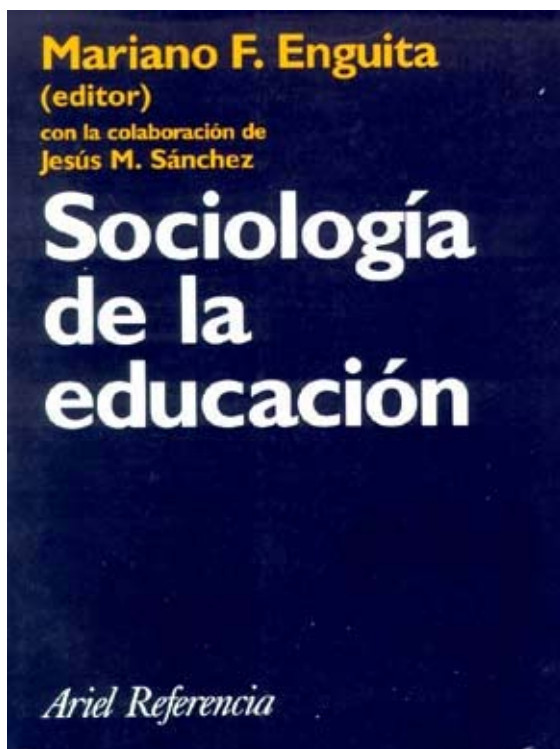


# SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

Mariano F. Enguita  
(editor)

con la colaboración de  
Jesús M. Sánchez



Editorial Ariel, S.A.  
Barcelona

1.a edición: enero 1999  
Impreso en España

---

## INDICE

<b>Presentación</b> , por MARIANO F. ENGUITA .....	11
CUADRO 1. <i>Significación y descriptores</i> .....	13

### PRIMERA PARTE LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA

TEXTO 1. <b>El carácter capitalista de la manufactura</b> , por KARL MARX .....	25
TEXTO 2. <b>El marxismo y la educación: un balance</b> , por MARIANO F. ENGUITA .....	33
Realidad, ideología, educación .....	34
La escuela como mecanismo de producción .....	35
La escuela como mecanismo de distribución .....	37
¿Qué podemos y debemos conservar? .....	39
TEXTO 3. <b>La educación, su naturaleza y su papel</b> , por ÉMILE DURKHEIM .....	43
Las definiciones de la educación. Examen crítico .....	43
Definición de la educación .....	47
TEXTO 4. <b>La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana</b> , por FÉLIX ORTEGA .....	50
TEXTO 5. <b>Los literatos chinos</b> , por MAX WEBER .....	63
TEXTO 6. <b>Educación y cultura en Max Weber</b> , por CARLOS LERENA.....	72
La escuela como aparato de dominación ideológica .....	73
Tipología weberiana de los sistemas de educación .....	76
Educación cultivada y educación especializada: un planteamiento crítico .....	78
<i>Bibliografía</i> .....	82

### SEGUNDA PARTE ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

TEXTO 7. <b>La inversión en capital humano</b> , por THEODORE W. SCHULTZ .....	85
1. El miedo al concepto de la inversión en hombres .....	86
2. El crecimiento económico desde el capital humano .....	88
3. Ámbito y sustancia de estas inversiones .....	89
4. Una nota final sobre política .....	93
<i>Bibliografía</i> .....	95
TEXTO 8. <b>El aparato escolar y la reproducción</b> , por CHARLES BAUDELOT y ROGER ESTABLET .....	97
El proceso de repartición material de los individuos .....	98
El mecanismo de inculcación de la ideología burguesa.....	99
Inculcación explícita de la ideología burguesa .....	99
Rechazo, avasallamiento, disfraz de la ideología del proletariado .....	101
TEXTO 9. <b>El impacto potencial de la tecnología en la demanda de cualificación para los empleos futuros</b> , por RUSSELL W. RUMBERGER .....	105
El estudio de los requisitos de cualificación .....	106
Cuestiones teóricas .....	107
Determinación de los requisitos de cualificación .....	110
El efecto pasado de la tecnología .....	112
Los requisitos de cualificación de los trabajos .....	112
La composición de los trabajos .....	115

El efecto futuro de la tecnología .....	118
Los requisitos de cualificación de los trabajos .....	118
La composición de los trabajos .....	122
Sumario y conclusiones .....	123
<i>Bibliografía</i> .....	125

### TERCERA PARTE CLASES Y MOVILIDAD

<b>TEXTO 10. Algunos principios de estratificación</b> , por KINGSLEY DAVIS y WILBERT	
E. MOORE .....	131
La necesidad funcional de estratificación .....	132
Las dos determinantes del rango posicional .....	133
Importancia funcional diferencial .....	134
La escasez diferencial de personal .....	134
Cómo se deben comprender las variaciones .....	135
Funciones societales más importantes y estratificación .....	135
Religión .....	135
Gobierno .....	137
Riqueza, propiedad y trabajo .....	138
Conocimiento técnico .....	139
Variación en los sistemas estratificados .....	140
A) El grado de especialización .....	141
B) La naturaleza de la importancia funcional .....	141
C) La magnitud de las diferencias emulativas .....	141
D) El grado de oportunidad .....	141
E) El grado de solidaridad de estrato .....	142
Condiciones externas .....	142
A) El estadio del desarrollo cultural .....	142
B) Situación con respecto a otras sociedades .....	142
C) Tamaño de la sociedad .....	142
Tipos compuestos (o mixtos) .....	143
 <b>TEXTO 11. Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo</b> , por SAMUEL BOWLES y HERBERT GINTIS .....	
Reproducción de la conciencia .....	144
El principio de correspondencia .....	145
Conclusión .....	150
 <b>TEXTO 12. Educación, economía y Estado</b> , por MARTIN CARNOY .....	
Una nueva interpretación .....	164
<i>Bibliografía</i> .....	175
 <b>TEXTO 13. Movilidad de patrocinio y movilidad competitiva</b> , por RALPH H. TURNER .....	
Naturaleza de las normas de organización .....	177
Diferencias entre las dos normas .....	178
El control social y las dos normas .....	180
Educación formal .....	182
Educación formal .....	185

### CUARTA PARTE DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD

<b>TEXTO 14. El becario</b> , por RICHARD HOGGART .....	193
<b>TEXTO 15. La enseñanza y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo desiguales, recompensas desiguales</b> , por GAIL P. KELLY y ANN S. NIHLEN .....	
La naturaleza de la desigualdad sexual .....	203
Enseñanza y desigualdad sexual .....	205
Modelos de promoción y contratación .....	208

Segregación del personal por materia impartida .....	210
El currículum formal .....	211
Canalización y asesoramiento .....	213
Distribución del conocimiento en el aula .....	214
Reproducción y resistencia .....	215
<i>Bibliografía</i> .....	218

<b>TEXTO 16. Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos, por</b>	
CAMERON MCCARTHY .....	221
Antecedentes históricos .....	222
Discursos de política multicultural .....	224
Modelos de comprensión cultural .....	225
Modelos de competencia cultural .....	229
Modelos de emancipación cultural y de reconstrucción social .....	232
Conclusión .....	235
<i>Bibliografía</i> .....	236

## QUINTA PARTE ESTRATEGIAS COLECTIVAS

<b>TEXTO 17. Las estrategias de conversión, por PIERRE BOURDIEU</b> .....	241
Enclasmiento, desclasmiento, reenclasmiento .....	243
Estrategias de reconversión y transformaciones morfológicas .....	246
Tiempo para comprender .....	247
Una generación engañada .....	250
Lucha contra el desclasmiento .....	251
Las transformaciones del sistema escolar .....	255
Las luchas competitivas y la translación de la estructura .....	258

<b>TEXTO 18. El cierre social como exclusión, por FRANK PARKIN</b> .....	264
--	-----

<b>TEXTO 19. La enseñanza privada. ¿una «escuela a medida»? , por ROBERT BALLION</b> .....	272
Tipología de centros .....	282
La enseñanza confesional parisiense .....	283
1. Los centros de «excelencia» .....	286
2. Los centros de educación para las clases altas .....	285
3. Los centros innovadores .....	285
4. Los centros de educación «sustitutiva» .....	286
5. Los centros «refugio» .....	288
La enseñanza laica parisiense .....	289
1. Los centros de «excelencia» tradicionales .....	289
2. Los centros de «excelencia» innovadores .....	289
3. Los centros de educación para las clases altas .....	290
4. Los centros de refuerzo .....	290
5. Los centros de recuperación .....	290
6. Los centros de readaptación .....	290
Conclusión .....	291
<i>Anexo</i> .....	294

## SEXTA PARTE LOS SISTEMAS ESCOLARES

<b>TEXTO 20. La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial, por FRANCISCO O. RAMIREZ y JOHN BOLI</b> .....	297
La construcción política de la educación de masas: sus orígenes europeos .....	301
El modelo europeo de una sociedad nacional .....	302
Transformaciones sociales y desarrollo del modelo europeo .....	305
La Reforma y la Contrarreforma .....	305

El ascenso de los Estados nacionales y el sistema de Estados .....	307
El ascenso de la economía de intercambio .....	308
La construcción política de la escolarización de masas: institucionalización mundial .....	309
<i>Bibliografía</i> .....	312

TEXTO 21. <b>Cultura erudita y cultura práctica</b> , por CLAUDE GRIGNON .....	315
--	-----

TEXTO 22. <b>El ascenso de la Comisión de Servicios de Fuerza de Trabajo</b> , por CCCS (CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES) .....	329
La MSC y la política de mano de obra .....	330
La cambiante posición en el mercado de trabajo de la juventud obrera .....	332
La MSC y la intervención cultural en la reproducción de la fuerza del trabajo .....	337
La MSC y la formación profesional capitalista: ¿el paradigma laborista? .....	343

### SÉPTIMA PARTE LOS ACTORES IMPLICADOS

TEXTO 23. <b>Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones</b> , por RICHARD L. SIMPSON y IDA HARPER SIMPSON .....	349
El acceso a las semiprofesiones .....	352
Movilidad ascendente .....	353
Elección laboral tardía .....	354
Motivación profesional .....	355
Familia, trabajo e interrupción de las carreras .....	356
Hogar frente a trabajo .....	356
Factores que compensan el bajo compromiso profesional .....	358
Discriminación contra las mujeres .....	359
La creencia en la superioridad masculina .....	359
Valores, metas y conformidad .....	360
Sometimiento de las mujeres a los hombres .....	361
Deseo de sociabilidad .....	362
Orientaciones holística y hacia la tarea .....	364
Falta de ambición .....	370
Falta de comunidades profesionales .....	370
Predisposiciones de las mujeres a la docilidad .....	372
Efectos sobre las organizaciones .....	373

TEXTO 24. <b>Una nueva etapa en la vida</b> , por OLIVIER GALLAND .....	378
Una fase moratoria .....	379
De un modelo de identificación a un modelo de experimentación .....	383
Un nuevo «individualismo de las costumbres» .....	387
<i>Bibliografía</i> .....	388

TEXTO 25. <b>Igualdad y calidad en la educación americana: escuelas públicas y escuelas católicas</b> , por JAMES S. COLEMAN .....	390
Cuatro ideales básicos y su transgresión .....	393
El abandono de los viejos presupuestos .....	400

### OCTAVA PARTE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

TEXTO 26. <b>¿Ha descendido el «nivel»?</b> , por THORSTEN HUSÉN .....	405
Recelos .....	405
¿Puede ser evaluado el «nivel»? .....	406
Niveles de estudiantes aventajados en los sistemas general (« <i>comprehensive</i> ») y elitista .....	407
Evaluación de los niveles en un período dado .....	412
Efectos de la ampliación de los accesos en los niveles .....	415
Cambios en los niveles de rendimiento .....	418

Conclusiones .....	420
<b>TEXTO 27. El dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa,</b> por HENRY M. LEVIN .....	422
Introducción .....	422
Funciones de la escolarización e implicaciones para las reformas igualitarias .....	425
El efecto del movimiento por la escuela secundaria comprensiva .....	427
Mayor estratificación social en la educación superior y mercados laborales .....	431
Políticas selectivas de ingreso .....	432
Dilución de los recursos .....	433
Aumento en los porcentajes de estudiantes que no acaban o que abandonan .....	434
Mayor diferenciación de clase entre las instituciones .....	434
Educación superior y mercados laborales .....	436
Resumen de los cambios en la estratificación .....	436
Consecuencias del dilema .....	437
<b>TEXTO 28. Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación,</b> por MARIANO F. ENGUITA .....	440
Desigualdades y procesos similares... .....	441
...pero resultados enormemente dispares .....	444
Culturas, subculturas y papeles .....	447
Grados de identificación y estrategias .....	451
<b>NOVENA PARTE</b>	
<b>LOS FACTORES DE LOGRO</b>	
TEXTO 29. <b>Una crítica de la «educación compensatoria»,</b> por BASIL BERNSTEIN .....	457
TEXTO 30. <b>¿Qué hacer?,</b> por CHRISTOPHER JENCKS .....	468
TEXTO 31. <b>La situación de test: una relación social,</b> por MICHEL TORT.....	481
<b>DÉCIMA PARTE</b>	
<b>PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN</b>	
TEXTO 32. <b>Nuestros problemas educativos considerados a la luz de la experiencia samoana,</b> por MARGARET MEAD .....	493
TEXTO 33. <b>La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad,</b> por ROBERT DREEBEN .....	512
Independencia .....	515
Logro .....	519
Universalismo y especificidad .....	521
Categorización .....	523
Personas y posiciones .....	525
Especificidad .....	526
Igualdad .....	526
Una advertencia conceptual .....	530
Una advertencia ideológica .....	532
TEXTO 34. <b>Los medios del buen encauzamiento,</b> por MICHEL FOUCAULT .....	534
La vigilancia jerárquica .....	535
La sanción normalizadora .....	536
El examen .....	542

**DECIMOPRIMERA PARTE**  
**EL CURRÍCULUM**

TEXTO 35. <b>La cuna de la libertad</b> , por EDGAR Z. FRIEDENBERG .....	551
TEXTO 36. <b>Clase social y conocimiento escolar</b> , por JEAN ANYON .....	566
Escuelas de clase trabajadora .....	567
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	568
El currículo y el currículo-de-hecho .....	569
La resistencia como tema dominante .....	571
Escuela de clase media .....	573
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	573
El currículo y el currículo-de-hecho .....	575
La «posibilidad» como tema dominante .....	577
Escuela profesional para familias acomodadas .....	577
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	578
El currículo y el currículo-de-hecho .....	579
El narcisismo como tema dominante .....	582
Escuela de elite para ejecutivos .....	584
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	585
El currículo y el currículo-de-hecho .....	586
La excelencia como tema dominante .....	590
<i>Bibliografía</i> .....	591
TEXTO 37. <b>Economía política de la publicación de libros de texto</b> , por MICHAEL W. APPLE .....	593

## DECIMOSEGUNDA PARTE ESCENARIOS DE INTERACCIÓN

TEXTO 38. <b>Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado</b> , por RAY C. RIST .....	615
1. La desviación según la perspectiva del etiquetado .....	616
2. Los orígenes del etiquetado: expectativas del profesor .....	619
3. Resultado del etiquetado: la profecía que se cumple a sí misma .....	623
<i>Bibliografía</i> .....	627
TEXTO 39. <b>Conocimiento y control</b> , por MICHAEL F. D. YOUNG .....	630
<i>Bibliografía</i> .....	638
TEXTO 40. <b>Producción cultural y teorías de la reproducción</b> , por PAUL WILLIS .....	640
Teorías de la reproducción I .....	641
La perspectiva de los estudios culturales .....	644
Teorías de la reproducción II .....	647
Las diferencias entre producción cultural y «reproducción» .....	653
Las conexiones entre producción cultural y «reproducción» .....	656

## DECIMOTERCERA PARTE INSTITUCIONES PARALELAS

TEXTO 41. <b>Socialización primaria</b> , por PETER BERGER y THOMAS LUCKMANN .....	663
TEXTO 42. <b>Relaciones paterno-filiales y clase social</b> , por MELVIN L. KOHN .....	671
Clase social .....	672
Cambio y estabilidad .....	673
Valores parentales de las clases media y trabajadora .....	675
Explicación de la diferencia de clases en los valores paternos .....	677
Consecuencias de las diferencias de clase sobre los valores parentales .....	679
Conclusión .....	682
<i>Bibliografía</i> .....	682

TEXTO 43. <b>La cultura televisiva</b> , por JOHN FISKE .....	684
El capital cultural popular .....	684
Resistencia y poder semiótico .....	686
Diversidad y diferencia .....	689
<i>Bibliografía</i> .....	697

**DECIMOCUARTA PARTE**  
**EL SISTEMA ESPAÑOL**

TEXTO 44. <b>Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático</b> , por CARLOS LERENA .....	701
Sistema de enseñanza escolástico y antiguo régimen .....	705
Funciones sociales del sistema de enseñanza tradicional. Dos clases sociales, dos escuelas .....	709
Claves del sistema de enseñanza tecnocrático .....	713
Sentido histórico y político de la reforma educativa de los setenta .....	718

TEXTO 45. <b>La pirámide educativa</b> , por JULIO CARABAÑA .....	721
Los factores socioeconómicos y el despegue de los bachilleres en los años sesenta .....	722
La reordenación del sistema por la LGE y la contracción del BUP en los años setenta .....	723
Los factores académicos y la expansión del BUP en los ochenta .....	731
Los factores demográficos y el descenso de los noventa .....	734
Coda: sobre el método .....	737
<i>Bibliografía</i> .....	738

TEXTO 46. <b>Una reforma educativa para las nuevas clases medias</b> , por JULIA VARELA .....	739
La LOGSE: entre la herencia y la innovación .....	740
¿A quiénes favorece la nueva Ley? .....	743

CUADRO 2. <i>Referencias</i> .....	747
------------------------------------	-----



**TEXTO 20: LA CONSTRUCCIÓN POLÍTICA DE LA ESCOLARIZACIÓN DE MASAS: SUS ORÍGENES EUROPEOS E INSTITUCIONALIZACIÓN MUNDIAL\***

por FRANCISCO O. RAMÍREZ Y JOHN BOLI

Este artículo examina los orígenes de los sistemas de educación pública en Europa en el siglo XIX y la institucionalización de la educación de masas en el siglo XX en todo el mundo. Presenta una interpretación teórica de la educación de masas auspiciada por el Estado, que subraya el papel de la educación en los esfuerzos de los Estados para la construcción de la nación, compitiendo entre ellos dentro del sistema interestatal europeo. Trata de demostrar que el desarrollo político, económico y cultural en Europa condujo a un modelo que legitimó una sociedad nacional que alcanzó un nivel altamente institucionalizado en el marco cultural europeo y, más tarde en el mundo. Este modelo hizo de la construcción de un sistema de educación de masas un componente fundamental e indispensable de la actividad de cualquier Estado moderno.

Durante los siglos XVIII y XIX, los Estados nacionales construyeron los sistemas de educación de masas que finalmente llegaron a abarcar la totalidad de la población infantil. La autorización, patrocinio, financiación y control estatal de la educación de masas se desarrolló en primer lugar en Europa occidental (Collins, 1977), convirtiéndose más tarde en el rasgo distintivo de un modelo altamente institucionalizado de desarrollo nacional en todo el mundo (Ramírez y Boli, 1982). Y, sin embargo, la mayoría de los estudios comparativos sobre educación pasan por alto, casi por completo, los orígenes históricos de los sistemas públicos de enseñanza (véanse los estudios de Altbach, Arnove y Kelly, 1982; Kazamias, 1977; Eckstein y Noah, 1969), ignorando, por consiguiente, el significado sociológico de la exitosa institucionalización de esta innovación social.\*\*

Examinamos los orígenes europeos y la institucionalización a nivel mundial del sistema público de educación de masas. Nuestro principal objetivo es el de explicar el auge y la legitimación del interés arrollador de los Estados-nación en la enseñanza pública. Explícitamente no tratamos de explicar el rápido aumento de la matrícula en la escuela primaria, aunque los estudios sobre este proceso resulten, por derecho propio, muy interesantes (véase, por ejemplo, Craig y Spear, 1983).<sup>1</sup> Algunos estudios existentes tratan de explicar las primitivas diferencias nacionales en las conexiones entre Estado y educación, tales como las variaciones en el grado de control centralizado sobre la educación (Archer, 1979); pero nosotros nos centraremos en las semejanzas transnacionales en el carácter institucional de los sistemas de educación pública. Estas semejanzas incluyen la aceptación ideológica de determinadas metas en la educación pública, la promulgación de leyes y disposiciones constitucionales, ratificando el interés del Estado en la educación de masas y la creación de ministerios y secretarías nacionales de educación.

Nuestro punto de partida es la observación de que el desarrollo del compromiso del Estado con la educación no fue solamente una respuesta a las necesidades de una economía industrial, a conflictos de clase o de estatus ni a una única coyuntura histórica en determinados países, tales como el carácter de la burocracia central en Prusia (Rosenberg, 1958), las revoluciones y reacciones en Francia (Gontard, 1976), el poder del campesinado en Suecia (Warne, 1929), o la ampliación de los derechos políticos a las clases

---

\* Título original: «The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization», *Sociology of Education*, vol. 60 (enero de 1987), pp. 2-17. Traducción de María Beneyto.

\*\* Esta investigación ha sido subvencionada por la National Science Foundation, subvención SES 84444420232 y el Stanford Center for Youth Studies. Agradecemos a John Craig, Raymond Grew, Thomas Held, Gero Lenhardt, John Meyer, Michael Olneck, Jens Naumann, John Richardson, Richard Rubinson, John Sutton y David Tyack sus críticas a borradores antiguos y recientes. Estamos especialmente en deuda con Randall Collins, quien, no compartiendo necesariamente los puntos de vista desarrollados en este artículo, facilitó su progreso proporcionándonos, para este y otros documentos sobre el mismo tema, comentarios pertinentes y sólidos que suponían un desafío. Sólo los autores son responsables del contenido de este artículo. Dirigir la correspondencia al profesor Francisco Ramírez, Departamento de Sociología, San Francisco State University, 1.600 Holloway Ave., San Francisco CA 94132.

<sup>1</sup> Hasta cierto punto, los argumentos más generales formulados originalmente para explicar la expansión de los sistemas de enseñanza pueden también aplicarse al problema del control de la educación por el Estado (Katz, 1968), modos y niveles de desarrollo industrial y urbano, tipos y grados de conflictos de clase y de grupos o de estatus (Collins, 1979; Bowles y Gintis, 1976), tipos de regímenes políticos (Bendix, 1964), etc.

trabajadoras en Inglaterra (Jones, 1977). Estos factores internos de nivelación social fueron sin duda importantes para modelar las características propias de los distintos sistemas de educación pública. Sin embargo, nuestro interés consiste en comprender la universalidad de la enseñanza pública: ¿por qué la innovación social representada por la educación de masas auspiciada por el Estado fue prácticamente adoptada en casi todos los países de Europa occidental durante el «largo» siglo XIX, desde Prusia (1763) a Bélgica (1914), a pesar de las grandes variaciones tanto en características sociales como en historia?

Para que este fenómeno cobre sentido, debemos tener en cuenta la amplia red cultural dentro de la que actuaban estos Estados-nación. Ésta no es una idea completamente nueva: Cohen (1970, 1979) ha expuesto que el Estado patrocinador de los sistemas de educación de masas solamente puede surgir en una red cultural de Estados-nación compitiendo entre ellas, y Reisner (1922) ha argumentado que la actuación del Estado en el terreno educativo es una consecuencia de los procesos competitivos entre las naciones europeas. Desde aquí pretendemos apoyar estos puntos de vista analizando la evidencia histórica en un determinado número de países europeos, para luego desarrollar una explicación teórica de este fenómeno.

Opinamos que los Estados europeos se comprometieron en sancionar, financiar y gestionar la educación de masas como parte de un esfuerzo para construir una política nacional unificada (cf. Ringer, 1977; Bendix, 1964). Con esta política se esperaba que los individuos descubrieran su identificación primaria con la nación, y se suponía que el poder del Estado se vería reforzado con la participación universal de los ciudadanos en los proyectos nacionales. Queremos señalar que, en algunos casos, una derrota militar o un fracaso en mantenerse al mismo nivel de desarrollo industrial que en los países rivales estimulaba al Estado a volcarse en la educación como un medio de revitalización nacional para evitar la pérdida de poder y prestigio en el sistema interestatal. En otros casos, cuando una nación que avanzaba hacia una posición de primera línea dentro del sistema era desafiada por sus rivales tratando de bloquear su ascenso a través de alianzas militares y medidas económicas, la educación de masas se utilizaba como un medio para conseguir una movilización global para asegurar el éxito continuo dentro del sistema. Los retos externos de este tipo representaban un importante estímulo para la actuación del Estado en la educación, no sólo porque exacerbaban los costes asociados a los obstáculos internos para el desarrollo y el éxito nacionales, incluyendo factores tales como el poder del clero, los privilegios estamentales o clasistas y autonomía de las subunidades políticas (Ringer, 1977).

Pero ¿por qué debería invocarse la educación de masas como un medio para acrecentar la unidad nacional y asegurar el éxito nacional en el sistema interestatal? En el pasado, las rivalidades competitivas y las crisis de integración nacional no habían conducido a la exigencia de que el Estado auspiciara la escolarización de masas. Ni es correcto suponer que la adopción obligatoria de la educación de masas reforzara de forma tan eficaz la posición de una nación-Estado dentro del más amplio sistema internacional ni que generara conductas imitativas. El interés del Estado en la educación de masas fue conformado por la construcción política de la educación de masas, es decir, por su conocida índole institucional más que por los efectos reales de la educación de masas obligatoria en las estructuras del Estado-nación.<sup>2</sup> Por ello, nuestra tarea es la de explicar por qué la extensión de la educación a las masas a través de un sistema obligatorio auspiciado por el Estado se transformó en una, en última instancia, irresistible respuesta a los retos del exterior.

La explicación que desarrollamos incluye dos ideas generales:

1. Los Estados-nación de Europa adoptaron los sistemas de educación pública porque su estrategia de organización era actuar de la forma más acorde con el modelo de sociedad nacional que se estaba desarrollando en Europa occidental. Consideramos este modelo como un conjunto de definiciones institucionalizadas de la realidad que actuaba como un universo simbólico (Berger y Luckman, 1966) asignando significado y legitimidad a algunas entidades, formas de organización, líneas de conducta, mientras hacía que otras resultaran ininteligibles e insoportables. El movimiento hacia una unión más estrecha entre Estado y escuela avanzaba a pesar, algunas veces, de una profunda oposición, ya que un sistema de educación pública se convirtió en lo que una sociedad nacional debe desarrollar cuando se enfrenta a desafíos o circunstancias adversas. Estas últimas fueron crecientemente consideradas no sólo como crisis nacionales sino también como oportunidades para un esfuerzo más amplio en la construcción de la nación. En consecuencia, el modelo europeo de sociedad nacional en el siglo XIX facilitó la instauración y

---

<sup>2</sup> Estamos en deuda con el crítico anónimo que sugirió que reconocemos explícitamente que el interés del Estado en la educación de masas fue estimulado no por el carácter, inherentemente eficaz, de la educación pública sino por su supuesto carácter institucional.

auge de los sistemas de educación pública a pesar de las muchas presiones asociadas al «riesgo de la novedad» (Freeman, Carroll y Hannan, 1983). Ya que este modelo de Estado-nación ha ido institucionalizándose aún más a lo largo del siglo XX, los nuevos candidatos a nación han adoptado crecientemente las esperadas metas educativas y formas organizativas que muestran la autenticidad de sus proyectos para construir una nación dentro del sistema establecido por los Estados-nación (cf. DiMaggio y Powell, 1983; Meyer y Rowan, 1977).

2. El modelo europeo de sociedad nacional surgió inicialmente como resultado de tres muy discutidas y citadas transformaciones de la cultura la política y la economía europeas: la Reforma y Contrarreforma, la construcción del Estado nacional y el sistema interestatal, y el triunfo de la economía de intercambio. Estas transformaciones en el entorno más amplio produjeron un modelo de sociedad nacional que subrayaba la primacía del individuo socializado (Berger, Berger y Kellner, 1973) y la responsabilidad y autoridad última del Estado (Grew, 1984). Por ello sostenemos que la unión de Estados y escuelas como un proceso de construcción nacional venía impuesta por el entorno más amplio sobre sus subunidades estatales. Ya que el mundo de hoy continúa reflejando esos rasgos básicos de la experiencia europea, el modelo europeo de Estado-nación es, en la actualidad, obligatorio a nivel mundial. El sistema de educación pública se ha transformado, por consiguiente, en un imperativo constitucional para los Estados-nación contemporáneos.

El objetivo de este artículo es el de desarrollar estas ideas en una explicación coherente sobre la construcción e institucionalización del sistema de educación pública. En primer lugar examinaremos brevemente los antecedentes históricos, centrando nuestra discusión en los cinco Estados europeos económicamente menos desarrollados, Prusia, Austria, Dinamarca, Suecia e Italia, y luego consideraremos los vínculos Estado-escuela en las dos potencias más desarrolladas y dominantes del siglo XIX, Inglaterra y Francia<sup>3</sup>. Demostramos que los sistemas de educación pública no se inician en los países más dominantes, en contra de la extendida suposición que opina que las innovaciones en educación comienzan inevitablemente en aquéllos y se difunden hacia los países menos desarrollados o menos poderosos. Al contrario, las potencias más dominantes podían resistir las presiones de todo el sistema que favorecían la educación de masas y aferrarse a las antiguas formas de organización asociadas a sus primeros aciertos dentro del sistema, aun cuando esa resistencia resultara perjudicial a la larga.

La segunda parte del estudio desarrolla nuestra explicación. Centrándonos en el conjunto de Europa, identificamos cinco mitos legitimadores institucionalizados que subyacen en el modelo europeo de una sociedad nacional y que justificaron la extensión de la enseñanza a los hijos de las masas y la asunción de la enseñanza por el Estado. Luego tratamos brevemente sobre las fuerzas externas que formaron estos mitos legitimadores y que produjeron el modelo de sociedad nacional que llegó a dominar Europa<sup>4</sup> durante el siglo XIX.

Concluimos exponiendo brevemente las conclusiones de la investigación comparativa que ilustran la relevancia contemporánea de nuestro razonamiento explicativo, mostrando que la construcción política de la enseñanza de masas es un propósito institucional a nivel mundial legitimado por el que ha llegado a ser el modelo internacional de sociedad nacional. [...]

## **La construcción política de la educación de masas: sus orígenes europeos**

¿Por qué se construyeron sistemas de educación pública en toda Europa en los pasados siglos XVIII y XIX? Nuestros breves apuntes de historia revelan que, a pesar de las grandes diferencias en nivel de

---

<sup>3</sup> El que no consideremos en nuestro artículo a los EE.UU. se debe a dos factores: 1) EE.UU. no se integró hasta muy tarde en el sistema interestatal, por lo que nuestros argumentos sobre la importancia del sistema en promover una educación auspiciada por el Estado no puede aplicarse a los EE.UU. durante el siglo XIX; 2) por distintas razones, el Estado central ha representado un papel relativamente escaso en la educación en EE.UU. En este caso, deberá darse otra interpretación para explicar la naturaleza del sistema educativo (véase la línea de razonamiento general desarrollada por Boli, Ramírez y Meyer, 1985). Sin embargo, en el período de posguerra, nuestro razonamiento puede incluso aplicarse a los EE.UU. Véase nota n.º 6.

<sup>4</sup> Utilizamos indistintamente a lo largo de este artículo los términos de *definiciones institucionalizadas de la realidad* y *mitos institucionalizados legitimadores*, a pesar de que conocemos la distinción entre dimensiones cognitivas y normativas del proceso de legitimación. Para una explicación más amplia de una conceptualización de la legitimación que subraye hasta qué punto conocimiento y valores están socialmente estructurados, véase Berger y Luckman, 1966, pp. 92-128.

industrialización, estructura de clases y régimen político, las respuestas ideológicas y de organización de los distintos países a los desafíos al poder del Estado eran sorprendentemente las mismas. La típica respuesta agrupa los siguientes elementos: declaración del interés nacional en la educación de masas, legislación para hacer obligatoria la enseñanza, creación de un ministerio o departamento de educación y establecimiento de la autoridad del Estado sobre las escuelas existentes o de nueva creación.

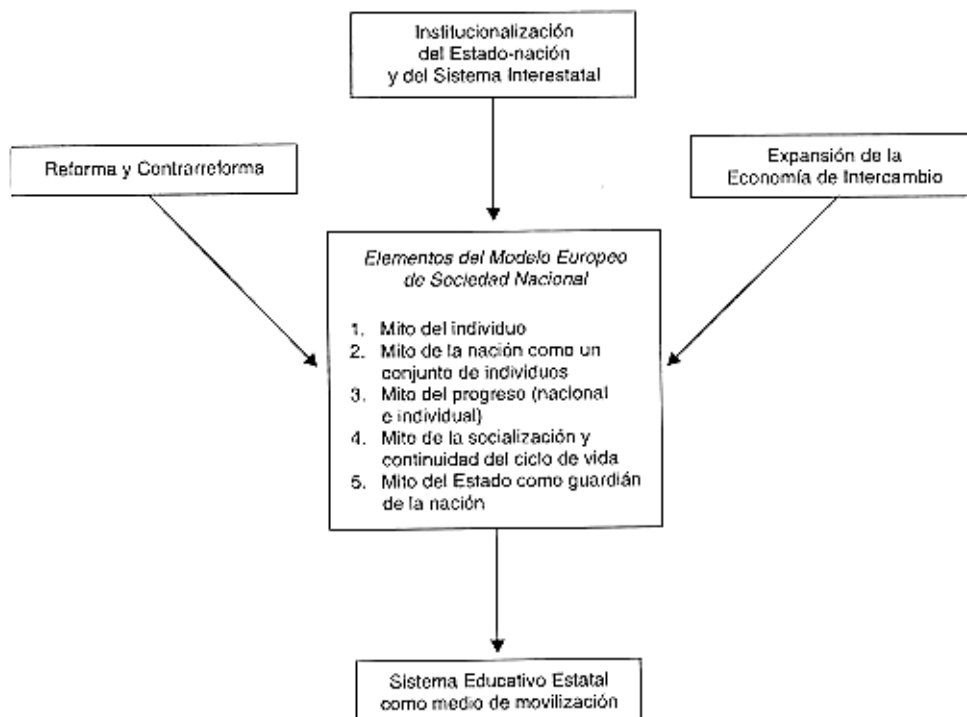


FIG. 1.

A fin de comprender esta respuesta ampliamente uniforme consideramos a Europa como un todo, primero debatiendo cinco mitos legitimadores institucionalizados que han tenido importantes implicaciones para la educación de masas patrocinada por el Estado. Entonces veremos cómo el modelo europeo de sociedad nacional fue conformado por las tres mayores transformaciones de la estructura social y cultural europea: la Reforma y Contrarreforma, el auge de los Estados nacionales y el sistema de relaciones entre ellos y la instauración de la economía de intercambio. Sostenemos que los Estados europeos adoptaron un sistema de educación pública como parte del proceso de construcción nacional que les vino impuesto por el amplio contexto dentro del que competían. El sistema de educación pública se transformó en una tarea organizativa lógica e incluso imperativa, porque estaba ampliamente legitimada por el modelo dominante de sociedad nacional. Esta última, en cambio, provenía de y era estimulada por las importantes transformaciones que vamos a debatir. La figura 1 proporciona una representación esquemática de la construcción política de la educación de masas.

## EL MODELO EUROPEO DE UNA SOCIEDAD NACIONAL

De los muchos mitos legitimadores que surgieron y se institucionalizaron en la Europa occidental de la edad moderna, cinco son de importancia primordial para que comprendamos el proceso por el cual la educación de masas se transformó en una parte imprescindible de la respuesta a los retos externos al poder del Estado. Incluyen los mitos legitimadores de 1) el individuo, 2) la nación como sociedad formada por individuos, 3) el progreso, 4) la socialización de la infancia como clave para alcanzar la condición de adulto y 5) el Estado como protector de la nación y garante del progreso.

En el siglo XIX, el individuo se había transformado claramente en la unidad principal de acción y en la fuente fundamental de valor dentro de la sociedad, reemplazando a unidades más corporativas (familia, clan, región, etc.) que habían sido de primordial importancia en épocas anteriores. La definición institucionalizada de nación como un agregado de individuos estaba íntimamente asociada a la primacía del individuo. La nación no iba a identificarse con las casas reinantes o las familias dominantes. De ahí que el desarrollo nacional presupusiera un desarrollo del individuo; la revitalización nacional requería una revitalización del individuo. Además, el desarrollo nacional e individual se definían como metas que podían

alcanzarse razonablemente. La confianza en lograr un futuro mejor estaba en el fondo del mito reinante del progreso (Nisbet, 1980; Ferraroti, 1985). Esta ideología condujo a poner un mayor énfasis y preocupación en las generaciones siguientes, es decir, en los niños.

Mientras que el desarrollo nacional dependía del desarrollo del individuo, el desarrollo del individuo dependía de la experiencia en la infancia. Esta suposición presuponía una continuidad de la personalidad a lo largo del ciclo de la vida («el niño es padre del hombre»), la maleabilidad del individuo niño y la viabilidad de la intervención explícita en el desarrollo del niño. Todo ello alude al descubrimiento de la teoría de la socialización en el siglo XVIII (Sommerville, 1982).

Este conjunto de mitos interrelacionados vinculaba el desarrollo de los niños al interés nacional: niños buenos, leales y productivos se convertirán en adultos buenos, leales y productivos, quienes, con estas características sumadas, producirán una sociedad nacional mejor, más fuerte y más desarrollada. Era por consiguiente importante que los niños fueran sistemáticamente expuestos a las apropiadas influencias socializadoras, de modo que desarrollaran los valores adecuados.

La aplicación de este mandato ha sido tratada como un proceso de mantenimiento del orden social (Dreeben, 1969), de tal suerte que la función que se asignaba a la educación de masas resultaba de trascendencia equivalente a la de las ceremonias de iniciación en las sociedades sin Estado (Van Gennep, 1960). Pero el mito del progreso alteró significativamente el mandato: se esperaba de los sistemas emergentes de educación de masas que no sólo preservaran el orden social sino que también crearan la nueva sociedad nacional, es decir, hacer posible el progreso. Se esperaba que esto último se consiguiera gracias a la producción del hombre nuevo. Al contrario que las ceremonias de iniciación que disfrutaban solamente de un estatuto genéricamente conservador, los sistemas emergentes de educación de masas estaban destinados a lograr la unidad y el progreso.<sup>5</sup>

¿Qué organismo iba a asumir la responsabilidad última de la socialización de los niños? El bienestar de los niños ya había recaído previamente bajo la autoridad de la familia y, en algunas circunstancias (p. ej., extrema pobreza o abandono), en las iglesias reconocidas. Pero una vez el bienestar de la infancia se vinculaba con el interés nacional, aparecía la pertinente pregunta: ¿Qué organismo ejercería con más legitimidad la jurisdicción original en el territorio nacional? (véase Swanson, 1971). El modelo europeo de sociedad nacional asignaba claramente la jurisdicción al Estado. El interés nacional se identificaba crecientemente con los intereses de la nación-Estado; de hecho, de este último se esperaba que diera entidad y dirección a este interés (Grew, 1984). Puesto que se creyó que el bienestar nacional iba a estar influenciado por el carácter inculcado en los niños de la nación, el Estado estaba abocado a jugar un papel en la socialización de los niños.

La creación e intensificación de los vínculos entre Estado y escuela cobró sentido en cuanto estos mitos se institucionalizaron en la sociedad europea. Esos mitos explican, a su vez, por qué cierto tipo de reveses militares, políticos y económicos llegaron a clasificarse como crisis que requerían una revitalización nacional o como oportunidades para hacer avanzar la construcción de la nación. Dada la progresiva orientación hacia el futuro, la revitalización nacional se centraba frecuentemente en la instauración de un sistema de enseñanza más efectivo. Ya que se asignaba la responsabilidad de la nación al Estado, la unión de Estado y escuelas ocupó un lugar preponderante en el movimiento de revitalización nacional. Por todo ello, un sistema universal de educación pública llegó a ser la estrategia más popular en el proceso de construcción de la nación y desarrollo de la ciudadanía (Marshall, 1948; Bendix, 1964, 1978) y en la homogeneización de las masas (Collins, 1977, 1979)<sup>6</sup>. Postular este modelo europeo de sociedad nacional facilita nuestra

---

<sup>5</sup> Las teorías de reproducción de orden social y cultural suponen que la educación de masas juega un papel genéricamente conservador en la sociedad (p. ej., Dreeben, 1969; Bourdieu y Passeron, 1979). Es de sobra conocida la orientación funcionalista de las teorías de orden social, pero Archer (en artículos de prensa) ha argumentado convincentemente que la misma orientación analítica caracteriza las teorías de reproducción cultural. En las teorías del orden social, la educación de masas «funciona» para mantener el orden; en las teorías de la reproducción cultural, se mantiene la autoridad de la élite o el dominio de clase. En otro lugar hemos evaluado los defectos teóricos y los problemas probatorios, ambos asociados con la corriente principal y a las críticas explicaciones funcionalistas sobre el auge de la educación de masas (Boli *et al.*, 1985). Bastará reiterar que, históricamente, el orden social y el dominio de clase se han mantenido a través de todo tipo de mecanismos excluyentes y represivos que parecen discrepar del mandato de la educación de masas claramente universal, políticamente incorporativo y orientado al progreso.

<sup>6</sup> Históricamente, en los EE.UU., la educación de masas ha estado más vinculada a la ideología del carácter nacional que a la organización del estado (Tyack, 1966). La educación de masas es más una consecuencia de movimientos populistas (Meyer *et al.*, 1979) y de la rivalidad entre grupos étnicos por mejorar su posición, que un resultado de las directrices del Estado (véase también Richardson, 1986). El peculiar carácter descentralizado del Estado estadounidense ha sido

comprensión de la firme determinación del control estatal sobre la educación en este período. El siglo XIX se ha descrito tanto como «el siglo de los niños» (Sommerville, 1982; Hughes y Klemm, 1907) como la «era del nacionalismo» (Kohn, 1962). Estas dos descripciones aparentemente sin relación son, de hecho, complementarias. Las palabras de La Chalotais, portavoz republicano francés, en 1763, captaron la esencia de la cuestión: «Reclamo el derecho de exigir a la nación una educación que sólo deberá depender del Estado; porque pertenece esencialmente a él; porque toda nación tiene un inalienable e imprescriptible derecho de instruir a sus miembros; y, finalmente, porque los hijos del Estado deberían ser educados por los miembros del Estado» (citado en Bendix, 1964, p. 110).

Este sentimiento se hizo muy corriente en el siglo XIX, cuando el control del clero sobre la educación fue eficazmente desafiado en gran parte de Europa. La enseñanza de masas se convirtió en enseñanza pública y la autoridad del Estado sobre ésta se convirtió en regla. En la época actual, el postular un modelo similar, ahora imperativo en todo el mundo, nos ayuda a entender por qué las diferencias en las puntuaciones de sexto grado sobre tests estandarizados de matemáticas o ciencias conducen a la formación de comisiones nacionales de educación y a la grave retórica de «una nación en peligro» (Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación, 1983).

### **Transformaciones sociales y desarrollo del modelo europeo**

Las definiciones institucionalizadas de la realidad están fundamentadas en la experiencia común de un pueblo (Berger y Luckman, 1966). El modelo europeo de sociedad nacional reflejaba y codificaba las experiencias asociadas con las tres grandes transformaciones de la cultura, la política y la economía. Estas transformaciones son complejas e interrelacionadas, y no podemos escapar a un cierto grado de arbitrariedad en nuestro intento de esclarecer los efectos de cada transformación respecto de las otras en la exposición que sigue.

### **LA REFORMA Y LA CONTRARREFORMA**

La contribución de la Reforma y la Contrarreforma a la unión de Estados y escuelas tiene tres lecturas. La primera, que la supervivencia de los movimientos de Reforma marcó el comienzo de la decadencia de la hegemonía cultural de la Iglesia católica en Europa. Los poderes seculares ya no se sintieron obligados a buscar la legitimidad otorgada por la bendición de la Iglesia. Los movimientos religiosos también se desacralizaron mutuamente («la puta de Roma», «el pagano protestante»), debilitando de este modo el monopolio de todas las organizaciones religiosas sobre los símbolos legitimadores y permitiendo finalmente a los poderes seculares proclamar su legitimidad, pasando por encima de la autoridad religiosa. La Reforma y la Contrarreforma aumentaron, por consiguiente, la autoridad de los Estados nacionales sobre su población y legitimaron la autoridad del sistema interestatal (y sus subunidades estatales) sobre la sociedad europea en su conjunto, creando un sustituto secular para la omnipresente Iglesia. Los conflictos religiosos dieron lugar, por tanto, a desarrollos políticos que finalmente generaron el mito institucionalizado del Estado como guardián de la nación.

La segunda ramificación importante de los movimientos religiosos fue ontológica. El énfasis protestante sobre la relación personal con Dios como el único medio de salvación reforzó la posición primordial y la autoridad del individuo. Si bien las primeras raíces del individualismo se encuentran en la Europa medieval (Morris, 1972), la importancia del individuo se subraya mucho más después de la reforma (Weber, 1958). Es fácil precisar la preocupación sobre la educación como un resultado de este énfasis: la salvación personal requería familiaridad con la palabra de Dios; así pues, para convertirse en un buen cristiano, la alfabetización era esencial (cf. Bagley, 1937). Los reformistas desplegaron mucho dinamismo en traducir la Biblia a las lenguas vernáculas para facilitar su acceso a todos los individuos (Bainton, 1956),

---

recientemente objeto de muchos análisis (Skocpol, 1980); para un debate que trate específicamente sobre los imprecisos lazos entre Estado y clases y sus consecuencias para la educación, véase Rubinson, 1986. Nótese, sin embargo, que un papel más fuerte del Estado en educación se inició después de la guerra civil como un intento para integrar al Sur en la política nacional (Bullock, 1970). La expansión de la actividad del Estado en materia de educación, ha avanzado también en las últimas décadas. Ideológicamente, el sistema de educación pública en los EE.UU. se ha desarrollado en la misma dirección que en el resto de los países, pero organizativamente, el nivel de «acoplamiento» sigue siendo relativamente poco preciso.

y la publicación de enormes cantidades de panfletos y cursos de catequesis suministró, de repente, abundante material de lectura, estimulando considerablemente la alfabetización (Cipolla, 1969).

Un tercer resultado de los movimientos religiosos fue el rápido aumento de la preocupación por la socialización de los niños, llevando a la producción de manuales de lectura y sermones para niños (Jolivet, 1981). A pesar de los estereotipos sobre los puritanos, estos primeros trabajos sobre niños tenían una orientación claramente progresista; las primeras opiniones sobre la infancia, que fluctuaban desde una imprudente indiferencia a una preocupación por la inocencia de la infancia, como un bien limitado y frágil que necesitaba ser protegido de los peligros del mundo, fueron reemplazadas por la visión más optimista de que los niños tenían una capacidad innata para el bien, que podía desarrollarse por medio de una educación adecuada.

El contraataque católico adoptó ampliamente las ideologías individualistas y socializantes implícitas en la perspectiva protestante (Sommerville, 1982; Aries, 1962). A la vanguardia de la Contrarreforma, la Compañía de Jesús, en su carta fundacional (1540), se comprometió a trabajar en la educación de los niños. Además, la pedagogía jesuítica implicaba un grado sin precedentes de énfasis en el aprendizaje del individuo y en la formación de su carácter (Durkheim, 1937; Jolibert, 1981). Tanto los jesuitas como otras órdenes religiosas orientadas a la educación de los niños, tales como la orden de Notre Dame (1628) y los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1684), se preocupaban por el espíritu de los niños y no sólo por la observancia externa de reglas y ritos.

Para resumir, las experiencias de los movimientos de la Reforma y la Contrarreforma generaron mitos que legitimaron la primacía de los individuos, la trascendencia de la infancia y de su socialización y la expansión de la autoridad de Estado. La omnipresente autoridad de la iglesia se vio severamente disminuida, siendo reemplazada por la legitimidad y autoridad de entidades sociales más definidas, en particular, el individuo y el Estado nacional emergente. Ambos, tanto el individuo como el Estado nacional, fueron «facultados para actuar» de un modo más completo que antes, y la movilización de los individuos bajo la égida del Estado devino en un medio legítimo de perseguir el mito del progreso.

## **EL ASCENSO DE LOS ESTADOS NACIONALES Y EL SISTEMA DE ESTADOS**

Gran parte de los conocimientos recientes sobre los orígenes y el desarrollo de los Estados nacionales en la Europa occidental (p. ej., Lubasz, 1964; Anderson, 1974; Tilly, 1975) ha ampliado nuestra comprensión de los obstáculos encontrados en la construcción del Estado. Resulta evidente que el mayor escollo en los primeros esfuerzos para la construcción del Estado fue la omnipresente autoridad e influencia de la Iglesia (Tierney, 1964). Durante un milenio después de la caída de Roma, la Iglesia fue la organización dominante en Europa (Strayer, 1970), la cual generó y monopolizó los símbolos culturales legitimadores que integraron con holgura la trama de la civilización en Europa. En este marco, los intentos de los poderes seculares de conseguir esferas de jurisdicción se frustraron inevitablemente. Las guerras religiosas de los siglos XV y XVI ayudaron en gran medida a los Estados a debilitar la autoridad de la Iglesia y disminuir sus recursos.

Las estructuras estatales emergentes no reaccionaron simplemente contra la autoridad de la Iglesia. La organización del Estado se vio considerablemente ayudada por el ejemplo de la estructura administrativa eclesiástica y su reivindicación de una soberanía original (Meyer, 1980). Las pretensiones de la monarquía absoluta fueron copias seculares de la autoridad de la Iglesia (p. ej., la doctrina del derecho divino). En el siglo XIX, los Estados modificaron esta reivindicación de su soberanía justificándola en nombre de «la nación» (Bendix, 1978; Dyson, 1980) y moderándola mediante consideraciones sobre los derechos de los individuos: un legado de la Reforma y del Siglo de las Luces. Los Estados nacionales del siglo XIX fueron de este modo criaturas moldeadas por la experiencia histórica de la Iglesia y por los movimientos de la Reforma y la Contrarreforma.

Los Estados nacionales se vieron también fuertemente influenciados por el carácter político emergente en Europa, esto es, por la cristalización de un sistema europeo de Estados en ausencia de un centro político europeo. Las guerras religiosas condujeron a una decadencia de la autoridad de la iglesia y a la erosión del poder de la dinastía de los Habsburgo, pero los poderes europeos dominantes de los siglos XVII y XVIII fracasaron en crear un centro político en torno al cual Europa pudiera integrarse. Europa se quedó sin su base primordial para una integración holgada, por ejemplo, la cristiandad latina, y sin un sustituto secular.

Sin embargo, Europa no degeneró en un espacio anárquico dentro del cual los Estados se despojaron sin límite entre ellos. En vez de ello, surgió una nueva forma de estructura política: el sistema de Estados, un

conjunto de actores y reglas instituidas, acuerdos y convenciones que validaron la soberanía original y las estructuras organizativas de los Estados nacionales emergentes (Ruggie, 1983), el cual actuó como una poderosa contención de la conducta de estos Estados (cf. Krasner, 1983; Thomas y Meyer, 1986). El sistema de Estados se desarrolló desde un conjunto inconexo de monarquías centralistas que invocaban ideologías de derecho divino a un conjunto de Estados nacionales altamente interdependientes que invocaban la nación como la justificación preponderante en la acción del Estado. Esto suministró a cada Estado la fórmula para su construcción y a sus líderes un vocabulario más o menos común para articular el interés nacional. Como resultado, el propósito y la estructura del Estado se hicieron notablemente uniformes desde el siglo XIX en adelante (Boli-Bennett, 1979; Grew, 1984). Transformar las masas en ciudadanos nacionales se convirtió en un rasgo distintivo del proceso de construcción de la nación orquestado por el Estado; utilizar la escolarización total auspiciada por el Estado para lograr este fin político se convirtió en un *modus operandi* automáticamente aceptado (Ramírez y Boli, 1982).

## EL ASCENSO DE LA ECONOMÍA DE INTERCAMBIO

En conjunción con esta transformación religiosa y política, Europa sufrió un cambio masivo en la organización social de sus actividades productivas en el largo siglo XVI. Este cambio ha sido analizado como la defunción de la economía social y el ascenso de la economía de mercado (Polanyi, 1944) y más recientemente como el surgimiento de la economía capitalista europea (Wallerstein, 1974). La nueva economía de intercambio incrementó los poderes fiscales del Estado mediante la tributación de las transacciones comerciales (Lubasz, 1964). Llevó también a cambios legales e institucionales —el desarrollo de la ley de contratos, la expansión de las relaciones de la propiedad privada, la creación de un mercado de trabajo que separó a los campesinos de las restricciones y protecciones de las servidumbres tradicionales y de los acuerdos de arrendamiento, etc.— que fueron facilitados por, y a cambio, aceleraron los procesos de personalización asociados con los movimientos religiosos expuestos en las líneas precedentes. De un modo creciente, la organización económica de Europa investía a los individuos de la autoridad de dirigir sus propias actividades productivas y de la responsabilidad de sostener financieramente al Estado. Dada la competitividad de una Europa económicamente integrada, la productividad y lealtad de los individuos se convirtió en la preocupación central de las autoridades del Estado.

En el referido desarrollo, la entrada de las clases burguesas educadas en las burocracias estatales como administradores (Fischer y Lundgreen, 1975; Rosenberg, 1958) llevó a un aumento del valor social de la educación secular. Con el aburguesamiento de gran parte de la sociedad europea durante el siglo XIX (Ellul, 1967), el significado de la escolarización como un medio general de éxito en el trabajo y en el ascenso social se institucionalizó ampliamente<sup>7</sup>. De este modo surgió una ideología económica y social que sustentaba una educación universal y complementaba la ideología política de la escolarización auspiciada por el Estado con el propósito del progreso nacional. Aunque el concepto de «capital humano» como teoría de progreso, que facilitó los vínculos entre Estado y escuela, se originó en el seno de la burguesía, las clases burguesas lucharon contra la expansión de la escolarización a finales del siglo XIX (Archer, 1979; Moraze, 1957). Sin embargo, el éxito económico de la burguesía ayudó tanto a los poderes organizativos y recaudadores del Estado que ésta fue incapaz de contener el impulso hacia una educación pública universal. La extensión del sistema educativo público fue, por consiguiente, una consecuencia inesperada del triunfo de la burguesía tanto como los vínculos iniciales entre Estado y escuela fueron los efectos no previstos del triunfo de la Reforma.

---

<sup>7</sup> Creemos que las teorías del conflicto de estatus (p. ej., Collins, 1979) describen correctamente cómo diversos grupos intentan usar el sistema educativo para promover sus valores, para hacer progresar a sus miembros y para mantener su posición de dominio o para desafiar a la elite dominante. Sin embargo, esta perspectiva no explica por qué la escolarización de masas se institucionalizó en primer lugar; da por hecho que la esfera de lo educativo es un espacio importante para la lucha de grupos y el proceso de control social, sin clarificar la elaboración política del dominio educativo, esto es, el significado acordado y el valor de la educación de masas. Este artículo se centra en la institucionalización de la educación de masas examinando los mitos legitimadores que facilitaron su desarrollo y considerando las transformaciones a gran escala que generaron estos mitos. Al hacerlo así, clarificamos las condiciones bajo las que el dominio de lo educativo se convierte en el dominio de un proceso competitivo, aunque recalcamos la competencia entre los Estados-nación en vez de en el interior del Estado-nación, ya que la mayoría de la literatura se limita a este último.



## La construcción política de la escolarización de masas: institucionalización mundial

El mundo en el siglo XX continúa económicamente integrado pero políticamente descentralizado. Pero, como ya hemos observado, la ausencia de un Estado mundial no puede equipararse con la ausencia de acuerdos y convenciones mundiales que legitimen ciertas formas de desarrollo social y debiliten otras. Una característica sorprendente del mundo en el último siglo ha sido el auge espectacular de la autoridad y poder del Estado nacional y la rápida extensión de los derechos civiles, políticos y sociales de los individuos (Boli-Bennett, 1981). El Estado nacional y los individuos son entidades considerablemente institucionalizadas dentro de la cultura del mundo, y unidos entre sí por medio de la institución de la nacionalidad. Esto, a su vez, presupone un institucionalizado y ampliado sistema de educación pública.

Así pues, el modelo europeo de sociedad nacional se ha convertido en un modelo mundial que influye en gran medida en la conducta de los Estados y las sociedades. Se ha logrado la extensión de un marco institucional a escala mundial a todos los territorios y pueblos, estandarizando los parámetros básicos de la ontología social, fines y valores a lo largo de todo el mundo. Aunque persisten las diferencias culturales entre las sociedades nacionales, cada vez se da más por supuesto que todos los pueblos deben constituirse en unidades nacionales, que los Estados deben controlar esas unidades, que el desarrollo económico y la justicia social son fines alcanzables que reflejan el más elevado propósito de la humanidad, que el Estado debe jugar un papel central en la sociedad si se quiere alcanzar esos objetivos y que un sistema de educación nacional más extenso es imprescindible para el progreso individual y nacional. Por consiguiente, resulta cada vez más impensable para las subunidades de los Estados-nación del sistema mundial el constituirse de cualquier forma que resulte incompatible con este modelo internacional.

Admitir este modelo internacional de sociedad nacional facilita nuestra comprensión de los siguientes hallazgos de la investigación:

1. Los Estados de independencia más reciente crean con mucha más rapidez ministerios de educación (Adams y Farrell, 1967) y leyes de educación obligatoria (Ramírez y Boli, 1982), lo que representa una unión más acelerada entre Estados y escuelas<sup>8</sup>.

2. Los Estados están dedicando a la educación una creciente proporción de fondos públicos y adoptando un mayor protagonismo en la financiación de la educación de masas (Inkeles y Sirowy, 1983) y en la regulación de las políticas de admisión en las escuelas, los currícula y los mecanismos de exámenes (Ramírez y Rubinson, 1979)<sup>9</sup>.

3. La matrícula en las escuelas primarias ha aumentado rápidamente en casi todos los países desde el final de la segunda guerra mundial, independientemente de los recursos económicos o de la estructura política (Meyer et al., 1977), y esta expansión ha sido más rápida en las escuelas públicas que en las privadas (Banco Mundial, 1980).

4. El desarrollo nacional e individual ha surgido como el más legítimo de los objetivos de la enseñanza de masas (Fiala y Gordon, 1986), reemplazando objetivos tales como la conservación de las distinciones de estatus, el mantenimiento de los valores culturales indígenas y la protección de los intereses regionales o de los subgrupos –el tipo de objetivos que motivaron el desarrollo social de modelos anteriores de sociedad. El énfasis en el desarrollo nacional se refleja claramente en las declaraciones de política educativa (Inkeles y Sirowy, 1983) y la primacía del individuo –como algo diferenciado de la clase social y las distinción entre sexos– se significa por la casi universal adopción de la escuela comprensiva y en la masiva incorporación de la mujer a la educación primaria (Craig, 1981).

5. Ha aumentado la cantidad y calidad de la socialización del individuo basada en la escuela. Esto se expresa, a lo largo de este siglo, por un importante aumento en la duración de la escolarización (Williamson y Fleming, 1977) y por una disminución universal en la ratio estudiantes/profesor, simbolizando el compromiso con una instrucción más individualizada (Inkeles y Sirowy, 1983).

6. La utilización de la reforma educativa como un instrumento de gran importancia para responder a los desafíos al poder nacional y al prestigio del sistema interestatal se ha institucionalizado aún más. Nótese la ola de reformas educativas desencadenada en Estados Unidos por el lanzamiento del *Sputnik* por los

---

<sup>8</sup> La fecha de la independencia se ha tomado de Banks (1975); las fechas de las leyes de la enseñanza obligatoria se han obtenido en el *World Survey of Education Handbooks* (UNESCO, 1955-1971) y en Flora (1983).

<sup>9</sup> El control estatal de la educación de masas fue cuantificado mediante un análisis de descripciones detalladas de sistemas educativos, referidas en el *World Survey of Education Handbooks*. Se codificaron siete variables que tomaban el grado en que el Estado monopolizaba el control. Se clasificaron más de cien países de acuerdo a este exponente del control estatal de la educación de masas.

soviéticos y, más recientemente, la reforma generada por el temor al creciente poder económico de Japón. Otros países desarrollados, en respuesta a los desafíos militares e industriales, han utilizado la reforma educativa como un elemento de reactivación de las estrategias nacionales. Países menos desarrollados han sido igualmente entusiastas en adoptar políticas educativas como un componente clave en su proceso de construcción nacional (Coleman, 1965), más como parte de sus esfuerzos por alcanzar la legitimidad dentro del sistema que como un medio para alcanzar una posición de liderazgo.

Esta perspectiva nos ayuda a comprender por qué ciertos Estados –a saber, la Inglaterra del siglo XIX y Estados Unidos del siglo XX– no asumieron un completo control de la educación de masas como un instrumento para la movilización política. Como potencias dominantes, estos países han dispuesto de más libertad para actuar al margen de este modelo, de acuerdo con la máxima de que sólo aquellos en la cúspide del poder pueden permitirse discrepar de los convencionalismos. Observamos, sin embargo, que, cuando Inglaterra perdió su posición dominante después de la primera guerra mundial comenzó también a alinearse con este modelo de dirigismo estatal del desarrollo educativo. Podemos esperar en Estados Unidos el mismo tipo de cambio en las próximas décadas, en la medida que su posición de líder mundial se cuestiona cada vez más.

En países menos poderosos, la responsabilidad nacional en la educación de masas viene impuesta por el modelo internacional. Ciertamente, tales responsabilidades están directamente apoyadas por organizaciones transnacionales, tales como Naciones Unidas y el Banco Mundial. No importa lo empobrecido o fragmentado que esté cualquier país aspirante a recibir ayuda, deberá presentarse al mundo como comprometido con la educación de masas. Debe suministrar acceso formal a la educación a todos sus ciudadanos, y la escolarización debe articularse en torno al desarrollo nacional y a los fines del crecimiento individual. Debe esperarse que la producción del ciudadano/trabajador ideal sea un asunto de la más alta prioridad del interés nacional, y es el Estado nacional el primer responsable en este proceso de perfeccionar y canalizar el capital humano.

El modelo europeo de sociedad nacional se ha convertido en algo tan profundamente institucionalizado como modelo internacional, que las crisis como las que sucedieron en el siglo XIX ya no resultan necesarias para generar la unión de Estado y escuela. En su lugar, el proceso de formación del Estado es ahora condición suficiente para inducir a los Estados de independencia reciente a destinar una gran parte de sus esfuerzos en construir un sistema de enseñanza secular y obligatorio. A medida que se modifique el modelo internacional podremos esperar encontrar, también, cambios en la implicación de los Estados en la educación, pero en un previsible futuro es difícil imaginar condiciones (que no sean una catástrofe a gran escala) bajo las cuales pueda debilitarse la insistencia en la socialización auspiciada por el Estado con el propósito de alcanzar el desarrollo individual y nacional.

---

## Bibliografía

- Adams, Don y Joseph P. Farrell** (1967), *Education and Social Development*, Siracusa, Centro para el Desarrollo de la Educación, Universidad de Siracusa.
- Allbachs Philip, Robert Arno y Gail Kelley** (1982), *Comparative Education*, Nueva York, Macmillan.
- Anderson, Perry** (1974), *Lineages of the Absolutist State*, Londres, New Left Books.
- Archer Margaret, S.** (1979), *Social Origins of Educational Systems*, Beverly Hills, Sage.
- Aries, Philippe** (1962), *Centuries of Childhood*, Nueva York, Vintage.
- Bagley, William C.** (1937), *A Century of the Universal School*, Nueva York, Macmillan.
- Bainton, Roland H.** (1956), *The Reformation of the Sixteenth Century*, Boston, Beacon.
- Banco Mundial** (1980), *Education: Sector Policy Paper*, Washington, DC, International Bank for Reconstruction and Development.
- Banks, Arthur S.** (1975), *Cross-National Time Series Data Archive*, Binghamton, Centro para la Investigación de Estudios de Política Comparativa, SUNY-Binghamton.
- Bendix, Reinhard** (1964), *Nation Building and Citizenship*, Nueva York, Wiley.
- (1978), *Kings or People: Power and the Mandate to Rule*, Berkeley, University of California Press.
- Berger, Peter, Brigitte Berger y Hansfried Kellner** (1973), *The Homeless Mind*, Nueva York, Random House.
- Berger, Peler y Thomas Luckman** (1966), *The Social Construction of Reality*, Garden City, NY, Doubleday.
- Boli, John, Francisco O. Ramírez y Jonh W. Meyer** (1985), «Explaining the Origins and Expansion of Mass ducation», *Comparative Education Review*, 29:145-170.
- Boli-Bennett, John** (1979), «The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions, 1870-1970», pp. 222-237, en *National Development and the World System*, editada por John W. Meyer y Michael T. Hannan, Chicago, University of Chicago Press.
- (1981), «Human Rigths or State Expansion? Cross-national Definitions of Constitutional, Rights, 1870-1970», pp. 173- 193, en *Global Human Rights: Public Policies, Comparative Measures y NGO Strategies*, editado por Ved Nanada, James Scarritt y George Shepard, Boulder, Westview.
- Bowles, Samuel y Herberl Gintis** (1976), *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books.
- Bullock, Henry Allen** (1970), *A history of Negro Education in the South*, Nueva York, Praeger.
- Cipolla, Carlo M.** (1969), *Literacy and Development in the West*, Harmondsworth, Penguin.
- Cohen, Yehudi** (1970), «Schools and Civilization Systems», pp. 55-147, en *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems*, editado por Joseph Fischer, Scranton, PA, International Textbook.
- (1979), «The State System, Schooling, and Cognitive and Motivational Pattrens», pp.103- 140, en *Special Forces and Schooling*, editado por Nobuo Shimahara y Adam Scrupski, Nueva York, Mc Kay.
- Coleman, James S.** (1965), *Education and Political Development*, Princeton, Princeton University Press.
- Collins, Randall** (1977), «Some Comparative Principles of Educational Stratification», *Harvard Educational Review*, 47:1-27.
- (1979), *The Credential Society: A Historical Sociology of Education abd Stratification*, Nueva York, Academic Press.
- Craig, John** (1981), «The Expasion Or Education», *Review of Research in Education*, 9: 151-210.
- Craig, John y Norman Spear** (1983), «Explaining Educational Expansion: An Agenda for Hislorical Research», pp. 133-160, en *The Sociology of Education Expansion: Take-off, Growth, and Inflation in Educational Sistems*, editado por Margaret S. Archer, Beverly Hills, Sage.
- DiMaggio, Paul J. y Walter W. Powell** (1983), «The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields», *American Sociological Review*, 48:147-160.
- Dreeben, Robert** (1969), *On what is Learned in the School*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Durkheim, Émile** (1937), *L'Evolution pédagogique en France*, 2 vols., París, Felix Alcan.
- Dyson, K.** (1980), *The State Tradition in Western Europe*, Nueva York, Oxford University Press.
- Eckstein, Max y Hans Noah** (1969), *Scientific Investigatios in Comparative Education*, Nueva York, MacMillan.
- Ellul, Jacques** (1967), *Metamorphose du bourgeois*, París, Calmann-Levy.
- Ferraroti, Franco** (1985), *The myth of Inevitable Progress*, Westport, CT, Greenwood.

- Fiala, Robert y Audri Gordon** (1986), «Educational Ideology and the World Education Revolution, 1950-1970», artículo sin publicar, Departamento de Sociología, Universidad de Nuevo México.
- Fischer, Wolfram y Peter Lundgreen** (1975), «The Recruitment and Training of Administrative and Technical Personnel», pp. 456-561, en *The Formation of National States in Western Europe*, editado por Charles Tilly, Princeton University Press.
- Flora, Peter** (1983), *State, Economy and Society in Western Europe, 1815-1975*, 2 vols., Frankfurt, Campus Verlag.
- Freeman, John, Glenn R. Carroll y Michael T. Hannan** (1983), «The Liability of Newness: Age Dependency in Organizational Rates», *American Sociological Review*, 48: 692-710.
- Gontard, Maurice** (1976), *Les Écoles Primaires de la France bourgeoise (1833-1875)*, 2.ª ed., Toulouse, Institut National des Recherches et des Documentation Pédagogiques.
- Grew, Raymond** (1984), «The Nineteenth Century European State», pp. 83-120, en *Statemaking and Social Movements: Essays in History and Theory*, editado por Charles Bright y Susan Harding, Ann Arbor, University Of Michigan Press.
- Hughes James y L. R. Klemm** (1907), *Progress of Education in the Century*, Toronto, Lincott.
- Inkeless, Alex y Larry Sirowy** (1983), «Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems», *Social Forces*, 62: 303-334.
- Jolibert, Bernard** (1981), *L'Enfance au XVIIème siècle*, París, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Jones, Donald, K.** (1977), *The Making of the Education System, 1851-1881*, Londres, Routledge and Keagan Paul.
- Katz, Michael B.** (1968), *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in the Mid-Nineteenth Century Massachusetts*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Kohn, Hans** (1962), *The Age of Nationalism*, Nueva York, Harper and Row.
- Krasner, Steven D.** (1983), *International Regimes*, Ithaca, Cornell University Press.
- Lubasz, Heinz** (1964), *The Developpmentf of The Modern State*, Nueva York, Mac Millan.
- Marshall, T. H.** (1948), *Citizenship and Social Class*, Nueva York, Doubleday.
- Meyer, John W.** (1980), «The World Polity and the Authority of the Nation State», pp.109- 137, en *Studies of the Modern World-System*, editado por Albert J. Bergessen, Nueva York, Academic Press.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramírez, Richard Rubinson y John Boli-Bennet** (1977), «The World Educational Revolution, 1950-1970», *Sociology of Education*, 50: 242-258.
- Meyer, John W. y Brian Rowan** (1977), «Institutionalized Organization: Formal Structure as Mith and Ritual», *American Journal of Sociology*, 85: 978-986.
- Moraze, Charles** (1975), *Les Bourgeois conquérants XIXème siècle*, París, Armand Colin, Londres, SPCK.
- National Commission on Excellence in Education** (1983), *A Nation at Risk*, Washington, DC, National Commission on Excellence in Education.
- Nisbet, Robert** (1980), *History of the Idea of Progress*, Nueva York, Basic Books.
- Ramírez, Francisco O. y John Boli** (1982), «Global Patterns of Educational Institutionalization», pp. 15-38, en *Comparative Education*, editado por Philip Altbach, Robert Arno y Gail Kelley, Nueva York, Macmillan.
- Ramírez, Francisco O. y Richard Rubinson** (1979), «Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education», pp. 72-84, en *National Development and the World System*, editado por John W. Meyer y Michael T. Hannan, Chicago, University of Chicago Press.
- Reisner, Edward** (1992), *Nationalism and Education Since 1789*, Nueva York, Macmillan.
- Richardson, John** (1986), «Historical Sequences and the Origins of Common Schooling in the American States», pp. 35-63, en *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, editado por John Richardson, Nueva York, Greenwood.
- Ringer, Fritz, K.** (1977), *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press.
- Rosenberg, Hans** (1958), *Bureaucracy, Aristocracy, and Autocracy: The Prussian Experience, 1660-1815*, Boston, Beacon.
- Rubinson, Richard** (1986), «Class Formation and Schooling in the United States», *American Journal of Sociology*, en prensa.
- Ruggie, John G.** (1983), «Continuity and Transformation in the World Polity: Toward a Neoreais Synthesis», *World Politics*, 36: 261-285.

- Skocpol, Theda** (1980), «Political Response to Capitalist Crisis: Neo-Marxist Theories of the State and the Case of the New Deal», *Politics and Society*, 10: 155-201.
- Sommerville, John** (1982), *The Rise and Fall of Childhood*, Beverly Hills, Sage.
- Strayer, Joseph** (1970), *On the Medieval Origins of the Modern State*, Princeton, Princeton University Press.
- Swanson, Guy** (1971), «An Organizational Analysis of Collectivities», *American Sociological Review*, 36: 607-623.
- Tierney, Brian** (1964), *The Crisis of Church and State, 1050-1330*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Tilly, Charles** (1975), *The Formation of National States in Western Europe*, Princeton, Princeton University Press.
- Tyack, David** (1966), «Forming the National Character», *Harvard Educational Review*, 36: 29-41.
- UNESCO (1955-1971), *World Survey of Education Handbook*, 5 vols., Ginebra, United Nations.
- Van Gennep, Arnold** (1960), *The Rites of Passage*, Chicago, University of Chicago Press.
- Wallerstein, Immanuel** (1974), *The Modern World System*, vol . I, Nueva York, Academic Press.
- Warne, Albin** (1929), *Till Folkskolans Förhistoria i Sverige*, Estocolmo, Svenska Kyrkans Diakanisthrelsens Bokforlag.
- Weber, Max** (1958), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, traducido por Talcott Parson, Nueva York, Scribner's.
- Williamson, J. B. y J. J. Fleming** (1977), «Convergence Theory and the Social Welfare Sector: A Cross-National Analysis», *International Journal of Comparative Sociology*, 18: 242-253.