

Jürgen Schriewer
(compilador)

Formación del discurso en la educación comparada

Colección Educación y conocimiento
Director: Miguel A. Pereyra
Catedrático de Educación Comparada
Universidad de Granada

2002
Ediciones Pomares, S. A.
Roger de Flor, 112 – 08013 Barcelona

6. Transferir la educación y desplazar las reformas

Gita Steiner-Khamsi

Desde sus inicios como campo académico, la educación comparada se ha enamorado de la investigación de la transferencia educativa. La gama de cuestiones que aborda la transferencia educativa parece genuinamente comparativa, tanto si consideramos una cuestión muy práctica, como por ejemplo «¿Qué podemos aprender y tomar prestado de otros sistemas educativos?», cuanto si pasamos a examinar un tema de gran preocupación académica, como «¿Se hacen cada vez más similares los sistemas educativos nacionales como resultado de los préstamos?».

La mayoría de los textos introductorios tratan la transferencia educativa como un ámbito de investigación clave de la educación comparada.¹ No cabe la menor duda de que el estudio de la transferencia ha ayudado a legitimar y mantener nuestro campo. Es importante recordar, no obstante, que, además de una prolongada historia de investigación de la transferencia educativa, también se procede de una fuerte tradición de escepticismo. Se han articulado numerosas advertencias en contra de los préstamos, ya sean a gran escala, selectivos o eclécticos. Tomar prestado implica, hasta cierto punto, aislar la educación de su contexto político, económico y cultural. Dada esta preocupación concreta por la decontextualización, no es nada sorprendente que la mayor parte de la investigación sobre transferencia educativa se haya concentrado en lo que se ha tomado de prestado de un contexto a otro.

En este capítulo intento escudriñar bajo la superficie de la transferencia educativa para examinar cuánto se ha puesto en práctica realmente de todo aquello que se ha tomado prestado. A los educadores y analistas de la política a implantar en los países prestatarios se les ha presentado en más de una forma como simples receptores pasivos de bienes educativos (de modelos, reformas, políticas), que luego ponen agradecidamente en práctica en su propio contexto. En respuesta a esa descripción, quisiera argumentar que no se han explicado suficientemente aquellas otras historias que hablan de resistencia, modificación e indigenización de los bienes educativos importados. En lugar de presentar a los expertos de los países prestatarios, la mayoría de ellos países en desarrollo, como receptores de conceptos educativos

occidentales, deberíamos desarrollar una estructura analítica que reconoce la agencia de ambos tipos de países: los prestamistas y los prestatarios.

Uno de los principales propósitos de este capítulo es el de examinar las formas en las que se utiliza la transferencia educativa para legitimar reformas controvertidas y para considerar sus efectos, tanto sobre los sistemas prestamistas como sobre los prestatarios. Tal como sugiere el título del capítulo, analizo la relación entre transferencia educativa y el desplazamiento de reformas escolares controvertidas. Es importante tener en cuenta aquí el doble significado del término «desplazamiento». Por un lado, empleo el término en su sentido literal, para denotar el desplazamiento geográfico o desterritorialización de las reformas escolares donde, por razones económicas, se importan modelos prestados o se prestan y ponen a prueba temporalmente los nuevos modelos educativos antes de aplicarlos en otras partes. Por otro lado, «desplazamiento» se refiere al desplazamiento político, en el que, por razones políticas, los analistas de la política a implantar transfieren los modelos educativos de un contexto a otro. Reestructurar la transferencia educativa en términos de desplazamiento nos permite interpretar el tomar prestado y el prestar como prácticas que ayudan a los analistas a defender las reformas escolares controvertidas que, de otro modo, habrían sido rechazadas. De ahí que las ganancias de la transferencia educativa para los sistemas tanto prestamistas como prestatarios, tengan una importancia crítica para nuestro estudio del tema.

La investigación sobre la transferencia educativa ha experimentado durante la pasada década un renacimiento especial. Los investigadores educativos que, por lo demás, no se identificarían como comparativistas, han manifestado un interés enorme por el tema. Eso ha permitido a muchos eruditos comprender los procesos de globalización y sustanciar su convicción de que se está produciendo una convergencia de los sistemas educativos nacionales en partes diferentes del mundo, es decir, que los sistemas se están volviendo cada vez más similares debido a que los analistas de la política a implantar aprenden unos de otros. El resurgimiento de nuestro tema de investigación dentro del contexto de la globalización obliga a los comparativistas, que mantienen un prolongado escepticismo respecto de la transferencia educativa, a reflexionar sobre una serie de cuestiones nuevas: ¿se han hecho realmente más similares los sistemas educativos nacionales? ¿O acaso sólo lo parece así porque hemos resaltado los aspectos comunes antes que las diferencias, el discurso antes que la práctica, la retórica antes que la puesta en práctica? ¿Es la convergencia de los sistemas educativos nacionales sólo un *desideratum* por parte de los países prestamistas, que cierran los ojos para no darse cuenta de la verdadera evolución que se está produciendo en los países prestatarios?

En un intento por readaptar la investigación de la transferencia educativa para la educación comparada, examinaré en la primera parte de este ca-

pítulo el debate sobre la convergencia, que tan visiblemente ha contribuido al aumento de la investigación sobre la transferencia educativa. Situar el tema dentro del más amplio contexto de la convergencia educativa nos ayudará a recordar por qué el estudio de la transferencia educativa ha sido y seguirá siendo un tema de gran interés.

En la segunda parte llevaré a cabo una revisión más detallada de las posiciones que han guiado la investigación sobre la toma de prestado de elementos educativos. Dependiendo de la estructura teórica que se utilice para interpretarla, aflorarán diferentes percepciones relativas a la convergencia internacional de los sistemas educativos. Así, en algunas partes de esta sección ofreceré los mismos ejemplos, pero aplicaré estructuras de interpretación contrapuestas. Si utilizamos una estructura que se concentre en lo que se ha tomado prestado, nos habremos canalizado hacia la búsqueda de aspectos comunes entre los sistemas prestamista y prestatario. De hecho, si los investigadores se concentran en el contenido de la transferencia, no cabe duda de que encontrarán un denominador común de reformas educativas nacionales, que luego pueden explicar con la teoría de la convergencia. No obstante, si elegimos situar en un primer plano los contextos locales, dirigir nuestra atención hacia las instituciones que prestan y toman prestado y preguntarnos por qué se ha transferido alguna idea o discurso, obtendremos una comprensión completamente diferente de la transferencia educativa. En esta última estructura, nuestra atención se concentra en la política de toma de prestado, en los procesos de adaptación y puesta en práctica y en los organismos que se resisten, trastocan o indigenizan las importaciones educativas. Como corolario, esta estructura ve la transferencia educativa como una forma de desplazar reformas educativas controvertidas.

En la tercera parte señalo temas que raramente se han estudiado en la investigación educativa comparada. Primero, me propongo ampliar la noción de transferencia, para incluir la de los discursos. En lugar de limitarnos a los modelos y prácticas transferidas, deberíamos tomarnos en serio las señales políticas que nos transmiten los discursos transferidos. En segundo término, disponemos de amplias pruebas indicativas de que los Estados dependientes han sido y continúan siendo utilizados como lugares de prueba de reformas escolares que han encontrado oposición en los sistemas dirigentes. Este ámbito, tan poco explorado, tiene el potencial para poner al descubierto la circularidad de la transferencia educativa. En lugar de presentar la transferencia educativa de una forma lineal, determinando un sistema claro de origen y un sistema de recepción, podemos concebirla como un movimiento circular. Nuestra atención se dirige entonces hacia las políticas educativas controvertidas que han sido exportadas, puestas en práctica en otro contexto y luego reintroducidas. Por implicación, resulta que esta nueva estructura también aporta un nuevo conjunto de temas y problemas que hay que abordar a la hora de examinar la convergencia de los sistemas educativos.

Teorización de la convergencia

La mayoría de investigadores, convencidos de que los sistemas educativos nacionales están convergiendo, dan por sentado que todos sabemos lo que eso supone. Sólo unos pocos se toman la molestia de describir las formas mediante las que los sistemas educativos nacionales se hacen cada vez más similares.

Utilizaré la descripción que hacen James Guthrie y Lawrence Pierce del «emergente modelo internacional» de educación, para exemplificar lo que se quiere dar a entender por convergencia. Según estos autores, los sistemas nacionales de educación de todo el mundo comparten cada vez más las siguientes características: «Un currículum establecido nacionalmente, que concede un mayor peso a las matemáticas, la ciencia y los idiomas extranjeros; una devolución a la escuela de la autoridad operativa de toma de decisiones; un mayor uso de las pruebas de rendimiento con propósitos de comprobación de responsabilidades; un énfasis puesto en la formación del profesorado y en su profesionalización y, en el caso de los programas de educación superior, una expansión del acceso y de los incentivos favorables al aprendizaje permanente». El modelo de Guthrie y Pierce sólo es uno, entre los muchos desarrollados por los eruditos, para explicar el proceso general de convergencia. No obstante, y aunque los diversos eruditos puedan valorar de un modo diferente las características concretas de un modelo educativo internacional, la idea de convergencia sigue siendo la misma.

Aunque no cabe la menor duda de que el surgimiento de la economía global, las migraciones internacionales y la expansión tecnológica afectan «algo» a los sistemas educativos nacionales en todas partes del mundo, algunos no dejamos de preguntarnos cómo afectan los actuales procesos de globalización a los sistemas educativos y cómo interviene en ello la transferencia educativa.

Al elegir de entre el universo de explicaciones teóricas acerca del por qué los sistemas educativos nacionales comparten cada vez más rasgos similares, limitaré mi análisis a tres modelos: el del consenso, el del conflicto y el culturalista. Los modelos del consenso y del conflicto, ampliamente analizados en la literatura de la educación comparada,¹ suelen argumentarse desde extremos opuestos.

El modelo del consenso

Este modelo asume que la emergente economía global ha creado graves desafíos que afectan a todos los sistemas educativos de formas similares. Los sistemas educativos superiores, por ejemplo, experimentan ahora las consecuencias sociales de la década de 1960: desarrollo económico, movilización política y social y la consolidación de los Estados poscoloniales indepen-

dientes. Se cree que todos estos desarrollos globales han contribuido a un aumento general de las aspiraciones y expectativas profesionales en todas las partes del mundo. La actual «circulación de los cerebros», es decir, la migración internacional de personas altamente cualificadas, se puede interpretar como una señal visible que se puso en marcha hace más de treinta años. Esta tendencia, habitualmente catalogada como expansión educativa, explosión de titulaciones o «hipereducación»,⁴ afecta de una u otra forma a todos los sistemas educativos superiores. La formación profesional es otro ámbito en el que se notan los desarrollos globales. Todos los sistemas nacionales han tenido que afrontar una decreciente competitividad en los mercados mundiales y bajas exigencias de habilidad por parte de muchos patronos.⁵ Finalmente, las escuelas también han tenido que afrontar desafíos globales, como una migración tanto interna como internacional y la necesidad de incorporar la diversidad cultural y el multilingüismo.

Así, a los especialistas que siguen el modelo del consenso, no les sorprende que los sistemas educativos se desarrollen siguiendo vías similares, puesto que los procesos de modernización global y de diferenciación funcional trascienden las fronteras nacionales y evocan respuestas similares por parte de los sistemas educativos nacionales. En un mundo rápidamente cambiante, los analistas de la política a implantar buscan con mayor frecuencia más allá de las fronteras nacionales, tratando de encontrar soluciones educativas que ya se hayan puesto a prueba en otras partes. No es sorprendente, por tanto, que tomen prestado aquellas que les parezcan más prometedoras. En consecuencia, terminamos con la convergencia de los sistemas educativos, es decir, con reformas educativas nacionales que manifiestan rasgos similares. Para estos especialistas, el hecho de tomar prestado de otras naciones es lo que ha conducido al emergente modelo internacional de educación.

A primera vista, este modelo teórico, estrechamente asociado con la teoría de la modernización, parece directo y convincente. Es importante observar, sin embargo, que el modelo ha sido criticado por su ingenuidad, asumiendo un consenso sobre lo que constituye una buena solución o educación efectiva. El modelo del consenso nos haría creer que desaparecerán gradualmente las soluciones políticas que no consigan aumentar el rendimiento de una nación en la carrera global por la competitividad económica, es decir, que tales soluciones serán atacadas, quedarán abolidas y darán posteriormente paso a reformas educativas más efectivas. De ello se desprende, por implicación, que, con mayor probabilidad, únicamente las reformas educativas más efectivas entran en el conjunto de soluciones que se tomarán prestadas. Al hacer avanzar un paso más las implicaciones de este modelo, podemos comprender ahora por qué los especialistas que aplican la teoría del consenso tienden a considerar el modelo educativo internacional no sólo como el más difundido, sino también como el mejor y el más efectivo del que se dispone actualmente.

El modelo del conflicto

Este modelo también reconoce la convergencia de los sistemas educativos nacionales, algo que, sin embargo, explica de un modo diferente. Según este modelo, el surgimiento de un determinado modelo educativo internacional no es en modo alguno un acto voluntario y consensuado de toma de prestado, sino más bien una señal visible de neocolonialismo e imperialismo cultural. Así, lo que hace atractivo y exportable a un sistema educativo no se debe tanto a su calidad y efectividad, sino más bien a los recursos de que se dispone para difundirlo. Y al hablar de recursos no debemos considerar únicamente los financieros, sino incluir todos los demás factores que contribuyen a la exportación de las reformas educativas, como el acceso a la información, la experiencia, la tecnología, el trabajo en red y la representación en las organizaciones internacionales.

Al aplicar un enfoque de sistemas mundiales, los teóricos del modelo del conflicto enmarcan la transferencia educativa desde países económicamente «nucleares» a «subnucleares» y «periféricos» como una estrategia diseñada para mantener a otros países económica, política y educativamente dependientes. Eso se hace, una vez más, utilizando los modelos educativos desarrollados en las sociedades industrializadas avanzadas (como por ejemplo el programa Headstart, la descentralización y la gestión local y los planes de vales educativos), como guías para las reformas educativas en los países en vías de desarrollo. Desde una perspectiva de imperialismo cultural, el «emergente modelo internacional» no se ha desarrollado gradualmente, como resultado del préstamo, sino que ha sido propagado activamente por parte de las sociedades industrializadas avanzadas.

Se pueden decir muchas cosas acerca de esta interpretación, como que, por ejemplo, la mayoría de los rasgos del modelo internacional de educación, excepto la expansión del acceso a la educación superior, también se encuentran en la lista del Informe del Sector Educativo del Banco Mundial.⁶ Para los teóricos del modelo del conflicto, la convergencia es real, pero el término «globalización» induce a error acerca de lo que es, en realidad, una occidentalización del resto del mundo.

El modelo culturalista

En contraste con los modelos del conflicto y del consenso, el culturalista no toma la convergencia internacional de los sistemas educativos en su valor literal. Lo que aparece como transferencia de modelos educativos se ve como una transferencia de discursos académicos y profesionales sobre educación. Así, la transferencia educativa no es una señal de convergencia de los sistemas educativos, sino más bien de la interactuación de los expertos de diferentes partes del mundo. Lo que ocurre localmente es algo muy diferente.

Esta perspectiva reconoce el impacto del imperialismo cultural sobre los sistemas educativos, pero no considera la forma en que las fuerzas locales responden a estos desafíos globales, tan predecible como han sugerido los teóricos de la convergencia. Separar con nitidez la intersección entre lo global y lo local, ha sido un proyecto perseguido desde hace tiempo por los antropólogos culturales y, más recientemente, por los sociólogos culturales. A lo largo de los últimos años han aparecido numerosos trabajos que contrarrestan de modo convincente la suposición de que la globalización conduce necesariamente a una cultura global.⁷ Lo que sucede cuando los desarrollos globales se encuentran con la cultura local ha sido bien documentado por eruditos como Homi Bhabha, que examina el surgimiento de las «culturas híbridas» y por Arjun Appadurai, que destaca las «terceras culturas» y los «procesos de indigenización».⁸ Es importante recordar que no hay desarrollos globales que afecten a las culturas locales de formas idénticas. Appadurai señala la disgregación entre diferentes visiones del mundo y flujos transnacionales, que identifica como el flujo de gente, el de tecnología, el de información financiera, el de las imágenes y la información de los medios de comunicación y el de las ideologías. Además, y dependiendo de la región, hay diferentes núcleos, subnúcleos y periferias que afectan de múltiples formas a las culturas locales.

Esta tercera perspectiva también desafía las suposiciones que equiparan al Estado-nación con una cultura, o los sistemas educativos nacionales con valores educativos nacionalmente uniformes. En lugar de eso, reconoce la pluralidad de culturas que hay dentro de los Estados-nación y destaca las diferencias acerca de cómo construye la gente significados compartidos alrededor de los temas de educación. Reconoce la persistencia de intereses y preocupaciones educativas en sociedades divididas por clase, raza, etnia, edad y género. Como consecuencia de estas perspectivas diferentes, las reformas educativas siempre son controvertidas, es decir, apoyadas por algunos y rechazadas por otros. La cuestión de cómo la transferencia educativa actúa en el enfrentamiento permanente por dilucidar qué constituye la «educación» es un tema realmente importante y que, sin embargo, se ha estudiado poco. Plantear esta cuestión puede liberar a nuestras mentes de tendencias comparativas, preparándolas para un nuevo conjunto de preguntas que nos ayuden a examinar la relación entre los desarrollos internacionales y las reformas educativas domésticas.

Para la investigación de la educación comparada, esta línea de investigación parece extremadamente desafiante, puesto que un modelo internacional de educación asume, hasta cierto punto, valores y conceptos educativos globalmente compartidos. Al propugnar esta tercera perspectiva, sugiero volver a introducir la cultura en la investigación de la transferencia educativa y llamar la atención hacia lo que ocurre a nivel local, una vez que se ha producido la transferencia.

Revisión de la transferencia educativa

En la sección anterior he explicado por qué las comunidades académicas y profesionales han manifestado un creciente interés por la investigación sobre la transferencia educativa. Teniendo en cuenta el aspecto más amplio de la convergencia educativa, puedo examinar ahora cómo se ha abordado el tema dentro de la investigación sobre la educación comparada.

Parece que la investigación sobre la educación comparada ni se ha saturado ni se ha desilusionado con la investigación sobre la transferencia o la toma de prestado de elementos educativos. Cuando Hubert O. Quist y yo revisamos cinco revistas de educación comparada e internacional, nos sorprendimos al encontrar sólo un número especial y ocho artículos publicados en el período comprendido entre 1986 y 1996 que abordaban explícitamente la transferencia, adaptación o préstamo.⁹ Las revistas examinadas fueron *Comparative Educational Review*, *Comparative Education*, *Compare*, *Prospects* e *International Journal of Educational Development*. Algunas revistas han demostrado un compromiso continuado con la publicación de investigaciones sobre este tema.¹⁰

Aunque el volumen de la investigación ha sido relativamente pequeño, el campo parece haberse movido hacia nuevas y prometedoras direcciones. La cuestión de investigación sobre la que se basó el número especial de *Comparative Education* era la siguiente: «¿Cómo es que países concretos, en momentos concretos, se muestren interesados por los sistemas educativos de otros países determinados?». Los títulos de algunos de los artículos también reflejan la nueva clase de cuestiones de investigación que se abordan: «¿No ser ni prestamista ni prestatario? Los problemas de la atracción internacional en la educación», «La política del préstamo educativo» y «Una especie de transferencia educativa: el sistema estadounidense de crédito con características chinas». Estos títulos reflejan la nueva atención que se dedica a temas como la política de los procesos de préstamo, adaptación y puesta en práctica y los sistemas de préstamo. Así, aunque la investigación tradicional se interesó principalmente por describir lo que se había prestado selectivamente de un sistema a otro, así como por explorar el impacto de las reformas educativas importadas sobre los países prestatarios, la investigación más reciente aborda una clase diferente de cuestiones de investigación: ¿por qué se produjo la transferencia? ¿Cómo se puso en práctica? ¿Quiénes fueron sus agentes?

Estas nuevas formas de abordar la transferencia educativa han informado una reflexión más crítica sobre la cuestión clave: ¿qué se puede aprender de otros sistemas educativos? Algunos argumentarían que deberíamos calificar esta cuestión como académicamente defectuosa y desterrarla del análisis académico. Hay pruebas suficientes para demostrar que, de hecho, poco se puede aprender de otros sistemas. Lo único que tendríamos que hacer

para demostrarlo es destacar la vinculación de cada sistema con el contexto y la cultura.¹¹ No obstante, y puesto que esta cuestión clave sigue atrayendo a muchos estudiantes y profesionales del campo,¹² de nada serviría rechazar este ámbito de investigación. Además, parece que ningún otro tema como el estudio de la transferencia educativa depende tanto de la ventaja comparativa. En consecuencia, sugiero seguir una estrategia diferente, tanto por razones prácticas como intelectuales. Propongo transformar la pregunta normativa, orientada en un sentido práctico, de «¿qué se puede aprender?», en la pregunta descriptiva, orientada en un sentido de investigación, de «¿qué se ha aprendido?». De modo similar, sugiero preguntar «¿qué se ha transferido?», en lugar de «¿qué se puede transferir?». Desde una perspectiva de investigación y retrospectivamente, puedo identificar ahora las suposiciones sobre las que se ha basado una investigación de la transferencia más orientada hacia la práctica. Lo que merece nuestra atención son esas suposiciones que han dirigido la investigación de la transferencia educativa hacia un callejón sin salida.

Con el propósito de establecer una mayor diferenciación, me refiero a estas tres suposiciones de la investigación de la transferencia orientada hacia la práctica como «aprendizaje del sistema», «transferencia del sistema» y «dividendos del sistema».

Aprendizaje del sistema

Es interesante observar cómo la investigación orientada hacia la política presenta la transferencia educativa como un caso de «aprendizaje del sistema», en el que a los administradores de un sistema, habitualmente funcionarios gubernamentales, se les encarga buscar reformas educativas más «modernas», eficientes o efectivas que ya se hayan implantado en otros sistemas educativos. Incluida en esta afirmación ingenua encontramos una concepción de progreso que califica a los Estados-nación en relación con los resultados educativos deseados. Parte de esta empresa ha consistido en formular, retrospectivamente, los estándares educativos para diferentes períodos históricos. Según este punto de vista, los funcionarios gubernamentales evaluaron los sistemas educativos a mediados del siglo XIX, tanto los propios como los de otros Estados-nación recién formados, en relación con su capacidad para producir ciudadanos informados. A mediados del siglo XX, durante la era del Sputnik, se planteó qué sistema educativo haría avanzar las ciencias con mayor probabilidad. Y, en la economía global actual, los analistas suelen medir los resultados educativos en términos de competitividad económica y tecnológica. En consecuencia, la transferencia educativa en el siglo XIX evolucionó con mayor probabilidad alrededor de la educación cívica, mientras que en la década de 1960 lo hizo alrededor de la educación científica y en la de 1990 alrededor de la educación económicamente productiva.

Presentaré tres episodios, uno por cada uno de los períodos históricos antes mencionados, que se han utilizado con frecuencia en la literatura de la educación comparada como ejemplos de aprendizaje del sistema.

1) En 1844, Horace Mann, secretario del Consejo de Educación de Massachusetts, utilizó su Séptimo Informe Anual para alabar las prácticas educativas que había encontrado en Prusia, relativas a la pedagogía, la valoración del estudiante y el mantenimiento de la disciplina sin recurrir al castigo corporal. El informe, que en su época se interpretó correctamente como un intento de importar métodos europeos al sistema educativo de Massachusetts, desencadenó un áspero debate sobre el empleo del castigo corporal en las escuelas de Boston. En la literatura de la educación comparada, Mann destaca como alguien que «estaba preparado para informar de todo aquello que llamara su atención»,¹³ y como el prototipo de educador del siglo XIX que viajaba en busca de ideas que pudiera tomar prestadas.

2) En 1959, Kolmogorov, un matemático ruso, estableció el primer internado ruso para estudiantes matemáticamente bien dotados. Su idea de establecer un internado afiliado a la facultad de Matemáticas de una universidad se inspiró en la existencia de instituciones similares en Hungría, que había visitado pocos años antes.¹⁴

3) En 1989, John E. Chubb y Terry M. Moe visitaron Inglaterra para estudiar la puesta en práctica de la Ley de Reforma Educativa de 1988. Basándose en lo que percibieron como aspectos comunes entre las reformas educativas en Estados Unidos y en Inglaterra y Gales, invitaron a los lectores estadounidenses a aprender de las experiencias británicas: «Inglaterra... ha podido llegar más lejos y con mayor rapidez en la revisión general de su sistema educativo, y es mucho más probable que tenga éxito. Sólo nos cabe esperar que sea así y que, algún día, Estados Unidos pueda seguir los pasos de Inglaterra».¹⁵

Estos tres episodios sólo nos cuentan la mitad de la historia. Para completarla, tenemos que reconocer la política del préstamo. Hay mucho que aprender de los recientes análisis que han estudiado el proceso de transferencia de las reformas escolares entre el Reino Unido y Estados Unidos. David Halpin y Barry Troyna, por ejemplo, al reflexionar sobre las razones de este animado flujo transnacional de discursos y prácticas, escriben: «Raras veces tiene que ver con el éxito, por muy definido que esté, de la realización institucional de determinadas políticas en sus países de origen; tiene mucho más que ver con la legitimación de otras políticas relacionadas».¹⁶ También señalan un fenómeno interesante: los analistas toman prestadas, con mucha mayor frecuencia, políticas educativas de otros sistemas educativos que, en su contexto original, se consideraron como fracasos, se vieron como inefectivas o que, al menos, despertaron una gran controversia. De ahí que tenga que haber otros factores que expliquen la importación de políticas educativas del extranjero. El estudio de Halpin y Troyna aporta una alternativa

convinciente a la explicación más habitual, según la cual los analistas británicos y estadounidenses han desarrollado la reforma escolar siguiendo líneas similares porque ambos sistemas se enfrentan con problemas similares, sintetizados en la disminución de la competitividad internacional. En lugar de eso, los estudios de varias naciones que examinan la política del préstamo, reconocen la persistencia de una multitud de soluciones educativas a los problemas económicos, políticos y sociales.

Puesto que la introducción de reformas educativas siempre despierta una gran controversia, podemos ver bajo una nueva luz la utilidad de la transferencia educativa. Eso se aplica especialmente a las reformas educativas que tienen como objetivo un cambio fundamental, antes que progresivo.¹⁷ Hay pocas dudas de que el movimiento de descentralización constituye una reforma fundamental de los sistemas educativos nacionales. Afecta a todos los niveles de la reforma, la administración, la gobernanza, la financiación y los contenidos de la educación y redefine los grandes rasgos de la calidad y la efectividad. No obstante, queda claro que no existe en modo alguno un consenso generalizado en cuanto a qué constituye una buena educación para todos, como demuestran los debates surgidos en Estados Unidos y en el Reino Unido sobre el impacto causado por el hecho de cambiar la autoridad de la toma de decisiones, introducir los estándares nacionales (Objetivos 2000 en Estados Unidos, o currículum nacional en Inglaterra y Gales), resaltar las habilidades básicas, poner en práctica la elección de escuela o, incluso, el impacto que tiene cualquier otro componente del paquete de la reforma descentralizadora sobre la educación de los estudiantes pertenecientes a las minorías.¹⁸ Las controversias sobre las reformas escolares fundamentales nos inducen a considerar la política de préstamos en el contexto mucho más amplio de la toma de decisiones organizativas. David Robertson y Jerold Waltman, por ejemplo, analizan situaciones que conducen a la política de préstamos.¹⁹ Cuanto mayor es el conflicto sobre los objetivos de la innovación educativa y cuanto mayor es la incertidumbre sobre la efectividad de las soluciones actuales, tanto mayor es la probabilidad de que surja la política del préstamo.

Regresando a los muy citados ejemplos de Horace Mann y de Kolmogorov, sugiero reestructurar estos casos clásicos de préstamo educativo transnacional en términos de las políticas de préstamo. El préstamo selectivo de las políticas de los sistemas educativos europeos propuesto por Horace Mann, le ayudó a poner en práctica su visión republicana de escuelas elementales, controladas por el Estado y dotadas de un profesorado profesional. Su plan de enseñanza profesionalizada que, según Lawrence Cremin, tiene sus orígenes en los intentos anteriores llevados a cabo por el filósofo francés y posterior ministro de Educación, Victor Cousin, resaltó una cuidadosa selección de educadores, una formación bien diseñada y un aumento del estatus y la autoridad del profesorado.²⁰

También hay que examinar, en relación con su agenda política, la importación del modelo húngaro de escuelas internas para alumnos matemáticamente bien dotados, llevado a cabo por Kolmogorov.²¹ En su época, los estudiantes rusos tenían que interrumpir la enseñanza académica para obtener experiencia laboral práctica en fábricas o en granjas. Si Kolmogorov hubiera propuesto una reforma educativa general que propugnara la enseñanza académica ininterrumpida, se le habría considerado como elitista y «burgués». No sucedía lo mismo con la enseñanza de las matemáticas y de la ciencia. En su época se habría considerado como una propuesta patriótica cualquier reforma que hubiese contribuido con efectividad a ampliar las diferencias entre los niveles de la educación matemática en Estados Unidos y en la Unión Soviética. Según señala Nikolai Nikandrov, en la literatura educativa soviética de la década de 1960 se discutió mucho sobre el libro de Allen Tracy titulado *Lo que sabe Iván y Johnnie desconoce. Una comparación de los programas escolares soviético y estadounidense*.²² Editado en la época del Sputnik, ese libro ensalzaba la calidad de aquellos programas soviéticos de ciencias (física y matemáticas) en las que andaban retrasados los jóvenes estadounidenses. Una vez dicho esto, debemos recordar que ninguna otra asignatura escolar pudo cuestionar las prácticas establecidas de un modo tan profundo como lo hicieron las matemáticas y la ciencia. El modelo húngaro, aclamado internacionalmente en su época por los altos niveles alcanzados en matemáticas y ciencia, se consideró como transferible y capaz de convencer a las autoridades educativas rusas de que eximieran a los internados para niños matemáticamente bien dotados de los principios de la educación politécnica soviética.

En lugar de comprender el préstamo de la política educativa como un corolario de la convergencia de las economías nacionales, en el que los analistas toman prestada una solución potencial para un problema compartido, dirigir la atención hacia la política de préstamo nos ayuda a comprender otras opciones políticas. El préstamo no ocurre en un vacío político. Lo que pretendo indicar aquí es que deberíamos descartar la transferencia educativa como una forma de aprendizaje del sistema y, en lugar de eso, examinar de qué forma sirve el préstamo educativo como un poderoso medio para desplazar reformas educativas controvertidas. Eso ayuda a acelerar la evaluación de las opciones políticas y evita arduos procesos de regateo entre partes contrarias. En otras palabras, la referencia a reformas educativas nacionales implantadas con éxito en otros países, proporciona a los analistas políticos un medio de presión favorable a una determinada opción política.

Transferencia del sistema

Tenemos que examinar con mayor detalle esta segunda suposición de la transferencia educativa, la que se refiere al sistema, en la que se sugiere que

las reformas educativas se pueden transferir «tal cual». Una vez más, si dirigimos nuestra atención a «¿Qué se ha prestado?», en lugar de «¿Qué podemos tomar prestado?», nos damos cuenta de que tomar prestado no es lo mismo que copiar. A menudo se presenta como un hecho que los analistas políticos ahorran costes de diseño y puesta en práctica al adoptar modelos educativos que ya se han probado en otras partes. Eso es cuestionable. Aún se tienen que estudiar mucho mejor los costes del préstamo educativo, es decir, los derivados de poner en práctica un modelo educativo existente, pero en un contexto nuevo. William Richardson, por ejemplo, describe los altos costes que tuvo para el gobierno británico el tomar prestado el modelo «compacto» de la formación empresarial estadounidense. Para que el modelo compacto fuese más efectivo en el ambiente económico británico, los expertos británicos tuvieron que dedicar una gran cantidad de tiempo a su puesta en práctica y a su readaptación.²³

Siguiendo con nuestra estrategia investigadora, es decir, dejando en suspenso la cuestión de si la transferencia es factible y examinando en lugar de eso el proceso, podemos ver con claridad que toda transferencia produce un proceso de recontextualización. Desde esta perspectiva, preguntarse cómo se ha recontextualizado, modificado o indigenizado localmente una política que se ha tomado prestada, aporta una mayor comprensión que limitarse a afirmar que dicha política se ha tomado prestada selectivamente, pues el proceso de indigenización nos dice algo sobre la cultura del sistema prestatario.

Michael Agelasto presenta un interesante caso de estudio de indigenización. Describe, desde una perspectiva histórica, cómo las universidades chinas se movieron de un lado a otro, entre los sistemas soviético y estadounidense.²⁴ El sistema estadounidense de créditos se introdujo por primera vez en 1917, a cargo de la Universidad de Beijing, pero luego se abandonó en la década de 1950, cuando China siguió el sistema soviético de año académico, bajo el que los alumnos quedan organizados en cohortes académicas que inician su programa al mismo tiempo, siguen el mismo conjunto de cursos y terminan sus estudios al mismo tiempo. En 1978, unas pocas universidades chinas empezaron a reintroducir el sistema estadounidense de créditos, debido a que fomentaba la flexibilidad, la independencia y el autoestudio. No obstante, el profesorado y los estudiantes de las universidades chinas no absorbieron el sistema estadounidense sin controversias. Agelasto examina cómo la Universidad de Shenghzen indigenizó gradualmente el sistema estadounidense importado, según formas que se adaptaban a las estructuras anteriores de la organización de los cursos.

Es importante tener en cuenta que la evolución de la Universidad de Shenghzen no es, en modo alguno, representativa de las tendencias que se dieron en el resto de la República Popular. Situada en la Zona Económica Especial, junto a Hong Kong, se halla insólitamente bien dotada de recursos

y abierta a las influencias occidentales. A pesar de todo, el caso de Shengzhen sigue constituyendo un ejemplo válido para ilustrar un proceso de indigenización.

En 1983, cuando la universidad adoptó el sistema estadounidense de créditos, el profesorado temió que produjera demasiadas alternativas individuales para los estudiantes por un lado, al mismo tiempo que dejara pocas cosas que decir a los profesores, lo que conduciría a un estilo de *laissez-faire* que, en último término, iría en contra de la calidad de la educación. De hecho, el sistema de créditos introdujo alternativas limitadas para los estudiantes, permitiéndoles elegir por sí mismos aproximadamente sólo una quinta parte de los cursos. Más atractiva para ellos fue la opción de evitar los cursos si alcanzaban una puntuación superior a 70 en un examen de exención. También podían obtener crédito por un curso siempre que aprobaran el examen final correspondiente al mismo. Como consecuencia de ello, los alumnos se matricularon en clases concurrentes, estudiaron por su cuenta y aprobaron los exámenes finales del curso. A pesar de estas opciones, los abusos del sistema de crédito fueron mínimos: en 1988, sólo tres de cada cincuenta estudiantes asistían a más de 70 horas de clase a la semana, dos se graduaban antes de lo que normalmente les habría correspondido y uno obtenía un grado doble.

A pesar de todo, tanto el profesorado como la administración tuvieron la sensación de que la situación se les escapaba de entre las manos. Entre 1983 y 1993 efectuaron varios cambios adicionales en el sistema de créditos que contribuyeron a difuminar de formas fundamentales la filosofía subyacente. En una primera revisión, se simplificaron y redujeron las opciones, de modo que los estudiantes se encontraron con alternativas muy restringidas entre los cursos exigidos, aunque aún disponían de la opción de completar los estudios a su propio ritmo. En una segunda gran revisión, se implantó la modalidad de obtener créditos dentro de cada programa y departamento, y cualquier curso que el alumno quisiera seguir fuera del departamento al que pertenecía, debía contar con la aprobación del profesor de éste. Una nueva serie de cambios adicionales condujeron a una disolución virtual del inicial sistema de créditos.

Según Agelasto, en 1993, apenas diez años después de la introducción del sistema estadounidense de créditos, se había reiniciado el anterior sistema de año académico, de influencia soviética. La indigenización o proceso de adaptación local del sistema estadounidense de créditos, que se había tomado prestado, condujo a un característico sistema de créditos vinculado con la cultura china. En comparación con el sistema estadounidense, el sistema chino actual incluye menos opciones de clases, más asistencia obligatoria a las clases, un control más estricto y opciones basadas en la capacidad, lo que hace que únicamente los buenos estudiantes dispongan de la alternativa de elegir las clases.

Lo que está en juego aquí es la cuestión de cómo las políticas que se toman prestadas selectivamente se transforman culturalmente al ser implantadas en el nuevo contexto. Existe una gran abundancia de información acerca de cómo se adoptó el trabajo de Dewey y se tradujo culturalmente en diferentes partes del mundo.²⁵ A partir de la década de 1920, el trabajo de Dewey influyó sobre generaciones enteras de educadores, visionarios e intelectuales en distintos países. Los frecuentes viajes de Dewey a otros países también contribuyeron a la difusión internacional de sus ideas. Más efectiva, sin embargo, fue la transferencia llevada a cabo por estudiantes internacionales que regresaron a su país, después de haber estudiado en Estados Unidos. Generaciones de estudiantes internacionales tomaron prestados conceptos de la educación progresista y los adaptaron después al contexto local. En cualquier caso, ya se tratara de su propio préstamo directo o de la toma de prestado por parte de los repatriados, lo cierto es que Dewey no tuvo control alguno sobre la puesta en práctica, la traducción cultural, la adaptación y el proceso de indigenización de sus ideas. En China, por ejemplo, Tao Xingzhi, alumno del Teachers College, llevó a cabo, según Su Zhixin, un «semiasalto» a las teorías de Dewey, para trasplantar la teoría estadounidense en formas que se adaptaran a las condiciones locales. Tao fundó una escuela de formación del profesorado, la Escuela Normal del Pueblo de la Mañana, en Nanjing. Esta Escuela Normal no tardó en convertirse en el único lugar de China donde se pusieron en práctica las ideas de Dewey, tras haber sido sometidas a una transformación china. Según Su Zhixin, «Tao transformó la “escuela como sociedad” de Dewey en su “sociedad como escuela”; la “educación como vida” de Dewey en su “vida como educación”, y el “aprender haciéndolo” de Dewey en su principio de la “unidad de enseñanza, aprendizaje y acción reflexiva”».²⁶ Cuando Dewey viajó a México, Chile, Rusia, Sudáfrica y otros países, se convirtió en un símbolo de la reforma educativa, en general. Se hizo práctica habitual el atribuir cualquier reforma educativa a la influencia de Dewey, especialmente si implicaba el tener que «trabajar con las manos» o la educación en comunidad.

Las ideas de Dewey fueron interpretadas de un modo diferente en cada ambiente cultural. Allí donde encontraron suelo fértil, pronto se entremezclaron con la cultura local. Los educadores indios, por ejemplo, vincularon la filosofía de Dewey con la de Gandhi, mientras que los administradores educativos coloniales en África se referían a él a la hora de introducir modelos educativos adaptados y los funcionarios gubernamentales mexicanos basaron su reforma educativa rural en la filosofía de Dewey. Eso no quiere decir, sin embargo, que el concepto de educación de Dewey fuese tan ambiguo como para permitir múltiples interpretaciones. El análisis aquí presentado sugiere más bien que toda puesta en práctica de ideas y prácticas tomadas de prestado e implantadas con éxito supone un proceso de indigenización y de adaptación cultural.

Dividendos del sistema

La tercera suposición, la de los «dividendos del sistema», ha preocupado a buena parte de la literatura de investigación de la educación comparada desde mediados de la década de 1970. Dada la complejidad de la exportación e importación educativas, algunos especialistas han preferido utilizar términos más específicos a la hora de escribir sobre transferencia educativa. En lugar de utilizar el tan difundido término de tomar prestado como un concepto genérico que incluye cualquier dirección de transferencia educativa, prefieren distinguir entre tomar prestado, prestar e imponer. David Phillips, por ejemplo, señala la singularidad del término «tomar prestado», sobre el que planea la imagen de los dividendos del sistema: «“Tomar prestado” implica un préstamo temporal de algo, en el bien entendido de que se devolverá en algún momento futuro». Para concluir su afirmación, afirma que: «Algunos argumentarán que el regreso de las políticas de “toma de prestado” puede ser una justa recompensa para los sistemas “prestamistas”».²⁷ El comentario crítico de Phillips nos ayuda a comprender lo que obtienen los sistemas prestamistas de la exportación y la transferencia educativas.

La educación y la asistencia técnica colonial son dos prácticas de transferencia educativa que, hasta la década de 1970, estuvieron ingenuamente incluidas en el término «tomar prestado». Ciertamente, los administradores educativos coloniales y neocoloniales no se entretuvieron en examinar la desigualdad del sistema. Antes al contrario, se consideró como «una carga del hombre blanco» el educar a los «nativos». A pesar de todo y hasta la década de 1970, la política de imposición y de préstamo condicional por parte de los países principales se presentó como toma de prestado cultural, de carácter voluntario, por parte de los Estados dependientes.

Brian Holmes fue el crítico que más se opuso a la costumbre de considerar la educación y la asistencia técnica colonial como un «préstamo cultural».²⁸ Dedica el primer capítulo de su libro *Educación comparada: algunas consideraciones de método*, al préstamo cultural, que califica de «educación comparada mal entendida». Ardiente adversario del préstamo selectivo, se cuestiona correctamente «si el préstamo cultural selectivo está justificado teóricamente y es factible en la práctica». Dirige su ataque contra los expertos en asistencia técnica, que imponen sus paquetes de reformas a los Estados dependientes. Considera que, al margen de las circunstancias, los expertos británicos y estadounidenses favorecieron casi siempre la introducción de un sistema descentralizado de administradores educativos, mientras que los expertos soviéticos y de la República Democrática Alemana recomendaron siempre la introducción de la educación politécnica en aquellos países a los que asesoraban.

Resulta difícil imaginar qué pensaron los primeros comparativistas euro-

peos y estadounidenses al suponer que el resto del mundo aceptaría fácilmente la imposición de las políticas educativas occidentales. Uno de los principales efectos de restar importancia a la dependencia de los sistemas prestatarios es la constante falta de consideración hacia la resistencia local contra las políticas educativas transferidas.

Un buen ejemplo de ello es la «educación adaptada» que, desde la década de 1920, se ha reinterpretado en más de una ocasión en respuesta a los cambiantes paradigmas de la investigación de la educación comparada. Durante la primera mitad del siglo XX, la educación adaptada formó parte de la amplia convicción según la cual la educación debería adaptarse a la mentalidad, las aptitudes, ocupaciones y tradiciones de los diversos grupos. Este ha sido un tema recurrente de la investigación sobre la transferencia educativa, ya que constituye un caso raro en el que se puede representar con claridad la transferencia internacional de un concepto. El concepto de educación adaptada se desarrolló por primera vez hacia 1890, como parte del modelo Hampton-Tuskegee para la educación de los afroestadounidenses en el sur de Estados Unidos, transferido hacia 1900 al continente africano, utilizado posteriormente, en la década de 1930, para la educación de los pueblos indígenas del Pacífico y, en su fase final, difundido en la década de 1950 siempre que la administración colonial británica se sintió presionada para abordar la educación de los pueblos «retrasados», incluido el de Chipre.²⁹

Junto con él se transfirió un concepto de escolarización racialmente segregada que no fuese ofensivo para el delicado tema de la supremacía blanca en los ambientes coloniales, ya fuese en el sur de Estados Unidos o en el Imperio británico. Fundamental para la filosofía educativa preconizada por el general Samuel Chapman Armstrong y por Booker T. Washington fue la idea de que la educación del hombre negro debería reflejar la disposición de éste a empezar desde abajo y demostrar su capacidad para alcanzar objetivos más altos. De ahí que la educación de los hombres negros, colonizados o indígenas necesitara ser «adaptada» a sus limitadas capacidades intelectuales, su vida de servidumbre, y el limitado «mundo negro» en un ambiente rural.³⁰ La educación adaptada, ejemplificada en el «currículum de actividad» del Instituto Hampton y del Instituto Tuskegee, aspiraba a alcanzar ideales de piedad, limpieza y educación industrial. Entre las actividades enseñadas en estos dos institutos estadounidenses se encontraban la herrería, la confección de cestos, la talabartería, la construcción de paredes de ladrillo y las actividades del hogar para las chicas. Es importante observar la velocidad con la que se difundió la educación adaptada por todo el mundo. Una filosofía de la educación desarrollada en el segregado sur de Estados Unidos, destinada a promover las habilidades agrícolas y manuales para los negros, se extendió en apenas dos décadas a todos los rincones del Imperio colonial británico. Para comprender esta extraña alianza entre un concepto educativo estadounidense racializado y una política educativa colonial bri-

tánica, tenemos que examinar el contexto histórico en el que surgió la educación adaptada.

Esta notable transferencia sólo se comprende si reconocemos los vastos recursos financieros e intelectuales que se vertieron en la difusión de la educación adaptada. En 1909, Caroline Phelps-Stokes dejó aproximadamente un millón de dólares para la educación de los blancos necesitados, indios americanos y «negros en África y Estados Unidos».¹¹ Thomas Jesse Jones, un inmigrante galés, graduado en la Universidad de Columbia, en Nueva York, fue nombrado director educativo del Fondo Phelps-Stokes. Bajo la dirección de Jones, este fondo convocó y financió dos comisiones en 1920/1921 y 1924 destinadas a evaluar el sistema educativo colonial en África. Muchos especialistas han señalado correctamente que la filosofía estadounidense de la educación adaptada no se habría podido exportar sin contar con la estrecha cooperación de las asociaciones filantrópicas estadounidenses, como el Fondo Phelps-Stokes, la Fundación Carnegie o la Fundación Rockefeller, y el Instituto Internacional del Teachers College, en la Universidad de Columbia.¹²

Desde 1923 a 1938, el Instituto Internacional recibió una financiación sustancial para matricular a estudiantes internacionales en el Teachers College, cuyo profesorado, y especialmente Paul Monroe, William F. Russell, Isaac Kandel y, más tarde, George Counts, contribuyó a sustanciar los fundamentos «científicos» de la educación adaptada. Sus estudiantes internacionales, a los que William F. Russell se refirió con frecuencia llamándolos «Mercaderes de la Luz»,¹³ que se involucraron en el «comercio internacional» de la reforma educativa, se convirtieron en portadores de una filosofía considerada en su tiempo como antiasimilacionista, democrática y progresista. Monroe introdujo el nuevo campo aplicado de la educación adaptada en su curso sobre «Educación y nacionalismo: el desarrollo de las culturas nacionales retrasadas por medio de la educación». En contraste con la «educación comercial», que asumía erróneamente que África constituía una enorme reserva de mano de obra barata que se podía «explotar provechosamente en interés del capitalista europeo» y de la «educación misionera», que inducía a los africanos a desechar sus costumbres, religión y vida social, la «educación científica» se puso en manos de expertos que estudiarían la vida social y las necesidades de la gente, antes de desarrollar los modelos educativos adaptados que permitirían a los africanos «desarrollarse según sus propios métodos» y en concordancia con «su genio singular».¹⁴ No obstante, tal como señalan Ronald Goodenov y Robert Cowen, «el Teachers College no disponía del mundo a su antojo». Otras universidades estadounidenses, como la de Stanford, la Estatal de Michigan, la de California Los Ángeles y la de Harvard también actuaron en los países en desarrollo desde principios del siglo XX, aunque bien es cierto que en mucha menor medida.

Las políticas y conceptos de educación adaptada obtuvieron aprobación

oficial en dos memorandos del Comité Asesor sobre Política Educativa en el África Tropical Británica, emitidos en 1925 y 1935 y en los informes coloniales para la Colonia de la Corona, Chipre, en 1928, así como en diversas declaraciones de principios del Departamento de Educación de Nueva Zelanda que, en la década de 1930, circularon entre todos los profesores de las escuelas maoríes. También constituyeron el fundamento ideológico de lo que más tarde se conocería como la Ley de Educación Bantú de 1953 en la República de Sudáfrica.

Aunque los primeros comparativistas compilaron numerosas narraciones sobre el éxito de transferencia de las políticas de la educación adaptada en todo el mundo colonial, sólo relativamente tarde, en la década de 1970, se informó de la existencia de problemas de ejecución de dichas políticas, debidos a la resistencia local. Los estudios de Foster, Bude, Berman, Persians, Ruddell y Barrington merecen una atención especial, puesto que documentan la gran resistencia local y el abierto rechazo que hicieron que el éxito de la educación adaptada fuese de muy corta duración. En Liberia, el presidente Barclay criticó a los «amigos estadounidenses», que «parecen mirar a Liberia como harían con una comunidad de negros en el sur de Estados Unidos», y exigió que el Instituto Liberiano Agrícola e Industrial «Booker Washington» fuese dirigido por un negro. Cuando la Fundación Phelps-Stokes contestó que no había ningún afroestadounidense cualificado para dirigir el instituto, el rechazo fue total.¹⁵ En Ghana, tanto los jefes tradicionales como los ciudadanos educados a la occidental, se sintieron ofendidos por las limitadas oportunidades que ofrecía la educación adaptada o «africanización» para alcanzar la igualdad política, social y económica con los europeos. La adaptación parecía conducir a un tipo de educación de segunda clase, rural y no académica, que impedía a los estudiantes proseguir sus estudios y evitaba la migración urbana.¹⁶ En Kenia y en Nigeria, la política oficial de la educación adaptada fue, simplemente, ignorada por los grupos locales.¹⁷ Los kikuyus de Kenia establecieron un sistema escolar paralelo, al margen del sistema existente, que ofrecía enseñanza sobre la base de un currículum académico de tipo inglés. En el sur de Nigeria, la gente exigió a las misiones que mantuvieran el tradicional período de asistencia a clase durante ocho años y un currículum basado en asignaturas académicas, antes que en la enseñanza de habilidades manuales y agrícolas. En Lagos, en particular, la degradación de la Escuela Superior de Yaba, tras la introducción de un currículum adaptacionista, provocó protestas estudiantiles y la formación del movimiento político de la Juventud de Lagos.¹⁸

A pesar de la resistencia de numerosos grupos, tanto dentro como fuera de Estados Unidos, la educación adaptada constituyó un medio educativo para reproducir la desigualdad, tanto dentro de un país como entre los imperios coloniales y los Estados dependientes. En la historia de la educación comparada, la educación adaptada ejemplifica la falacia de la transferencia

educativa como un acto voluntario de toma de prestado. También es un prototipo de «educación comparada mal entendida», en la medida en que los investigadores y educadores que propugnaron la educación adaptada, que desde su punto de vista era la mejor alternativa disponible a la asimilación, la explotación y la educación misionera, fueron ciegos a los aspectos paternalistas de la transferencia educativa.

Agenda para nuevas investigaciones

En la sección anterior he examinado tres grandes suposiciones de investigación de la transferencia de orientación política. Tales suposiciones, el aprendizaje del sistema, la transferencia del sistema y los dividendos del sistema han dificultado una comprensión más compleja de la transferencia educativa. Como sucede con cualquier intención investigadora, el hecho de limitar la visión a los contenidos, antes que a los procesos de la transferencia educativa, ha servido para favorecer una determinada agenda. Supongo aquí que la investigación de los contenidos, orientada políticamente, ha venido impulsada principalmente por el afán de demostrar la convergencia internacional de los sistemas educativos. Según esta agenda, cuanta mayor transferencia educativa transnacional detectamos, tanto más se fomenta la convergencia educativa.

Propongo que abordemos el tema de la convergencia educativa con la mayor de las precauciones y que cuestionemos la relación causal entre desarrollos globales y la convergencia internacional de los sistemas educativos. Así, en la sección anterior intenté argumentar en favor de un estudio más complejo de la transferencia educativa, un estudio que examine los procesos de puesta en práctica y de recontextualización, que tenga en cuenta tanto los sistemas prestatarios como prestamistas y que se plantea quién se beneficia y quién pierde. En lugar de preguntar qué se puede tomar prestado, me pregunté cómo y por qué se producía la transferencia. Eso supone alejarse de la estructura normativa de la transferencia educativa para interesarse por explicar el verdadero proceso de la transferencia.

Aunque la mayor parte de mi análisis se ha visto impulsada por la reciente investigación sobre transferencia educativa, quisiera dedicar lo que resta del capítulo a dos ámbitos adicionales de investigación insuficientemente analizados hasta ahora.

La transferencia como una señal política

Durante las dos últimas décadas se han dicho muchas cosas sobre la diferenciación de diversas clases de cultura. Hemos aprendido a distinguir entre «cultura básica», «conocimientos culturales», «cultura funcional», «cul-

tura de los medios de comunicación», «cultura de los exámenes», «cultura escolar» y otras muchas clases de cultura. Pero poco se ha dicho acerca de cómo se ha reconstituido la educación, convirtiéndola en un marco de «educación para». En el estudio de la transferencia educativa se ha descuidado un aspecto, que viene indicado por la existencia de programas educativos transnacionales, como son «educación para la frugalidad», «educación para la modernización», «educación para la reconciliación», «educación para la diversidad», «educación para la tolerancia», «educación para la paz y el entendimiento internacional», «educación para la democracia» y otras clases de programas. Propugno interpretar los diversos programas de «educación para» como campañas políticas que intentan señalar un desarrollo concreto al resto del mundo. Por ejemplo, muchos países del centro y el este de Europa han renunciado al término anterior para designar la educación cívica, el de «educación política», y lo han sustituido por el de «educación para la democracia».⁴⁰ A principios de la década de 1980, en Irlanda del Norte se puso en práctica un currículum de «educación para la reconciliación», utilizado por los analistas como modelo en otras regiones de conflicto interétnico, como por ejemplo Bosnia y Chipre.

Lo que se transfiere en estos programas no es tanto un determinado modelo de educación, como el discurso político incorporado a un determinado programa educativo. La «educación para la democracia», por ejemplo, señala que se ha logrado la estabilidad política y económica de la Europa central y oriental con el propósito de la cooperación internacional, la inversión económica y la integración en la Unión Europea. También indica un alejamiento de asociaciones anteriores respecto de la educación cívica, en la que se utilizaban las escuelas como lugares de adoctrinamiento político. De modo similar, en las sociedades afectadas por la guerra, los programas de «educación para la reconciliación» demuestran al resto del mundo la voluntad política de trabajar en favor de la integración social de los grupos étnicos en conflicto. Así, el programa ayuda a asignar recursos nacionales y atraer financiación internacional.

Existe un importante flujo transnacional de tales programas educativos que merece un mayor análisis especializado. No obstante, no es probable que detectemos estos movimientos internacionales mientras sigamos sin reconocer que la transferencia educativa puede implicar discursos antes que prácticas. Es importante observar aquí que en la teoría de la educación comparada existe una creciente tendencia de la investigación a llamar la atención hacia el análisis de los discursos. Debe reconocerse en este sentido el trabajo de Jürgen Schriewer sobre el uso de la comparación para propósitos de «externalización», sobre todo por la atención que dedica al discurso educativo. Se basa en la teoría de Niklas Luhmann sobre los sistemas autorreferenciales y consigue enlazar esta teoría con los actuales debates que se mantienen en la teoría de los sistemas mundiales y en la educación comparada.⁴¹ Según

Luhmann, sociólogo alemán del conocimiento, la educación está predispuesta a ser socialmente controvertida y, en consecuencia, se halla sometida a una presión continua para restablecer continuamente la credibilidad y la legitimación, mediante referencias a «autoridades» situadas fuera del sistema educativo. Esas «autoridades» externas o puntos externalizados incluyen, por citar sólo las tres principales: 1) principios generales de racionalidad científica, 2) valores y 3) organización. Podemos ilustrar la utilidad de las referencias externas utilizando la «organización» como un ejemplo de punto de referencia externalizado. Si, por ejemplo, fracasan las reformas educativas, los investigadores y analistas educativos pueden presentar y a menudo presentan como responsable del fracaso a la organización, o al contexto administrativo o político. Así pues, la referencia a una de estas fuentes externalizadas de autoridad sirve para apoyar la afirmación de que la educación y la investigación educativa en particular, actúa como un agente último e incontrovertido que define en qué debería consistir la educación. La teoría de los sistemas autorreferenciales (Luhmann) y el concepto de externalización en la educación comparada (Schriewer) contribuyen mucho a nuestra comprensión sobre cómo las reformas educativas controvertidas obtienen apoyo de los puntos de referencia externalizados. Schriewer señala cómo, para justificar la necesidad para la acción y la reforma en el propio país, se utilizan, como un medio efectivo de externalización, las referencias a «ejemplos extranjeros» o a «lecciones» aprendidas del extranjero.

Lo que trato de indicar aquí es que deberíamos prestar atención a los discursos transferidos y al «lenguaje global sobre educación»,⁴² antes que únicamente a las prácticas transferidas. Queda claro entonces por qué algunos de los modelos transferidos no se crearon con la intención de que fuesen copiados, puestos en práctica o recontextualizados. Por decirlo de una manera diferente: si un modelo transferido no queda recontextualizado en la práctica local, no deberíamos interpretarlo necesariamente como una transferencia fracasada. Una vez dicho esto, podemos reinterpretar algunos de los ejemplos analizados en la sección anterior de este capítulo.

La transferencia del movimiento de descentralización estadounidense y británico es un buen ejemplo de ello. Lo que muchos países europeos han tomado prestado no son tanto modelos concretos de elección de escuela por parte de los padres o implicación de la comunidad en los asuntos de la escuela, sino más bien el discurso político sobre la necesidad de una menor burocracia estatal, una gestión eficiente y la consideración de las escuelas como mercados. El tema de cómo se traduce el discurso en la práctica ya es otra cuestión. Por ejemplo, ha habido muy pocos aspectos comunes entre el concepto estadounidense de participación de la comunidad y el de los sistemas educativos europeos. A pesar de todo, la transferencia discursiva ha tenido éxito: puso en marcha una reestructuración completa de los sistemas educativos europeos. En la práctica, la reestructuración de tales sistemas es

muy diferente a la que se ha producido en Estados Unidos, Inglaterra o Gales. No obstante, parecen similares porque utilizan la misma clase de retórica política. Esto no es, por tanto, un comentario sobre convergencia educativa *per se*, sino sobre la convergencia de los discursos políticos en la educación.

La circularidad de la transferencia

Tras haber desafiado la suposición de los dividendos del sistema, ahora podemos basarnos en esta crítica. Quisiera considerar aquí un rasgo específico de la desigualdad del sistema que merece nuestra atención. Sugiero examinar aquellos casos en que los países principales hayan utilizado a los Estados dependientes como laboratorios y zonas de prueba para la aplicación de reformas escolares controvertidas. Los objetos a investigar deben ser los sistemas prestamistas. ¿Cómo y por qué los sistemas prestamistas exportan reformas escolares controvertidas «en casa», las ponen a prueba en el contexto diferente de un Estado dependiente y luego las vuelven a importar a su propio país? No hace falta añadir que utilizar Estados dependientes como laboratorios ejemplifica la naturaleza de la transferencia educativa como un desplazamiento de reformas escolares que han encontrado oposición en su propio país.

Como ya hemos visto antes, la política del préstamo ha venido preocupando a los investigadores de la educación comparada durante los últimos años. Varios especialistas han argumentado que tomar prestados los modelos educativos ha ayudado a los analistas políticos a reducir las opciones, acelerar el proceso de negociación y, en último término, a defender sus propuestas en contra de opciones contrarias.⁴³ Además del importante trabajo sobre la política de la toma de prestado, también me propongo examinar aquí la política del préstamo. Centrar la atención en los sistemas de préstamo que utilizan a Estados dependientes como lugares de prueba para reformas que encuentran oposición en su propio país, nos ayudaría a comprender que una transferencia no siempre es lineal. Hay más bien casos en que la transferencia se puede concebir como circular, moviéndose de un lado a otro entre prestamista y prestatario.

En la historia de la educación encontramos muchos ejemplos de Estados dependientes utilizados como laboratorios. Al estudiar estos casos, tenemos que considerar que durante las tres primeras décadas del siglo XX los investigadores educativos actuaron junto con otros muchos investigadores que utilizaron las colonias y los Estados dependientes como objetos de estudio. Muchos eruditos, sobre todo antropólogos, se sintieron fascinados por la idea de estudiar las sociedades «primitivas» para comprender cómo funcionan las sociedades más complejas y modernas.⁴⁴ Se las vio como laboratorios de modernización, donde los investigadores podían observar y documentar

la transición del tradicionalismo a la modernización, partiendo prácticamente desde cero, por así decirlo.

Hubo destacados educadores que no ocultaron su entusiasmo por esta línea de investigación. En comparación con otros muchos eruditos de su tiempo, sin embargo, John Dewey vaciló a la hora de aceptarla. En varias ocasiones se mostró ambiguo sobre el tema. El momento crucial, sin embargo, fue su visita a México en 1926. Después de su regreso y estudio del programa mexicano de educación rural, se «revitalizó su fe» en estos países.⁴⁵ Se sintió fascinado por las oportunidades de los países «educativamente nuevos» para «empezar de nuevo, con las teorías y prácticas más ilustradas de los países educativamente más avanzados». Al elogiar los programas de educación rural en México, afirmó: «Hace tiempo que abrigó la querida idea de que los países “atrasados” tienen una gran oportunidad educativa, de que una vez que inicien el recorrido por el camino de la escuela se verán menos obstaculizados por la tradición y el institucionalismo que aquellos otros países en los que las escuelas se mantienen por costumbres que se han endurecido con el paso de los años».

En contraste con Dewey, a Isaac Kandel se le puede considerar como un verdadero creyente en esta línea de investigación. Confío en obtener comprensiones de las gentes que «apenas están empezando a ir a la escuela», para generar una teoría educativa más integrada. En el Anuario del Instituto Internacional de 1931 escribe: «La educación en las dependencias coloniales no se puede considerar como una cuestión aislada en la que el educador no tiene nada que decir. En realidad, debido a que las condiciones son, desde algunos puntos de vista, más simples y fácilmente sujetas a análisis, estos ámbitos constituyen laboratorios en los que se puede poner a prueba la nueva filosofía de la educación, de forma quizás mucho mejor que bajo las complicadas condiciones de Europa y de Estados Unidos, donde ciertas tradiciones se hallan establecidas desde hace mucho tiempo. No es improbable que la experimentación con pueblos que, por así decirlo, empiezan a ir a la escuela, aporte con el tiempo importantes contribuciones a la teoría educativa, en general».⁴⁶

Aunque se ha escrito poco sobre los teóricos educativos que utilizaron las colonias como laboratorios, todavía se ha publicado menos sobre cómo han instrumentalizado los analistas a los Estados dependientes para poner a prueba las reformas escolares que encontraron algún tipo de oposición «en casa». Mi propia investigación sobre este tema se ha visto fuertemente influida por los estudios de la educación poscolonial, un campo transdisciplinar recientemente surgido, que ha encontrado una mayor resonancia y reconocimiento en la literatura comparada, la antropología y la historia antes que en la propia investigación educativa.⁴⁷ Los estudios poscoloniales sugieren que las políticas, prácticas y discursos contemporáneos sobre la educación en países europeos, China, Rusia, Japón, Estados Unidos y otros anti-

guos imperios coloniales han estado significativamente influidos por el hecho de que estos países fueron imperios coloniales que utilizaron a Estados dependientes como laboratorios y lugares de prueba para la reforma escolar. Este nuevo género de investigación sólo se ha desarrollado recientemente y su agenda investigadora es muy diferente a la de los estudios de la educación colonial, un campo de investigación educativa bien establecido en la historia de la educación y en la educación comparada. Los especialistas en los estudios de la educación colonial han examinado el impacto que tuvo ésta sobre los sistemas educativos en las antiguas colonias.⁴⁸ En contraste con ello, los especialistas en estudios poscoloniales se han interesado por descubrir el mapa colonial que se encuentra bajo las políticas, prácticas y discursos educativos contemporáneos y pasados en los antiguos imperios coloniales.

Un buen ejemplo de los estudios poscoloniales es la obra de Ann Laura Stoler sobre el gobierno colonial holandés en Surinam, en la que se descubre que los administradores holandeses pusieron a prueba varias reformas de bienestar social y educativas primero en Surinam, para reintroducirlas después en Holanda.⁴⁹ En un caso similar, Gauri Viswanathan utiliza datos de archivo para documentar que la combinación de literatura y cultura inglesas en una sola asignatura se puso en práctica por primera vez en la educación superior en la India colonial.⁵⁰ En aquella época, el vínculo entre literatura y cultura (valores, normas, creencias) se hallaba fuertemente resentido en la madre patria y se lo veía como una amenaza para el secularizado sistema escolar inglés. Un ejemplo más reciente que vincula los estudios poscoloniales (en su sentido más amplio) con el desarrollo educativo internacional y la educación comparada es la implicación del Banco Mundial en la reforma educativa rusa. En 1994, el Banco pretendió poner en práctica un plan integrado de vales de comida en las escuelas públicas rusas que, de haber tenido éxito, se habría utilizado en otros países postsocialistas de la Europa central y oriental, así como en los países capitalistas occidentales.⁵¹

En un intento por formular una agenda para una más amplia investigación, sugiero que se preste atención a las prácticas discursivas que resultan de la transferencia y de los modelos circulares de préstamo. Estos dos ámbitos de investigación nos ayudarían a comprender que la transferencia educativa se utiliza como desterritorialización o desplazamiento político de reformas escolares controvertidas en el propio país. Dada la reciente evolución seguida por los programas de educación comparada e internacional, que han empezado a vincular los desarrollos internacionales con los temas domésticos,⁵² merece la pena examinar con más detalle estos nuevos ámbitos de investigación.

Notas

1. Véase, por ejemplo, el comentario sobre el esfuerzo de mejora en la educación comparada que se refleja en la pregunta habitual: «¿En qué puede contribuir el estudio de otros países a mejorar la práctica en nuestro propio país?»: ROBERT F. ARNOVE, GAIL P. KELLY y PHILIP G. ALTBACH (1982), «Approaches and Perspectives», en PHILIP G. ALTBACH, ROBERT F. ARNOVE y GAIL P. KELLY (eds.), *Comparative Education*, Macmillan, Nueva York, pág. 4; la referencia a los primeros estudios comparados cuando «los caballeros viajaban ampliamente y escribían sobre las diferencias entre las naciones»: GAIL P. KELLY (1992), «Debates and Trends in Comparative Education», en ROBERT F. ARNOVE, PHILIP G. ALTBACH y GAIL P. KELLY (eds.), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, State University of New York Press, Albany, pág. 14; las referencias a los gobiernos «que inspeccionan las prácticas educativas más allá de sus fronteras»: MURRAY THOMAS (ed.) (1995), *International Comparative Education*, Butterworth Heinemann, Oxford, págs. 1 y ss.; el concepto de «externalización» acuñado por Jürgen Schriewer para indicar la toma de prestado del extranjero como un acto discursivo autorreferencial destinado a legitimar las reformas educativas en el propio país: JÜRGEN SCHRIEWER y BRIAN HOLMES (eds.) (1990), «The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts», en *Theories and Methods in Comparative Education*, Peter Lang, Frankfurt am Main, págs. 25-83. Véase también WILLIAM D. HALLS (1990), «Trends and Issues in Comparative Education», en WILLIAM D. HALLS (ed.), *Comparative Education*, Jessica Kingsley/UNESCO, Londres, págs. 35 y ss.; HAROLD J. NOAH (1986), «The Use and Abuse of Comparative Education», en PHILIP G. ALTBACH y GAIL P. KELLY (eds.), *Approaches to Comparative Education*, University of Chicago Press, Chicago, págs. 153-165. (*Nuevos enfoques en educación comparada*, Mondadori, Madrid, 1990).

2. JAMES W. GUTHRIE y LAWRENCE C. PIERCE (1990), «The International Economy and National Education Reform: A Comparison of Education Reforms in the United States and Great Britain», en *Oxford Review of Education*, 16, 2, págs. 179-205, cita de la pag. 202.

3. Para un análisis en profundidad sobre la teoría del conflicto y del consenso, véase RAYMOND ALLAN MORROW y CARLOS ALBERTO TORRES (1995), *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, State University of New York Press, Albany.

4. XIAONAN CAO (1996), «Debating "Brain Drain" in the Context of Globalisation», en *Compare*, 26, 3, págs. 269-285; LAWRENCE J. SAHA (1982), «National Development and the Revolution of Rising Expectations: Determinants of Career Orientations among School Students in Comparative Perspective», en MARGARET S. ARCHER (ed.), *The Sociology of Educational Expansion: Take-off, Growth, and Inflation in Educational Systems*, Sage, Beverly Hills, CA, págs. 241-264.

5. DAVID FINEGOLD (1993), «The Changing International Economy and Its Impact on Education and Training», en DAVID FINEGOLD, LAUREL MCFARLAND y WILLIAM RICHARDSON (eds.), *Something Borrowed, Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform*, The Brookings Institution, Washington, DC, págs. 47-72.

6. BANCO MUNDIAL (1995), *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*, The World Bank, Washington, DC; véase también el análisis del informe en *International Journal of Educational Development*, 16 (1996), pág. 3.

7. Los siguientes libros examinan el impacto de la globalización desde una perspectiva cultural: MIKE FEATHERSTONE (1994), *Global Culture*, 5.^a ed., Sage, Londres; MIKE FEATHERSTONE (1995), *Undoing Culture*, Sage, Londres; JONATHAN FRIEDMAN (1994), *Cultural Identity and Global Process*, Sage, Londres; ANTHONY D. KING (1997), *Culture, Globalization, and the World-System*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

8. HOMI BHABHA (1994), *The Location of Culture*, Routledge, Londres; ARJUN APPADURAI (1996), *Modernity at Large*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

9. Quisiera expresar mi agradecimiento a Hubert O. Quist, doctorando del Teachers College, Universidad de Columbia, por ayudarme a revisar las revistas y a compilar los artículos. Este proyecto de investigación fue financiado por una beca de investigación veraniega del Teachers College, Universidad de Columbia.

10. Los ocho artículos se publicaron en *Compare* y en *Comparative Education*. La lista incluye ocho artículos, cuatro sobre transferencia, uno sobre préstamo y tres sobre adaptación; los de transferencia son: FIONA LEACHI (1994), «Expatriates as Agents of Cross-Cultural Transmission», en *Compare*, 24, 3, págs. 217-231; MICHAEL AGELASTO (1996), «Educational Transfer of Sorts: The American Credit System with Chinese Characteristics», en *Comparative Education*, 32, 1, págs. 69-93; ROBERT F. LAWSON (1994), «The American Project for Educational Reform in Central Europe», en *Compare*, 24, 3, págs. 247-257; KEVIN M. LILLIS y JOHN LOWE (1987), «The Rise and Fall of the Schools Science Project in East Africa», en *Compare*, 17, 2, páginas 167-179; además, el número especial sobre «Cross-National Attraction in Education», publicado en *Comparative Education*, 25 (1989), 3, contiene trece artículos sobre transferencia o adaptación; sobre préstamo: DAVID HALPIN y BARRY TROYNA (1995), «The Politics of Educational Borrowing», en *Comparative Education*, 31, 3, págs. 303-310; sobre adaptación: PAPAYIOTIS PERSIANIS, «The British Colonial Education "Lending" Policy in Cyprus (1878-1960). An Intriguing Example of an Elusive "Adapted Education Policy"», en *Comparative Education*, 32 (1996), 1, págs. 45-68; GRAHAM VULLIAMY (1988), «Adapting Secondary School Science for Rural Development: Some Lessons from Papua New Guinea», en *Compare*, 18, 1, págs. 79-91; BOB W. WHITE (1996), «Talk about School: Education and the Colonial Project in French and British Africa (1860-1960)», en *Comparative Education*, 32, 1, págs. 9-25.

11. En la educación comparada contamos con una prolongada tradición de reconocer la vinculación de los sistemas educativos con el contexto y la cultura. La ya antigua advertencia hecha por sir Michael Sadler en 1900, según la cual «las cosas que ocurren fuera de las escuelas importan más que lo que sucede dentro de ellas, y gobiernan e interpretan las cosas dentro de las escuelas» (véase Bereday, 1964), ilustra la vinculación de cada sistema educativo nacional con el contexto y la cultura. Isaac L. Kandel, profesor del Teachers College, de la Universidad de Columbia, y antiguo alumno de Sadler, también intentó comprender el «espíritu nacional» de cada sistema educativo y se mostró reacio, por tanto, a tomar selectivamente prestado de otros sistemas. Por esa misma razón, Kandel propugnó du-

rante mucho tiempo la realización de estudios en un solo país, antes que los estudios internacionales, aplicando el método de la comparación implícita y la historiografía. Véase GEORGE Z. F. BEREDAY (1964), «Sir Michael Sadler's "Study of Foreign Systems of Education"; reprint of the notes of an address given at the Guilford Educational Conference, on Saturday, October 20, 1900, by M. E. Sadler, Christ Church, Oxford», en *Comparative Education Review*, febrero; ERWIN POLLACK (1993), «Isaac Leon Kandel (1881-1965)», en *Prospects*, 3/4, págs. 775-787; véase también la nota 46. («Isaac Leon Kandel (1881-1965)», en *Perspectivas*, 1993, 3/4 págs. 823-836.)

12. Por ejemplo, la clase introductoria sobre educación internacional que se imparte en la Escuela Graduada de Educación de Harvard, se titula «Escolarización, cultura y desarrollo nacional: ¿qué pueden aprender los educadores de otros sistemas?».

13. HAROLD J. NOAH y MAX A. ECKSTEIN, citados en DAVID PHILLIPS (1993), «Borrowing Educational Policy», en DAVID FINEGOLD, LAUREL MCFARLAND y WILLIAM RICHARDSON (eds.), *Something Borrowed. Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform*, The Brookings Institution, Washington, DC, pág. 14.

14. BRUCE R. VOGELI (1997), *Special Secondary Schools for the Mathematically and Scientifically Talented. An International Panorama*, Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York.

15. JOHN E. CHUBB y TERRY M. MOE (1992), *A Lesson in School Reform from Great Britain*, The Brookings Institution, Washington, DC, cita de la pág. 49 y s.

16. HALPIN y TROYNA, «The Politics of Educational Borrowing», pág. 304.

17. La distinción entre reformas escolares fundamentales y adicionales procede de LARRY CUBAN (1997), «Change without Reform: The Case of the Stanford University School of Medicine, 1908-1990», en *American Educational Research Journal*, 34, 1, págs. 83-122.

18. Véase, por ejemplo, BRUCE FULLER y RICHARD E. ELMORE (eds.), (1996), *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice*, Teachers College Press, Nueva York.

19. DAVID BRIAN ROBERTSON y JEROLD L. WALTMAN (1993), «The Politics of Policy Borrowing», en DAVID FINEGOLD, LAUREL MCFARLAND y WILLIAM RICHARDSON (eds.), *Something Borrowed. Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform*, The Brookings Institution, Washington, DC, págs. 21-45.

20. LAWRENCE A. CREMIN (1965), *The Genius of American Education. Horace Mann Lecture 1965*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, pág. 92.

21. Para una compilación de escuelas destinadas a alumnos matemáticamente bien dotados, véase VOGELI, 1997.

22. NIKOLAI NIKANDROV (1989), «What to Compare, When, and Why: A Soviet Perspective», en *Comparative Education*, 25, 3, págs. 275-282; ALLEN TRACEY (1961), *What Ivan Knows That Johnnie Doesn't: A Comparison of Soviet and American School Programs*, Harper, Nueva York.

23. WILLIAM RICHARDSON (1993), «Employers as an Instrument of School Reform? Education-Business "Compacts" in Britain and America», en DAVID FINEGOLD, LAUREL MCFARLAND y WILLIAM RICHARDSON (eds.), *Something Borrowed*,

Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform, The Brookings Institution, Washington, DC, págs. 171-192.

24. Véase también RUTH HAYHOE (1989), *China's University and the Open Door*, M. E. Sharpe, Armonk, NY; CHENG KAI-MING (1986), «China's Recent Education Reform: The Beginning of an Overhaul», en *Comparative Education*, 22, págs. 255-269.

25. HARRY A. PASSOW (1982), «John Dewey's Influence on Education around the World», en *Teachers College Record*, 83, primavera, págs. 401-418; RONALD K. GOODENOW (1990), «The Progressive Educator and the Third World: A First Look at John Dewey», en *History of Education*, 19, 1, págs. 23-40; ZHIXIN SU (1996), «Teaching, Learning, and Reflective Acting: A Dewey Experiment in Chinese Teacher Education», en *Teachers College Record*, 98, págs. 126-152.

26. SU, «Teaching, Learning, and Reflective Acting», pág. 126.

27. DAVID PHILIPS (1993), «Borrowing Educational Policy», en DAVID FINEGOLD, LAUREL MCFARLAND y WILLIAM RICHARDSON (eds.), *Something Borrowed. Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform*, The Brookings Institution, Washington, DC, pág. 16.

28. BRIAN HOLMES (1981), *Comparative Education: Some Considerations of Method*, George Allen and Unwin, Londres.

29. PATTI MCGILL PETERSON (1971), «Colonialism and Education: The Case of the Afro-American», en *Comparative Education Review*, junio, págs. 146-157; UDO BUDE (1983), «The Adaptation Concept in British Colonial Education», en *Comparative Education*, 19, 3, págs. 341-355; JOHN M. BARRINGTON (1976), «Cultural Adaptation and Maori Educational Policy: The African Connection», en *Comparative Education Review*, febrero, págs. 1-10; JOHN M. BARRINGTON (1983), «The Transfer of Educational Ideas: Notions of Adaptation», en *Compare*, 13, 1, págs. 61-68; PERSIANIS, «The British Colonial Education "Lending Policy in Cyprus"», nota 10; EDWARD H. BERMAN (1972), «Tuskegee in Africa», en *The Journal of Negro Education*, 48, 2, págs. 99-112; EDWARD H. BERMAN (1972), «American Influence on African Education: The Role of the Phelps-Stokes Fund's Education Commissions», en *Comparative Education Review*, 15, 2, págs. 132-145; Berman sugiere que la primera exportación del modelo Hampton-Tuskegee se produjo en 1900, cuando Booker T. Washington envió a tres graduados y a un profesor a Togo, para que trabajaran en una empresa alemana privada, en un intento por aumentar la productividad agrícola mediante la utilización de los métodos de Tuskegee.

30. BOOKER T. WASHINGTON (1902), *Character-Building*, Doubleday, Page & Co., Nueva York.

31. T. JESSE JONES (s. f.), *Educational Adaptations: Report of Ten Year's Work of the Phelps-Stokes Fund, 1910-1920*, Phelps-Stokes Fund, Nueva York.

32. Entre las obras importantes sobre el papel de la filantropía se incluyen: ROBERT F. ARNOVE (1983), *Philanthropy and Cultural Imperialism: The Foundations at Home and Abroad*, Indiana University Press, Bloomington; ELLEN LAGEMANN (1983), *Private Power for the Public Good*, Wesleyan University Press, Middletown, Conn.; un amplio estudio de la participación del Teachers College en Sudáfrica se encuentra en BRAHM DAVID FLEISCH (1995), *The Teachers College Club: American Educational Discourse and the Origins of Bantu Education in South Africa, 1914-1951*, tesis doctoral, Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva

York; véase también RONALD K. GOODENOW y ROBERT COWEN (1986), «The American School of Education and the Third World in the Twentieth Century: Teachers College and Africa, 1920-1950», en *History of Education*, 15, 4, págs. 271-289.

33. WILLIAM F. RUSSELL (1924), «Merchants of Light», en *Teachers College Record*, pág. 19.

34. PAUL MONROE (1938), «The Scientific Movement in Education in Foreign Countries», en *School and Society*, 47, págs. 461-466; véase también FLEISCH, págs. 43 y siguientes.

35. GOODENOW y COWEN (1986), «The American School of Education and the Third World in the Twentieth Century», pág. 287.

36. BERMAN, «American Influence on African Education».

37. PHILIP FOSTER (1965), *Education and Social Change in Ghana*, Routledge & Kegan Paul, Londres.

38. BUDI, «The Adaptation Concept in British Colonial Education».

39. DAVID RUPDELL (1982), «Class and Race: Neglected Determinants of Colonial "Adapted Education" Policies», en *Comparative Education*, 18, 3, páginas 293-303.

40. Se espera que el Estudio de Educación Cívica de IEA, dirigido por Judith Torney-Purta, presente descubrimientos interesantes relativos al cambio discursivo desde «educación cívica» a «educación para la democracia».

41. SCHRIEWER y HOLMES, *Theories and Methods in Comparative Education*, nota 1; JÜRGEN SCHRIEWER, JÜRGEN HENZE, JÜRGEN WICHMANN, PETER KNOST, SUSANNE BARUCHA y JÖRN TAUBERT (1998), «Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China)», en HARTMUT KAELBLE y JÜRGEN SCHRIEWER (eds.), *Gesellschaften im Vergleich*, Peter Lang, Frankfurt am Main, págs. 151-258; véase también NIKLAS LUHMANN (1990), *Essays on Self-Reference*, Columbia University Press, Nueva York; NIKLAS LUHMANN y KARL-EBERHARD SCHORR (1979), *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Klett-Cotta, Stuttgart. (*El sistema educativo: problemas de reflexión*, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, 1993.)

42. LINDA CHISHOLM (1997), «The Restructuring of South African Education and Training in Comparative Context», en PETER KALLAWAY (ed.), *Education after Apartheid*, University of Cape Town Press, Ciudad de El Cabo, Sudáfrica, págs. 50-67. Chisholm analiza por qué los políticos post-Apartheid han adoptado un lenguaje de reforma educativa en Sudáfrica que concuerda con las estrategias neoliberales y orientadas hacia el mercado, aplicadas también en otras partes del mundo.

43. Por ejemplo, ROBERTSON y WALTMAN (1993), o HALPIN y TROYNA (1995).

44. JAMES CLIFFORD y GEORGE MARCUS (eds.), (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkeley; ANDREA L. SMITH (1994), «Colonialism and the Poisoning of Europe: Towards an Anthropology of Colonists», en *Journal of Anthropological Research*, 50, págs. 383-393.

45. Citado en RONALD K. GOODENOW (1990), «The Progressive Educator and the Third World: A First Look at John Dewey», en *History of Education*, 29, 1, págs. 23-40, cita de la pág. 29.

46. ISAAC L. KANDEL (1932), «Introduction», en ISAAC L. KANDEL (ed.), *Educa-*

tional Yearbook 1931 of the International Institute of Teachers College, Columbia University, Teachers College, Nueva York, pág. xiv.

47. Véanse los siguientes manuales: PATRICK WILLIAMS y LAURA CHRISMAN (1994), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, Columbia University Press, Nueva York; BILL ASHCROFT ET AL. (1995), *The Post-Colonial Studies Reader*, Routledge, Londres; FRANCIS BAKER ET AL. (1994), *Colonial Discourse/Postcolonial Theory*, Manchester P.T.O. University Press, Manchester; para una destacada crítica del término «poscolonialismo», véase ANNE MCCLINTOCK, «The Angel of Progress», en *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*, págs. 291-304.

48. PHILIP G. ALTBACH y GAIL P. KELLY (1984), *Education and the Colonial Experience*, Transaction, New Brunswick, NJ.

49. ANN LAURA STOLER (1985), *Capitalism and Confrontation in Sumatra's Plantation Belt, 1870-1979*, Yale University Press, New Haven, Conn.; véase también su referencia a las colonias como «laboratorios de modernidad» en las obras de esta misma autora (1995), *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*, Duke University Press, Durham, N. C., págs. 15 y s. y FREDERICK COOPER y ANN LAURA STOLER (eds.), (1997), *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*, University of California Press, Berkeley.

50. GAURI, VISWANATHAN (1989), *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule*, Columbia University Press, Nueva York.

51. MARK JOHNSON (1997), «Western Models and Russian Realities in Postcommunist Education», en *Tertium Comparationis*, 2, 2, págs. 119-132.

52. En 1997, en el Teachers College, de la Universidad de Columbia, los programas Educación comparada e internacional y Desarrollo educativo internacional, se convirtieron en parte de un recién formado departamento de Estudios internacionales y trans culturales. La reasignación ha producido rigurosos debates intelectuales sobre el futuro del campo y desafió a estos dos programas a reflexionar acerca de cómo se podían vincular más estrechamente los desarrollos internacionales con los temas nacionales.