

## La internacionalización del conocimiento pedagógico como proceso dialéctico. A propósito de la actualidad de la sociología del conocimiento de Karl Mannheim y Norbert Elias para la educación comparada

Bernd Zymek / Universidad de Münster / Alemania

En el discurso, que ya lleva más de dos siglos, acerca de los fines, objetos y métodos de los estudios comparativos a nivel internacional en el terreno de la educación se ha registrado en los últimos años un lento cambio de perspectivas. En el siglo XIX, e incluso en el siglo XX, se debía presentar todavía un alegato en favor del estudio de los sistemas educativos de otros estados y de una comparación internacional sistemática como parte integrante de la problemática de las ciencias de la educación, frente a la opinión dominante, que planteaba que los sistemas educativos eran el resultado de tradiciones nacionales específicas o, más aún, de un carácter nacional particular. Los comparatistas estaban obligados, en primer lugar, a fundamentar en el campo político y académico cuáles eran las dimensiones de los sistemas educativos, nacionales en principio y programa, que admitían comparación.<sup>(1)</sup> En el marco de los debates políticos y académicos que se vienen realizando desde los años 80 del siglo XX acerca de la cualidad históricamente nueva en la integración del mercado mundial y de la revolución en las estructuras internacionales de comunicación y producción merced a las nuevas tecnologías de información se verificó también un cambio en las perspectivas y planteos de la educación comparada. En esta circunstancia histórica, lo que aparece como objeto de investigación adecuado a la misma es no ya un ámbito internacional caracterizado por sistemas de instrucción nacionales, sino más bien un mundo de densas relaciones internacionales de intercambio y tendencias de desarrollo globales, en el que algunos observadores han creído reconocer el germen de un “sistema educativo mundial”. Es esta constelación novedosa, tanto desde el punto de vista político y como del de la historia de las ciencias, lo que da motivo a Jürgen Schriewer, en su fundamental trabajo sobre “la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, para discutir datos empíricos y argumentos sistemáticos con el fin de determinar la situación de esta rama de la disciplina.<sup>(2)</sup> En la actualidad, la educación comparada tiene que enfrentarse en el terreno político y académico no ya con un nacionalismo obtuso, sino más bien con un globalismo superficial.

Es en este contexto que Schriewer remite a los “frutos imperecederos” de los clásicos de la “investigación social comparada”. En ellos se encuentran formulados “reflexiones” acerca del “estado” y el “derecho”, la “cultura” y la “religión”, “visiones del mundo transmitidas por medio del idioma nacional” y “experiencias colectivas”, con las cuales se debe establecer una conexión sistemática cuando se trata de poner a prueba la sustentación de tesis y estudios en los que se constaten nuevas tendencias internacionales, procesos de internacionalización o incluso nuevos “universales evolutivos” en el terreno de la educación.<sup>(3)</sup>

Es con razón que Schriewer menciona a Norbert Elias como uno de los representantes eminentes de la investigación social comparada. El hecho de que Elias y su “Sociología de la figuración”<sup>(4)</sup> hayan recibido en vida de Elias el reconocimiento internacional que merecían, bien puede considerarse como un caso afortunado en la historia de la ciencia. Su obra, y el concepto de “Ciencia humana” – entendida en sentido amplio – que en ella se despliega, ofrece todavía buena cantidad de material inexplorado en lo que hace a tesis e inquietudes – también para los investigadores de la educación, y en particular para aquellos que intentan brindar una contribución a los planteamientos de la disciplina por medio de análisis histórico-comparativos.

Es en este sentido que, en las siguientes páginas, se ha de llamar la atención sobre la posición específica que Norbert Elias y su mentor académico Karl Mannheim sustentaron en el terreno de la sociología del conocimiento. En la misma se despliega un programa teórico que puede ser leído como una contribución a los planteamientos centrales en la actual discusión acerca de las perspectivas de los estudios comparados a nivel internacional en el ámbito de las ciencias de la educación. Se ha de poner en claro, al mismo tiempo, que los trabajos de Norbert Elias en el campo de la sociología del conocimiento se construyen a partir de los puntos de vista de Karl Mannheim, transformándolos en definitiva en una sociología de las relaciones internacionales; será en este contexto que han de desarrollarse conceptos y tesis

<sup>(1)</sup>Cf., por ejemplo, Friedrich Schneider, “Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse,” en *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1931/32), pp. 15-39, pp. 234-257, pp. 392-407, y 2 (1932/33), pp. 79-89; Wilhelm Flitner, “Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen”, *ibid.* 1 (1931/32), pp. 39-57.

<sup>(2)</sup>Jürgen Schriewer, *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, Humboldt öffentliche Vorlesungen, Tomo 34 (Berlín: Humboldt-Universität zu Berlín, 1994) [español: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX en este tomo].

<sup>(3)</sup>Schriewer, *Welt-System*, p. 34.

<sup>(4)</sup>Norbert Elias, *Was ist Soziologie?* (Weinheim- Múnich: Juventa, 1996), pp. 9ss. y 110ss.

fundamentales para los análisis históricos y comparativos. Pero vale la pena recordar a Karl Mannheim no sólo como el mentor académico de Norbert Elias. Su sociología del conocimiento revela apenas el modelo de una lógica procesual dialéctica rica en tensiones, que ha de verse – en comparación – ‘pulida’ en las tesis acerca de la teoría de la evolución elaboradas por Norbert Elias, pero que pueden resultar esclarecedoras respecto de los actuales planteamientos respecto de la transferencia internacional de conocimientos y la internacionalización de conocimiento pedagógico. Por ello, se han de bosquejar, en un primer paso, los rasgos principales del modelo elaborado por Karl Mannheim (1), para pasar a continuación a señalar, en cuatro aspectos, su relevancia para los estudios relativos a la transferencia de conocimientos (2). En un tercer paso se han de relacionar con el mismo los aportes de Norbert Elias a la sociología de las relaciones internacionales (3), y finalmente –tomando distancia de esta posición en lo referido a la sociología del conocimiento – se ha de bosquejar el contexto dialéctico en el que se mueven los procesos de nacionalización e internacionalización del conocimiento pedagógico a partir del siglo XIX (4).

## 1. Karl Mannheim: El conocimiento como proceso dialéctico entre generaciones y en relación de competencia.

1.1. En el modelo de Karl Mannheim y Norbert Elias, se entiende el concepto de “conocimiento” de manera muy amplia:

- Ambos tematizan el conocimiento no sólo en su carácter de producciones intelectuales, atribuibles a personas o grupos sociales particulares, sino como una evolución histórica de largo plazo en la “vida intelectual”:<sup>(5)</sup> tal una de las formulaciones de Karl Mannheim para su proyecto de tipo abarcativo.
- Norbert Elias desarrolla luego esta postura de manera tal, que el desarrollo del conocimiento se revela como parte esencial de un proceso evolutivo que abarca la historia de los géneros.<sup>(6)</sup> Su concepto de sociología del conocimiento va unido con el cuestionamiento sobre la manera en la cual este proceso de largo plazo de desarrollo de conocimiento llega a implementarse.
- Para ambos autores es fundamental el hecho de que la estructura y el desarrollo del conocimiento no debe ser explicado de modo “voluntarista”, es decir, como producto de intenciones o actos creativos individuales, sino que se encuentra anclado en grupos y procesos sociales.
- La postura que caracteriza en especial a este modelo de sociología del conocimiento – y lo que contribuye a su calidad – es que los procesos individuales y colectivos de desarrollo del conocimiento son concebidos y tematizados en relación de interdependencia.
- Dado que el desarrollo del conocimiento está atravesado por amplios procesos sociales, no es entonces aleatorio, sino “dirigido”.
- Y para finalizar, el rasgo característico definitivo de esta postura: la evolución del conocimiento – tanto el individual, como el de grupos sociales, de sociedades enteras o, en definitiva, del género humano – no se produce en línea recta, en el sentido aproximado de un progreso constante o como acumulación creciente del caudal de conocimientos de un individuo o sociedad, sino de modo “dialéctico”, según la formulación de Karl Mannheim.

El propósito y el planteamiento central de esta postura en la sociología del conocimiento lo constituye el contener y clarificar conceptualmente un desarrollo del conocimiento entendido de manera tan amplia.<sup>(7)</sup>

En su célebre ponencia en las 6° Jornadas de sociología de 1928 en Zürich, sobre el tema “El significado de la competencia en el terreno de lo intelectual”, Mannheim operacionalizó explícitamente su concepto teórico en la sociología cognitiva del siguiente modo: parte del “supuesto de que la llamada forma dialéctica (es decir, en principio, no continuamente lineal) del desarrollo y el movimiento de la vida intelectual es atribuible a dos factores estructurales muy sencillos que condicionan la vida social: la existencia de las generaciones y ... la existencia del fenómeno de la *competencia*.”<sup>(8)</sup>

<sup>(5)</sup>La amplitud con la que Karl Mannheim entiende el objeto de su sociología del conocimiento, lo demuestra el espectro de los conceptos que emplea en relación con “Conocimiento” y “Vida espiritual”: “Actitud mental”, “Modo de pensar”, “Estilo de pensamiento”, “Actitud de comprensión”, “Forma de vida”, “Esquemas de orientación”, “Experiencias primarias”, etc. Cf. Karl Mannheim, “Die Bedeutung der Konkurrenz auf dem Gebiete des Gesitigen,” *Der Streit um die Wissenssoziologie*. 1° Tomo: Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie, ed. por Volker Meia y Nico Stehr (Frankfurt del Meno: Suhrkamp, 1982), p. 330ss. Aparecido originalmente en *Verhandlungen der Sechsten Deutschen Soziologentages vom 17. bis 19. September 1928* (Zürich-Tübingen: Mohr, 1929).

<sup>(6)</sup>Norbert Elias, *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I* (Frankfurt/M: Suhrkamp, 1990), *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II* (Frankfurt del Meno: Suhrkamp, 1994) y *Symboltheorie* (Frankfurt del Meno: Suhrkamp, 2001).

<sup>(7)</sup>Sea mencionado sólo de paso que este programa teórico dio lugar en Alemania, a finales de los años 20 y comienzos de los 30, a vehementes controversias académicas y llevó más tarde a delaciones sobre la persona de Karl Mannheim por parte de sus colegas en el ámbito de las ciencias humanísticas y la sociología alemanas. Cf. a este respecto las discusiones que siguieron a la ponencia de Karl Mannheim en el Congreso de 1928 en Meia y Stehr, *Der Streit um die Wissenssoziologie*, pp. 371-401, y Wilhelm Hoffmann, *Karl Mannheim zur Einführung* (Hamburg: Junius, 1986), p. 10ss.

<sup>(8)</sup>Mannheim, “Konkurrenz”, p. 330.

1.2. Un análisis más preciso de la estructura de esta ponencia y del trabajo publicado el mismo año acerca del “problema de las generaciones”(9) demuestra que ambas dimensiones de la sociología del conocimiento de Mannheim – la existencia de generaciones y el fenómeno de la competencia en el terreno intelectual – no sólo se complementan, sino que se entrecruzan en la arquitectura de su modelo conceptual:

- En su ponencia, Mannheim presenta cuatro tipos ideales de conocimiento y pensamiento, que considera unidos a sendas constelaciones sociales específicas: (a) el tipo de pensamiento que se basa en un “*consenso*” cotidiano carente de reflexión que es en especial característico de sociedades y grupos socialmente homogéneos;<sup>(10)</sup> (b) el tipo fundado en la interpretación del conocimiento por parte de un “monopolio” ejercido por una clase estamentalmente cerrada;<sup>(11)</sup> (c) el tipo de conocimiento de la “competencia atomizada” – como él la denomina –, que caracteriza un grado de evolución histórico-social, en el cual diferentes grupos presentan su reclamo a la herencia de la interpretación del mundo;<sup>(12)</sup> y por último (d) el tipo dominante en las sociedades modernas, en el cual se reconoce – según su formulación – un “proceso de concentración de los posiciones en competencia”.<sup>(13)</sup>
- En su trabajo sobre “el problema de las generaciones”, Mannheim hace una distinción entre: (aa) la “estratificación generacional”, que es explicada de modo análogo al concepto de “estrato social”, como “una estratificación relacionada en el espacio histórico-social”;<sup>(14)</sup> (bb) la “cohesión generacional” que surge por medio de “la participación en destinos comunes”<sup>(15)</sup> y (cc) la “unidad generacional”, que se forma cuando la cohesión generacional de parte de los jóvenes asume una forma específica, a menudo aun diferente.<sup>(16)</sup>

Estas dos toscas tipologías se presentan, se ejemplifican y también se entrecruzan en cada caso de manera tal, que se deja ver un complejo modelo de conjunto, en el cual pueden distinguirse dos niveles:

1.2.1. Lo importante en esta postura en lo que hace a la sociología del conocimiento – importante en especial para los investigadores de las ciencias de la educación – es que no sólo se ocupa de los saberes y escuelas de pensamiento en el ámbito académico y político, sino que también abarca las dimensiones de la adquisición del conocimiento y de su recepción y transformación, además de hacer mención – casi al pasar – a una serie de conceptos y modelos relacionados con la teoría de la socialización, que luego habrían de ser desarrollados por otros autores de la sociología clásica y que aún hoy conservan su actualidad:

- El tipo ideal del pensamiento basado en un *consenso* espontáneo y cotidiano se explica de un modo tal, que, además de constituir una etapa temprana de desarrollo, puede dar cuenta a su vez de las dimensiones básicas de sociedad evolucionada moderna o aun de las distintas facetas de una persona. Al respecto, dice Mannheim: “Este modo de pensar no se extingue jamás”. Para él constituye el “mundo del niño”, el “estrato histórico más antiguo de la conciencia”,<sup>(17)</sup> el conjunto de saberes cotidianos que no son objeto de reflexión.
- La dimensión de la estratificación generacional es concebida y explicada por Mannheim en términos análogos al *estrato de social*. En su trabajo sobre el problema de las generaciones aparecido el mismo año, lo concretiza de manera socioteórica como *habitus*, con todas las cargas y facetas que habría de relevar décadas más tarde Pierre Bourdieu en sus escritos.<sup>(18)</sup>

Esta concepción de *habitus* es de gran importancia, no sólo desde el punto de vista de la teoría de la socialización, sino desde el de la teoría de la recepción. Mannheim releva, en efecto, cinco dimensiones de transferencia de conocimientos en la sucesión de las generaciones: (a) cada generación tiene necesariamente una “nueva forma de acceder” a la cultura acumulada, lo que implica a su vez una “nueva forma de distanciamiento”.<sup>(19)</sup> (b) La constante “desaparición de anteriores portadores de cultura” contribuye “en el acontecer social” al “necesario olvido” en una sociedad.<sup>(20)</sup> Las apreciaciones acerca de las funciones de la memoria social que Mannheim incluye en este contexto contienen importantes dimensiones de la “Historia de la Memoria”, debatida en los últimos años con gran resonancia en Francia y tam-

<sup>(9)</sup>Karl Mannheim, “Das Problem der Generationen,” Karl Mannheim. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, editado por Kurt H. Wolff (Berlin-Neuwied: Luchterhand, 1964), pp. 509-565.

<sup>(10)</sup>Mannheim, “Konkurrenz,” pp. 336-338.

<sup>(11)</sup>Ibid., pp. 338-341.

<sup>(12)</sup>Ibid., pp. 341-345.

<sup>(13)</sup>Ibid., p. 345ss.

<sup>(14)</sup>Mannheim, “Generationen,” p. 528ss.

<sup>(15)</sup>Ibid., p. 542ss.

<sup>(16)</sup>Ibid., p. 524, p. 541, p. 544.

<sup>(17)</sup>Ibid., p. 337ss. A lo que Mannheim se refiere explícitamente es lo que Bourdieu denomina como *doxa*. Cf. nota 18.

<sup>(18)</sup>Mannheim, “Generationen,” p. 528ss. Cf. Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1976), en especial pp. 164-202 y 318-334.

<sup>(19)</sup>Mannheim, “Generationen,” p. 530ss.

<sup>(20)</sup>Ibid., p. 532ss.

bién en Alemania a una escala menor.<sup>(21)</sup> En este contexto, Mannheim pone de relieve que el desarrollo de la memoria social – ya se trate de “modelos colectivos”, “instrumentos” o “sentimientos” en la sucesión generacional – se efectúa siempre de manera selectiva. Por último, (c): “Puesto que siempre” tomamos parte “sólo de un segmento limitado del proceso histórico”, el fenómeno de la “estratificación de vivencias” adquiere una importancia fundamental. Aun cuando generaciones distintas experimenten los mismos acontecimientos y saberes, la percepción y elaboración que éstas hagan de los mismos deberá ser, en virtud de la distinta “polarización” de cada generación, diferente. Y esto porque: “La experiencia no es acumulativa sino dialéctica”, es decir, cada experiencia posterior se orienta a una primera, a una anterior. Y Mannheim refiere al “hecho” – fundamental para todo tipo de pedagogía – “de que dos generaciones inmediatamente sucesivas combaten siempre contra adversarios distintos en el mundo y en sí mismas”.<sup>(22)</sup> Por ello, para Mannheim el proceso histórico del conocimiento y del pensamiento no es en modo alguno lineal (como en el caso de una evolución progresiva), sino dialéctico.

En el contexto de sus apreciaciones sobre la *estratificación* en la sucesión generacional, nunca deja de resaltar una tendencia instalada tanto en el proceso de socialización como en la estructura del segundo tipo de conocimiento, el monopolio de la interpretación del mundo. Este tipo ideal de conocimiento caracteriza no sólo un estadio de la evolución de una sociedad, sino también una etapa y una constelación en la concepción teórica de su socialización. Pero, en esta fase del monopolio de la interpretación del mundo, el conocimiento de la clase – por lo general estamentalmente cerrada – determinada para ostentarlo (religiosos o expertos) no es el único conocimiento. Frente a un conocimiento – de dominio general y cotidiano – habitualizado, inconsciente o conciente a medias, sobre el cual se constituye un consenso no sujeto a reflexión, el nuevo conocimiento racionalizado y reflexivo abarca las esferas que “los cambios históricos hayan puesto en cuestión” o cuya transformación no pueda llevarse a cabo sin reflexión.<sup>(23)</sup> Esta constelación también resulta decisiva en el proceso de socialización: lo fundamental es, en principio, la adquisición del “estilo de vida heredado, sus contenidos sentimentales y actitudes”, de aquello que podría llamarse “la visión natural del mundo” de la sociedad histórica, acumulada – según la expresión de Mannheim – como “caudal de la influencia del medio” específico en cada generación en particular.<sup>(24)</sup> En comparación, lo aprendido concientemente resulta cuantitativa y significativamente limitado. Sólo en la adolescencia se alcanza, a juicio de Karl Mannheim, “la capa de una estratificación que problematiza reflexivamente”, aunque la misma constituye apenas “la capa superficial de la conciencia”. Por ello, la generación juvenil está siempre “más cerca de la problemática actual”.<sup>(25)</sup>

Es en el nivel de estos dos modelos que se sitúa la tensión dialéctica del proceso del desarrollo del conocimiento – individual y colectivo –, es decir, tanto en el “problema de las generaciones” como en la tensión entre un conocimiento habitualizado y un conocimiento que ha adquirido un carácter reflexivo. Estas dos dimensiones se conservan en los estadios siguientes, y deben ser tenidos siempre en cuenta a la hora de una evaluación de sus elementos y su aplicación en casos concretos.

1.2.2. El tercer y cuarto tipos ideales en el modelo de Mannheim para el análisis de la “competencia en el terreno de lo intelectual”, es decir, el tipo de conocimiento de la *competencia atomizada* y el del proceso de *concentración de posiciones en competencia*, contienen un patrón de desarrollo del conocimiento que se aplica a la interdependencia, la tensión y el equilibrio tanto entre las formas de conocimiento de los estratos sociales como entre generaciones, y se ve concretizado en la definición de los conceptos de cohesión y unidad generacional. Los elementos que enlazan este nivel del modelo son los conceptos de “interdependencia”, “polarización”, “selección”, “concentración” y “sintetización”.<sup>(26)</sup>

La ‘nueva’ cualidad en la “competencia en el terreno de lo intelectual” entre el tercer tipo de la competencia atomizada y el cuarto tipo, que se caracteriza por un *proceso de concentración de las posiciones en competencia*, es que las posiciones atomizadas – como, por ejemplo, en la creación de nuevos “mercados” – pasan a ser, por un lado, “interdependientes”, y por otro, se dividen en “polaridades concentradas”,<sup>(27)</sup> y las posiciones y rivalidades desembocan en escuelas intelectuales más amplias y en “corrientes”, lo que a su vez da lugar a la formación de “contracorrientes”.<sup>(28)</sup>

1.2.3. Se pueden apreciar, por tanto, cuatro dimensiones de la sociología del conocimiento de Mannheim: (1) Conocimiento como saber habitualizado y (2) como saber reflexivo; (3) conocimiento sustentado en clases sociales y constelaciones de intereses, tanto como (4) conocimiento que, en el marco de determinadas constelaciones históricas de competencia, opera significativos procesos de concentración social, es decir, un conocimiento que dirige los pro-

(21) Cf. Pierre Nora, *Le lieu de Mémoire I: La république, II: La nation, III: Les Francs* (Paris: Gallimard, 1984, 1986, 1992); Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (München: Beck, 1997). En este contexto se hace constante referencia – con razón – a Marcel Halbwachs; cf., p. ej., mismo autor, *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen* (Frankfurt del Main: Suhrkamp, 1985; título original: *Les cadres sociaux de la mémoire*, 1925). ¿Por qué razón nunca se menciona el nombre de Karl Mannheim?

(22) Mannheim, “Generationen,” p. 537.

(23) Mannheim, “Konkurrenz,” p. 527.

(24) Mannheim, “Generationen,” p. 538.

(25) Mannheim, “Konkurrenz,” p. 540.

(26) *Ibid.*, pp. 341-346.

(27) *Ibid.*, p. 345ss.

(28) *Ibid.*, p. 346

cesos sociales. Es en este último sentido que Mannheim habla de una “funcionalidad” históricamente novedosa “de las corrientes intelectuales”.<sup>(29)</sup> Esta funcionalidad consiste en “la introducción de un modo de vida, una actitud mental (...) en todas las áreas del espacio social; en este proceso, todos los estratos análogos (se convierten en receptores) de este modo de reaccionar o pensar o de esta forma de estructuración, mientras que las estratificaciones estructuradas de manera opuesta manifiestan tanto más inequívocamente su posición y carácter contrarios en la formación de contracorrientes (...).”<sup>(30)</sup> En procesos mentales y sociales de este tipo, las corrientes intelectuales actúan, en el planteo de Mannheim, sobre las escuelas de pensamiento particulares y tradicionales, así como sobre los grupos que las sustentan, de manera “mediatizadora”, “uniformadora” y “conservadora”.<sup>(31)</sup>

Los mismos mecanismos se encuentran instalados como criterios distintivos en la conceptualización del modelo de la dialéctica de las relaciones intergeneracionales. La *cohesión generacional* representa únicamente la vivencia o el destino histórico común, mientras que la *unidad generacional* se verifica sólo cuando este destino o vivencia es transmitido a conceptos “unificadores”, lo cual puede tener lugar de distintas maneras: por ejemplo, en las muy diferentes elaboraciones de la experiencia de la guerra, que dividen o unifican, como grupos, a grupos sociales o políticos distintos (o en relación de competencia).

En suma, Mannheim pone de relieve, por un lado, la significación de la “competencia en el terreno de lo intelectual” y la dialéctica insoslayable del “problema de las generaciones”, pero también las constelaciones y “factores unificadores” en el proceso de formación de las generaciones y del desarrollo del conocimiento: la constitución de corrientes y “plataformas” de pensamiento y, en último término, aun las tendencias a la síntesis. Por medio de la selección se separa de la masa problemática y discordante un determinado caudal de ideas y contenidos formales, que pasa, sin gran bulla, tácitamente, a la tendencia universal de todos los partidos. En forma idéntica, se deja tácitamente de lado una parte esencial de supuestos conocimientos y moldes de pensamiento.

También aquí se atiende Mannheim a ambos niveles de su modelo: “Junto al consenso primigenio, esto es, junto a este fondo heredado de temores y sentimientos primordiales y del modesto saber cotidiano, aparece un consenso que se ha luchado por alcanzar, un consenso obtenido, un consenso *ex post* – entre ambos se extiende, empero, la vida, problemática y llena de vicisitudes, para la cual todo es todavía cuestionable.”<sup>(32)</sup> Por último se pregunta: “¿Qué es lo que se impone en definitiva por sobre el consenso partidario como consenso de toda una sociedad histórica? Sin duda lo que para la tendencia universal viva de todos los partidos en una determinada época se ve como imprescindible, vale decir como más útil. También este conocimiento, que se impone tácitamente como consenso universal, es en su mayor parte un conocimiento sujeto a sí mismo, pero de una sujeción a sí mismo de un nivel superior, de mayor abstracción. El devenir histórico hace las veces, en el largo plazo, de criba para lo más útil entre contenidos, paradigmas, enfoques, etc. de la experiencia.”<sup>(33)</sup>

## 2. La dialéctica de las transferencias internacionales de conocimiento

¿Qué perspectivas, interrogantes y nociones aporta este modelo de la sociología del conocimiento para la conceptualización de los estudios sobre los procesos de internacionalización del conocimiento? El modelo de los tipos ideales posibilita abrir una discusión acerca de las relaciones tanto implícitas como explícitas. Además, el intento por comprobar la validez de este enfoque sociológico en el terreno de la educación comparada puede a la vez revelar los puntos débiles y callejones sin salida del modelo mismo. Las respuestas – necesariamente escuetas en este marco – se concentrarán en cuatro aspectos.

### 2.1. El “problema de las generaciones” es también un “problemas de las culturas”

Lo que hace al modelo de la sociología del conocimiento de Mannheim tan desconcertante como sugestivo es que abarca en su arquitectura no sólo el conocimiento conciente, el saber puesto por escrito, sino además puntos de vista, categorías y modos de pensar habitualizados. La dialéctica de la transferencia de conocimientos que de ello resulta, es sin duda válida tanto en lo que respecta a las transferencias de una generación a otra como en las que se registran entre naciones y culturas. En este marco se verifican los procesos análogos de una *nueva toma de distancia* y de *selección* de conocimientos, que son efecto de una *estratificación de vivencias* específica de cada cultura y de la polarización en los receptores que de ella resulta. El conocimiento reflexivo y las categorías de pensamiento, planteos y modos de pensar que se relacionan con el mismo, se incorporan según parámetros tanto generacionales como culturales vinculados a la problemática de un momento dado, y son así codificados por las personas. Establecen fundamentales dimensiones de percepción y asimilación, que presentan un insoslayable tendencia, un filtro del recuerdo y el olvido selectivo, no sólo entre las generaciones, sino también entre naciones y culturas.

<sup>(29)</sup> Ibid., p. 346.

<sup>(30)</sup> Ibid., p. 346.

<sup>(31)</sup> Ibid., p. 347.

<sup>(32)</sup> Ibid., p. 366.

<sup>(33)</sup> Ibid., p. 366.

Con este marco, debe relativizarse cualquier diagnóstico apresurado de los procesos de internacionalización. La difusión internacional de bienes cotidianos, sean éstos culturales o de consumo, y de estructuras institucionales, así como también la interconexión informativa a escala mundial, sólo representan fenómenos de superficie, cuyos efectos sólo podrán ser debidamente evaluados tomando en consideración la percepción y asimilación que cada generación o cultura haga de ellos, así como los procesos de toma de distancia y de selección propios de cada cultura. Esto es así porque cada experiencia, cada adquisición de conocimientos tiene lugar no de manera aditiva o acumulativa, sino dialéctica; siempre está orientada hacia experiencias primeras, anteriores.<sup>(34)</sup>

## 2.2. El carácter contextualizado del conocimiento en la transferencia cultural

El “hecho” de que Mannheim resaltara “que dos generaciones inmediatamente sucesivas combaten cada una contra un adversario distinto en el mundo y en sí”, también se aplica al encuentro y el intercambio entre naciones y culturas en todas sus dimensiones: remite a estratos profundos de la personalidad, tabúes, predilecciones y conflictos internos que siempre deben tenerse en cuenta en el caso de un encuentro entre culturas; pero remite también al hecho de que cada texto, cada autor, cada concepto, cada práctica – tanto en el contexto social de su producción como en el de su recepción – contiene una carga de significados que difiere de cultura a cultura. Del mismo modo, los autores, conceptos y escuelas pedagógicas que obtienen difusión internacional fuera de su contexto pierden el contenido de significados con que contaban en el campo social “polarizado” específico que les diera origen, un campo atravesado de tensiones y constelaciones en competencia también específicas. Así pues, en una transferencia internacional de conocimientos, cada concepto, autor o texto experimenta forzosamente un cambio en su significado. Pierde sus adversarios originales, para ganar otros nuevos. Por consiguiente, todo encuentro o intercambio entre culturas, así como también todo intercambio científico, no puede sino desvalorizar los objetos y dar lugar a equívocos cuando los textos o elementos estructurales descontextualizados no son reintegrados en su marco de origen ni se intenta dar el mismo paso en la cultura receptora. La observación y puesta en práctica de estos procesos ha sido uno de los campos de estudio tradicionales – algo que a menudo se olvida – de la educación comparada internacional.<sup>(35)</sup>

## 2.3. La dialéctica procesual de la transferencia internacional de conocimientos

Tomando como ejemplo la difusión del pensamiento iluminista en Inglaterra, Francia y Alemania, Mannheim especifica brevemente la dinámica y los mecanismos que presenta una transferencia internacional de conocimientos. Una concepción del mundo originada en determinados círculos expande sus saberes/conocimientos – concentrados bajo la forma de una “corriente de pensamiento”, con su correspondiente “modo de pensar” – hacia otros contextos culturales; actúa entonces, por un lado, como “mediador” sobre otros círculos de constitución análoga, pero distintos en sus características más concretas, mientras que, en un movimiento inverso, asume elementos de ese otro ámbito distinto – lo que Mannheim denomina el “color local”. De esta forma se verifica en las corrientes de pensamiento internacionalmente difundidas “una fuerza uniformante, pero que tiende a su vez a conservar las singularidades de la situación local”.<sup>(36)</sup>

## 2.4. La conformación de “plataformas de pensamiento” y la “competencia internacional en el terreno de lo intelectual”

Mannheim menciona los primeros intentos de formación de los estados nacionales en el contexto de su segundo tipo ideal: la *competencia atomizada*. Ve en sus universidades y academias los nuevos competidores de las iglesias, cuyo monopolio tradicional de interpretación del mundo ponían en tela de juicio.<sup>(37)</sup> Mannheim explica la siguiente etapa histórica, la del proceso de concentración de posiciones en competencia, así como los procesos de polarización, competencia y selección vinculados con el mismo, por medio del ejemplo de las grandes tendencias político-ideológicas de los siglos XIX y XX, tomando por caso la conformación de la “plataforma de pensamiento conservadora”.<sup>(38)</sup>

Pero, como es su costumbre, Mannheim no expone en detalle el fenómeno, por otra parte de fácil abordaje, de la marcada conformación de las plataformas de pensamiento en Europa. En este proceso, la formación y radicalización, tanto a nivel nacional como internacional, de las constelaciones en competencia en el terreno de la vida intelectual se presenta como un proceso de transformación más que significativo en las constelaciones tradicionales de la vida social e intelectual de Europa.

<sup>(34)</sup> Cf. el volumen colectivo editado por David Lui y Hans Ulrich Gumbrecht, *Streams of Cultural Capital*. Transnational Cultural Studies (Stanford: Stanford University Press, 1997).

<sup>(35)</sup> Cf. la enérgica y convincente intervención de Pierre Bourdieu en ocasión de la apertura del Centro de Estudios Franceses en la Universidad de Friburgo en 1989: Pierre Bourdieu, “Les conditions sociales de la circulation internationale des idées,” en *Romanistisches Zeitschrift für Literaturgeschichte. Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes* (1990), pp. 1-10.

<sup>(36)</sup> Mannheim, “Konkurrenz,” p. 347.

<sup>(37)</sup> *Ibid.*, p. 341ss.

<sup>(38)</sup> *Ibid.*, p. 355. Cf. mismo autor, “Das konservative Denken. Soziologische Beiträge zum Werden des politisch-historischen Denkens in Deutschland,” *Wissenssoziologie*, pp. 408-508.

### 3. Norbert Elias y su sociología de las relaciones internacionales

Será Norbert Elias quien perfeccione el modelo de sociología del conocimiento de Karl Mannheim y lo aplique también al tema del nacionalismo y las relaciones internacionales.<sup>(39)</sup> En este orden de cosas, emprendió la ambiciosa tarea de someter el tema de las reacciones internacionales a un análisis sociológico con los conceptos y de acuerdo a los parámetros de la *sociología de la figuración* – tal el nombre que Elias le había dado –, que presenta notables vinculaciones con la sociología de Mannheim.

En estos textos, Norbert Elias examina los procesos históricos registrados en los campos social e intelectual durante los siglos XVIII y XIX, a los que interpreta como una evolución “de las élites de clase media del humanismo al nacionalismo”.<sup>(40)</sup> Advierte además el vínculo que existe entre este desarrollo y la conformación de un catálogo de normas dual y contradictorio, que habría de caracterizar en este período histórico el pensamiento y las actitudes de los habitantes de los estados-nación, así como también las relaciones internacionales. La contradicción moral fundamental consiste, según Elias, en que, en los estados-nación, se educa a las personas, por un lado, para razonar y conducirse según el principio de que “es bajo toda circunstancia injusto eliminar físicamente, mutilar, atacar, mentir, estafar, robar o engañar a otras personas”;<sup>(41)</sup> esto es, a observar los principios que dan fundamento al monopolio del poder estatal y a la paz jurídica interior.<sup>(42)</sup> Por otro lado, estos principios pierden su validez al tratarse de relaciones internacionales, en especial cuando se contempla la posibilidad de conflictos bélicos. En una ocasión tal se recomienda, llegado el caso, ignorar dichos principios y ofrecerse en sacrificio personal. La organización de las sociedades humanas bajo la forma de estados había llevado a un proceso civilizatorio de las relaciones sociales internas, mientras que en el terreno de las relaciones internacionales las personas seguían vinculándose de un modo arcaico. Elias señala que, como respuesta a esta contradicción, se desarrollaron, por ejemplo en Inglaterra y Alemania, culturas totalmente distintas, y formula conjeturas acerca de qué constelaciones podrían constituir una aclaración sociológica para este hecho.<sup>(43)</sup> Sabido es que los discursos teóricos en materia de educación en Alemania<sup>(44)</sup> y las controversias acerca de las posibilidades y limitaciones de la educación comparada a nivel internacional a partir de la segunda mitad del siglo XIX están atravesadas por estas contradicciones y sus distintos tratamientos.<sup>(45)</sup> Sin embargo, hasta ahora se ha hecho una aplicación más que escasa de los enfoques de Elias en la interpretación de dichos discursos.

A estas dos formas diferentes de interdependencia entre personas – la interna y civilizada y la interestatal y arcaica – Elias vincula los conceptos de “compromiso” y “toma de distancia”. Estos no sólo se aplican a esta situación concreta, sino que forman parte, para Elias, de un modelo abarcativo de análisis de figuraciones y procesos, del cual se vale para el examen de distintas formas de relaciones (a) del hombre respecto de la naturaleza físico-biológica que lo rodea, (b) del hombre respecto de las sociedades, (c) del hombre respecto de sí mismo y (d) de los estados entre sí.<sup>(46)</sup> Elias adjudica a estas distintas formas de relación dos tipos de conocimiento con sus correspondientes conceptos. Elias explica, por ejemplo, la imposición de la interpretación y dominio del mundo a través de concepciones científicas y causales como un proceso prolongado, a lo largo del cual los miembros de un determinado círculo aprendieron a reemplazar su antigua relación con la naturaleza que los rodeaba, que Elias caracteriza como una relación cargada – “comprometida” – de emociones y temores, por otra más “distanciada”. La capacidad de tomar distancia brindaba oportunidad de establecer un dominio racional sobre relaciones de otro modo experimentadas como amenazantes o atemorizadoras – es decir, “comprometidas”. En tanto que el ser humano aprendió en el transcurso de los últimos siglos a analizar y dominar de manera distanciada su relación con la naturaleza físico-biológica por medio de la difusión de saberes y nociones tendientes a ello, Elias constata, en el nivel de las relaciones sociales, un predominio de formas de conocimiento y visiones globales más bien “comprometidas”. Las relaciones interestatales aparecen a sus ojos – por la razones antes señaladas – como la dimensión de las relaciones sociales que más se corresponde con las relaciones humanas arcaicas, dado que en todo momento se debe ver en el otro una presencia amenazante. Su propósito lo constituye el desarrollo y la aplicación de conceptos y modelos de análisis sociológico que puedan efectuar aportes, en el nivel de las relaciones sociales, a los procesos de toma de distancia y civilización.<sup>(47)</sup>

<sup>(39)</sup> Cf. en especial los estudios reunidos por Norbert Elias en el volumen *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1989), en particular: II. “Ein Exkurs über Nationalismus,” pp. 159-222, y su ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de 1980 en Bremen, publicada bajo el título de “Der Fischer im Malstrom” en *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*, editado por Michael Schröter (Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1987).

<sup>(40)</sup> Elias, *Studien über die Deutschen*, p. 174ss.

<sup>(41)</sup> *Ibid.*, p. 208.

<sup>(42)</sup> Respecto de los orígenes del monopolio estatal del poder, cf. Norbert Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Tomo 2 (Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 1997), p. 132ss.

<sup>(43)</sup> Elias, *Studien über die Deutschen*, p. 210ss.

<sup>(44)</sup> Cf., como ejemplo notable, Eduard Spranger, “Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland,” en mismo autor, *Volk – Staat – Erziehung* (Leipzig: Quelle & Meyer, 1932), pp. 1-33 (Conferencia pronunciada en 1916). A propósito del contexto, cf. Fritz Oterwalder, “Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik,” *Reformpädagogik kontrovers [sic]*, editado por Winfried Böhm y Jürgen Oelkers (Würzburg: Ergon, 1995), pp. 139-173.

<sup>(45)</sup> Cf. Bernd Zymek, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformsdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952* (Ratingen: Henn, 1975), p. 76.

<sup>(46)</sup> Elias, *Engagement und Distanzierung*, p. 75ss.

<sup>(47)</sup> *Ibid.*, p. 174.

#### 4. Nacionalización e internacionalización del saber pedagógico

Karl Mannheim y Norbert Elias hacen profundo hincapié en la contraposición de, por un lado, un saber científico o “distanciado” y por otro, de uno – según la formulación de Mannheim – “sujeto a sí mismo”, o antes bien “comprometido”. En este último campo incluye Mannheim “el pensamiento histórico, ... el pensamiento político, el pensamiento de las ciencias sociales y humanísticas, así como también el pensamiento cotidiano.”<sup>(48)</sup> El carácter provocador de esta afirmación consistía – y consiste aún – en rechazar la autonomía que muchos postulaban para la “vida intelectual” (*Geistesleben*), y explicarla como forma de pensamiento limitada de modo dialéctico por procesos sociales. Por ello llama poderosamente la atención que en la obra de Karl Mannheim y Norbert Elias sólo se haga mención ocasional de una dimensión de importancia en el proceso de imposición de las sociedades modernas y de su “vida intelectual”, y nunca se la incluya sistemáticamente como parte de sus modelos. Se trata de los procesos de juridización, institucionalización y burocratización de las relaciones sociales, un tema de la sociología que bien deberían haber tenido ambos presente, si vemos, por ejemplo, los trabajos que Max Weber dedica a la cuestión.<sup>(49)</sup>

Los procesos de juridización, institucionalización y burocratización desempeñan un papel fundamental en las sociedades modernas, aun en la producción, reproducción, difusión y transformación del conocimiento, y en especial del conocimiento profesional. Tuvieron una importancia decisiva – y todavía la tienen en el día de hoy – en la formación y modificación de las constelaciones en competencia.<sup>(50)</sup> Parece del todo forzoso señalar la significatividad de estos procesos, ya que su consideración sirve, en los modelos de análisis de los procesos de internacionalización del saber pedagógico y de la transferencia intercultural de tal tipo de saber, para relativizar algunos aspectos puestos de relieve en los modelos de sociología del conocimiento propuestos por Mannheim y Elias, sin por ello restar valor a la utilidad de sus conceptos y categorías: muy por el contrario.

- Los procesos de juridización y sistematización en el área de la educación y el empleo registrados en el transcurso de los siglos XIX y XX impusieron una forma de conocimiento que no puede ser explicada y considerada apropiadamente sólo mediante la contraposición de un saber científico y *distanciado*, y otro sujeto a sí mismo y *comprometido*. Los procesos de juridización constituyen un mecanismo fundamental para la civilización de las relaciones y procesos sociales en las sociedades modernas. Norbert Elias realiza una exhaustiva descripción de este aspecto en su análisis de la imposición del monopolio estatal del poder y de los procesos de civilización de los estándares de conducta social que con este último se vinculan.<sup>(51)</sup> Dichos procesos introducen formas específicas de conocimiento *distanciado* – en el sentido que Elias otorga al término – y de conducta autocontrolada, que irán caracterizando cada vez más las relaciones sociales internas – así como también las situaciones y discursos en el ámbito de la pedagogía y la política escolar. Los sistemas de instrucción pública nacionales, que se fueron conformando mediante procesos prolongados y controversiales, sustituyeron los sistemas parciales tradicionales de los privilegios estamentales de nacimiento junto con sus formas de saber, dieron lugar a una competencia – en principio abierta – por el status, civilizaron la manera de zanjar los conflictos sociales que esta competencia provocaba, y fueron acompañados por el surgimiento de nuevas formas de saber específicas y profesionales.
- El mundo estamental tradicional y sus instituciones particulares de enseñanza no fueron reemplazados de la noche a la mañana por los estados-nación y los sistemas educativos nacionales; se verificó, antes bien, un proceso de formación de sistemas prolongado, muchas veces superpuesto y dialécticamente limitado, a nivel regional, nacional e internacional.<sup>(52)</sup> Lado a lado con las primeras instituciones de los nacientes sistemas nacionales de instrucción y educación subsistieron largo tiempo las antiguas instituciones tradicionales, tales como las redes regionales y suprarregionales de las viejas universidades religiosas y las órdenes monacales dedicadas a la educación, las que, en el marco de su competencia con el nuevo sistema estatal, experimentaron modificaciones o bien fueron integradas al mismo. Por el contrario, las instituciones que daban constitución como tales a los nuevos estados nacionales surgieron no sólo del desplazamiento de las instituciones particulares del antiguo régimen y de su competencia con las mismas, sino además de la competencia con las estrategias de los demás estados que se verifica en sus orígenes mismos. Esto es así porque la imposición de los estados nacionales significó al mismo tiempo la conformación de un sistema internacional de estados en delicado equilibrio de poder. La competencia internacional se entiende no sólo como competencia militar, política y económica, sino que se verificó desde el comienzo mismo en la evolución de todas las dimensiones del estado moderno. A partir del siglo XIX se convirtió en aspecto habitual en la cultura de las políticas nacional-estatales el intentar igualar, en cada proyecto legislativo de reforma nacional de impotencia, las investigaciones, análisis y experiencias acerca de la situación,

<sup>(48)</sup> Mannheim, “Konkurrenz,” p. 330ss.

<sup>(49)</sup> Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (Tübingen: Mohr, 1972), p. 551ss.; Wolfgang Schluchter, *Aspekte bürokratischer Herrschaft. Studien zur Interpretation der fortschreitenden Industriegesellschaft* (Fráncfort del Main: Suhrkamp, 1985).

<sup>(50)</sup> Cf., entre otros, los siguientes análisis de la “formación de sistemas” en el caso de los sistemas de instrucción y empleo: Detlef K. Müller y Bernd Zymek, “Sozialgesichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reichs, 1800-1945,” *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte II*, 1, editado por Detlef K. Müller y Bernd Zymek (Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987), p. 13.

<sup>(51)</sup> Cf. nota 42.

<sup>(52)</sup> Cf. Bernd Zymek, “Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung,” *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*, editado por Dietrich Benner y Heinz-Elmar Tenorth, Suplemento 42 de la Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim-Basel: Beltz, 2000), pp. 92-115.



estructuras y reformas realizadas en otros países comparables. Este aspecto se aplica también a la consolidación de los sistemas educativos nacionales. Los estudios acerca de la historia de la educación comparada como disciplina científica han demostrado que, a partir del siglo XIX, tanto en fundamentación como en detalle casi todos los proyectos nacionales de importancia en materia de reforma del sistema escolar y universitario tuvieron relación con la observación sistemática de procesos de reforma comparables que efectuaran en otros países; se ha señalado, además, que a finales del siglo XIX, la totalidad de los estados de importancia establecieron organismos de documentación e información pedagógica, en los cuales se recopilaban datos nacionales e internacionales; que tuvo lugar un intercambio de “hombres de escuela”; que se organizaron asociaciones y reuniones internacionales; que en el marco de las exposiciones mundiales se realizaban también presentaciones de material escolar, que era observado mutuamente, evaluado y aplicado como argumento en las discusiones nacionales acerca de la reforma escolar.<sup>(53)</sup> Por ello, el proceso de imposición de los sistemas nacionales de educación fue a la vez un proceso que implicó una interconexión cualitativamente novedosa en el terreno de la pedagogía y la política escolar. En el marco de las estructuras burocráticas, los expertos de la administración escolar reunían y evaluaban un conocimiento empírico acerca de los “procesos de formación de sistemas” nacionales y extranjeros; este conocimiento se corresponde antes bien con el tipo de conocimiento y la modalidad de conducta “distanciada”, que – pese a su posición básicamente nacional – permitía la observación y aplicación de las evoluciones registradas en otros estados. Esta infraestructura de recopilación y documentación de leyes y datos del propio país y del extranjero, que encontró un rápido desarrollo a nivel nacional, para extenderse más tarde al terreno internacional, forma parte, desde esa época, casi ininterrumpidamente de la cultura de los países desarrollados. Este tipo de saber pedagógico, así como las instituciones nacionales e internacionales ocupadas de su administración y los datos que las mismas reunían, sistematizaban y difundían de manera constante, se constituyeron, en cierto sentido, el “caudal históricamente tamizado” y la modalidad del conocimiento pedagógico internacional. Las tesis que se han desarrollado en los últimos tiempos acerca de la escuela como universal de las sociedades modernas y del sistema educativo mundial se relacionan con este “caudal internacional de conocimientos” en materia pedagógica.

Frente a esta forma *distanciada* del saber pedagógico y de la política escolar, se movilizaron – en especial en los círculos pedagógicos alemanes de inspiración reformista – conceptos y modos de pensar de carácter *comprometido*. El positivismo, cuya importancia era considerada supuestamente excesiva y cuyas características eran supuestamente “superficiales”, “desprovistas de espíritu y alma”, junto con el formalismo burocrático y legal, fueron blanco de una crítica cultural, al mismo tiempo popular y académica, que hacía propios, por el contrario, conceptos comprometidos en su descripción de las coincidencias nacionales y los contrastes internacionales.<sup>(54)</sup>

Todos los especialistas en pedagogía, sin importar su adhesión a las formas de conocimiento comprometidas o distanciadas, pasaron a considerar y tematizar, a partir de finales del siglo XIX, los desarrollos internacionales como constelación en competencia. En este marco, la aplicación contradictoria que Norbert Elias señalara de los principios morales según se tratase del nivel nacional o internacional recibió un tratamiento diferente según las distintas posiciones sociales. En el siglo XX sus categorías y conceptos permiten distinguir tres actitudes diferentes:

- La gran mayoría percibe la competencia internacional como una lucha competitiva latente o abierta entre estados que se encuentran, a su vez, en un marco de equilibrio de poder dinámico y cambiante. De esta constelación se deriva el argumento de que es preciso – al igual que en los terrenos económico, político y militar – seguir de cerca las innovaciones de los sistemas educativos de otros estados, con el fin de no quedar retrasado, de aprender de ellos – si fuera necesario – y hacerlos propios, de comprender las motivaciones de los otros. Por supuesto, el que esta competencia se sintiera y se tematizara sólo en el terreno económico o político, o aun se advirtiera como amenaza militar al precario equilibrio de poder, representaba una enorme diferencia, incluso entre los pedagogos y administradores escolares.<sup>(55)</sup>
- Una minoría, en cambio, comenzó a delinear a nivel nacional e internacional una “actitud de pensamiento” y un ethos que postulaba que la competencia internacional entre estados, la desconfianza mutua que la acompañaba, los prejuicios que avivaba y los riesgos que de ella se desprendían, reclamaban en primer lugar un compromiso político y pedagógico y actividades que tendieran a la consecución de una *concordia internacional*. Estas agrupaciones y redes estaban vinculadas a menudo con “corrientes de pensamiento” religiosas o ideológicas, o bien pacifistas, cuya difusión atravesaba los límites y frentes nacional-estatales.<sup>(56)</sup>

<sup>(53)</sup> Cf. Zymek, *Das Ausland als Argument*, p. 26ss.

<sup>(54)</sup> Cf., p. ej., Bernd Zymek, “Die Schule als kulturkritisches Konstrukt und ihre Kontrastfolien. Kritische Anmerkungen zur Schulkritik der Reformpädagogik,” *Politische Reformpädagogik*, editado por Tobias Rülcker y Jürgen Oelkers (Fráncfort del Main etc.: Peter Lang, 1998), pp. 185-200.

<sup>(55)</sup> Cf. Zymek, *Das Ausland als Argument*, p. 86ss.

<sup>(56)</sup> *Ibid.*, p. 161ss.

- La tercera forma de difusión de la competencia internacional entre estados era – y es – una “actitud de pensamiento” que puede localizarse sobre todo en los círculos académicos y los especialistas de las corporaciones internacionales. Este grupo diagnosticaba (diagnostica) o bien pronosticaba (pronostica) una tendencia hacia la disolución o superación de la competencia internacional, dada la sucesiva equiparación de estructuras en las sociedades modernas y/o la creciente interconexión internacional que puede observarse.<sup>(57)</sup>

Es probable que, en el curso de una mayor integración del mercado mundial y del proceso de unificación europea, la disolución de los estados-nación llegue a un grado de avance tal, que las categorías, conceptos y colecciones de datos internacionales se conviertan en el modelo dominante en la tematización de las problemáticas pedagógicas en un mundo post-nacional. En los estudios comparados internacionales comienza ya a vislumbrarse un nivel tal en la determinación de objetivos y la evaluación de los mismos. Sin embargo, antes de que la “corriente histórica” existente entre una recopilación de datos ya convertida en hecho habitual, su estandarización y su comparación con los sistemas educativos del mundo, que se han vuelto desde el siglo XIX en un ejercicio casi natural de la política y la ciencia moderna, pueda llegar a “tamizar” esta nueva “síntesis abstracta” como “*consensus ex post*”, tal vez siga “pulsando” un tiempo más “la vida, problemática y llena de vicisitudes, para la cual todo es todavía cuestionable”,<sup>(58)</sup> según la excelente formulación de Karl Mannheim.

## Datos del autor

**Bernd Zymek**, Catedrático (emérito) de Historia de la Educación de la Universidad de Münster (Alemania). Historia de la Educación, Política de la Educación, Educación Comparada.

<sup>(57)</sup> Cf., p. ej., Oskar Anweiler, “Entwicklungsperspektiven des Bildungswesen in beiden Teilen Deutschlands,” en *Bildung und Erziehung* 20 (1967), pp. 16-30; George S. Papadopoulos, *Education 1960-1990. The OECD Perspective* (París: OECD, 1994); Schriewer, *Weltsystem*, p. 22.

<sup>(58)</sup> Cf. nota 32.