

Daniel Tröhler y Thomas Lenz (comps.)

# **Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos**

Entre lo nacional y lo global

**Octaedro** 

Colección Educación Comparada e Internacional, n.º 9

Colección dirigida por Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Título original: *Trajectories of Development of Modern Schooling. Between the National and the Global*

Traducción del inglés: Roc Filella Escolà

Primera edición: octubre de 2015

© Daniel Tröhler, Thomas Lenz (comps.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-781-9

Depósito legal: B. 23.801-2015

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Grupo Ulzama

Impreso en España – *Printed in Spain*

## Sumario

### PRIMERA PARTE.

<b>Lo global y lo local en la historia de la educación. . . . .</b>	<b>9</b>
1. Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: introducción . . . . .	11
<i>Daniel Tröhler, Thomas Lenz</i>	
2. Conocimiento práctico y reforma de la escuela: la impracticabilidad del conocimiento local en las estrategias de cambio . . . . .	20
<i>Thomas S. Popkewitz, Yanmei Wu, Catarina Silva Martins</i>	

### SEGUNDA PARTE.

<b>La construcción de la nación: los impactos nacionales e internacionales en la escuela del largo siglo XIX. . . . .</b>	<b>37</b>
3. Las personas, los ciudadanos, las naciones. La organización de la escuela moderna en Europa Occidental en el siglo XIX: los casos de Luxemburgo y Zúrich. . . . .	39
<i>Daniel Tröhler</i>	
4. La educación del ciudadano católico: la institucionalización de la educación primaria en Luxemburgo en el siglo XIX y en años posteriores . . . . .	58
<i>Ragnbild Barbu</i>	
5. La primera evaluación de la escuela y los conflictos entre las escuelas de Primaria y de Secundaria de Luxemburgo en torno a 1850. . . . .	73
<i>Peter Voss</i>	
6. La adopción de las medidas adecuadas: la revolución política y cultural francesa y la introducción de los nuevos sistemas de pesas y medidas en las escuelas suizas en el siglo XIX . . . . .	87
<i>Lukas Boser</i>	
7. Estadísticas sobre educación, reforma de la escuela y desarrollo de los órganos administrativos: el ejemplo de Zúrich en torno a 1900 . . . . .	100
<i>Thomas Ruoss</i>	
8. De la abstinencia a la promoción económica, o el movimiento internacional de la sobriedad en las escuelas suizas . . . . .	113
<i>Michèle Hofmann</i>	

### TERCERA PARTE.

<b>La internacionalización de la escolarización europea durante la guerra fría . . . . .</b>	<b>127</b>
9. La implementación del aprendizaje programado en Suiza . . . . .	129
<i>Rebekka Horlacher</i>	

10. Comparación global y aplicación nacional: las encuestas como medio para la formación del profesorado y para estabilizar el sistema escolar en la Alemania de la guerra fría. . . . .	145
<i>Norbert Grube</i>	
11. Lo nacional en lo global: las políticas de Suiza y del Consejo de Europa sobre escolarización de los niños inmigrantes en la década de 1960. . . . .	163
<i>Regula Bürgi, Phillip Eigenmann</i>	
12. Las estructuras lingüísticas en un mundo multilingüe y multidisciplinar: las adaptaciones de la enseñanza de idiomas en Luxemburgo a una cultura de guerra fría. . . . .	177
<i>Catherina Schreiber</i>	
13. Las disputas sobre la educación: los debates mediáticos y el ámbito público en Luxemburgo. . . . .	195
<i>Thomas Lenz</i>	
14. La globalización en la retórica educativa finlandesa y de Alemania Occidental, 1960-1970. . . . .	205
<i>Matias Gardin</i>	
<b>CUARTA PARTE.</b>	
<b>La evolución actual. . . . .</b>	<b>221</b>
15. La llamada a la sostenibilidad: la agenda global del WWF y la excepcionalidad de la enseñanza en Suiza . . . . .	223
<i>Malin Ideland, Daniel Tröhler</i>	
16. Del ciudadano alfabetizado al trabajador científico cualificado: la racionalidad neoliberal en las reformas danesas de la enseñanza de las ciencias. . . . .	239
<i>Jette Schmidt, Peer Daugbjerg, Martin Sillasen, Paola Valero</i>	
17. El modelo educativo europeo y su paradójico impacto a nivel nacional. . . . .	253
<i>Lukas Graf</i>	
18. La acelerada occidentalización en la Rusia postsoviética: la integración de la enseñanza superior y la investigación . . . . .	269
<i>Viktoria Boretska</i>	
19. La disputa entre isomorfismo y divergencia: historia del encuentro educativo chino con el «Oeste» . . . . .	286
<i>Jinting Wu</i>	
<b>Los autores. . . . .</b>	<b>301</b>
<b>Índice onomástico . . . . .</b>	<b>307</b>

**PRIMERA PARTE.**  
LO GLOBAL Y LO LOCAL  
EN LA HISTORIA DE  
LA EDUCACIÓN

---





# 1. Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: introducción

Daniel Tröhler  
Thomas Lenz

Hoy, las cuestiones educativas, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la política, se debaten a niveles internacionales e incluso globales. Mientras las políticas educativas nacionales intentan adaptar sus sistemas educativos a estándares aceptados internacionalmente, la investigación trata de analizar estos procesos, identificar sus raíces históricas y evaluar su deseabilidad, sus impactos y sus efectos. Sin embargo, algunos de los estudios, aunque dedicados al análisis de esos avances, hacen algo más que examinarlos: concretamente, los construyen.

Uno de los intentos más destacados de construir, más que de analizar, estos avances señalados es un modelo de cambio institucional desarrollado en el Departamento de Sociología de la Universidad de Stanford. El modelo ha desencadenado una agenda internacional de investigación llamada «neoinstitucionalismo», que se centra en las organizaciones dentro de su entorno cultural. En su primera fase, el modelo desarrolló la idea de «acoplamiento débil», que describe la relación entre las estructuras formales de las organizaciones y sus actividades internas (Glassman, 1973; Weick, 1976). Según el modelo de acoplamiento débil, las estructuras formales no están estrechamente unidas a las prácticas internas de las organizaciones, y las reglas del juego organizativo pueden ser diferentes de cómo realmente se disputa la partida. Se piensa que las actividades internas tienen su propia lógica en lo que se refiere a la eficacia y la eficiencia (Meyer y Rowan, 1977, págs. 341 y ss., pág. 361; ver también Meyer y Rowan, 1978, págs. 79 y ss.). Los estudios de caso históricos sobre educación avalan la idea de que el fenómeno del acoplamiento débil no es un factor perturbador, sino todo lo contrario: es un factor constitutivo de toda organización educativa. De hecho, los esfuerzos por unir con fuerza las estructuras formales y las actividades internas pueden conducir a una anulación de la organización (Bosche, 2008). Las expectativas externas se reflejan en las adaptaciones de las estructuras organizativas y la definición de los procedimientos de las organizaciones (por ejemplo, las escuelas), mientras que las actividades internas (por ejemplo, la enseñanza) apenas se ven afectadas por las estrategias organizativas –por mucho que les pese a los reformadores educativos–. La capa exterior de una organización y sus normas y regulaciones se pueden revisar

con cierta rapidez, en cambio, sus actividades internas (cómo hace las cosas realmente la organización) pueden no ser muy susceptibles de cambios, ni siquiera a largo plazo.

La tesis de la «organización civil mundial»<sup>1</sup> del neoinstitucionalismo da por supuesta la existencia de algo así como una sociedad mundial que se traduce en una tendencia universal en la adaptación de las estructuras formales, que suelen ser más o menos las mismas en todos los estados-nación (desarrollados) (véase, por ejemplo, Meyer y Ramírez, 2000). Según esta tesis de la organización civil mundial, los modelos (supuestamente) exitosos de organización de la escuela se difunden por todo el globo. Esta difusión se produce a través de grandes encuentros e informes internacionales –como las conferencias «Educación para todos» de la UNESCO o su *Informe global de seguimiento de educación para todos*–, o a través de las orientaciones y condiciones del Banco Mundial. Con el uso de estos canales, dice la tesis de la organización civil mundial, modelos específicos de organización escolar pasan a implementarse globalmente, lo cual lleva a un isomorfismo universal de la escuela. Se puede entender que la UNESCO o el Banco Mundial contribuyen al isomorfismo formal de los sistemas educativos de todo el mundo, y que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) desempeña un papel similar en la armonización a una escala más europea.

La tesis de la organización civil mundial (al menos en su interpretación más abierta) señala que todas las escuelas del mundo en realidad son más o menos iguales. En consecuencia, se sugiere que, debido a unas «fuerzas mundiales», es decir, a ciertos «principios culturales exógenos a cualquier estado-nación concreto y su legado histórico» (Meyer y Ramírez, 2000, pág. 115), los avances de la escuela y los currículos en los diferentes estados-nación «muestran un grado sorprendente de homogeneidad en todo el mundo» (Meyer, 1992, págs. 2 y ss.) y la «varianza entre las sociedades nacionales es menos notable de lo que algunas tesis pretenden», de modo que se puede hablar de un «currículo mundial» en la «aldea global», signo de la «importancia relativa de lo nacional, en lo que a las grandes líneas curriculares se refiere» (págs. 6 y ss.).

Probablemente no es casualidad que hayan sido los sociólogos quienes han alumbrado la idea de una «organización civil mundial» dirigida por un régimen llamado «política mundial» (véase también Luhmann, 1975; Beck, 1998; Castells, 2003). Los fundamentos de la sociología dependen de la percepción de una sociedad, y la sociedad, desde sus mismos inicios, ha sido una construcción nacional, limitada a los respectivos estados-nación y distinta de las «sociedades» de otros estados-nación, y ha acabado por convertirse en el paradigma de los estados-nación emergentes. Con este telón

1. *World polity* en el original. Hay que entenderlo como la primera acepción que de *polity* recoge el *Oxford English Dictionary*: civilización; orden u organización civil; sociedad civil. (*N. del t.*)



de fondo, se entiende que, en estos tiempos posnacionales, los sociólogos, conscientes del lento ocaso de su objeto —la sociedad— se trasladan a la siguiente entidad «social» de la era posnacional: la «sociedad mundial» global. Lo que ha sido «verdad» en los estados-nación (la sociedad, la educación, las leyes y la política nacionales) hoy se aplica al mundo en su conjunto (la sociedad mundial, el currículo mundial y la organización política mundial).

Sin discutir los innegables méritos del primer neoinstitucionalismo, este libro cuestiona la idea de trasladar las novedades observadas en los estados-nación al estado mundial. El libro no pretende poner en duda el hecho de que, en un nivel abstracto, existen entre los diferentes sistemas educativos muchas similitudes que se pueden detectar, pero sí cuestiona la proposición de que estas semejanzas lo siguen siendo aún en un nivel menos abstracto, en un nivel donde los diferentes sistemas culturales significativos «hacen» algo más de algo «similar». En lugar de contribuir a una globalización intelectual de la propia globalización (Tröhler, 2009), el libro se pregunta de forma sistemática cómo se trasladan a las particularidades idiosincrásicas regionales o nacionales las presiones globales o transnacionales —o se pregunta cómo funciona el modelo del «acoplamiento débil» a nivel regional o nacional en lo que a las presiones globales se refiere.

Los modelos y teorías dominantes que se ocupan de analizar cuestiones educativas de ámbito internacional apenas se plantean la pregunta de cómo se comporta una determinada organización escolar (como legado institucional de una cultura idiosincrásica) en medio de las tensiones entre las agendas globales y la cultura nacional. En tal punto se sitúa este libro, al reconocer que las actuales cuestiones educativas se suelen debatir cada vez más a nivel nacional y global, y que los diferentes sistemas educativos nacionales de hecho se ajustan mutuamente y de forma más o menos simultánea en enclaves más formales. Parece que el globo educativo se armoniza a sí mismo en ambos niveles, el retórico y el organizativo. Pero lo seductor de esta afinidad formal global ha conducido al olvido de preguntas sobre cómo surgió este proceso de armonización en los distintos estados-nación, cómo interactuó con la idiosincrasia nacional y/o cultural de los sistemas educativos nacionales, y en qué medida la armonía organizativa retórica y formal borró realmente los sistemas nacionales y/o culturales de razonamiento y creación de significado (Tröhler, 2010).

El atractivo de la percepción de una armonización del globo educativo puede estar en sus sorprendentes actitudes, ya que la escolarización universal moderna sin duda se estableció para ayudar a los jóvenes estados a integrar a sus habitantes en sus respectivas naciones. Esta integración ha tenido dos aspectos un tanto distintos. Uno fue explicar a los habitantes de las diferentes regiones que ahora eran, ante todo, ciudadanos de un ente mucho mayor que la región, y que tenían que identificarse con este conjunto: el Estado. El otro aspecto era la necesidad de convencer a personas a las que se había dicho que eran libres por naturaleza para que se identificaran con el nuevo estado-nación: había sido comparativamente fácil unir a las perso-

nas contra un régimen que se consideraba injusto (las monarquías británica y francesa en el contexto de las revoluciones americana y francesa), pero declarar que todas las personas eran libres por naturaleza (es decir, por principio) evidentemente dificultó mucho más que se convirtieran en *ciudadanos buenos o leales* del nuevo Estado constitucional. Fueron los intelectuales quienes declararon que las personas eran libres por naturaleza, basándose en las teorías de los derechos humanos, y fueron también los intelectuales quienes volvieron a unir a las personas como ciudadanos de la comunidad imaginada (Anderson, 1983) unificando las ideas de nación y Estado constitucional, proclamando los respectivos ideales del orden social y las visiones del buen ciudadano, por las que estos últimos formaban la base sobre la que se levantaría el sistema escolar universal con los currículos con que en realidad había de formar a estos ciudadanos (Tröhler, en prensa).

La idea transnacional común era que los ciudadanos no estaban simplemente ahí, sino que había que «hacerlos», pero los diferentes estados-nación desarrollaron sus propios sistemas y currículos educativos con los que había que construir a este ciudadano ideal (Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011). Así pues, la política educativa y el desarrollo curricular estaban profundamente configurados por entidades políticas tradicionales y dependencias geográficas y culturales específicas, aunque la observación de lo que ocurría más allá de las propias fronteras pudo ser mucho más habitual de lo que nos lleva a pensar la retórica nacional(ista).

Poco se puede discutir el marco nacional de los diferentes sistemas educativos. Sin embargo, contrariamente a la retórica política en gran medida estancada en las aspiraciones nacionales, hay pocas dudas de que, al menos desde el final de la Segunda Guerra Mundial, la política educativa y los desarrollos curriculares han estado determinados fundamentalmente por las tendencias internacionales, las influencias supranacionales y las exigencias del progreso global; el movimiento de reforma educativa (o, mejor, curricular) nacido del lanzamiento del Sputnik en 1957, es un ejemplo particularmente llamativo de la armonización global de la educación. En este marco, y gracias a entidades como la Organización Europea para la Cooperación Económica Europea (OECE/OCDE), el Instituto Internacional para la Planificación de la Educación de la UNESCO, el Banco Mundial y otras, surgió una red internacional de expertos –sobre todo, en la década de 1960– que empezaron a presionar con fuerza a las organizaciones nacionales y regionales (Tröhler, 2014). Los desarrollos nacionales en cuestiones educativas estuvieron más sometidos a influencias extranjeras. Por ejemplo, en 1972, la UNESCO publicó un nuevo informe sobre la educación en el que se defendía con entusiasmo que las naciones debían vincular mucho más su política educativa a todas las estructuras del Estado, en particular, a la política social. En el ámbito europeo, había que esforzarse por estimular la cooperación y la comprensión mutua y, con ello, la adaptación mutua. La propia prensa popularizó las cada vez más numerosas comparaciones transnacionales de sistemas educativos muy diferentes (UNESCO, 1972).

No conviene subestimar esta dinámica internacionalización de la educación. En un nivel formal, fueron en aumento los diálogos entre muchos países europeos, y un ejemplo es el famoso seminario de Royaumont, celebrado entre el 23 de noviembre y el 4 de diciembre de 1959, en el que se fijó la agenda de las Nuevas Matemáticas en Europa. Fue organizado por la OECE a petición de Estados Unidos (OCDE, 1961; Bjarnadóttir, 2008; Rohstock, 2014). Las organizaciones adoptaron una actitud dinámica a niveles supranacionales. Se crearon estrechas redes personales, con las que lo nacional y lo internacional quedaban mutuamente vinculados. Se establecieron canales internacionales para el trasvase de ideas, políticas y currículos. Estas adaptaciones naturales entre los sistemas generaron una tendencia al isomorfismo, apuntando a una teleología hacia un sistema educativo y un currículo (mundiales) unificados y estandarizados. El resultado fue una evidente brecha entre la retórica política favorable a este proceso teleológico unificado y estandarizado, por un lado; y por otro, los discursos públicos que derivaban de las distintas agendas nacionales de política educativa. Precisamente en esta brecha se sitúa el núcleo de este libro.

La hipótesis teórica general que engloba los distintos capítulos de este libro es que cuando la política educativa transfiere con éxito modelos de un sistema a otro —es decir, cuando una determinada política nacional y una amalgama de políticas se convierten en globales en sus aspiraciones y cuentan con el apoyo de organizaciones supranacionales— ejercen una presión sobre otros sistemas nacionales. Al principio, esta presión provoca tensión entre las culturas locales o nacionales, una tensión que se manifiesta en las respectivas estructuras formales, los sistemas de gobernanza y los currículos. Lo que ocurra a través de esta tensión es culturalmente distinto, y lo que a primera vista puede parecer isomorfo (la actual armonización globalizada), con un análisis más minucioso resultará ser una mezcla culturalmente idiosincrásica de lo global y lo nacional.

Por consiguiente, el libro parte del supuesto de que el progreso lineal «de lo nacional a lo global» en el que tanto se insiste en la actualidad es problemático. Es comprensible la causa de esta interpretación lineal, pero a veces provoca confusión, como ha observado William Pinar: para escapar del nacionalismo (a menudo de forma inintencionada e inconsciente), los investigadores recomiendan referirse a la globalización más como un fenómeno, introduciendo con ello una epistemología que es previsible que olvide la idea menos intrusiva de «internacional»:

Es una cuestión contextualizada en nuestras culturas nacionales, en el presente político, en cuestiones culturales institucionalizadas en las disciplinas académicas y las instituciones educativas. Es una cuestión que nos pide que critiquemos nuestras propias culturas nacionales (Pinar, 2003, pág. 3).

Si se observa la diferencia entre la política curricular y la investigación curricular, es fácil amparar el argumento epistemológico de Pinar a favor de lo «internacional» sobre lo «global», y la historia demuestra por qué. Este

libro reúne estudios de casos que sustentan este análisis. El objetivo es entender el desarrollo de la escuela y, con ello, los currículos como procesos idiosincrásicos que derivan de complejas negociaciones entre lo global y lo nacional.

Esta idea fue también la base de un amplio proyecto de investigación de tres años financiado por el Fondo Nacional para la Investigación de Luxemburgo, cuyos resultados sugieren una interpretación mejor y más compleja de la escuela (y su currículo) como un sistema que se ha desarrollado cultural e históricamente. Los de ese proyecto de investigación fueron presentados en una conferencia internacional celebrada en la Universidad de Luxemburgo, y se compararon con descubrimientos de estudios similares realizados en otras partes del mundo, sobre todo en Suiza. Posteriormente, se invitó a estudiosos con agendas similares de otros países a que aportaran sus ideas sobre este tema general. Después de intensos debates y revisiones, los ejemplos sacados de los estados-nación seleccionados analizan las diferencias y las tensiones dentro de las prácticas de la política, la gobernanza y el currículo. De este modo, ofrecen formas nuevas y mejoradas de interpretar el currículo como una materialización de ideales educativos que emergen de la adaptación a las tendencias globales y la resistencia a estas tendencias. En los contextos del nacionalismo, la crisis cultural y la globalización, el foco comparativo nos ayudará a entender los currículos como institucionalizaciones de los procesos de negociación que surgen de las tensiones entre las convicciones y aspiraciones nacionales y globales —unos procesos en los que se construyen, reforman y adaptan de forma idiosincrásica los auténticos currículos reales.

El libro está dividido en cuatro partes. La primera parte, que incluye esta introducción y un capítulo escrito conjuntamente por Thomas S. Popkewitz, Yanmei Wu y Catarina Silva Martins, trata del fondo teórico y la cuestión de qué significa reconstruir la idiosincrasia cultural de los sistemas educativos nacionales con el telón de fondo de los desarrollos y las presiones transnacionales o globales. La segunda parte, «La construcción de la nación: los impactos nacionales e internacionales en la escuela del largo siglo XIX», presenta minuciosos estudios de casos del largo siglo XIX. La tercera parte, «La internacionalización de la escolarización europea durante la guerra fría», se centra en especial en la época de la guerra fría, pues fue en ese período cuando muchas instituciones internacionales importantes para el área de la educación adquirieron su forma específica; incluye estudios de casos de Suiza, Alemania, Luxemburgo y Finlandia. La cuarta parte se ocupa de innovaciones más recientes, con estudios de casos de Suecia, Dinamarca, Austria, Rusia y China.

Antes que nada, queremos dar las gracias al Fondo Nacional para la Investigación de Luxemburgo, que contribuyó al proyecto de investigación de tres años y a la conferencia internacional celebrada a su finalización. El proyecto nos permitió dedicarnos a estudios detallados sin perder de vista el contexto general. Y también queremos agradecer a la Univer-

sidad de Luxemburgo las excelentes condiciones de investigación que nos facilitó durante ese tiempo y, con ello, por hacer posible que colocáramos la nueva universidad del corazón de Europa –fundada en 2003– en una agenda global. También queremos dar las gracias a todas las personas que participaron en el proyecto de investigación: a los investigadores activos (Peter Voss, Ann Rohstock, Catherina Schreiber, Ragnhild Barbu, Geert Thysen), a los expertos externos (Fritz Osterwalder, Bernd Zymek, Norbert Grube), a los organizadores de la conferencia (Solange Wirtz, Andrea Hake, Marianne Graffé), a las autoridades que inauguraron la conferencia (Mady Delvaux-Stehres, ministra nacional de educación y formación profesional de Luxemburgo, Michel Margue, decano de la Facultad de Lengua, Humanidades, Arte y Educación de la Universidad de Luxemburgo, hasta 2013), a los ponentes de la conferencia (Gert Biesta, Martin Lawn, Frank Ragutt, Bernd Zymek, Anne Rohstock, David F. Labaree, Julia Resnick, Eckhardt Fuchs, Fritz Osterwalder) y a los autores de este libro.

Por último, pero con la misma sinceridad, queremos dar las gracias una vez más a Ellen Russon, que revisó y corrigió los capítulos escritos por personas de muy distinta procedencia lingüística, e hizo del libro una obra de perfecta coherencia lingüística y formal, y a Naomi Silverman, la editora de Routledge, por su ayuda y su ánimo, y en particular a William F. Pinar, que aceptó generosamente que este libro formara parte de la serie «Estadios sobre teoría curricular de Routledge». Nos sentimos privilegiados por poder presentar los resultados de nuestras investigaciones en esta serie magnífica y de reconocido prestigio internacional.

## Referencias

- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres, UK: Verso. (*Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: FCE, 2007).
- Beck, U. (1998). *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Fráncfort, Alemania: Suhrkamp.
- Bjarnadóttir, K. (2008). «Fundamental reasons for mathematics education in Iceland». En: B. Sriraman (comp.). *International perspectives on social justice in mathematics education* (págs.191-208). Missoula: University of Montana Press.
- Bosche, A. (2008). *Schulsteuerung im 18. Jahrhundert: Eine historische Analyse der institutionellen Einbettung von Schulorganisation*. Saarbrücken, Alemania: VDM Verlag.
- Castells, M. (2003). *Das Informationszeitalter: Vol. 1. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen, Alemania, Leske+Budrich. (*La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza, 1997).
- Glassmann, R. B. (1973). «Persistence and loose coupling in living systems». *Behavioral Science*, 18, págs. 83-98. DOI:10.1002/bs.3830180202.
- Luhmann, N. (1975). «Die Weltgesellschaft». En: Luhmann, N. *Soziologische Aufklärung* (págs.1-35). Wiesbaden, Alemania: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (*Ilustración sociológica y otros ensayos*. Buenos Aires: Sur, 1973).

# Índice

Sumario . . . . .	7
<b>PRIMERA PARTE.</b>	
<b>LO GLOBAL Y LO LOCAL EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN . . . . .</b>	
	9
<b>1. Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: introducción . . . . .</b>	11
<i>Daniel Tröhler, Thomas Lenz</i>	
Referencias . . . . .	17
<b>2. Conocimiento práctico y reforma de la escuela: la impracticabilidad del conocimiento local en las estrategias de cambio . . . . .</b>	20
<i>Thomas S. Popkewitz, Yanmei Wu, Catarina Silva Martins</i>	
La investigación sobre las prácticas del profesor: las teorías y los deseos de lo que debería ser . . . . .	22
Las prácticas como construcción de tipos de personas: el profesor y la trilogía de niños, familia y comunidad . . . . .	23
La construcción de tipos de personas: el profesor experto . . . . .	24
Las escuelas y el cambio como sistemas . . . . .	28
Estilos comparativos de razonamiento: la paradoja de la exclusión en la inclusión . . . . .	31
¿Impracticabilidades? . . . . .	32
Referencias . . . . .	33
<b>SEGUNDA PARTE.</b>	
<b>LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN: LOS IMPACTOS NACIONALES E INTERNACIONALES EN LA ESCUELA DEL LARGO SIGLO XIX . . . . .</b>	
	37
<b>3. Las personas, los ciudadanos, las naciones. La organización de la escuela moderna en Europa Occidental en el siglo XIX: los casos de Luxemburgo y Zúrich . . . . .</b>	39
<i>Daniel Tröhler</i>	
La gobernanza central frente a la local. . . . .	43
Las prácticas de comunicación . . . . .	44
El control de la conducta profesional y sociomoral de los profesores . . . . .	47
Los profesores y la cuestión de la participación en la política educativa . . . . .	51
Las continuidades . . . . .	52
Referencias . . . . .	55

<b>4. La educación del ciudadano católico: la institucionalización de la educación primaria en Luxemburgo en el siglo XIX y en años posteriores</b> . . . . .	58
<i>Ragnhild Barbu</i>	
El proceso de secularización de la Ley de la Educación Primaria de Luxemburgo . . . . .	60
La educación y la instrucción religiosas: la primera Ley Escolar de 1843 . . . . .	60
La escolarización obligatoria y la separación entre la instrucción secular y la religiosa: la Ley Escolar de 1881 . . . . .	61
La supresión organizativa del clero y la introducción del principio de neutralidad . . . . .	62
La sacralización de la enseñanza y la persistencia del legado y de las ideologías católicas . . . . .	63
La primacía de la reglamentación escolar católica (de 1845 hasta la actualidad) y los temas religiosos de los libros de texto . . . . .	64
La base religiosa de la formación y el trabajo del profesor . . . . .	65
El ideal del ciudadano cristiano en los conceptos de la escuela moderna en Luxemburgo y en la República de Zúrich . . . . .	66
Consideraciones finales . . . . .	68
Referencias . . . . .	69
<b>5. La primera evaluación de la escuela y los conflictos entre las escuelas de Primaria y de Secundaria de Luxemburgo en torno a 1850</b> . . . . .	73
<i>Peter Voss</i>	
Estudio del caso de Echternach, 1851-1852 . . . . .	75
Los prolegómenos . . . . .	75
Las actuaciones . . . . .	76
Las acusaciones contra la Escuela Primaria de Echternach . . . . .	77
El debate sobre las acusaciones . . . . .	78
La realidad de la Escuela Primaria de Echternach . . . . .	78
La idoneidad pedagógica y didáctica . . . . .	79
Echternach como centro escolar . . . . .	80
La educación clásica frente a la profesional . . . . .	81
Conclusión . . . . .	84
Referencias . . . . .	85
<b>6. La adopción de las medidas adecuadas: la revolución política y cultural francesa y la introducción de los nuevos sistemas de pesas y medidas en las escuelas suizas en el siglo XIX.</b> . . . . .	87
<i>Lukas Boser</i>	
Las pesas y medidas . . . . .	87
La estandarización de las medidas y los inicios del sistema métrico . . . . .	88
Entre el Estado central, la Confederación y el Estado federal . . . . .	90
La integración nacional y las innovaciones internacionales . . . . .	94
Entre lo nacional y lo global . . . . .	95
Referencias . . . . .	97

<b>7. Estadísticas sobre educación, reforma de la escuela y desarrollo de los órganos administrativos: el ejemplo de Zúrich en torno a 1900 . . .</b>	<b>100</b>
<i>Thomas Ruoss</i>	
Nacionalizar la escuela mediante las estadísticas: un caso de retórica política . . . . .	101
La difusión e institucionalización de las estadísticas educativas . . . . .	103
Revisión del objetivo de la homogeneización . . . . .	105
La homogeneización y las estadísticas sobre educación . . . . .	105
La homogeneización de las estructuras educativas . . . . .	107
El avance de las reformas escolares domésticas. . . . .	107
Conclusión . . . . .	109
Referencias . . . . .	110
<b>8. De la abstinencia a la promoción económica, o el movimiento internacional de la sobriedad en las escuelas suizas . . . . .</b>	<b>113</b>
<i>Michèle Hofmann</i>	
La exigencia de la total abstinencia de los profesores . . . . .	114
Orientaciones didácticas y libros de texto sobre la fruta y la leche . . . . .	116
Material visual, fundas protectoras para los libros y campañas escolares. . . . .	120
Conclusión . . . . .	123
Referencias . . . . .	124
<b>TERCERA PARTE.</b>	
<b>LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN EUROPEA DURANTE LA GUERRA FRÍA. . . . .</b>	
	<b>127</b>
<b>9. La implementación del aprendizaje programado en Suiza . . . . .</b>	<b>129</b>
<i>Rebekka Horlacher</i>	
La implementación del aprendizaje programado en el cantón de Zúrich. . . . .	132
La creación del Departamento de Aprendizaje Programado . . . . .	136
Del aprendizaje programado a la educación con medios electrónicos . . . . .	138
¿Un ejemplo típico de reforma educativa? . . . . .	141
Referencias . . . . .	141
<b>10. Comparación global y aplicación nacional: las encuestas como medio para la formación del profesorado y para estabilizar el sistema escolar en la Alemania de la guerra fría . . . . .</b>	<b>145</b>
<i>Norbert Grube</i>	
Los sondeos de opinión pública como medio de reeducación, propaganda y control de la política educativa en la Alemania Occidental de los años cincuenta. . . . .	146
La competencia federal y la cohesión nacional: el control del apoyo a la política educativa mediante las encuestas en la década de 1960 . . . . .	150



La evaluación de la opinión popular en la década de 1960: ¿legitimar la igualdad de oportunidades educativas o becas para los alumnos aventajados? . . . . .	154
El profesor ideal para el pueblo: las imágenes del profesor y la escasez de profesores a partir de los años sesenta. . . . .	156
Resumen y perspectivas . . . . .	158
Referencias . . . . .	160
<b>11. Lo nacional en lo global: las políticas de Suiza y del Consejo de Europa sobre escolarización de los niños inmigrantes en la década de 1960. . . . .</b>	<b>163</b>
<i>Regula Bürgi, Phillip Eigenmann</i>	
El Consejo de Europa y la resolución 35: la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes . . . . .	165
La fuerza impulsora del cambio demográfico. . . . .	166
La demanda de expertos. . . . .	167
La información cuantitativa: hechos y cifras. . . . .	168
La información cualitativa: las «clases especiales». . . . .	169
Los múltiples niveles de significado de la resolución 35 . . . . .	171
Separación de los ingredientes de la cultura mundial . . . . .	173
Referencias . . . . .	174
<b>12. Las estructuras lingüísticas en un mundo multilingüe y multidisciplinar: las adaptaciones de la enseñanza de idiomas en Luxemburgo a una cultura de guerra fría . . . . .</b>	<b>177</b>
<i>Catherina Schreiber</i>	
«El vodka es fuerte, pero la carne está podrida»: la influencia de la cibernética y la confusión lingüística en el lenguaje estructural . . . . .	177
La educacionalización de la búsqueda de estructuras lingüísticas universales: enfoques opuestos y complementarios . . . . .	180
Las adaptaciones a la enseñanza de idiomas en Luxemburgo . . . . .	183
La lengua para construir la coherencia. . . . .	186
El luxemburgués como lengua informal. . . . .	187
Las estructuras de la lengua y la ausencia de historicidad . . . . .	187
Ocultar las jerarquías lingüísticas intranacionales. . . . .	189
«Luxemburgueses plurilingües en el corazón de Europa»: perspectivas de la actual enseñanza de idiomas. . . . .	190
Referencias . . . . .	192
<b>13. Las disputas sobre la educación: los debates mediáticos y el ámbito público en Luxemburgo . . . . .</b>	<b>195</b>
<i>Thomas Lenz</i>	
El marco teórico . . . . .	195
Los medios de comunicación de Luxemburgo . . . . .	197
Los ejemplos: del Sputnik a PISA . . . . .	199
La crisis del Sputnik y su percepción en Luxemburgo. . . . .	199
PISA: ¿el nuevo Sputnik? . . . . .	201
Resumen . . . . .	203
Referencias . . . . .	203

<b>14. La globalización en la retórica educativa finlandesa y de Alemania Occidental, 1960-1970.</b> . . . . .	205
<i>Matias Gardin</i>	
La transformación política del público masivo. . . . .	206
Hacia una sociedad de la educación . . . . .	211
Conclusión . . . . .	215
Referencias . . . . .	217
<b>CUARTA PARTE.</b>	
<b>LA EVOLUCIÓN ACTUAL</b> . . . . .	221
<b>15. La llamada a la sostenibilidad: la agenda global del WWF y la excepcionalidad de la enseñanza en Suiza</b> . . . . .	223
<i>Malin Ideland, Daniel Tröhler</i>	
El auge de las ONG ecologistas . . . . .	225
Ayudar a aprender . . . . .	229
Aprender a ayudar . . . . .	232
El ciudadano nacionalista del mundo . . . . .	234
Referencias . . . . .	235
<b>16. Del ciudadano alfabetizado al trabajador científico cualificado: la racionalidad neoliberal en las reformas danesas de la enseñanza de las ciencias.</b> . . . . .	239
<i>Jette Schmidt, Peer Daugbjerg, Martin Sillasen, Paola Valero</i>	
La racionalidad neoliberal de los discursos educativos sobre las ciencias. . . . .	240
La individualización. . . . .	243
El desarrollo de las competencias del individuo . . . . .	245
Desarrollar la responsabilidad del individuo . . . . .	247
La racionalidad neoliberal y la resonancia internacional-nacional . . . . .	249
Referencias . . . . .	250
<b>17. El modelo educativo europeo y su paradójico impacto a nivel nacional</b> . . . . .	253
<i>Lukas Graf</i>	
Métodos y datos. . . . .	256
Las formas híbridas de organización híbrida en el punto de convergencia de la EFP y la ES de Austria y Alemania . . . . .	257
Austria: las escuelas híbridas de formación profesional de acceso con cualificación de ES (BHS) . . . . .	257
Alemania: los programas de estudio duales híbridos. . . . .	258
Formas organizativas híbridas, estabilidad y acoplamiento débil. . . . .	259
Algunas consideraciones teóricas. . . . .	260
Austria: el solapamiento funcional entre las BHS y las universidades de ciencias aplicadas . . . . .	261
Alemania: el solapamiento funcional entre los estudios duales y la tradicional formación dual de aprendices . . . . .	261

La europeización limita el ámbito de las rutinas de acoplamiento débil . . . . .	262
La ubicación de las formas organizativas híbridas es importante en lo que se refiere al impacto de la europeización. . . . .	263
El caso austríaco: el Marco Nacional de Cualificaciones reduce el alcance de la ambigüedad y el acoplamiento débil . . . . .	263
El caso alemán: el proceso de Bolonia genera un giro académico. . . . .	264
Comparación del impacto sobre las formas organizativas híbridas y el grado de permeabilidad institucional. . . . .	265
Resumen . . . . .	266
Referencias . . . . .	266
<b>18. La acelerada occidentalización en la Rusia postsoviética: la integración de la enseñanza superior y la investigación. . . . .</b>	<b>269</b>
<i>Viktoria Boretska</i>	
La elaboración de «El concepto de modernización de la educación rusa»: dirección Oeste. . . . .	271
La introducción de la investigación en la universidad: un esfuerzo de cooperación . . . . .	274
El modelo occidental y su interacción con la historia y la realidad rusas . . . . .	279
La política frente al debate público . . . . .	280
Una novedad cuestionada: la limitada libertad soviética y las limitaciones de la libertad occidental . . . . .	281
La ortodoxia de la ciencia soviética . . . . .	282
Referencias . . . . .	283
<b>19. La disputa entre isomorfismo y divergencia: historia del encuentro educativo chino con el «Oeste» . . . . .</b>	<b>286</b>
<i>Jinting Wu</i>	
Occidente como el otro histórico de China . . . . .	287
Los encuentros educativos pasados y presentes. . . . .	291
El renacimiento de los clásicos: vuelve Dewey y vuelve Confucio . . . . .	294
Conclusión . . . . .	297
Referencias . . . . .	298
<b>Los autores. . . . .</b>	<b>301</b>
<b>Índice onomástico . . . . .</b>	<b>307</b>