedida por el programa modernizador de Deng Xiao-Ping a la construcción de un sistema exitoso de educación superior y la convicción de la necesidad de probar con diversos modelos internacionales. Refleja así, la creciente tendencia a no tratar de manera acrítica las cuestiones del desarrollo del sistema educativo realizando traslaciones o inferencias inmediatas sobre lo que ha de ser copiado de los modelos occidentales, por lo que el análisis de países del tercer mundo le permite sondear estrategias de desarrollo alternativo (Kindermann, 2001).

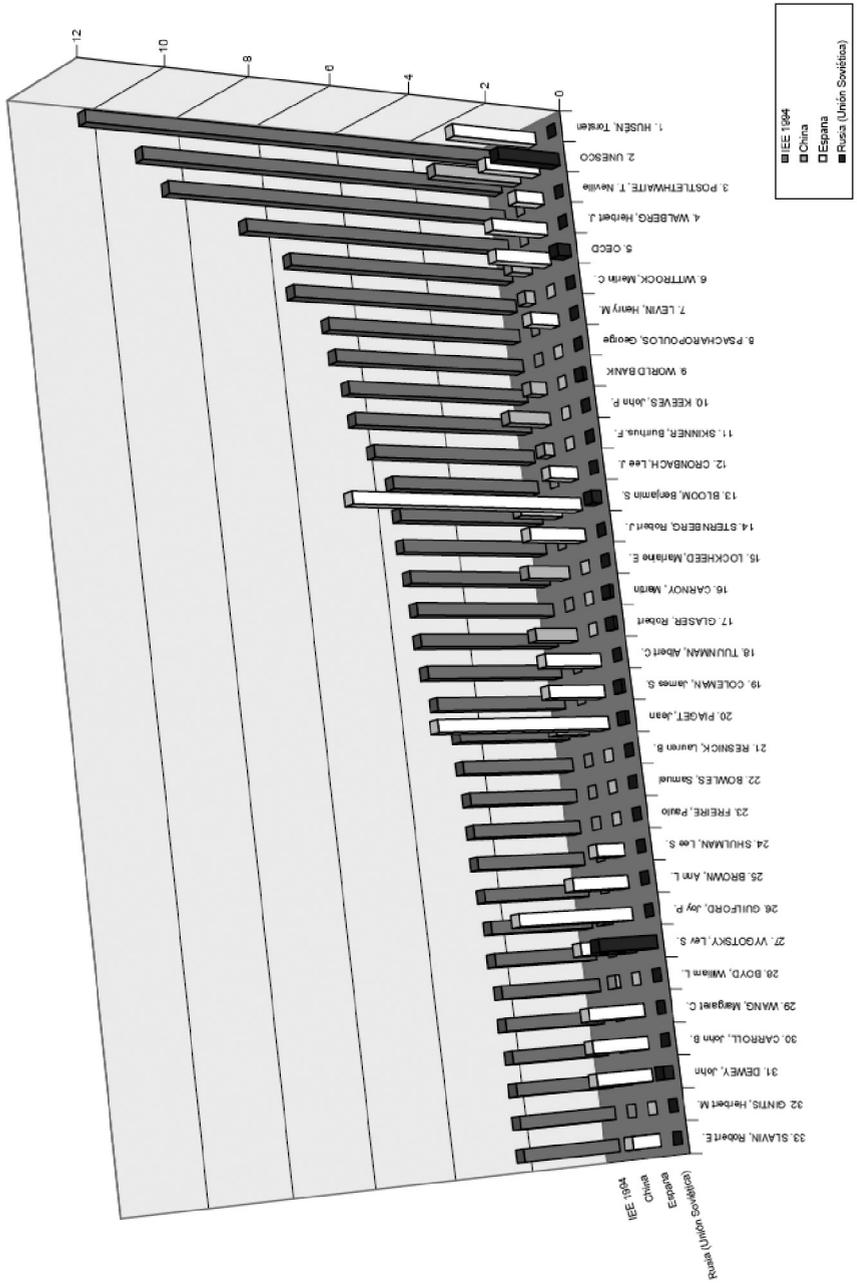
Sin embargo, el caso ruso es la manifestación más evidente de esta dispersión. A la apertura corta, reticente y morigerada por críticas y reservas frente a los modelos occidentales que tiene lugar en la URSS desde los años sesenta, no se sigue, con el derrumbe del *sistema mundo* socialista, un vuelco masivo hacia los programas y modelos internacionales. Por el contrario, estos son, desde mediados de los años noventa, cada vez más criticados por el declive moral de sus escuelas (americanas) y otras objeciones de carácter nacionalista y/o religioso. En el mismo contexto, el interés que los artículos de la *Pedagogika* dirigen hacia países no occidentales (el *resto* en nuestro gráfico), se debe a la creciente atención a los orígenes, expansión y futuro del mundo eslavo-ortodoxo, desde la aportación de los misioneros rusos a la construcción de Serbia en el siglo XVIII contra la Ilustración occidental y la latinidad cató-

lica, al carácter paneslavo de la pedagogía de Comenius o la posición determinante de la ortodoxia en la cultura e identidad rusa actual y como base de su nueva pedagogía. Todos ellos manifiestan el propósito de la reconstrucción de otro *sistema mundo*, tan decididamente no occidental como el soviético, el eslavo-ortodoxo definido por características étnico-religiosas. Una construcción que, como mostraron los acontecimientos en la antigua Yugoslavia, tuvo claras consecuencias en la conciencia general, la política, la ciencia y la cultura. Esta afirmación del mundo ortodoxo-eslavo recurre a los tradicionales esquemas interpretativos del antagonismo entre la ortodoxia eslava y la latinidad occidental, entre la espiritualidad rusa y el materialismo europeo-americano para promocionar concepciones y valoraciones válidas para la cultura y la educación de la Rusia actual.

Tales resultados se reafirman por los análisis de las citas del periodo de los años setenta a los años noventa, cuya configuración se muestra parcialmente en el Gráfico III. Las listas de los autores y organizaciones más citados ratifican las marcadas diferencias entre los perfiles de recepción de conocimientos foráneos que caracterizan la reflexión político-pedagógica de nuestras unidades de análisis. Además, reflejan la enorme distancia, tanto del perfil de la recepción de la revista española como especialmente de las chinas y rusas de las posiciones intelectuales contenidas en la IEE. Este hallazgo es más significativo cuando se tiene en cuenta que la Enciclopedia es considerada la obra de referencia internacional por excelencia y además, que su construcción, enfocada a las teorías y la investigación en Economía Educativa y Psicología Empírica, se corresponde exactamente con la definición de Ciencia de la Educación sobre la que el modelo de la *ideología educativa mundial*, explicado al inicio, realiza sus prognosis. Es justamente la UNESCO el organismo internacional gubernamental (OIG) más citado en las tres unidades de análisis nacionales. Este dato es significativo puesto que la UNESCO es, de los organismos internacionales, el que menos argumenta en términos de Economía de la Educación y más, por el contrario, basándose en ideales generales y los derechos humanos. Frente a ella, el Banco Mundial es el menos citado –en la REP no se cita ni una sola vez–. De la mano, además, va el hecho de que los economistas de la educación más conocidos a nivel internacional –los Psacharopoulos, Blaug, Carnoy o Gintis– no se encuentran entre los autores más citados de ninguna de las revistas nacionales.

Cuando se desciende, en un análisis cualitativo, a las posiciones intelectuales representadas por los autores más citados, las citas de éstos dibujan perfiles consistentes y diferenciados para cada país. Estos perfiles apuntan al conjunto de problemas básicos, específicos de cada contexto, como es lógico presuponer en procesos de recepción (Bourdieu, 1990); a los correspondientes filtros de la elección e incorporación de conocimientos extranjeros. En los casos español y ruso estos filtros, si bien

GRÁFICA III. Frecuencia de citación de referencias institucionales e individuales: *The International Encyclopedia of Education* comparada con revistas pedagógicas de China, España y Rusia (Unión Soviética)



distintos entre sí, se corresponden con una concepción de la Educación alternativa a las formulaciones occidentales-americanas como una ciencia basada en la investigación educativa (con metodología analítico-experimental). Así, los autores más citados en la REP, los filósofos existencialistas y de la fenomenología o incluso los psicólogos, escogidos con criterios muy selectivos, construyen una variante de la reflexión pedagógica parafraseando las tradiciones católico-tomistas dominantes durante decenios en el discurso español. El existencialismo y la fenomenología recibidos son compatibles con la tradición escolástica (Ocaña García, 2000; Derisi, 1956). Pero ni siquiera esta reformulación consigue desplazar completamente la referencia a los autores de la tradición tomista, la doctrina semioficial de la Iglesia, que permanece, con intensidad variable, como uno de los núcleos intelectuales del discurso de la *Revista Española* durante todo el período de análisis. Análogamente, en la *Sovyetskaya Pedagogika* dominan, hasta el derrumbe del mundo soviético, los representantes de una pedagogía materialista con una comprensión y acercamiento a lo empírico muy diferentes a la racionalidad económica de la investigación educativa como la entiende la IEE. Pero las revistas rusas rompen con este panorama en los años noventa, marcados por la gran cantidad de citas de la Biblia o el retorno de filósofos de la religión que argumentan desde tradiciones vitalistas y existencialistas y con categorías de la cultura crítica; una constelación que, en la tradición del pensamiento ruso, es el perfecto *equivalente funcional* de las concepciones y constelaciones españolas. En China no son los problemas teóricos o metodológicos los que sirven de filtro para la recepción de conocimientos no nacionales, sino, mucho más, la identificación de la senda correcta hacia la modernización, una senda en la que la consecución de fines materiales ha de ser compatible con el mantenimiento de la ideología y el aparato político dominante. Aparentemente, el resto de las cuestiones de la educación, la política educativa y la reflexión pedagógica quedan subsumidos en este nudo de problemas y núcleo programático central en el contexto de la reflexión china.

Conclusiones y nuevas perspectivas

Aún cuando los resultados hasta aquí esbozados son demasiado ricos en diferentes estratos de significación como para permitir unas conclusiones definitivas, y menos una falsación de las teorías examinadas, sostienen la existencia de grandes vuelcos entre fases de apertura internacional y de aislamiento sociocéntrico (al interior de

la evolución de los discursos nacionales) y una diferenciación (entre los distintos) de los horizontes referenciales o *perspectivas del mundo*, mucho mayores que lo que es compatible con las tesis de la concepción neoinstitucionalista. Frente a las suposiciones de la progresiva institucionalización de una *cultura mundial* (*world cultural environment*) independientemente de las divergentes condiciones político-sociales de cada contexto, la secuencia de profundos cortes y cambiantes coyunturas de reflexión ratifica la importancia del marco de condiciones sociopolíticas. En este sentido, los hallazgos de la investigación conducen la atención hacia el conjunto de interdependencias y nexos causales que conforman el cambio en los sistemas socio-políticos, las correspondientes transformaciones en los imperativos de la reforma de sus sistemas educativos y la adaptación del campo de reflexión pedagógico y de la política educativa a estos nuevos imperativos; conjunto este de nexos causales que son definitorios para los procesos de externalización de la reflexión político-pedagógica. Remiten además, junto a los resultados del análisis del corpus de citas, a la ruptura de las ofertas de conocimiento, programas de reforma y modelos de desarrollo internacionales que surgen de las necesidades de interpretación y el umbral de selección cultural, político o ideológico inmanente a cada contexto. Los hallazgos de nuestra investigación se confirman por fenómenos estudiados por la investigación comparada: las inercias auto-evolutivas y el potencial de renovación de los espacios comunicativos nacionales y lingüísticos o, por ejemplo, las limitaciones a la referencia y cita de contenidos internacionales y la consiguiente existencia de barreras a la recepción (Keiner y Schriewer, 2000). Nuestros resultados se pueden relacionar, por último, con exámenes de la Sociología de la Historia y la Antropología Cultural, que subrayan la contradicción entre una occidentalización superficial en los ámbitos económicos e institucionales y la resistencia de conformaciones culturales y de sentido específicas, esto es, de la separación del *poder* y el *significado* (Badie, 1992b; Laïdi, 1992). Las conformaciones que subyacen a nuestros resultados se corresponden más estrechamente con la sociológica de las internacionalizaciones que con la dinámica evolutiva de la integración de la sociedad mundial. Apoyan mucho más la situación de necesidad cultural, política o ideológica de ganar sentidos suplementarios, que el cortejo triunfal de una ideología educativa mundial de carácter económico-sicologicista.

Referencias bibliográficas

- ALBROW, M.; KING, E. (eds.) (1990): *Globalization, Knowledge, and Society*. London, Sage.
- BADIE, B. (1992a): *L'Etat importé. Essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique*. Paris, Fayard.
- (1992b): «Analyse comparative et sociologie historique», en *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 133 August, pp. 363-372.
- BADIE, B.; SMOUTS, M. C. (1992): *Le retournement du monde. Sociologie de la scène internationale*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques y Dalloz.
- BAUMERT, J. (ed.) (2002): *Pisa 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen, Leske y Budrich.
- BENDIX, R. (1978): *Kings or People. Power and Mandate to Rule*. London y Berkeley, University of California Press.
- BOLI, J.; RAMIREZ, F. O. (1986): «World Culture and the Institutional Development of Mass Education», en J. G. RICHARDSON (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press, pp. 65-90.
- BOURDIEU, P. (1990): «Les conditions sociales de la circulation internationale des idées», en *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte - Cahiers d'Histoire des Littératures romanes*, vol. 14, 1-2, pp. 1-10.
- CHALKER, D. M.; HAYNES, R. M. (1994): *World Class Schools: New Standards for Education*. Lancaster, PA, Technomic Publishing Company.
- COOMBS, P. H. (1985): *The World Crisis in Education*. Oxford, Oxford University Press.
- CRAWFORD, E.; SHINN, T.; SÖRLIN, S. (eds.) (1993): «Denationalizing Science. The Contexts of International Scientific Practice», en *Sociology of the Sciences. A Yearbook*. Vol. XVI. Dordrecht, Kluwer.
- DERISI, O. N. (1956): *Tratado de Existencialismo y Tomismo*. Buenos Aires, Emecé.
- EISENSTADT, S. N. (1999): «Modernität und historische Erfahrung in Japan», en H. KAEUBLE; J. SCHRIEWER (eds.): *Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M. y New York, Campus, pp. 105-131.
- EISENSTADT, S. N. (2000): *Die Vielfalt der Moderne*. Weilerswist, Velbrück Wissenschaft.
- ELIAS, N. (1983): *Engagement und Distanzierung*. Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- ESCOLANO BENITO, A. (1992): «Los comienzos de la modernización pedagógica durante el franquismo», en *Revista Española de Pedagogía*, 192, p. 289.

- FIALA, R.; LANFORD, A. G. (1987): «Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970», en *Comparative Education Review*, 31, pp. 315-332.
- FRIEDMAN, J. (1994): *Cultural Identity and Global Process*. London, Sage.
- GELPI, E. (1992): *Conscience Terrienne. Recherche et Formation*. Firenze, McColl Publisher.
- GENOV, N. (Ed.) (1989): *National Traditions in Sociology*. London, Sage.
- GRUZINSKI, S. (1999): *La pensée métisse*. Paris, Fayard.
- HE QUINGLIAN (1998): *Xiandaibhua de xianjing - dangdai Zhongguo de jingji shebui wenti* (Pitfalls of Modernization - Economic and Social Problems of Contemporary China). Beijing, Jingri Zhongguo Chubanshe.
- HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (eds.) (1994): *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. Oxford, Pergamon. 2da edición en 12 volúmenes.
- KEINER, E.; SCHRIEWER, J. (2000): «Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft», en *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 22, pp. 27-50.
- KINDERMANN, G. K. (2001): *Der Aufstieg Ostasiens in der Weltpolitik 1840-2000*. Stuttgart y Munich, Deutsche Verlags-Anstalt.
- KOMENAN, A. G. (1987): *World Education Indicators*. Washington, The World Bank.
- KURIAN, G. T. (ed.) (1988): *World Education Encyclopedia*. New York y Oxford, Facts on File Publications. Vol. III.
- LAÏDI, Z. (1992): *L'ordre mondial relâché. Sens et puissance après la guerre froide*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques y Berg Publishers.
- LANGLOIS, S. Y OTROS (eds.) (1994): *Convergence or Divergence? Comparing Recent Social Trends in Industrial Societies*. Frankfurt a.M. y Montréal, Campus y McGill Queen's University Press.
- LUHMANN, N. (1981): *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*. München y Wien, Olzog.
- LUHMANN, N.; SCHORR, K. E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- MEYER, J. W.; NAGEL, J.; SNYDER, C. W. JR. (1993): «The Expansion of Mass Education in Botswana: Local and World Society Perspectives», en *Comparative Education Review*, 37, pp. 454-475.
- MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O. (2000): «The World Institutionalization of Education - Origins and Implications», en J. SCHRIEWER (Ed.): *Discourse Formation in Comparative Education*. Comparative Studies Series, Vol. 10. Frankfurt a.M., Peter Lang, pp. 111-132.
- LE MONDE (2000): «Le premier marché mondial de l'éducation s'est ouvert à Vancouver», en *Le Monde*, 26 mai, p. 10.

- OCAÑA GARCÍA, M. (2002): *Molinismo y libertad*. Córdoba, Caja Sur.
- Oelkers, J. (1999): «Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme», en *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, pp. 461-483.
- PIAGET, J. (1970): *Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen*. Frankfurt a.M., Ullstein.
- PIETERSE, J. N. (1994): «Globalisation as Hybridisation», en *International Sociology*, 9, pp. 161-184.
- PRZEWORSKI, A.; TEUNE, H. (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York, Wiley-Interscience.
- PSACHAROPOULOS, G. (1987): *Critical Issues in Education. A World Agenda*. Washington, DC, The World Bank.
- REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C.; CREEMERS, B. (2002): *World Class Schools*. London, Carfax.
- RINGER, F. (1992): *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*. Cambridge, Cambridge University Press y París, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- RÖHRS, H.; LENHART, V. (eds.) (1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*. Frankfurt a.M., Peter Lang.
- SANDERSON, S. K. (Ed.) (1995): *Civilizations and World Systems. Studying World-Historical Change*. Walnut Creek, Altamira y London, Sage.
- SCHOFER, E. (1999): «Science Associations in the International Sphere, 1875-1990: The Rationalization of Science and the Scientization of Society», en J. BOLI ; G. M. THOMAS (eds.): *Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875*. Stanford, CA, Stanford University Press, pp. 249-266.
- SCHRIEWER, J. (1993): «El método comparativo y la necesidad de externalización: Criterios metodológicos y conceptos sociológicos», en J. SCHRIEWER; F. PEDRÓ (eds.): *Manual de Educación comparada. Vol. II, Teorías, Investigaciones, perspectivas*. Barcelona, Universitas, pp. 189-251.
- SCHRIEWER, J. (1998): «Études pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques: La structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne», en P. DREWEK; C. LÜTH y otros (eds.): *History of Educational Studies - Geschichte der Erziehungswissenschaft - Histoire des Sciences de l'Éducation*. Paedagogica Historica, Supplementary Series, Vol. III. Gante, C.S.H.P., pp. 57-84.
- SCHRIEWER, J. (1996): «Sistema mundial y redes de interrelación», en M.A. Pereira y otros (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 17-58.

- SCHRIEWER, J. (2001): *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Cadernos Prestige, Vol. 5. Lisboa, Educa.
- SCHRIEWER, J.; HENZE, J. y otros (1999): «Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China)», en H. KAEUBLE; J. SCHRIEWER (eds.): *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*. Komparatistische Bibliothek, Bd. 9. Frankfurt a.M., Peter Lang, pp. 151-258. 2da. edición.
- SCHRIEWER, J.; MARTÍNEZ, C. (2002): *World-Level Ideology or Nation Specific System-Reflection? International Reference Horizons in the Educational Discourse of Varying civilizational Settings*. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- SCHRIEWER, J.; MARTÍNEZ, C.; WICHMANN, J.; HENZE, J. (2003): «Unterwegs zu einer Weltbildungssemantik», en J. Schriewer (ed.). *Internationalisierung pädagogischen Wissens*. Weinheim, Deutscher Studienverlag, en prensa.
- SCHRIEWER, J.; KEINER, E.; CHARLE, C. (eds.) (1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen - A la recherche de l'espace universitaire européen*. Frankfurt a.M., Peter Lang.
- SHORROCKS-TAYLOR, D.; JENKINS, E. W. (eds.) (2000): *Learning from Other International Comparisons in Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- SPYBEY, T. (1996): *Globalization and World Society*. Cambridge, Polity Press.
- TENORTH, H. E. (1976): «Geschichte und Traditionalisierung», en *Bildung und Erziehung*, 29, pp. 494-508.
- THOMAS, G. M.; MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O.; BOLI, J. (1987): *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual*. Newbury Park, CA, Sage.
- UNESCO (1990): *The World Declaration on Education for All*. Paris, Unesco.
- (1993): *Education for All*. Bonn, UNO-Verlag. 3 volúmenes.
- (1996): *World Education Report 1995*. Oxford, Oxford University Press.
- WALBERG, H. J. (Ed.) (1999-2000): *Educational Practices Series*. 1-3. Bruselas y Ginebra, International Academy of Education y International Bureau of Education n.d. [1999-2000], pp. 3-4.
- WORLD BANK (1991): *World-Development Report*. New York y Oxford, Oxford University Press. 4ta edición.