
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española
de Educación Comparada*

NÚMERO 34 (julio-diciembre 2019)

DOI: 10.5944/reec.34.2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sociedad Española de Educación Comparada

ISSN: 2174-5382

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORES

M^a José García Ruiz (*UNED*) & Javier M. Valle López (*UAM*)

SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (*UCLM*)

SECRETARÍA DE EDICIÓN

Belén Espejo Villar (*USAL*)

Gabriel Álvarez López (*UAM*)

David Celorrio de Ochoa (*UCM*)

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Europa

Clementina Acedo, *BIE*

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

Marc Bray, *WCCES*

Robert Cowen, Institute of Education, *University of London*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

Francisco Michavila, Director de la Cátedra *UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Hannu Simola, *University of Helsinki*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

Thyge Winther-Jensen, *Danish University of Education*

América del Norte

Robert Arnove, *University of Indiana*
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*
Carlos Alberto Torres, *University of California*

América Central y del Sur

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Asia

Terri Kim, *Yonsei University and Brunel University*
Mark Mason, *Hong Kong University*
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

Australia

Anthony Welch, *University of Sydney*

África

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2019

ISSN: 2174-5382

Revista semestral

Nº. 34 (julio-diciembre 2019)

doi: 10.5944/reec.34.2019

Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)

Suscripciones: Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada

(Despacho 205)

UNED-Humanidades. C/ Senda del Rey, s/n - 28040 Madrid

Distribución: Servicio de distribución de Impresos de la UNED

C/ Alberche, 6 - 28045 Madrid

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC>

ISSN: 2174-5382

Depósito Legal: M. 38499-1995

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

LA «REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA» ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS INTERNACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

IRESIE

ERA (Educational Research Abstracts)

Education Journals database. Proquest

BASES DE DATOS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES

Fuente Academica Premier

IBZ online

Periodicals Index Online

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

DOAJ (Directorio de Revistas en Acceso Abierto)

ESCI (Emerging Sources Citation Index)

SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES

ERIH PLUS; Google Scholar Metrics: Índice h5 (12) y mediana h5 (16); Journal Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos); Sello de calidad de la FECYT en la V convocatoria (2016).

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

Ulrichs, British Library, Library of Congress, Worldcat, OEI, UNESDOC, IoE London, Kings College London etc.



BASES DE DATOS NACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

Redined

BASES DE DATOS NACIONALES MULTIDISCIPLINARES

DIALNET

ISOC

A360º

SISTEMAS DE EVALUACIÓN NACIONALES

CIRC: B; ANEP: A; DICE: 28,95; CARHUS+2018: D; RESH: 0,109; MIAR2018 ICDS: 9,9; INRECS: Q2 0,103 (47/162). Sello de calidad de la FECYT (2016).

CATÁLOGOS NACIONALES

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

SUMARIO

CONTENTS

MONOGRÁFICO «COMPARATÍSTICA Y METODOLOGÍA»

MONOGRAPHIC "COMPARATISTIC AND METHODOLOGY"

- PEDRO AULLÓN DE HARO *Editorial: Comparatística y Metodología* (EDITORIAL: COMPARATISTIC AND METHODOLOGY).....10
- CRISTIANO CASALINI; LAURA MADELLA, *Toward a Post-Enlightened Comparativism: Traditions and Perspectives in the Historiography of Education* (HACIA UN COMPARATISMO POST-ILUSTRADO: TRADICIONES Y PERSPECTIVAS EN LA HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN).....19
- JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL, *La educación musical y el comparatismo* (COMPARATIVE MUSIC EDUCATION).....41
- MARÍA ROSARIO MARTÍ MARCO, *An Introduction to Comparative Education Studies in Germany - "Vergleichende Erziehungswissenschaft"-* (UNA INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN COMPARADA EN ALEMANIA -"VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT"-).....62
- MARÍA MATARRANZ, *Propuesta metodológica para estudiar la política educativa supranacional: alumbrando el marco axiológico de la Unión Europea* (METHODOLOGICAL PROPOSAL TO STUDY THE SUPRANATIONAL EDUCATION POLICY: FOCUS ON THE AXIOLOGICAL FRAMEWORK OF THE EUROPEAN UNION).....73
- DAVIDE MOMBELLI, *La metodología comparatista en los estudios literarios* (COMPARATIVE METHODOLOGY IN LITERARY STUDIES).....97
- JESÚS PONS DOMINGUIS, *Dialéctica platónica y metodología* (PLATONIC DIALECTICS AND METHODOLOGY).....118
- DAVID SALOMONI, *Educating the Past: Perspectives for Comparative Research on 'Deep' and 'Universal' History* (EDUCATING TO THE PAST: PERSPECTIVES FOR COMPARATIVE RESEARCH ON 'DEEP' AND 'UNIVERSAL' HISTORY).....133
- JÜRGEN SCHRIEWER, *La reconciliación entre la Historia y la Comparación* (THE RECONCILIATION BETWEEN HISTORY AND COMPARISON).....148

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

ANALYSIS AND RESEARCH

VICENTE GABARDA MÉNDEZ; ERNESTO COLOMO MAGAÑA, *Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Practicum del Máster de Educación Secundaria* (INTERNSHIP'S TUTORS IN THE WORKPLACES: REGIONAL COMPARATIVE OF THE MASTER IN SECONDARY EDUCATION).....163

ALBA MARÍA LÓPEZ MELGAREJO; GREGORIO VICENTE NICOLAS; EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA, *El currículum de educación musical en los Programas Renovados y el Real Decreto 1006/1991: un estudio comparado* (THE CURRICULUM OF MUSICAL EDUCATION IN THE PROGRAMAS RENOVADOS AND THE ROYAL DECREE 1006/1991: A STUDY COMPARATIVE).....182

CHEN XING; LI ZIXIN, *El «statu quo» y las perspectivas del programa de movilidad internacional de estudiantes chinos con las universidades españolas* (THE "STATU QUO" AND PERSPECTIVES OF THE INTERNATIONAL MOBILITY PROGRAM OF CHINESE STUDENTS WITH SPANISH UNIVERSITIES)196

RESEÑAS

BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS

MARIM, V., Y MANSO, J. (2018). *Formación inicial y acceso a la carrera docente en Brasil y España*. Madrid: UAM. Recensión a cargo de Tamara Batista Moreno211

MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC

COMPARATÍSTICA Y METODOLOGÍA

Comparatistic and Methodology

Coordinado por Pedro Aullón de Haro/ Coordinated by Pedro Aullón de Haro

1



Editorial: Comparatística y Metodología

Editorial: Comparatistic and Methodology

Pedro Aullón de Haro*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.25082

Recibido: **3 de mayo de 2019**
Aceptado: **21 de mayo de 2019**

* PEDRO AULLÓN DE HARO: Doctor en Filosofía y Letras, catedrático de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Es ideador de una Estética general, así como teórico del Ensayo, de la poesía moderna y la Historia de las Ideas; impulsor de los estudios de Asia en España y de la epistemología de las Ciencias humanas y la Ciencia de la literatura. Ha desarrollado intelectual y académicamente las ideas y conceptos mayores de «universalidad, sublimidad y globalización», «humanismo universal», «Convergencia Ética», «universalidad barroca», «ideación», «continuidad estética», «estética de la lectura», «filipinismo», «géneros ensayísticos», «discurso reflexivo», «malversación intelectual», «escatología y final de la Crítica», «metodologías comparatistas», «metodologías humanísticas en la Era digital». Creó y dirige desde 1994, en la Universidad de Alicante, el «Grupo de Investigación Humanismo-Europa» que otorga el «Premio Juan Andrés de Ensayo e Investigación en Ciencias Humanas», y de otra parte el «Instituto Juan Andrés de Comparatística y Globalización». En la actualidad asimismo dirige las colecciones «Mayor» y «Menor» de Editorial Verbum. **Datos de contacto:** E-mail: p.aullondeharo@gmail.com

I

Con toda probabilidad, el mayor problema del pensamiento epistemológico moderno consiste en la carencia de una Epistemología trazada y estable de las Ciencias humanas como conjunto, justamente a diferencia del caso de las Ciencias físico-naturales. No me propongo entrar ahora en ese gran asunto general de extraordinaria repercusión, pero sí en algo que en realidad profundamente le atañe, es decir uno de los fenómenos más sorprendentes de la entidad y evolución de la Epistemología moderna. Me refiero a la cuestión relativa al Comparatismo, a las Metodologías comparatistas o a la Comparatística en general, según se prefiera subrayar mediante una u otra denominación un distinto aspecto o sector de la gama de procedimientos disciplinares consistente en la focalización o el ejercicio de la comparación entre elementos susceptibles de ser sometidos a relación contrastiva rentable (dejando ahora al margen las particularizaciones sectoriales que definen los diferentes campos disciplinares).

A este propósito sería necesario constatar de momento, i) la evidencia de que ese tipo de procedimiento es habitual, de manera manifiesta o presupuesta, en todo campo disciplinar, ya físico-natural o humanístico; ii) esto es así en justa correspondencia, o inherencia, con el hecho de que dicho tipo de procedimiento es reconocidamente un modo de comportamiento común no científico sino del natural funcionamiento o expresión del psiquismo del ser humano; iii) se trata de un procedimiento metodológico surgido en la antigüedad grecolatina, ejercido en los campos físico-naturales, como es el caso que devendrá Anatomía comparada, al igual que en los campos humanísticos de más alcance, sobre la base del «parangón» cultural grecolatino pero, técnicamente sobre todo, mediante la perfilación de un estricto método a manos de ese gran virtuoso intelectual, Dionisio de Halicarnaso, padre o primer gran maestro de la Crítica literaria propiamente dicha, que se aplicó al debate crítico de la relación interna del texto platónico y de este con otros textos importantes. Me refiero al tratadito epistolar titulado *Carta a Pompeyo Gémino*. Acaso esto no cabía fuese de otro modo, pues no se adelantó Aristóteles en ese cometido teórico, más atento que otra cosa el Estagirita a la capacidad constructiva de la *techne*, cuando menos en lo que se refiere a los objetos verbales, de primer rango para la ideación griega, es decir la Retórica y la Poética.

El asunto consiste (lo reformularé simplifcamente y de nuevo) en que la comparación, el comparatismo como procedimiento mental constituye una reconocida forma fundamental y esencial de relación y reacción del psiquismo humano en el mundo (no siendo necesario entretener aquí argumentos sobre esto último, aunque no dejaría de ser ilustrativo); el comparatismo como procedimiento de relaciones culturales no es sino la creación greco-latina del «parangón» tipificado en la relación Homero/Virgilio y más tarde Homero/la Biblia; el comparatismo como método es ideación de la Crítica literaria de Dionisio de Halicarnaso, según ha quedado dicho; el comparatismo como procedimiento disciplinar extenso y universalista no es sino la culminación de la Historia universal de las ciencias y las letras eminentemente por Juan Andrés, así como la culminación de la lingüística universal por Lorenzo Hervás. Ambos inspiradores a este propósito y respectivamente de Goethe y de los hermanos Humboldt, cosa aún no debidamente reconocida pero que Max Müller ya indicó en lo que se refiere a Hervás respecto de Guillermo de Humboldt, y que nosotros debemos hacer constar en la relación de precedencia de Andrés respecto del concepto de *Weltliteratur* de Goethe.

A estas alturas debiera asumirse con facilidad el hecho grave, importante y usualmente eludido de que Ciencias físico-naturales y Ciencias humanas no sólo han evolucionado durante más de un siglo dándose la espalda en razón de la naturaleza ajena de sus objetos sino también de la ausencia de voluntad de *relación* y reconocimiento, es decir de carencia de perspectiva comparatista. Constituye ciertamente extraordinaria paradoja que unas proyecciones epistemológicas por principio comparatistas, o intra-comparatistas, a la hora de establecer la posibilidad de su relación de contigüidad simplemente han hecho caso omiso, como queriendo hacer patente el carácter primordial, privilegiable e incluso displicente de un campo sobre otro. Pero nada es gratuito, y a esta gran deficiencia, cuyos matices relevantes son varios, y fácilmente reconocibles por el estudioso, y por ello mismo no nos proponemos aquí discriminar, se han venido a sumar en tiempos contemporáneos dos elementos tan perfectamente discernibles como reconocidos: a saber, el lugar común o tópico de la cómoda y, en su doble sentido, vaga, dualidad del par ciencias duras / ciencias blandas, y, de otra parte, el fenómeno efectivo y de gran alcance consistente en el definitivo establecimiento de la «serie social», la gama disciplinar de las llamadas Ciencias sociales, las cuales operan y se definen por principio en tanto posición intermedia entre los dominios seculares modernamente denominados Ciencias físico-naturales y Ciencias humanas. Pero todo sea dicho, y es evidente, las llamadas disciplinas sociales son parte principal de la disociación, históricamente natural, entre idealismo metafísico y positivismo lógico. Siendo que esto tuvo resultado, entre otros, la reconfiguración consistente en el establecimiento disciplinar de la Sociología decimonónica. A esta se debe relevantemente la marcha contemporánea de un mundo, de unas sociedades y organizaciones políticas, a las cuales directamente atañe, adquiriendo pronto la ambición de instituirse en moderno miembro disciplinar capaz de asumir, supplantar o minimizar la secular entidad de las disciplinas humanísticas al tiempo que pretendió erigirse en nueva fórmula absoluta de la ya tradicional oposición binaria, ahora denominable como Ciencias físico-naturales y Ciencias sociales, prolongando o no este último término, según conviniere, mediante el añadido «humanas». Ciertamente, esta opción ha sido no triunfante sino altísimamente divulgada, y ello no exige mucho esfuerzo explicativo como consecuencia de la manifiesta y ya señalada vinculación respecto de los modos sociales y políticos de relación comunicativa e ideologista dominantes en las sociedades contemporáneas industrializadas y, aún más, informatizadas y globalistas. Naturalmente, todo ello no es más que una grave deficiencia simplistamente camuflada de evolución modernizadora.

Se ha podido decir durante el siglo XX (quizás con notabilidad por Foucault) que las ciencias ya no se definen en virtud de objetos sino de problemas: pero esto, para hablar epistemológicamente no a la francesa sino a la anglosajona y de manera castiza, no es más que tomar el rábano por las hojas, pues todo objeto en tanto que disciplinar es concebido como problema. (En realidad, el argumento ahí convocable, pienso, es el que derivaría de un concepto de «proceso», que ahora dejaremos estar). Pero el problema de fondo que aquí late es, desde luego, el relativo a la entidad de los objetos. Si los campos y objetos físico-naturales, frecuentemente extendidos, mantienen sus objetos y las expansiones de estos¹, los campos y objetos sociales, carecen de estable o sólida entidad. Y esto

1 Ello parejamente a una gran expansión de los campos tecnológicos de las ingenierías, que como es obvio en sentido estricto no definen ciencia sino *aplicaciones*: es por ejemplo el caso extremo actual de la Informática. En realidad, el frecuente uso en este punto del concepto de *experimental* no deja de ser una fórmula un tanto burda de someter a amplio examen los conceptos. La experimentalidad empírica no niega otra experimentalidad abstracta o puramente conceptual, por lo demás de mucho más evidente alcance.

igualmente a diferencia de los objetos humanísticos, por principio de naturaleza y función no menos nítida que compleja. Aquí se sitúa en realidad el problema y en razón del cual la serie social recurre al doble apellido que suma al concepto sociológico el de objeto humano o humanístico como modo de no afrontar sino desalojar la deficiencia. Porque sin claridad de objeto, de problema, científicamente nada seguro o determinable puede haber. El objeto humanístico es evidentemente sometible a toda clase de discriminación o discusión acerca de los límites de sus entidades y extensiones fruto de la actividad del ser humano pero lo cierto es que permanece inequívoco, sustancial e irrevocable, sobre todo precisamente en su centro, no ya para la ciencia sino en general para el mundo y la humanidad: el lenguaje verbal y sus consecuentes. Ya sea esto el Verbo del Evangelio, el Quijote, el texto hegeliano, la lexicografía del sánscrito o la morfología de una gramática funcionalista. Pero el objeto sociológico difícilmente obtiene perfil estable y salida al camino de la equívocidad más allá del cuantitativismo, y este es el problema. Como es sabido, la estadistización ha venido a ser instrumentalizada como medio de legalización científica social: nada más lejos del problema epistemológico real que la efigie que suscita un volátil objeto atrapado entre estadísticas. Nótese que es en la Economía, en su serie de empréstitos entrecruzadamente matemáticos y administrativos, de contaduría y valor mercante, donde quizás la Ciencia social adquiere sentido más estable o amplia y perfiladamente razonado. Esto pudiera clarificar de algún modo el problema, pero el problema nos interesa aquí conducirlo a su posible extremo contrario, que no es sino el que erige la Educación como disciplina, y en particular, naturalmente, la Educación comparada.

II

El comparatismo, fundado en una modalidad mental habitual, no puede definir por principio sino un mecanismo epistemológicamente constituible como procedimiento, como método anterior o método primero, razón por la cual he insistido sucesivamente en su localización como parte de una «epistemología previa», como esencial aspecto metodológico de esta. De ahí también su universalidad, que lo es de modalidad mental y de general atingencia tanto en el campo físico-natural como humanístico y sociológico, y a su vez a la disposición histórica, geográfica y cultural de dichos campos, aun en concepto teórico y no de ciencia real. Ahora bien, sólo en Ciencias humanas y, dentro de estas en su núcleo técnico fundamental, la Filología en amplio sentido, la metodología comparatista ha llegado a adquirir la configuración disciplinar seriada; esto es, ha devenido Comparatística, y precisamente ahí de manera preponderante con este nombre. Bien es cierto que la denominación de Comparatística, de ser sometida a su plena virtualidad conceptual terminológica alcanzaría de manera natural valor de designación no ya científico-humanística en conjunto sino científica en general, pero lo cierto es que sólo ha alcanzado en ciertos sectores y países el valor común de una cierta filología y permaneciendo aún lejos de tal proceso holístico al menos en sentido explícito. Piénsese, tomando términos restringidos, en cómo la Filología Románica, por ejemplo, establecía una comunidad comparatista y no sólo intracomparatista; en cómo la Indología echaba sus bases a partir tanto de la lingüística indoeuropea, la historia de las religiones y la filosofía comparada; o en cómo la Lingüística comparada o la Literatura comparada o la Historia de las Ideas establecieron una comunidad comparatista supracomparatista, pues por principio asumían la totalidad, el mundo conocido, sobre el cual, desde luego, pero sólo a partir de ahí, operar las delimitaciones restrictivas de los objetos disciplinares

pertinentes a la investigación concreta. Por otra parte, este holismo sectorial se complementa con una gran dimensión comparatista implícita. Resulta extraordinariamente ejemplar poder comprobar el hecho de que comúnmente las grandes realizaciones científico-humanísticas comparatistas no se autodeclaran como tales sino que sencillamente se ejercen sin manifestación programática, lo cual no deja de ser un asunto meramente formal, pero sin embargo capaz de inducir con demasiada frecuencia a gran confusión o, cuando menos, a cierto desconocimiento y menoscabo teórico. Valgan de ejemplo heteróclito para el caso la Estética y la Medicina, o la Ética y la Biología, que me permito enunciarlas sin apellidos en razón de la sustancialidad de las dimensiones con que de inmediato nos podemos referir a ellas, ya se trate de la estética aplicada o de la estética teórica, o mejor de la estética teórica del poeta y pensador José Lezama Lima y de la estética práctica del filósofo Eduard von Hartman, ambas radicalmente diversas y ambas de criterio radical y profundamente abstracto y comparatista; de la Medicina occidental holística o de la Medicina Tradicional China, o aún mejor, de la Medicina Cuántica de William Nelson; o de la Bioética y de la Biomedicina en otro orden de relación y combinatoria, capaz de consumir en el primer caso la convergencia de ciencia natural y ciencia humanística, y ciencia fundamental y ciencia aplicada en el segundo, y no sólo en el orden de la asociación de términos.

La «comparatística» en su ámbito disciplinar, el que fuere, o el «comparatismo» en tanto gama de procedimientos no pueden ser otra cosa ni por tanto definirse más que como metodología, metodología comparatista. Y en lo que se refiere especialmente al campo de las Ciencias humanas, ello viene definido como epistemología previa por cuanto pertenece por principio al mundo de existencia del objeto, a su vida irrevocable y anterior a su determinación como objeto de estudio, siendo por demás que, de no ser determinable la configuración comparatista, o bien nos encontraríamos ante la atenuación o pérdida de fundamento epistemológico propiamente dicho o bien ante objetos mal constituidos, de determinación mal formulada². Por lo demás, una novedad creciente en los últimos tiempos consiste en la articulación de aquello que podemos denominar no tanto objetos compuestos, aunque también, sino disciplinas compuestas incluso en alto grado de distancia o diferencialidad, así el caso de la Bioética, sobre lo cual no nos interesa ahora entretener argumentos.

A las disciplinas físico-naturales corresponde un comparatismo objetualista en el sentido de no regido por la completa esfera del sujeto tal como acontece a los objetos humanísticos, según de hecho venía a formular la epistemología de Dilthey y su penetrante especificación del objeto humanístico como sujeto que se autoobjetiva para ser devuelto a su objetividad que no es sino ser del propio sujeto. Evidentemente el mejor ejemplo sería el lenguaje verbal, es decir el objeto humanístico primordial. A partir de ahí cabría proponer la clasificación del comparatismo de las disciplinas físico-naturales como, preferentemente, «comparatismo extrínseco», frente al preferente «comparatismo

2 Como anteriormente aduje, he insistido con cierta frecuencia y en términos generalizables para la serie de las Ciencias humanas (por ejemplo en «Epistemología de la Teoría y la Crítica de la literatura», *Teoría de la Crítica literaria*, Madrid, Trotta, 1994, p. 22), acerca de que «el comparatismo no constituye una mera opción metodológica o disciplinaria sino que es imprescindible a todas ellas, las entrecruza, pues se encuentra en la propia base de toda actividad crítico-literaria por cuanto que viene inesquivablemente especificado por el mundo de existencia del objeto, ante el cual sólo cabe la aceptación de hecho. Por ello, el comparatismo (...) pertenece a la epistemología crítica previa, al fenómeno de hacerse patente la propia constitución de la obra literaria y la probabilidad de acceso a la misma como objeto crítico bien constituido».

esencialista» científico-humanístico. Siendo que en ambos casos es de idéntica aplicación tanto la dualidad tipológica de comparación «de facto» o comparación «por analogía», al igual que de otra parte el aspecto de «distancia» como principio cuyo factor de incremento presupone positiva virtualidad comparatista. Esto es, a mayor distancia de los términos u objetos de comparación, mayor virtualidad comparatista. Todo lo cual hace patente, aun si cabe en mayor grado, la entidad relacional o de términos de la comparación, inherente, aun en la convergencia más natural e íntima, a toda metodología comparatista. Aquí es donde existe una evidente divergencia humanística y físico-natural, en razón, dicho resumidamente, del dominio del factor cultural histórico y geográfico del objeto humanístico frente al factor material del objeto físico y experimental.

El aspecto extrínseco físico-natural del objeto lo es en tanto externo al sujeto humano, sujeto como consciencia (consciencia inetelectual, verbal, emocional...), sin que esto deba conducir por otra parte a la creencia en esa suerte de ficcionalismo empírico de la ciencia que cree en una existencia sin relación al sujeto. Podrá tratarse de una relación lo más restringida posible respecto del sujeto, en virtud de la exactitud cuantitativa o ecuacional, de la generalización física o químicamente legislativa y ahistórica, pero en cualquier caso no existe observación sin observador ni observador fuera del tiempo, la historia de la cultura y la ciencia. En fin, por llegar a la obviedad, no existe ciencia sin sujeto, y esta en todo caso debe ser definida como la mayor capacidad y efectividad posibles de rigor en el tratamiento del objeto. Y siendo toda premisa, en principio, no más que la declaración programática y sus razones técnicas o teóricas, y éticas.

Junto al denominado método científico por antonomasia de las disciplinas físico-naturales, su gama (experimental, hipotético-deductiva, y de medida compleja y no sólo cuantitativista), e incluso las posibilidades transicionales respecto de las disciplinas humanísticas (así los métodos analítico y observacional) y las sociales (así característicamente las modalidades estadísticas y cuantitativistas) las Ciencias humanas y las sociales han de razonar su propio estatuto y clasificación. A todo ello queda convocado un nuevo invitado digital y computacional, fundado (nunca se olvide) en la ingeniería informática.

Que la metodología comparatista es fundamental a toda constitución del conocimiento, de las ciencias en general y las humanas sobre todo, es quizás cosa tan evidente como pocas veces explicitada de manera taxativa, y es por ello que nosotros lo debamos reiterar y subrayar. Es infrecuente o escasa, e incluso hasta en ocasiones de consecuencia equivocada, la producción teórica, o meta teórica por mejor decir, de argumento comparatista³. La respuesta a esta constatación se diría aparentemente sencilla y relativa a una mera coincidencia epistemológica sectorial, pero la reflexión en torno a las diferentes disciplinas y la Literatura comparada en particular hace patente en este sentido un resultado un tanto más complicado, envuelto quizás entre la especialización disgregadora, por una parte, y, por otra, las singulares circunstancias que durante la segunda mitad del siglo XX y hasta hoy han definido la cara institucional o académico-administrativa de ese campo literario, no pocas veces manipulado, y esto desde luego no siempre en el sentido de una simple y legítima orientación intelectual⁴. El problema disciplinario del

3 Cuando, por una vez, fue planteada la cuestión comparatista a propósito de las Ciencias humanas en general (por Jucquois en 1989), no se supo la importancia que esta poseía asimismo para las ciencias físico-naturales ni, lo que en su caso resulta aún más defectuoso, la decisiva importancia del “parangón” grecolatino en la historia del humanismo, la filología, la literatura y en general la cultura clasicista europea.

4 Es por otra parte observable cómo el propósito de una u otra manera enarbolado por algunos, a fin de aquilatar su posición, de que la Literatura comparada era, no ya propiamente una disciplina en sentido fuerte (idea que con el tiempo hubieron de abandonar por exigencia contextual del «guión epistemológico» para hablar de situaciones institucionales académicas) sino un campo en realidad

comparatismo humanístico, durante el pasado siglo distintivamente enarbolado en el campo de la ciencia literaria, ha estado aquejado por el abuso de cierta política y defensa de intereses nacionales y culturales. Este tópico interno de la historia de la Literatura comparada, curiosamente ha sido con posterioridad reconstituido con diferentes elementos y propósitos, que no por hábilmente enmascarados habrá que aceptar.

Es preciso subrayar, como dijimos, que si todo comparatismo no es sino metodología, por consiguiente quienes no han formulado una consecución del método o una epistemología, disciplinaria o histórica, como metodología de la comparación misma, no han actuado sobre el núcleo y fundamento teórico del problema.

La relación de universalidad, globalización y comparatismo, que son o debieran ser términos indisociables del pensamiento de nuestra época, significa nuevamente de manera inevitable, o recupera en otros casos, una intromisión en el terreno de las ideologizaciones, intromisión expansiva que ya se ha podido apreciar con caracterizaciones propias de nuestro tiempo mediante el concepto, erróneo, en sentido propio, de «multiculturalismo», concepto inconsistente sobre el cual a estas alturas no merecerá la pena dilatar aquí argumentos. Sólo el desconocimiento del carácter y la función de los valores culturales puede conducir a la asunción de una tal doctrina, contradictoria en sí misma,

He sostenido en otras ocasiones que la globalización ha de concebirse como una universalidad cuya disposición al tiempo esencialista y orgánica del hombre y el mundo cuyo sentido se obtiene de las consecuciones de la adecuación entre la unidad y el todo. Esto es, la unidad no es lo contrario de la pluralidad sino el principio mediante el cual esta se obtiene o muestra como un todo. Por ello la universalidad es revelación del espíritu y su aspiración se comprende plenamente en tanto que referida al ser humano todo y la humanidad íntegra en su pleno sentido posible. A diferencia de la globalización, en su ejecución real ceñida a un régimen internacionalista de mercado al amparo de la extrema velocidad de la comunicación electrónica y la progresión de los transportes, la universalidad ha de ser concebida justamente en auténtico sentido humano. La universalidad no sólo antecede sino que ha de subseguir a toda globalización, si la humanidad no fracasa, pues se refiere a la comprensión y la fuerza del ser humano y las culturas. El grave problema no afrontado por la globalización, o intencionalmente omitido, es el de la homogeneización de las culturas, así como el resorte del aprovechamiento de lo peor de casa.

Existe una gran dificultad al parecer aún creciente y no sabemos si definitivamente fuera de control éticamente fundado. Me refiero al muy intenso escenario actual de sectoresseudodisciplinarios fundados en la ideologización. Pero la universalidad comparatista se encuentra a la base de todo saber y toda práctica humanística. Entiéndase, ese diagnóstico no refiere sino uno de los factores operantes, aunque sí el último y por ello más concernido, en el proceso contemporáneo de desintegración o agresión a los campos humanísticos decisivamente facilitado por la destitución rectora de la Filosofía, a lo cual desde un principio aquí nos hemos referido intentando evitar toda cómoda simplificación.

creado fundamentalmente a partir de la última guerra (transponiendo así la situación norteamericana al resto del mundo), ha tenido, fuera previsto o no por aquellos sus ideadores, éxito en las últimas generaciones universitarias, de entre las cuales ya no es fácil la localización de estudiosos cuyo horizonte intelectual sostenga algún despliegue notable en el tiempo de la ciencia y el saber. El hecho es que este fenómeno, asentado por demás en importantes sinergias, se ampara a tiempo que fundamenta esa ingente falacia actual formulada en términos de que la nuestra es la «sociedad del conocimiento», confundiendo información y reflexión. Ello confluye en una depredación de las Ciencias humanas por desgracia promovida vehicularmente, como no podía ser de otro modo, gracias a pujantes sectores sociales y académicos inicialmente originados en lengua inglesa.

Es un grave problema y aún está por dirimir una salida lo más correcta posible a la destitución filosófica y, acaso, también filológica⁵. Aquello que sintéticamente podemos denominar ‘sociologización’ constituye el sesgado fenómeno de nuestro tiempo que en buena medida rige esta problemática, de la que asimismo forma parte la Educación.

III

La Educación presenta el aspecto doble de disciplina humanística, de objeto humanístico, y de disciplina social cuyo objeto queda sobrepuesto al anterior, cada vez más reducido en los campos de decisoriedad académica, pues no se olvide que la Educación apenas tiene existencia fuera del ámbito académico, ámbito que fundamenta y sostiene pero también retroalimenta y a veces parasita, en el peor de los casos. De ahí la noción que permite resumir este problema como de «padecimiento pedagógico». Uno de los problemas más espinosos de la disciplina educativa consiste en su anteposición metodológica a las disciplinas de contenido o de efectiva materia. Es decir, la Educación se funda contemporáneamente como Didáctica y como Propedéutica y de hecho lo hace a menudo al margen de materia alguna más allá de su ámbito previo a toda materia. Aquí hay un problema de conexión mejor o peor resuelto según las diferentes disciplinas particulares.

El caso de la Educación y en particular de la Educación comparada permite efectuar alguna ejemplificación contrastiva notablemente iluminadora a fin de contextualizar los campos disciplinarios significativos por entrecruzados o de doble aspecto. A diferencia del estable predominio disciplinar humanístico de la Filosofía y sobre todo de la Filología, y a diferencia del perfilado objeto sociológico de la Economía, la Educación describe una evolución moderna tendente a la cesión humanística en favor de la constitución sociológica. Pese a todo, es de afirmar que el ámbito disciplinar de la Educación permanece en términos teóricos centralmente humanístico en virtud de la definición de su objeto central o esencial. Ahora bien, la Educación también define, en nuestro tiempo, un objeto humanísticamente sólo secundario, pues al objeto primero se sobrepone su aplicación al estudio de la Educación no en sí, internamente, sino de manera extrínseca, en tanto que sistema educativo y en tanto comparación externa de sistemas educativos, comparación que adquiere su mejor virtualidad, como es evidente, en la comparación internacional e incluso el redimensionamiento producido por la formalización del Plan europeo denominado Bolonia. El asunto permite, ciertamente, mayores especificaciones, pero no serán

5 No quiero dejar de advertir, hablando al margen de los caídos neopositivismos estructural-formalistas del siglo XX, acerca de la fuerte agresión de las administraciones europeas respecto del futuro de las Ciencias humanas y el humanismo en general (puede verse sobre ello el primer capítulo y en alguna medida los tres primeros volúmenes de nuestra *Teoría del Humanismo*, Madrid, Verbum, 2010, 7 vols.). Ello al amparo de la excluyente epistemología popperiana y de la malversación disciplinar de Roman Jakobson, pero sobre todo no quisiera dejar de advertir acerca del peligroso silencio que desde la situación actual, un tanto acosada y depauperada, de las ciencias humanas se viene manteniendo frente a la gran presión tecnológica y economicista, tanto en la esfera política como académica y en la intersección de una y otra. Porque precisamente en esa presión tecnológica, amparada en un entendimiento finalista del mercado en connivencia con ciertas y evidentes concepciones sociales y políticas acríticas y en realidad trasnochadas, es donde reside la mayor responsabilidad internacional del estado actual lamentable de la distribución del trabajo y la riqueza, de la inestabilidad de las estructuras económicas y de los mercados, de la profunda falta de inteligencia con que esto ha sido afrontado durante el último medio siglo, siendo ello en principio predominante responsabilidad occidental como visión sociopolítica del mundo. Esta situación en la que ha despertado el siglo XXI no es desde luego resultado de la actitud ni de la aplicación humanística, como algunos ahora amparados en la nueva operatividad del poshumanismo y la posverdad quieren hacer creer, sino resultado de la paulatina postergación de las posibilidades de aquella opción humanística.

necesarias para lo que ahora me propongo. He ahí el fundamento comparatista de razón suficiente para la Educación como disciplina de la serie social y no sólo humanística. Diferente cuestión es la relativa al examen epistemológico concreto del caso y su posible pormenorizada valoración, que aquí no afrontaremos.

Pienso que de formar una razón histórica y teórica más general y moderna que la representada para la Educación, en cierto modo simbólico, por Comenio, esta ha de ser fuertemente metodológica y encuentra su dualidad, dicho en términos igualmente resumidos y un tanto simbólicos, en los pares de definición social y humanística Comte-Durkheim y Schleiermacher-Dilthey⁶. Y quiero decir, para este segundo caso, la Educación, en tanto que humanística, ha de retrotraerse al objeto verbal, sin el cual nada hay, tanto esencial como aplicativamente.

El momento actual, en tiempos de Globalización, del campo disciplinar educativo, no se olvide que de algún modo se va a ver obligado a recentrar el objeto humanístico clave del sujeto de aprendizaje, la lengua y la lectura. Ello por la sencilla razón de que en torno a la lectura, su frecuente fracaso, y de otra parte la instrumentalización política de las lenguas como medio de intervención educativa en algún grado opresiva se ha creado un gigantesco problema que habrá de emerger en su descomunal dimensión hoy por hoy medio sumergida. Pero por otra parte, también es de recordar el hecho de que la formulación comparatista actual de la Educación, es decir la Educación comparada, pasa necesariamente por la comparación de los términos Asia/Occidente, y esto no ya como relación internacional sociológica o sociopolítica sino también y sobre todo en su aspecto esencial interno. Nada mejor para ello que una invitación a comenzar con la necesaria lectura del texto *Sobre la Educación* de Aurobindo, quien con nitidez delinea a este propósito las fuerzas del contraste de las dos grandes civilizaciones matrices.

El presente monográfico comparatista que tiene ahora el lector a disposición, se caracteriza por la brevedad y una propuesta esperanzada en la eficacia y la concreción, tanto epistemológica como histórica, tanto aplicativa como metodológica. En lo que se refiere a esto último he preferido solicitar un caso muy particularizado mediante la música desde el punto de vista educativo, así como una muestra metodológica en el campo de la Ciencia literaria, probablemente el ámbito contemporáneo de mayor proyección comparatista junto a la Historia de las Ideas. He preferido aprovechar la ocasión que generosamente nos ha brindado la *Revista Española de Educación Comparada*, por mediación de la profesora M^a José García Ruiz, no para desplegar un extenso proyecto pluridisciplinar sino a fin de proponer un breve y paradigmático mosaico de Educación comparada mediante muestreo original. Nueve artículos no extensos sobre materias y desde perspectivas poco comunes y por otra parte actuales son suficientes para poner de manifiesto nuestra propuesta que, como he dicho, puede complementarse con la problemática de la lectura, a la que ya me he referido con cierta extensión en otro lugar, y la lectura hoy accesible del ensayo pedagógico de Aurobindo. En fin, el presente monográfico se quiere modesto complemento comparatista del trabajo desarrollado por el profesor José Luis García Garrido en la fundamentación de la Educación comparada.

6 Es preciso a mi juicio recuperar desde el ámbito educativo la disciplina hermenéutica como caracterizadora metodológica de las Ciencias humanas y toda vez que ofrece de manera integrada, como metodología, según la terminología antedicha, interna, el comparatismo, cosa por lo común, hasta donde se me alcanza, no advertida. El método hermenéutico, la comprensión centrada por el teólogo romántico Schleiermacher para el *ars interpretandi*, se aloja en orden al horizonte de la Dialéctica y consta de dos aspectos o momentos en todo caso finalmente sujetos a circularidad: el comparatista y el adivinatorio, y aun este último, habría que recordar, en remisión a su vez a la comparación con uno mismo, del intérprete consigo mismo. Puede verse el volumen de la reciente edición y estudio de la Hermenéutica completa de Friedrich Schleiermacher preparada por Rosario Martí Marco para el Instituto Juan Andrés.

2



Tracking Three Traditions in the Historiography of Education Toward Comparative Methods

*Hacia un comparatismo Post-Ilustrado: tradiciones y
perspectivas en la historiografía de la educación*

Cristiano Casalini*; **Laura Madella****

DOI: 10.5944/reec.34.2019.24321

Recibido: **27 de abril de 2019**
Aceptado: **27 de junio de 2019**

*CRISTIANO CASALINI: Profesor Asociado en el Departamento de Educación del Profesorado, Educación Especial y Currículo e Instrucción en el Boston College de los EE.UU. Es un experto en pedagogía jesuítica e Historia de la Educación. Es un investigador del Instituto para Estudios Jesuíticos Avanzados. Enseña historia de la pedagogía jesuítica, justicia social en contextos jesuíticos, y filosofía de la educación. Sus publicaciones incluyen obras como ‘The jesuit Philosophy on the Era of Modernity’ (Brill, Leiden, 2019), y ‘Benet Perera and Early Jesuit Pedagogy’ (Anicia, Rome, 2016). **Datos de contacto:** E-mail: casalini@bc.edu

LAURA MADELLA: Profesora e Investigadora del Dipartimento di Discipline Umanistiche Sociali e delle Imprese Culturali de la Universidad de Parma. Entre sus numerosas obras destacan publicaciones como ‘Sull’Alfabeto christiano di Juan de Valdés’ (Edizioni Anicia, 2018), y ‘Immured in monasteries. L’immagine dell’Europa negli schoolbook di Washington Irving’. **Datos de contacto: E-mail: laura.madella@unipr.it

Abstract

From the epistemological point of view, the field of history of education has always been one of the most challenging for scholarship to define. The roots of such a difficulty are multilayered and have barely emerged over time, but they have kept their grasp on the potential development of a field that could make an enormous contribution to the global understanding of one of the core practices of every human society. In this chapter, we will dig into these roots, cutting across epistemological and geo-cultural perspectives, in order to provide a scenario that might overcome the impasse that impedes the global recognition of the scholarly and academic field of the history of education, and put forward a tentative outline of an approach that could pave the way for such recognition. This approach is based on the comparative method. It is not anything new, as it dwells in the Enlightened attitude toward universalism and comparativism for global literature, historiography, philosophy, and so on. But it has paradoxically found very few chances so far to be applied in the literature of the history of education. This chapter will inquire into the reasons for this neglect, and outline an epistemology of a comparative method that might illustrate new ways of thinking about production for the future of the history of education.

Key Words: epistemology; History of Education; comparative method; universalism; comparatism

Resumen

Desde un prisma epistemológico, el ámbito de la Historia de la Educación siempre se ha revelado uno de los más complejos de definir desde una perspectiva académica. Las raíces de dicha dificultad son múltiples y han emergido a lo largo del tiempo, pero se han fundamentado en el desarrollo potencial de un ámbito que podría realizar una enorme contribución a la comprensión global de una de las prácticas nucleares de toda sociedad humana. En este capítulo profundizamos en estas raíces, incidiendo en perspectivas epistemológicas y geo-culturales, con vistas a proporcionar un escenario que podría superar el *impasse* que impide el reconocimiento global del ámbito escolar y académico de la historia de la educación, y avanzara en el diseño tentativo de un enfoque que podría cimentar el camino a dicho reconocimiento. Este enfoque está basado en el método comparado. No es algo nuevo, como se desprende de la actitud ilustrada hacia el universalismo y el comparatismo en relación a la literatura global, historiografía, filosofía y otros. Pero, de forma paradójica, hasta la fecha ha encontrado muy pocas oportunidades de ser aplicado en la literatura de la Historia de la Educación. Este artículo indagará en los rasgos de esta negligencia, y esbozará una epistemología de un método comparado que puede ilustrar nuevos caminos de pensamiento en relación a la producción para el futuro de la Historia de la Educación.

Palabras clave: epistemología; Historia de la Educación; método comparado; universalismo; comparatismo

1. Introduction

From the epistemological point of view, the field of the History of education has always been one of the most challenging for scholarship to define. Is it a branch of history? Is it an historical inquiry about theories and practices of education? Does it serve theoretical, practical or political purposes? Is it about ideas, facts, models, mentalities? Questions like these have marked the developments of History of education as an academic discipline since its very beginnings, which can be arguably identified in the nineteenth-century discussions about the structures of universities and the epistemological discourses performed within and sprouting from academe.

Rooted in a century of nation states and in a time characterized by a strongly disciplinary mainstream mentality (which included a focus on the status and legitimacy of human/social sciences), the History of education has not surprisingly developed different traditions in different countries, for the cultural debate in each country had begun with and focused on differently perceived principles and methods. For example, Education theory developed as an independent, “scientific” discourse in German lands; the History of education developed in service of this discourse insofar as its goal was to employ historical examples to assess in a helpful way the effectiveness of pedagogies and educational models. In other countries, the theory of education remained a “minor” division of philosophy, and so the field of History of education remained split into two parts: on the one hand, a history of ideas, given mostly to philosophers’ discussion and criticism; and on the other, a history of facts, offering either policies of education to be discussed with reference to historiographical sources, or institutional narratives that were not intended to transform contemporary educational practices. In countries where epistemological ruptures affected major disciplines, such as General history in France, the History of education was eventually and heavily affected in topics, methods, and choices of professional authorities. This meant that general historians, largely inclined toward inquiries into social issues, inevitably developed a great interest in the social phenomenon of education. They produced a vast literature in the field, even as historians of education went on dealing with ideas and only later coming to embrace the social history of education.

Despite the different origins and early developments of national traditions in the academic field of the History of education, a review of the most recent literature shows that comparative methods and topics have been attracting the general attention of the historians of education worldwide.

In this article, we will track three major historiographical traditions (Germany, France, and the United States), which might be taken into account as examples of how—from different backgrounds, sometimes even from opposite epistemic options—they all developed in the direction of a contemporary comparative method, thus enriching the scope and perspectives of a global scholarly engagement with the history of education.

2. German Historiography of Education

Rather than on the “History of Education”, the German-speaking tradition has preferred to focus on the “History of Pedagogy” (*Geschichte der Pädagogik*) until the 1970s. The majority of works in this tradition generally privileged a chronological exposition of the theories and lives of the main educators, or the history, organizations and outcomes of

the main institutions, rather than a display of educational practices or policies through time. In German lands, such a kind of historical representation had spread since the mid-18th century,¹ boosted by the expectation of educational reforms as put forward by the Enlightened policies.

The history of pedagogy saw the first attempts at systematization before the philosophy of education, since Kant's *Über Pädagogik* dates back to 1803 and Herbart's *Allgemeine Pädagogik* to 1806.

According to Jürgen Oelkers, pedagogical historiography began to take shape as a genre in itself at the outset of the 19th century, when general historiography kept reflecting on the time-frame meaning of its works and the necessity to historicize itself (Oelkers, 1999, p. 462). For the historiography of pedagogy, this meant pursuing a pedagogical purpose, displaying the past to teach something useful for the contemporary educational practices. But its 18th century roots might have bequeathed some features which had informed pedagogical historiography for more than a century, contributing to keeping alive some peculiarly German inconsistencies: although German-speaking lands, in particular the Kingdom of Prussia, had since late modern history had the highest number of academic chairs of education, these often remained dependent on another "major" discipline, mainly philosophy;² moreover, while the authors of works on philosophy or theory of education were generally theoretical scholars and academic professors, the histories of pedagogy were mostly written by educators, teachers, school directors and by people involved in some capacity in educational or scholastic organizations, who, in addition, were also theoretical scholars and sometimes academic professors.³

First, pedagogical historiography had a Christian teleological identity. German scholars considered the history of pedagogy as a *continuum*, a unique Christian route whose main landmark was the Lutheran Reform, and clearly bore in mind that one aspect of the Lutheran mission, assigned by God's will, was the instruction of the German people (nation).⁴ In this way, not only did the function of teachers acquire a demanding role, but much more so did the function of those who were to provide and organize their teaching.

Second, recent studies on the social and cultural roots of German modernity and citizenship (Hull, 1996; Anderson, 2000; McNeely, 2003; Penny, 2008) put into the foreground the role that cameralists, bureaucrats and "state employers" played during the period that Reinhart Koselleck named *Sattelzeit* (Koselleck, 1972, p. xv),⁵ stating that

- 1 At the outset of the century they were mostly written in Latin (Schöttgens, 1717; Keuffel, 1743) and then German prevailed (Biedermann, 1752; Ruhkopf, 1794).
- 2 The first chair of Pedagogy had been established in 1779 at the University of Halle and held by Ernst Christian Trapp, but it was officially a chair of "Philosophy and Pedagogy", as well as the chairs of Herbart, Paulsen, Dilthey. According to Ulrich Herrmann, in 1907 there were in Germany only five full professorships of Pedagogy, in Jena, Prague, Frankfurt and two in Munich (*Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, IV, p. 160).
- 3 Friedrich E. Ruhkopf, Friedrich H. C. Schwarz, Adolph Diesterweg, Friederich Cramer, Karl Schmidt, Karl von Raumer, Karl Adolf Schmid, Wilhelm Braubach, Carl Kehr...
- 4 Meaningfully, Luther dealt with the topic of school education for the first time in the discourse *To the Christian Nobility of the German Nation* (1520). The *Letter to the Mayors and Alderman of the Cities of Germany on Behalf of Christian Schools* (1524) and *A Sermon on the Duty of Parents to send their Children to School* (1530) did follow.
- 5 Referring to German history, Reinhart Koselleck named *Sattelzeit* (saddle-age) the period from 1750 to 1850, reading it as a long transition from the Early Modern (*die frühe Neuzeit*) to the Late Modern History (*die Moderne*). The concept arose in the field of Bielenfeld's social studies and conceptual history and, along with them, underwent some criticisms, which nevertheless do not prevent many scholars from keeping adopting it, especially while dealing with political and social history of that age.

the proposals for reforms, in all fields, often came from the ranks of lower officials in the form of handbooks.⁶

Maybe this helps to explain the reason why a great part of German pedagogical historiography before WW1 was addressed to and written by professional figures from educational institutions, and why the authorities in charge of academic management perceived the discipline as a mere tool of teacher information, preparatory to a specific teaching subject that was not specifically pedagogic.

After the 1848 (non-German) revolutions and mostly after the birth of the German Empire (1871), the State took advantage of its nation's predisposition to bolster those kinds of pedagogical histories that best suited its political goals, but at the same time it gradually deprived its people of the initiative and responsibility that had typified them during the Enlightenment and the first decades of the century (Groppe, 2012, pp. 183–84). The history of pedagogy was needed to train prospective teachers, in particular for primary schools, so a host of “historical handbooks” were officially approved as textbooks: they had, of course, a “dogmatic” layout, displayed authors and institutions chronologically, and gave German personalities a hegemonic role—though avoiding allowing them any greater prominence than German institutions. Consequently, these books became bestsellers, and some of them were reprinted until the 1920s (Tröhler, 2006, p. 544–46).⁷

The most impressive historiographic event of the century, and the strongest in its assertion that pedagogy sprouted out from the cultural spirit to the Nation before any other institution or entity, was the edition of the *Monumenta Germaniae Paedagogica*.⁸ This collection followed the paradigm of the *Monumenta Germaniae Historica* and published 62 volumes from 1886 to 1938 (thus, continuing under Nazism), bringing together a wide range of educational sources (school-rules, theoretical treatises, biographies and bibliographies, historical inquiries, didactics of music and the arts, military education...). Sources about Protestant education were prevalent, even though 4 volumes were devoted to the whole history and evolution of the Jesuit *Ratio studiorum* in the German Province. From 1886 until 1905, the editor of the project was Karl Kehrbach (1846–1905), a scholar, librarian, teacher and school director.

The 19th century also produced an amount of pedagogical historiography that was not officially approved, at least not for prospective school teachers, but nevertheless anticipated future tendencies and exerted an influence on European and American studies. Some authors showed in their histories a cultural perspective. Friedrich H. C. Schwarz's *Geschichte der Erziehung* (1813) starts from an enlightened comparativism to display pedagogical history as a part of the cultural history of mankind; and later Karl

6 “The church set the legal standards, society established its norms, and the state was unable to dominate society in any absolute way during the age of absolutism. Reforms happened, and when legal reform came to state and society, it was often not from on high or, as many scholars might hope or assume, in the wake of pressure from enlightened public opinion. Rather, “state officials, often beginning at its lowest judicial levels”, struggled for change” (Penny, 2008, p. 85).

7 In particular Josef Kehrein, *Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: für Zöglinge der Lehrerseminare und zur Vorbereitung auf die Allgemeine Bestimmungen angeordneter Prüfungen* (Paderborn, 1873) and August Schorn, *Geschichte der Pädagogik, in Vorbildern und Bildern* (Leipzig, 1873).

8 “The *Monumenta* will offer, for the first time, the foundation of the history of global teaching and education in the German-speaking lands (...) They shall present the global development of German education and teaching in its essential literary outcomes, without any preference for any specific genre, period or confession, and above all without any partial point of view” (Kehrbach, 1886, 6).

Schmidt theorized that pedagogy should be an application of anthropology (*Geschichte der Pädagogik dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im Organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben*, 1860). There were liberal thinkers such as Adolph Diesterweg, teacher and school director, who focused on the “historical present” and the evolution of didactical practices; and scholars against the dogmatic layout of the mainstream like Friedrich von Raumer (also a teacher and school director), according to whose *Geschichte der Pädagogik* (4 volumes 1842 to 1854) the only aspect of continuity in it was the persistence of a *Bildungsideal*, an “ideal of formation” differently represented in each age and generation, and particularly emblematic in some remarkable individuals who were not necessarily education theorists. In the late 19th century, Diesterweg and Von Raumer were among the authors most frequently mentioned and quoted by the American educational press, not to mention the books of Friedrich Paulsen, pioneering the empirical research into the history of education with his *Geschichte der gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten* (1885).

When WW1 erupted, German theories on historical education were an inspiration for many American historiographies of education, but, for political reasons, scholars would abruptly disavow them (Fallace, 2017, p. 3).

The idea of pedagogy as a scientific, independent discipline emerged in Germany during the Weimar Republic, with the double function of training teachers and “accompanying and leading the way for social and political change” (Groppe, 2012, p. 182). “Scientific” did not mean “empirical”; rather the terms “practical”, turning into “humanistic”, revolved around the subject. The historical thought on humanistic pedagogy shifted dramatically from the bold experiments of Weimar to a partial consent to Nazism. This is well represented by the work of Herman Nohl, *Die Deutsche Bewegung und ihre Theorie* (1921–1939), which connects the German “pedagogical movement” (Bewegung) in 1933–35 with the pre-unitarian artistic and intellectual movement (1770–1830). Nohl justified the shift this way: the urban, industrial, and material development of the 19th century distracted Germans from their authentic desire and inclination toward the unity of a cultural identity (a *Sonderweg*-identity, solely German, the one to distinguish Germans from non-Germans), and the period from the end of the war to the Weimar Republic abandoned them to a sense of alienation (Groppe, 2012, 184). Contemporary historians found another possible connection: in Germany, historicism, which in America had promptly been politically connected to democracy, had developed among scholars on a monarchical basis. It was such a monarchical tradition that historians lost after WW1, and not the dream of a cultural unity (Depkat, 2009, p. 431).

Browsing the publications of historical pedagogy from 1939 to 1945, one finds books on historical “volkhafte Bildung”, “volkhafte” being a specific adjective of the Third Reich period to mean “national, of the people” (Kemplerer, 2006, p. 248), used by authors who had already written on educational history during the Republic (for instance, Friedrich Glaeser), various histories of pedagogy during the Enlightenment (written by the Swiss Leo Weber), and the *History of Pedagogy* written in 1907 by the German psychologist Hermann Weimer. There were many concessions to prosaic handbooks of popular education, and also many reprints of older works offering a linear history in which German theories stood out as the best in the world.

After 1945, West Germany woke up to the bitter awareness that its pedagogical historiography did not have, and thus could not have, any pedagogical effect. For a while, histories of pedagogy were still linear and humanistic, until the influence of the social

studies helped historical pedagogy to unfold a critique of Germany's national history and the historicist tradition. Its purpose could only be related to knowledge (Tröhler, 2006, p. 552), a knowledge that was also concerned with the identity of the discipline and its scholars. In this field was published the collective and ponderous work *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte* (1st volume 1987), a first comprehensive overview of the History of Education “recognized by and connected with its related disciplines of history and sociology”, and in this field the “History of Pedagogy” updated its lexicon and evolved into the “History of Education” and “historische Bildungsforschung”, “historical research on Education” (Groppe, 2012, p. 186).

Only after the 1980s did scholars from inside the field of social history begin to criticize their very school (Lüdtke, 1991; Medick, 1996) and claimed the necessity “to embrace anthropology, phenomenology, post-structuralism and other theories from the field of cultural studies as a means to ‘complete’ and ‘fulfill’ the social history project” (Depkat, 2009, p. 433). In this case, outstanding inputs toward comparativism came to the German Studies from the American academies, notably through the works of Fritz Ringer (Ringer, 1978 and 1992).⁹

The plea of the social history also strove to converge historiography with the empirical research that had interested social studies since the postwar period. Emblematic in this way was the unfolding of the German Institute of Educational Research (DIPF, today Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation): created in 1951 for the development of empirical educational research, its activities gradually embraced a comparative overview and displayed a clear will to historically ground their *raison d'être*. Those directions acquired a stronger meaning and new goals after 1989, and in 1990, within the Institute in Berlin, the Library for Research on Educational History was created (BBF); today it is the biggest German library specializing in educational history. Since 2012 the Leibniz Institute has hosted a professorship for Research in History of Education, and a History of Education department. Inside the DIPF, during the 1970s the research of Christoph Wulf on the anthropology of education began, which later gave birth to authoritative works from a historical perspective (Wulf, 1996 and 1999).

Looking at the recent debates on histories and the historiography of education, one can tell that anthropology acted as a mediator to address educational historiography toward a frame of reference suited for today's globalized world, thus not merely cultural but, rather, intercultural (Gogolin, 2002; Krüger-Portraz, 2005; Eigenmann, 2018). As well as viewing politics as basically the cause of the human movements that today make the demand for intercultural knowledge and “skills” more pressing and challenging, recent authors are putting politics at the center of their premises and conclusions on the cultural historiography of educational issues (Fuchs, 2005 and 2013; Fend, 2006), taking the risk to retrieve for it that pedagogical purpose which, so far, has been impossible to achieve.

9 Fritz K. Ringer (1934-2006) was born in Germany but had moved to US shortly after the end of WW2. His comparative research in social and intellectual history of Europe originated from a deep inquiry into the German educational system during the Empire of Wilhelm II and the Weimar Republic (Ringer 1969).

3. French Historiography of Education

The modern development of the historiography of education in France began with what has been labeled as a “chauvinist” disengagement from Educational Theory, a discipline that indeed had been established in Germany. In 1857, in the midst of the years when Prussia had begun a political and military reorganization that would eventually culminate in the Franco-Prussian war, Théodore Barrau, the director of the official journal of the French Ministry of Education, addressed a not-so-friendly welcome to the ‘newly-established’ discipline of History of Education: “There exist a number of laboriously useless sciences; among these one finds the history of education and learning, which emerged in the early nineteenth century” (Barrau, 1857, pp. 4–5).¹⁰

Barrau did not mention explicitly the German origins of such a doctrine, but his further epistemological remarks made it clear that the French attitude to this history of education was totally different from that of Germany. He said that the history of education as such could not exist beyond the field of general history, and if its purpose was to illustrate and perfect current practices and pedagogies, the history of education was useless.

As we saw above, the German model was different, and saw the history of education basically as a pedagogic research conducted within an historical frame. The assumption of such a model was that the history of education was meant to provide instruments and tools to ameliorate and improve the current educational system and practices. For this purpose, the main focus of the history of education was seen as addressing the educational theories of the past, as well as the logical relations between models of educational policies and those theories that had inspired them. It was to this goal that the activities of the scientific Society for Educational History, founded in 1890, were explicitly devoted. The *Monumenta Germaniae Paedagogica* (62 volumes in total) was the outstanding and titanic product of such an endeavor.

Of course, the political and theoretical nature of the educational models was not foreign in France, especially in the last quarter of the nineteenth century.¹¹ But the contributions and the debate there were rather constrained by the ideological dialectic between Catholics and republicans on the role of the church as the educator of the French people in the early modern period. Among the most eminent examples of such historiographers were Gabriel Compayré (1843–1913) and Ferdinand Buisson (1841–1932).¹²

Nonetheless, the dependence of the historiography of education on epistemic models that were drawn from other disciplines in the humanities was powerfully reaffirmed with the appointment at the Sorbonne of Émile Durkheim as chair of the history of teaching in 1904. The impact of this event on the field was strengthened by two basic facts: 1)

10 The article was reprinted in *Histoire de l'éducation* 30 (may, 1986): 67–71. We quote the translation from Caspard & Rogers, 2012, p. 73.

11 Herbart's works circulated in French translations and, indirectly and years before, through the activities of and writings by the Swiss Franciscan Jean-Baptiste Girard (1765–1850). See Guex, 1892.

12 Both directly involved in French politics. Compayré served the *Union Républicaine* in the National Assembly while teaching philosophy at the University of Toulouse, his most outstanding work was the *Histoire de la Pédagogie* (1883). The broad-spectrum writings of the Nobel Peace Prize Ferdinand Bouillon (*Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire; Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIe siècle; L'enseignement primaire supérieur et professionnel en France; L'instruction primaire en France de 1789 à 1889...*) included also a comparative perspective, developed through Buisson's participation to the World Expo in Wien, Philadelphia and New Orleans, whereupon he committed to paper three *Rapports sur l'instruction primaire à l'exposition universelle* (1875, 1876 and 1878).

the course Durkheim was to deliver originated as the result of a course in Pedagogy for secondary education teachers that a rule of 1902 introduced as mandatory for the aggregation of candidates to teaching; and 2) Durkheim's sociological background established an imprint that the successive French historiographers of education would have very seldom dismissed.

The first fact put the role of the historiography of education in direct connection with the goal of being "useful" for the professional practices of teachers. Such usefulness could be envisioned in a variety of ways, but criticisms were raised about this claim. Durkheim criticized "the old French prejudice" that looked contemptuously at the whole field of educational theory (Durkheim, 1969, p. 4), and opposed to the "neophiles" the belief in the history of education as a discipline that was able "to anticipate the future and to understand the present" (p. 9).

But how could the history of education be carried out in order to meet such practical expectations? For Durkheim—and here we refer to the second fact mentioned above—the crucial point is that "there is no field of action in which science, theory, that is to say reflection, does not increasingly explore and illuminate practice" (p. 4). As a social action, education and the reflection about education have been materialized in a variety of ways over time, so the main goal of a history of education is to find the interaction between the eternally changing flux of educational reflections and "the condition of society at the relevant moment" (p. 9) that stands as the single fixed and determining reference point of all such changes.

In other words, "no educational subject can be truly understood except by placing it in the context of the institutional development, the evolutionary process of which it forms a part, but of which it is only the contemporary and provisional culmination" (p. 11).

While praising the epistemic relevance of the history of education for the elaboration of a performative theory of education that could result in effective educational practice, Durkheim was in fact undermining the autonomy of that discipline, reclaiming for social sciences the leading role in writing histories of education. "Historical and social studies—Durkheim predicted—are close relatives and they are destined eventually to merge with one another" (p. 331).

The fact that Durkheim's course was not published until 1938, that is, more than a third of a century later, and had a second edition only in 1969, induced Jean-Luc Le Cam to infer the irrelevance of the epistemological issue of the history of education in France for a very long time (Le Cam, 2013, p. 105). On the contrary, though, we argue that those two dates of publication are extremely important in understanding the relevance and nature of the French historiography of education within the larger epistemic context. Indeed, those dates basically corresponded with two rising tides in the history of French historiography, corresponding to the first and second generations of the School of the *Annales*, a movement that had a tremendous impact on fulfilling Durkheim's prophecy.

As the leading paradigm of general history turned toward the adoption of methods and topics drawn from or in strict connection with social sciences, so the potential subjects within the field of the history of education became extremely compelling for a general history that was turning its attention toward practices, mentalities, *longues-durées*. Certainly, while the subjects were indeed compelling, the discipline was not needed. And rather than having scholars cultivating a specialization and building an epistemic/academic framework for the history of education, the topics of such a field just migrated into the broader compact of general history. This would happen later also in Italy, where the

debate brought some scholars to talk about an “expropriation” of the field (Cambi, 2005, pp. 85–93; Bellatalla, 2006, pp. 32–36; Granese, 2008, p. 12).¹³

When Durkheim’s course appeared in its second edition, it was just two years after the first autonomous departments of education were created in French academia, but their growth was impaired by the fact that they were kept separate from the training of teachers (Le Cam, 2013, p. 107). A small number of historians of education were affiliated in such departments, while the traditionally centralizing administration in France began to create some space for research on the history of French education within the context of a ministerial initiative that culminated in 1977 with the incorporation of the “mission of the history of education” (Mission d’histoire de l’éducation) into the INRP (Institut National de Recherche Pédagogique). Under the direction of Pierre Caspard, the newly-named Service d’histoire de l’éducation (SHE) published the first issue of the journal *Histoire de l’éducation* in 1978, which has over time become the reference periodical publication for the history of education in France.¹⁴

As Le Cam points out, although these initiatives were created under the umbrella of educational sciences, the major role in the renaissance of studies in the history of education was played by French scholars with a solid background in general history, without any link to departments of education.¹⁵ But the leading paradigm that influenced the large majority of such historiographers—a fact that contributed to creating “a distinctive mark of the French school” (Le Cam, 2013, 109)—was deeply linked with the developments of sociological and cultural studies. This approach favored and boosted research on pedagogic practices, scholastic routines, mentalities, and aspects of educational *longue durée* that neither an event-based historiography nor a traditional history of ideas could grasp. In a sense, what Durkheim had foreseen as the core element of an historiography of education based on a sociological approach became the common trait of many of French histories between the 1970’s and 1990’s:

“We shall see in fact how in France, whereas everything has changed, whereas the political, economic and ethical system has been revolutionized, there has nevertheless been something which has remained palpably immutable until quite recent times: this is the educational presuppositions and procedures of what has come to be called a classical education” (Durkheim, 1969, p. 6).

On the other hand, methods of social sciences were strongly implemented that focused on social and geographical data, thus fulfilling Durkheim’s prediction about the convergence of historiography and social sciences in the name of statistics. It is important to note the peculiar impact in France of social geography, whose maps and approaches can be particularly seen in scholars such as Julia and Compère,¹⁶ and in a most recent but highly

13 History of Education can be considered and studied also as a part of general history, but with no universal nor total claims.

14 The impact of Pierre Caspard on the history of history of education in France cannot be overestimated. His studies have systematically covered the field and reported the historical debate on methods and role of historiography of education for decades. See Pierre Caspard 1979, pp. 5–17; 1984, pp. 5–23; 1988, pp. 14–15; 1998, 101–123; 2000, pp. 73–87; and Caspard and Caplat, 1981, pp. 665–676.

15 Le Cam’s list of such scholar includes Antoine Prost, Maurice Crubellier, Parul Gerbod, Dominique Julia, Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Jean Quéniart, François Furet, Mona Ozouf, Françoise Mayeur, Jean-Noël Luc, and Pierre Caspard (see Le Cam, p. 108).

16 Marie-Madeleine Compère (1946–2007) and Dominique Julia (b. 1940) wrote together the voluminous repertoire *Le colleges français: 16°-18° siècle* (1984–1988). Besides, see M. M. Compère, 1986–89 and Julia, 1987.

meaningful contribution to a meta-historiography of education by Vincent Alamertery, who surveyed thousands of entries recorded on a bibliographic database of the history of education, crossing topics and geographical data to provide a brilliant landscape on how the French historiography of education has lately developed (Alamertery, 2008). As for the conclusions of this survey, the discipline of the history of education in France reveals a twofold epistemic weakness, which Alamertery covers under the name of “hybridity”. Indeed, he points out that the activities of French historiographers of education reveal a fundamental hybridity, which is both scientific and cultural:

“As a scientific discipline, it participates in the mainstream of social, cultural and political history, and shares the paradigms. As a cultural activity, it affects both teachers who are interested in searching in a geographically situated past for benchmarks on the evolution of their profession and their public, and citizens of small, local or regional homelands, whose school constitutes the collective equipment most massively implanted and frequented, so the most important to memory” (Alamertery, 2008, p. 116).

Dependent on the methods and topics that are drawn from general history, the “province” of the history of education becomes even smaller if seen from a cultural point of view. The breadth of its *usefulness* and *practicality* becomes circumscribed to that of providing local resources for teachers or citizen belonging to little *Heimaten*. If compared to the monumental endeavor of the German historiographers of education in the nineteenth century, who projected educational theory in the past so as to illuminate the future of German education, the theoretical force of the French historiography of education seems to reside in the un-usefulness and in-actuality of its exercise.

Although not from a French scholar, Marc Depaepe’s commandments to historians of education apply very well to the way the discipline has been commonly perceived in France:

“1. Thou shalt remember that the history of education is history; 2. Thou shalt write about the educational past; 3. Thou shalt not fret excessively about presentism; 4. Thou shalt not write a history of the present, nor for the present” (Depaepe, 2010, p. 31).

4. American Historiography of Education

The history of the American historiography of education has been shaped by the dimension of the present. The assumption that history is written for the amelioration of current society is as much embedded among historiographers as it is among policy-makers and the wider public. This was true as early as in the nineteenth century, the dawn of the American historiography of education, as it is still today.

Of course, not everybody has been so confident with the *presentist* assumption, and sometimes the scholarly debate in the United States has become so harsh as to use presentism as a label for charging scholars of opposing schools with a lack of objectivity, naiveté, distortions, and celebratory intents. At the same time, though, such accusations were often raised so as to endorse supposedly more effective visions of the ongoing practices in real American educational structures, in fact perpetuating the same assumption under a different *Weltanschauung*.

For a young nation building anew both its structures and the narrative of its own identity, there is bound to be an attitude toward practicality that tends to project backward to moderately recent times the immediate causes of a present that has to be improved, as the nation keeps growing.

The history of the history of American education fits almost perfectly with this attitude, beginning with pioneers such as Ellwood Cubberley (1868–1941), who in the first decades of the twentieth century published a monumental work on the endeavor of the United States to educate its youth. In the preface of his most influential *Public Education in the United States* (1919) he clarified that illuminating the national rationale behind current practices in the training of its youth was the main goal of his research: “In particular, the author tried to catch the spirit of our educational development and to use the facts as a background upon which to paint the picture which our national evolution presents” (Cubberley, 1947, vii).

Cubberley’s addressees were both new students, to whom to provide a connected story of the institutional developments of education in the context of the social, political, and industrial forces that shaped the United States during the nineteenth century, and American teachers “to see the educational problems of the twentieth century in the light of their historical developments” (p. vii). Cubberley’s work was the first tentative systematization in the history of American education that tried to overcome the “encyclopedic” styles of his few predecessors, and shift the focus from Europe to America, from intellectual history to social history, and from the history of educational theories to the history of educational institutions (Cohen, 1976, p. 306;).¹⁷

While Cubberley was not trained as an historian, Paul Monroe (1869–1947) —who shared the same vision on an institutional historiography and was brought at the turn of the century to Teachers College at Columbia University to teach the history of education—was. His early *A Textbook in the History of Education* (1905) became a standard in the field of the history of European Education, and, thanks to his position as editor of *The Cyclopedia of Education* (1912) and to his students—who would become the second generation of American historians of education—he had a profound impact on the leading paradigm in the field until the ‘40s, when his *The Founding of the American Public School System* (1940) appeared.

The 1930s and 1940s saw the rise of progressive education in the United States, and social reconstructionism put a special emphasis on reforming education as the most important tool to build society beyond the failures of capitalism and the Great Depression. As John Dewey’s philosophy of education successfully spread among academia/academies and increasingly shaped American schools, Dewey’s students such as William Kilpatrick, Harold Rugg, and George Counts endeavored to elevate the figure of the “educationist” to the main character of the social reconstruction of the country.¹⁸ At the same time, the movement of progressive historians challenged the institutionalism and formal method of general historians that had influenced the American Historical Society since its beginnings, offering an engaged and bellicose vision of the historian as fundamentally social-oriented. As Cohen notes, progressive historians, like James Harvey Robinson, Frederick Jackson Turner, Vernon Parrington, Carl Becker, and Charles Beard, attempted to create a “usable history that would contribute directly to the solution of contemporary problems” (Cohen, 1976, 309).

17 Examples of such a prodromic, compilatory historiography are Richard G. Boone’s *Education in the United States* (1889) and Edwin Grant Dexter’s *A History of Education in the United States* (1904).

18 Like their *magister*, they all taught at Teachers College, Columbia University.

As in the progressive philosophy of education, according to which the child's interests, socialization, and democratization replace any formal and discipline-centered methods, so subject-centered specialists in fields like history, philosophy, and the like, had to be replaced by the eclectic figure of a reconstructionist scholar, who had the 'social aim' as his own priority.

To do so, methods were extensively introduced in the practice of historiography that would raise harsh criticism later, as they were intended to select material from the past material inasmuch as it served the purpose of solving current social issues. In 1939, to mitigate such radical "abuses" of historiography, R. Freeman Butts, by then a historian of education at Teachers College, Columbia, warned historiographers, who adopted a "frankly critical, experimental, and progressive attitude", not to let this attitude interfere with the historian's ideal of objectivity: "pertinent and relevant materials should not be willfully overlooked or mutilated in order to fit what the writer would like to find" (Freeman Butts, 1939, vii).

This phase of the American historiography of education was bound to follow the dramatic fate of progressive education, which was rapidly dismissed in the 1950s and replaced on a large scale in the United States by different approaches. The figure of the historian-educationist was largely dismissed, criticized, and ridiculed so as to regain "professional reputation" for the historiography of education. Leading figures of the reaction against the "presentism" of their predecessors were Bernard Bailyn (born in 1922) and Lawrence Cremin (1925–1990) who, along with their attacks on the supposedly non-scientific attitudes of settlers in the field such as Cubberley and Monroe, also gave birth to the *new history of education movement*. The criticism of past historiographers, which Cohen labeled as partial and unfair to some extent (pp. 301–302), was epitomized by Cremin's *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley* (1965), a significant turning point for the self-perception of the American historians of education and the perception of their own mission. Pillars of such perception were a renewed relation to the field of general history and its methods, the rejection of any immediate repercussions on educational practices of the historical narrative, and the adoption of topics and instruments that belonged to social sciences, which echoed what the French school of the *Annales* had been doing until that moment. Bailyn's conception of a new history of education involved a broader concept of education than his predecessors', as he defined it "not only as a formal pedagogy but as the entire process by which a culture transmits itself across the generations [and] in its elaborate, intricate involvements with the rest of society" (Bailyn, 1960, p. 14). According to Cremin, those who failed—like Cubberley—to apply such a vision, committed four "cardinal sins against Clio": anachronism, parochialism, evangelism, and isolation from the mainstream of American historiography (Cremin, 1965, p. 43). To restore the academic credibility of the history of education, the new historians wanted to bridge such a gap, trying not to lose contact with the leaders in the field of professional education (Cohen, 1976, p. 323).¹⁹

Cohen summarized this new culture of historiography with a little emphasis, describing the appearance of new history after the "intellectual bankruptcy" of the socio-reconstructionists as a moment when "we were finally able to renounce the requirement that

19 Of course, such a reconnection was not merely ideal. Repairing the bridge meant basically attracting departmental historians to educational topics, reshaping learned societies such as the *History of Education Society* and journals such as the *History of Education Journal* (which was turned into *History of Education Quarterly* under the editorship of Ryland Crary in 1961).

our work be immediately relevant and provide clear directions for dealing with current problems, dilemmas, and crises of contemporary education” (p. 325).

Cremin’s trilogy *American Education* would be among the most important products of such an approach. His concept of education extended Bailyn’s to include agencies beyond formal schooling, and the interactions between such agencies with American society at large. Such a complex concept of education—that in fact echoed much of the French historiographical debate—being so spread across social actors and factors, so distributed between formal and informal functions of societies, and so attentive to the long-lasting impact of social practices, dimensions, and mentalities—brought many to emphasize the disconnection between his new history method and concerns with presentism. Indeed, Cremin, and Bailyn too, did stress presentism as a bias of past historiography, and they certainly wanted to get rid of it to safeguard the seriousness of the historiographical work. Nonetheless, it would be unfair, if not a blatant mistake, to think that the dimension of the present was completely absent in the process of outlining the new history approach. Referring to Cremin’s own words, Cohen limits the role of the “new” historian to providing insight and perspective, rather than ammunition, inspiration, or solutions to the practitioners of current education (p. 323). In this way, though, the relation between the present and history would be nothing more than a blurred re-edition of the ancient motto *historia magistra vitae*, which Cremin himself would correct. As he stated in a later interview, the history of education had a tighter relation to present concerns than this:

“Since I think history should be a lamp to light the present, I thought if I pursued a broader interpretation, I could be helpful to people thinking about educational policy today, because they would be able to canvass a broader range of institutions in looking for the solution to educational-policy problems” (Cremin, 1988).

Cremin’s criticism of past presentism was made in the name of a different concept of the present, to which history had in any case to contribute. In the past, the historiographical category of education had been narrowed to formal schooling and teaching practices, while it involved a broader and complex interaction of social systems that – if properly understood – could and should benefit those very same educators who had been harmed and disoriented by the short cuts of a euphoric and simplistic historiography. This is why Cremin thought of his work as a strong form of “activism”, for “I believe if I can provide this perspective—that combines a sense of the breadth, the complexity, the centrality of [education] in our experience, [...] that it would reinvigorate the debate over education” (Cremin, 1988).

Having its origins much like many of the educational approaches in the wake of the Russian win in the Cold War with the launch of Sputnik—and therefore as a product of very present concerns of American society—the new history did broaden, rather than cut off, the dimension of the present as the goal of historiography.

In the 1970s, though, a criticist approach to historiography made “disquieting” the liberal picture offered by new historians (Cohen, 1976, p. 326). Authors like Michael Katz (1971), Clarence Karier (1973 and 1975), Joel Spring (1972 and 1978), and Paul Violas (1978) revived and reinverted the presentism of the socio-reconstructionists by considering historiography as a form of social action. In their views, though, that optimistic vision that surrounded the socio-reconstructionist historiographers about the American school system was dropped in favor of an engaged and conflictual criticism that wanted

to challenge the unjust or classist ideologies that permeated American public schools. Irony and polemic were brought back to serve as tools for a social-oriented and political historiography that was labeled as “radical revisionism”, influenced as it was by categories drawn from French sociologists (such as Bordieau) and Marxism. They were interested in understanding the functions of control and social reproduction that harmed social mobility in the United States, the increasing professionalization of knowledge and discourse, the development of formal schooling for the masses and the role of the State in education.

New historians and radical revisionists inevitably clashed with each other, as their idea of serving the present through historiography was radically different. In Diane Ravitch, *The Revisionist Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools* (1978), the author renewed the old allegations that the new historians had launched against the reconstructionists, contesting with the revisionists the narrow scope of their concept of education, their determinist concept of classes and individual behavior, and a certain kind of enlightened bias according to which revealing the structure of an institution was enough to understand its social function (Nóvoa, 1997, p. 15). On the other side, Gene Grabiner accused Ravitch of conservatism and obscurantism (Grabiner, 1977), and David Tyack—although from a different perspective than that of Grabiner—seconded the revisionists’ vision, saying that American urban schools, if they were not responsible for creating injustice in American society, surely played a role in perpetuating it (Tyack, 1974, p. 12).

The harshness of such a debate eventually faded away in the 1980s and 1990s, when the field experienced the same explosion of topics and approaches that the success of postmodern paradigm brought about among the humanities and human sciences. American historians of education began to diversify their conceptual frameworks and methodological tools. The long-lasting inclination toward a socio-historical approach seemed unable to explain the complexity of change processes over a long timeframe, to apprehend the deep permanence and breaking points of school and educational dynamics (Nóvoa, 1997, p. 16). The postmodern lack of what François Lyotard called the legitimization provided by great narratives (*grands récits*) boosted the accumulation of studies and the multiplicity of themes, which resulted in a fragmented dispersion that could not be synthesized by any monistic perspective.

Nóvoa and Jablonka have both identified some tendencies in such a dispersion, that include an increasingly challenged socio-history of education due to the enlargement of the concept of historical time and a critique of the preferential use of quantitative approaches. Nóvoa, in particular, focused on five major ideal types of historiographic approaches: 1) an experiential and literary history that moved the attention from the structures of education to the subjects-in-education (especially those subjects that had not appeared in the previous historiography); 2) a renewed cultural history of education, which moved the attention from the externality of the educational processes to the internality of the schooling discourse; 3) a socio-intellectual history that rooted the old history of educational ideas into the historical context of their fortune, reception, and co-construction within the practices of formal and informal education; 4) a socio-political history that especially engaged facts regarding the historical organization of schools with educational policies and looked for their interactions with other social forms of organizing education and formation; and 5) a comparative history of education, in which—according to Nóvoa—a certain kind of primeval *ressourcement* resonates from the past of historiography (p. 72).

To be sure, the American reception of the critical theory behind the developing of the historiography of education into such a variety of approaches had a great influence. What has been called the “postmodern turn” certainly had different flavors in countries like France or the United States. The ways through which works by the main figures of the School of Frankfurt were initially received, interpreted, and eventually overcome through the sophistication that a national cultural environment requires to understand its own structures and discourses, found in the United States an extremely fertile terrain to develop in scope and number. Race, gender, minorities, urban, linguistic, anthropological, cultural, and media studies contributed to an explosion of the field of the American historiography of education also thanks to the American way of approaching critical theory in the postmodern era.²⁰

But this “way” was facilitated and in fact fueled by *current* and very present concerns that cut across American society and its specificity with respect to societies in the old continent; concerns that pertain to the subtle patterns of discourses through which social neglect, division, and inequalities have entered the practice of education across the layers of American formal and informal schooling. Through this very peculiar nature of American society, a home to and junction of cultures, migrations, social groups, and individual identities, the historiography of education took advantage of the postmodern fall of the leading meta-narrative to boost that “emancipatory” epistemology that was the American inculturation of the critical theory movement.

Such inculturation has been successful over time, and historiography is still very much influenced by it, as issues such as gender, race, minorities, underserved social groups, subjects-in-education with special needs, and many others have drawn the attention of historiographers that are moved by the current social tensions that cut across American society.

Despite the allegations of *provincialism* and *parochialism* that have often been raised against it, the American way of comparative historiography offered a different kind of “comparativism”, and this is probably why such accusations often miss the point (an example of this is Silver, 1983, p. 180). In fact, an anthropological interest has been growing over time between the global interactions of social groups, traditions, and institutions that have been communicating on an inter-national scale, and a comparative perspective as a focus on *national contexts* and *national state* could not intercept it.

The phenomenon of globalization has done nothing but foster this anthropological vision, leading the American historiography of education to compare either systems and structures on a world scale or patterns of social constructs through in-depth specific surveys (Ginsburg, 1991; Boli and Ramirez, 1992; Meyer, Ramirez and Soysal, 1992; Ramirez and Ventresca, 1992; Meyer, Kamens and Benavot, 1992, Paulston, 1996; Lawn and Nóvoa, 2002, Meyer and Ramirez, 2010).

5. Conclusions

Three (Western) traditions in the historiography of education have developed over time toward comparative studies from very different epistemic backgrounds. Constrained as well as expanded by the dialectical tensions that have come to constitute its field of

20 Nóvoa exemplifies the inculturation of the broader European critical thought, including Foucault, Derrida, Barthes, Ricoeur, and Bourdieu among other by saying: “il faut être averti sur la façon dont certains auteurs européens ont été appropriés et relocalisés dans l’espace académique américain, en induisant une *autre* approche de leurs travaux et de leurs parcours intellectuels. Le Foucault américain est très différent du Foucault français” (Nóvoa, 1997, p. 72).

research, the history of education has bounced between the quest for a distinctive, very specific identity with respect to its major disciplinary referents (history and education theory) and the epistemic liquidity of inter-disciplinarity. It has been the academic battlefield between general historians with an inclination toward the topic of education and educationists willing to pursue in the past the practical indications of teachers and educational practitioners. The gap between the two major lines of research, one on educational *facts* and the other focused on educational *ideas*, has seldom been unquestionably bridged. Socio-history and cultural history have appeared as different, sometimes conflicting, perspectives, and the geographical scope of historiography has wavered between nation states and local communities, often failing to have these dimensions in profitable dialogue with each other. Sometimes, the issue of the relation between present and past has overshadowed the fact that the first social responsibility of the historians of education is that of being good readers of their sources, and has provided convincing narratives that are intrinsically and scientifically bound, as Popper said, to be falsified. To be sure, the very same concept of “comparativism” to which the three traditions in the historiography of education we have mentioned have developed lately, has received different interpretations and its methods cover a wide and varied spectrum.

Still, globalization has had an undeniable impact on the ways that comparative studies should be done, especially as concerns the perspectives. In fact, categories such as nations and nation states have proved insufficient and misleading to give proper accounts about the social constructs that have been operated either before or since the very appearance of nation states in Europe. Furthermore, such categories overlook the social and cultural movements interacting on a global scale. Finally, a globalized perspective on the historiography of education reveals such categories as one of the many indicators of Eurocentric biases that have connoted historiography in terms of frameworks, concepts, timelines, and so on. When comparing school systems on an international scale, the historiography of education has often applied criteria that belong to the constructs that have been developed in Europe, and tended to consign experiences and educational phenomena that did not fit such constructs to a pre-history of education, as if history could enter the scene only with the appearance of the Enlightened Europeans, these being either the colonists of the past that implanted their schools abroad, or the current historians implanting their social constructs in a past and place that do not fit them. An anthropologically post-enlightened, global comparative historiography of education will be likely the next epistemological step that is required to face the needs of a planetary age.

6. References

- Alamercery, V. (2008), “L’historiographie française de l’éducation. Essai de cartographie de ses objets et de ses auteurs”, *Histoire de l’éducation*, 117, 97–116.
- Anderson, M. L. (2000). *Practicing Democracy: Elections and Political Culture in Imperial Germany*, Princeton: Princeton University Press.
- Bailyn, B. (1960), *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

- Barrau, T. (1857). De l'histoire de l'enseignement et de l'éducation. In *Manuel general de l'instruction primaire* (4-5), 3e série, vol. 1.
- Bellatalla, L. (2005). La storia della pedagogia tra dimensione concettuale e modello educativo. In L. Bellatalla (Ed.), *La Scienza dell'educazione: il nodo della storia* (32-38). Milano: FrancoAngeli.
- Berg, C. (Ed.). (1987-91). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: Beck (6 voll).
- Biedermann, J. G. (1752-54). *Altes und Neues von Schulsachen*. Halle: Gebauern.
- Boli, J. and Ramirez, F. (1992). Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In R. Arnove, P. Altbach and G. Kelly (Eds.), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives* (25-38). Albany: Suny Press.
- Burnham, W. H. and Suzallo, H. (1908). *History of Education as a Professional Subject*. New York: Columbia University.
- Cambi, F. (2005). Modelli di storiografia dell'educazione. In *La storiografia dell'educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti* (85-93). Milano: FrancoAngeli.
- Caspard, P. (1979). La recherche en histoire de l'éducation: résultats d'une enquête. *Histoire de l'éducation*, 2-3, 5-17.
- (1984). L'histoire de l'éducation en France: remarques sur la dynamique sociale d'un champ disciplinaire. *Full infurmatiu*, 3, 5-23.
- (1988). Histoire et historiens de l'éducation en France. *Les Dossiers de l'éducation*, 14-15.
- (1998). L'éducation, son histoire et l'État. L'exemple français. *Annali di storia dell'educazione*, 5, 101-123.
- (2000). Vingt année d'Histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 85, 73-87.
- Caspard, P. and Caplat, G. (1981). Afterword to A. Prost, *L'Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement en France* (665-676). Paris: Nouvelle Libraire de France, 4.
- Caspard P. and Rogers, R. (2012). The history of education in France: a laboriously useless education? In J. E. Larsen (Ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education* (73-85). LIT: Berlin.
- Cohen, S. (1976). The History of the History of American Education, 1900-1976: The Uses of the Past, *Harvard Educational Review*, 46(3), 298-330.
- Compère, M. M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe : essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cremin, L. A. (1965). *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education*. New York: Bureau of Publication Teachers College.
- (1988). History: 'A Lamp to Light the Present', *Education Week* (March 16).

- Cubberley, E. (1947). Author's Preface. In *Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History*, revised and enlarged edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Depaepe, M. (2010). The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, 16(1), 31-49.
- Depkat, V. (2009). The Cultural Turn in German and American Historiography. *Amerikastudien/American Studies*, 54(3), 425-450.
- Dunkel, H. B. (1970). *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, E. (1969). *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*. Trans. Peter Collins, 2nd ed. London, Henley & Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Eigenmann, P. (2017). Voraussetzungen und Folgen der Institutionalisierung interkultureller Pädagogik in den 1980er-Jahren. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 23, 1-23.
- Elgin, C. Z. (1999). Epistemology's Ends, Pedagogy's Prospects. *Facta Philosophica*, 1, 39-54.
- English A. R. (2013). *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.
- Fend, H. (2007). *Geschichte des Bildungswesens: der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fuchs, M. (2013). *Pädagogik und die Moderne: Studien zur Kulturellen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. München: Utz Verlag.
- Garmo (de), C. (2016). *Herbart and the Herbartians*. Kijv: Leopold Classic.
- Ginsburg, M. B. (Ed.). (1991). *Understanding Educational Reform in Global Context: Economy, Ideology and the State*. New York and London: Routledge.
- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt and B. Schmidt (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (297-316). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grabiner, G. (1977), *In Defense of Revisionism*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research (New York, April 3-8 1977) under the title *The Limits of Educational Revisionism*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED141254.pdf>.
- Granese, A., (2008). *La Conversazione Educativa*. Roma: Armando Editore.
- Groppe, C. (2012). History of Education in Germany: Historic Development – Results – Raison d'être. In J. E. Larsen (Ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education* (179-194). Berlin: LIT.
- Guex, F. (1892). *Le P. Girard, élève de J. F. Herbart*. Lausanne: Viret-Genton.

- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen, Röwer.
- Howard, T. A. (2006). *Protestant Theology and the Making of the Modern University*. New York: Oxford University Press.
- Hull, I. (1996). *Sexuality, State, and Civil Society in Germany, 1700-1815*. Ithaca: Cornell University Press.
- Julia, D. and Revel, J. (Eds.). (1986-89). *Les universités européennes du 16. Au 18. siècle: Histoire sociale des populations étudiantes*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Julia, D., Bonin, S. and Langlois, C. (Eds.). (1987). *Atlas de la Révolution Française: L'enseignement 1760-1815*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Karier, C. J. (1975). *Shaping the American Educational State 1900 to the Present*. New York and London: Macmillan.
- Katz, M. B. (1971). *School Reform: Past and Present*. Boston: Little Brown and Co.
- (1971). The Present Moment in Educational Reform. *Harvard Educational Review*, 41(3), 342-359
- Katz, M. B., Karier, C. J., Spring, J. and Violas, P. (1973). *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*. Chicago: Rand McNally.
- Kehrbach, K. (s.d., ca. 1886). *Kurzgefasster Plan der Monumenta Germaniae Paedagogica*. Berlin: A. Hoffmann & C.
- Kemplerer, V. (2006). *The Language of the Third Reich: A Philologist's Notebook*. London and New York: Continuum.
- Kliebard, H. M. (1999). Dewey and Herbartians: The Genesis of a Theory of Curriculum. *Counterpoints*, 70, 68-81.
- Koselleck, R. (1972). Einleitung. In O. Brunner, W. Conzer and R. Koselleck (Ed.), *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, 1 (A-D). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Kotzee, B. (Ed.). (2014). *Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology*. Malden: Wiley & Sons.
- Krüger-Portraz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung: Eine Einführung*. Münster and New York: Waxmann Verlag.
- Keuffel, G. G. (1743). *Historia originis ac progressus scholarum inter Christianos*. Helmst: Weygand.
- Lawn, M., Nóvoa, A. (2002). *Fabricating Europe: the formation of an education space*, London, Kluwer, 2002.

- Le Cam, J. L. (2013). L'histoire de l'éducation: discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique? Les leçons d'une comparaison franco-allemande. *Histoire de l'éducation*, 92-123.
- Liebau, E., Miller-Kipp, G. and Wulf, C. (Eds.). (1999). *Transformationen der Zeit*. Weinham, Deutscher Studien Verlag.
- Lüdtke, A. (1991). Herrschaft als soziale Praxis: historische und sozial-anthropologische Studien. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- McNeely, I. F. (1993). *The Emancipation of Writing: German Civil Society in the Making, 1790s-1820s*. Berkeley: University of California Press.
- Medick, H. (1996). *Weben und Überleben in Laichingen, 1650-1900: Lokalgeschichte als Allgemeine Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Meyer, J. W., Kamens, D. H. and Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular in the Twentieth Century*. London: Falmer Press.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. and Soysal, Y. (1992). World expansion of Mass Education, 1870/1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial: teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Nóvoa, A. (1997). La nouvelle histoire américaine de l'éducation, *Histoire de l'éducation*, 73, 3-47.
- Oelkers, J. (1999). Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 461-483.
- Paulston, R. G. (Ed.). (1996). *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland.
- Penny, H. G. (2008). The Fate of Nineteenth Century in German Historiography. *The Journal of Modern History*, 80(1), 81-108.
- Ramirez, F. O., and Ventresca, M. J. (1992). Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World. In B. Fuller and R. Robinson (Ed.), *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change* (47-59). New York: Praeger.
- Ringer, F. K. (1969). *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1979). *Education and Society in Moder Europe*. Bloomington, Indiana University Press.
- (1992). *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ruhkopfs, F. E. (1794). *Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland*. Bremen: Wilmans.
- Schöttgen, C. (1717). *Diatribehistorico-litteraria de statuscholarum antereformationem*. Frankfurt: Konrad.
- Schmitt, F. (2005). What are the Aims of Education? *Episteme*, 1(3), 223-234.
- Siegel, H. (2004). Epistemology and Education: An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues. *Episteme*, 1, 129-137;
- Siegel, H. (2017). *Education's Epistemology: Rationality, Diversity, and Critical Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Silver, H. (1983). The Uses of Parochialism: Comparative and Cross Cultural Study. In J. H. Best (Ed.), *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda*. Washington: The American Educational Research Association.
- Spring, J. H., (1970). *Education as a Form of Social Control*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación.
- (1972). *Education and the Rise of the Corporate State*. Boston: Beacon Press.
- (1978). *American Education: An Introduction to Social and Political Aspects*. New York: Longman.
- Tröhler, D. (2006). Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die 'Geschichten der Pädagogik' in Frankreich und Deutschland nach 1871. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(4), 540-554.
- Tyack, D. (1974), *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Violas, P. (1978). *The Training of the Urban Working Class: A History of Twentieth Century American Education*. Chicago: Rand McNally.
- Watson, L. (2016). The Epistemology of Education. *Philosophy Compass*, 11(3), 146-159.
- Wulf, C. (Ed.). (1996). *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zelić, T. (2018). Bildung and the historical and genealogical critique of contemporary culture: Wilhelm von Humboldt's neo-humanistic theory of Bildung and Nietzsche's critique of neo-humanistic ideas in classical philology and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(6-7), 662-671.

3



La educación musical y el comparatismo

Comparative Music Education

José María Esteve Faubel*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.24243

Recibido: **16 de abril de 2019**
Aceptado: **26 de junio de 2019**

*JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL: Profesor Titular de la Universidad de Alicante. Profesor Superior de Música. Entre sus publicaciones destacan trabajos como: «Políticas valencianas de calidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Modelos de gestión en la Universidad de Alicante» (Tirant lo Blanch, 2016); «El humanismo musical español» (Verbum, 2010), o «Valoración del tiempo y el esfuerzo en la asignatura de Lenguaje musical» (en colaboración) (Universidad de Alicante, 2006). **Datos de contacto:** E-mail: jm.esteve@ua.es

Resumen

La educación musical en la enseñanza obligatoria en España —infantil, primaria y secundaria—, es una de las materias de más reciente incorporación al currículo escolar y donde la *praxis* tiene su razón de ser. El problema es entender qué significa este procedimiento, la *praxis*, y saber su dificultad para su aplicación. Para ello hay que conocer la problemática inserta en responder qué es la música; qué es la educación musical y la importancia de relacionar educación musical y comparatismo como forma de realizar investigaciones valiosas para esta materia.

Palabras clave: música; educación musical; enseñanza obligatoria; comparatismo

Abstract

Music education is one of the most recent subjects to be included in the respective school curricula of Spain's compulsory education system —infant, primary and secondary— and it is where *praxis* finds its *raison d'être*. The problem lies in understanding what is involved in this procedure —*praxis*— as well as knowing the difficulties arising from its application. To this end, it is necessary to answer complex questions related to defining music and music education, as well as understanding the importance of relating music education to comparative education as a means by which to conduct valuable research in this subject.

Key Words: music; musical education; compulsory education; comparatist

1. Introducción

La educación, en general, es un proceso humano y cultural complejo mediante el que se pretende facilitar un aprendizaje que implica la adquisición de conocimientos y valores, como pueden ser la justicia o la equidad entre otros. Si este se centra en los niveles obligatorios de la enseñanza, infantil, primaria y secundaria, habría que añadir qué implica conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tratamiento que las distintas leyes le otorgan como materia regulada, saber la formación de los profesionales que la imparten y de la sociedad en la que se circunscribe la enseñanza, entre otras muchas variables que se dan cita de forma constante en el aula.

Si se le añade el vocablo *musical*, la finalidad de la educación es lograr que el alumnado no solo aprecie, sino que comprenda la producción musical de las diversas épocas, la propia cultura y la de los otros, y dado que se vive en un mundo donde el estímulo visual y auditivo es una constante, la prioridad es que consiga formarse con una actitud crítica ante estos hechos.

En referencia al comparatismo, hay que señalar que es «una gama metodológica, no una ciencia como disciplina autónoma, o una serie de ciencias hermanas, sino un tipo de camino, tanto de la actividad científica como en general psíquica e intelectual» (Aullón De Haro, 2012, p. 11), es decir, una metodología, que no un método, teniendo en cuenta que la comparación posee «un carácter plural, heterogéneo, híbrido, diverso y ecléctico» (García Ruiz, 2012, p. 131).

Si bien en otros campos del saber de las ciencias humanas hay una trayectoria consolidada en referencia a estudios de corte comparatista, en el de la educación musical no, pues se trata de materia educativa inserta en lo que se entiende por escolaridad básica, con mayor o menor presencia según el país y su sistema educativo, desde la segunda mitad del siglo XX, por lo que se puede afirmar que es una disciplina de reciente incorporación al entorno educativo.

Este hecho presupone que haya que hacer una reflexión y contextualización de qué es la música, qué se entiende por educación musical, en este caso referido a los niveles educativos obligatorios y por qué se revela el comparatismo como valioso en este tipo de investigación.

El problema inicial pues radica en que no se puede desligar la música de su naturaleza y a pesar de que todo es música, los abordajes comparatistas de esta materia son diferentes si su estudio se refiere a los conservatorios como por ejemplo y entre otros Martín (2005), o a los niveles obligatorios de la enseñanza, que es donde tal vez radica la mayor incerteza de esta materia, por lo menos a nivel de España Cateura Mateu (1992) o caso de Nicolás & Kirihara (2012), por citar algún ejemplo.

2. Qué es la música

La definición clásica de la teoría musical que aprende cualquier estudiante que se inicia en esta disciplina responde al arquetipo de *que es el arte de combinar sonidos y silencios en una secuencia temporal, atendiendo es su caso a las leyes de la armonía, la melodía y el ritmo*. La definición aportada responde a un resumen de la gran variedad de enunciaciones de la misma que se pueden encontrar en distintos manuales como el de Gomar (1956), el de Grabner (2001), el de Lehman y Lezama (2014), el de Pedro (2007) o el de Zamacois (1987), por ejemplo, entre muchos otros.

El arte musical es una actividad en la que el hombre recrea *algo* con una finalidad estética, valiéndose del sonido. Ese *algo*, es decir, una obra musical, ha sido y es foco de controversia, pues incluso el poema sinfónico, que responde al concepto de composición musical para orquesta y en el que se describe un programa de naturaleza poética o narrativa que usa la música con la finalidad de describir un texto literario concreto, debe ser conocido anticipadamente, de lo contrario el oyente es incapaz de narrar o asociar aquello que escucha. Es decir, si se le explica de forma previa, por ejemplo, en el programa de mano, entonces tal vez pueda ser capaz de establecer una supuesta conexión entre el devenir de la narración y el desarrollo musical.

Esta dificultad de asociación y, por lo tanto, de evocar imágenes concretas es problemática, precisamente, Gabriel Fauré, compositor de gran prestigio en el mundo de la música, se preguntaba al respecto ¿qué es la música?:

«(...) en busca del “punto intraducible”, de la irreal quimera que nos eleva «por encima de lo que es...». Son los días en que Fauré esboza el segundo movimiento de su primer Quinteto, y aún no sabe qué es la música, ni siquiera si es algo! En la música se da una doble complicación que genera problemas metafísicos y morales, una incidencia deliberada que alimenta nuestra perplejidad. Por un lado, la música es expresiva e inexpressiva a la vez, seria y frívola, profunda y superficial. Tiene sentido y carece de él. ¿Es un divertimento fútil?, ¿o acaso se trata de un lenguaje cifrado, como el jeroglífico de un misterio? ¿O ambas cosas al mismo tiempo?... La naturaleza real penetra así en los vacíos y las pausas de la música y puebla sus silencios; porque la música ya no es, como en el academicismo, un mundo cerrado, sino que es permeable al universo y a la vida». (Jankélévitch, 2005: 55)

Así pues, el primer problema a la hora de abordar una intervención referida al hecho musical desde el punto de vista musicológico, de la crítica o de la educación está precisamente en su naturaleza, pues la sonoridad, cualidad de la sensación auditiva que permite apreciar la mayor o menor intensidad de los sonidos, es una medida subjetiva y por ello abstracta.

Es expresión porque se dan en ella, por ejemplo, elementos de tensión y relajación o de resolución de la inestabilidad entre muchos otros (Narmour, 1991; Raffman, 2003), y porque el oyente los suele asociar a una actitud emocional propia e intransferible (Kivy, 2001; Langer, 1967). Sin embargo, si es privativa de cada persona, hay que concluir que en realidad la música es inexpressiva, pues cada individuo la puede asociar a lo que se le ocurra o crea y no a lo que realmente es, simplemente música. Expresión-inexpressiva (Durand, 2007) tal vez sería la definición más apropiada pues es una percepción, si se quiere, cultural, pero no reflexiva, es inmediata, pero no proposicional (Panksepp & Bernatzky, 2002).

La revolución en el cambio de pensamiento sobre el hecho musical y de cuantas disquisiciones se han planteado sobre ellas en los últimos tiempos emanan en gran medida de las aportaciones que sobre el concepto música realiza, sobre todo, la figura de Eximeno (1774), cuya importancia historiográfica y de análisis musical no tiene discusión, pues aborda el origen, la estética y la función de la misma. Aportaciones que condujeron de manera inexorable a la polémica que surgió entre los siglos XIX y XX, a raíz de la confrontación entre la visión idealista y romántica (Hegel, 1958, 1971; Schelling, 1980, 2006) y de las teorías formalistas defendidas por Hanslick (1984) inspiradas en Herbart (1987) o Kant (1999), y que no han hecho más que avivar la polémica deconstructiva

sobre la forma correcta de abordar la investigación musical, independientemente del campo objeto de la misma.

Si los primeros proclaman que la música es la expresión más sublime de los sentimientos, los segundos ahondan en que la belleza musical que se asienta en la forma es lo verdaderamente importante y, además, la belleza es independiente del contexto sociocultural que la genera (Fubini, 1999, 2008), es decir, hay que desligarla de situaciones y de usos prácticos, lo que implica que se valora por sí misma:

«En primer lugar, y quizá el más importante, se dice que la experiencia estética es “desinteresada”. Esta “finalidad sin fin” heredada de Kant significa que debe existir una “distancia estética” entre el arte y las cuestiones materiales... Así se conjeturan los criterios y las condiciones de la belleza pura, ideal y “libre” que trasciende de los pormenores del tiempo, el lugar y la persona.» (Regelski, 2009, p. 28).

Estas dos maneras de concebir su abordaje, la romántica y la formalista, que con posterioridad los psicólogos denominarán teoría de la Gestalt, se debaten entre la disyuntiva de la supuesta evocación que provoca sensaciones, o la de ser un arte intelectual en sí, que requiere de conocimiento y de una comprensión a la que solo pueden acceder realmente unos pocos entendidos.

En realidad, lo que aquí se refleja no es más que presentar comparativamente el hecho musical, si se quiere de una manera muy resumida, pues no es el objeto de esta investigación, pero sí parte esencial para comprender la dificultad de la enseñanza musical en los niveles obligatorios de la educación.

En esencia una postura implica la concepción técnica y la otra la atributiva. La técnica es la notación musical y la atributiva responde a una serie de sustantivos adjetivados, de adjetivos, de metáforas, de paralelismos que intentan dar sentido a aquello que se escucha:

«La música no expresa palabra por palabra, ni significa punto por punto, sino que sugiere “a grandes rasgos”. No está hecha para las traducciones yuxtalineales, ni para la confidencia de intimidades indiscretas, sino para las evocaciones atmosféricas y pneumáticas (...) desvela el significado general de un poema o, aún mejor, lo traspone sobre otro plano diferente en un clima totalmente distinto: la música dota al poema de un clima totalmente distinto, absorbe todas sus sílabas, impregnando hasta los silencios». Y esto porque, como decía Debussy, la música está hecha para lo inexpresable, si bien, “el misterio” que la música nos transmite no es lo inexpresable estéril de la muerte, sino lo inexpresable fecundo de la vida, la libertad y el amor» (Jankélévitch, 2005: 118)

Lo cierto es que no se ha podido refutar con certeza hasta la actualidad ninguna de ellas, y es innegable que toda la investigación concerniente a lo musical, sobre todo referido a la música pura, debe tener en cuenta que la música es música y que las imágenes que en teoría evoca son personales.

Una situación distinta es cuando se trata de la unión de literatura y música, por ejemplo, en la ópera o en el *lied* donde, aunque no están exentos de significado conceptual, se puede mantener la divergencia dado que el «carácter denotativo del lenguaje verbal, frente a la naturaleza autorreferente de los sonidos musicales» (Llobet Lleó, 2012: 407), es algo irrefutable. Por ejemplo, en el caso del *lied*, un *pequeño soporte musical* —si se permite tal acercamiento a una de las formas más importantes de la historia de la música—, es el que sostiene a una poesía que suele contener muy diversos registros

emocionales e íntimos con el objetivo de producir una canción sumamente lírica.

No se puede negar que hay relaciones entre ambas disciplinas y que, según Wolf (2002), esto se debe a la *intermedialidad interna*, que subdivide en *implícita y explícita*, y a la *transposición intermedial*, tomando como modelo la triple división de Scher (1972, 1981), donde corresponde:

«(...) la primera posibilidad tanto a la categoría de «música en la literatura» de Scher como a la de «literatura en la música», pero la segunda solamente a la «música en la literatura», pues las notas musicales en sí mismas carecen de capacidad para aludir explícitamente a obras literarias... En cuanto a la transposición intermedial, por último, se refiere a aspectos que se aplican en dos disciplinas pero que tienen su origen claramente en una sola de ellas» (Llobet Lleó, 2012: 401).

La pregunta que se puede plantear en este momento es, cómo una única melodía puede reflejar la variedad de pasiones del texto. Luego, hay que concluir que la música es la expresión-inexpresiva y que este juego terminológico es tal vez la forma más correcta de aproximarse a ella, y a su vez es donde radica una de sus mayores dificultades a la hora de plantear una educación musical en los niveles de la educación obligatorio, pues, en un principio, hay que aunar lo técnico con lo atributivo sin que ello suponga un aprendizaje especializado.

3. Qué es la educación musical

La música, además de la definición antes aportada, es un bien cultural, es un lenguaje y es un medio de comunicación no verbal, que constituye un elemento con un valor incuestionable en la vida de las personas. Es decir, valores y prácticas culturales, creatividad y relevancia social, de ahí su importancia para la educación. Esta forma de definir en este caso a la educación musical intenta superar la dualidad de los dos enfoques anteriormente expuestos y que están basados en la emoción y en la estructura.

Como señala Ana Lucía Frega en el prólogo a la edición española de *Música y desarrollo psicológico* (Hargreaves, 1998):

«La educación musical, al encuadrarse institucionalmente en alguna de las modalidades o niveles del sistema educativo de una comunidad determinada, consiste en un proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado en una escolaridad, que puede responder a dos fines: • Completar el campo expresivo-receptivo del alumno que asiste a un proceso general de educación. Abarca desde el comienzo hasta el final de la escolaridad. • Desarrollar aptitudes específicas e intereses por la música como profesión acompañando al alumno en las adquisiciones de conocimientos y el desarrollo de las habilidades propias de la vida profesional de su elección» (p. 5).

La aportación de Ana Lucía Frega es correcta, pero al analizar cómo se puede abordar de forma conveniente el campo expresivo-receptivo del alumno que asiste a un proceso general de educación, que es el objeto de debate, se inicia toda una serie de problemas que van desde la propia práctica docente, pasando por las leyes que regulan la materia, hasta llegar, por ejemplo, a su percepción social, es decir, el marco conceptual por lo que su materialización presenta una gran complejidad.

3.1. La práctica docente

En referencia a la práctica docente Swanwick (1991) en el primer capítulo de su obra *Música, pensamiento y educación*, en concreto en el apartado dedicado a las diferentes proposiciones sobre la educación musical, se pregunta «¿Qué teorías sobre educación musical encontramos en nuestro entorno?» (p. 12), y tras su análisis constata que hay

«(...) una considerable divergencia sobre lenguajes musicales, organización de clases y proporción de tiempo dedicado a distintas actividades, aunque parecía haber un amplio consenso sobre el *currículum*. La existencia de esa variedad en la práctica parecía depender, al menos en parte, de la «filosofía» sobre educación musical que tuviera cada docente» (pp. 13-14).

Y siguiendo a Jorquera Jaramillo & Duque Gutiérrez (2013) al menos se pueden identificar tres modelos:

«(...) el académico, derivado de la tradición de la enseñanza de la música en las universidades, el modelo práctico, que desciende de la enseñanza de la música en los conservatorios, el modelo comunicativo lúdico, más reciente, generado por influencia indirecta de la Escuela Nueva y otras circunstancias características de gran parte de la enseñanza musical a lo largo del siglo XX, y el modelo complejo, que asimila numerosos elementos de los modelos anteriormente mencionados e incluye posturas más complejas y sistémicas en la concepción de la enseñanza de la música.» (p. 250)

Esa variedad de reinterpretaciones de un mismo hecho, el aprendizaje musical, indica, al igual que ocurre en la actualidad, que su posible conceptualización deriva más de la práctica educativa y de su reinterpretación del currículum desde el punto de vista experiencial, que de una verdadera teorización sobre qué debe ser la educación musical y cuál es su significado y trascendencia. De ahí la diferencia de planteamientos legislativos y de resultados, por ejemplo, entre los distintos países de la Unión Europea, como así lo demuestran las publicaciones que lo analizan (Moreno Heredia, 2000).

En general, las publicaciones sobre esta materia suelen acercarse mayoritariamente desde esta perspectiva, la del valor experiencial como fundamento de su importancia, consensuándose que la educación musical debe proporcionar las claves para reinterpretar una serie de valores y de prácticas culturales, que en la actualidad vienen condicionadas por los fuertes estímulos audiovisuales que están íntimamente ligados al constante desarrollo tecnológico (Denora, 2000). Este progreso tecnológico, uso de TICs, facilita nuevos cauces para su interpretación y creación lo que obliga a constantes readaptaciones de las experiencias que se introducen en las aulas. Pero independientemente de ello, hay que tener en cuenta que, en esta fase educativa de la enseñanza obligatoria, lo importante no es la medición del producto final en términos puramente artísticos, sino su producción, pues en estas clases coinciden alumnos que tienen una gran diversidad de capacidades e intereses.

Esta idea de no mediación del producto en términos estrictamente musicales hay que entenderla en el sentido de que no se busca repetir o reproducir, en la medida de lo posible, la enseñanza musical encargada a un conservatorio, es decir, *la maestría musical* del alumnado, la perfección en la interpretación o la excelencia técnica instrumental... En suma, no se trata de imitar la formación de un músico instrumentista, pero ello no es óbice para que quien se encarga de esta materia en la escuela de educación primaria o en

la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) deba aunar las facetas de músico muy bien formado y de gran educador conocedor de lo que implica ser un profesional de la educación en estos niveles de la enseñanza, que, en la actualidad, tiene que aplicar un currículo escolar amplio y denso con una gran limitación temporal, cuestión que ha dejado a la educación musical en algo casi testimonial.

La dualidad músico-maestro, o maestro-músico (Esteve Faubel, Molina Valero, & López De Rego Fernández, 2007), no implica que haya una preponderancia de un sustantivo sobre el otro, ya que la dimensión *praxial* aristotélica (D. J. Elliott, 2005) es un proceso de construcción cognitivo-afectiva, es decir, es una producción cultural inserta en los contextos escolares que

«(...) implica tomar en consideración muchas dimensiones, no solo las más técnicas, de interpretación, composición, orquestación, dirección, etc., sino también estéticas, psicológicas, contextuales, sociales y culturales. Es una actividad social cuyos significados se construyen y reconstruyen constantemente, en tiempos y espacios distintos» (Regelski, 2009, p. 28).

Es decir, envuelve a la música en sí, pero a su vez encierra situaciones cognitivas de cada alumno que llevan implícitos paradigmas específicos de aprendizaje, no olvidando nunca el contexto en el que se produce, el aula de educación obligatoria que debe estar ligada a su realidad sonora y al uso que de ella haga y donde realidad musical y social forman un todo indisoluble (Denora, 2000).

Pero sin una formación relevante en ambos territorios educacionales, se corre el riesgo de recurrir a recetas o lecturas simplistas por ejemplo y entre otros, de las conocidas como metodologías activas en la educación musical —Jaques Dalcroze, Orff, Martenot, Ward, Willems, Kodaly, Suzuki, Murray Schafer y John Paynter...—, que son fuertemente experienciales, y cuya dimensión, trascendencia y complejidad ya quedó expuesto en el estudio comparatístico realizado por Ana Lucía Frega (1994) sobre los métodos citados.

De lo aportado se desprende que, tal vez el primer problema para llevar a cabo una correcta educación musical esté en que la aproximación que se hace a ella es siempre desde la base experiencial (Hemsey De Gainza, 2004), lo que implica una forma de abordaje distinta a la del resto de materias educativas. Se parte de la *verdad* de que es una materia fundamental para la correcta formación de los alumnos, sin que ello sea discutido. Se suele evocar para su justificación el mundo griego y su cultura, su raigambre a lo largo de los siglos (Willems, 1981) y solo su cuestionamiento se plantea cuando el *positivismo académico* se impone al trasladar el modelo productivo industrial a las escuelas (Demarrais & De Lecompte, 1990).

3.2. La regulación legislativa

En referencia a la regulación legal de la educación musical en España ha pasado por distintas fases que pueden originar un amplio estudio comparativo. Aunque su estudio pormenorizado, no es objeto de la presente investigación, si se puede indicar, los estudios conducentes a la obtención del título de magisterio que siempre han tenido un reflejo directo en las materias que había que impartir en la educación infantil y primaria. En el conocido como Plan de 1908 (Cateura Mateu, 1992), ya se puede vislumbrar la introducción de esta materia en los planes de estudio, que se prorrogará con mayor o menor intensidad en resto leyes (López Casanova, 2002) hasta llegar la LOGSE —Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, publicada

en el BOE de 4 de octubre—. En general, en todas estas regulaciones legislativas, la formación musical se limitaba a la adquisición de la técnica del solfeo y teoría de la Música, en su caso canto y a posteriori, dominio de flauta de pico, todo ello con un horario exiguo tanto en la formación del futuro docente como en el traslado al currículo obligatorio, donde su uso era prácticamente circunstancial.

A partir de la LOGSE y del Real Decreto 1440/1991 del 30 de agosto, por el que se establece el título Universitario de Maestro, en sus distintas especialidades y las directrices correspondientes, el salto cualitativo y cuantitativo de la educación musical cambia de forma radical. Empieza a tener un peso específico en la titulación universitaria, es una especialidad, y se dota a los colegios de especialistas en la materia.

De la misma manera en todos los preámbulos legislativos sobre educación musical, a nivel estatal y la aplicación del mismo por las diferentes comunidades autónomas, se reafirma su importancia. Se realizan oposiciones específicas para el ingreso en los cuerpos docentes de la enseñanza obligatoria. Se dota de aulas específicas y la educación musical tiene una presencia que hasta ese momento era puramente testimonial. Se asevera en la normativa que este procedimiento educativo, el musical, busca estimular la autonomía personal con la finalidad de lograr la participación activa relacionada con los recursos de audición, interpretación y creación musical, lo que conduce a señalar que en su enseñanza se involucra necesariamente lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético. Que sus actividades mejoran indefectiblemente la coordinación, la creatividad, la atención, la concentración, las habilidades motoras y las rítmicas. En suma, desarrolla capacidades complejas que influyen directamente en la formación integral del alumnado, y todo ello mediante una ampulosidad de vocabulario que busca enfatizar, aún más si cabe, su trascendencia.

3.3. La percepción social y sus consecuencias

Pero si se vuelve a la realidad educativa, al día a día de la escuela en un mundo cada vez más globalizado, el positivismo antes aludido implica que la educación musical, tal y como se plasma en la realidad diaria del aula (Georgii-Hemming & Westvall, 2010), se torna un tanto imprecisa (Popkewitz & Gustafson, 2002) dado, como ya se ha indicado, la divergencia sobre lenguajes musicales, organización de clase o actitudes acríicas frente a ella (Swanwick, 1991). Tampoco hay que obviar las percepciones que la sociedad y el futuro docente tienen sobre ella (Jorquera Jaramillo, 2010).

Por el contrario, al resto de materias curriculares sí se les otorga un papel preciso, las percepciones son positivas y donde todo el profesorado de una misma materia comparte más o menos formas, métodos y evaluaciones para alcanzar una meta determinada, es decir, frente a currículo escolar técnico o competencial (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2009) está la praxis musical:

«En las escuelas primarias, por ejemplo, tanto en ciencias como en matemáticas, el currículo está sustentado por un considerable cuerpo de teorías del desarrollo y de la enseñanza. Inmediatamente salta a la mente la teoría de Piaget; existen diversos programas para la enseñanza de las matemáticas basados explícitamente en los principios piagetianos que emplean de manera específica algunas de las propias pruebas experimentales de Piaget (por ejemplo, Fletcher y Walker, 1970; Nuffield Foundation, 1972; Harlen, 1975). Pese a que la enseñanza de la música (y, en realidad, también la enseñanza de otras asignaturas artísticas) constituye por sí misma una parte igualmente importante del currículo, no existe un cuerpo equivalente de teorías del desarrollo sobre las cuales se basen las prácticas de la enseñanza» (Hargreaves, 1998, p. 14).

En un sistema educativo cada vez más pragmático (Schipper, 2014), sin unos resultados tangibles, se pondrá en duda su valor y su significado, y si no se analiza y concreta de forma crítica qué papel desempeña para la totalidad y diversidad del alumnado en los niveles obligatorios de la enseñanza, esta resultará superflua y, en el mejor de los casos, un simple adorno (Bowman, 2009) que se mantiene todavía en el sistema educativo no se sabe muy bien por qué, dada su crisis de legitimación (Bell, 2010; Habermas, 1989).

Esta crisis de legitimación, donde solo tiene valor lo cuantitativo, implica que los currículos escolares tienden a evaluar competencias que son fáciles de medir. Los ejemplos en este sentido son múltiples, pero basta citar cuatro de ellos dada su importancia:

- Los informes que realiza la OCDE —Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos—, en los que se promueven políticas de bienestar económico y social, entre ellas la educación y a las que se aplican criterios empresariales, por lo que la educación musical en la enseñanza obligatoria es difícil que entre en estos parámetros.

- El informe PISA —Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes—, que año tras año está evaluando los resultados escolares de los países participantes mediante una valoración estandarizada y comparativa entre todos ellos, es un claro ejemplo o consecuencia de lo afirmado en el punto anterior. Tras la prueba, se establecen unos *rankings* cuantitativos que intentan traducir mediante un número la competencia entre los países de las materias fundamentales, a saber, ciencias, matemáticas y lectura, y, por el contrario, no se mide jamás la competencia musical, tal vez porque su evaluación es complicada, o simplemente es una materia fuera de lugar en el sistema educativo obligatorio que solo debería estar o solo tiene razón de ser en los conservatorios, donde sí se puede medir el producto con una relativa facilidad.

- El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como Plan Bolonia, que trata sobre la reforma universitaria. Tras su aplicación, el resultado fue, y es, por ejemplo, que la especialidad de música que se impartía en las Facultades de Educación para la formación del maestro especialista fuera sustituida eufemísticamente por el vocablo *mención*, lo que en realidad significa una reducción drástica en el peso curricular, que incide directamente en el dominio de una materia sumamente compleja (Esteve Faubel *et al.*, 2007). Además, y paradójicamente, si bien su presencia educativa en los niveles de la educación obligatoria en cuanto a su exigencia académica no ha disminuido, esta reducción curricular señalada en la formación universitaria también ha tenido su correlato en los horarios de la misma en estos niveles educativos, que han sufrido una fuerte merma.

- En la LOMCE —Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa— la decisión curricular de incluirla o no depende de cada comunidad autónoma (Belletich Ruiz, Rodríguez Wilhelmi & Ángel Alvarado, 2016). Aunque todas ellas han decidido insertarla en su currículo, no incumpliendo así tanto la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010) como la octava competencia, *conciencia y expresión culturales*, del propio Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea (2006, 18 de diciembre), su presencia es muy escasa. Además, si la comunidad autónoma correspondiente tiene dos lenguas propias, por ejemplo, en la educación primaria la materia a disminuir en el horario casi con toda seguridad es la educación musical, dado el tipo de distribución atribuido en la normativa legislativa, como se puede ver en la Tabla 1 y donde la educación artística está formada por plástica y música, dos materias muy diferentes que se incluyen en el mismo epígrafe.

Tabla 1.

Materias troncales, específicas y de libre configuración autonómica

Troncales: 5 materias por curso	Específicas: 3 materias como mínimo		Libre configuración autonómica: sin determinar número	
Obligatorias	Obligatorias	Optativas: al menos una de ellas	Obligatorias	Otras
Inglés Lengua Matemáticas Naturales Sociales	Educación Física. Religión o Valores sociales y cívicos	Educación Artística. Segunda Lengua Extranjera Religión, si no se escoge en las Obligatorias. Valores sociales y cívicos si no se escoge en las obligatorias	Lengua cooficial y literatura	A determinar 1 materia del bloque específico no cursada

Si a ello se añade que en estos niveles básicos obligatorios cualquier intervención educativa es para todo el alumnado, independientemente de la materia, y, en el caso musical, la diversidad de músicas cambiantes con las que en la actualidad el alumnado está en constantemente contacto gracias a la simplificación de la tecnología, se entenderá la complicación de su aprehensión y enseñanza, la dificultad de la medición de resultados y la duda en el valor que se le puede otorgar frente a materias que, esencialmente, no se han alterado a lo largo del tiempo.

Dewey (1967) incide en sus postulados sobre educación en general que, si se quiere despertar el interés del alumnado en una materia concreta, este debería coincidir con sus intereses reales (Dewey, 1972). Se entenderá entonces la dificultad de la cuestión musical, máxime cuando este tipo de educación, tras todo lo expuesto, no puede contemplar una deriva instrumental ni ser considerada como una contemplación estética o como sinónimo del dominio técnico-teórico del lenguaje musical en los niveles obligatorios de la enseñanza.

Ahora bien, no se puede obviar en este planteamiento educativo de la obra de Dewey (1967, 2008) la diferenciación que establece entre experimentar y experiencia, planteamiento a partir del cual realiza su propuesta educativa, que se puede resumir en aprender haciendo. Epistemológicamente consideraba que:

«(...) los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisorias, pues tienen una función instrumental y están relacionadas con la acción y la adaptación al medio. También sustentaba una integración de acciones y afecciones. Frente a la versión contemplativa del conocimiento clásico, sostiene la evidencia de una ciencia moderna experimentalista que trabaja con datos y que da lugar al descubrimiento de un mundo abierto y sin límites» (Ruiz, 2013, p. 106).

Desde el punto de vista de la investigación de la educación musical, a partir de una situación problemática de incertidumbre seguida de su desarrollo, experimentación, investigación y verificación, se realiza de forma correcta el aprendizaje, es decir, los mismos principios que para la educación en general propuso en su momento Dewey (2008).

Es una educación que se reorganiza constantemente fundamentada en la experiencia, que es el origen de lo que se conoce como la escuela activa o escuela nueva y donde se fundamentan los llamados métodos activos de educación musical antes citados. Pero la realidad es bien distinta, ya que, la música que por regla general se experimenta en las aulas o las formas de abordaje de la misma, en la mayoría de los casos, poco tienen que ver con lo que el alumnado vive en su día a día a través de los medios de comunicación de masas:

«Este alejamiento suele ser la causa de unas actitudes de desprecio sin más de la “música de la escuela”, o de una aceptación reticente de que puede tener valor para algunos, pero no para ellos personalmente. Esto solo basta para determinar en gran medida la actitud ante la educación musical de esas personas cuando ya son adultas, padres, dirigentes políticos o educativos, o contribuyentes» (Regelski, 2009, p. 31)

La complejidad de lo expuesto muestra la necesidad de asociación de diversas ciencias con la educación musical con el fin de dar una respuesta adecuada a cómo abordar y fundamentar una investigación sólida no solo del proceder didáctico, el cual, sin una estructura epistemológica concreta, no podrá dar una respuesta adecuada a esas situaciones cambiantes, sino que también es necesario explicar «la estructura y el contenido de la experiencia musical» (Sloboda, 1998, p. 21).

De una manera directa o indirecta, en esta forma de entender la investigación en la educación musical también intervienen las perspectivas psicológica, pedagógica, etnomusicológica..., entre otras tantas ramas del saber, por lo que se puede afirmar que el binomio enseñanza-aprendizaje musical requiere en un principio un enfoque multidisciplinar que sirva para llegar a resultados válidos y útiles a la praxis que cada día tiene lugar en un aula concreta de la educación obligatoria.

Así, la educación musical como experiencia ambiental y de constante reorganización de los procesos mentales necesita de la psicología, pues en ella están insertas tanto las teorías cognitivas como otros procesos psicológicos involucrados en la adquisición del desarrollo y aplicación del pensamiento musical. Ahora bien, esta unión no puede ser considerada como una colección de tópicos libremente relacionados por una disciplina coherente, con algún marco conceptual o empírico integrado (Hargreaves, 1998, p. 13).

También implica la vertiente educacional (Swanwick, 1991), centrada en el aula y en el alumno, sin olvidar analizar, por ejemplo, la formación musical real que necesita el docente especialista de música: conocer el entorno sociocultural en el que se aprende, pues sin ello es difícil que cualquier acción pedagógica tenga resultados positivos. A su vez, esta forma de proceder tiene en cuenta las emociones y el intercambio de información que se produce en el contexto enseñanza-aprendizaje, es decir, incide directamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social de cada persona, teniendo en cuenta que este se configura siempre en relación con el otro (Marchesi, Palacios & Coll, 2017; Navas, Pérez, De la Torre Benítez, Lozano & Bozal, 2017). Así mismo, por ejemplo, la etnomusicología, puede aportar la visión y la función de la música en la filogénesis humana, al buscar contextualizar la práctica musical (Cámara De Landa, 2004; Campbell, 2013), y con muchas otras materias, de ahí el binomio anunciado músico-maestro, maestro-músico.

Ahora bien, este tipo de perspectivas no implica que el peso pase de la educación musical a otras ramas del saber y que se siga descuidando el problema principal: una correcta conceptualización de la misma, que es clave para realizar su estudio como medio de llegar a conclusiones válidas.

4. Educación musical y comparatismo

La siguiente cuestión que se debe analizar es qué puede aportar el comparatismo a la educación musical para llegar a postulados válidos.

Se puede afirmar, tras todo lo expuesto, que la educación musical afecta a la educación en sí, a sus funciones, métodos, procedimientos, leyes reguladoras, historia..., cuestiones para cuyo tratamiento desde la comparatística se ha revelado muy eficaz para otras ramas del saber (Rebolledo Gámez, 2015), y en el caso de la educación musical, permitiría relacionarla con el resto de materias curriculares y estudiar las semejanzas y diferencias de cualquier cuestión educativa, con la finalidad de aflorar una investigación que logre confrontar fenómenos equiparables, que aportarán validez al estudio que se realice (Cabadas Maldonado, 2018; Ivanova Iotova & Siebenaler, 2018; Rebolledo Gámez, 2015; Simola, 2013).

Si se desea lograr que la educación musical sea una realidad, implica tener al frente un docente perfectamente formado en música y como maestro que sea capaz de analizar entre otros factores el contexto cultural desde una perspectiva diacrónica y sincrónica y conocedor que ha readaptar su formación, siempre que sea necesario, a su acción pedagógica si quiere obtener los resultados deseados (Tiana, 2013). Además, la educación en general es dinámica, y en particular lo musical lo es todavía más, pues la realidad sonora de la sociedad varía tan rápidamente que es complicado estar en constante readaptación ante un mundo tan cambiante, es evidente que la educación, la escuela, la práctica en el aula no se pueden adaptar tan rápidamente a los constantes cambios y transformaciones que aparentemente un mundo tan globalizado les exige, es más:

«(...) a pesar de las nuevas tecnologías, de la modernización de los currículos y de la renovación de las ideas pedagógicas, el trabajo de los enseñantes evoluciona lentamente, porque depende en menor medida del progreso técnico, porque la relación educativa obedece a una trama bastante estable y la cultura profesional acomoda a los enseñantes en sus rutinas. Por ese motivo la evolución de los problemas y los contextos sociales no se traducen *ipso facto* en una evolución de las prácticas pedagógicas» (Perrenoud, 2004, p. 184).

Pero sí se debe tender a ello.

La orientación comparatística musical también debería englobar tanto el cómo se plantea una decisión educativa legislativa —no hay que olvidar que la educación obligatoria viene regulada por ley—, como el análisis de los contextos donde se desarrolla, que influyen directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje (Hernández Abenza, 2011), así como qué tipo de práctica realiza el docente correspondiente en su actividad diaria.

En el caso musical donde la praxis es su constante vital, la comparatística debe aportar la forma para poder analizar el tipo de cambios estructurales que necesita. Es necesario, por ejemplo, investigar los cambios legislativos que de manera reiterada se producen en la educación española y cómo estos han supuesto un fuerte retroceso en materia de educación musical. La comparatística también debe contribuir a establecer qué innovaciones curriculares se necesitan, centradas más, en este caso, en la propia práctica entendida en sentido aristotélico, pero, sobre todo, ha de impulsar una fuerte transformación en la formación de los docentes que tienen que impartir esta materia en los niveles obligatorios de la educación (Jorquera Jaramillo & Duque Gutiérrez, 2013). En suma, se busca una reflexión crítica que permita ir readaptándose a las necesidades

tanto curriculares como profesionales (D. J. Elliott, 1995; J. Elliott, 1993; Fullan, 2004) que cada día se plantean en la praxis educativa, teniendo en cuenta que «el objeto *determina* de algún modo la elección del método. Según sea la naturaleza del objeto, habrá uno u otro método que se le adapte mejor» (García Garrido, 1996, p. 114)

Esta fórmula no es novedosa, pues hay multitud de estudios del hecho educativo que, basándose en la epistemología comparada, han buscado estrategias, el método que sirviera para mejorar la práctica educativa (Jorquera Jaramillo & Duque Gutiérrez, 2013; Sachs, 2001). Es decir, siempre debe existir una intencionalidad en la elección del procedimiento investigador, pues en todos los estudios de este tipo que se planteen, el objetivo es tomar decisiones sobre los procesos con la finalidad de mejorarlos o de aprender algo nuevo (Marcelo García & Vaillant, 2011). Procesos que tienen que ver con la indagación centrada en el alumno, en el aula —que debe estar abierta a su entorno—, en cómo esta se organiza, en la metodología que se utiliza o en los referentes legislativos que hay en otros países y cuál es su nivel de éxito.

A pesar del aporte que la comparatística puede hacer a la educación musical, basta realizar una búsqueda bibliográfica donde se unan ambos términos para observar la escasez de análisis comparados que permiten, por ejemplo, el desarrollo de protocolos que lleven parejo la identificación de las prioridades correspondientes. Hay estudios comparativos de los sistemas educativos de España con otros países, que ponen de manifiesto muchas de las cuestiones aquí anunciadas. Uno de los ejemplos que se pueden citar y que pone en valor la necesidad de este tipo de estudios comparativos es el que hace referencia a las Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas (Rodríguez-Quiles, 2010). En este estudio referido a la educación secundaria se pone de manifiesto que el Plan Bolonia, lejos de solucionar los diversos problemas expuesto a lo largo del presente documento en el caso español lo agravan, ya que, las dos vías de acceso a la práctica docente

«(...) de Música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato vienen de la mano de los Conservatorios Superiores de Música (siendo válida para ello cualquier especialidad cursada por el candidato en estas instituciones) y los estudios en Historia y Ciencias de la Música que ofertan algunas universidades españolas. Dos vías estas igualmente inadecuadas, a nuestro entender, tal y como se desprende del análisis comparado de los planteamientos vigentes en los países de la Unión Europea desde hace ya décadas para la formación inicial de estos profesionales de la educación.» (p. 67)

Otros proyectos y estudios que se pueden considerar valiosos, por ejemplo, y entre otros, son Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical —Referencia: ALFA II-0448-A EVEDMUS— o European Network for Communication and Knowledge Management in the Field of Music Education —Referencia: meNet 230217-CP-1-2006-AT-CO— y a aparte de las aportaciones que cada uno de ellos, lo que se pone de manifiesto es la disparidad de tratamiento que hay sobre el tema de la educación musical y donde, entre otros muchos criterios, la formación concreta del futuro docente de la educación obligatoria es fundamental (Esteve-Faubel, Stephens, & Molina Valero, 2013; Esteve Faubel, Molina Valero, & Stephens, 2009) Y Rodríguez-Quiles (2010) señala al respecto que

«(...) la cualificación del profesorado de Música no puede llevarse a cabo de cualquier manera. Y es precisamente por esto, como veremos más adelante, por lo que la inmensa mayoría de los países de la Unión Europea llevan apostando desde hace décadas por una rigurosa formación inicial de su futuro profesorado de Música en Educación Primaria y, sobre todo, en Educación Secundaria» (p. 72)

En esta línea de conocer los objetivos de aprendizaje en la formación de los profesores de educación musical a nivel europeo son los derivados del estudio comparativo del programa Comenius-Menet (*music education network*), y cuyo propósito fue conocer las buenas prácticas docentes en educación musical escolar. Así mismo y en la misma línea de investigación se puede citar el Inspire-Music: Improving Music Learning Together del Reino Unido; el informe de Ellen, Thalia y Stéphan (2014); las distintas aportaciones de D. J. Elliott (1995) y D. J. Elliott y Silverman (2015); de Figueiredo (2004, 2010); Hebert y Kertz-Welzel (2012), etc.

Las perspectivas descritas son una base para realizar estudios comparativos, pero todo lo apartado abre un abanico de posibilidades mucho mayor, pues en su conjunto se está hablando de educación musical y la política educativa, de iniciativas curriculares, de los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, de sus procedimientos, de la sociedad en la que este tipo de educación se inscribe, educación musical multicultural, formal y no formal, uso de las TICs y de las redes sociales, etc., es decir, todos los campos que se van a comparar en relación con sus fundamentos filosóficos. Además como indica Johansen (2013) los estudios comparativos de la educación musical en un mundo globalizado podrían posicionarse entre dos polos imaginarios. O bien estos estudios podrían aislar las partes comparadas en otro cuerpo de conocimiento independiente, aunque no perdiendo la perspectiva del conjunto, o proporcionarían nuevos conocimientos más allá de estos circuitos cerrados al tomar sus resultados como punto de partida para expandir y confrontar las nociones actuales que se tienen sobre educación musical.

En conclusión, la educación musical aunque ha perdido importancia curricular en muchos países, dada la tendencia a buscar una supuesta eficacia en el sistema educativo sin que ello signifique necesariamente calidad, necesita del enfoque comparatista pues el trabajo colaborativo en los ámbitos nacional e internacional contribuirá a conocer, aportar y analizar las estrategias puestas en práctica tanto en España como en otros países con el fin de establecer una correcta toma de decisiones docentes para la mejora del sistema educativo y, en concreto, de la educación musical en el sistema obligatorio de enseñanza.

5. Bibliografía

- Aullón de Haro, P. (2012). Prefacio. En P. Aullón de Haro (Ed.), *Metodologías comparatistas y literatura comparada*. Madrid: Dykinson.
- Bell, D. (2010). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Belletich Ruiz, O., Rodríguez Wilhelmi, M., & Ángel Alvarado, R. A. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 158-170. doi:10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454
- Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música* (pp. 49-69). Madrid: Morata.

- Cabadas Maldonado, V. (2018). *La educación artística como garantía de la inclusión educativa en educación primaria. Estudio comparado entre los currículos de Irlanda y España*. Presentado en el XVI Congreso Nacional de Educación Comparada, Tenerife.
- Cámara de Landa, E. (2004). *Etnomusicología*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista internacional de educación musical* (1), 42-52.
- Cateura Mateu, M. (1992). *Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.
- DeMarrais, K. B., & de LeCompte, M. (1990). *The way schools work: a sociological analysis of education*. Nueva York: Longman.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1972). *El niño y el programa escolar* (2.ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica* (2.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Ellen, W., Thalia, G., & Stéphan, V.-L. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística: La influencia de la educación artística*. México: OECD Publishing.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2005). La educación musical praxial en contexto. *Boletín de Investigación Educativo Musical*, 12(36), 4-13.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: a philosophy of music education* (2.ª ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esteve-Faubel, J.-M., Stephens, J., & Molina Valero, M. Á. (2013). A quantitative assessment of students' experiences of studying music: a Spanish perspective on the European credit transfer system (ECTS). *British Journal of Music Education*, 30(1), 59-84. doi:10.1017/S0265051712000071
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., & López de Rego Fernández, C. (2007). El futuro de los estudios de maestro especialista en música. *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 20(72), 21-34.
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., & Stephens, P. J. (2009). A Qualitative Assessment of Students. *Music Education Research*, 11(2), 241-265.

- Figueiredo, S. L. F. de (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, 12(11), 55-61.
- Figueiredo, S. L. F. de (2010). Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 36-51. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902010000200005&nrm=iso
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. Retrieved from <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449>
- Eximeno, A. (1774). *Dell'origine e delle regole della musica colla storia del suo progresso, decadenza, e rinnovazione. Opera di D. Antonio Eximeno fra i pastori arcadi Aristosseno Megareo dedicata all'augusta real principessa Maria Antonia Valburga di Baviera eletrice vedova di Sassonia fra le pastorelle arcadi Ermelinda Talea*. Recuperado de https://archive.org/details/bub_gb_XDAHsE2ZXoAC/page/n1
- Frega, A. L. (1994). *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.analuciafrega.com.ar/images/Libros%20digitales/Metodologia%20comparada%20de%20la%20educacion%20musical.pdf>
- Fubini, E. (1999). *El Romanticismo: entre música y filosofía*. Valencia: Universitat de València. Secretariat de Publicacions.
- Fubini, E. (2008). *Estética de la música* (3.ª ed.). Madrid: Machado Libros.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada* (3.ª ed.). Madrid: Dykinson.
- García Ruiz, M. J. (2012). La metodología de la educación comparada e internacional en tiempos de globalización y posmodernismo. En P. Aullón de Haro (Ed.), *Metodologías comparatistas y literatura comparada* (pp. 129-142). Madrid: Dykinson.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education - a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33. doi:10.1017/S0265051709990179
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gomar, J. M. (1956). *Teoría de la música. Dividida en cuatro cursos*. Valencia: s. e.
- Grabner, H. (2001). *Teoría general de la música*. Tres Cantos: Akal.
- Habermas, J. (1989). *Legitimation crisis*. Cambridge: Polity Press.
- Hanslick, E. (1984). *De lo bello en la música*. Buenos Aires: Ricordi.

- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (1.^a ed.). Barcelona: Graó.
- Hebert, D. G. & Kertz-Welzel, A. (Eds.). (2012). *Patriotism and nationalism in music education*. Nueva York: Routledge.
- Hegel, G. W. F. (1958). *De lo bello y sus formas. (estética)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hegel, G. W. F. (1971). *Introducción a la estética*. Barcelona: Península.
- Herbart, J. F. (1987). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (2.^a ed.). Madrid: La Lectura.
- Hernández Abenza, L. M. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. En J. J. Maquilón Sánchez (Ed.), *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 1-20). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Ivanova Iotova, A. & Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: un estudio comparado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 295-315. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8003>. doi:10.30827/profesorado.v22i3.8003
- Jankélévitch, V. (2005). *La música y lo inefable*. Barcelona: Alpha Decay.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010). Las ideas de estudiantes de Maestro sobre educación musical. *Investigación en la Escuela*(70), 101-112.
- Johansen, G. (2013). Music Education and the Role of Comparative Studies in a Globalized World. *Philosophy of music education review*, 21(1), 41-51. doi:10.2979/philmusieducrevi.21.1.41
- Jorquera Jaramillo, M. C. & Duque Gutiérrez, J. (2013). *Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica*. Presentado en la International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher. Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/56492/RPIET_18.pdf?sequence=1
- Kant, I. (1999). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kivy, P. (2001). *New essays on musical understanding*. Oxford: Clarendon.
- Langer, S. K. (1967). *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art* (3.^a ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lehmans y Lezama, R. M. P. (2014). *Música fácil: teoría de la música*. Bloomington: Palibrio.
- Llobet Lleó, E. (2012). Música y literatura. En P. Aullón de Haro (Ed.), *Metodologías comparatistas y literatura comparada* (pp. 395-410). Madrid: Dykinson.
- López Casanova, M. B. (2002). La política educativo-musical en España durante la Segunda República. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 15(50), 15-26.

- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente : cómo se aprende a enseñar*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, Á., Palacios, J., & Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*: Alianza Editorial.
- Martín, D. (2005). La enseñanza especializada de la música en España y en la Comunidad francesa de Bélgica ante el reto europeo. *Revista Española de Educación Comparada*(11), 357-380. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7414>
- Moreno Heredia, L. V. (2000). España en el marco de la Educación musical de los países de la U.E: Nuevas líneas de mejora. *Revista electrónica de LEEME*(5), 1-5. Retrieved from <http://musica.rediris.es/leeme/revista/moreno00.pdf>
- Narmour, E. (1991). The Top-down and Bottom-up Systems of Musical Implication: Building on Meyer's Theory of Emotional Syntax. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 9(1), 1-26. Recuperado de <http://mp.ucpress.edu/content/9/1/1.abstract>. doi:10.2307/40286156
- Navas, J. M. M., Pérez, N. P., de la Torre Benítez, G. G., Lozano, J. M. N., & Bozal, R. G. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación* (20), 57-75.
- Nicolás, G. V. & Kirihaara, A. (2012). Educación musical en Japón y en España: análisis del curriculum para educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 379-390.
- Panksepp, J., & Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of musical appreciation. *Behavioural Processes*, 60(2), 133-155. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0376635702000803>. doi: [https://doi.org/10.1016/S0376-6357\(02\)00080-3](https://doi.org/10.1016/S0376-6357(02)00080-3)
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006, 18 de diciembre). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Pedro, D. de (2007). *Teoría completa de la música: en dos volúmenes*. Madrid: Real Musical.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. S., & Gustafson, R. (2002). Standards of music education and the easily administered child/citizen: The alchemy of pedagogy and social inclusion/exclusion. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 80-91. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/408678>.
- Raffman, D. (2003). Is Twelve-Tone Music Artistically Defective? En *Midwest Studies in Philosophy*, 27(1), 69-87.

- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para «marcar una diferencia». En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música* (pp. 21-47). Madrid: Morata.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *Revista electrónica de LEEME*(26).
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. Recuperado de <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/260>. doi:10.14516/fde.2013.011.015.005
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi:10.1080/02680930116819
- Schelling, F. W. J. (1980). *La relación de las artes figurativas con la naturaleza* (5.ª ed.). Buenos Aires: Aguilar.
- Schelling, F. W. J. (2006). *Filosofía del arte*. Madrid: Tecnos.
- Scher, S. P. (1972). How Meaningful Is 'Musical' in Literary Criticism? En *Yearbook of Comparative and General Literature*, 21, 52-56.
- Scher, S. P. (1981). Comparing literature and music: current trends and prospects in critical theory and methodology. En Z. Konstantinovic, S. P. Scher, & U. Weißstein (Eds.), *Proceedings the IX Congress of the International Comparative Literature Association* (Vol. 3, pp. 215-221). Innsbruck: University of Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft der Universität.
- Schipper, S. (2014). The Financial Crisis and the Hegemony of Urban Neoliberalism: Lessons from Frankfurt am Main. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(1), 236-255. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-2427.12099>. doi:10.1111/1468-2427.12099
- Simola, H. (2013). El milagro finlandés de PISA: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 153-169.
- Sloboda, J. (1998). Does Music Mean Anything? *Musicae Scientiae*, 2(1), 19-31. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/102986499800200102>. doi:10.1177/102986499800200102
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada* (22), 39-58
- Unesco. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Presentado en la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Seúl. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, W. (2002). Intermediality revisited. Reflections on Word and Music Relations in the Context of a General Typology of Intermediality. En S. M. Lodato, W. Bernhart, & S. Aspden (Eds.), *Word and Music Studies: Essays in Honor of Steven Paul Scher and on Cultural Identity and the Musical Stage* (Vol. 4, pp. 13-34). Ámsterdam, Nueva York: Rodopi.
- Zamacois, J. (1987). *Teoría de la música: dividida en cursos* (21.^a ed.). Barcelona: Labor.

4



*Una introducción a los estudios de
Educación Comparada en Alemania
("Vergleichende Erziehungswissenschaft")*

*An Introduction to Comparative Education Studies in
Germany ("Vergleichende Erziehungswissenschaft")*

María Rosario Martí Marco*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.24338

Recibido: **2 de mayo de 2019**
Aceptado: **26 de junio de 2019**

* MARÍA ROSARIO MARTÍ MARCO: es Profesora Titular del Área de Filología Alemana en la Universidad de Alicante. Miembro de diversos proyectos de investigación en los ámbitos de la Germanística, Comparatismo y Teoría de la Literatura. Especialista en humanismo germánico, literatura de paisaje y en la obra de Wilhelm y Alexander von Humboldt. **Datos de contacto:** E-mail: rosario.marti@ua.es

Resumen

La Educación comparada es el campo disciplinar que emplea como procedimiento dominante de investigación para el avance científico el método comparatista en el uso pluridisciplinar y crítico. Se procede a una breve incursión diacrónica en la materia en Alemania y se presenta la relevancia historiográfica de la misma a partir de bibliografía de lengua alemana, naturalmente tanto libros como artículos, en el ámbito meta-teórico y conceptual de la disciplina, así como en su continuidad y modernidad. Para ello se expone el nuevo paradigma de la globalización en la sociedad plural del siglo XXI debido en parte a la movilidad de la población. Se alude a la evolución terminológica, a la relevancia del modelo comparatista de Hilker, al programa de los enfoques metodológicos, las teorías educativas y al método comparatista en la actualidad en Alemania. Todo ello en el marco de la preocupación por el mercado laboral y por la formación e investigación de excelencia.

Palabras clave: educación comparada; globalización; historia de la educación; tendencias educativas; cooperación en educación

Abstract

Comparative Education is the disciplinary field that employs the comparative method as the dominant research procedure for scientific advancement in multidisciplinary and critical use. It concerns a brief diachronic incursion that is proceeding in Germany. Its historiographical relevance is reflected by the bibliography of the German language in books as well as in articles. It is developed within the meta-theoretical and conceptual scope of the discipline, as well as in its continuity and modernity. To this end, the new globalization paradigm is outlined in the pluralistic society of the XXI century partly due to the population mobility. Allusion is made to the terminological evolution, to the relevance of Hilker's comparative model, to the programme of methodological approaches, the educational theories and to the comparative method in Germany nowadays. This is all to take place for the purpose of the labour market and for the training and research excellence context.

Key Words: Comparative Education; Globalization; Educational History; Educational Trends; Educational Cooperation

1. Preliminar

El comparatismo utilizado en el mundo educativo constituye una operación metodológica, es decir relacional y crítica desarrollada singularmente en Alemania con implementación tecnológica. La bibliografía consultada suele situar el origen de la Educación Comparada en la cultura de la Antigüedad grecolatina como efecto de la admiración y el asombro antropológicos por otros países y culturas, así como el avance posterior del mito del carácter nacional. Un nuevo germen más reciente cabe atribuirlo a las consecuencias indirectas de la creación de la Unión Europea y de otras organizaciones supranacionales como la UNESCO, las cuales miden y comparan objetos educativos entre diferentes países con el fin de mantener en permanente innovación las redes educativas.

En la elaboración de este estudio sobre el panorama de la situación de la educación comparada se ha recurrido a la bibliografía de lengua alemana, naturalmente tanto libros como artículos, en el ámbito meta-teórico y conceptual de la disciplina, así como en su continuidad y modernidad. Se presenta la relevancia historiográfica de esta materia en Alemania desde sus orígenes hasta el momento actual en el cual se han consolidado especialidades de relevancia con el rango de cátedra universitaria de «Ciencia histórica y sistemática de la Educación comparada» (*Historisch-Systematische Vergleichende Erziehungswissenschaften*). La Educación comparada es el campo disciplinar que emplea como procedimiento dominante de investigación el método comparatista en sus líneas, operaciones y en el uso pluridisciplinar; es la disciplina en la cual domina la fórmula de la comparación por sí misma (*Vergleich per se*) como sistema fundamental en el avance científico (MITTER, 2001: 91). La revista semestral *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* recoge desde el año 2002 las cuestiones con el discurso de mayor relevancia pedagógica de esta disciplina para la reflexión metodológica, la construcción de la comparabilidad, las escalas de medición y la investigación en la comparación permanente¹.

2. El nuevo paradigma de la globalización en la Educación comparada

La sociedad plural del siglo XXI está experimentando un impulso dinámico en los sistemas formativos que responde al cambio societario y a la enorme movilidad de la población en un mundo cada vez más global. A ello se añaden los fenómenos del plurilingüismo derivados de la movilidad geográfica y la consecuente hibridación de la sociedad. La diversidad social y cultural es esencialmente una manifestación de la fluidez de estos movimientos que obligan a replantearse nuevos objetivos y horizontes en el panorama educativo de los jóvenes, en especial, los relativos al cosmopolitismo, a la formación en la tolerancia con respecto a otras culturas y a la consideración de las lenguas como ventanas en la formación de la comprensión de la alteridad. En estas coordenadas, el método comparatista (*im Vergleich*) se ha convertido en un imperativo de la investigación educativa. Los nuevos ejes han de operar de tal manera que las ciencias de la educación y sus contenidos formativos se diseñen en su relación intercultural y tecnológica, pues la sociedad del conocimiento (*Wissensgesellschaft*) se postula emergente de nuevas

1 <https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriftendetails/>

condiciones de aprendizaje de los jóvenes, y así han de considerarse y planificarse. El marco de referencia de la comparación educativa y formativa ha seguido un proceso continuo de expansión territorial, pudiéndose considerar hoy como nuevo marco de referencia la globalización, a lo cual se suma el crecimiento del factor del conocimiento desde la perspectiva económica y el desarrollo de los sistemas de formación en ámbitos como la tecnología.

Los debates en la disciplina de la educación comparada se extienden por diversas direcciones que cubren desde la búsqueda de nuevos objetivos, fines y planteamientos metodológicos, hasta la sustitución por nuevos métodos y, por supuesto, el panorama que se ha abierto a las ciencias de la educación comparada ante el nuevo horizonte de la globalización. La oportunidad de la comparación en el nivel internacional e intercultural es un objetivo que se ha logrado gracias precisamente al fenómeno de la globalización planetaria que supera los niveles de comparación intra-nacional e interregional realizados hasta ahora. En Alemania, se define la disciplina de las ciencias de la educación comparada como la variante especial de las ciencias de la educación que describe, analiza y discute fenómenos y planteamientos sobre la cultura (*Bildung*), la educación, incluidas las condiciones de la socialización, y reflexiona sobre la pedagogía (Allemand-Ghionda, 2004, p. 80). Estas tareas se realizan no solo desde el marco de una nación y tradición cultural, sino cada vez más en un horizonte internacional y dinámico. En consecuencia, se incorpora la metodología o el modo de la comparación a los niveles internacional, intra-nacional, interregional e intercultural pues se espera de este procedimiento que suscite análisis más precisos y respuestas más exactas. El análisis comparatista se convierte en el único objetivo para adicionalmente aspirar a actuar en la política formativa (*Bildungspolitik*). Recientemente se debate si se ha de añadir el adjetivo «universal» a la denominada «ciencia de la Educación comparada», dada la perspectiva global de trazar similitudes, paralelos y divergencias entre los sistemas educativos. Esta disciplina podría denominarse en un futuro «ciencia de la Educación comparada y universal».

Existe un interés absoluto por la mejora de las estructuras y los contenidos en la formación del profesorado y dado que esos actores son clave en los resultados educativos, los estudios en pedagogía apuntan a la profesionalización en la excelencia. La discusión profunda sobre la modernización e internacionalización curricular, así como el hecho de la introducción en Europa del modelo «Grado/Máster» (*Bachelor/Master*) posibilita elementos en nuevas comparaciones. Es evidente que la sociedad es plural, y por ello es importante considerar la descentralización curricular en la educación. La pluralidad y la globalidad se han convertido en un objetivo decisivo de las disciplinas educativas de la Didáctica y la Metodología. Las biografías cosmopolitas, las migraciones, la integración en la Unión Europea de nuevos países y los programas de movilidad de escolares, universitarios e investigadores exigen el diseño de una comparación sistemática en el horizonte global para el cual se precisan métodos adecuados, compatibles y homogéneos. La investigación tiende a concentrarse progresivamente en la efectividad de los sistemas formativos. De este modo se plasman reflexiones sobre la motivación profesional, se emprenden evaluaciones internacionales de estos sistemas, se presentan los resultados de los indicadores y competencias de contextos superiores (informes PISA, TIMMS, OCDE, PIRLS, ranking universitario SHANGHAI², etc.), se dedica mayor inversión a proyectos de reforma educativa y se realizan abundantes sugerencias a los gobiernos para que orienten su planificación en la excelencia y en el mercado laboral.

2 Academic Ranking of World Universities. <http://www.shanghairanking.com>

3. De la Pedagogía comparada (*Vergleichende Pädagogik*) a la Educación comparada (*Vergleichende Erziehungswissenschaft*)

El término alemán «ciencia de la Educación comparada» (*Vergleichende Erziehungswissenschaft*) ha pasado a sustituir en las recientes décadas al término anterior de Pedagogía (*Pädagogik*). Hilker se refiere en su obra de referencia, titulada *Vergleichende Pädagogik* («Pedagogía comparada», 1962), al viaje de formación del siglo XIX, llamado también *Grand Tour* o *Bildungsreise*, que se aproxima en su filosofía a los inicios de un método comparatista. En los años setenta siguió empleándose este término (KERN, 1973) pero ya en paralelo con otro nuevo que estaba emergiendo, es decir, la «ciencia de la Educación comparada» (*Vergleichende Erziehungswissenschaft*) que hoy ha devenido en concepto moderno. Este término fue acuñado por Friedrich Schneider, a quien nos referiremos después, para sustituir el término anterior de «pedagogía comparada» (*Vergleichende Pädagogik*) difundido en la bibliografía (ADICK, 2008) y hoy ya en desuso. Desde entonces, el término *Erziehung* ha sustituido paulatinamente al término *Pädagogik*. En ambos casos el adjetivo *Vergleichende* / «Comparada» aparece en mayúscula, como designación del valor teórico y paradigmático del fenómeno. También los matices que se derivan de los atributos han variado en los últimos años: los calificativos «internacional» e «intercultural» están siendo sustituidos por los adjetivos «transnacional» (p. ej., *transnationale Bildungsräume*) y «transcultural» (*Transkulturalität*), cambios taxonómicos que apuntan al nivel superior de la convergencia de los proyectos, como es el caso de la educación en la ecología sostenible, convertida en una nueva filosofía universal defendida desde estamentos muy distintos.

Vamos a proceder a una breve incursión diacrónica en la materia. El término «educación internacional» (*internationale Erziehung*) se remonta al pedagogo francés Marc-Antoine Jullien de París (1775-1848), considerado en el ámbito alemán el fundador de la disciplina de la ciencia de la Educación comparada (*Vergleichende Erziehungswissenschaften*). El texto de Jullien, titulado *Esquisse d'un ouvrage sur l'Education Comparée* (1817) y que aborda una investigación sobre distintos colegios en Europa, fue el detonante del despliegue de esta disciplina que hoy se encuentra completamente enraizada en la comunidad científica y educativa. En Alemania, poco antes de 1960, se asentó la primera cátedra universitaria de Educación comparada en la Universidad de Hamburgo. En 1963 se creó la Sociedad Alemana para la Educación Comparada (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, DGfE*), una asociación que en décadas posteriores ha trabajado por la realización de estudios sobre la llamada Pedagogía en el extranjero (*Auslandspädagogik*) y sobre la Pedagogía etnológica de otras culturas y pueblos (*Ethnospädagogik*), en especial de otros continentes como África. En los años 1964 y 1967 Oskar Anweiler realizó nuevas aportaciones a esta disciplina comparatista en su ensayo *Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogie* (1967) y desde la premisa de la continuidad.

En 1970 Friedrich Schneider (1881-1974) publicó la obra, *Ein halbes Jahrhundert erlebter und mitgestalteter Vergleichender Erziehungswissenschaft* («Medio siglo de experimentación en la Educación comparada y de participación en su creación»). Con este ensayo, Schneider, catedrático en la Universidad de Munich, asentó de manera sistemática la joven disciplina e introdujo la nueva terminología que hoy todavía se

encuentra en uso. Schneider, que defiende la educación autodidacta (*Selbsterziehung*), propone un desarrollo de la educación en la apertura a otras culturas. En un documento antiguo de este autor del año 1947 aparece en esencia el concepto de la educación comparada, una disciplina que «busca respuestas a cuestiones pedagógicas individuales con el fin de averiguar y constatar resultados de conceptos pedagógicos o de legitimidad general, mediante la comparación de hechos generales, culturales o pedagógicos, del pasado o de la actualidad, de un mismo pueblo o de otros» (HARTMANN, 2009, p. 55). Particularmente y desde el año 2005 se ha sumado la orientación y promoción de los análisis comparados hacia el Tercer Mundo, países emergentes o países en desarrollo.

Tanto la investigación intercultural como las ciencias de la Educación comparada son complementarias, pues ambas despiertan el interés por la alteridad y por otras constelaciones culturales y educativas. En este sentido, aparece en Alemania la afinidad entre la disciplina de la Pedagogía intercultural y la disciplina de la Educación comparada y fruto de ese interés conjunto es desde 1999 la sección del Ministerio alemán denominada *Sektion für interkulturell und international Vergleichende Erziehungswissenschaften*. La política alemana ha optado por modelos de intercambio internacional en la formación superior y en la investigación, como es el Servicio de Intercambio Académico (DAAD, *Deutscher Akademischer Austauschdienst*), una sección ministerial que posee gran dinamismo y que decide el futuro formativo de muchos universitarios que acceden a los estudios de Master o a estancias doctorales o posdoctorales en Alemania. En el umbral del siglo XXI Botho von Kopp articuló en 2000 en el ensayo *Jüngste Tendenzen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft* su nueva teoría basada en modelos americanos; por una parte, sigue a Cummings en el estudio de las instituciones y corrientes educativas históricas en las que compara desde el siglo XVIII al XX los países de Prusia, Francia, Rusia, Japón, Gran Bretaña y Estados Unidos, por otra parte, sigue el modelo bipolar de Paulston de «moderno/postmoderno» y de «actores/sistemas».

La interpretación de Adick (2008, p. 45) se considera una de las más avanzadas, según la cual la ciencia de la Educación internacional está considerada como «una comparatística indirecta» (*indirekte Komparatistik*). Esta campo disciplinar agrupa: 1) la teoría con su historia, objetivos, métodos y significado; 2) la pedagogía en el extranjero (*Auslandspädagogik*) que es exponente de las teorías y realidades en otros países; 3) la pedagogía internacional (*internationale Pädagogik*) que investiga y representa las corrientes pedagógicas interestatales y, finalmente, 4) la educación comparada (*Vergleichende Erziehungswissenschaft*) con su método crítico y comparatista en la valoración del estado de la situación educativa. En la historia de la Educación comparada alemana y en su historiografía encontramos comparatistas e internacionalistas y, como disciplina académica arraigada desde hace décadas, se ha desplegado con una praxis experimentada y ha desarrollado un género textual propio que es el informe.

4. Actualidad del modelo comparatista de Franz Hilker

En Alemania Franz Hilker propuso un modelo comparatista en 1962, que hoy sigue empleándose como se ha constatado en la bibliografía consultada (ADICK, 2008, p. 44-145); por ello recogemos aquí su mensaje. Hilker empleó para su modelo estudios e informes redactados en los años sesenta de otros países sobre la pedagogía como ciencia,

entre ellos, de Estados Unidos, Suiza y Alemania. Dedicó una parte importante de su obra a profundizar en la esencia del método comparatista y a indagar en las diferentes oportunidades, contingencias y límites de la pedagogía comparada y en los pasos y niveles de la comparación. En este último caso de la comparación, Hilker distinguió las categorías de descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación (*Komparation*); esta última categoría entendida como una apuesta por un valor superior. Es preciso señalar aquí que estas categorías se siguen empleando hoy en todos los manuales con la misma taxonomía y en referencia a su ideador. Hilker considera el método comparatista como una operación intelectual «que significa la búsqueda de equivalencias, similitudes y diferencias entre varias realidades dadas como un fenómeno y su evaluación» (Hilker, 1962, p. 101). A la comparación le atribuye una serie de grados que son citados en la bibliografía actual (Adick, 2014, p. 15-38). Estos grados de comparación son: 1) la fenomenalidad del enfoque que ha de partir de una manifestación concreta; 2) la pluralidad espacial y temporal de los objetos; 3) la globalidad de la situación pedagógica; y 4) la comparabilidad (*Komparabilität*) de los fenómenos (Hilker, 1962, p. 101-106). Recientemente se vuelve a comparar el origen del modelo de Hilker (1962) con el de Georg Z. F. Bereday (1964) (Adick, 2014, p. 23-24; Adick, 2018) debido a los desarrollos paralelos y referencias mutuas. El criterio comparatista (*Tertium comparationis*) es un pensamiento relacional. La comparación (*der Vergleich*) es siempre bilateral o multilateral, bipolar o multipolar, entre dos o varios objetos o países y, según la perspectiva actual, puede llegar a ser universal, global, supranacional y transnacional. Actualmente, las estrategias comparatistas en la educación se abren a la comparación vertical, horizontal y transversal; a la comparación entre teoría, recepción y conversión; a la comparación entre el derecho a la formación, la pretensión política de la formación y el cumplimiento formativo práctico en la escuela.

5. Enfoques metodológicos y teorías educativas en Alemania

En lo que sigue vamos a mencionar algunos de los enfoques metodológicos y las perspectivas más importantes existentes en Alemania desde la segunda mitad de los años 80. Hay que destacar, en primer lugar, que en aquel tiempo se inició el uso masivo de métodos cuantitativos y cualitativos por el interés que suscitaban en la investigación comparatista de antagonismos y sus resultados, con el fin de mejorar la cooperación y valorar la especificidad de los elementos. En segundo lugar, se desarrollaron nuevas posiciones epistemológicas en el orden mundial: los cambios del escenario geo-político en Europa, en especial en Alemania con la caída del Muro de Berlín y la desaparición de la RDA (República Democrática de Alemania), y la consecuente desorientación, fueron la causa de un incremento de la diversificación de las posiciones teóricas. En tercer lugar, cabe indicar que a ello se sumó la introducción de organizaciones internacionales como actores colectivos en la política de formación y con enorme resonancia mediática, instituciones que hoy están plenamente consolidadas.

A continuación, vamos a enumerar sucintamente las teorías educativas existentes en Alemania correspondientes a cada uno de los paradigmas de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, lo cual nos demostrará el enorme eclecticismo de las teorías educativas existentes y su pluralismo. Siguiendo a Allemand-Ghionda (2004) se trata de:

1) paradigma del Funcionalismo (teoría de la modernización, teoría del capital humano, neofuncionalismo, teoría de los conflictos, teoría de la dependencia); 2) paradigma del Funcionalismo radical (teoría del materialismo histórico, neomarxismo, posmarxismo, racionalismo cultural); 3) paradigma del humanismo radical (teoría crítica, teoría de la etnografía crítica, teoría feminista, posestructuralismo y posmodernidad, teoría de la interacción pragmática; 4) paradigma del humanismo (teoría de la etnografía y etnología, fenomenología, etnometodología). A estos paradigmas se añaden siete parangones que el portugués Novoa clasificó en 1995, p. 1) perspectiva historicista, 2) perspectiva positivista, 3) perspectiva de la teoría de la modernización, 4) perspectiva de la solución de problemas, 5) perspectivas críticas, 6) perspectiva del sistema mundial, 7) perspectivas socio-históricas (Allemand-Ghionda, 2004, p. 181). Los discursos teóricos y metodológicos se amplían actualmente en la cartografía posmoderna con la difusión de teorías que se imponen como ideologías únicas, como la teoría del poscolonialismo, que enfrenta posiciones eurocéntricas de dependencia o paternalismo, y la teoría de género o feminista, etc.

En el presente, la metodología hermenéutica empleada en la Educación comparada surge de tres esferas distintas, lo cual ocasiona que se multipliquen los estudios. Nos referimos a la «triangulación» de los métodos desde la política educativa, la praxis educativa y la teoría educativa. A este nivel se suma la consideración comparatista en países extranjeros que emplean otras pedagogías y otras políticas formativas diferentes y adecuadas a su identidad. Hoy se considera la existencia de tres paradigmas en la actual educación comparada: el historicista, el evolucionista y el empírico-analítico. Actualmente los estudios realizados parten del «mundo» como un *a priori* en la educación. Las teorías del sistema mundial apuntadas entre otros por J. Schriewer (2002), las teorías de la cultura mundial y de la sociedad mundial representan la cuadratura del círculo de los proyectos actuales en la convergencia y diferenciación de la educación. Hoy se opera con una comparación sistemática, internacional y global en los diferentes niveles con procedimientos de concursos y méritos que se presentan en rankings y estándares. La comparación de culturas se presenta así casi como un experimento. Se exhiben casos comparados del objeto educativo en diferentes países europeos e iniciativas en países en desarrollo, como el hospital de Albert Schweitzer en África (Waterkamp, 2006).

6. El método comparatista en la actualidad

La Educación comparada se considera hoy una gama de diseños que se corresponde con la complejidad de los estudios comparatistas entre países y culturas. Lo que es común en la metodología es la importancia de la selección de casos o selección de modelos particulares para el estudio exploratorio y el posterior desarrollo de las hipótesis de trabajo. A partir de casos bien escogidos se procede al análisis en diferentes estratos, a la comparación intuitiva y a la comparación explícita. En el presente, la comparación en la educación se ha convertido en una metodología científica que posee método investigador y cuyo objeto es la comprensión de la educación de otros países o culturas exóticas. Adick (2014, p. 15) propone como objeto principal de la Educación comparada la contemplación de la alteridad de otras realidades educativas nacionales, etnológicas, culturales y sociales, lo que es ciertamente un neologismo en lengua alemana (“natio-ethno-kulturelle-soziale Erziehungswirklichkeiten”).

Para Hornberg (2010: 77-80) existen cuatro funciones del método de la comparación: 1) la función idiográfica de la comparación o búsqueda de lo particular, que es ciertamente la función más antigua de la educación comparada y con ella se aborda la reconstrucción del proceso; 2) la función de mejora de la comparación en la búsqueda del mejor modelo; 3) la función evolucionista que busca la tendencia de desarrollo; 4) y la función experimental que busca lo universal.

El método *Tertium Comparationis* (“das Dritte des Vergleichs”) se ha empleado diacrónicamente en la segunda mitad del siglo XX para analizar la formación del profesorado en diferentes países, lo cual constituye una cuestión nuclear, con el fin de analizar reflexiones curriculares en la comparación de países y culturas extremadamente alejadas como Japón, Finlandia, Bélgica, Inglaterra, Canadá, Francia, o la DDR (Busch, 1978). La interseccionalidad se ha convertido en un método comparatista que se sustenta en estudios cualitativos sobre programas curriculares interculturales.

La integración en la Unión Europea de otros países ha conllevado la integración curricular de escolares, universitarios y también de la comunidad científica. Esta circunstancia se considera un nuevo reto y algún investigador ha planteado (Allemand-Ghionda, 2004) si la globalización pudiera llegar a convertir en superflua la Educación comparada, dados nuevos escenarios y reequilibrios, con la consideración de otras identidades, culturas y otros panoramas que superan anteriores dualidades (centro-periferia, Norte-Sur). El perfil de la Educación comparada no resulta hoy tan claro como en décadas pasadas y los problemas metodológicos se encuentran ahora más expuestos a su reconsideración. La perspectiva de la Unión Europea, la internacionalización de la investigación educativa en congresos y publicaciones, los informes globalizados a través de internet, los campus virtuales han logrado presentar un intercambio a nivel planetario y un paisaje formativo universal que es objeto gradual de debate. En este contexto dinámico intervienen nuevos actores de la administración (local, nacional, internacional), nuevas teorías pedagógicas y nuevas perspectivas en la formación mundial. Allemann-Ghionda (2004, p. 204) ha querido distinguir cinco modalidades de comparación en el fenómeno educativo global de recepción en Alemania que son objeto de discusión. Estas modalidades de comparación son: 1) la sincronía de los procesos formativos en teorías y en políticas, en diversos puntos del planeta; 2) la recepción transnacional y transcultural del fenómeno educativo; 3) la alternancia; 4) la transformación; y 5) la comparación diacrónica.

7. Balance final

Actualmente es necesaria la reconceptualización y reificación del procedimiento metodológico con el fin de que el diálogo interdisciplinar avance, en especial en la educación comparatista y en la medición e interpretación de parámetros que ciertamente no son medibles y que son diferentes en las diversas culturas. Además se señala que no se pueden considerar las culturas o los países como un compartimento-estanco y que no se pueden disociar ni separar del resto, pues todo está interrelacionado.

Tanto hoy como ayer la preocupación por el mercado laboral y por la formación e investigación de excelencia es objeto de congresos, reuniones y conferencias de rectores de universidad. En un mundo híbrido y global que ha adquirido una macrodimensión en el ámbito educativo, en donde los conceptos de internacional, multinacional, supranacional y transnacional están acuñados en la disciplina académica de la Educación comparada, los recursos humanos (docentes y discentes) siguen teniendo una prioridad

absoluta. También la realidad escolar se corresponde con nuevas iniciativas que se emprenden en escuelas internacionales, escuelas europeas, escuelas-Unesco, etc. Como corolario diremos que en Alemania la metodología comparatista de la Educación posee una historiografía muy bien documentada con abundantes materiales, personalidades relevantes y una profundización en el marco teórico de conceptos, paradigmas y teorías, métodos y medios, de los cuales se ha dado cuenta en esta aproximación tras un breve análisis del panorama alemán y de las líneas de actuación.

8. Referencias

- Adick, C. (2018). “Bereday and Hilker: origins of the ‘four steps of comparison’ model”, , *Journal Comparative Education*, 54, 35-48. London: Taylor & Francis.
- Adick, C. (2014). “Vergleichen, aber wie? Methodik und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft”, En C. Freitag (Ed.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive*. (pp. 15-38), Opladen / Berlín: Budrich Uni Press.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Bargen, v. I. (2014). “Grenzen des Ländervergleichs: Methodologische Herausforderungen im Prozess der Konzeption von Studien in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaften (Vergleichende Internationale Erziehung)”, En C. Freitag (Ed.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive*. (pp. 101-116). Opladen / Berlín: Budrich Uni Press.
- Busch, F. W., Krüger., B., Krüger-Potratz, M., & Rüttenauer, I. (1978) (Ed.). *Vergleichende Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. Eine internationale Bestandsaufnahme*. Oldenburg: Heinz Holzberg.
- Busch, A., Busch, F. W., Krüger, B., & Krüger-Potratz, M. (1974) (Ed.). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion*. Pullach bei München: Verlag Dokumentation.
- Freitag C., (2014) (Ed.). *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive*. Opladen / Berlín: Budrich Uni Press.
- Hartmann, B. (2009). *Die Anfänge der Vergleichenden Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum. Das Wirken des Erziehungswissenschaftlers Friedrich Schneider*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Hueber.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kern, P. (1973). *Einführung in die Vergleichende Pädagogik. Konzeptionen, Themen, Problematik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kodron, C., Kopp, B. V., Lauterbach, U., Schäfer, U., & Schmidt, G. (1997) (Ed.). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung, Vermittlung, Praxis*. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag, Frankfurt a. M.: Böhlau Verlag, 2 vols.
- Mitter, W. (2001). "Der Vergleich in der Erziehungswissenschaft und die Vergleichende Erziehungswissenschaft". En *Bildung und Erziehung*. Oskar Anweiler zum 75. Geburtstag. *BuE* 54(1), (pp. 91-103). Frankfurt a. M.: Böhlau Verlag.
- Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en la Educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Strelka, J. P. (1997). "Zu Platz und Methoden der Komparatistik heute", *Neuhelicon, Acta comparationis litterarum universarum*, 24(2), 51-70. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichend Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann Verlag.

5



Propuesta metodológica para estudiar la política educativa supranacional: alumbrando el marco axiológico de la Unión Europea

Methodological proposal to study the supranational education policy: focus on the axiological framework of the European Union

María Matarranz*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.23079

Recibido: **23 de noviembre de 2018**

Aceptado: **12 de junio de 2019**

*MARÍA MATARRANZ: Es Licenciada en Pedagogía y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. En la actualidad es Profesora en el departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), y Profesora en el departamento de Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Forma parte del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) y es Subdirectora de la Revista *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*. Ha trabajado con Técnico de Calidad Educativa en la Universidad Antonio de Nebrija y en la Universidad San Pablo CEU. Entre sus publicaciones más relevantes los temas de mayor interés son: *la política educativa en la Unión Europea, la igualdad de género en educación y la educación comparada*. **Datos de contacto:** E-mail: matarranzm@gmail.com

Resumen

En este artículo se realiza una propuesta para el estudio de la política educativa supranacional que, al ser un área de estudio emergente no tiene aún definido un método de investigación propio. En primer lugar, encontraremos una descripción detallada del método que se propone para desarrollar un estudio de política educativa supranacional; con sus correspondientes fases y la descripción de cada una de ellas. Seguidamente, se muestra un ejemplo aplicado del método propuesto en el cual describiremos los pasos seguidos para la puesta en marcha de una investigación centrada en la política educativa de la Unión Europea. Más concretamente, nos centraremos en el marco axiológico de dicha institución, analizado a la luz de la puesta en marcha del método de investigación que se propone. Finalmente se ofrecen los resultados de la investigación, que nos permitirán conocer, profundizar y reflexionar sobre los intereses, principios y valores en la política educativa de la Unión Europea.

Palabras clave: Política Educativa Supranacional; Unión Europea; Marco Axiológico; Intereses; Principios; Valores

Abstract

In this article a proposal is made for the study of supranational education policies, this field being an emerging area of study, it has not yet defined its own research method. In the first place, a detailed description of the proposed method is offered to conduct research on supranational education policies along with its corresponding phases and the exhaustive description of each of them. Next, a practical application of the proposed method is depicted regarding educational policies in the European Union. Therefore, the steps followed for the implementation of a research focused on the educational policies will be described. Subsequently, and in the framework of the European Union, special emphasis will be laid on the axiological framework of this institution, which is analyzed in the light of the implementation of the research method proposed. Finally, the results of the research are analyzed. These results will allow us to know, delve and reflect on the interests, principles and values of the educational policies in the European Union.

Key Words: Supranational Education Policy; European Union; Axiological Framework; Interests; Principles; Values

1. Propuesta metodológica para el análisis de la política educativa supranacional

1.1. Estado de la cuestión

La política educativa supranacional es una disciplina emergente que, dada su reciente aparición en el escenario de las ciencias sociales, carece todavía de un método de investigación sólido y contrastado que pueda avalar su carácter científico.

Esta joven disciplina, fruto de los procesos de globalización y el surgimiento y proliferación de organismos internacionales, centra su estudio en las políticas educativas que emanan de dichas organizaciones y que impactan en los sistemas educativos nacionales (Valle, 2012; Valle & Matarranz; 2018, Matarranz & Pérez, 2016).

Valle (2012) indica la estrecha vinculación de la política educativa supranacional con la educación comparada que, como disciplina, trata de estudiar los distintos sistemas educativos (generalmente desde unidades de comparación nacionales) a fin de detectar sus convergencias (aspectos semejantes), divergencias (aspectos distintos) y tendencias (corrientes educativas que nacen a la vez en distintos sistemas educativos de diferentes países). Cabe destacar, dos aspectos fundamentales de la educación comparada, el primero de ellos es que tiene un método de estudio, buena muestra de la intencionalidad científica y sistemática de este; el segundo es que el fin último de esta disciplina es la mejora de los sistemas educativos y en consecuencia la mejora de la educación (Matarranz, 2017).

Si bien el método propio de la educación comparada compartirá parte de su diseño con propuesta metodológica para el análisis de la política educativa supranacional. Destacamos algunas diferencias determinantes entre ambas, por un lado, la emancipación en lo que al objeto de estudio se refiere, por otro lado, el componente de carácter documentalista de la política educativa supranacional dado que, para su estudio, habremos de recabar multitud de documentos de trabajo elaborados en las diferentes organizaciones internacionales, finalmente, un componente cualitativo que constituirá una parte esencial en el desarrollo metodológico de la disciplina que abordamos.

A continuación, se muestra la herramienta metodológica propuesta para el análisis de políticas educativas supranacionales, a fin de que pueda servir para iniciar un camino de sistematización en el área.

1.2. Diseño metodológico

Para la puesta en marcha de la definición del diseño metodológico que, como bien sabemos, es el cimiento de la investigación, hemos de poner en marcha una serie de pasos. El primero de ellos (1) *selección y definición del problema de investigación* constituye el punto de partida de la investigación y este, a su vez, nace de un determinado problema (García Garrido, 1996). El objetivo primordial de este primer paso es justificar el problema de investigación evitando los juicios de valor. Es la base de toda la investigación que se desarrollará con posterioridad (Caballero, Manso, Matarranz & Valle, 2016). Para partir de un problema real cabe formularse ciertas preguntas que nos permitan delimitar aquello que, como investigadores, nos preocupa. García Garrido (1996) afirma que «siempre es un problema determinado el que pone en marcha una investigación» (p. 121). La búsqueda de respuestas a las cuestiones planteadas es, en consecuencia, el motor

que impulsa toda la puesta en marcha de la investigación. Seguidamente, es necesario realizar una (2) *contextualización* cuya tarea fundamental consiste en conocer el origen y sentido del organismo internacional objeto de estudio, para ello se utilizará el método histórico. Este nos permite conocer y profundizar en los acontecimientos y sucesos que constituyen la esencia del organismo internacional. Puelles (2004) afirma que el enfoque histórico posibilita una mayor profundización y accesibilidad tanto a la realidad que queremos conocer como a las cuestiones políticas que le atañen; «de hecho, la apelación a la historia constituye hoy uno de los mayores cambios que registra la ciencia política de las últimas décadas. Su fundamentación es sencilla: si uno quiere conocer lo nuevo, debe saber lo que ha ocurrido antes» (p. 15). Así como profundizar en la organización y funcionamiento de la institución que estudiamos, al fin y al cabo, debemos comprender los mecanismos que se ponen en marcha, a nivel institucional, para la elaboración de políticas.

Para finalizar esta primera parte del diseño metodológico debemos realizar la (3) *elección de la unidad de análisis*, parafraseando a Caballero (*et al.*, 2016) y destacando la similitud de esta fase con la empleada en el método de educación comparada, la elección de la unidad de análisis nos permite delimitar la realidad educativa que vamos a estudiar. Por ello, en esta fase de la investigación hemos dado respuesta a dos cuestiones fundamentales: ¿cuál es el periodo de tiempo que me interesa estudiar? ¿qué área de conocimiento voy a abarcar? La respuesta a ambas cuestiones nos permitirá determinar la temporalización y el ámbito en que se va a desarrollar la investigación.

1.3. Desarrollo de la investigación

El pistoletazo de salida para este segundo momento del método que se propone es la (4) *fase de recogida documental*, consiste en la revisión de documentación en materia educativa del organismo internacional en cuestión. Tal y como afirma Diestro (2011) el empleo del método histórico exige una visita obligada a las fuentes originarias de las que surgen los documentos, que serán objeto de seguimiento y análisis posterior e interpretación. Para ello se realiza una revisión de documentación bibliográfica de distintos autores, así como una profundización en los documentos fundacionales de la institución objeto de estudio, y documentos de trabajo u otros archivos.

La búsqueda documental nos dará la posibilidad de conocer y profundizar prácticamente en todas las iniciativas educativas de la institución, así como indagar en sus inicios y realizar el seguimiento de su desarrollo. Según la recogida de documentos realizada, podemos hacer un análisis de estos desde diferentes perspectivas: según la naturaleza de los documentos, según las instituciones que los elaboraron, según la fecha en que fueron elaborados o según la temática que aborda.

Seguidamente, pasamos a la (5) *fase de revisión o codificación de los documentos*, en términos prácticos, codificar se refiere al proceso de asignación de categorías, conceptos o «códigos» a segmentos de información que son de interés para los objetivos de investigación. (Friese, 2015) Para este tipo de investigación, puede resultar de gran ayuda el uso de la herramienta ATLAS.ti, que nos permitirá realizar el análisis clasificando los documentos según sus familias y sus códigos. Asimismo, el programa también permite tanto la creación de citas y comentarios en los documentos, como la inclusión de una breve síntesis de cada documento al final de su lectura, la cual podremos recuperar cuando la necesitemos.

Una vez realizada la lectura y codificación de todos los documentos, nos adentramos en la (6) *fase de análisis de resultados*, en la cual realizaremos la explotación de los datos

recogidos en los documentos trabajados. Cuando se ha utilizado ATLAS.ti como herramienta de exploración es imprescindible que el investigador incorpore un componente hermenéutico al análisis de los documentos, de manera que el investigador aporte una visión interpretativa-reflexiva del análisis.

La última fase de la investigación, (7) *fase conclusiva y prospectiva*, consiste en la extracción, como su mismo nombre indica, de una serie de conclusiones sobre la política educativa de la institución que se ha estudiado, fruto de la interpretación del investigador al término de las anteriores fases descritas.

Junto con la descripción de las conclusiones, que son una síntesis reflexiva de los resultados de la investigación, así como de sus debilidades y sus fortalezas, cabe esperar una serie de propuestas o líneas de acción que tomen como base el estudio realizado y que, en base a lo ya conocido, establezcan propuestas de mejora, o en su caso acciones que sumen a la construcción de las políticas educativas supranacionales.

2. Estudio de caso: análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea

Tras la exposición de la propuesta metodológica para el análisis de políticas educativas supranacionales, se muestra la aplicación del estudio en la Unión Europea. La justificación para la elección de esta institución radica fundamentalmente en la pregunta que inspira la investigación, descrita en el desarrollo del diseño metodológico.

Así bien, cada una de las fases ya expuestas encontrará su correspondiente puesta en marcha en la investigación de las políticas educativas de la Unión Europea.

2.1. Diseño metodológico

(1) *Selección y definición del problema de investigación*: La cuestión central que nos planteamos para dar el pistoletazo de salida a nuestra investigación es ¿caminamos hacia un Espacio Europeo de Educación? y siendo más precisos, nos preguntamos también ¿cuáles son los intereses, principios y valores en la política educativa de la Unión Europea? Ambas cuestiones son inspiradoras de la investigación, y por tanto acotan el área de estudio, poniendo el foco de atención en la Unión Europea como institución, así pues, el siguiente paso (2) *contextualización* de la institución nos permitirá profundizar en dos elementos fundamentales que por motivos de extensión no podemos abordar en el presente artículo, pero que refieren a:

- Conocer el origen y el sentido fundacional de la Unión Europea, su inspiración inicial así como sus datos de contexto necesario para comprender su nacimiento; su evolución y su proceso de integración, los hitos que forman parte de su historia, los países que forman parte de ella y sus respectivos procesos de adhesión y, finalmente, las acciones en materia de educación de la Unión Europea desde su origen.

- Conocer cómo se organiza y funciona la Unión Europea, cuáles son las instituciones que forman parte de ella, cuál es el papel de cada una de ellas en la organización y en el proceso de toma de decisiones. También, conocer la jurisprudencia de la Unión a fin de comprender cuál es el entramado jurídico, sus disposiciones y el potencial impacto que la documentación elaborada puede llegar a tener tanto a nivel comunitario como a nivel internacional.

Seguidamente, (3) *elegimos la unidad de análisis* para la investigación planteada, la política educativa de la Unión Europea ha sido abordada por distintos autores y ha sido tema de interés para estudiosos en el ámbito de la política educativa (Valle, 2006; Diestro, 2011; Egido, 2003; Etxeberria, 2000). La investigación que se propone tratará de abordar las líneas de acción comunitarias en educación en el periodo de tiempo más reciente, esto es, política educativa de la Unión Europea en el periodo de tiempo comprendido entre el año 2000 y el 2015.

2.2. Desarrollo de la investigación

(4) *Fase de recogida documental*: Las fuentes documentales que se han utilizado para llevar a cabo nuestro estudio son las llamadas fuentes primarias (u originales), documentos elaborados por las instituciones de la Unión Europea, que nos proporcionarán datos originales y específicos, de manera relevante. La página web oficial de la Unión Europea tiene disponible para los ciudadanos de la Unión una base de datos que nos permitirá acceder a todos los documentos elaborados en el seno de la Unión Europea desde su origen.

Una vez recogidos los documentos que forman parte de nuestro estudio, y para su posterior análisis nos adentramos en la (5) *fase de codificación* en la cual elaboraremos el Libro de Familias, que nos permitirá establecer una clasificación de la documentación.

Para la puesta en marcha de la investigación, como ya se ha indicado, se ha utilizado como instrumento de análisis cualitativo el programa ATLAS.ti (software para el análisis cualitativo de datos). En esta fase, en consecuencia, se han registrado todos los documentos seleccionados en el programa¹. Uno de los elementos esenciales a tener en cuenta para trabajar documentos por medio de este programa es la codificación, por lo que hemos creado un listado de códigos que permita ir ordenando aquellos elementos que se quiere destacar de cada documento. Esta codificación se ha realizado en dos niveles, de menor a mayor nivel de concreción: «familia» y «código», siendo la «familia» el nivel que contiene todos los documentos sobre un tema general, y «código» el que contiene todos los documentos sobre un tema específico. De manera que cada una de las «familias» está compuesta por varios «códigos». A continuación, se describen cada una de las familias establecidas y los códigos que estas abarcan.

- Año: Tal y como ya se ha indicado, el presente estudio se centra en la política educativa de la Unión Europea desde el día 1 de enero del año 2000 hasta el día 31 de diciembre del año 2015. Por lo que cada uno de los años constituye un código distinto.

- Institución emisora: el entramado institucional de la Unión Europea está constituido por distintas instancias, cada una de ellas con sus funciones definidas. Así bien, se ha codificado cada una de ellas a fin de poder discriminar el papel que ejercen estas instituciones en la política educativa de la Unión.

- Tipo y naturaleza del documento: los documentos seleccionados que abordan la política educativa de la Unión Europea son de dos tipos: vinculantes y no vinculantes, y dando un paso más en esta división, los documentos pueden ser de distintas naturalezas. La naturaleza del documento determina la vinculación jurídica para los países de la Unión.

1 El manual de ATLAS.ti describe el programa como un «recipiente» inteligente que mantiene un registro de todos sus datos. Este recipiente es el archivo de proyecto de ATLAS.ti, que recibe el nombre de Unidad Hermenéutica o UH.

- Categoría temática: La familia de categorías temáticas establece los distintos temas que, desde la Unión Europea, se han atendido en materia educativa. Cada uno de los temas constituye un código distinto.
- Marco axiológico: La esfera de valores que forma la esencia de la Unión Europea, junto con los valores encontramos una estrecha vinculación con los principios y los intereses de la Unión. Así estos tres elementos son los que denominaremos el marco axiológico de la Unión Europea.

Tabla 1.
Libro de Familias

FAMILIA	CÓDIGO
Año	2000-2015
Institución emisora	Parlamento Europeo
	Consejo Europeo
	Consejo
	Comisión Europea
	Comité Económico y Social Europeo
	Comité de las Regiones
Tipo de documento	Vinculante (L)
	No vinculante (C)
Naturaleza del documento	Tratado
	Reglamento
	Directiva
	Decisión
	Recomendación
	Dictamen
	Resolución
	Declaración
Categoría temática	Documentos de reflexión
	Aprendizaje Permanente (<i>Lifelong Learning</i>)
	Calidad y Evaluación del Sistema Educativo. Éxito escolar
	Competencias Clave (<i>Key Competences</i>)
	Cooperación Educativa Intergubernamental
	Dimensión Europea de la Educación
	Educación y salud, consumo, medio ambiente, deporte o seguridad
	Educación Superior. Reconocimiento de títulos de Educación Superior
	Educación y formación en general
	Formación del Profesorado
	Formación y Cualificación Profesional
	Igualdad de oportunidades – justicia social
	Instituciones Escolares Europeas
	Intercambio de información, datos y estadísticas sobre los sistemas educativos
	Juventud
	Lenguas. Pluralidad lingüística. Aprendizaje de idiomas
	Movilidad
	Objetivos de los Sistemas Educativos
	Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's)
	Transición a la vida adulta y profesional
Marco Axiológico	Intereses
	Principios
	Valores

Fuente: Elaboración propia

Tras la codificación y la lectura reflexiva y analítica de los documentos indicados, el siguiente paso es la (6) *fase de análisis de resultados* en la cual, tal y como el mismo nombre indica, realizamos el análisis de la investigación cualitativa y desgranamos, siguiendo el orden de las familias establecidas en la codificación, los resultados de nuestro estudio. Este análisis se realiza combinando la herramienta ATLAS.ti, y las posibilidades que ofrece para explotar datos y presentarlos de manera visual, con la perspectiva del investigador que, como decíamos, es la cabeza pensante sobre los resultados que el programa extrae. El investigador es quien da luz y orienta el sentido de los resultados obtenidos. Finalmente, la (7) *fase conclusiva y prospectiva* permite extraer unas líneas generales de actuación de la Unión Europea en materia educativa en el periodo de tiempo seleccionado para el estudio, así como la detección de debilidades y fortalezas de las políticas en las que ha ido trabajando la Unión, permite también ofrecer líneas de futuro, posibles caminos hacia los que orientar las políticas educativas, bien para cubrir carencias, bien para impulsar acciones ya consolidadas.

A continuación, se muestran los resultados de la investigación realizada con el método de análisis propuesto. Se expondrán los resultados del análisis del marco axiológico, dado que una de las preguntas inspiradoras de la investigación planteaba ¿cuáles son los intereses, principios y valores en la política educativa de la Unión Europea?

3. Resultados del análisis: el marco axiológico de la Unión Europea, una mirada a lo esencial

Cuando hablamos de axiología nos referimos a la «teoría de los valores», así, aplicado a nuestro estudio entenderemos por axiología como la teoría que nos permitirá conocer los intereses, principios y valores que subyacen a la política educativa de la Unión Europea. La vinculación establecida entre estos tres elementos: valores, principios e intereses tiene su justificación en que, por un lado, y sobre los principios que rigen el funcionamiento de la Unión, de toda norma de funcionamiento emanan también valores, no podemos concebir los valores sin ciertas normas que las enmarquen; por otro lado, y sobre los intereses que orientan a la Unión, porque consideramos a los intereses como manifestaciones de los valores. Finalmente, los valores en sí mismos constituyen el cimiento sobre los que se debe apoyar toda la política en materia educativa puesta en marcha.

Para la justificación de las tres familias que componen el marco axiológico hemos partido (entre otros) de los siguientes textos fundamentales en la historia de la Unión Europea: la Declaración de Schuman de 9 de mayo de 1950; el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 (CE, 2000) y el Tratado de Lisboa del año 2007.

La selección de estos textos para el análisis de los intereses, principios y valores de la Unión Europea encuentra su fundamentación principalmente en que (1) la Declaración de Robert Schuman inspiraba el espíritu de la Unión entre los pueblos y los ciudadanos de Europa. Así el nacimiento de la Unión Europea tenía sentido en el marco de un proyecto pacífico entre países; (2) el Consejo Europeo de Lisboa, se posiciona como uno de los encuentros más relevantes del periodo de tiempo más reciente, y establece objetivos que marcan el trabajo de la Unión desde el año 2000 hasta la actualidad, y el (3) Tratado de Lisboa es el Tratado en vigor desde el año 2009, en él se recogen las directrices que los 28 países miembros deben contemplar, así como el funcionamiento y la organización de la Unión Europea, de sus instituciones y su proceso de toma de decisiones. En él se

incluyen los tres grandes instrumentos normativos de la Unión Europea: (a) la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea que reconoce, como su propio nombre indica, los derechos fundamentales de los ciudadanos de la Unión Europea, (b) el Tratado de la Unión Europea compuesto por 55 artículos a través del cual «cualquier ciudadano podrá tener una idea general de los valores y objetivos comunes, de *quién hace qué y para qué* en la Unión Europea» (Mangas Martín, 2015, p. 25); y (c) el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, compuesto por 358 disposiciones de carácter más técnico y jurídico, recoge «*cómo y en qué ámbitos* se ejercen las competencias atribuidas a la Unión Europea» (Mangas Martín, 2015, p. 25).

3.1. Intereses

Si acudimos a la Real Academia Española (RAE), encontramos la siguiente acepción de interés: «conveniencia o beneficio en el orden moral o material». Dando un paso más, Arnoletto (2007), en su glosario de conceptos políticos afirma que:

«La política no es una actividad ‘desinteresada’. Persigue fines y por lo tanto afecta intereses, a veces en nombre del ‘interés general’ de la sociedad, a veces en nombre de intereses particulares con los que se identifica y a los que no pocas veces encubre bajo el manto de la conveniencia social. El sistema político es el ámbito de conflicto y compatibilización de los intereses sectoriales y grupales, y de las distintas visiones del interés general. El interés político siempre ha constituido a la vez un principio integrativo y desintegrador de la cohesión social.» (p. 48)

Por su parte Medina y Ovejero (2011) entienden, desde un punto de vista político, que el interés es una de las características innatas e inherentes a cualquier acción política y administrativa. Para ellos:

«El interés general no es innato a la naturaleza del sector público, sino que funciona como un instrumento en el proceso de políticas públicas con el que los diferentes actores, tanto colectivos como individuales, públicos o privados, tratan de legitimar sus objetivos y definir para ellos una posición preferente en la toma de decisiones.» (p. 40)

Así bien, para abordar la política educativa de la Unión Europea, entenderemos los intereses como aquellos beneficios que la Unión Europea quiere obtener con la puesta en marcha de dicha política. La cuestión que hemos de hacernos para conocer los intereses de la Unión sería: ¿cuáles son los beneficios que quiere adquirir la Unión Europea? La respuesta a esta pregunta nos indicará cuáles son las ganancias deseables para la Unión y por tanto sus intereses.

Este concepto de interés es muy próximo al concepto de objetivo, podríamos decir que, en cierta medida, ambos conceptos están vinculados. Por ello nos resulta esencial mencionar las diferencias entre ambos términos para seguir avanzando en esta delimitación conceptual. Si bien decíamos que el interés es la búsqueda del beneficio o la ganancia que se pretende obtener con la puesta en marcha de determinadas acciones; entenderemos objetivo como la meta a la que se aspira llegar, resulta sutilmente distinto. En síntesis, podríamos decir que la formulación de los intereses es la justificación de los objetivos establecidos.

Podemos ejemplificarlo tomando un extracto del Consejo Europeo de Lisboa (2000), donde el objetivo a alcanzar es «convertirse en la economía basada en el conocimiento

más competitiva y dinámica del mundo» (CE, 2000) y el interés que legitima dicho objetivo sería que la Unión Europea sea «capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social» (CE, 2000).

Fruto de la lectura y reflexión de dichos documentos, podemos decir que los intereses de la Unión Europea que subyacen en los documentos, y por tanto extensibles a todas las políticas que se ponen en marcha desde la Unión, tienen dos líneas predominantes:

- **Desarrollo económico:** existe una decisión por parte de la Unión por trabajar hacia el desarrollo y progreso económico y una preocupación por lograr paliar las diferencias económicas entre los Estados miembros, así como por la mejora del intercambio comercial y del incremento de la empleabilidad de los ciudadanos, lo cual conlleva a un crecimiento económico.

- **Desarrollo social:** en el sentido de la promoción de un desarrollo y un progreso social, una mejora en la calidad de vida de los ciudadanos, la protección social, los derechos fundamentales. Así como un interés por la cohesión social, y por el sentido de una ciudadanía europea.

Vemos que los textos recogidos, lejos de tener un lenguaje distinto o unos intereses diferenciados entre sí debido al paso del tiempo, tienen un claro enfoque por el progreso y desarrollo de la Unión Europea.

3.1.1. Intereses en la política educativa de la Unión Europea

Podemos decir que los intereses de la Unión Europea que subyacen en los documentos y, por tanto, extensibles a todas las políticas que se ponen en marcha desde la Unión tienen, como ya hemos visto, dos enfoques predominantes: el desarrollo económico, por un lado, y el desarrollo social por otro, que, sin ser independientes, representan el desarrollo y el progreso laboral, económico y comercial, por un lado, y la mejora en la calidad de vida y la cohesión social por otro.

A la luz de los textos trabajados, cabe asentir que el enfoque de desarrollo dominante es claramente economicista, el cual habla del posicionamiento de la Unión Europea a nivel mundial como una potencia económica. El desarrollo social, la búsqueda de bienestar, paliar los problemas sociales (desempleo, exclusión social y pobreza) no parece ser a priori el foco de atención de la Unión Europea, pero la Unión es consciente de que existe una clara vinculación entre los problemas sociales existentes y el posicionamiento como potencia económica mundial.

«La enseñanza superior es esencial para fomentar la innovación, el crecimiento económico, el empleo y la productividad. Para afianzar sus posibles efectos positivos, es preciso que garantice el acceso al mercado de trabajo de capital humano móvil y altamente cualificado.» (DO, C331E, 2002)

«La educación y la formación permanentes pueden realizar una importante contribución a las políticas de empleo de los Estados miembros con el fin de mejorar la capacidad de inserción profesional, fomentar la capacidad de adaptación y el espíritu de empresa, así como promover la igualdad de oportunidades.» (DO, L28, 2000)

Podemos observar, de la lectura de las citas extraídas, que el interés de la Unión Europea por fomentar el desarrollo económico de sus Estados miembros a través de la creación de empleo y del aumento de la productividad, es primordial y el eje angular de toda la política puesta en marcha. Para ese desarrollo económico la Unión hace un matiz esencial: pone el conocimiento en el centro del desarrollo, esto es, el capital humano. A pesar de no ser el desarrollo social en sí mismo el interés primordial de la Unión, cuestión que innegablemente sería deseable, las instituciones de la Unión son conscientes que de la mano del progreso social va el progreso económico, así, ponen la atención también en la inversión en capital humano y cohesión social, tal y como vemos en las siguientes citas:

«Cuando se establecen unas bases sólidas durante los años de formación del niño, en fases ulteriores el aprendizaje resulta más eficaz y aumenta la probabilidad de que continúe a lo largo de la vida, aumentando la equidad de los resultados educativos y reduciéndose los costes para la sociedad en pérdida de talento y en gasto público en bienestar, sanidad e incluso justicia.» (DO, C175, 2011)

«Las personas constituyen en Europa el principal activo, por lo que deberían convertirse en el centro de las políticas de la Unión. La inversión en capital humano y el fomento de un Estado de bienestar activo y dinámico serán esenciales tanto para que Europa ocupe un lugar en la economía basada en el conocimiento como para garantizar que el surgimiento de esta nueva economía no incremente los problemas sociales existentes de desempleo, exclusión social y pobreza.» (CE, 2000, Art. 24)

Tal y como cabe esperar, la vinculación existente entre el interés por el progreso económico y el interés por el progreso social se refleja en los textos estudiados, en los cuales se han localizado multitud de documentos en los que las instituciones de la Unión hacen explícita la importancia de trabajar en ambas direcciones:

«Hasta 2020, el objetivo primordial de la cooperación europea deberá ser seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros, cuya finalidad es lograr: a) la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos; b) la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.» (DO, C119, 2009)

Los términos, crecimiento y empleo, realización personal y prosperidad económica no son términos antagónicos, sino líneas de trabajo en las que la Unión Europea centra su atención. Es evidente que, para sus instituciones, en la medida en que progresa la sociedad la economía crece; y en la medida en que progresa el capital económico de un país la sociedad se ve beneficiada. El matiz distintivo lo encontramos en que algunos términos (tales como empleo, crecimiento, competitividad, prosperidad o mercados) aparecen de una manera más reiterada en los documentos, mostrando así que el eje principal sobre el que gira la atención de la Unión es el progreso económico.

3.2. Principios

Dando un paso más a los intereses que la Unión Europea tiene; nos adentramos en los principios y valores que subyacen, desde nuestro punto de vista, a las políticas de la Unión. No sin antes reconocer que ambos conceptos, principios y valores, están estrechamente vinculados. Tanto es así que resulta complejo realizar una delimitación conceptual que separe completamente ambos términos. Por lo que trataremos de definirlos

con el objeto de poder identificar y comprender cada uno de los términos y su significado, así como realizar un acercamiento a la vinculación que mantienen entre sí.

Por un lado, si acudimos a las fuentes latinas, el término principio hace referencia al origen, al inicio de algo. Identificamos así el principio con el cimiento sobre el que edificar posteriormente. Si acudimos de nuevo a la RAE, encontramos el término principio definido como «norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta». Vemos en consecuencia, acercando el término a nuestro terreno, como la misma definición indica que el principio es la base sobre la que se puede construir un sistema político determinado.

Para Alexy (1988) los principios son considerados como sinónimo de reglas, y estos a su vez pueden ser entendidos como normas. Así bien, entenderemos el término principios como la serie de proposiciones o enunciados que sirven como base para un sistema de funcionamiento o de comportamiento determinado. Entendiendo los principios bajo esta acepción, podemos decir que son estables y estrictos, eso es, conviene su cumplimiento y en caso de querer modificarlos es necesario llegar a consenso por las partes afectadas.

«Los principios podrán aplicarse mediante actos legislativos y ejecutivos adoptados por las instituciones, órganos y organismos de la Unión, y por actos de los Estados miembros cuando apliquen el derecho de la Unión en el ejercicio de sus competencias respectivas.» (Art. 52, Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2000)

En el artículo 1 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, bajo el epígrafe «principios» se indica: «el presente Tratado organiza el funcionamiento de la Unión y determina los ámbitos, la delimitación y las condiciones de ejercicio de sus competencias.» (Art. 1, TFUE, 2007)

En este contexto, el término principios se refiere por un lado a los fundamentos institucionales y políticos de la Unión Europea y de sus países miembros. Así bien el hecho (entre otros) de que la Unión Europea sea democrática es un principio esencial para comprender su funcionamiento, así como que se fundamenta en un Estado de Derecho. Por otro lado, también consideraremos como principios a las líneas o pautas de actuación que guían las políticas de la Unión; que los Estados miembros deben contemplar y con los que se sienten identificados. Ambos sentidos de los principios constituyen los cimientos sobre los que se construyen las políticas de la Unión.

Los primeros son los denominados criterios de Copenhague, ya que quedaron recogidos en el Consejo Europeo de Copenhague (1997), que siguen vigentes en la actualidad, y que constituyen los requisitos para que un país pueda adherirse a la Unión Europea. Estos son los que denominaremos principios económicos y principios políticos, y que veremos a continuación.

Por su parte, los segundos, hacen referencia a las pautas establecidas en los Tratados de la Unión Europea y que los países miembros deben respetar y cumplir de cara a la puesta en marcha de las políticas y los actos legislativos establecidos. El Tratado de Lisboa de 2007 (TUE, 2007) contempla dichos principios, que podríamos denominar principios procedimentales, ya que todos ellos establecen pautas de actuación de los países miembros, estos son: principio de atribución de competencias, principio de apertura, principio de subsidiariedad, principio de proporcionalidad y principio de cooperación leal.

Tabla 2.
Principios de la Unión Europea

PRINCIPIOS ECONÓMICOS
- Libre mercado: los países aspirantes a formar parte de la Unión Europea deben tener una economía de libre mercado, mediante la cual los precios de los productos que se consumen son acordados entre los compradores y los vendedores por medio de las leyes de la oferta y la demanda.
PRINCIPIOS POLÍTICOS
- Democracia: los países aspirantes a formar parte de la Unión Europea deben contar con instituciones que garanticen la democracia.
- Estado de Derecho: los países aspirantes a formar parte de la Unión Europea deben contar con instituciones que garanticen el Estado de Derecho.
- Respeto a los Derechos Humanos: los países aspirantes a formar parte de la Unión Europea deben contar con instituciones que garanticen el respeto de los Derechos Humanos.
PRINCIPIOS PROCEDIMENTALES
- Principio de atribución de competencias: según el cual la Unión Europea puede actuar en los países miembros dentro de los límites de unas competencias definidas en los Tratados.
- Principio de apertura: las instituciones de la Unión Europea deben mantener la máxima transparencia a fin de garantizar la buena gobernanza y la participación de la sociedad en los procesos de toma de decisiones.
- Principio de subsidiariedad: determina las competencias legislativas, así como el nivel de intervención de la Unión Europea y de los países miembros de la Unión.
- Principio de proporcionalidad: determina la autoridad y las acciones de las instituciones europeas para el logro de los objetivos establecidos en los Tratados.
- Principio de cooperación leal: obliga tanto a la cooperación de los países Miembros con las instituciones de la Unión Europea; como a la cooperación de las instituciones entre sí. Para facilitar y apoyar el buen funcionamiento de la Unión.

Fuente: Elaboración propia

Podemos decir, en síntesis, que entenderemos como principios aquellos fundamentos y normas que rigen y determinan el funcionamiento y la organización tanto de la Unión Europea, como de sus países miembros.

3.2.1. Principios en la política educativa de la unión europea

Habiendo diferenciado tres tipos de principios: económicos, políticos y procedimentales y habiendo realizado la codificación pertinente, podemos observar en las citas extraídas que los principios económicos y políticos, además de ser una condición previa para la entrada de los países en la Unión Europea, son elementos de valor que las instituciones de la Unión desean promover entre sus ciudadanos, así la protección de los Derechos

Humanos no es solo requisito previo, sino también la muestra de intenciones de que en las acciones y la puesta en marcha de las mismas, se fomente el respeto por la dignidad humana que es la base nuclear de los Derechos Humanos. De igual manera ocurre con el principio de democracia, no basta con que un Estado sea democrático a su entrada en la Unión, sino que además debe comprometerse por trabajar desde una perspectiva supranacional que los ciudadanos de sus países participen activamente en la vida política. A continuación, se recogen algunas de las citas que hacen referencia a estos principios y que han sido extraídas de los Diarios Oficiales de la Unión Europea:

«La Unión combatirá la discriminación y fomentará la protección de los derechos del niño, y se especifica que, en sus relaciones con el resto del mundo, la Unión contribuirá a la protección de los derechos humanos.» (DO, C41E, 2009)

«En los países vecinos del Sur se están produciendo cambios espectaculares propiciados por levantamientos democráticos que están haciendo nacer una nueva esperanza y la posibilidad de construir un futuro afianzado en la democracia, el pluralismo, el Estado de Derecho, los derechos humanos y la justicia social. El progreso y la democracia van de la mano. El Consejo Europeo alaba el valor demostrado por los pueblos de esa región, y reitera que es a ellos a quienes corresponde decidir su futuro por medios pacíficos y democráticos.» (CE, Extraordinario, 2011)

Por otro lado, se observa en el análisis documental que, los principios que más aparecen en los textos analizados son los referentes a los procedimentales, dado que una vez adheridos a la Unión, los Estados miembros ya han asumido los principios económicos y políticos y, por tanto, las Instituciones de la Unión inciden más en la forma en que los países miembros deben llevar a cabo las directrices establecidas en los documentos que en los requisitos de entrada a la institución.

«De acuerdo con los principios de subsidiariedad y de proporcionalidad tal como se definen en el artículo 5 del Tratado, los objetivos de la acción propuesta relativos al desarrollo y el fortalecimiento de una política de cooperación en el ámbito de la juventud, incluidos el servicio voluntario europeo y los intercambios de jóvenes tanto dentro de la Comunidad como con terceros países, no pueden ser alcanzados de manera suficiente mediante la actuación de los Estados miembros, dada la complejidad y la diversidad del ámbito de la juventud, y, por consiguiente, pueden lograrse mejor mediante una actuación de la Comunidad, gracias a la dimensión transnacional de las acciones y medidas comunitarias.» (DO, L117, 2000)

«Conforme al principio de cooperación leal, la Unión y los Estados miembros se respetarán y asistirán mutuamente en el cumplimiento de las misiones derivadas de los Tratados. Los Estados miembros adoptarán todas las medidas generales o particulares apropiadas para asegurar el cumplimiento de las obligaciones derivadas de los Tratados o resultantes de los actos de las instituciones de la Unión. Los Estados miembros ayudarán a la Unión en el cumplimiento de su misión y se abstendrán de toda medida que pueda poner en peligro la consecución de los objetivos de la Unión.» (TUE, Art. 4, 2007)

Las referencias a los principios procedimentales suelen aparecer, en su mayoría, en la parte introductoria de las disposiciones emitidas. En las cuales se indica cual será la manera en que se pondrán en marcha las directrices dadas en los documentos y, por

lo general se hace explícito también cuáles son los antecedentes de dichas disposiciones, esto es, su proceso de elaboración, así como su sentido y las intenciones de la institución emisora.

3.3. Valores

Para abordar el término valor nuevamente acudimos a la RAE para hacer una primera aproximación conceptual, allí se define valor en los siguientes términos: «cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables». Ortega y Gasset, indicaba que la preocupación en torno a los valores es uno de los hechos más realistas. El filósofo reflexiona sobre el término y entiende el valor como el «carácter objetivo consistente en una dignidad positiva o negativa que en el acto de valoración reconocemos. Valorar no es dar valor a quien por sí no lo tenía; es reconocer un valor residente en el objeto» (1983, p. 28), para Ortega y Gasset, «los valores se presentan como cualidades de las cosas» (1983, p. 29) no se ven con los ojos, los valores solo podemos sentirlos, y posteriormente estimarlos o desestimarlos.

Para Meinong (1894, en Ortega y Gasset, 1983, p.19), «valor es el cariz que sobre el objeto proyectan los sentimientos de agrado y desagrado del sujeto. Las cosas no son por sí valiosas»

Housse y Howe al reflexionar sobre los valores, concluyen en que estos pueden ser «simples preferencias indiscutidas» (2001, p. 39). Para Ehrenfels, el valor reside en el individuo, dado que «son valiosas las cosas que deseamos. Nuestro desearlas es lo único real que hay en su valor» (1898, en Ortega y Gasset, 1983, p. 22)

El antropólogo Graeber, quien ha tratado de profundizar en la teoría antropológica del valor, recoge en uno de sus textos con respecto a esta definición:

“Kluckhohn defined ‘values’ as ‘conceptions of the desirable’: they were ideas that played some sort of role in influencing the choices people make between different possible courses of action. By ‘desirable’ he meant that values are not simply what people want (even though desires are largely social, real people want all sorts of different things); they are ideas about what people ought to want. They are the criteria by which people decide whether specific desires are legitimate and worthwhile, or not.” (Graeber, 2005, p. 446)²

Por nuestra parte, nos referiremos a los valores de la Unión Europea cuando abordemos aquellas cuestiones o aspectos que tienen una carga moral o ética y que apela en primera instancia a aquello que es deseable, tanto en el plano individual de cada uno de los ciudadanos, como a nivel colectivo de los países que componen la Unión.

Cabe señalar, que «lo deseable» está estrechamente vinculado a las convenciones sociales, y que como tal son modificables en función del contexto y de las personas. Los Estados miembros se deben sentir comprometidos con dichos valores para el éxito del proyecto europeo.

2 Kluckhohn definió ‘valores’ como ‘concepciones de lo deseable’, esto es, ideas que ejercen una influencia en las decisiones que las personas toman cuando tienen que elegir entre diferentes cursos de acción posibles. Por ‘deseable’ quiere decir que los valores no son simplemente lo que las personas quieren (a pesar de que el deseo es en gran parte social, las personas por lo general desean cosas distintas); son ideas acerca de lo que las personas deben desear. Los valores son los criterios por los cuales las personas deciden si los deseos que tienen son legítimos y si valen la pena, o no. (Traducción propia)

«Consciente de su patrimonio espiritual y moral, la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad.» (Preámbulo, DO, C364, 2000)

Podemos ver en el preámbulo de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea un interés por la búsqueda de unión entre los pueblos, tal y como lo fue en su origen, la Unión Europea sigue buscando establecer caminos de entendimiento, siendo portador de valores como la solidaridad, la paz o la libertad, valores esenciales tanto para el progreso social como para el progreso económico. Y qué duda cabe, fundamentales para el desarrollo de una sociedad humana, justa y democrática, tan necesaria en el escenario internacional actual.

Así bien, los valores que se han incluido en el Libro de Familias para la codificación de los documentos han sido los siguientes: paz, solidaridad, dignidad humana, libertad, igualdad, justicia, seguridad, diversidad y educación política.

3.3.1. Valores en la política educativa de la Unión Europea

Finalmente, como parte del marco axiológico, encontramos los valores que sustentan los intereses y los principios ya vistos, cuyos códigos son:

- paz: como la búsqueda de caminos de entendimiento, sin enfrentamientos bélicos y sin conflictos; solidaridad: como ayuda a las causas o intereses ajenos.
- solidaridad entendida como la adhesión o ayuda a las causas o intereses ajenos.
- dignidad humana: como el valor inherente al individuo.
- libertad: hace referencia a los derechos a la libertad individual en todos sus sentidos, de pensamiento, de expresión, de información, de conciencia y de religión, derecho a la vida privada, familiar, cultural y profesional.
- igualdad: entendida como equiparación y no discriminación de los ciudadanos en derechos y deberes.
- justicia: como el derecho de los ciudadanos a participar del marco jurídico de la Unión, a favor de un reparto equitativo de los bienes.
- seguridad: referida a los derechos de los ciudadanos a la seguridad, entendiendo esta como la situación de tranquilidad pública y libre derecho de los ejercicios individuales.
- diversidad: como el respeto a la variedad cultural, religiosa, lingüística, sexual, étnica...
- educación política: entendida como la implicación activa de los ciudadanos europeos en las cuestiones de la Unión Europea y de sus instituciones.

Todos estos valores están interrelacionados entre sí. La gran mayoría de los documentos hace referencia al menos a uno de los valores, siendo en muchos textos en los que subyace más de un valor de los establecidos en la familia. Algunos valores aparecen más veces reflejados en los documentos trabajados que otros, por ejemplo, los valores libertad y justicia son los que menos referencias tienen en los textos analizados. Por su parte, con diferencia, el que más referencias explícitas tiene es el de educación política, seguido de los valores igualdad y respeto a la diversidad.

La Unión Europea plantea la igualdad y el respeto a la diversidad en los siguientes términos:

«Es preciso promover una ciudadanía activa y reforzar los vínculos entre las medidas llevadas a cabo en el marco del presente programa, la lucha contra las distintas formas de exclusión, incluidos el racismo y la xenofobia, y hay que prestar una atención especial a eliminar la discriminación y a promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.» (DO, L117, 2000)

«La educación debería promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación, dotando a todos los jóvenes de las herramientas necesarias para interactuar positivamente con otros jóvenes con antecedentes diversos.» (DO, C119, 2009)

Vemos que existe una vinculación entre ambos valores, la igualdad referida a la paridad de beneficios institucionales hacia todos los ciudadanos europeos, la Unión muestra su deseo de que todos sus ciudadanos sean tratados de manera equitativa en derechos y en deberes; el respeto a la diversidad referida a la no discriminación de ninguna persona, siendo en este punto especialmente conscientes que el lema de la Unión Europea es *in varietate, concordia*³, símbolo de la riqueza que la Unión contiene por ser la institución que hermana a países diferentes con toda la variedad cultural que eso conlleva. Consideramos, por tanto, que ambos valores, igualdad y respeto a la diversidad, están vinculados entre sí, en tanto en cuanto los documentos de la Unión muestran su interés y trabajo por que los ciudadanos europeos sean respetados, tenidos en cuenta y tratados de manera equitativa.

Siguiendo en esta línea, encontramos también valores como la justicia o la dignidad humana, planteados en los siguientes términos:

«Debe darse un nuevo impulso a medidas y proyectos concretos que sirvan para fortalecer las instituciones democráticas, y la libertad de expresión incluido el acceso a internet sin obstáculos, reforzar las sociedades civiles, apoyar la economía, reducir la pobreza y hacer frente a la injusticia social.» (CE, Extraordinario, 2011)

«Los Estados partes en la presente Convención, a) Recordando los principios de la Carta de las Naciones Unidas que proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana» (DO, L23, 2010)

Parece lógico que, detrás de la defensa de los valores ya vistos, que ponen en el centro a las personas, otro de los valores que encontremos en los textos estudiados sea la solidaridad, en tanto en cuanto se considera que la solidaridad es la puesta en marcha, por parte del individuo, del cuidado del otro, reconociendo en el otro la alteridad y la dignidad humana:

«Hacer frente a la crisis migratoria y de refugiados es una obligación común que requiere una estrategia global y un decidido y sostenido esfuerzo, con un espíritu de solidaridad y responsabilidad.» (CE, 2015)

La Unión entiende la solidaridad como un acto de responsabilidad hacia el otro, el cuidado entre los individuos es un imperativo para abrir caminos de cooperación.

Uno de los valores por antonomasia de la Unión Europea es la paz. Si bien, la inspiración originaria de la Unión era abrir caminos de paz donde hubo guerra. Es coherente que este valor se mantenga de manera constante a lo largo de las políticas que emanan de la Unión Europea, no solo en cuestiones educativas sino en todas las políticas que se despliegan. Algunas de las referencias sobre la paz en los textos estudiados son:

3 Unidos en la diversidad.

«La UE constituye un proceso de paz, cuyo origen hay que buscarlo en una catástrofe mundial superada hace ahora sesenta años y que amenazó, incluso, con aniquilar el espíritu de Europa. En este proceso tampoco se puede subestimar la significación histórica que ha tenido el final de la división en el continente, con el que se sentaron decisivamente las bases para una futura Europa en paz.» (DO, C244, 2003)

Entendemos la educación política como valor, dado que la participación de los ciudadanos en la vida política de su país es esencial para el desarrollo social, y que esta educación política se aborda desde la perspectiva axiológica:

«La formación inicial de los docentes debe fijarse objetivos más amplios que los conocimientos y la manera de enseñar. Debe incluir la noción de que el docente es un profesional reflexivo que es capaz de valorar los contextos en que desarrolla su actividad, definir las estrategias necesarias y evaluar sus resultados. Debe transmitir la idea de que la educación puede y debe ser un instrumento de cohesión social, de desarrollo social y económico y de formación de ciudadanos activos y participativos que respeten la diversidad cultural y medioambiental, es decir, de ciudadanos que construyan un mundo mejor. No cabe duda de que los profesores son auténticos eslabones de la cohesión social.» (DO, C151, 2008)

Finalmente, también hemos observado que suelen ir dados de la mano los valores de libertad, seguridad y justicia. Que, pese a ser los que menos citas tienen asignadas en la realización del análisis, constituyen valores determinantes para el desarrollo de la Unión:

«Uno de los objetivos clave de la Unión es la construcción de un espacio de libertad, seguridad y justicia sin fronteras interiores y en el que se respeten plenamente los derechos fundamentales.» (CE, 2014)

Podemos decir que la promoción y la defensa de los valores descritos son el germen del desarrollo y la cohesión social de la que tanto se habla desde las instituciones de la Unión y que constituye uno de los intereses determinantes que describe la política de la Unión Europea en materia educativa.

4. Conclusiones

Finalmente, para cerrar la presente propuesta haremos unas reflexiones fruto de la propuesta metodológica, por un lado, y de la investigación realizada por otro.

Proponemos una herramienta metodológica para el análisis de las políticas educativas supranacionales.

En el presente artículo se han expuesto los pasos seguidos para el análisis de la política educativa de la Unión Europea, a fin de proponerlo como un primer acercamiento metodológico para la política educativa supranacional conscientes de que esta joven disciplina tiene un potencial enorme, así como un incipiente proceso de maduración por delante. Con respecto a la propuesta en sí, cabe señalar la similitud del método propuesto con el método comparado, fundamentalmente en la división del método en dos grandes bloques, por un lado, el diseño metodológico y, por otro, el desarrollo de la investigación. No obstante, el elemento diferenciador determinante es el objeto de estudio de ambas disciplinas, abordar las políticas educativas supranacionales es adentrarse en el análisis

de un organismo internacional y sus políticas educativas, mientras que en comparada estudiamos sistemas educativos nacionales.

Se propone, derivado de la propuesta de análisis en políticas educativas supranacionales, el estudio de la política educativa de la Unión Europea y, dentro de esta, la definición del marco axiológico de la institución.

La aplicación de la herramienta metodológica propuesta para el estudio de políticas educativas supranacionales nos ha permitido identificar los intereses, principios y valores de la Unión Europea. Así bien, el marco axiológico de la Unión Europea, a la luz de la investigación realizada y del estudio y análisis de la documentación, quedaría recogido como vemos en la tabla 3.

Tabla 3.
Intereses, principios y valores de la Unión Europea

INTERÉS	PRINCIPIO	VALOR
Beneficio que la Unión Europea quiere obtener con la puesta en marcha de las políticas educativas. Los intereses de la Unión Europea son las ganancias potenciales, por las cuales se ponen en marcha las políticas.	Fundamentos y normas que rigen y determinan el funcionamiento y la organización tanto de la Unión Europea, como de sus países miembros.	Aspectos que tienen una carga moral o ética, y que se consideran, mediante convención social, deseables tanto en la vida de los ciudadanos, como entre países. Los Estados miembros deben sentirse comprometidos con ellos para el éxito del proyecto europeo
CONCRECCIÓN		
Desarrollo económico Desarrollo social	Libre mercado Democracia Estado de derecho Protección de los Derechos Humanos Principio de atribución de competencias Principio de apertura Principio de subsidiariedad Principio de proporcionalidad Principio de cooperación leal	Paz Solidaridad Dignidad humana Libertad Igualdad Justicia Seguridad Diversidad Educación política Otros

Fuente: Elaboración propia

Dentro del marco axiológico, el mayor interés de la Unión Europea es el desarrollo económico.

Con respecto a la investigación propiamente dicha, esto es, el análisis supranacional sobre políticas educativas en la Unión Europea, hemos recorrido las acciones que la Unión Europea ha puesto en marcha en los últimos quince años. Y podemos afirmar que, en los documentos jurídicos estudiados acerca de cuestiones educativas, la Unión Europea hace explícito su interés, de manera casi constante, por el desarrollo de dos grandes áreas: la economía y la sociedad.

En la Unión Europea, en los últimos años observamos dos grandes realidades. Por un lado, una situación de crisis económica. Por otro lado, una situación de desigualdad social y de desencanto por parte de múltiples colectivos con las acciones de la Unión, debido a la brecha existente entre las acciones propuestas y su inspiración originaria pacífica e integradora. Creemos que este desencanto puede explicarse en gran medida por la evidencia de que en el centro de interés de la Unión se encuentra el desarrollo económico, y en un segundo plano queda el desarrollo social. Esto ha quedado patente en la política educativa tal y como aquí ha sido estudiada.

Resulta innegable reconocer que el marco axiológico se refleja con fuerza a lo largo de todos los textos analizados, dentro del cual, es claro que se aprecia un mayor interés por las cuestiones económicas, tales como el desarrollo de la empleabilidad de los ciudadanos europeos o la competitividad de Europa frente al resto de mercados del mundo globalizado. Cuestiones tales como el fomento de las relaciones entre la educación y el desarrollo profesional, la mejora de la economía o el intercambio entre sistemas educativos y el mundo empresarial, ponen de manifiesto esta afirmación.

En un plano más secundario, aunque innegablemente vinculado a ella, se refleja la importancia que las instituciones de la Unión dan a la cohesión social y al bienestar de sus ciudadanos; pero dejando claro que el desarrollo social se considera una consecuencia del desarrollo económico.

Sostenemos que los fines de la educación no deben ser económicos sino humanos, el valor de la educación reside precisamente en la capacidad de generar personas mejores y por tanto sociedades mejores. La educación y, por tanto, la política educativa debe poner a las personas, a los ciudadanos en el centro de todas las acciones. En consecuencia, consideramos que es un imperativo dar al desarrollo social un valor mucho más elevado que al desarrollo económico en el marco de la política educativa de la Unión. Fundamentalmente porque estamos convencidos que, siendo la educación un valor en sí misma, el nuevo concepto de educación debe tener como foco de interés el máximo desarrollo integral de las personas.

Si la búsqueda de la calidad educativa se abordara desde una perspectiva invertida, es decir, dando prioridad al desarrollo social y al bienestar de los ciudadanos europeos, entonces, la mejora de la economía, la empleabilidad y la productividad, tal vez pudiera venir de la mano de esa mejora social.

Dentro del marco axiológico, los principios y valores son estables a lo largo del tiempo, y transversales a todas las políticas educativas.

Se observa una gran estabilidad en el tiempo tanto en los principios como en los valores que se van entrelazando en la política educativa de la Unión Europea. Así, en el análisis que se ha realizado de los documentos de la política educativa de la Unión no se han apreciado variaciones sustanciales a lo largo del tiempo en los principios y los valores que se hacen explícitos en ellos.

La explicación es clara. En cuanto a los valores, los reflejados expresan el grueso de los valores contenidos en los documentos fundacionales y en las reformas de los Tratados de la Unión. Y esos valores son prácticamente los mismos desde la fundación de la Unión. Tal vez la materialización más explícita de esos valores se encuentre en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, que señala que «la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y el Estado de Derecho» (DO, C303, 2007). Dado que su primera versión es precisamente del año 2000, año en el

que arranca el estudio de la política educativa de la Unión Europea, y puesto que desde entonces esos valores no se han visto alterados, resulta evidente que tampoco se alteren los valores con que los documentos de esa política se van tejiendo.

Estos valores, y los demás de la Carta, aparecen claramente en la política educativa de la Unión Europea de manera constante: paz, solidaridad, dignidad humana, libertad, igualdad, justicia, seguridad, respeto a la diversidad y educación política. Los valores de la política educativa de la Unión Europea son los que forman parte de su acervo general, y el enfoque que las instituciones de la Unión tienen de ellos no varía a lo largo del tiempo. La política reflejada en los textos deja ver que se quiere trabajar por una Europa pacífica, solidaria, que dignifique al ser humano con sus actos, que defienda la libertad, la igualdad, la justicia y la seguridad de todos y cada uno de sus ciudadanos, que fomente el respeto por la diversidad, teniendo como lema *in varietate, concordia* y promoviendo una educación política para todos los europeos a fin de que participen de manera activa en la construcción de la Unión. Son valores claros, deseables y estables en las políticas europeas.

Se hace verosímil en este punto, reflexionar sobre la discordancia entre lo declarativo y lo real, en la política educativa de la Unión. Las instituciones hacen eco de unos valores que no terminan de encajar con las prioridades económicas que prevalecen sobre las sociales y que son, en definitiva, las que acaban por tomar las riendas de la política educativa. Esperemos que este rumbo cambie en el futuro.

Igualmente, en cuanto a los principios planteados como elementos organizativos para determinar el funcionamiento de la Unión y para establecer las relaciones entre esta y sus Estados miembros (que deben asumirlos para obtener los beneficios comunitarios) tampoco han evolucionado ni se han visto modificados por el paso del tiempo. Empezando por el principio de respeto a los Derechos Humanos o el de economía de libre mercado y finalizando por el principio de subsidiariedad o de atribución de competencias. Son rectores para la Unión y aunque sí son susceptibles de modificaciones en caso de que fuera necesario, no se ha dado tal circunstancia en el periodo de tiempo estudiado. Por eso, tampoco se han modificado al ir evolucionando la política educativa de la Unión.

5. Bibliografía

- Alexy, R. (1988). Sistemas jurídicos, principios jurídicos y razón práctica. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 5, 139-154.
- Arnoletto, E. J. (2007). *Glosario de Conceptos Políticos Usuales*. México: Ed. Eumednet.
- Borchardt, K. D. (2011). *El ABC del Derecho de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2000/C 364/01). *Diario Oficial*, serie C, número 364, de 18 de diciembre de 2000.
- Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). (2009/ C 119/02). *Diario Oficial*, serie C, número 119, de 28 de mayo de 2009.

- Conclusiones del Consejo Europeo Extraordinario de 11 de marzo de 2011. Disponible en: http://www.consilium.europa.eu/register/es/content/out/?&typ=ENTRY&i=ADV&DOC_ID=ST-7-2011-INIT Fecha de acceso: 22 de noviembre de 2018.
- Conclusiones del Consejo Europeo de 26 y 27 de junio de 2014. Disponible en: http://www.consilium.europa.eu/register/es/content/out/?&typ=ENTRY&i=ADV&DOC_ID=ST-79-2014-INIT Fecha de acceso: 22 de noviembre de 2018.
- Conclusiones del Consejo Europeo de 25 y 26 de junio de 2015. Disponible en: http://www.consilium.europa.eu/register/es/content/out/?&typ=ENTRY&i=ADV&DOC_ID=ST-22-2015-INIT Fecha de acceso: 22 de noviembre de 2018.
- Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo del mañana. (2011/C 175/03). *Diario Oficial*, serie C, número 175, de 15 de junio de 2011.
- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm Fecha de acceso: 22 de noviembre de 2018.
- Decisión del Consejo, de 26 de noviembre de 2009, relativa a la celebración por parte de la Comunidad Europea de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2010/48/CE). *Diario Oficial*, serie L, número 23, de 27 de enero de 2010.
- Decisión nº 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del Programa de Acción comunitario en materia de educación Sócrates. *Diario Oficial*, serie L, número 28, de 3 de febrero de 2000.
- Decisión nº 1031/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2000, por la que se establece el Programa de Acción comunitario «Juventud». *Diario Oficial*, serie L, número 117, de 18 de mayo de 2000.
- Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Creación de empleo a través del aprendizaje profesional y la formación profesional permanente: el papel de las empresas en la educación en la UE». (2013/C 161/05). *Diario Oficial*, serie C, número 161, de 6 de junio de 2013.
- Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la «Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo y al Parlamento Europeo - mejorar la calidad de la formación del profesorado». (2008/C 151/13). *Diario Oficial*, serie C, número 151, de 17 de junio de 2008.
- Dictamen del Comité de las Regiones sobre la «Propuesta de Directiva del Consejo relativa a los requisitos de entrada y estancia de los nacionales de terceros países a efectos de estudios de formación profesional o voluntariado». (2003/C 244/02). *Diario Oficial*, serie C, número 244, de 10 de octubre de 2003.

- Diestro, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional*. (Tesis doctoral) (Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca)
- Egido Gálvez, I. (2003). Política educativa de la Unión Europea: principales etapas de desarrollo, *Tendencias Pedagógicas*, 2, pp. 19-29.
- Etxeberría, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel
- Friese, S. (2015). *ATLAS.ti, 7 User Manual*. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Graeber, D. (2005). Value as the importance of action. *The Commoner*, 10, 18-65.
- House, E. R. & Howe, K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Ed. Morata.
- Mangas Martín, A. (2015). *Tratado de la Unión Europea, Tratado de Funcionamiento y otros actos básicos de la Unión Europea*. Madrid: Tecnos.
- Matarranz, M. (2017). Análisis supranacional de la política educativa de la unión europea 2000-2015. Hacia un espacio europeo de educación (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Matarranz, M. & Pérez, T. (2016). ¿Política Educativa Supranacional o Educación Supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 91-107.
- Medina, I., & Ovejero, M. (2012). Repensar el interés general en las políticas públicas. *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 26, 39-51.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus World) (2004-2008). (2002/C 331 E/05). *Diario Oficial*, serie C, número 331 E, de 31 de diciembre de 2002.
- Puelles, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Resolución del Parlamento Europeo, de 16 de enero de 2008, sobre la Comunicación de la Comisión «Hacia una Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia». (2009/C 41 E/04). *Diario Oficial*, serie C, número 41 E, de 19 de febrero de 2009.
- Schuman, R. (1950). Declaración de Robert Schuman, 9 de mayo de 1950. Recuperado de: https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_es Fecha de acceso: 22 de noviembre de 2018.

- Tratado de la Unión Europea (2016). Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea. (2016/C 202). *Diario Oficial*, serie C, número 202, de 7 de junio de 2016.
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valle, J. M. (2012). Supranational education: A new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 7-30.
- Valle, J. M., & Matarranz, M. (2018). Educación y supranacionalidad: aproximación a los conceptos básicos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 8, 93-107.

6



La metodología comparatista en los estudios literarios

Comparative methodology in literary studies

Davide Mombelli*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.24379

Recibido: **14 de mayo de 2019**
Aceptado: **26 de junio de 2019**

* DAVIDE MOMBELLI: Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras I (Filología), de la Universidad de Alicante. Entre sus publicaciones (en colaboración) destacan obras como «La literatura española del siglo XVIII» (Instituto Juan Andrés de Comparatística y Globalización, 2017); «Napoli» (Casimiro, 2017); «La figura de la Tierra» (Casimiro, 2017). **Datos de contacto:** E-mail:davide.mombelli@ua.es

Resumen

Es el presente artículo un primer ensayo de clasificación de los principales términos y conceptos relativos a la metodología de la Literatura comparada. Se organiza el material en tres diferentes secciones. En la primera se procede a unas breves aclaraciones terminológicas y conceptuales preliminares acerca del comparatismo y la Literatura comparada como disciplina. En la segunda parte se describe la primera operación comparatista, a saber, la inherente a la delimitación de los objetos a comparar. En la tercera y última parte se trata el modo de comparación en sus diferentes concreciones conceptuales y terminológicas. En nuestro análisis se han tenido en cuenta los principales manuales de Literatura comparada, así como otras obras teóricas acerca de la metodología, la teoría o la historia de la disciplina.

Palabras clave: Literatura comparada; Metodología; Modos de comparación; Objetos de comparación

Abstract

This article is a first essay of classification of the main terms and concepts related to the methodology of Comparative Literature. The material is organized in three different sections. In the first section we proceed to some brief terminological and conceptual preliminary clarifications about the Comparison and Comparative Literature as a discipline. The second part describes the first comparative operation, namely the one inherent to the delimitation of the objects to be compared. The third and final part deals with the mode of comparison in its different conceptual and terminological concretions. In our analysis we have taken into account the main manuals of Comparative Literature, as well as other theoretical works about the methodology, the theory or the history of the discipline.

Key Words: Comparative Literature; Methodology; Comparison modes; Comparison objects

1. El comparatismo y la literatura comparada

Objeto del presente artículo es una presentación esquemática de los términos, nociones y conceptos relativos a la metodología de la Literatura comparada. Organizamos el material aquí comentado en dos secciones diferentes, de acuerdo con las dos operaciones fundamentales del comparatismo literario (la delimitación del objeto y el establecimiento del modo de comparación). Antes de proceder con nuestro análisis, es oportuno apuntar algunas breves aclaraciones terminológicas y conceptuales preliminares.

Se confunde, sobre todo en área francesa y anglosajona, la fundación universitaria de la disciplina, fechable en el último tercio del siglo XIX, con el establecimiento de la metodología comparatista misma, llegándose a afirmar que la Literatura comparada es una «invención» reciente y fundamentalmente francesa. Se percata prontamente de esta tergiversación Benedetto Croce, quien en 1903 escribe en las páginas de su revista *La Critica* un artículo titulado «La 'letteratura comparata'». Pretexto de este breve escrito es la publicación del prospecto del nuevo *Journal of comparative Literature*, fundado por G.E. Woodberry, J.B. Fletcher y J.E. Spingarn. Croce se pregunta qué es la Literatura comparada, apuntando tres diferentes definiciones.

En primer lugar, define como Literatura comparada esa forma de investigación que se sirve del método comparado. Sin embargo, siendo el método comparado un simple método de investigación, este no es suficiente para limitar un campo de estudios.

Una segunda definición se refiere directamente a la «tradición histórica» y se relaciona al concepto de Lingüística comparada: la Literatura comparada es una búsqueda de ideas o temas literarios con el fin de individuar alteraciones, asociaciones, desarrollos e influencias recíprocas en las distintas literaturas (Croce, 1966, p. 72)¹. Objeto de trabajos de este tipo es la historia «externa» (la «tradición literaria») y no la verdadera génesis de la obra literaria. Falta, pues, el estudio del «momento creativo». Resultado de todo ello es esa «monstruosa dirección de la crítica» por la cual los eruditos investigadores de fuentes imaginan haber logrado la explicación de una obra literaria al haber determinado, quiméricamente, sus antecedentes literarios.

El tercer significado de la Literatura comparada: el que considera todos los antecedentes de la obra literaria, cercanos y lejanos, prácticos e ideales, filosóficos y literarios, traducidos en palabras o en formas plásticas y figurativas para los cuales la historia comparada es inseparable del concepto mismo de historia de la literatura. En este tercer significado, la historia comparada de la literatura es la historia entendida como explicación completa de la obra literaria (p. 75). En otros términos, Croce ya no ve la diferencia entre este tercer significado y la «Historia literaria» *tout court*, sin adjetivos.

En resumen, dejando de lado el primer significado por indeterminado, Croce sostiene que dos son los diferentes modos de entender la Historia literaria comparada: uno meramente literario-erudito y otro realmente histórico y explicativo, el cual contiene en sí el momento erudito, pero entendido en su totalidad y ya no como un simple fragmento aislado. El comparatismo literario, según Croce, es práctica propia de la historia literaria y no necesita pues una especificación disciplinaria. El filósofo italiano critica la disciplinarización de un método, el comparatista, llevada a cabo por cierta historiografía y crítica literaria contemporánea. Croce reivindica así la gran tradición comparatista europea moderna (Morhof, Herder, Lessing, Schlegel, Bouterweck), así como su origen clásico (el parangón grecolatino).

1 Hay traducción española completa del texto, por S. Chiapello, incluida en su artículo «Benedetto Croce y la primera cátedra de 'Literatura comparada'» (en Aullón de Haro, 2012, pp. 463-477).

Croce, en su breve reseña-ensayo, revaloriza también la tradición comparatista italiana. Croce menciona en su discurso el *De vulgari eloquentia* de Dante como momento fundacional moderno del comparatismo lingüístico y literario y comienza su artículo con una referencia a la cátedra de Literatura comparada en la Universidad de Nápoles que Francesco De Sanctis, a la sazón ministro de Educación, creó en 1861 para Giorgio Herwegh, quien finalmente no pudo ocuparla, y que él mismo ocupó entre 1871 y 1876 (Chiapello, 2012). La institución de la cátedra en 1861 anticipa pues de casi cuarenta años la cátedra de la Universidad de Lyon (1897), considerada por muchos historiadores del comparatismo, sobre todo franceses, el acto fundacional de la disciplina. Cabe decir que Croce no recuerda, en su breve recorrido histórico, a Juan Andrés, autor por él conocido pero intencionadamente no citado por ser, según su planteamiento, exponente de cierta erudición dieciochesca. Sólo recientemente se ha demostrado el efectivo valor e importancia de Andrés en la construcción de la comparatística literaria moderna, gracias sobre todo a su *Historia Universal de las Letras y las Ciencias (Origen, progresos y estado actual de toda la literatura)* (Aullón de Haro, 1997; Aullón de Haro, García Gabaldón y Navarro Pastor, 2002).

Como recuerda Pedro Aullón de Haro, el comparatista es un método connatural a la epistemología de las Ciencias Humanas y las ciencias en general: en las ciencias literarias, el primer gran conceptualizador fue Dionisio de Halicarnaso. En la *Epístola a Pompeyo Gémino*, el filólogo helénico dice que «el mejor método de investigación es la comparación» (2001, pp. 221-246). De acuerdo con Aullón de Haro, podemos afirmar que:

«la Literatura comparada, de manera análoga a la Lingüística comparada, especifica un sector metodológico de la ciencia literaria y no define ni delimita una disciplina independiente o propiamente dicha de su serie sino un camino o método cuyo espacio en tanto que sector metodológico pluridisciplinario» (2012, p. 292).

Aullón de Haro insiste, como Croce y también Dilthey (1978), en determinar la comparación y el comparatismo como operaciones cognoscitivas y conceptos epistemológicos de valor universal. También sostiene que la idea de universalidad y su concreción en tanto que Literatura universal, o su posibilidad, «es requisito de toda teoría literaria comparatista, pues constituye no solo su requerible máximo y completud, mientras que su mínimo viene delimitado en la Literatura nacional, sino el modo lógico en que se sustenta» (2012, p. 305).

Por otra parte, téngase en cuenta la importancia del método comparatista en la hermenéutica, disciplina cuyo objeto es la interpretación de los textos, por lo que dicha metodología es inherente no solo a la Historia comparada de la literatura, sino también a la Crítica literaria (falaz sería, desde luego, deslindar los dos campos disciplinarios). En un reciente libro coordinado por Andreas Mauz y Hartmut von Saas se definen e ilustran las implicaciones hermenéuticas del método comparatista en relación no solo con la disciplina en sí sino con las demás áreas de las Ciencias Humanas (2011). De entre los trabajos más de corte teórico relativos a los fundamentos y metodología de la Literatura comparada, además del ya citado *Metodologías comparatistas y Literatura comparada* (2012), cabe mencionar también los volúmenes de Guy Jucquois (1989, 1991, 1993, 1994 y 2000)² y el *Handbuch Komparatistik. Theorien, Arbeitsfelder, Wissenspraxis* editado por Rüdiger Zymner y Achim Hölder (2013). Recuérdese asimismo el capítulo de Pierre

2 Véase la exposición de la teoría comparatista de Jucquois realizada por Marta Núñez (en Aullón de Haro, 2012, pp. 242-251).

Brunel titulado «El hecho comparatista» (en Brunel y Chevrel, 1994, pp. 21-50), así como la propuesta epistemológica de Jesús González Maestro y su acercamiento a la cuestión comparatística desde el punto de vista del Materialismo Filosófico como Teoría de la Literatura (2008).

Frente a estas posturas, Paul Van Tieghem, uno de los exponentes más relevantes de la conocida como «comparatística de las cátedras», es partidario de una concepción de la Literatura comparada como disciplina:

«La literatura comparada es considerada como una disciplina distinta, pero paralela a la historia particular de las diferentes literaturas. Sus métodos son, en parte, los mismos que los de la historia literaria nacional, en parte más especiales y adaptados a su peculiar tarea» (1931, p. 60).

La postura de Van Tieghem confirma cierta tendencia, sobre todo francesa, a determinar un campo disciplinario distinto e individualizado para la Literatura comparada, a fin de justificar académicamente, en cierta manera, la institución de cátedras universitarias.

2. La delimitación del objeto: el establecimiento de las unidades

Como decíamos, primera operación comparatista es la delimitación de los objetos a comparar. El establecimiento de los «términos de comparación» es una operación de carácter fundamentalmente epistemológico, puesto que todo comparatismo reside efectivamente en los ‘términos de la comparación’, es decir, en los elementos que son puestos en relación. En adelante, seguimos a Aullón de Haro y su tratamiento acerca del problema (Aullón de Haro, 2012, pp. 15 y ss.).

Los objetos delimitados, denominables con el marbete general de «entidades», pueden constituirse en términos mayores o menores. Los términos mayores se vinculan a los menores mediante una relación del todo con la parte o, en otros términos, mediante una conexión hiperónima. Los términos menores se subsumen, pues, en los mayores. Las entidades pueden definirse como «lugares» y pueden ser «extensivos», multiplicables. No necesariamente tienen que tener una existencia verbal. De acuerdo con este marco epistemológico general, pueden darse comparaciones entre la literatura y otros campos o esferas de la cultura, la ciencia o el arte. Ejemplos de entidades mayores son la Literatura, la Tradición, las Artes, las Religiones, las Ciencias o disciplinas científicas; ejemplos de entidades menores: un género literario o artístico, una serie de obras o una obra concreta, un estilo o técnica literaria o un concepto. En estos términos, se hace necesaria una impostación interdisciplinar y transversal de la metodología comparatista.

Se ha hablado, en los años 50 del pasado siglo, de una suerte de «crisis» de la Literatura comparada, sobre todo a partir de la disertación de René Wellek titulada precisamente «La crisis de la literatura comparada» (1958) (Wellek, 1968, pp. 11-220). La Literatura comparada, pese a su importancia académica, no ha sido capaz, según Wellek, de establecer un objeto diferenciado y una metodología específica. Según el crítico checo, síntomas de la crisis de la Literatura comparada serían una demarcación artificial del campo de estudios y de la metodología, un concepto mecanicista de los orígenes y de las influencias y una motivación en virtud de un nacionalismo cultural, tendencias provechosas pero imprecisas o falaces en algunos casos. Wellek propone, por lo tanto, la eliminación de la

demarcación artificial que separa la Literatura comparada de la Literatura general: «lo que importa es el concepto de la investigación literaria como una disciplina unificada desembarazada de las restricciones lingüísticas» (p. 217). Wellek defiende una especie de «salto ontológico» entre la psicología del autor y una obra de arte, lo cual lo distancia de ciertas posturas «idealistas» o psicologistas. Opta, pues, por un estudio «intrínseco» de la obra, aunque destaca el peligro de caer en un simple «formalismo». Obra de arte sería, en última instancia, una «estratificada estructura de signos y significados», un concepto bastante difuso de «estructura» con el cual pretende superar la dualidad forma-contenido. Wellek escinde los componentes de la obra literaria en sus diferentes niveles, para luego pretender un estudio totalizante del objeto, el cual viene a ser una «totalidad diversificada», una «estructura de señales que, no obstante, implica y requiere significados y valores». Con esta definición pretende esquivar una falacia que se impone inevitablemente: la suma de las partes no da como resultado el todo.

Interviene en el debate surgido en esa época también Henry H.H. Remak con el estudio “Comparative Literature: Its Definition and Function” (1961, y reed. En 1971). Según Remak, el fin de la Literatura comparada es la comprensión de la literatura como un todo, lo cual implica relacionar también la literatura con otras esferas del conocimiento y de la actividad humana, en particular con los campos artísticos e ideológicos. Esta concepción de la Literatura comparada en su sentido «supradisciplinar» o «interstítico» es típica de cierto comparatismo anglosajón, principalmente norteamericano, y su praxis se incrementa a partir precisamente de los años 60 del pasado siglo. A pesar de que algunos teóricos como el mismo Remak incidieron sobre la novedad del enfoque metodológico, este no es en absoluto una novedad, sino que tiene una tradición antigua que, en el caso de la relación literatura-artes plásticas, puede retrotraerse a los mismos textos homéricos y a la descripción del Escudo de Aquiles, ejemplo insuperable de *écfrasis*. En época moderna, el libro paradigmático, además de las *Reflexiones críticas sobre la poesía y la pintura* de Jean Baptiste Dubos, es sin duda el *Laocoonte* de Lessing.

Ahora bien, volviendo a la cuestión del deslinde de las entidades u objetos de comparación, cabe decir que cualquier categoría literaria es susceptible de objetualizarse como entidad comparable. Sin duda, la «literatura» y la «obra literaria» ha de entenderse como la entidad más productiva y extensa dentro del universo comparatista. En efecto, a fin de permanecer dentro del campo metodológico y epistemológico de la Literatura comparada, es necesario que al menos uno de los dos términos de comparación sea una obra literaria.

Lo que podríamos definir el CRITERIO LITERARIO puede ser objeto de dos diferentes tratamientos: uno estrictamente empírico, por lo que se daría la serie literatura nacional / supranacional / universal; y otro teórico-metodológico (literatura nacional / comparada / general, según la propuesta de Van Tieghem). En ambos casos se hace necesario el establecimiento del «grado» (de menor a mayor extensión), el cual determina también la «distancia», que es la virtualidad comparativa esencial (a mayor grado de distancia, mayor virtualidad; así como la constitución de tres ejes: (1) el histórico o temporal; (2) el geográfico o espacial-cultural; (3) el entitativo o de naturaleza (Aullón de Haro, 2012, pp. 291 y ss.).

Ahora bien, antes de acotar el objeto literario y, por así decir, «adjetivarlo» (que es decir: especificarlo), hay que establecer previamente una definición de «literatura», operación epistemológica harto compleja (Aullón de Haro, 2016). Es conocido como el concepto de «literatura» cambia radicalmente a partir de la época romántica, cuando se

acota a las Bellas Letras, siendo antes sinónimo de «cultura escrita»: así lo era para Juan Andrés, el ideador de la Historia de la Literatura universal de las letras y las ciencias. Curiosamente, en los estudios más recientes de Literatura comparada, asistimos a una nueva ampliación de los límites semánticos del término, en un período de auge de los conocidos como *Cultural studies* y los «Estudios postcolonialistas» o «multiculturalistas», siendo quizás el libro de Edward Said, *Orientalism* (1978), el ejemplo más significativo. Sin embargo, la concepción de «cultura» propia de estos enfoques relativamente recientes no coincide con la concepción de «cultura» ilustrada, puesto que se ha asistido en los últimos años a una progresiva devaluación del objeto de estudio respondiente a una injustificada delimitación del mismo que prescinde de factores fundamentales como el de «valor» o «interés» artístico o científico.

Entre lo nacional y lo universal se pueden establecer grados diferentes de supranacionalidad: es el caso de la literatura románica o Romanística, la Literatura asiática, árabe, mediterránea (recuérdese *De la littérature du midi de l'Europe* de Sismondi) o europea. Es esta última especificación la que más estudios ha generado en el marco del comparatismo del viejo continente (Chevrel, 1994, pp. 347-373).

Ernest Robert Curtius, en su conocida investigación *Literatura europea y Edad Media latina*, apunta un tan certero como desalentador diagnóstico:

«la moderna ciencia de la literatura – la de los últimos cincuenta años [el texto de Curtius se publica en 1948] – es un fantasma; es incapaz de examinar científicamente la literatura europea, y esto por dos razones: el estrechamiento arbitrario del campo de observación y el desconocimiento de la estructura autónoma de la literatura» (2004, p. 30).

Si bien la fundamentación moderna de esta idea nace sustancialmente en la Ilustración, será solo en pleno siglo XIX, tras las experiencias de Goethe (autor del afortunado concepto de *Weltliteratur*), Novalis, Herder, Schlegel y la fundación de la Romanística (Friedrich Christian Diez) cuando la Literatura Europea sea considerada como una unidad de sentido (Marino, 1998), en relación dialéctica con el concepto de Literatura Universal (la fijación terminología Universal-Europea permanece a menudo ambigua hasta el siglo XX). Europeístas fueron, además del antecitado Curtius, la mayoría de los grandes comparatistas de la primera mitad del siglo XX: Paul Hazard, Auerbach, Van Tieghem, Mario Praz, entre otros.

A partir de los años 80 del pasado siglo, los comparatistas en literatura comienza a hablar con más frecuencia de «nuevo paradigma», una expresión vinculada a otro concepto que en esos años se iba cada vez más apuntalando, a saber, el de SISTEMA (Pageaux, 1994, pp. 135-143; Swiggers, 1989, pp. 345-352). Recuerda Swiggers que el concepto de «sistema» adoptado por los teóricos del «nuevo paradigma» debe mucho al círculo de Praga y a la noción de «función» (Jakobson), así como a la teoría de Dionýz Ďurišín, quien en 1972 había propuesto una tipología sistemática de las relaciones literarias y había segregado el estudio de los contactos genéticos de las relaciones de solidaridad tipológica (Swiggers: 1998); no se olvide, sin embargo, como reconocen Itamar Even-Zohar (quien desarrolló una teoría de los «polisistemas», 1978) y Steven Tötösy de Zepetnec, que el concepto de «sistema literario» se debe fundamentalmente a Tynianov («Sobre la evolución literaria», 1927). Según Ďurišín la Literatura comparada no estudia las relaciones entre autores y entre obras, sino entre sistemas y subsistemas gobernados por normas y tendencias. Su objetivo no es describir estas relaciones

sino explicarlas dentro del sistema de comunicación y de un aparato ideológico estratificado (1968, pp. 47-58).

Se define «sistema literario» la red de relaciones entre una cierta cantidad de actividades llamadas «literarias», y consiguientemente esas actividades mismas observadas a través de esta red. El sistema pretende englobar todos los aspectos, incluso los económicos, que gravitan en torno al hecho literario. Pese a esta declarada intención universalizante, la teoría sistemática de la literatura no deja de ser una sociologización del estudio literario, fundando en una concepción estrictamente estructuralista.

D.W. Fokkema, en su ensayo «La literatura comparada y el nuevo paradigma» publicado en 1982, afirma que el nuevo paradigma consiste en una nueva concepción del objeto de la investigación literaria (1998, pp. 149-172). Se abandona la exclusividad del texto literario como objeto único del estudio de la literatura³, siendo el nuevo objeto la «situación de la comunicación literaria» y el código literario empleado, es decir, las convenciones que han guiado la producción y recepción de textos que bajo ciertas condiciones han sido aceptados como literatura. La comparación, en última instancia, no sería entre obras artísticas y literarias, sino entre «códigos literarios» y el objetivo último es describir la sucesión de los sistemas literarios. Este nuevo planteamiento implica una evidente indeterminación a la hora de delimitar las entidades y los objetos de estudio. P. Swiggers, en «La innovación metodológica en el estudio comparativo de la literatura», publicado también en 1982, afirma que axioma del nuevo paradigma es una concepción de la Literatura comparada como el estudio de las relaciones jerárquicas entre metatextos translingüísticos

La comparación de sistemas o polisistemas literarios, de base estructuralista, ha tenido un auge en los años 80 y 90 del pasado siglo. Han de ponerse en duda, sin embargo, los efectivos logros de este planteamiento teórico-literario y su efectiva rentabilidad en la praxis de la crítica y del comparatismo literarios.

Otra de las entidades «mayores» de más relevancia para la Literatura comparada es TRADICIÓN. Si se considera su etimología, «tradición» implica «transmisión» (*traditio, tradere*), y tiene una dimensión que cruza varios ámbitos temáticos o disciplinarios. La tradición es un fenómeno de transmisión cultural caracterizado por la continuidad, pervivencia, perpetuación de una serie de «constantes». Lejos de hacerlo coincidir con el academicismo, es, además, un fenómeno «vivo», dialogante.

Según el gran historiador y comparatista Ernst Robert Curtius, es posible establecer unas constantes en la literatura europea. A la acepción de «continuidad» y «constante» de la tradición apelan también otros dos grandes pensadores de finales del XIX y comienzos del XX: Aby Warburg y Carl Gustav Jung. Warburg estudió la supervivencia de los estereotipos figurativos paganos en los nuevos ciclos de la cultura occidental en obras como *El renacimiento del paganismo* (ed. esp. 2005) o el gran proyecto del *Atlas Mnemosyne* (ed. esp. 2010), una colección de imágenes, grabados, iconos, etc. mediante la cual quiso Warburg relatar la memoria europea. Por su parte, Jung investigó las imágenes arcaicas originarias y permanentes del inconsciente colectivo (ed. esp. 1999)⁴.

Han escrito sobre el concepto de tradición, entre otros, Eric Hobsbawm y Terence Ranger (2002), Gilbert Highet (1954, conceptualizador de la categoría de «tradición

3 Relacionado con el concepto de sistema es la noción de «texto» y su «apertura» semiótica y cultural, conceptualizado, entre otros, por Yuri Lotman, Julia Kristeva o Cesare Segre.

4 Véase sobre todo el capítulo «Sobre las relaciones de la psicología analítica con la obra de arte poética» (1922) y «Psicología y poesía» (1930). Éste último se recoge también en el volumen colectivo editado por Ermatinger (1984, pp. 335-352).

clásica»), T.S. Eliot (1980, pp. 13-23) según el poeta inglés, la tradición es simultánea y relacional, puesto que ningún poeta posee la totalidad de su propio significado), H.G. Gadamer (ed. esp. 1996-1998).

En cuanto a los «términos menores», como hemos recordado anteriormente, toda categoría literaria puede convertirse en objeto de comparación. Sin embargo, existe una serie de «entidades instrumentales» que permite parcelar el objeto en unidades más acotadas, mediante las cuales es posible caracterizar los componentes de las entidades mayores antes descritas. Es posible determinar pues dos series de términos menores: una se refiere al material contenutístico y otra que hace referencia a aspectos «formales». De la primera serie distinguimos los componentes fundamentales, a saber, *topos*, *schema*, símbolo, tema e imagen.

– El TÓPICO es argumento retórico, concretamente perteneciente a la primera operación de la *inventio*, por lo que se refiere a la tradición clásica. Ersnt Curtius en *Literatura europea en Edad Media latina* propone una reactualización del tópico para la crítica y la historia de la literatura, interpretándolo como «constante» o permanencia temporal; por otra parte, Lausberg, en su conocido *Manual de retórica literaria* entiende el tópico en tanto que un esquema ideológico; mientras que Jung, en su teoría psicológica, define el tópico en cuanto elemento arquetípico que se refiere al consciente colectivo cultural.

– *Schema* e IMAGEN son categorías propias de la crítica artística. La definición de *schema*, también término de la retórica clásica referido al ámbito técnico del *ornatus*, ha sido teorizado en el siglo XX por Aby Warburg (Didi-Huberman, p. 2009): los *schemata* son elementos visuales mediante los cuales se hace posible una organización de la percepción.

En cuanto a la «imagen», su estudio se consolida gracias a la labor teórica y crítica de la escuela de Warburg. Cabe mencionar por su relevancia a Erwin Panofsky, quien publica en 1932 un ensayo titulado «Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst», finalmente reelaborado como introducción a sus *Estudios sobre iconología* (ed. esp. 1976).

Ahora bien, el concepto de «imagen» ha tenido una significación categorial para la Literatura comparada. En el ámbito estricto del comparatismo literario, «la imagen es una representación individual o colectiva en la que entran a la vez elementos intelectuales y afectivos, objetivos y subjetivos» (Pichois y Rousseau, 1967, p. 101). La imagen como «representación» del carácter y psicología de una literatura o cultura se ubica en la encrucijada entre literatura, sociología, historia política y antropología étnica. De ahí que se ha institucionalizado, en los años 60 del pasado siglo, una corriente de la Literatura comparada conocida con el nombre de Imagología. Uno de los autores más importantes es el comparatista francés Daniel-Henri Pageaux, autor en 1971 de un paradigmático estudio sobre las *Images du Portugal dans les lettres françaises (1700-1755)* (1971).

Por imagología se entiende «el estudio de las imágenes, de los prejuicios, de los clichés, de los estereotipos y, en general, de las opiniones sobre otros pueblos y culturas que la literatura transmite, desde el convencimiento de que estas *images*, tal y como se definen comúnmente, tienen una importancia que va más allá del puro dato literario o del estudio de las ideas y de la imaginación artística de un autor» (Moll, 2002, p. 349). En cierto modo vinculada a la imagología es también la mitocrítica y el estudio del mito: recuérdese los nombres de, entre otros, Claude Lévi-Strauss, Mircea Eliade o Gilbert Durand: imaginario de los hombres. Antecedente imprescindible es Giambattista Vico,

quien en su *Scienza nuova* conceptualiza la categoría historiográfica de los «universales poéticos». Relacionado a su vez con el mito y la alegoría, el SÍMBOLO es, desde luego, concepto relevante en el marco literario del comparatismo; véase a propósito el imprescindible estudio de Cassirer y su teoría de la forma simbólica (ed. esp. 1998).

– El TEMA, y la serie «tema-motivo-materia», son categorías de gran relevancia metodológica para la Literatura comparada. La disciplina encargada de la definición y clasificación de los temas es la Tematología, la cual describe el campo metodológico de aquellas investigaciones comparatistas que investigan los aspectos temáticos que crean una tradición y los elementos formales de la literatura. Para una introducción breve pero precisa al argumento, remitimos a Manfred Beller (1984, pp. 101-133)⁵. Éste afirma que «la amplitud de significación del concepto de *tema* va, según la ubicación estético-literario, desde los presupuestos extra o preliterarios, pasando por la comprobación del contenido, hasta la interpretación del contenido de las obras poéticas» (p. 101).

– Restringidos específicamente al ámbito literario son los TIPOS O PERSONAJES: es la narratología la subdisciplina teórico-crítica que se encarga de su definición. Tipos importantes en la historia de la literatura europea son, entre otros, el Don Juan, el héroe romántico (personificado por el Werther goethiano), el Fausto, el antihéroe (Don Quijote) etc. Si bien existen muchos ensayos sobre figuras o tipos concretos, no existe todavía una Teoría general del personaje. Véase a tal propósito los estudios de Aullón de Haro (2001) o Giacomo Debenedetti (1970).

Las aquí comentadas son concreciones terminológicas que, sin embargo, no definen un contenido conceptual con límites semánticos bien marcados: recuerda a propósito Beller que

«existe un innegable acuerdo fundamental sobre la influencia y efecto recíproco de las *ideas, materias y motivos* generales así como de las *imágenes, topoi y estructuras* específicas; (...) una investigación de temas más reciente, más general e internacional incluye también la investigación de los símbolos y la de los elementos formales de la tópica, la emblemática, la alegórica y la metafórica» (p. 103).

En cuanto a los términos menores de carácter más bien «formal», las entidades más relevantes son:

– LOS GÉNEROS LITERARIOS. Todos los manuales más divulgados dedican un apartado al argumento. Véase, por ejemplo, el capítulo de Willy R. Berger, «Teoría de los géneros e investigación comparada de los géneros» (Berger, 1984, pp. 135-168); «Los géneros» en M.F. Guyard (1957, pp. 48-52); «Los géneros literarios» en C. Pichois y A. M. Rousseau (1967, pp. 111-115); «Formes, genres, modèles» en D.H. Pageaux (1994, pp. 113-130); «Poética comparada» de Jean Louis Backes (1994, pp. 51-70). El problema genérico es quizás el más complejo y a menudo su exposición en la manualística resulta cuanto menos parcial. Véase a tal propósito el tratamiento teórico realizado por Aullón de Haro, en particular sobre la cuestión de los géneros ensayísticos (1992; 2016).

En la praxis historiográfica o crítica, adquiere un sentido propiamente comparatista la investigación que estudia la recepción de géneros o formas métricas propios de una literatura nacional o regional en otra literatura, así el *Leid* o el *Jaiku* en España, por ejemplo. De ahí que la MÉTRICA sea otro factor muy relevante. Véase la síntesis

5 Véase también Pichois y Rousseau (1967, pp. 167-177); Guyard (1957, pp. 53-62); Pageaux (1994, pp. 77-94); Chardin (1994, pp. 132-147).

conceptual e historiográfica que propone María Victoria Utrera en «Métrica comparada» (2012, pp. 379-394).

– El ESTILO es término técnico propio de la crítica y la estética literaria y conjuga factores y elementos formales a otros contentutísticos. El estilo literario es objeto de estudio de la Estilística, disciplina que tuvo un importante desarrollo en España (Dámaso y Amado Alonso, Carlos Bousoño). Josef Nadler, en su estudio titulado «El problema de la Historia del estilo» (1984, pp. 401-425), define el estilo como *principium individuationis*: «es, desde el punto de vista del creador, el organismo –no una mera suma– de medios individuales que permiten hacer visible y audible un algo espiritual y particularizar un algo general. Y, desde el punto de vista del investigador, el conjunto orgánico de los indicios partiendo de los cuales cabe inferir lo espiritual, lo actuante y lo general» (p. 404). Para determinar un estilo concreto es necesario recurrir al método comparatista, puesto que un estilo no puede llegar nunca a conocerse más que por contraste con otro algo individual. El estilo se hace visible cuando se contraponen un hombre a otro, una sociedad a una sociedad, un paisaje a otro paisaje, un pueblo a otro pueblo (Wölfflin definió los rasgos característicos del estilo barroco por contraste con los del estilo clásico). Se ha estudiado el Petrarquismo en Inglaterra o en España, el Gongorismo en Alemania, el Decadentismo en la literatura europea, etc.

3. Los modos de la comparación

En cuanto a los modos de relación, recuerda Aullón de Haro que dos son, fundamentalmente, las modalidades relacionales: (1) *de facto* (relación efectiva, documentalmente comprobable) o (2) *por analogía*. Son estos «modos como procedimientos operacionales» en su significado más general (Aullón de Haro, 2012, p. 303). Los modos de relación se concretan luego en una serie de modalidades específicas, que determinan el punto de vista a través del cual se estudia una conexión entre dos objetos que presentan cierta afinidad inicial, sea analógica o factual.

– RELACIÓN es término neutro y se suele emplear para determinar cualquier tipo de conexión o vínculo entre dos o más objetos de estudio (Aldridge, p. 1969). La fórmula clásica del comparatismo literario es X e Y (un ejemplo significativo: *Erasmus y España* de Bataillon) o X en Y (paradigma de este segundo esquema puede considerarse *Goethe en France* de Baldensperger de 1904, aunque cabe recordar el decisivo antecedente de Menéndez Pelayo, *Horacio en España*, 1885) (Pichois y Rousseau, 1967, pp. 96-100: «La fórmula X e Y»). Yves Chevrel propone una clasificación de las fórmulas usadas para describir las relaciones literarias, estableciendo una serie de categorías:

- «1. Categoría cetera “X e Y”. Las dos incógnitas pueden designar, a elección, obras, escritores, países.
2. Categoría de tipo neutro “X en (el país) Y”: “conocimiento de X por Y”, “presencia de X en Y”, “acogida de X por Y”.
3. Categoría que ilustra la acción de “X”: fortuna, éxito, reputación, irradiación, difusión, impacto, influencia.
4. Categoría que evoca los aspectos o las modalidades de la reproducción de “X”: rostro, imagen, reflejo, espejo, eco, resonancia, estruendo, refracción, mutación.
5. Categoría centrada en la actitud de “Y”: reacción, opinión, lectura, crítica, orientación» (Chevrel, 1994, pp. 148-187).

El uso de la conjunción copulativa «y» o la preposición «en» implica una matización en la conceptualización del vínculo relacional entre los dos objetos, significando la primera «yuxtaposición» y la segunda «comprensión de un elemento en otro».

El PARALELISMO es un modo de relación que presenta una larga tradición (piénsese en las *Vidas paralelas* de Plutarco o el *Parallèle des Anciens et des Modernes* de Perrault) que concierne a otro esquema relacional clásico, el parangón (Silván, 2012, pp. 29-68). Otro término marcado es el de CORRESPONDENCIA, conceptualizado por Baudelaire en el ámbito poetológico y desarrollado ya en el siglo XX por Etienne Souriau en su ensayo *La correspondencia de las artes* (ed. esp. 1979).

A partir de los años 60 y 70 se ha divulgado el concepto de INTERTEXTUALIDAD, desarrollado sobre todo por Julia Kristeva (1966 y 1969) y Gérard Genette (ed. esp. 1989). Según Kristeva, todo texto se construye como mosaico de citas y es absorción y transformación de otro texto. Genette, por su parte, define el concepto de «transtextualidad» como todo aquello que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos, y distingue cinco diferentes tipos de relaciones transtextuales: la inter- / para- / meta- / hiper- y archi-textualidad.

De entre los teóricos del comparatismo, quizás sea Paul Van Tieghem el primero que sistematizó la terminología comparatista en *La littérature comparée* (Paris, Armand Colin, 1931). La segunda parte de este manual está dedicada a los «Métodos y resultados de la Literatura comparada». Van Tieghem determina tres elementos esenciales de la comunicación literaria, adoptando el esquema propio de la comunicación lingüística: el emisor, el receptor y el intermediario. Desde el punto de vista del emisor, estudiamos el *succès*, el éxito o fortuna; si nos situamos en el punto de vista del receptor, hablamos de «fuentes»; en cuanto al ámbito del intermediario, estudiamos el *passage* («Todo estudio de literatura comparada (...) tiene como objetivo la descripción de un *passage*», 1931, p. 68). Los intermediarios facilitan la difusión en un país y la adopción por parte de una literatura de obras, ideas y formas pertenecientes a otra. La rama de la Literatura comparada que estudia el intermediario se llamaría *Mésologie* (de *mesos*: «medios»). Intermediarios pueden ser actores sociales, individuos, periódicos y revistas, traductores y traducciones.

Según Van Tieghem, tras fijar las «fronteras» (que es decir, una vez establecidos los términos de comparación), ha de estudiarse todo lo que, bajo el dominio literario, ha pasado «d'un côté à l'autre». Es esta una acción que puede ser: (1) un enriquecimiento del espíritu por adquisición de conocimiento; (2) una modificación de la técnica por imitación de procedimientos artísticos; (3) una fermentación de ideas nuevas; (4) la simpatía con una sensibilidad que vibra al unísono con una sensibilidad extranjera (no han de olvidarse, desde luego, también las «antipatías» o rechazos).

El *passage* al que se refiere Van Tieghem es un hecho complejo, que implica diferentes elementos materiales y psicológicos. Así, el *emprunt* («prestamo») interesa entidades como: (1) los géneros literarios; (2) el estilo; (3) los sujetos (*sujets*), que pueden ser temas, tipos o leyendas; (4) las ideas o sentimientos.

Plantea seguidamente una taxonomía de los *sujets*; estos pueden ser: (1) *thèmes*: situaciones impersonales, los motivos tradicionales, los sujetos, lugares, cuadros, usos, etc.; (2) *types*: las profesiones, las actitudes, los caracteres de la «*humanité moyenne*», así como los seres ficticios o maravillosos que personifican ciertas tendencias del alma; (3) *légendes*: los acontecimientos o grupos de acontecimientos que tienen por actor ciertos héroes míticos, legendarios o históricos; héroes que ofrecen unos «*échantillons d'humanité*» únicos, determinados por la tradición en su carácter y actos principales.

En cuanto a las ideas o sentimientos, distingue unas categorías principales: (1) ideas por las que la literatura es el modo de expresión pero no el objeto: es el caso de las ideas religiosas, filosóficas, morales; (2) ideas que tienen la literatura por objeto: son las propiamente estéticas y literarias (entran en estas categorías los «sentimientos»).

En el cap. 4 Van Tieghem describe las modalidades del intercambio literario. Establece diferentes concreciones relacionales y define varias cuestiones y problemáticas. En primer lugar, sugiere diferenciar *influence* (influencia) de *succès* (éxito).

– Según Van Tieghem, el ÉXITO, también llamado FORTUNA, sería el objeto de estudio de una determinada subdisciplina, la «doxología» (de *doxa*, «opinión»). La extensión de la entidad a comparar puede ser variable (un escritor, un grupo de escritores o escuela, una literatura en su conjunto). El éxito puede ser de diferente naturaleza: (1) puede darse una acogida «simpática» y valoración positiva de crítica y concedores; (2) una adopción por el público letrado (especializado); (3) o una popularidad en el gran público. El éxito impulsa la «difusión». En el caso de grandes éxitos de público y de crítica, la biografía (tanto experiencial como intelectual) de un autor puede ser simplificada. El éxito provoca unos prestamos más amplios e imitaciones más extensas, y puede medirse también mediante las palabras o expresiones de un autor que han alcanzado un dominio público. La «difusión» de una obra puede ser bien directa (difusión del original en otro país), bien indirecta, es decir, a través de su traducción.

Según Pichois y Rousseau, «nacional e internacional, la fortuna es el conjunto de testimonios que manifiestan las virtudes aún vivas de una obra». El éxito se puede calcular cuantitativamente, mientras que la influencia es un fenómeno cualitativo: «si el éxito se calcula, la influencia se aprecia» (1969, p. 84). Un método para calcular la fortuna extranjera serían las traducciones. Según los dos comparatistas franceses, además, «la fortuna puede volverse desventura, y la influencia, resistencia» (p. 85). Weisstein (ed. esp. 1975, p. 180) está de acuerdo *grosso modo* con este planteamiento, mientras que Guyard (1957, pp. 24 y ss.) afirma que el estudio de la «fortuna» es un «género» propiamente francés.

– INFLUENCIA es término que significa un estado de cosas diferente respecto del éxito. Afirma Van Tieghem que ha de reservarse este nombre para las modificaciones que padece la obra de un escritor a contacto con la obra de otro escritor extranjero (p. 135). El interés de este fenómeno es tanto psicológico como literario. Tieghem apunta también una diferencia entre «influencia» y « semejanza » (*ressemblances*). El «punto de partida» es la cercanía de ciertos textos escritos por dos o más autores en los que las analogías dan lugar a una «presunción de influencia» (véase lo afirmado anteriormente). Dicha presunción puede darse por la forma o la idea y ha de presentar una evidencia mínima para excluir una afinidad azarosa o casual. Fundamentalmente, el texto extranjero debe ser conocido por el receptor.

La influencia puede ser establecida mediante la comparación de textos o por un análisis de los sentimientos, el estilo, etc., y es fundamentalmente parcial. No es totalmente cierto que un escritor está influido solo en la medida en que ya tenía esas mismas ideas latentes en su interior. Distingue diferentes géneros de influencia: (1) la figura moral e intelectual de un escritor; (2) la técnica; (3) la materia o *sujets* tratados por un escritor; (4) las ideas (ideología); (5) «nuevos dominios a explorar»: nuevos *cadres*, paisajes, entornos sociales, épocas, etc. Puede darse, además, una influencia negativa, que es lo que Escarpit define «traición creadora» (1960): se trata de la interpretación errónea de una determinada obra por parte del autor influido.

Weisstein (1975, pp. 157-178), quien reseña en su análisis los principales estudios sobre el argumento publicados hasta entonces⁶, coincide finamente con la teoría de Ihab H. Hassan (1955): para Hassan la influencia no ha de entenderse como *rappports de fait*, sino como una red de coordenadas de correlaciones y similitudes múltiples que funcionan en una secuencia histórica, dentro de ese marco de supuestos que cada caso individual dictará.

Philippe Adrien Van Tieghem, escribió un ensayo sobre *Les influences étrangères sur la Littérature Française (1550-1880)* (1967). En él afirma que el *sourcier* quiere precisar el genio del escritor lo más cerca posible: lo despoja pues de toda aportación extranjera, llegando así al *résidu* auténtico que constituye su personalidad esencial. Al estudio de este «residuo» se dedican muy pocas obras, según el comparatista francés. Por otra parte, sostiene que el método consistente en mostrar, con la ayuda de los mismos prestamos, la originalidad del artista es más rentable. Cita entonces a Folkierski: «la originalidad de un artista se comprende a través de la manera con la que metamorfosea las fuentes». Así, lejos de ser una desviación de la dirección natural de un temperamento, la influencia padecida puede permitir a un temperamento latente y esencial de expandirse. También se ha afirmado que la influencia recibida del extranjero por parte de una literatura nacional no es sino la afirmación más expresiva de búsquedas perfectamente indígenas.

Alejandro Cioranescu, autor de un conocido *L'Arioste en France* (1938), no separa «fortuna» de «influencia», puesto que estas van naturalmente juntas. Recordemos que Cioranescu es autor de un interesante ensayo sobre *Principios de literatura comparada* (2006, 1ª ed., p. 1964)⁷, el cual presenta un breve apéndice titulado «Pequeño vocabulario comparatista». Allí define «influencia» como «subjetivación de uno o varios datos objetivos de una obra literaria anterior»; modelo: «obra literaria que ha dado lugar a una imitación»; e imitación: «repetición formalmente diferenciada de uno o varios aspectos de una obra literaria» (pp. 179-180).

El concepto de «influencia» ha tenido también críticas en el círculo de los comparatistas. Así Arturo Farinelli en el ensayo «Gli influssi letterari e l'insuperbire delle nazioni» (1972, pp. 271-290) asocia la manía casi patológica, propia de cierto comparatismo sobre todo francés, de enfatizar el descubrimiento de influencias a aspectos más bien políticos e ideológicos. Farinelli considera pues la comparatística centrada en la determinación de las influencias entre dos o más naciones como una especie de «juego de créditos y débitos» destinado a establecer la «superioridad» de una nación sobre la otra.

En la antecitada disertación de Wellek leída al segundo congreso internacional de la Asociación de Literatura Comparada (1959), el crítico checo plantea una crítica al concepto de influencia, porque lo ve como una herencia de cierto planteamiento positiva de la Literatura comparada. Āurišin, por su parte, uno de los autores más relevantes del definido «nuevo paradigma», había eliminado la noción de influencia mediante la introducción de nuevos conceptos, como el de las «estrategias de integración» y de «diferenciación», y había atendido igualmente a las tensiones ideológicas y políticas que las inspiran. Es otro indicio de la evidente «sociologización» de la Literatura comparada en las últimas décadas del siglo XX.

6 Considera las obras de Ihab H. Hassan, Anna Balakian, Haskell Block, Claudio Guillén, Joseph T. Shaw y el número colectivo: *The concept of Influence in Comparative Literature*, en *Comparative Literature Studies*, University of Illinois, pp. 143-152.

7 Para una breve exposición sobre el comparatismo de Cioranescu, véase Lilica Voicu-Brey (2012, pp. 490-498).

– La búsqueda de las FUENTES, operación crítica e historiográfica con una gran tradición, es el objeto, según Van Tieghem, de la *Crénologie* (de *krene*, fuente). El punto de partida es el receptor. Se distinguen unas (1) fuentes aisladas (serie sujetos/temas – detallas/motivos – ideas) y (2) otras colectivas (género, nación, literaturas plurinacionales, etc.). Mediante esta segunda tipología de fuentes se pretende determinar el conocimiento global de una literatura extranjera por parte de un autor.

«Fuente» es término plurisemántico y tiene diferentes significados según el ámbito en el que se considere. «Fuente histórica» describe un objeto diverso del de «fuente literaria». Sin embargo, los dos tipos de fuentes implican en su determinación un trabajo previo de investigación documental, empírica. La conocida como «crítica de las fuentes» se encarga de rastrear los modelos de los que un escritor se ha servido para realizar su obra. Metafóricamente, «fuente» alude a la «mecánica de los fluidos» por referirse a expresiones como «corrientes», «confluencias», etc. Por otra parte, cabe mencionar que la terminología de la Literatura comparada puede relacionarse también con la esfera lexical del lenguaje mercantil, por términos como «prestamo», «deuda», «aportación», «importación-exportación», etc., así como al filosófico-metafísico («unidad-multiplicidad», «monismo-pluralismo»: es la opción lexical de Claudio Guillén (2005), que no constituye en absoluto una novedad terminológica o conceptual, puesto que esas dualidades son las propias de la tradición hermenéutica).

La crítica de las fuentes, en su concreción decimonónica, se rige por un estricto causalismo. Este causalismo está guiado, en cierta medida, por el espejismo de la búsqueda del «origen». Cabe recordar que el término «origen» se explicita en los títulos de muchas de las investigaciones historiográficas del siglo XVIII: tómese como ejemplo más relevante la *Historia Universal de las Letras y las Ciencias* de Juan Andrés, titulada *Origen, progresos y estado actual de toda la literatura*. Puede considerarse en cuanto anécdota esclarecedora de esta peculiar voluntad de investigar los orígenes de la humanidad y sus productos la exploración de James Bruce dirigida a buscar las fuentes del Nilo, de la que dejó testimonio en los volúmenes del *Voyage aux sources du Nil* (1790-1792, 14 vols.).

La investigación acerca de las fuentes implica un «movimiento» contrario (receptor → emisor) a la investigación sobre las influencias (emisor → receptor): «el rastreo de las influencias lleva de los emisores a los receptores. La de las fuentes, al contrario, va remontando la corriente y quizá exigen aún más tato y penetración crítica (...). El remontarse a las fuentes es una expedición por la oscuridad de lo posible» (Pichois y Rousseau, 1967, p. 90).

– La IMITACIÓN (*imitatio*) es operación literaria tradicional y se define como la emulación de los grandes escritores del pasado. La imitación es un acto intencional del escritor que toma como «modelo» a un autor «clásico» a fin de «competir» con él y «superarlo» (así, en el marco del parangón grecolatino, según los clasicistas Virgilio sería superior a Homero porque, imitándole, es autor de una obra más «perfecta»). La imitación literaria, concepto que deriva en parte de la *mímesis* aristotélica, condicionó toda la literatura europea hasta finales del siglo XVIII, cuando se dio el fin del clasicismo y el comienzo del movimiento prerromántico. Sería Kant quien conceptualizara la «originalidad», categoría que se podría entender como antinómica o complementaria a la de «imitación». El sucesivo movimiento romántico incidiría en la capacidad del «genio» creativo. Sin embargo, ya en el siglo XVII, con la conocida *querelle* entre Antiguos y Modernos, se asiste a una puesta en discusión del concepto tradicional de «imitación».

El concepto de «imitación» en su sentido tradicional se relaciona, en la época moderna, con el de *PLAGIO*, concepto que presenta acepciones que sobrepasan los límites semánticos estrictamente literarios o estéticos, concerniendo pues aspectos más bien jurídicos. Croce habla del tema en un capítulo de sus *Problemi di Estetica* («Il plagio e la letteratura», ed. 1966), reseñando las obras de D. Giurati (*Il plagio*, 1903) y A. Lombroso, *Plagi, imitazioni e traduzioni* (1902). Según el filósofo italiano, plagio es concepto que no tiene relación alguna con la literatura. Quien se adueña sin más de una obra ajena, no la altera en ningún aspecto. Si, por el contrario, interviene con una serie de cambios o variaciones, la cuestión viene a ser si esas modificaciones son felices o menos, si la traducción es bella, la imitación oportuna, etc. En otro ensayo recogido en el mismo libro («La storia artistica della Madonna»), Croce vuelve sobre la cuestión y escribe: «la repetición pura y simple no es posible sino en la copia, y en la copia material y mecánica. La copia, que interpreta, es ya otra obra de arte» (1966, p. 271).

Pichois y Rousseau, a propósito del fenómeno de la imitación, escriben que este

«se ha de separar del de la influencia. La influencia se experimenta de manera más o menos consciente: penetración lenta, ósmosis, o bien visitación, iluminación, no presenta carácter sistemático alguno, a diferencia de la imitación. Esta última linda por un lado con la sociología y por el otro con el derecho penal» (1967, p. 94).

– La *RECEPCIÓN* es concepto que se ha consolidado sobre todo a partir de los años 70 del siglo XX, desplazando el de «influencia» o «fortuna», y ello debido a la aparición de una corriente de la teoría y crítica de la literatura denominada Estética de la Recepción, cuyos principales teóricos son Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser.

Weisstein dedica un largo apartado de su *Introducción* a la «Recepción y efecto» (1975, pp. 179-200); lo mismo hace Maria Moog-Grünwald en el capítulo «Investigación de las influencias y de la recepción» de la *Teoría y praxis de la literatura comparada* coordinada por Schmeling (1984, pp. 69-100). Pero quien hace un estudio conceptual más detenido de la «recepción» es sin duda Yves Chevrel en el *Compendio de literatura comparada* (1994, pp. 148-187).

Chevrel distingue entre los estudios sobre la influencia y recepción, precisando que estas son perspectivas de investigación diferentes y no necesariamente objetos de investigación diferentes: se trata, pues, de «modos» y no de «objetos». El planteamiento tradicional de la influencia «X e Y» no es una categoría ‘cero’, puesto que insta una prioridad (se supone X superior a Y). Chevrel define los siguientes tipos de relación:

- «1. $X \rightarrow Y$ («X influye sobre Y») puede revertirse en:
2. $Y \leftarrow X$ (leída «Y bajo la influencia de X»).
3. $Y \rightarrow X$ (leída «Y recibe a X»).
4. $X \rightarrow Y$ (leída «X recibe a Y».)»

La relación 4 vuelve a ser igual que la fórmula 1, pero X pasa a ser el receptor e Y la fuente. Asistimos pues a una permutación de papeles de X e Y: en estos términos, el receptor es el que se toma como punto de partida, y ya no como punto de llegada; por lo tanto, la recepción no es considerada ya como algo pasivo. Se incide, pues, en el valor activo del término recepción. Concluye Chevrel que los estudios de recepción optan por hacer hincapié en la actividad del que recibe, más que en la actividad potencial del objeto recibido.

En cuanto al método de la recepción y a su terminología, pueden distinguirse diferentes nociones clave. En primer lugar el «lector», que es el verdadero protagonista (así también en la Estética de la Recepción antemencionada). La «serie», puesto que el hecho literario nunca se concibe aislado. El «horizonte de espera», que puede ser del público o de la obra (es el concepto de «lector implícito»). El «sistema literario», tal y como lo hemos definido en el apartado anterior. Las «relaciones de sincronía y diacronía»: el estudio de la recepción puede constituirse también como investigación sincrónica. La necesaria «interdisciplinariedad», cuyo objetivo sería no encerrar lo literario en la literariedad.

4. Conclusión

En este artículo se han pretendido resumir, de manera incluso sinóptica, las principales propuestas metodológicas de la Literatura Comparada. Para ello se han tomado por centro, sobre todo y como no podía ser de otro modo, los planteamientos y evoluciones del último siglo, durante el cual la Literatura Comparada, una disciplina procedente de la antigüedad, traza un desarrollo universitariamente joven y altamente expansivo, en coincidencia, al menos en parte, con el crecimiento del sistema universitario estadounidense.

De añadir un elemento o factor de consideración posterior, este pensamos ha de ser el de las evoluciones, predominantemente anglosajonas, multiculturalistas, sociologizantes e ideologizadas cuyo avance en el campo académico de las Ciencias Humanas significa por principio la desintegración de la propia ciencia académica y su sistema educativo y disciplinar. Ésta es una importante cuestión pero que ahora no es nuestro objeto.

Desde un punto de vista estrictamente pedagógico, la Literatura Comparada ha de ofrecer al alumnado, en ámbito universitario, los instrumentos metodológicos esenciales para llevar a cabo una exégesis pertinente de textos intelectualmente complejos, entre otras cosas por entrecruzados con la Historia de las Ideas. Dada la casi total inexistencia de un complemento de las materias de Crítica en el plan de estudios de las diferentes titulaciones de letras o de filologías, la Teoría de la Literatura y Literatura Comparada ha de cubrir plenamente ese espacio. En estos términos, la metodología comparada aplicada a materiales literarios y filosóficos tiene su gran concreción pedagógica en el comentario de textos, fundamental para la didáctica en Ciencias Humanas⁸. Así, la metodología que hemos ilustrado en estas páginas se revela decisiva en cada una de las diferentes

8 En el marco de la asignatura de Teoría de la Literatura I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante se están llevando a cabo desde hace algunos años unas prácticas docentes dirigidas a afianzar en el discente la capacidad de análisis de textos complejos de carácter teórico, habida cuenta de las carencias que el alumnado arrastra de su formación secundaria («Creación de un entorno digital docente para la asignatura de Teoría de la Literatura I: glosario de términos filológicos y certamen de comentario de texto en el ámbito de la Teoría literaria» –cód.: 4095–, PROGRAMA I3CE DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la Universidad de Alicante, desde 2017). Se trata de un proyecto didáctico de comentario de textos que, mediante una doble comparación (entre diferentes textos que versan sobre un mismo argumento y la sucesiva confrontación del comentario realizado con los de los demás alumnos del grupo de la asignatura), mira a la comprensión y consiguiente asimilación de conceptos teóricos fundamentales para la disciplina en concreto y para el conocimiento enciclopédico en Ciencias Humanas en general. Uno de los principales criterios del proyecto consiste en centrar la lectura del texto, a diferencia de las usuales metodologías, que desvían la relación directa de lectura hacia un método interpuesto que anula la acción primordial que ha de permanecer de principio a fin como tal: la lectura o confrontación del sujeto con su objeto, siendo que este último es asimismo sujeto por cuanto habla al ser sometido a lectura. Consecuencia importante del procedimiento es promover la responsabilidad del sujeto lector, a su vez condición de toda libertad.

fases del proceso de realización del comentario de textos, no ya artísticos, sino críticos y teóricos: la delimitación y definición del concepto, la comparación *de facto* o analógica entre textos u otros términos de comparación (obras artísticas, disciplinas, conceptos filosóficos, símbolos religiosos, etc.), con sus posibles dilucidaciones o descubrimientos, y las propuestas de síntesis conceptual conclusiva.

5. Referencias bibliográficas

- Aldridge, O. (1969). *Comparative Literature: Matter and Method*. University of Illinois Press.
- Aullón de Haro, P. (1992). *Teoría del ensayo como categoría polémica y programática en el marco de un sistema global de géneros*. Madrid: Verbum.
- (1997), «Introducción». En J. Andrés, *Origen, progresos y estado actual de toda la literatura*, vol. I. Madrid: Verbum.
 - (2001). *Teoría general del personaje*. Madrid: Asociación Española de Eslavistas.
 - (Ed.). (2012). *Metodologías comparatistas y Literatura comparada*. Madrid: Dykinson.
 - (2016). *Idea de la Literatura y Teoría de los géneros literarios*, ed. de M.R. Martí Marco. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Aullón de Haro, P., García Gabaldón, J., y Navarro Pastor, S. (Eds.). (2002). *Juan Andrés y la teoría comparatista*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Backes, J.L. (1994). Poética comparada. En P. Brunel e Y. Chevrel (Eds.). *Compendio de literatura comparada*. (pp. 51-70). Madrid: Siglo XXI.
- Beller, M. (1984). Tematología. En M. Schmeling, *Teoría y praxis de la literatura comparada*, (pp. 101-133). Madrid: Alfa.
- Berger, W.R. (1984). Teoría de los géneros e investigación comparada de los géneros. En M. Schmeling, *Teoría y praxis*, cit. (pp. 135-168).
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. 3 vols. México: FCE.
- Chardin, P. (1994). Temática comparatista. En P. Brunel e Y. Chevrel, *Compendio*, cit. (pp.132-147).
- Chevrel, Y. (1994). Los estudios de recepción. En P. Brunel e Y. Chevrel (Eds.). *Compendio*, cit. (pp. 148-187).
- (1994). Problemas de una historiografía literaria comparatista: ¿es posible una ‘historia comparada de las literaturas europeas’?. En P. Brunel e Y. Chevrel, cit. (pp. 347-373).
- Chiapello, S. (2012). «Benedetto Croce y la primera cátedra de ‘Literatura comparada’». En P. Aullón de Haro (Ed.), *Metodologías comparatistas*, cit. (pp. 463-477).

- Cioranescu, A. (2006), *Principios de literatura comparada*. Santa Cruz de Tenerife: Idea (2ª ed.).
- Croce, B. (1966). La letteratura comparata. En Id., *Problemi di estetica e contributi alla Storia dell'estetica italiana*. (6ª ed). Bari: Laterza.
- Curtius, E. R. (2004). *Literatura europea y Edad Media latina*. 2 vols. México: FCE.
- Debenedetti, G. (1970). *Il personaggio-uomo*. Milán: Il Saggiatore.
- Didi-Huberman, G. (200). *La imagen superviviente: historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada Editores.
- Dilthey, W. (1978). *El mundo histórico*, ed. de E. Ímaz. México: FCE.
- Dionisio de Halicarnaso (2001). *Sobre la composición literaria. Sobre Dinarco. Primera carta a Ameo. Carta a Pompeyo Gémimo. Segunda carta a Ameo*, ed. de G. Galán Vioque y M. A. Márquez Guerrero. Madrid: Gredos
- Eliot, T. S. (1980). Traditional and the individual talent. En Id., *Selected Essays* (2ª ed.), (pp. 13-23). Londres: Faber & Faber.
- Escarpit, R. (1960). *Sociologie de la littérature*. París: PUF.
- Even-Zohar, I. (1978). *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: University Press.
- Farinelli, A. (1972). Gli influssi letterari e l'insuperbire delle nazioni. En *Mélanges d'histoire littéraire générale et comparée offerts a Ferdinand Baldensperger*. vol. I, (pp. 271-290). Ginebra: Slatkine reprints.
- Fokkema, D.W. (1998). La literatura comparada y el nuevo paradigma. En *Orientaciones en literatura comparada*, ed. de D. Romero López. (pp. 149-172). Madrid: Arco/ Libros.
- Gadamer, H.G. (1996-1998). *Verdad y método*. 2 vols. Salamanca: Sígueme.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Guillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada (Ayer y Hoy)*. Barcelona: Tusquets.
- Guyard, M. F. (1957). *La literatura comparada*. Barcelona: Vergara.
- Hassan, I. H. (1955). The problem of Influences in Literary History: Notes Towards a Definition. *American Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 14.
- Hight, G. (1954). *La Tradición clásicas: influencias griegas y romanas en la literatura occidental*. 2 vols. México: FCE.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Jucquois, G. (1989). *Le comparatisme*. I. *Genealogie d'une methode*. Louvain-La-Neuve: Peeters.
- (1993). *Le comparatisme*. II. *Émergence d'une méthode*. Louvain-La-Neuve: Peeters.

- (2000). *Le Comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jucquois, G. y Swiggers, P. (1991). *Le comparatisme devant le miroir*. Louvain-La-Neuve: Peeters.
- Jung, G. (1999). *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia (Obra completa de Carl Gustav Jung, vol. 15)*, ed. de C. García Ohlrich. Madrid: Trotta.
- Kristeva, J. (1966). Le mot, le dialogue et le roman. *Critique*, 239.
- (1969). *Semiotiké*. París: Seuil.
- Maestro J. G. (2008). *Idea, concepto y método de la Literatura comparada. Desde el Materialismo Filosófico como Teoría de la Literatura*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- Marino, A. (1998). Histoire de l'idée de 'littérature européenne' et des études européennes. En B. Didier (Ed.). *Précis de Littérature Européenne*. París: PUF.
- Mauz, A. y Von Saas, H. (Ed.). (2011). *Hermeneutik des Vergleichs: Strukturen, Anwendungen Und Grenzen Komparativer Verfahren*. Königshausen & Neumann.
- Moll, N. (2002). Imágenes del otro. La literatura y los estudios interculturales. En A. Gnisci, *Introducción a la literatura comparada*. (pp. 347-390). Barcelona: Crítica.
- Moog-Grünwald, M. (1984). «Investigación de las influencias y de la recepción». En M. Schmeling, *Teoría y praxis*, .cit. (pp.69-100).
- Nadler, J. (1984). El problema de la Historia del estilo. En E. Ermatinger. *Filosofía de la ciencia literaria*, (pp. 401-425). México: FCE.
- Pageaux, D. H. (1971). *Images du Portugal dans les lettres françaises (1700-1755)*. París: Fond. Gulbenkian.
- (1994). *La littérature générale et comparée*. París: Armand Colin.
- Panofsky, E. (1976). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.
- Pichois, C. y Rousseau, A. M. (1967). *La literatura comparada*. Madrid: Gredos.
- Silván, A. (2012). Terminología originaria del compartismo. En P. Aullón de Haro, *Metodologías comparatistas*, cit. (pp. 29-68).
- Souriau, E. (1979). *Correspondencia de las artes. Elementos de estética comparada*. México: FCE.
- Swiggers, P. (1989). Signs, Structures and Systems in the Field of Literature. *Semiotica*, 75, 345-352.
- (1998). Innovación metodológica en el estudio comparativo de la literatura. En *Orientaciones en literatura comparada*, cit. (pp. 139-148).

- Utrera, M.V. (2012). Métrica comparada. En *Metodologías comparatistas*, cit. (pp. 379-394).
- Van Tieghem, P. (1931). *La littérature comparée*. París: Armand Colin.
- Van Tieghem, P. A. (1967). *Les influences étrangères sur la Littérature Française (1550-1880)*. (2ª ed.). París: PUF.
- Voicu-Brey, L. (2012). La teoría comparatista de Alejandro Cioranescu. En *Metodologías comparatistas*, cit. (pp. 490-498).
- Warburg, A. (2005). *El renacimiento del paganismo. Aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*. Madrid: Alianza.
- (2010). *Atlas*. Madrid: Akal.
- Weisstein, U. (1975). *Introducción a la Literatura Comparada*. Barcelona: Planeta.
- Wellek, R. (1968). *Conceptos de crítica literaria*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Zymner, R. y Hölter, A. (2013). *Handbuch Komparatistik. Theorien, Arbeitsfelder, Wissenspraxis*. Stuttgart-Weimar: Verlag J.B. Metzler.

7



Dialéctica platónica y metodología

Platonic dialectics and methodology

Jesús Pons Dominguis*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.24723

Recibido: **10 de junio de 2019**

Aceptado: **27 de junio de 2019**

* JESÚS PONS DOMINGUIS: El Dr. Jesús Pons Dominguis desarrolla su labor docente e investigadora en la disciplina de la Filosofía en la Universidad de Valencia. Entre sus escritos destacan emblemáticas obras como, muy especialmente, «Sobre la 'locura' de querer ser héroe y cómo jugar a serlo»; «Nietzsche y la bio (zoo) política» y, entre muchas otras, «Análisis filosófico de la distinción entre la poesía e historia en el discurso mítico». **Datos de contacto:** E-mail:jesusponsdom@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en aplicar la dialéctica analógica desarrollada por Platón como una metodología adecuada para comprender su pensamiento. En este sentido, abordaré en primer lugar las aclaraciones terminológicas necesarias para delimitar el planteamiento de la cuestión y prestar una especial atención a la noción de *symploké* introducida por Platón y desarrollada posteriormente por Jesús G. Maestro como uno de los criterios hermenéuticos centrales que la *Critica* de la literatura debe tener en cuenta para evitar caer en la univocidad interpretativa o en la equivocidad propia de la postmodernidad. En segundo lugar, realizaré una aproximación metodológica a la lectura de los diálogos de Platón con el fin de mostrar la necesaria articulación de los aspectos dramáticos y doctrinales para comprender la filosofía platónica desde las nociones de dialéctica y analogía. Desde esta perspectiva, expondré en tercer lugar la noción de *dia-léctica* en algunos diálogos de Platón y el uso de la *analogía* para mostrar en qué medida la metodología dialéctica puede ser el instrumento capaz de guiar a la razón en el proceso de ascensión hacia la búsqueda de la verdad.

Palabras clave: dialéctica; analogía; metodología; crítica; postmodernidad

Abstract

The objective of this work is to apply the analogical dialectic developed by Plato as an adequate methodology to understand his thinking. In this sense, I will first address the terminological clarifications necessary to delimit the approach to the issue and pay special attention to the notion of *symploké* introduced by Plato and later developed by Jesus G. Maestro as one of the central hermeneutical criteria that the Critique of literature must take into account to avoid falling into the interpretative univocity or the own equivocality of postmodernity. Second, I will make a methodological approach to the reading of the dialogues of Plato in order to show the necessary articulation of the dramatic and doctrinal aspects to understand the Platonic philosophy from the notions of dialectic and analogy. From this perspective, I will present in third place the notion of dialectics in some dialogues of Plato and the use of analogy to show to what extent dialectical methodology can be the instrument capable of guiding reason in the process of ascension towards the search for truth.

Key Words: dialectics; analogy; methodology; critique; postmodernity

1. La dialéctica-analógica de Platón como metodología hermenéutica

1.1. Planteamiento de la cuestión y aclaraciones terminológicas

La importancia de la educación para la formación del ser humano es uno de los ejes centrales que configuran el pensamiento de Platón. El objetivo de este artículo consiste en exponer una aproximación al enfoque dialéctico-analógico desarrollado por Platón como método para comprender su «filosofía personalizada de la educación»¹ desde criterios dialécticos y analógicos.

El problema metodológico de la educación— como señala María José García Ruíz (2019)— y las formas concretas en que puede articularse sigue siendo una cuestión abierta que requiere asumir nuevas vías que permitan clarificar las diversas contribuciones en materia educativa. En ese sentido, consideramos de interés destacar la labor realizada por Pedro Aullón de Haro desde el Instituto Juan Andrés de Comparatística y Globalización como un ejemplo claro que aspira a utilizar procesos metodológicos diversos para abordar los distintos ámbitos que conforman el problema de la educación. En efecto, como indica María José García Ruíz en su artículo *Educación comparada, teología y postrelativismo* (2019)² resulta necesario asumir desde los presupuestos adoptados por Aullón de Haro que la comparación es un método, es decir, que la comparatística ofrece una oferta variada de metodologías que reflejan la complejidad y diversidad constitutiva del comparatismo.³

Nuestro trabajo se enmarca dentro de las coordenadas anteriormente indicadas y estará centrado en realizar una aproximación al modo en que Platón articula las nociones de *dialéctica* y *analogía* para insertarlas en su proyecto educativo sustentado fundamentalmente sobre dos pilares básicos: un eje espiritual y un eje axiológico.⁴ A nuestro juicio, el interés platónico sobre la educación y su concepción del Bien y de la Justicia adquieren su pleno sentido desde los ejes aludidos configurados esencialmente por las nociones de *dialéctica* y *analogía* ya señaladas.

Considero necesario definir la *analogía* desde los parámetros señalados por Mauricio Beuchot (2016):

«La analogía es un modo de significar intermedio entre el unívoco y el equívoco. El significado unívoco es claro y distinto, exacto y riguroso; en cambio, el equívoco es oscuro y confuso, inexacto y ambiguo. El significado analógico no tiene la exactitud del unívoco, pero tampoco la ambigüedad del equívoco. Tiene apertura semántica pero con límite, de tal manera que se puede usar en la ciencia. De hecho, ya Aristóteles decía que se puede hacer silogismo con términos analógicos y que, además, los principales conceptos de la filosofía son analógicos porque se pueden entender de diferentes maneras, siempre dentro de un rango en el que hay jerarquía de más correcto a menos correcto (...).» (p. 12)

1 Consideramos que la concepción platónica de la educación es un antecedente del enfoque educativo defendido por el prestigioso pedagogo Víctor García Hoz en su obra *Tratado de educación personalizada* (1997). El perfeccionamiento del ser humano en su concreción mediante la educación y la idea de la educación y el conocimiento como criterios necesarios para vivir mejor son dos aspectos cruciales que encontramos en el pensamiento de Platón (República y Leyes) y en la obra de Víctor García Hoz (1987, p. 13).

2 *Revista Española de Educación Comparada*, 33, pp. 46-61

3 (García Ruíz, 2019, p. 50)

4 (García Ruíz, 2019, p. 57)

A mi juicio, la definición aportada por Beuchot en el fragmento anterior es importante en la medida en que se muestra la necesidad de superar la hermenéutica univocista y su pretensión de alcanzar una interpretación basada en la literalidad del texto, es decir, bajo los criterios cartesianos de «claridad y distinción» que permitan fijar— sin rastro de duda— lo que el autor en verdad quiso decir. Pero, por otro lado, la hermenéutica analógica y dialéctica también considera errónea la equivocidad propia de la hermenéutica postmoderna y su renuncia a cualquier pretensión de saber lo que el autor quiso decir (dado que también se niega la propia noción de «autor») y dejando únicamente al lector la interpretación del texto potenciando, en buena medida, un subjetivismo y relativismo que conduce al escepticismo por la ausencia de criterios.⁵

En este sentido, considero que debe recuperarse el sentido etimológico del término *Analogía* tal como es definido por el pensamiento clásico. Como afirma García López (2007):

«(...) la analogía es lo mismo que la proporción, y como la proporción puede ser doble, a saber, simple o compuesta, así también la analogía lo será. La proporción simple es la que se da entre dos términos comparados entre sí, mientras que la proporción compuesta es la que se da entre cuatro términos al menos, comparados dos a dos. Igualmente la analogía simple, que se conoce con el nombre de analogía de atribución, se da cuando se compara un término con otro, es decir, una forma con otra; mientras que la analogía compuesta, que recibe el nombre de analogía de proporcionalidad, se da cuando se compara una relación entre dos términos o formas con otra relación semejante. En el primer caso se trata de semejanza de formas, y en el segundo caso, de semejanza de relaciones (...).» (p. 200)

La *analogía* se caracteriza por ser una «*semejanza imperfecta*» y por ello mismo no puede equipararse con la igualdad, es decir, también contiene *diferencias* que imposibilitan una perfecta adecuación entre los elementos comparados.⁶

Desde estos parámetros considero oportuno mencionar en este trabajo la *Crítica literaria*. Asumo la definición que establece Pedro Aullón de Haro (2016) cuando afirma:

«La Crítica literaria científico-humanista puede ser definida como la reflexión metodológica sobre una estructura objetiva que se describe a partir de la constitución y relaciones sistemáticas, ya formales, ya conceptuales, del texto literario respecto de sí propio u otros sistemas; lo cual permite el establecimiento de una síntesis de resultados o la razonada interpretación concluyente de los mismos». (p. 21)

En este sentido, considero que la *crítica* alude inevitablemente al concepto de *symploké* como el núcleo donde pueden objetivarse los diversos materiales literarios. En definitiva, la *Crítica* de la literatura es una Filosofía como señala Jesús G. Maestro (2009), es decir, organiza *críticamente* en *symploké* (racional y lógicamente) las Ideas contenidas o formalizadas en los materiales literarios y para ello es imprescindible el desarrollo de categorías conceptuales interpretadas *críticamente*, es decir, asumiendo el uso de la *analogía* como uno de los elementos sometidos a *crítica* precisamente por la *dialéctica*.

Desde los parámetros asumidos por Jesús G. Maestro (2009) en su aplicación del Materialismo Filosófico aplicado a la *Crítica* de la literatura puede decirse que la *dialéctica* es:

5 (Beuchot 2015, pp. 37 y ss.)

6 (García López, 2007, pp. 196-197)

«(...) un proceso de codeterminación del significado de una Idea (A) en su confrontación con otra Idea antitética (B), pero dado siempre a través de una idea correlativa (C) a ambas, la cual codetermina, esto es, organiza y permite interpretar, por supuesto en *symploké*, el significado de tales ideas relacionadas ente sí de forma racional y lógica, y en consecuencia, crítica y dialéctica». (p. 378)

En función de lo dicho, considero que la utilidad de la noción de *symploké* para la *Crítica literaria* reside en que permite determinar con claridad los criterios necesarios para ejercer una determinada comparación entre diversas obras o autores y cuáles son también sus posibles límites ya que, en última instancia, no *todo* es comparable con *todo*. Determinar los términos de relación que sí pueden compararse de aquellos otros en los que no sería posible es uno de los puntos clave que toda *Crítica literaria* y toda Literatura Comparada debe asumir para evitar caer en el relativismo postmoderno característico de la mayoría de los estudios literarios actuales, es decir, en una *crítica* despojada de *criterios*.

Desde estos parámetros, mi objetivo es establecer una descripción del uso que hace Platón de la *dialéctica* en diversos diálogos pero teniendo presente la utilización de un pensamiento marcado también por la *analogía*.

1.2. Aproximación metodológica a la lectura de los diálogos de Platón

A mi juicio, la articulación entre dialéctica y analogía se ajusta a los parámetros propios de la llamada «Tercera vía» desarrollada por Francisco J. González (1995) dentro de la crítica platónica y cuyos rasgos esenciales pueden describirse prestando atención a los siguientes aspectos:

a) Los diálogos considerados dogmáticos–no aporéticos⁷– como *El Banquete*, *El Fedro* o *La República* no pretenden *decir* toda la verdad, es decir, ofrecen perspectivas limitadas o incluso opuestas (dialécticamente) de la verdad pero no porque Platón niegue la existencia de una verdad total o considere que no pueda llegar nunca a alcanzarse (como sostienen los defensores del escepticismo platónico) sino porque únicamente puede lograrse dicha verdad de modo *oblicuo* o indirectamente, es decir, haciendo un recorrido por las diversas perspectivas sin pretender agotar o reducir la verdad a una de esas perspectivas expresadas a través de algunos de los personajes –incluyendo en muchos casos al propio Sócrates–. La razón última de este proceder es que para Platón

7 Respecto a los diálogos llamados «aporéticos» considero errado afirmar–como usualmente ha interpretado los estudiosos de Platón–que carecen de contenido doctrinal, esto es, que no aportan una determinada tesis o quedan inacabados o incompletos. A mi juicio, obras como el *Teeteto* o el *Filebo* (por mencionar dos obras consideradas por los especialistas como pertenecientes a la etapa madura del pensamiento de Platón) adoptan una apariencia aporética para mostrar– en función de su estructura dramática y en relación a la temática del diálogo– que lo más importante del tema tratado no son tanto las conclusiones a las que se haya podido llegar (a pesar de la relevancia que tales conclusiones pudieran llegar a tener) sino más bien que las tesis sostenidas en el transcurso del diálogo suponen una invitación a seguir pensando, es decir, son una propuesta que permite no dejar por cancelada o terminada la problemática. En este sentido, considero que los diálogos aporéticos sí ofrecen respuestas pero estas adquieren un carácter provisional, es decir, necesitan ser reflexionadas por el lector y revisadas para una mayor profundización sin que por ello signifique ausencia de tesis o afirmaciones positivas que necesariamente han de tenerse presentes para avanzar en la investigación de los temas tratados.

el lector es el responsable último de alcanzar la verdad que le es *mostrada* o *indicada* en los diálogos mediante el empleo de la *analogía*, es decir, a través del uso de *paradigmas*. A mi juicio, la finalidad de Platón al escribir sus diálogos es *involucrar activamente* al lector en la lectura de la obra. La función del *discreto lector*— como diría un autor del Siglo de Oro— resulta indispensable para comprender el sentido de lo leído ya que, en última instancia, como señala Platón en el *Fedro* (275d-e) el discurso escrito guarda silencio o no responde al ser preguntado y necesita por ello ser utilizado únicamente como un soporte o indicación que ayude a «rememorar». En ese sentido, la utilización que hace Platón de *paradigmas* como método analógico resulta indispensable para comprender su pensamiento y en qué medida debe considerarse al *paradigma* como sinónimo de *ejemplo*.

b) La lectura que propongo inspirada en la llamada «Tercera Vía» supone una metodología interpretativa caracterizada en analizar cada diálogo, por ejemplo, *La República*, desde su propio contexto, es decir, asumiendo que en dicha obra como en otros diálogos se expresan tesis positivas o determinadas doctrinas pero estas adoptan un carácter «parcial» en la medida en que se asume que el acceso a la «verdad total» requiere no solo de la iluminación del resto de «verdades parciales» que nos *muestran* el resto de diálogos sino también de elementos que exceden aquello que pueda ser expresado por escrito. Ahora bien, esto no significa afirmar que «la verdad está en el Todo» en el sentido de prescindir de cada una de las partes como estadios previos que serán superados una vez alcanzada la cima buscada.

c) La distinción entre *mostrar* y *decir* constituye, a mi juicio, el rasgo esencial que caracteriza la metodología de la «Tercera vía» en la medida en que resuelve los problemas de los defensores del *escepticismo* y de los partidarios del *dogmatismo*.⁸ En este sentido, puede afirmarse que no solo es necesario prestar atención a lo que *dicen* los *Diálogos* de Platón sino también a lo que *hacen*, esto es, a lo que *muestra* el contexto dramático o los personajes que configuran los diálogos. Para leer adecuadamente las obras de Platón se necesita prestar atención al aspecto dramático como un componente imprescindible para comprender los argumentos filosóficos que contienen pero sin que el carácter dramático de los mismos pueda supeditarse a su dimensión doctrinal. Tales aspectos dramáticos— advierte acertadamente Boeri (2012) en su comentario al *Filebo*—:

«(...) deben ser considerados conjuntamente con las secciones ‘más filosóficas’ del diálogo (relacionadas con la tesis y argumentos que eventualmente las prueban), de modo de poder apresar así la unidad dramática y filosófica del diálogo platónico (...). Los diálogos son ‘dramas’ porque constituyen ‘sucesos de la vida real, hechos capaces de interesar y conmover vivamente al auditorio, en este caso, al lector, como reza la definición que da de la palabra ‘drama’ el *Diccionario de la Real Academia Española*». (p. 32-33).

d) El uso de la *dialéctica* en los *diálogos* de Platón puede interpretarse atendiendo al funcionamiento de la *analogía*. A mi juicio, siguiendo en parte las ideas de Josep Monserrat Molas⁹ resulta indispensable (re)pensar no solo el *arte de leer* sino también el *arte de (re)escribir* en Platón para mostrar que la dimensión dramática de los diálogos platónicos constituye una estrategia expositiva destinada a servir de complemento a un

8 (González, 1999)

9 Monserrat, J. (2001). *Actualidad de los estudios platónicos*, Lección inaugural, Sociedad de Filosofía de la Región de Murcia, 25 de octubre de 2001 en la Biblioteca Regional de Murcia.

conjunto de proposiciones axiomáticas que pueden derivarse o seguirse a modo de «principios» pero sin llegar a configurar un *sistema* cerrado. Ahora bien, de esto no se puede concluir que los diálogos son un conjunto diverso y heterogéneo de ideas inconexas o desconectadas sin referencia alguna a parcelas concretas de la realidad o a perspectivas sobre la verdad. En suma, creo necesario matizar algunas de las notas características de la *dialéctica* de Platón según la exposición que realiza Monserrat Molas (2001) a partir de las ideas de Francisco J. González que asumo en líneas generales. No obstante, creo que es necesario matizar algunos puntos centrales que paso a enumerar:

1) La *dialéctica* es inseparable del contenido y posee un carácter «reflexivo» que convierte en problemático su carácter «objetivo» en el sentido científico del término. A mi juicio, el método dialéctico utilizado por Platón sí permite alcanzar la objetividad propia de la ciencia, pues de lo contrario, no podría hablarse de *episteme* como conocimiento contrapuesto a la opinión o *doxa*.

2) Aunque la filosofía platónica no pueda expresarse en forma de tratado no significa que carezca de un contenido proposicional y, en ese sentido, el carácter eminentemente práctico que le otorga González y que Monserrat acepta no es incompatible, a mi juicio, con la defensa de tesis positivas que son necesarias—aunque no suficientes— para una «saber cómo vivir». El conocer «cómo se debe vivir» requiere alcanzar previamente un saber acerca de qué sea el Bien o la vida buena.

3) El carácter dramático de los diálogos proporciona algunas claves que permiten *mostrar* algo más allá de lo que pueda *decirse* pero precisamente aquello que comparece—por ejemplo en determinados silencios— solo tiene sentido en función de lo *dicho* o afirmado positivamente. Por este motivo creo necesario insistir en los peligros de radicalizar la importancia del componente dramático de los diálogos como hacen los seguidores de la lectura platónica de Leo Strauss.

3. La dialéctica analógica en Platón

La filosofía platónica puede entenderse como una mezcla de *dialéctica* y *analogía* tanto en su forma como en el contenido.

El pensamiento de Platón sobre la *dialéctica* se comprende— en diálogos posteriores a la *República*— desde el problema de lo *uno* y lo *múltiple*, es decir, la realidad se presenta como una mezcla de unidad y multiplicidad.¹⁰ En el *Filebo* (29b-30a) y en el *Timeo* (90b1-d7) defiende Platón que ontológicamente el *todo* es anterior a la *parte*, es decir, el cosmos constituye un «todo ordenado» regido o gobernado por la «razón» y, por ello mismo, considera Platón en el *Filebo* que hay una «causa» —identificada con el intelecto o la sabiduría—que articula o «coordina» racionalmente el cosmos¹¹. En este sentido, si aplicamos estas consideraciones al ámbito del *logos* resulta importante analizar cuál es la noción de *dialéctica* que Platón aplica en el *Fedro* para comprender la necesidad de las articulaciones entre las diversas partes del *discurso* pero, además, también será oportuno destacar el método¹² de la *división* y la *reunión* utilizado en el *Sofista* o en el *Político* para valorar el alcance y límites que Platón le otorga a su aplicación.

10 Platón en el *Filebo* defiende una concepción «organicista»—como advierte Boeri (2012)— consistente en afirmar que lo existente en el macrocosmos, es decir, en el *todo*, tiene una manifestación a nivel microcósmico o individual y, además, que resulta más fácil captar o comprender un fenómeno en el *todo* o totalidad que en la *parte*. (p. 21)

11 Boeri (2012, pp. 22-24)

12 El método utilizado por Platón puede comprenderse mejor prestando atención a su significado etimológico. Según el léxico *Liddell & Scott*, el término “método” posee una doble raíz (μετά) y ὁδός cuya acepción es (en medio de, juntamente con, en unión de, con la ayuda de) y camino o senda. (López Rendón, 2013, p. 73)

3.1. La dialéctica en el Fedro

Una de las ideas centrales que aborda Platón en el *Fedro* (275e) sobre la escritura es que todo *logos*, discurso o palabra escrita alcanza cierta autonomía del autor porque *circula* de mano en mano con independencia del grado de comprensión o ignorancia de los potenciales lectores que se encuentren con el libro, es decir, el texto no sabe a quién está dirigido o a quién «habla» porque sus palabras se mueven (circulan) metafóricamente en todas direcciones. En este sentido—se pregunta Platón—si la palabra escrita necesita de la ayuda del autor (del padre) para defenderse en caso de ser atacada o si puede por sí misma dar una respuesta a las interrogaciones de los lectores. En definitiva, lo que se cuestiona Platón es hasta qué punto las intenciones del autor al componer un texto pueden verse distorsionadas o «desafinadas» si no son leídas—interpretadas y comprendidas— de forma adecuada. Y para ello, resulta que el *discurso* escrito por sí mismo carece—en principio— de los medios para ser entendido correctamente sin la presencia del autor y, por ello mismo, se requiere que el lector haya conseguido apropiarse el *logos escrito* de forma *crítica* y haya comprendido que la palabra escrita solo puede ser un recurso auxiliar que no puede reemplazar o sustituir el pensamiento o la reflexión de los problemas tratados por parte del lector. En este sentido, considero que Platón defiende al *discreto* lector capaz de comprender adecuadamente la naturaleza y función de la palabra escrita. En efecto, la palabra o *discurso* hablado— a diferencia de la palabra escrita considerada como una pintura— posee la capacidad de clarificar las dudas o responder a las preguntas que puedan surgir entre los diversos interlocutores que participan en un diálogo. El discurso escrito, sin embargo, está petrificado y permanece mudo, es decir, no sabe a quién está dirigido y cuál será su recepción por parte de los lectores y si será o no comprensible como señalan Carvallo y Chartier (2001). Sin embargo, como expone claramente Platón (2010) en el *Fedro*:

«(...) todo discurso debe estar constituido como un ser viviente, con un cuerpo apropiado, que no sea ni pies ni cabeza, sino que tenga partes intermedias y extremos, escritos como para que estén relacionados entre sí y con el todo (...). De esto es de lo que yo mismo soy amante, Fedro, de estas divisiones y reuniones, a fin de ser capaz de hablar y pensar. Y si creo que algún otro tiene la aptitud de dirigir la vista hacia una unidad que comprende naturalmente una multiplicidad, sigo sus huellas como la de un Dios. Además, a quienes son capaces de hacer esto los denomino, por el momento, dios sabrá si correctamente o no, dialécticos.» (p. 181)

El fragmento anterior muestra la necesidad de introducir metodológicamente a la *dialéctica* como un complemento de la *analogía* que permita ascender paulatinamente hacia la razón o lo absoluto sobre la base de la «constitución natural de las cosas», es decir, teniendo en cuenta las articulaciones naturales en función de un orden y estructura entre los diversos elementos de un *discurso* o *logos*. Este es uno de los aspectos centrales que caracterizan el *Fedro*: establecer la necesidad de desarrollar un *método* que permitiera aportar claridad a las ideas mediante la *división* y la *reunión*.

En el comentario que realiza Poratti (2010) en su edición del *Fedro* señala que Platón:

«(...) convierte a la dialéctica en un procedimiento metódico nuevo, al introducir el método de reunión y división que en los diálogos tardíos suplantarán al de hipótesis. Nos encamina hacia él al presentar el conocimiento de la verdad como conocimiento de las semejanzas y diferencias (...). El primer paso es reunir, en

una *idea* o clase, ‘cosas’ dispersas y definir la idea que se ha logrado reconocer (...). Para obtener un conocimiento en sentido estricto hay que hacer el pasaje dialéctico de lo sensible a lo inteligible, hasta lograr ‘dar razón’ (*diadónai lógon*, 76b) de lo recordado». (p. 416-417)

¿Cómo articular el rechazo de la palabra escrita y al mismo tiempo la necesidad de encontrar un orden, estructura o tejido en todo *logos* donde las *partes* se articulan con el *todo*? La clave para entender lo que señala Platón reside en que la escritura verdadera—como indica en el *Fedro* y expondrá en el *Filebo*—es la que se produce en el alma, es decir, el discurso escrito o el texto adquiere su sentido como un soporte o guía para la razón pero nunca puede sustituir o suplir la reflexión propia del lector, es decir, para el diálogo del alma consigo misma. En efecto, el discurso escrito es un εἰδῶλον (*simulacro, fantasma, imagen*) a diferencia del *logos* escrito: «junto con la ciencia, en el alma del que aprende, capaz de defenderse a sí mismo y que sabe a quién debe hablar y ante quién callar». (*Fedro*, 276a)

A continuación, expondré la noción de *dialéctica* implicada en el *Político* prestando atención a los mismos aspectos señalados en el *Fedro* (la división como método) y posteriormente trataré la *analogía* del alma con la escritura expuesta en el *Filebo*.

3.2. La dialéctica y la analogía en el Político

En el *Político* se describe el siguiente procedimiento de análisis en el que se muestra la importancia de una adecuada «disección»:

«Extranjero.— Evitemos aislar una pequeña porción de un conjunto, contraponiéndola a todas las demás, que son grandes y numerosas, y no la separemos de las demás sin que ella constituya una especie. Por el contrario, parte y especie deben tomarse conjuntamente. Es mejor, en efecto, poner el objeto buscado directamente aparte de todos los demás, pero siempre y cuando sea correcto hacerlo (...). Pero amigo mío, ocurre que hilar fino no es un procedimiento seguro, sino que mucho más seguro es ir cortando mitades, ya que de ese modo tendremos mayor posibilidad de toparnos con caracteres específicos. Esto es, sin duda, lo que verdaderamente importa en una investigación». (*Político*, p. 262b)¹³

Platón muestra en el *Político* como señala Santa Cruz (2000) que el método de la división alcanza su verdadera función en la medida en que sea capaz de atenerse a las articulaciones de la realidad, es decir, se trata de evitar los excesos que el método de la división pueda suscitar.

13 Como señala Rendón (2013):

«En la dialéctica desarrolla Platón su método de reunión (συναγωγή) y demuestra cómo este es recíproco con el método de división (διαίρεσις), mediante el cual procedemos a diseccionar, separar o dividir la unidad totalizante de la Idea, de un nombre o de una cosa, hasta encontrar su sentido último. Casi siempre, la división se hace en dos partes para comparar entre unas cosas y otras y, por lo general, se descubre que una misma cosa tiene un lado diestro y uno siniestro. Diairesis y synagogé son, pues, los métodos característicos de la Dialéctica y son indisolubles en Platón. Según el filósofo, debemos ser capaces de proceder de ambos modos si queremos llegar a conocer algo, esto es, mediante la división según eidos o ideas especiales y a través de la reunión de los mismos para conducirnos rectamente hacia la idea del bien, todo esto en un proceso dialéctico que se muestra como un ir y venir de lo Uno a lo múltiple y viceversa». (p. 75)

La necesidad de establecer distinciones y de buscar articulaciones para determinar los caracteres específicos resulta algo necesario si se pretende avanzar *dialécticamente* y, en ese sentido, considero que la noción de *paradigma*¹⁴ utilizada en el *Político* también proporciona una clave para comprender que el uso de la *analogía* a través de *modelos* sirve para complementar a la *dialéctica*.

No obstante, en el *Político* cabe preguntarse en qué medida la noción de *paradigma* puede entenderse como casos *ejemplarizantes*. ¿Puede equipararse *ejemplo*¹⁵ y *paradigma*¹⁶? Para responder a esta cuestión creo oportuno señalar la definición de *paradigma* que realiza Aristóteles en los *Primeros analíticos* (69a) y analizar el comentario de Giorgio Agamben (2010) a dicho pasaje en su libro *Signatura rerum*. El pasaje de Aristóteles es el siguiente:

«(...) el paradigma no funciona como una parte respecto del todo [hos méros pròs hólon], ni como un todo respecto de las partes [hos hólon pròs méros], sino como una parte respecto de la parte [hos méros pròs méros], puesto que ambos se encuentran bajo lo mismo, pero uno es más conocido que el otro». (Primeros analíticos, 69a, 13-14).

-
- 14 Como señala Aragües: «La voz *exemplum* (como su equivalente griego, *paradigma*, y su derivado romance, “ejemplo”) define ocasionalmente en los textos cualquier comparación utilizada en el discurso moral(...)Y es que la voz *exemplum* añadía a aquel sentido global una segunda acepción, notablemente más restringida, y definida desde su oposición al resto de las “especies ejemplares”: la “imagen” (...) y el “símil” (*similitudo* o *parabola*). Por lo demás, tampoco la delimitación de las fronteras entre *exemplum*— en este sentido estricto— y la *similitudo* es unívoca en los tratados retóricos(...)». (Aragües, 2002, p. 82)
- 15 «El *exemplum* busca la prueba de la verosimilitud en la semejanza como base de la inducción. El *exemplum*, a diferencia del silogismo, es una prueba traída de una fuente fuera de la causa; pertenece a las *pruebas inartificiales* y es totalmente independiente del hecho que se trata en la causa. El poner el *exemplum* en relación con la causa es libre creación del orador. Los tratadistas diferencian tres clases de ejemplos: el *exemplum histórico* correspondiente a la historia; el *exemplum poético* que corresponde a la fábula; el *exemplum verisimili* que corresponde a las materias de la comedia (...) La *auctoritas* es el tipo de razonamiento que se apoya en testimonios, opiniones, afirmaciones o sentencias de un experto y, como tal, se le confiere valor probatorio. En la predicación eclesiástica, los argumentos de autoridad se toman de los santos Padres, doctores de la Iglesia, grandes teólogos, filósofos, historiadores, y también, autores clásicos o profanos. La *auctoritas*, al igual que el *exemplum*, no guarda por sí misma, ninguna relación con la causa concreta; es el predicador quien establece relación con la *causa* en sentido favorable. El predicador aduce el argumento de autoridad en virtud de su valor probatorio y como garante de la propia opinión; pues, es consciente que la fuerza persuasiva de la *auctoritas*, se basa en la validez universal de la sabiduría que encierra y en la imparcialidad indubitable de que aparece revestida (...) La *similitudo*, al igual que el *exemplum*, es una prueba traída de fuera de la causa para establecer una relación comparativa con esta a fin de hacerla creíble. La fuerza probatoria de la *similitudo* radica en que sus dominios caen dentro de vida cotidiana en general (a diferencia del *exemplum* que tiene sus dominios en la historia y la ficción poética). Por tanto, no precisa de un grado de formación de los oyentes para su comprensión como en el caso del *exemplum*. La alusión breve es la forma literaria más común; sin embargo, es frecuente que la *similitudo* se amplíe hasta alcanzar las proporciones de una *narratio* o de una *descriptio*». (Villegas Paredes, 2008, pp. 179,181,184).
- 16 Señala Martínez-Almedia (2010) a propósito de la definición de Goldshmidt (1947) en su conocido trabajo *Le paradigme dans la dialectique platonicienne, 1947*:

«Victor Goldshmidt da dos definiciones de paradigma:1.Tomado en su sentido original, que también es el sentido obvio, ‘paradigma’ significa ‘ejemplo’, ‘comparación’ (...). 2. Por otra parte, basándose en pasajes del *Sofista* y del *Político*, define el paradigma como un ejercicio previo a la investigación consagrada a una de las materias mayores. Por su parte, para Rosen el término posee dos acepciones: 1) modelo y 2) ejemplo (...). (p. 142)

La peculiaridad del *paradigma* reside en que se mueve únicamente en el ámbito de lo particular– a diferencia de la *inducción* y de la *deducción*–. El conocimiento que proporciona el *exemplum* afecta a una *singularidad* irreductible a la dicotomía entre lo universal y lo particular, es decir, su carácter epistemológico pertenece a la *analogía*.¹⁷ (Agamben, 2010, pp. 24-25). En efecto, a través de la *semejanza* entre el *modelo* y aquello que es «modelado» (sin que sea necesariamente una «copia») se establece una relación *analógica* de *proporción* o de *atribución* que será de gran importancia para el desarrollo posterior de esta problemática. (Goldschmidt, 1947, p. 84)

La utilidad del paradigma o modelo reside a juicio de Santa Cruz:

«(...) en la posibilidad de trasladar a un objeto o situación más grandes o complejos la estructura de aquello que se ha tomado como modelo. El uso de un modelo supone, entonces, un procedimiento por analogía y, en tal sentido, es un método de enseñanza y no de descubrimiento: la elección misma del modelo del que en cada caso se trate depende del previo conocimiento de la analogía estructural que existe entre el modelo que se toma y aquello otro para lo cual es elegido como modelo». (Santa Cruz, 2000, p. 483)

En este sentido, resulta importante resaltar que el *paradigma* tiene como función *mostrar* de otro modo lo que el texto *dice* y, por ello mismo, no resulta casual el *paradigma* del *tejido* para definir el *arte político* ya que, con la utilización de dicho *modelo*, Platón muestra una correspondencia entre lo *dicho* y lo *mostrado*. En otras palabras, el *isomorfismo* entre el alma y la ciudad supone que sea necesario establecer una distinción entre la «urdimbre» y la «trama» de la sociedad para poder configurar un *tejido* armonioso.¹⁸

3.3. La dialéctica¹⁹ en el Sofista

La característica esencial de la *dialéctica* o el rasgo específico que la constituye es la «división» por géneros, es decir, establecer distinciones entre los géneros para encontrar compatibilidades y ser capaz también de *reunir* o *sintetizar* para establecer una *criba* entre

17 Como advierte Villalonga (2016):

«(...) mientras que un ejemplo necesita de un hecho, texto o cláusula que se cita para comprobar, ilustrar o autorizar un aserto, doctrina u opinión, el paradigma se construye a base de analogías no explícitas para satisfacer de forma mucho más amplia las posibles carencias comprensivas. Se trata, en definitiva, de idóneos ámbitos ilustrativos brindados al lector, a partir de los cuales es posible captar la complejidad filosófica de la obra (...)». (p. 17)

18 Santa Cruz (2000, p. 485)

19 La concepción que Platón expone de la *dialéctica* en el *Sofista* puede definirse en palabras de Carlos Másmela (2006) del siguiente modo:

«(...) proceso de comunicación y de participación de géneros, cuyo movimiento se lleva a cabo entre lo uno y lo múltiple, mediante un poder (δύναμις) tanto de separación (διαίρεσις) como de ligazón (συνάγωγη). Al proceder dialéctico pertenece en este sentido una δύναμις que se desdobra en un padecer y en un producir (ποιεῖν και πασχεῖν), no los géneros como tales, sino la copresencia entre ellos, de acuerdo con su cambiante referencia. El poder de la comunicación dialéctica se establece entre los múltiples εἶδη que participan en un εἶδος ἐν, el cual se difunde por entre todos ellos, ensamblándose así el doble movimiento dialéctico de un todo. La múltiples comunicación de los εἶδη no constituye por sí misma este todo, porque la multiplicidad compuesta por ellos no se establece por sí misma como multiplicidad. Por eso, cada εἶδος efectúa su interconexión con los otros εἶδη, no en su relación inmediata con cada uno de los otros, sino en su padecimiento de un εἶδος ἐν que actúa sobre ellos y los articula en su determinado ser otro». (Másmela, 2006, p. 134)

diversos elementos y encontrar su articulación. Sin embargo, al inicio de la obra propone Platón un método más sencillo o simple para definir o caracterizar la actividad propia del sofista: el *paradigma*²⁰ o *ejemplo* del «pescador de caña». En efecto, se trata de emplear un método analógico que sea didáctico y esté basado en el uso del «ejemplo paradigmático» como afirma en el *Político* (266d). Se trata de encontrar una definición de «sofista» y para ello se recurre a la *imagen* de la caza para ilustrar de forma clara aquello que se pretende averiguar.²¹ Sin embargo, considero que este *modelo* resulta insuficiente y será reemplazado posteriormente. A mi juicio, en la sección final de este diálogo utiliza Platón el *paradigma* teatral sustentado en la noción de *mimesis* para caracterizar al sofista de un modo más preciso y en consonancia con lo afirmado en otros diálogos:

«(...)Extr. –Así pues, recordemos que, de la técnica productora de imágenes, un género debía ser el de la copia y otro el de la apariencia, si lo falso, siendo realmente falso, se muestra también por naturaleza como una de las cosas que son (...). Entonces dividamos nuevamente en dos el género de la apariencia (...). En una parte, la que se realiza por medio de instrumentos; en la otra, la de quien produce la apariencia ofreciéndose él mismo como instrumento. Teet. ¿Cómo dices? Extr.–Creo que, cuando alguien, sirviéndose de su propio cuerpo o de su voz, hace que parezca muy semejante a tu figura o a tu voz, esta parte de la técnica de la apariencia se llama en cierto modo especialmente ‘imitación’». (Sofista, 266e-267a).

La vinculación que establece Platón del sofista con la representación teatral permite establecer un *modelo* entre el filósofo—en tanto que *imita* al sabio—y el sofista que pretende ser una *copia* o *simulacro* del filósofo y, en ese sentido, tanto los jóvenes como los «ignorantes» pueden caer en el error de confundir la copia con el original. En este sentido, como afirma Álvarez (2013):

«En principio, el sofista aparece como un imitador de las cosas que son (μιμητής τῶν ὄντων, 235a1) y, si seguimos el hilo del argumento, podremos vislumbrar que el resultado de esta actividad como imitador son los φαντάσματα, unos simulacros que se definen por su deformación intencional del original que imitan, deformación mediante la cual buscan hacerse valer por el propio original (...). En el segundo uso del término, y hacia el final del diálogo, el sofista termina caracterizado como un imitador del sabio (μιμητής τοῦ σοφοῦ, 268c1) y de esta forma la analogía con el actor teatral se vuelve evidente. Ahora bien, del primero al segundo uso de μιμητής parece operarse un desplazamiento entre un sujeto que simplemente ofrece φαντάσματα de las cosas y un sujeto que se convierte a sí mismo en φάντασμα (...).».(p.7-9)

El sofista se caracteriza por ser un simulacro o imagen (φάντασμα) y, en ese sentido, puede engañar su *apariencia* de sabiduría de la misma manera que el poeta puede (a)parecer sabio

20 Señala Lucas Álvarez lo siguiente:

«Este término, formado por el prefijo παρα (“delante”) y el sustantivo δειγμα (“patrón”), puede traducirse como “ejemplo” o “modelo”, en cuanto un δειγμα se ubica delante de algo para servirle de modelo(...). Estudiando este último uso, Goldschmidt ha demostrado que esos παραδείγματα cumplen con dos funciones: a) habitúan al inexperto en el método que luego se aplicará sobre el objeto principal y b) ofrecen similitudes entre ambos objetos, similitudes que permiten ubicar el objeto principal dentro de una estructura. (Álvarez, 2016, p. 346)

21 Véase el comentario de Bordoy (2010, p. 77)

ante aquellos que desconocen la verdadera naturaleza de la poesía. A mi juicio, el *pharmaco* que puede ser un remedio para evitar caer en la seducción del sofista o de la poesía mimética reside en adquirir un conocimiento (*episteme*) sobre la naturaleza y función de la poesía.

3.4. La dialéctica en el Filebo

El método de división como parte de la dialéctica es definido en el *Filebo* (16c) como un «don de los dioses» cuya función es mostrar la relación entre lo *uno* y lo *múltiple*. La división por géneros y especies sigue siendo crucial para Platón como parte de la *dialéctica* y otorga, por tanto, cierta primacía a la división dicotómica. Sin embargo, tiene que mostrar—como ya hizo en el *Sofista* y en *Político*—los peligros de abusar de la dicotomía y recurrir al uso del *paradigma* o *analogía* como una ayuda para la *dialéctica*.

Para la descripción de la *dialéctica* en el *Filebo* asumo el conocido análisis realizado por Gadamer²² en su interpretación ya que muestra, a mi juicio, que la *dialéctica* en dicha obra es en buena media un procedimiento ético, es decir, está vinculada a la virtud y a la reflexión sobre lo que sea una vida buena. En efecto, la dimensión práctica vinculada a saber «cómo debemos vivir» requiere reflexionar acerca de qué sea el Bien—como sucede en el *Filebo*— y por ello es necesario indagar cuál es el tipo de vida preferible para el ser humano: el placer, el bien o una mezcla de ambos.

La clave del diálogo reside en que Sócrates advierte que es necesario tomar una decisión para determinar cuál es el mejor modo de vivir y para ello necesita articular adecuadamente la relación existente entre *placer* y *bien*. En función del principio de *symploké* resulta imposible que todos los placeres puedan ser *igualmente* elegibles y lo mismo sucede con los diversos *bienes*. En ese sentido, ni el placer ni la razón o prudencia pueden por sí mismos y de forma autónoma proporcionar el *bien* del hombre y por ello es necesaria la *mezcla* entre vida placentera y vida virtuosa. (Mié, 2018, p. 307)

Para *mostrar* en qué media es posible alcanzar dicha articulación entre placer y bien necesita probar la existencia de *placeres falsos* y para ilustrar dicha posibilidad recurre a la *analogía* del entre el alma y el libro. Como señala Marcelo Boeri (2012) en su comentario a la edición del *Filebo*:

«La metáfora del alma como un libro aparece en un importante pasaje del *Filebo* en el que Sócrates se detiene a examinar casos de percepción errónea y del consiguiente juicio erróneo cuando una persona ve algo a la distancia (...). En el *Filebo*, 38c-d se presenta el caso de quien ve algo desde lejos e intenta discernir lo que ve; lo que quiere mostrar Platón es que las cosas “se aparecen (*phantasthénta*, 38d2) de una manera determinada: como un hombre o como una estatua. Pero si eso es así, es porque las “apariencias” pueden ser verdaderas o falsas (...). Este ejemplo, como en el *Teeteto*, explica la opinión falsa como la combinación errónea de sensación y memoria (...). Una vez hechas estas distinciones, se puede introducir la metáfora: nuestra alma se parece a un libro. La que escribe en ese libro es la memoria, cuando esta se encuentra con las sensaciones y las impresiones o estados afectivos—presumiblemente producidos luego de la sensación—, y lo que escribe son discursos. Estos discursos son escritos en nuestras almas. Y cuando el escriba escribe la verdad, surgen en nosotros no solo opiniones verdaderas, sino también discursos verdaderos (...). Cuando el escriba escribe una falsedad, resultan opiniones y discursos falsos. Pero además del escriba (la memoria) hay también otro «artesano» (*demiourgós*): un dibujante o pintor (*zográphon*), cuya tarea es escribir en nuestras almas las imágenes de lo que se ha dicho o proferido en el discurso (...). El dibujante o pintor es, obviamente, la imaginación (*phantasia*), que se da cuando la sensación ya no está presente». (p. 125-127)

22 Seguró, M. (2015). *Sendas de finitud: analogía y diferencia*, Barcelona, Herder.

Las consecuencias del fragmento anterior son evidentes: si las *imágenes* pueden ser verdaderas o falsas también pueden darse placeres que (*a*)parezcan como tales sin serlo realmente al estar originados en un error de la percepción, es decir, en una mala interpretación de una percepción o en el caso de un texto en una apreciación distorsionada que suscite incompreensión y rechazo o, en caso contrario, placer y agrado.

4. Conclusión

La principal conclusión de este trabajo reside en que el uso de la *analogía* en Platón es el soporte necesario para que pueda desarrollarse la *dialéctica* pero al mismo tiempo la *analogía* por sí misma no es suficiente para proporcionar conocimiento si no está enmarcada desde los condicionamientos exigidos por el desarrollo dialéctico en su proceso *ascendente y descendente*. En otras palabras, puede concluirse que la finalidad de los diálogos reside— en buena medida— en trasladar al *lector* la responsabilidad de asimilar *críticamente* el contenido reflejado de forma ambigua en algunas de las *analogías*, símiles o comparaciones introducidas en los diálogos pero sin olvidar la importancia de la *dialéctica* para una correcta comprensión de lo leído que evite caer en errores interpretativos o en distorsiones que alteren el significado de un determinado texto o las ideas expuestas por un autor.

La función de la educación para Platón recae en la capacidad de la persona para analizar *críticamente* el mundo desde la aplicación de un método dialéctico y analógico que permita articular la riqueza y diversidad de perspectivas sin caer en un relativismo postmoderno carente de unidad y referencias objetivas.

5. Bibliografía

- Agamben, G. (2010). *Signatura rerum*. Barcelona: Anagrama.
- Alvarez, L. M. (Noviembre, 2011). *El filósofo como theatés y el sofista como mimetés. Platón frente a la sofística y el paradigma del teatro*. III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Filosofía Antigua. Alfa, Lima.
- Alvarez, L. M. (Marzo, 2013). *Las relaciones dialéctico-teatrales entre filósofo y sofista formuladas en República, Sofista y Político*. XVI Congreso Nacional de Filosofía. Asociación Filosófica Argentina, Buenos Aires, 2013.
- Aragües, J. (2002). *Preceptiva, sermón barroco y contención oratoria: el lugar del ejemplo histórico*. Criticón.
- Aullón de Haro, P. (1994). *Teoría de la crítica literaria*. Madrid: Trotta.
- Beuchot, M. (2016). *Dialéctica de la analogía*: Barcelona: Paidós.
- Beuchot, M. (2015). *Elementos esenciales de una hermenéutica analógica*, 60(74).
- Carvallo y Chartier (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus
- De Angelis, L. (2016). Platone e l'antica disputa tra ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ Ε ΠΟΙΗΣΙΣ. Milano.
- García-López, J. (1974). La analogía en general. *Anuario Filosófico*, 7, 193-223

- García Hoz, V. (1994). *Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Ruíz, M.J. (2019). Educación comparada, teología y postrelativismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 33, pp. 46-61.
- Goldschmidt, V. (1947). *Le paradigme dans la dialectique platonicienne*. Vrin.
- González Escudero, S. (2007). *El paradigma de El Político de Platón*.
- González, J. (1995). *Dialectic and Dialogue. Plato's Practice of Philosophical Inquiry*, Evanston (Illinois): Northwestern University Press.
- González Maestro, J. (2007). *Las ascuas del Imperio*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- González Maestro, J. (2009). *¿Qué es literatura?*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- Mansur y Vázquez (ed.) (2018). *Educación y persona. Reflexiones críticas sobre el sentido de la educación*. México: Tirant humanidades.
- Martínez-Almedia, R. (2010). *Mito y paradigma en el Político de Platón*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Másmela, C. (2006). *Dialéctica de la imagen*. Anthropos
- Migliori, M. (2013). *Il disordine ordinato. La filosofia dialettica di Platone*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Migliori, M. (2019). *La bellezza della complessità. Studi su Platone e dintorni*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Monserrat, J. (2001). *Actualidad de los estudios platónicos*, Lección inaugural, Sociedad de Filosofía de la Región de Murcia, 25 de octubre de 2001 en la Biblioteca Regional de Murcia.
- Negrete, J. A. (2015). *De la Filosofía como Dialéctica y Analogía*. Madrid: Ápeiron.
- Platón (2010). *Sofista*. Madrid: Alianza
- Platón (2012). *Filebo*. Buenos Aires: Losada
- Platón (2010). *Fedro*. Istmo
- Platón (2000). *Política*. Madrid: Gredos
- Seguró, M. (2015). *Sendas de finitud: analogía y diferencia*. Barcelona: Herder.
- Vallejo Campos, Á. (2018). *Adonde nos lleve el logos. Para leer la República de Platón*. Madrid: Trotta.
- Villalonga, C. (2016). *El ejemplo de los oficios en los diálogos de Platón: una vía acceso a su filosofía*. (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears.
- Villegas Paredes, G. (2008). *Diferencias léxico-semánticas de documentación escrita en las diferentes órdenes religiosas del siglo XVII español*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Sun, Yu-Jung. (2017). *Lies in Plato's Republic*.



*Educar el pasado: perspectivas para
una investigación comparada sobre la
«Historia profunda» y «universal»*

*Educating to the past: perspectives for comparative
research on 'deep' and 'universal' History*

David Salomoni*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.24244

Recibido: **16 de abril de 2019**
Aceptado: **27 de junio de 2019**

* DAVID SALOMONI: Profesor de la Università degli studi Roma Tre, del Dipartimento di scienze dell'educazione. Entre sus reputados trabajos destacan obras como: Salomoni, D. y Madella, L. (2018) Ensayo de una bibliografía comparada sobre la Universidad y el sistema de enseñanza superior (1990-2017), en P. Aullón de Haro (Coord.), *La cuestión Universitaria, Metodologías Humanísticas, 1*, Madrid, Instituto Juan Andrés; (2016) Le scuole di una comunità emiliana nel Rinascimento tra religione e politica. Il caso di Novellara, *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 2. **Datos de contacto:** E-mail: salomoni@uniroma3.it

Resumen

En el presente artículo se ilustra la tendencia reciente que caracteriza la historiografía contemporánea: el retorno a una concepción universal de la historia. El universalismo se traduce principalmente en una visión global y «profunda» del pasado. Este enfoque se valora aquí mediante la observación comparativa de algunos trabajos recientes que han provocado un animado debate en la comunidad académica. Cabe recordar que este enfoque no es nuevo, sino que se trata más bien de un retorno. Las obras históricas más importantes compiladas desde la Edad Media hasta el nacimiento de la Edad Moderna han considerado la historia en su conjunto. La reducción de los arcos temporales analizados, aunque respondiera a necesidades contingentes, provocó cortocircuitos culturales que impidieron captar los desarrollos históricos estudiados. En este artículo, trataré de poner en diálogo el antiguo universalismo con el universalismo moderno, subrayando el valor pedagógico de esta forma de escribir la historia y la centralidad de las instituciones educativas en su consolidación y transmisión. Las obras historiográficas aquí consideradas no agotan necesariamente todo el panorama de las publicaciones sobre este tema. Sin embargo, en mi opinión, son las más representativas e innovadoras de esta nueva y, al mismo tiempo, antigua tendencia. Lo que tienen en común es la renovada sensibilidad de la comunidad científica hacia un enfoque multidisciplinario e inclusivo, que utiliza las recientes adquisiciones de una amplia gama de ciencias, entre ellas la geología, la antropología, la arqueología y la física, para el estudio de la historia humana.

Palabras clave: Educación; Universalismo; Historiografía; Historia Profunda; Historia Global

Abstract

This article takes into account the recent trend of historiography towards a return to a universal conception of history. This universalism consists mainly in a global and profound vision of the past. Such an approach is assessed here through the comparative observation of some recent works that have provoked a lively debate in the academic community. This orientation, however, is far from new; it is rather a return. The most important historical works produced from the Middle Ages to the eve of modernity, in fact, have considered human history as a whole. The reduction of the time frames in scholarly works analysed here, although responding to contingent and concrete needs, according to some intellectuals caused cultural 'short circuits' that prevented us from grasping the same historical events that historians were trying to understand and guide. In this article, I will try to put ancient universalism into dialogue with modern universalism, underlining the pedagogical value of this way of writing history and the centrality of educational institutions in consolidating and transmitting it. The historiographical works considered here do not necessarily exhaust the whole panorama of publications on this theme. In my opinion, however, they are the most representative and innovative of this new and at the same time ancient trend. What they have in common is the renewed sensitivity of the scientific community towards a multidisciplinary and inclusive approach, which uses the recent acquisitions of a wide range of sciences, including geology, anthropology, archaeology, physics, for the study of human history.

Key Words: Supranational Education Policy; European Union; Axiological Framework; Interests; Principles; Values

1. Nota introductoria

Los últimos veinte años de la historia mundial han sido el escenario de la violenta e inesperada ruptura de los equilibrios internacionales (económicos y políticos), así como de las certezas y esperanzas que animaron la planificación política y el crecimiento económico mundial en la segunda mitad de los años noventa. Una vez que el «fin de la historia», profetizado tras el colapso del bloque soviético, había sido archivado, vimos la entrada en un nuevo orden mundial en el que el radicalismo religioso, en contra de todas las expectativas del siglo XX, sustituyó parcialmente a las ideologías del «siglo corto» al dar voz a las reivindicaciones de grandes segmentos de las sociedades europeas y de Oriente Medio (Hobsbawm, 1994). Además, a principios de la década del 2000 se demostró que la «victoria» del bloque occidental sobre el comunismo no sancionaba la afirmación del modelo democrático como régimen político dominante, a pesar de los intentos de exportación del mismo. En varios estados del mundo, incluyendo los estados occidentales con una tradición democrática más antigua, la tentación de sistemas autoritarios de gobierno ha sido fuerte, consolidando en varios casos la posición de «hombres fuertes» al mando. La crisis económica que comenzó en 2008 hizo el resto, acelerando un proceso de desconfianza generalizada. Frente a estos cambios repentinos, el entorno de quienes estudian el pasado profesionalmente, a los que la opinión pública encargó la tarea de plantear las interpretaciones del presente, no ha dejado de preguntarse ¿qué salió mal? ¿por qué?

Una respuesta a tales preguntas provino de la historiografía anglosajona, tal vez porque el liderazgo mundial en el último siglo fue sucesivamente inglés y norteamericano. Los historiadores anglosajones han elaborado así algunas propuestas sobre el nivel de contenido y el método para tratar de comprender lo que ha sucedido, quizás refiriéndose a la categoría histórica más antigua pero parcialmente abandonada, la de *universalismo*, que ahora se define más comúnmente como *global history* e historia «profunda» (*deep history*). Algunos estudiosos, de hecho, se han dado cuenta de que en la investigación histórica la tendencia a lo largo del tiempo se ha orientado cada vez más hacia la fragmentación de los marcos temporales y de los objetos estudiados con un enfoque micro histórico. El problema, según algunos, no radica tanto en el enfoque micro histórico en sí mismo, capaz de alcanzar niveles de análisis muy precisos, sino en la propensión a un uso desproporcionado de este método como única herramienta de análisis histórico destinada a imprimir un cambio en la sociedad, abandonando pues las lecciones de las escuelas historiográficas del pasado.

Este artículo no pretende agotar el tema del retorno contemporáneo a un enfoque histórico universalista, ni pretende una comparación exhaustiva de todas las obras históricas universalistas pasadas y presentes, sino ofrecer consideraciones e interpretaciones a fin de comprender mejor y orientarse en la fase historiográfica presente. Por lo tanto, aquí compararemos algunos trabajos recientes de historiadores en los que se ha expresado la necesidad de volver a un enfoque holístico de la historia en un sentido horizontal: el mundo (historia global); y vertical: el tiempo (historia profunda). El contenido de estas obras también se comparará con otras del pasado, subrayando que el enfoque universal (global y profundo) es solo un retorno a una forma bien establecida de hacer historia. Como veremos enseguida, la reducción de los plazos estudiados es un fenómeno relativamente reciente en la historiografía.

2. “Deep History” y “Short Termism”

En un libro publicado hace unos años, los historiadores David Armitage y Jo Guldi advirtieron contra el riesgo de una historiografía aplastada sobre lo contemporáneo o sobre lo corto, incluso muy corto, duración (Armitage-Guldi, 2014: 1-3). El *History Manifesto*, de hecho, indicaba que una de las principales causas de la crisis política, económica y antropológica experimentada en los países occidentales durante los últimos años era la reducción progresiva del horizonte cronológico en el campo de la investigación histórica. En opinión de los dos historiadores, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la afirmación gradual de una atención de los estudiosos cada vez más concentrada en los fenómenos de corto plazo (*short-termism*), en detrimento de una perspectiva más amplia, de larga duración, estaría en la base de la crisis que las disciplinas históricas están experimentando en la sociedad contemporánea, al menos en la sociedad occidental (Sisci, 2013).

Según estos historiadores, la falta de una visión de conjunto socavaría la capacidad colectiva de elaborar visiones a largo plazo, propiciando la devaluación colectiva de la reflexión histórica y su tradicional utilidad: *magistra vitae*. De hecho, mirando el debate público en algunos países, como Italia, en los últimos años se ha confirmado la idea de la inutilidad de las disciplinas liberales tradicionales, con la historia a la cabeza. Varios periodistas, intelectuales y líderes de opinión han trabajado conjuntamente para demostrar cuánto en la civilización del *Homo Oeconomicus*, las disciplinas resultantes de los esfuerzos de producción e identidad nacional y análisis social del siglo XIX se han convertido ahora en un mero adorno para el intelecto, con poco que aportar a la expansión económica de un estado (Feltri, 2016).

Es interesante notar que ambas posiciones, tanto la de los devaluadores de la importancia del papel público de la historia en el mundo contemporáneo, como la de aquellos que identifican en la investigación histórica a largo plazo una perspectiva metodológica capaz de sacar a esta disciplina del estado de subalternidad política y académica en el que habría caído, reconocen la esfera educativa como momento crucial. Para los detractores, de hecho, serían las bajas tasas de empleo de los licenciados en literatura/historia las que sancionarían su falibilidad, mientras que los partidarios del retorno a la función programática con un enfoque de *longue durée* parten de las instituciones educativas y de la actividad de investigación académica para determinar la necesidad de esta revolución, en el sentido etimológico del término. Guldi y Armitage afirman que entre 1975 y 2005, las tesis doctorales producidas en Estados Unidos trataron principalmente temas con una duración cronológica entre 5 y 25 años, mientras que en 1900 la media de los plazos examinados en las tesis doctorales era de 75 años (Armitage-Guldi, 2014, p. 7-8). Este libro, tras el debate académico al que dio lugar, tiene el mérito de haber puesto de relieve dos aspectos importantes de la sociedad contemporánea.

El primero es la importancia de las instituciones educativas, en particular las universidades, para determinar la orientación (y el enfoque) de las representaciones del pasado, a fin de influir en la percepción colectiva del presente en los diversos ámbitos de la sociedad, desde la política hasta la economía. El segundo elemento está más estrechamente relacionado con el campo historiográfico, en particular con la manera en que las distintas épocas han mirado al pasado, seleccionando temas, problemas y segmentos más o menos amplios. El debate sobre el mejor enfoque del análisis del pasado, holístico o parcial, es probablemente el problema historiográfico más antiguo, anterior al nacimiento de la historia como disciplina autónoma y científica.

El *History Manifesto*, sin embargo, no es solo un llamamiento a la comunidad científica para que vuelva a un enfoque de larga duración, sino que es también el producto de una determinada visión historiográfica que desde hace tiempo ha sentido la necesidad de recuperar una visión más amplia del pasado. De hecho, la reducción del arco temporal del análisis histórico destacada por Guldi y Armitage es solo la punta del iceberg cuyos orígenes se pueden rastrear muy atrás en el tiempo. Los historiadores no han dejado de cuestionar la razón de esta reducción.

En un libro publicado en 2008, *On Deep History and the Brain*, Daniel Lord Smail afirmaba con fuerza la necesidad de una reunificación de la historia, una aproximación al pasado capaz de abandonar los prejuicios todavía arraigados entre los historiadores contra lo que se define como «prehistoria», es decir, todo lo que precede a «esa abstracta «raza humana» que se encuentra en la historiografía humanista» (Smail, 2008, p. 2; Greene, 1992, p. 3). Según Smail, la forma en que los historiadores miran el pasado ha sido influido por teorías «fantasma», de las cuales hablaré brevemente, pues han estructurado su forma de pensar de manera no plenamente consciente.

Sin embargo, los avances logrados hoy en día por otras disciplinas, como la antropología, la arqueología, la biología, la neurociencia, la psicología, pueden emplearse para reescribir radicalmente la imagen de un Paleolítico inmutable. En este sentido, la línea ya había sido trazada hace algún tiempo. Este enfoque fuertemente interdisciplinario es solo la etapa más avanzada de aquello que la escuela de los *Annales* franceses comenzó en la primera mitad del siglo XX, y que luego se tradujo en las diversas vías de investigación histórica renovada, vigentes cincuenta años más tarde en el libro editado por Jacques Le Goff y Pierre Nora, titulado *Faire de l'histoire* (Le Goff-Nora, 1974). Algunos de los temas de renovación historiográfica indicados en el libro fueron instrumentales en el estudio del pasado profundo y podemos encontrarlos en otro libro posterior de Smail escrito con Andrew Shryock. Entre los puntos tratados se encuentran la historia del cuerpo, el lenguaje, la energía, la alimentación, la migración y el parentesco (Shryock-Smail, 2011). Incluso la escuela de los *Annales* no ha dejado de interesarse por el problema de la unidad histórica, la continuidad entre épocas y las razones que obligan a los historiadores a operar periodizaciones. Jacques Le Goff publicó en 2014, año de su muerte, el libro *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches?* en el cual el historiador francés discute estos asuntos (Le Goff, 2014).

En síntesis, la idea de estas reflexiones es escribir una historia unitaria del hombre, desde el Paleolítico hasta el post-Lítico, sin que lo que ocurrió antes de las formas más antiguas de testimonio escrito sea concebido como una forma de antropología en clave histórica, sino como una historiografía completa. Todo ello sin abandonar el valor de la reflexión sobre los periodos, que es siempre una herramienta fundamental, pero sin impedir que las periodizaciones se conviertan en cotos sagrados e insuperables.

Según Smail, tratar el pasado del hombre de manera unificada sería fundamental con el fin de alcanzar una mejor comprensión y una mayor conciencia de la acción humana en el presente. De esta manera, Smail conecta con las posiciones de Armitage y Guldi, compartiendo su atractivo. Incluso para el autor de *Deep History*, la tendencia resalta una reducción de los arcos cronológicos examinados por los historiadores. Señala que durante siglos los historiadores han producido y enmarcado sus representaciones del pasado desde los orígenes de la humanidad hasta sus respectivas épocas contemporáneas sin que, sin embargo, estas historias se consideren profundas debido a la «corta» duración de la historia bíblica en la tradición judeo-cristiana. En el relato bíblico, en efecto, el

hombre es creado ya en posesión de todas sus facultades racionales, sin pasar por esa fase de amortiguación que hoy entendemos como prehistoria. Es innegable, sin embargo, que el *habitus* mental con el cual se escribieron estas historias fue exquisitamente holístico, es decir, pretendía dar cuenta de todo el conocimiento existente y compartido sobre la historia humana. ¿Qué es lo que ha cambiado la actitud de los historiadores (incluso *ante litteram*), provocando la reducción gradual de los arcos cronológicos investigados?

3. Entre ciencias de la Tierra e historia sacra

Como señala Daniel Lord Smail, hay un rasgo común entre las historias universales producidas en la Antigüedad y la Edad Media, las historias globales de los siglos XIX y XX, e incluso los libros de texto de historia: todas afirman comenzar su tratamiento desde el principio. Sin embargo, el problema que plantea este enfoque es decidir cuándo colocar el comienzo de la historia de la humanidad. El problema no se planteó durante mucho tiempo. Los dos modelos de periodización de los historiadores tardoantiguos y medievales fueron el propuesto por Daniel en el Antiguo Testamento y el de San Agustín del IX libro de la *Ciudad de Dios* (Le Goff, 2014, p. 10-11). Al profeta Daniel cuatro bestias encarnando las cuatro edades del hombre se le manifiestan en un sueño. Éstas se devoran unas a otras hasta que la última blasfemia contra Dios, y en ese momento aparece el Hijo del Hombre, a quien son conferidos por el Cielo el Imperio, el Honor y el Reino. Como señala Le Goff, esta periodización prosperó entre los historiadores de los siglos XII al XVI. Los cuatro reinos aún dividen la historia universal de Felipe Melanchthon y todavía está vigente en 1557, en el *De quatuor summis imperiis* de Johannes Sleidanus (Le Goff, 2014, p. 11; Ben-Tov, 2009; Suggi, 1998, p. 75-92).

Por su parte Agustín divide la historia no en cuatro épocas sino en seis partes, las cuales se refieren a los seis días de la creación y a las seis edades de la vida (infancia, niñez, adolescencia, juventud, madurez y vejez). También la subdivisión de Agustín tuvo mucho éxito entre los historiadores de la Antigüedad tardía y de la Alta Edad Media, influyendo en sus obras. Entre ellas se encuentran las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla (siglos VI-VII), la *De temporum ratione* de Bede el Venerable (siglos VII-VIII) y, en épocas posteriores, el *Speculum historiale* de Vicente de Beauvais (siglo XIII), (Le Goff, 2014, p. 15).

Los historiadores medievales no dudaron en colocar el origen de la historia en el Jardín del Edén, superponiendo perfectamente la historia sagrada a la historia profana. Guillaume de Nangis, uno de los intelectuales franceses más famosos de la Edad Media, contemporáneo de Vicente de Beauvais, en su *Chronicon* empieza la historia del hombre con la creación, llegando luego hasta su época (comienzos del siglo XIV), (Bussac-Germain, 2010, p. 5-6). A su vez, Guillaume de Nangis se basó en las obras de sus predecesores: es el caso del monje benedictino Sigebert de Gembloux, cuya *Chronographia*, escrita entre 1100 y 1105, era una continuación de la Crónica Universal (Παντοδαπή ιστορία) de Eusebio de Cesarea (Van Nuffelen, 2010, p. 162-175; Mortley, 1996, 1990:, p. 225-250). La *Cronographia* de Sigeberto, que comenzaba en 381 (año en el que termina la Crónica de Eusebio) es testimonio de la voluntad enciclopédica y universal del autor, así como de su necesidad de completar la obra.

Como hemos mencionado con anterioridad al hablar de la influencia del libro de Daniel sobre Melanchthon, el enfoque universalista de la historia continuó a lo largo de la era moderna. El propio Voltaire lo demuestra y, en su obra *Le Siècle de Louis XIV* escrita en

1751, divide la historia del hombre en cuatro siglos: la antigua Grecia, la Roma imperial, el Renacimiento italiano y el siglo de Luis XIV «que más que nunca se acerca a la perfección» (Voltaire, 1994, p. 112). Así, el significado de «siglo» en Voltaire no coincide con el significado actual de «lapso temporal de cien años». La acepción del término empleado por el filósofo francés define el apogeo de una época de la humanidad (Le Goff, 2014, p. 18). Los intelectuales de la Ilustración continuaron incidiendo en la concepción universalista, profunda y global de la historia. Los ejemplos significativos en este sentido serían muchos. Entre ellos, cabe destacar el caso del jesuita español Lorenzo Hervás y Panduro, uno de los miembros más importantes de la Escuela Universalista Española junto con Juan Andrés y Antonio Eximeno, y figura clave en el proceso de fundación de la Lingüística comparada como disciplina de investigación autónoma (Aullón de Haro, 2016).

Tras la expulsión de los jesuitas del Reino borbónico, Hervás se exilió a Italia, estableciendo su residencia finalmente en la ciudad de Cesena, donde vivió durante 15 años, para luego trasladarse a Roma. En su exilio italiano Hervás pudo contactar con los diferentes misioneros filipinos y americanos expulsados de los territorios ultramarinos de la Corona española: sus correligionarios fueron informantes decisivos para la compilación del *Catálogo de las lenguas*. Además de esta importante obra de Lingüística comparada, escribió una *Storia della Terra*, publicada en 6 volúmenes entre 1781 y 1783, pero especialmente el tratado de cosmología *Idea dell'Universo*, publicado en Cesena entre 1778 y 1787 en 21 volúmenes (Hérvas, 1778-1787, 2011). La extrema modernidad de esta obra reside en la concepción totalmente unificada de Hervás de la historia y la prehistoria humana, obviamente dentro de los límites del conocimiento científico de la época. De hecho, Hervás considera todos los ámbitos de la historia humana, tanto orgánica como inorgánica, combinando geología, paleontología y cosmología en una interacción entre disciplinas que recuerda la de Daniel Smail citada al principio.

A partir del siglo XVIII, sin embargo, se dieron algunos cambios radicales en la forma de concebir el pasado. La aparición de una visión más racional y crítica de la realidad, consecuencia del pensamiento de la Ilustración, llevó el problema de la cognoscibilidad del «origen» al centro de la reflexión histórica. Giambattista Vico, por ejemplo, en la *Scienza Nuova* de 1725, afirmó que no se podía saber nada de la historia humana con antes del Diluvio Universal, acontecimiento que había borrado todo lo que existía antes (Vico, 1744). Comenzar la narración histórica a partir de este momento, por lo tanto, significaba afirmar un nuevo paradigma historiográfico, que tendría un enorme impacto en el desarrollo futuro de la disciplina. Se planteó una primera distinción entre historia sagrada y secular; pero sobre todo se fue desdibujando el concepto de una Edad de Oro y la consecuente supuesta decadencia y corrupción de la humanidad. Con el grado cero del Diluvio, en cambio, se afirmó una visión progresiva y progresista de la historia humana. Además, con el Diluvio, por primera vez, se diseñó un acercamiento a la historia en *medias res*, es decir, no desde el principio (real o supuesto), sino desde un momento determinado, decidido por razones de crítica histórica (Smail, 2008: 21). De esta manera, se inició la reducción de los arcos de tiempo estudiados y la compresión del tiempo histórico. Sin embargo, el tiempo histórico, en su conjunto, mantenía una breve duración. Si Vico empezó la historia en 1656 A. M. (*Anno Mundi*), Eusebio de Cesarea había fijado la creación de Adán en 5198 a.C.: a la luz de un cómputo global las cosas no cambiaron mucho.

Otros problemas comenzaron a surgir en la edad moderna a partir de la comparación con otras cronologías. La expansión de los estados europeos de ultramar puso en

contacto las potencias del viejo continente con otras civilizaciones, cuyos métodos historiográficos no siempre confirmaban los elementos dados con seguridad en el cristianismo (Smail, 2008, p. 36-37). La cosmología china, por ejemplo, consideraba un lapso temporal de 880.000 años y, en 1658, el jesuita Martino Martini, comparando los anales chinos y europeos, observó algunos historiadores chinos registraban acontecimientos ocurridos 600 años antes del Diluvio (Rossi, 1984, p. 136-140). ¿Cómo era posible si esa catástrofe había borrado todo rastro de la actividad humana anterior? Otro desafío a la historia sagrada también vino del avance de nuevas disciplinas científicas: la geología, la paleontología, la historia natural. Los fósiles marinos encontrados en las cimas de las montañas, observa Smail, crearon muchos problemas de interpretación.

Sin entrar en la enunciación de las diversas teorías elaboradas para resolver estas cuestiones, bastará con observar cómo entre finales del siglo XVIII y finales del XIX se abrió paso en la comunidad científica una nueva concepción del tiempo que consideraba una duración de cientos de miles (e incluso millones) de años. Sin embargo, los historiadores no parecían prestar mucha atención a este nuevo planteamiento. Aunque la producción de historias universales no cesó, y de hecho continuó con cierta vitalidad tanto en Europa como en América, el interés historiográfico que dominó el siglo XIX se dirigió hacia la historia de las naciones individuales, en función de los procesos de construcción cultural y política de los estados. Es el momento en que la historia se convierte en una disciplina autónoma con un estatus científico pleno. Es la época en que, incluso en la universidad, la ciencia histórica se convierte en tema de enseñanza (Le Goff, 2014, p. 39; 1988; Hartog, 2013; Koselleck, 1975). Este interés llevó al descubrimiento de la Edad Media como «momento cero» en el desarrollo de las naciones europeas.

La operación realizada entonces por los historiadores, sin embargo, supuso un correlato a la recuperación del catastrofismo viquiano del Diluvio, ahora transpuesto a la invasión por parte de los «bárbaros» del Imperio Romano, de cuyas cenizas habrían brotado luego los actuales estados-nación. De esta manera, puede plantearse un paralelismo entre el fin de la Antigüedad y el Diluvio viquiano, y la edad antigua (mesopotámica-egipcia-griega-romana) y la edad de oro de la humanidad de Hesíodo o el Edén bíblico. Así se llevó a cabo una transposición de la historia sagrada a una historia verificable. De un solo golpe se resolvió el problema de la larga duración, eliminando al menos cien mil años de la historia humana, y relegando el Paleolítico –la historia no verificable– a una especie de Edad Media de la humanidad, una época de oscura inmovilidad. Vemos actuar, en este mecanismo, las «teorías fantasmas» de las que hemos hablado al principio del artículo (Smail, 2008, p. 58). Estas estructuras de pensamiento siguen actuando incluso bajo diferente forma. Es cierto que también hubo problemas concretos para la inserción del Paleolítico en el ámbito disciplinario de la historia: es el caso de la ausencia de documentos escritos. Pero incluso lo que puede parecer «obvio» fue el resultado de una epistemología histórica que se definía de manera cada vez más precisa y que situaba el documento escrito en el centro del proceso de conocimiento. Esta operación de situar en el centro la fuente escrita no se dio por sentado. En los manuales de historia elaborados a mediados del siglo XIX se indicaba que no se debía omitir ninguna fuente indirecta. Pero la separación de los campos disciplinarios científicos entonces en curso exigía una clara distinción de competencias que determinaba la pertenencia de los especialistas a los distintos campos: arqueología, antropología, historia.

Al hacer coincidir el comienzo de la historia con la aparición de la escritura, podemos ver que la historia «científica» y «verificable» coincide, desde un punto de vista

cronológico, con la historia sagrada que se acaba de dejar atrás y que, de hecho, se superpone a ella. Si la creación de Adán había sido fechada por Eusebio de Cesarea 5198 años antes de Cristo, la Tabla de Dispilio, uno de los testimonios escritos más antiguos jamás encontrados, está fechada en el año 5260 a.C. (Hourmouziadis, 2002). El marco ha cambiado, pero no la sustancia. Lo que realmente se ha transformado con el «fin» de la historia sagrada es la reducción del tiempo relativo considerado por los historiadores. En el caso de las historias universales que comienzan con la creación era toda la historia del hombre lo que se consideraba. Con la historia «del documento», aunque el arco estudiado es siempre de unos 6/7000 años, solo una limitada porción de tiempo se considera objeto digno de análisis.

4. Historia y acción social

La historiografía del siglo XIX, centrada en el nacimiento de las naciones, tenía como objeto principal una historia política, escrita por razones políticas. Este enfoque fue uno de los principales motivos por los que se comenzó a reducir la duración cronológica de los períodos estudiados. Con la consolidación de los Estados-nación como modelo político dominante, y con la posterior difusión de las ideologías políticas/económicas como instrumentos (a veces utópicos) de mejora de las condiciones del hombre, la atención de los historiadores siguió estando políticamente comprometida y al servicio de una determinada facción política. Este compromiso político, sin embargo, se concentraba cada vez más en lo contingente: el fin último era la realización de un cambio social lo más rápido e incisivo posible.

Como han señalado Armitage y Guldi, a partir de la década de 1970 se produjo una verdadera revuelta de toda una generación de historiadores contra el enfoque de la larga duración (Armitage-Guldi, 2014, p. 96-97). Otro factor importante a fin de determinar este punto de inflexión hacia el «corto plazo» fue algo similar a lo que había ocurrido en el siglo XIX, cuando la historiografía iba definiendo un campo disciplinario propio. La especialización profesional de los historiadores continuó, esta vez impulsada por la saturación del mercado académico. Los jóvenes historiadores nacidos durante el *baby-boom* posterior a la Segunda Guerra Mundial, para conseguir un lugar en la Academia, tuvieron que afinar sus habilidades y determinar objetos de investigación cada vez más específicos. Un fuerte impulso para este cambio fue el deseo de tener un impacto real en el cambio social. Mediante el análisis de cuestiones raciales, de género o de clase en contextos geográficos y cronológicos restringidos, se esperaba comprender los micro-cambios reales de las relaciones interpersonales y laborales. La comprensión de estas dinámicas debía conducir pues al dominio y posible manipulación de las mismas. Un caso: las luchas de clases dentro de las ciudades o comunidades individuales, a veces referidas a un episodio particular, fueron muy estudiadas (Armitage-Guldi, 2014, p. 85; Roediger, 1991).

En la forma de escribir la historia que se afirmó en estos años, la tarea de elaborar los marcos generales fue dejada a los filósofos sociales franceses y alemanes, como Michel Foucault y Jürgen Habermas (Armitage-Guldi, 2014, p. 97-98; Foucault, 1975; Habermas, 1977). Este método no entró en conflicto con el deseo de los jóvenes historiadores de participar en los cambios políticos y sociales de su tiempo, sino que lo fortaleció. Estos intelectuales se convirtieron en los responsables de la tarea de definición de los contextos dentro de los que actuaban los historiadores.

5. El retorno a la larga duración y la importancia del principio educativo

Cabe recordar que fue sobre todo en la forma de enseñar la historia donde se produjo un cambio decisivo. Paralelamente a la progresiva reducción de los arcos temporales estudiados a partir de los años 70, en las universidades se empezó también a enseñar a los estudiantes de historia que concentrasen sus esfuerzos de análisis en períodos de tiempo cada vez más breves. Armitage y Guldi recuerdan el conocido ejemplo citado en el manual para aspirantes a historiadores de la Escuela Americana de Florence McCoy de 1974, en el que se menciona el intento de una estudiante de elegir un tema de investigación. La estudiante, en el ejemplo mencionado, pasa de la idea de estudiar la figura de Oliver Cromwell, considerada por el manual demasiado vasta y por tanto no susceptible de un conocimiento específico, a la idea de estudiar la relación entre Cromwell y el problema de la unificación entre Escocia e Inglaterra, un tema capaz de aportar un conocimiento específico convirtiendo a la estudiante en cuestión en una experta en las relaciones diplomáticas anglo-escocesas (Armitage-Guldi, 2014, p. 98-99; McCoy, 1974: 3-6). Hasta entonces las propias universidades habían defendido, en cierta medida, la larga duración del enfoque de análisis de las nuevas generaciones de historiadores. En general, un trabajo que tomaba en cuenta un período de menos de 50 años era considerado negativamente, como irrelevante para una evaluación histórica profunda. A partir de 1979, sin embargo, el estigma de la brevedad disminuyó gradualmente, en la estela de los antecitados cambios sociales entonces en desarrollo.

A partir de ese momento, los jóvenes historiadores e investigadores se preocuparon cada vez menos por contextualizar sus trabajos, centrándose en horizontes temporales cada vez más acotados. Con el paso del tiempo sus obras se hicieron menos comprensibles para el público en general, debido a la falta de referencias contextuales útiles a fin de enmarcar los fenómenos considerados; se dio, por ende, una verdadera división entre el mundo académico-educativo y la sociedad (Armitage-Guldi, 2014, p. 101; Rodgers, 2011: 55). En cierto sentido, fue precisamente este cortocircuito el que redujo gradualmente la capacidad colectiva para elaborar visiones políticas, económicas y éticas a medio y largo plazo. Hasta hace algunas décadas, la sociedad civil compartía el interés por la investigación histórica informándose acerca de las más recientes adquisiciones de la historiografía a través de la lectura de revistas especializadas.

Este interés tenía el efecto de estructurar la forma de pensar de la sociedad, aportando elementos críticos básicos con los que se podía elaborar un esquema interpretativo de la realidad en la que se vivía y se trabajaba. Desde este punto de vista, el anclaje de los fundamentos de cada disciplina en la tradición clásica, planteamiento que duró al menos hasta los años 60, desempeñó un papel no secundario en la orientación de los intereses y acciones intelectuales de los individuos. Sin embargo, el alejamiento gradual de los historiadores del contexto general en el que se situaba su investigación siguió erosionando el surco que separa a la sociedad de la investigación universitaria. Frente al colapso de las estructuras ideológicas que guiaban las acciones de los historiadores y les permitían dejar en segundo plano el problema de la larga duración, nada intervenía para compensar ese vacío. Desde comienzos de los años 90 se ha establecido una tecnocracia

pura, carente de cualquier implicación utópica, ética o ideal capaz de guiar el progreso material y tecnológico.

El problema es que permaneció en la conciencia colectiva la misma convicción de vivir en la mejor de las épocas posibles propia de los intelectuales ilustrados del siglo XVIII, pero sin poseer ya las herramientas críticas para comprender el curso de los acontecimientos y dirigir la acción hacia un fin. Estas herramientas críticas fueron proporcionadas precisamente por una concepción de la historia de larga duración, o «profunda», como diríamos hoy. En estos términos, es la acción educativa la que debe facilitar una vuelta a la concepción contextualizadora y «profunda» de la historia. Bien es cierto que el mundo de la educación ya ha dado algunos pasos importantes (Romio, 2018). Una interacción entre conocimientos y habilidades deseada por Smail, pero ya implementada hace siglos por Lorenzo Hérvás, es posible. Para ello es esencial el compromiso de las instituciones educativas de todos los niveles, desde la enseñanza secundaria hasta las universidades. En el ámbito de la enseñanza superior y universitaria, de hecho, se está produciendo un cambio de tendencia. De hecho, los autores mencionados hasta ahora –Armitage, Smail, Guldi, Le Goff, Nora– son todos académicos.

Otro aspecto es el impulso dado por las nuevas generaciones de historiadores hacia la historia universal. Aunque todas o casi todas las obras mencionadas hasta ahora son el resultado de profesores y personalidades de la vieja escuela universitaria, no faltan jóvenes historiadores que adoptan el enfoque universalista. Es el caso, por ejemplo, del israelí Yuval Noah Harari, actualmente profesor de Historia Mundial y Procesos Macrohistóricos en la Universidad Hebrea de Jerusalén. Sus obras más representativas son *Sapiens: A Brief History of Humankind*, publicada en 2014, *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*, publicada en 2015, y *21 Lessons for the 21st Century*, publicada en 2018 (Harari, 2018, 2016, 2014). Los tres libros están idealmente concebidos como una trilogía. En estos libros, el autor traza la historia de la humanidad en el contexto de un análisis en el que las principales claves interpretativas son las ciencias naturales y la biología evolutiva.

La historia del hombre se considera, por tanto, como un todo, sin distinguir entre la edad pre y post lítica, retomando así el llamamiento lanzado por Daniel Smail unos años atrás. Harari establece los límites biológicos del hombre como fronteras de su acción en el mundo, pero es interesante notar que, incluso tras la innovación aportada por las nuevas disciplinas científicas al estudio de la historia humana, la subdivisión de las macro-edades histórica de Harari es sorprendentemente similar a la antigua división en 4 períodos, comenzada con el libro bíblico de Daniel y continuada hasta el umbral del mundo contemporáneo. Harari divide así la historia en:

- 1) la Edad de la revolución cognitiva, cuando los sapiens desarrollaron formas de imaginación y abstracción (70.000 a.C.-10.000 a.C.);
- 2) la Edad de la Revolución agrícola, que dio lugar a la formación gradual de sociedades políticas sedentarias y jerárquicas (10.000 a.C.-3.000 a.C.);
- 3) la Edad de la unificación de la raza humana, en la que las estructuras políticas y los imperios creados por el hombre se hicieron cada vez más amplios, estructurados y homogéneos, desencadenando un proceso de globalización y homogeneización de la humanidad (3.000 a.C.-1.500 d.C.);
- 4) la Edad de la Revolución científica, en la que, gracias a sus habilidades técnicas, los hombres pudieron llegar a ser cada vez más arquitectos de su propio destino.

La cuatripartición de la obra de Harari revela una estructura muy similar a la del libro de Daniel, demostrando que el enfoque y las formas de reflexión sobre el pasado universal no han cambiado mucho respecto a las estructuras cognitivas antiguas, medievales y modernas. Otro trabajo reciente e importante sobre el pasado profundo y global viene siempre del mundo universitario. El título es *Against the Grain*, y aunque su autor, James Scott, no es tan joven como Harari, el enfoque es innovador (Scott, 2017). El autor, de hecho, invierte por completo la perspectiva y el juicio sobre uno de los supuestos más sólidos y estructurados de nuestra forma de enseñar y concebir el pasado de la humanidad: el papel de la Revolución agrícola, elemento central también para Harari, en la configuración del mundo moderno.

Es comúnmente sabido que el desarrollo y la difusión de la práctica agrícola que comenzó en los humedales de Oriente Medio, particularmente en la fértil Media luna y a lo largo del curso del Nilo, ha hecho posible en última instancia el desarrollo de la civilización tal como la conocemos ahora, permitiendo la acumulación de alimentos suficientes para sustentar los principales desarrollos demográficos, el nacimiento de ciudades, sociedades políticas y, más tarde, imperios «civilizadores». La difusión de la agricultura representa precisamente uno de los puntos de inflexión en la transición de la «prehistoria» a la «historia», y el hecho de que ello haya desempeñado un papel decisivo para el destino del ser humano está fuera de toda duda. Según Scott, sin embargo, las consecuencias negativas de este cambio serían superiores a las positivas. Las nuevas agregaciones sociales, causa y efecto de la Revolución agrícola, habrían conducido a:

- 1) una fuerte jerarquía social, a partir de las formas de esclavitud que han perdurado hasta el mundo contemporáneo;
- 2) el desarrollo del concepto de propiedad privada;
- 3) el nacimiento del racismo cultural, en relación con el descrédito hacia las formas de vida nómadas alimentado por las sociedades sedentarias;
- 4) el aumento de la mortalidad causada por las epidemias consecuencias de las nuevas grandes agregaciones de individuos.

Para llegar a estas conclusiones, Scott trabajó con fuentes pertenecientes tanto a la mitología como a la antropología. En la mitología griega, por ejemplo, la agricultura se describe positivamente como un regalo de los dioses (Atenea dona el olivo a Atenas), y no es casualidad que la civilización helénica tuviera una visión negativa de otras culturas y una fuerte vocación imperialista desde sus comienzos. En la civilización judía, en cambio, el eco del dolor del paso de una forma de vida nómada y recolectora, simbolizada por el jardín del Edén, a una forma de sociedad agrícola permanente, representada por la expulsión del Jardín, siguió siendo fuerte. En efecto, en el *Génesis* Dios dijo al hombre: «¡Maldita será la tierra por tu causa! Con trabajo sacarás de ella el alimento todos los días de tu vida; espinas y cardos te producirá, y la hierba del campo comerás. Con el sudor de tu rostro comerás el pan, hasta que vuelvas a la tierra» (*Génesis*, 3, 17-19). En estas palabras, persiste viva la memoria colectiva del paso del nomadismo al sedentarismo.

No es de extrañar que estos trabajos de investigación sobre la historia profunda, resultado de una renovada sensibilidad del mundo académico y educativo, recibieran la crítica más feroz del mundo del periodismo y la economía. En estas áreas, de hecho, la atención se centra cada vez más en el acontecimiento inmediato, el momento presente, la repercusión emocional que los hechos tienen sobre el rendimiento de las bolsas. En otras palabras, una visión humanista y compleja de la realidad no es «rentable», al

menos en la inmediatez, y no vale el tiempo de la reflexión. Sin embargo, como dijo Craig Calhoun, ex director del American Social Science Research Council y de la London School of Economics, “Public engagement was a strong feature of the social sciences from their birth” (Armitage-Guldi, 2014, p. 124; Calhoun, 2008, p.299-318). Es de esperar, por tanto, que el llamamiento del mundo de las universidades y de las escuelas para un estudio universal y «profundo» de la historia sea asumido por los educadores de todos los niveles, a fin de que la gente se acostumbre a un razonamiento contextualizado y crítico, sin el cual los desafíos del mundo presente y del futuro no pueden ser afrontados y comprendidos.

6. Conclusión

En este artículo se han comentado algunos de los principales trabajos relativos a los desarrollos más recientes del enfoque historiográfico universalista, al mismo tiempo nuevo y antiguo. Hemos visto cómo la concepción unificada de la historia humana puede considerarse un hilo que une todas las producciones históricas e historiográficas del pasado, incluso antes del nacimiento de la historiografía como disciplina autónoma. Desde la Antigüedad hasta la Edad Media se han trazado los grandes modelos conceptuales y estilísticos de esta forma de hacer historia, desde Eusebio de Cesarea hasta San Agustín, desde Isidoro de Sevilla hasta Beda el Venerable, pasando por Sigebert de Gembloux y Vicent de Beauvais. Incluso la Edad Moderna temprana ha aceptado estas estructuras historiográficas con relativa convicción. Prueba de ello son, por ejemplo, las obras de Felipe Melancthon y Voltaire. Sin embargo, fue entre el final de la primera época de la modernidad y el comienzo de la era contemporánea cuando el enfoque «profundo» y holístico de la producción historiográfica alcanzó su punto más alto. Precursor de una visión de historia profunda más racional y menos influenciada por modelos bíblicos fue Giambattista Vico, en su *Scienza Nuova* (1725). Sin embargo, fueron los intelectuales de la Escuela Universalista Española, los jesuitas Juan Andrés y especialmente Lorenzo Hervás, quienes elaboraron esta metodología de una manera más precisa. De hecho, Hervás considera todas las áreas de la historia humana, tanto orgánicas como inorgánicas, combinando la geología, la paleontología, la cosmología y la antropología de un modo que, por supuesto, está en consonancia con el conocimiento de su tiempo sobre estas disciplinas.

A pesar de ello, la propia afirmación de la historia como ciencia independiente ha llevado a una inflexión en lo que concierne el período de tiempo considerado por los historiadores. Al desarrollo de este fenómeno ha contribuido el compromiso social y político que la historiografía asumió a partir del siglo XIX, alcanzando su punto álgido en los años 60 y 70 del siglo XX. La reducción de los períodos considerados ha provocado una disminución de la capacidad de los historiadores para comprender la dinámica de su propio presente, debido a la creciente dificultad de contextualizar los acontecimientos en un contexto más amplio. Esto ha llevado a una suerte de descrédito generalizado de las disciplinas históricas, situación de las que se ha intentado salir solo recientemente. El mundo de las universidades y las escuelas, de hecho, ha asumido el reto y una serie de nuevas publicaciones han comenzado a ver la luz, recuperando vigorosamente una perspectiva unitaria y universal de la historia de la humanidad. Son precisamente esas disciplinas que, habiéndose individualizado en el siglo XIX, llevaron a la reducción gradual de los períodos históricos estudiados las que hoy permiten una mejor comprensión

unificada del pasado «profundo». El impulso, sin embargo, debe continuar viniendo del mundo de la universidad, que siempre ha sido responsable de la formación de nuevos intelectuales, destinados al desarrollo de nuevas visiones y planes para el mundo futuro gracias a la comprensión del pasado.

7. Bibliografía

- Armitage, D. & Guldi, J. (2014). *History Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aullón de Haro, P. (2016). *La Escuela Universalista Española*. Madrid: Sequitur.
- Ben-Tov, A. (2009). *Lutheran Humanists and Greek Antiquity. Melanchthonian Scholarship Between Universal History and Pedagogy*. Leiden-Boston: Brill.
- Bussac, E. & Germain, Y. (coords.). (2010). *Chronique du règne de Saint Louis (1226-1270) de Guillaume de Nangis*. Paris : Editions Paleo.
- Calhoun, C. (2008). *Social Science for Public Knowledge*. En S. Eliaeson, R. Kalleberg (Eds.), *Academics as Public Intellectuals*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Feltri, S. (2016). Università, ora è ufficiale: alcune lauree sono inutili. *Il Fatto Quotidiano*. 26/09/2016.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1977). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Roma-Bari: Laterza.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. London: Jonathan Cape.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. London: Harvill Secker.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. London: Harvill Secker.
- Hartog, F. (2013). *Croire en l'histoire*. Paris, Flammarion.
- Hérvás, Y. & Panduro, L. (1778-1787). *Idea dell'universo che contiene la storia della dell'uomo, elementi cosmografici, viaggio estatico al mondo planetario e storia della terra*. 21 voll., Cesena: per Gregorio Blasini.
- Hobsbawm, E. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century: 1914-1991*. New York: Vintage Books.
- Hourmouziadis G. (Ed.). (2002). *Dispilio 7500 hronia meta*. Thessaloniki: Thessaloniki University Press.
- Koselleck, R. (1975). *Geschichte, Historie*. Stuttgart: Klett.
- Le Goff, J. & Nora, P. (Coords.). (1974). *Faire de l'histoire*. 3 voll. Paris: Gallimard.
- Le Goff, J. (2014). *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Paris: Editions du Seuil.

- Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris: Gallimard.
- Lord Smail, D. (2008). *On Deep History and the Brain*. Oakland: University of California Press.
- Lord Smail, D., Shryock, A. (2011). *Deep History. The Architecture of Past and Present*. Berkeley: University of California Press.
- McCoy, F. (1974). *Researching and Writing in History: A Practical Handbook for Students*. Berkeley: University of California Press.
- Mortley, R. (1990). The Hellenistic Foundations of Ecclesiastical Historiography. En G. Clarke (Ed.). *Reading the Past in Late Antiquity*. Rushcutters Bay: Australian National University Press.
- Mortley, R. (1996). *The Idea of Universal History from Hellenistic Philosophy to Early Christian Historiography*. Lewiston: Mellen Press.
- Rodgers, D. (2011). *Age of Factures*. Cambridge (MA): Belknap.
- Roediger, D. (1991). *Wages of Whiteness: Race and the Making of American Working Class*. London-New York: Verso.
- Romio, R. (Ed.). (2018). *Didattica per un nuovo umanesimo. Linguaggi e metodologie della didattica ermeneutica esistenziale*. Torino: Elledici.
- Rossi, P. (1984). *The Dark Abyss of Time: The History of the Earth and the History of Nations from Hooke to Vico*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scott, J. (2017). *Against the Grain: A Deep History of the Earliest State*. New Haven: Yale University Press.
- Sisci, F. (2013). An alternative route for China's ascent. *Asia Times*, 23/04/2013.
- Suggi, A. (1998). Cronologia e storia universale nella *Methodus* di Jean Bodin. *I castelli di Yale*. III.
- Van Nuffelen, P. (2010). Theology versus Genre? The Universalism of Christian Historiography in Late Antiquity. En A. Fear & P. Liddel (Coords.). *Historiae Mundi. Studies in Universal History*. London-New York: Bloomsbury.
- Vico, G. (1744). *Principj di scienza nuova d'intorno alla comune natura delle nazioni*. Napoli: Stamperia Muziana.
- Voltaire. (2014). *Il secolo di Luigi XIV*. Torino: Einaudi.

9



La reconciliación entre la Historia y la Comparación

The reconciliation between History and Comparison

Jürgen Schriewer*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.25170

Recibido: **23 de junio de 2019**
Aceptado: **30 de junio de 2019**

* JÜRGEN SCHRIEWER: es profesor emérito de la Universidad Humboldt de Berlín, donde ocupó la cátedra de Educación Comparada durante casi veinte años (1991-2010). Se desempeñó como Decano de la Facultad de Educación y como miembro y co-coordinador de redes interdisciplinarias de investigación sobre estudios interculturales en ciencias históricas y sociales establecidas en la Universidad Humboldt bajo becas de la Agencia Alemana de Investigación. Ha sido Presidente de la *Comparative Education Society in Europe*, y fue invitado repetidamente como Profesor Visitante a universidades de París, Estocolmo, Tokio, Pekín, Ciudad de México y Buenos Aires. Los intereses de investigación de Schriewer se centran en la historia social comparada de la educación; los modelos de la sociedad mundial discutidos en contraste con trayectorias de desarrollo educativo y social divergentes; así como en la historia y la metodología de la investigación comparativa en educación y ciencias sociales. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran las siguientes: *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt A.M. etc.: Peter Lang, 2000; 4ª edición 2012); también publicado en español (Barcelona: Pomares, 2012) y chino (Beijing: Peking University Press, 2011). *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften*, coeditado con H. Kaelble (Frankfurt am Main & New York: Campus, 2003). *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, coeditado con Christophe Charle & Peter Wagner (Frankfurt am Main & New York: Campus, 2004); también publicado en español (Barcelona & México: Ediciones Pomares, 2006). *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, coeditado con Hartmut Kaelble (Barcelona y México: Octaedro, 2010). *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions Through Time and Space*, coeditado con Rosa Bruno-Jofré (Nueva York y Londres: Routledge, 2012). *World Culture Re-Contextualised* (Londres, Routledge/Taylor y Francis, 2016). *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global* (São Leopoldo/ Porto Alegre: Oikos, 2018). **Datos de contacto:** E-mail: juergen.schriewer@t-online.de

Resumen

Desde su definición como método considerado como «científico», a finales del siglo XIX, el método comparativo en las ciencias sociales se ha basado en el principio de causalidad. En la configuración de esta concepción de la metodología comparativa, el ejemplo de las ciencias naturales y el impacto de la filosofía ortodoxa de la ciencia siempre han sido cruciales. Sin embargo, en contraste con los supuestos científicistas de este tipo, el artículo presentado aquí se refiere a cambios de paradigma de gran alcance y reorientaciones teóricas que se asocian con el surgimiento de programas teóricos interdisciplinarios sobre «autoorganización», «autopoiesis» y «causalidad compleja». El artículo tiene por objeto, pues, delinear un enfoque alternativo del análisis comparativo, es decir, un enfoque que promete tener más adecuadamente en cuenta las complejas relaciones causales características de las configuraciones macrosociales, así como la naturaleza irrevocablemente histórica del mundo social.**

Palabras clave: Método comparativo; causalidad; complejidad; autoorganización; teoría de los sistemas sociales autorreferenciales; función; configuración

Abstract

Since its definition as a method considered as 'scientific', towards the end of the 19th century, the comparative method in the social sciences has relied on the principle of causality. In shaping this conception of comparative methodology, the example of the natural sciences and the impact of the orthodox philosophy of science have always been crucial. However, in contrast to scientific assumptions of this kind, this article refers to far-reaching paradigm shifts and theoretical reorientations that are associated with the emergence of interdisciplinary theory programs on 'self-organization', 'autopoiesis' and 'complex causality'. The article is aimed, then, at delineating an alternative approach to comparative analysis, i.e. an approach that promises to take more adequately into account the complex causal relationships that are characteristic of macrosocial configurations, as well as the irrevocably historical nature of the social world.

Key Words: Comparative method; causality; complexity; self-organisation; theory of self-referential social systems; function; configuration

** Este artículo retoma en forma condensada y actualizada una línea de razonamiento desarrollada originalmente en Schriewer, J. (2000). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En: J. Schriewer y H. Kaelble (Comp.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*. (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.

1. La causalidad – fundamento ontológico y reto metodológico de las disciplinas comparativas

Desde su formulación como método decididamente «científico», el método comparativo en las ciencias sociales se ha basado en el principio de causalidad definido en y por las ciencias naturales. Tal como lo ponía de relieve Emile Durkheim en sus *Reglas del método sociológico* y como lo reafirman reflexiones metodológicas actuales, la comparación, como enfoque de investigación científico-experimental, solo tiene sentido si se presupone la validez del principio de causalidad:

«Entonces, si se quiere emplear el método comparativo de una manera científica, es decir, ajustándose al principio de causalidad tal como se desprende de la propia ciencia, se deberán tomar por base comparaciones instituidas por la proposición siguiente: *A un mismo efecto corresponde una misma causa.*»¹

Incluso en el campo de la historia comparada se puede observar cómo el análisis y la explicación comparativos van unidos a la exigencia de validez de una relación de tipo causal, inequívoca y regular, entre las causas y los efectos. Según Marc Bloch, solo el método comparativo puede «dans le fourré des causes imaginables, retenir celles qui eurent une action générale, les seules réelles, (...) les causes véritables»; pues, como establece la visión del mundo cuasi-metafísica que sirve como fundamentación,² «un phénomène general ne saurait avoir que des causes générales».³ Y medio siglo después, como reafirmación directa sobre esta misma base, Fritz Ringer viene a formular: “The generality of causes is related to the generality of their effects”.⁴

Sin embargo, en contraposición a este tipo de supuestos, es el resultado característico de muchas –si no de la mayoría– líneas de investigación comparativa macro-social, tanto en el campo de la educación comparada como en el de la sociología, las ciencias políticas o los estudios de modernización, que desembocan en la demostración de una impresionante multiplicidad de trayectorias de desarrollo, formas de organización social y redes de interrelación. Las teorías universalistas, que (casi) siempre demuestran en la investigación *intra*-nacional una flexibilidad suficiente para adaptarse a los datos empíricos, fracasan ante la amplia variedad de tipos de relación sociocultural que se obtiene del

1 Durkheim, Emile, *Les règles de la méthode sociologique*. Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris, Alcan, 1895; aquí citado según la nueva edición de Paris, Presses Universitaires de France, 1986, p. 127. [= *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Morata, 1992, p. 136]. Véase, en sentido análogo, la fundamentación del enfoque de investigación comparativo en Adam Przeworski y Henry Teune, *The Logic of Comparative Social Inquiry*, Nueva York y otras, Wiley-Interscience, 1970, p. 23; y en Lawrence C. Mayer, *Redefining Comparative Politics. Promise versus Performance*, Newbury Park, Londres y otras, Sage, 1989, p. 31.

2 Sobre la caracterización del principio de causalidad como «correlato metafísico» de un programa de investigación nomológico, cfr. Karl R. Popper, *Logik der Forschung*, Tubinga, Mohr, quinta edición 1973, p. 33 y pp. 195 ss. [= *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 2008]. En este sentido, Joseph Farrell, «La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación», en Philipp G. Altbach y Gail P. Kelly (Eds.) *Nuevos enfoques en educación comparada*, Madrid, Mondadori España, 1990, p. 203, subordina sus reflexiones metodológicas a argumentos en cierto modo ontológicos sobre la naturaleza del mundo: «Se da por supuesto que existe un cierto grado de orden y uniformidad en el mundo, que los hechos no son fortuitos sino que están relacionados de una forma regular y constante. Como señalaba Einstein en su conocido aforismo, ‘Dios es sutil, pero no mezquino’.»

3 Marc Bloch, «Pour une histoire comparée des sociétés européennes», en Marc Bloch, *Mélanges historiques*, tomo 1, Paris, SEVPEN, 1963, pp. 24–26.

4 Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press, 1979, p. 1.

análisis *inter*-nacional.⁵ Los testimonios empíricos que la investigación comparada pone de manifiesto conducen, por lo general, menos a una confirmación de la supuesta regularidad de las relaciones macrosociales que a la necesidad de su revisión.⁶ La «crisis del universalismo»⁷ se corresponde, en otras palabras, con el «fracaso de las grandes teorías».⁸

«Il n’y a pas —tal el resumen que Badie y Hermet hacen en su síntesis de las ciencias políticas comparadas— de déterminismes universels, car les histories sont, pour cela, trop nombreuses, trop complexes et, en fait, trop indépendantes les unes des autres.»⁹

En vez de ser, como postulaba Durkheim, una «regla de demostración» de relaciones macrosociales causales o condicionales teóricamente asumidas, la comparación resulta más bien como un procedimiento de crítica de la teoría. En vez de explicaciones convincentes, la investigación comparada tiende a producir refutaciones. “Can a hypothesis that X is, *ceteris paribus*, a cause of Y in the real world ever be confirmed?”: tal la pregunta escéptica que plantea, en vista del estado de la investigación, uno de los teóricos más destacados de la investigación comparada de índole neopositivista.¹⁰ En este sentido, la investigación comparativa ha tendido a producir refutaciones en lugar de explicaciones convincentes. Como se ha argumentado en otro lugar,¹¹ son las pretensiones explicativas de teorías y modelos *supuestamente universales* —a saber, declaradas en términos de relaciones causales invariables o de relaciones funcionales interpretadas causalmente— las que una y otra vez serán desmentidas por la asombrosa variedad de procesos

5 Véase Shmuel N. Eisenstadt, *Tradition, Change, and Modernity*, Nueva York, Wiley-Interscience, 1973, o, del mismo autor, “A reappraisal of Theories of Social Change and Modernization”, en Hans Haferkamp y Neil J. Smelser (eds.) *Social Change and Modernity*, Berkeley, University of California Press, 1992, pp. 412–429. Véase igualmente la crítica comparativa de teorías y modelos explicativos con reivindicación universal en los estudios de Harold J. Noah y Max A. Eckstein, “Dependency Theory in Comparative Education: Twelve Lessons from the Literature”, en Jürgen Schriewer y Brian Holmes (eds.) *Theories and Methods in Comparative Education*, Fráncfort del Meno y otras, Peter Lang, tercera edición 1992, pp. 165–192; Marc Maurice, “Theoretical and Ideological Aspects of Universalism in the Study of Work Organizations”, en Marie R. Haug y Jacques Dofny (eds.) *Work and Technology*, Londres, Sage, 1977, pp. 27–34; o Manfred G. Schmidt, “Politische Konjunkturzyklen und Wahlen,” en Max Kaase y Hans-Dieter Klingemann (eds.) *Wahlen und politisches System*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1983, p. 174–197.

6 Cf. los resúmenes de la investigación comparada en los campos de la educación y la sociología presentados por Francisco O. Ramirez y John W. Meyer, “Comparative Education: Synthesis and Agenda”, en James F. Short (ed.) *The State of Sociology. Problems and Prospects*, Beverly Hills, Sage, 1981, pp. 215–238; Margaret S. Archer, “Theorizing about the Expansion of Educational Systems”, en Margaret S. Archer (ed.) *The Sociology of Educational Expansion*, Beverly Hills, Sage, 1982, pp. 3–64; Burton R. Clark (ed.) *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*, Berkeley, University of California Press, 1984; o Adam Przeworski, “Methods of Cross-National Research, 1970–1983: An overview”, en Meinolf Dierkes, Hans N. Weiler y Ariane B. Antal (eds.) *Comparative Policy Research*, Aldershot, Gower, 1987, pp. 31–49. Obsérvese también Mary Jo Maynes, *Schooling for the People. Comparative Local Studies of Schooling History in France and Germany, 1750–1850*, Nueva York y Londres, Holmes & Meier, 1985), p. 194: “The findings presented here challenge both traditional interpretations of schooling history and some aspects of the recent revision of that history” (p. 194).

7 Bertrand Badie y Guy Hermet, *Politique Comparée*, París, Presses Universitaires de France, 1990, pp. 19–44 [= *Política comparada*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993].

8 Ulrich Menzel, “Das Ende der ‘Dritten Welt’ und das Scheitern der großen Theorien”, *Politische Vierteljahresschrift* 32, 1991, pp. 4–33 ; y, de manera análoga, Raymond Boudon, «Grandeur et décadence des sciences du développement: Une étude de sociologie de la connaissance», *L’année sociologique*, tercera serie, tomo 42, 1992, pp. 253–274.

9 Badie y Hermet, *Politique Comparée*, op. cit., p. 10.

10 Przeworski, “Methods of Cross-National Research”, op. cit. (n. 7), p. 40.

11 Schriewer, «Comparación y explicación entre causalidad y complejidad», op.cit (n. 1), pp. 26 ss.

socioculturales y patrones de organización revelados por la investigación comparativa. En este contexto, la ventaja del análisis comparativo parece consistir precisamente en poner de relieve sin restricciones la *verdadera complejidad de las redes de causalidad* —la “complexity of human affairs” subrayada por MacIntyre en su crítica a la ciencia política comparada—¹² frente al reduccionismo causal inherente a muchos de los modelos macrosociales, así como, por cierto, a las políticas sociales y educativas. Pues la causalidad, como lo expresa Niklas Luhmann, conduce «a infinitos horizontes, y ello no solo en sucesión lineal (es decir, temporal), sino de manera simultánea, en cascada, en un número indeterminado de co-orígenes y efectos colaterales».¹³

Tales conclusiones se ven subrayadas por los considerables cambios en la construcción de teorías y en orientaciones paradigmáticas que han tenido lugar durante las últimas décadas del siglo pasado. En primer lugar, cabe mencionar los procesos de creciente acercamiento entre la historia y las ciencias sociales que se han producido. Han dado lugar a una «ciencia social histórica», que generalmente se ha considerado que tiene una afinidad natural con la comparación y que, por lo tanto, se ha constituido como «sociología histórico-comparativa».¹⁴ En términos más generales, se han puesto en tela de juicio las líneas de conflicto epistemológico heredadas del siglo XIX y principios del XX —los duros contrastes entre las ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales y, dentro de estas últimas, entre las disciplinas históricas orientadas a la reconstrucción idiográfica y las disciplinas de las ciencias sociales que se esfuerzan por el conocimiento nomotético—. Fue, entre otros, la *Comisión Gulbenkiana sobre la Reestructuración de las Ciencias Sociales* la que ha explicitado y sistematizado estos desarrollos intelectuales.¹⁵ Se trataba de un grupo de expertos ampliamente conocidos, tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales, que destacaron definitivamente una serie de ideas que han surgido de la investigación científica avanzada. Tales ideas se refieren en particular a una mayor conciencia de la importancia que los procesos irreversibles tienen incluso en la naturaleza física, y a los requisitos correspondientes para introducir los aspectos de tiempo y temporalidad en la propia construcción teórica sistemática. Incluyen, además, una ampliación del concepto de causalidad para dar cabida a la idea de «causalidad compleja».

De acuerdo con los cambios paradigmáticos de este alcance, han surgido innovaciones teóricas que ofrecen potenciales explicativos más diferenciados. Se trata de teorías que se han formulado en los últimos decenios y que parecen capaces de integrar y desarrollar aún más los conocimientos generados en diversos campos de la investigación comparativa: sobre las redes de interrelaciones y la dinámica de sistemas, los mecanismos de amplificación de desviaciones y la compleja causalidad, así como sobre la elaboración estructural y la dependencia de los cambios estructurales recurrentes con respecto a las estructuras anteriores. Bajo títulos como «autoorganización» o «morfogénesis», y basándose en investigaciones pioneras en las ciencias naturales, las ciencias de la vida y las ciencias sociales, delinean un programa de investigación interdisciplinaria de creciente

12 Alasdair MacIntyre, *Against the Self-Image of the Age: Essays on Ideology and Philosophy*, Nueva York, Schocken Books, 1971, pp. 260 ss.

13 Niklas Luhmann, “Kausalität im Süden”, *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie* 1, 1995, p. 12.

14 Cf. Bertrand Badie, «Analyse comparative et sociology historique», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, no. 133, 1992, pp. 363-372; o James Mahoney y Dietrich Rueschemeyer (eds), *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

15 Immanuel Wallerstein y otros, *Open the Social Sciences. Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*, Stanford, Stanford University Press, 1996.

importancia. Tales son las teorías desarrolladas, en particular, por Margaret S. Archer,¹⁶ Edgar Morin,¹⁷ o Niklas Luhmann.¹⁸ Lo que constituye un logro especial de estos teóricos sociales es el hecho de que reanudan los desarrollos paradigmáticos mencionados y, *al mismo tiempo*, reinterpretan las ideas fundamentales de la teoría de sistemas, la cibernética, la neurofisiología y la teoría de la comunicación con respecto a las características específicas de lo social. Luhmann, sobre todo, elabora, por medio de un rodeo por los conceptos generales de la teoría de sistemas, precisamente las diferencias entre «sistemas vivos» y «sistemas de sentido» y, dentro de estos últimos, entre «sistemas psíquicos» (los que operan sobre la base de la conciencia) y «sistemas sociales» (los que operan sobre la base de la comunicación).¹⁹ Hay, en esencia, dos aspectos propios de las teorías de la autoorganización en las ciencias sociales que merecen nuestra atención en este contexto, pues se refieren directamente al problema doble de la complejidad que tiene una importancia central en la redefinición de la relación entre comparación y explicación.

La primera de las ventajas de estas teorías consiste en que incorporan deliberadamente los factores de tiempo y temporalidad —*the arrow of time*— en su estructura teórica. Esto se aplica tanto a la temporalidad y la variabilidad (debida a reiterados ciclos de interacción entre actores sociales) de los procesos de elaboración estructural, subrayadas por Archer, como a la imbricación que Luhmann establece entre teoría de las estructuras sociales y teoría de la evolución o entre teoría de sistemas y teoría de la diferenciación²⁰. El marco teórico así desarrollado ofrece las herramientas conceptuales no solo para captar la especificidad de los campos de acción socioculturales (como la política, la economía o la educación), y las relaciones con su ambiente social, sino para hacer comprensible a la vez la historicidad de estos campos o subsistemas sociales dentro de los procesos de diferenciación de la sociedad, incluyendo los procesos de la mundialización de comunicaciones especializadas.²¹ La segunda idea contundente en este contexto se refiere al enfoque característico, sobre todo, de Morin y Luhmann, de tomar en consideración en la construcción misma de la teoría la complejidad de las relaciones causales repetidamente demostrada por la investigación comparada. Es aquí que cobran valor conceptos tales como «sentido» y «autorreferencia», «atribución» y «contingencia», «función» y «equivalencia funcional».

16 Cf. entre otras obras Margaret S. Archer, *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

17 Su obra principal es, sin lugar a dudas, Edgar Morin, *La Méthode*, vol. 1-6, Paris: Le Seuil, 1977-2004.

18 Una suma de muchos trabajos, anteriores y temáticamente más específicos, representa Niklas Luhmann, *Theory of Society*, vol. 1-2, Stanford, Stanford University Press, 2012-2013.

19 Cf. al respecto Wolfgang Lipp, "Autopoiesis biologisch, Autopoiesis soziologisch", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 39, 1987, pp. 452-470.

20 Cfr. Niklas Luhmann, "Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie", en Luhmann, *Soziologische Aufklärung* 2, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1975, pp. 51-71. Téngase en mente, en este contexto, la distinción (puesta de relieve con todo su alcance teórico en Wolfgang Schluchter, *Die Entwicklung des Okzidentalen Rationalismus*, Tübinga, Mohr, 1979) entre las filosofías objetivistas de la historia situadas dentro de la tradición del siglo XIX y las nuevas reformulaciones de la teoría de la evolución, como las que ha elaborado, entre otros, Luhmann. Las primeras se basan en la idea de la «causalidad necesaria» y construyen fases de desarrollo graduadas de alcance universal. Las últimas se remiten a la «contingencia» o a la «causalidad atributiva» y solo admiten trayectorias de desarrollo retrospectivamente reconstruidas, renunciando así a criterios generales de direccionamiento y a periodizaciones universales del cambio histórico-social.

21 La emergencia de una «sociedad mundial» única a partir de la dinámica propia, que traspasa límites geográficos y nacionales, de los campos funcionales de la sociedad es conceptualizada, en el marco de las teorías de la comunicación y de la diferenciación, en Niklas Luhmann, *La sociedad de la sociedad*, México, Herder y Universidad Interamericana, 2007, cap. 1, apartado X: «La sociedad mundial», publicado también en *Estudios sociológicos* xxiv, 2006, 72, pp. 547-568. Véase también Rudolf Stichweh, "Zur Theorie der Weltgesellschaft", *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie* 1, 1995, pp. 29-45.

2. De las variaciones concomitantes a la equivalencia funcional

Es con referencia a tales conceptos que intentaremos desarrollar a continuación una alternativa teórico-metodológica al modelo neopositivista de comparación y explicación generalmente aceptado. Nuestro intento se basa en la reformulación del concepto de «función», tal como la introdujo Luhmann en su teoría de los sistemas sociales autorreferenciales (y que, por lo demás, se corresponde estrictamente con su redefinición de la teoría sociológica de sistemas en general).

El punto de partida para la explicación de este concepto es la diferenciación entre «función», entendida como una relación que se supone intrínseca al campo de objeto de la teoría, y «función», entendida como una actitud de observación propia del sistema científico. En la literatura de las ciencias sociales son corrientes las aserciones que emplean el término «función» en el primero de estos sentidos. La aserción de que (a) «algo es una función de otra cosa» implica una relación genética o de dependencia. Mientras que la aserción de que (b) «algo cumple una función respecto a otra cosa» denota una relación de efecto o de resultado. Y lo que en la literatura se denomina «análisis funcional» se refiere por lo general a aserciones de este último tipo, es decir a aserciones de tipo (b) que indican los resultados que unos elementos o unas partes prestan con vistas al mantenimiento de una entidad o un sistema. Por el contrario, cuando la teoría sociológica de los sistemas en el sentido luhmanniano se caracteriza como «funcional», no se hace referencia al hecho de que entre otras cosas también formule aserciones sobre unas relaciones funcionales dentro del campo de su objeto. Aquí «función» implica más bien una actitud de observación que hace abstracción de la aparente univocidad en la producción de efectos o la prestación de resultados y pretende, precisamente por medio de esta abstracción, dar cuenta de la complejidad de las redes causales que demuestran con insistencia los potenciales analíticos de la investigación científica.²²

Fue sobre todo Edgar Morin, quien —partiendo de la evaluación sistemática del estado prolífico de la investigación— ha descrito en detalle la emergencia de la causalidad compleja, refiriéndose especialmente a los sistemas autoorganizadores.²³ Estos sistemas —tales como organismos, individuos y, *a fortiori*, sistemas sociales— no están expuestos sin más a las influencias del ambiente social, a órdenes heterónomas o limitaciones externas. En virtud de sus operaciones y procesos de elaboración internos, que solo pueden hacerse comprensibles en términos de «autorreferencia» o «sentido», estos sistemas autoorganizadores liberan efectos endógenos contrapuestos (*endo-causalidad*) que disrumpen, neutralizan o transforman la dirección y la fuerza de impacto de factores exógenos (*exo-causalidad*). De este modo, *exo-causalidad* y *endo-causalidad*, las influencias externas y el procesamiento interno, la apertura hacia el ambiente y el cerramiento operativo de los sistemas sociales, se entrelazan en un entramado que se construye de manera antagónica y complementaria a la vez.

22 La ampliación de las ideas clásicas de causalidad se discute, por ejemplo, en Magoroh Maruyama, "Paradigmatology and its Application to Cross-Disciplinary, Cross-Professional and Cross-Cultural Communication", *Cybernetica* 17, 1974, pp. 136–156 y 237–281; Michel De Coster, *L'Analogie en sciences humaines*, París, Presses Universitaires de France, 1978, pp. 54 ss; o Ernest Sosa y Michael Tooley (eds) *Causation*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

23 Cf. en particular Edgar Morin, *La Méthode*, tomo 1: *La Nature de la Nature*, París, Seuil, nueva edición 1981, pp. 258 ss [= *El Método I: la naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1999].

Este entramado da lugar a los fenómenos que los trabajos de Ringer y Hughes, abarcativos tanto desde el punto de vista histórico como desde el comparativo, describen contundentemente como *momentum*, *Eigendynamik* o inercia sistémica.²⁴ Asimismo, resulta de este entramado, la compleja mezcla entre la difusión global de programas y modelos de organización transnacionales, por un lado, y, por otro, la sorprendente persistencia de las variadas redes de interrelación socioculturales; es decir, una mezcla cuyas múltiples formas ya encontramos en los resultados de la investigación comparada internacional. Ambas series de fenómenos y resultados están vinculados, en última instancia, con el hecho de que el entrecruzamiento y la transformación recíprocos de la *exo-causalidad* y la *endo-causalidad*, de las influencias externas y el procesamiento interno, son los que generan esa *causalidad compleja o entretrejida* que se debe asumir generalmente en el ámbito de lo social, por ejemplo bajo la forma de “differentiation-amplifying heterogenizing mutual causal processes”.²⁵ Sin embargo, asumir la *complejidad de las relaciones causales* implica, en contraposición estricta a los supuestos básicos de la investigación comparada clásica en las ciencias sociales mencionados antes con referencia a Durkheim, Bloch y Ringer, las consecuencias siguientes:

- «(a) De mêmes causes peuvent conduire à des effets différents et/ou divergents.
- (b) Des causes différentes peuvent produire de mêmes effets.
- (c) De petites causes peuvent entraîner de très grands effets.
- (d) De grandes causes peuvent entraîner de tous petits effets.
- (e) Des causes sont suivies d’effets contraires.
- (f) Les effets des causes antagonistes sont incertains.

La causalité complexe n’est pas linéaire: elle est circulaire et interrelationnelle; la cause et l’effet ont perdu leur substantialité; la cause a perdu sa toute-puissance, l’effet sa toute-dépendance. Ils sont relativisés l’un par l’autre, ils se transforment l’un dans l’autre. La causalité complexe n’est plus seulement déterministe ou probabilitaire; elle crée de l’improbable.»²⁶

Es sobre este trasfondo que se debe entender el sentido teórico de la reformulación del concepto de «función»: apunta a una ampliación de la contingencia. En otros términos, no apunta a la constatación de relaciones supuestamente invariables entre determinadas causas y los efectos correspondientes; la perspectiva funcional somete, más bien, tales relaciones a la comparación con alternativas sustituibles y explora otras posibilidades de producción de efectos.

24 Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, op. cit. (n. 5); Thomas P. Hughes, *Networks of Power. Electrification in Western Society, 1880-1930*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1983.

25 De Coster, *L’Analogie en sciences humaines*, op. cit. (n. 23), pp. 62 ss, y Maruyama, “Paradigmatology”, op. cit. (n. 23), pp. 149 ss. En conexión con la idea de los efectos entrecruzados del cerramiento operativo y la apertura hacia el entorno de los sistemas autoorganizados, las teorías correspondientes proporcionan también modelos explicativos que no simplemente oponen alternativas «endógenas» a los tradicionales modelos de explicación «exógenos». Precisamente, el marco teórico desarrollado por Luhmann ofrece los recursos conceptuales que permiten articular simultáneamente las relaciones entre autonomía sistémica y dependencia de su entorno de los subsistemas de la sociedad, entre la orientación de sentido específica de determinados campos de acción sociocultural y su interdependencia con el sistema abarcativo de la sociedad. Y, a diferencia de las conceptualizaciones «epi-fenomenistas», criticadas con vehemencia por Archer, “Theorizing about the Expansion of Educational Systems”, op. cit. (n. 7), pp. 3 ss, estas relaciones pasan a ser comprendidas como interrelaciones, mediadas a través de procesos de diferenciación social, que se condicionan mutuamente y resultan sujetas a tendencias de crecimiento e intensificación.

26 Morin, *La Méthode*, op. cit. (n. 24), pp. 269 s.

«[La perspectiva funcional coloca] al objeto en cuestión a la luz directa y a la luz lateral. (...) Muestra cómo este objeto contribuye a la solución de un problema y evidencia a la vez que no actúa como lo harían otras formas funcionalmente equivalentes.»²⁷

La abstracción emprendida por Luhmann puede ilustrarse al analizar la reinterpretación de una aserción funcionalista de tipo clásico. Cuando, por ejemplo, Malinowski afirma que la función del rito consiste en facilitar la adaptación a una situación emocional difícil, esta constatación implica, desde la perspectiva del análisis funcional, otra pregunta, mucho más penetrante. Plantea en efecto la pregunta de saber

«qué otras posibilidades existen para la resolución del mismo problema. El rito entra entonces en una relación de equivalencia funcional con otras posibilidades, por ejemplo con ciertos sistemas de explicación ideológica o con ciertas reacciones privadas como el lamento, el enfado, el humor, la onicofagia o el retiro a mundos imaginarios. Es en la demostración de tal equivalencia que consiste lo interesante de la idea de Malinowski. No se trata de identificar una relación regular o más o menos probable entre determinadas causas y los efectos, correspondientes, sino de *constatar la equivalencia funcional entre varias causas posibles desde el punto de vista de un efecto problemático.*»²⁸

Inequívocamente, el concepto de «equivalencia funcional» adquiere en este contexto una posición clave, y ello en dos aspectos. Por un lado, llega a ser la marca distintiva que permite destacar la peculiaridad del pensamiento funcional del funcionalismo clásico (interpretable en términos de causalidad). La relación funcional ya no se entiende ahora como una forma especial de relaciones causales; más bien la relación causal unívoca constituye —como «un caso límite de equivalencia reducida al mínimo»— un caso especial dentro de un orden funcional.²⁹ Según esta concepción, la «función» es un «esquema regulador de sentido», que ocupa en la teoría de sistemas el lugar que ocupaba el principio de «causalidad» en las teorías de tipo hipotético-deductivo.³⁰ La función remite, en otras palabras, a una técnica de observación que indaga de forma transversal a las causalidades y establece relaciones entre ciertos problemas y sus posibles soluciones con el objetivo de «comprender lo existente como contingente y lo distinto como comparable».³¹

Por otro lado, el concepto de «equivalencia funcional» puede situarse en una larga secuencia de reflexiones y trabajos genuinamente comparatistas. Incorpora en su contenido conceptual las múltiples experiencias comparadas que todas acabaron encarando una abrumadora diversidad de modelos socioculturales de solución. Por consiguiente, el concepto funciona a la vez como un «principio puente» que permite traducir el *pensamiento funcional* a la *metodología comparativa*. Al (a) averiguar diferentes resultados, estrategias sistémicas o soluciones en relación con un «problema de referencia» teóricamente determinado y (b) al ponerlos en relación recíproca entre sí desde la óptica de su

27 Niklas Luhmann, *Funktion der Religion*, Fráncfort del Meno, Suhrkamp, 1982, pp. 9 s.

28 Niklas Luhmann, «*Funktion und Kausalität*», en *Soziologische Aufklärung* 1, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1970, pp. 13 s. (destacado en el original).

29 Ibid., pp. 16 s.

30 Respecto de esta caracterización, véase ibid., p. 14. Cfr., además, la nota 3 y, respecto del estado de las «ideas reguladoras» en las ciencias (naturales) en general, Rudolf Kötter, «Kausalität, Teleologie und Evolution», *Philosophia Naturalis* 21, 1984, pp. 3–31.

31 Niklas Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Fráncfort del Meno, Suhrkamp, 1984, pp. 83 s [= *Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general*, Barcelona, México y otros, Anthropos-Universidad Iberoamericana, 1998].

sustituibilidad, una metodología comparativa reformulada en términos de la equivalencia funcional preserva la forma elaborada del relacionamiento de relaciones, característica de la tradición de las ciencias sociales comparativas. Tal metodología, sin embargo, ya no se basa en la regla de las variaciones concomitantes —particularmente apreciada desde la publicación del tratado durkheimiano— sino que hace uso de la heurística del principio de equivalencia. El alcance del cambio que experimenta el método comparativo corresponde a este nuevo enfoque: de ser *un procedimiento de comprobación cuasiexperimental de relaciones causales o condicionales hipotéticamente puestas como universales* el método se convierte en *el descubrimiento, empíricamente apoyado, de un campo de equivalencia, organizado desde un punto de vista funcional, de posibilidades alternativas de producción de efectos*.

3. Un modelo de explicación funcional-configurativo

Los procedimientos comparativos basados en el principio de la equivalencia funcional no son completamente nuevos. Por lo tanto, una exposición más detallada de los mismos puede partir de experiencias y reflexiones ya existentes. Para ilustrarlos, sin embargo, no son tanto de interés las disciplinas (como las ciencias políticas y la educación comparadas) cuyos objetos —las escuelas, los tipos de organización educativa, los parlamentos o las formas de gobierno— son instituciones esencialmente homólogas que se prestan fácilmente a la observación empírica, sino más bien disciplinas como el derecho comparado y la antropología cultural, es decir campos de la investigación comparativa que, a causa de la extraordinaria variedad de sus objetos, desde siempre se han visto obligados a un enfoque más abstracto. Debido a la enorme variedad de figuras jurídicas vinculadas a distintos marcos doctrinales, parece poco razonable la comparación, por ejemplo, de las cláusulas del contrato de compraventa en distintos ordenamientos jurídicos (tal y como se pueden comparar las distintas formas de la organización educativa). Esta amplia variedad de figuras jurídicas obliga más bien a partir de ciertas problemáticas pertinentes, como por ejemplo la protección de las partes contratantes contra el fraude, para luego observar el espectro entero de los medios jurídicos distintos y, llegado el caso, también las normas sociales extrajurídicas que asumen funciones equivalentes respecto al problema de reglamentación en cuestión.³²

Partiendo de tales experiencias con sus propios objetos, el derecho comparado así como la antropología cultural han desarrollado una línea de razonamiento que no solo es en gran medida análoga, sino que también corresponde a un tipo de argumentación funcional en el sentido más amplio. Los presupuestos teóricos subyacentes establecen que los modelos de organización y reglamentación históricamente específicos que se pueden encontrar en diferentes ordenamientos jurídicos y culturas se pueden entender y analizar como soluciones variables a problemas de estructuración ubicuos, derivados de «la lógica objetiva y la homogeneidad» propias de las tareas de ordenación de la convivencia social.³³ A partir de estos presupuestos resultan dos principios heurísticos que,

32 Este ejemplo es discutido, en el marco de consideraciones más generales, en Konrad Zweigert, «Des solutions identiques par des voies différentes», *Revue Internationale de Droit Comparé* 18, 1966, pp. 6–18.

33 «*Jus unum—lex multiplex*», así reza el lema de la viñeta de portada de la *Revue Internationale de Droit*

en el derecho comparado, se definen más específicamente como «ley de *equivalencia funcional* de las figuras y los conceptos jurídicos *entre* diferentes sistemas» y «ley de *interdependencia* de las formas institucionales *dentro* de un sistema particular».³⁴ La comparación que adopta este tipo de argumentación genera una perspectiva de análisis que es, característicamente, de orientación *funcional* y *genética* a la vez. En otras palabras, este enfoque comparativo relaciona las instituciones sujetas a variación cultural con problemas de ordenamiento o necesidades jurídicas generales, por un lado, y, por otro, con los condicionamientos estructurales o recursos de solución de problemas dados en determinados sistemas sociales históricos. Pasa luego a explicar las instituciones en cuestión a partir de esta doble referencia, es decir a partir de sus objetivos lógicamente vinculados con ciertas tareas de ordenación de carácter transcultural y sus formas específicas condicionadas por configuraciones históricas particulares.

«Podría decirse que lo histórico no es fundamento, sino modalidad del desarrollo de cada figura jurídica concreta. Queda vinculada, más allá de las tradiciones nacionales, con los problemas universales inherentes a su tarea de ordenación. No es posible, sin embargo, explicarla ni compararla *en abstracto* con otras soluciones a partir de su cometido universal, sino solo como parte de su configuración histórica, en la que desempeña la misma función que desempeñan otras figuras correspondientes en otras configuraciones socioculturales incluidas en la comparación.»³⁵

Este enfoque de análisis comparativo se muestra, en principio, susceptible de ampliación y generalización metodológica. Por ejemplo, las investigaciones comparadas en materia de procesos de formación de los estados y las naciones o concernientes a la superación de los retos actuales del cambio socioeconómico han puesto de manifiesto las ventajas que representa.³⁶ Estas investigaciones han revelado, sobre todo, una flexibilidad no reduccionista en el manejo de la «terrible diversidad» de los fenómenos culturales, flexibilidad que surge de la línea de pensamiento que comparten, caracterizada por su orientación funcional y genética a la vez. Al mismo tiempo, sin embargo, tales trabajos

Comparé, que se completa con el lema programático «universa curiositas». La cita se encuentra en Josef Esser, *Grundsatz und Norm in der richterlichen Fortbildung des Privatrechts. Rechtsvergleichende Beiträge zur Rechtsquellen- und Interpretationslehre*, Tübinga, Mohr, segunda edición 1964, p. 351 [= *Principio y norma en la elaboración jurisprudencial del derecho privado*, Barcelona, Bosch, 1961].

34 Tratadas de manera detallada en Esser, *Grundsatz und Norm in der richterlichen Fortbildung des Privatrechts*, op. cit., pp. 346 ss; cfr. también Zweigert, «Des solutions identiques par des voies différentes», op. cit., y Max Rheinstein, *Einführung in die Rechtsvergleichung*, Múnich, Beck, 1974.

35 Esser, *Grundsatz und Norm in der richterlichen Fortbildung des Privatrechts*, op. cit., p. 349. Cfr., además, los análisis de Frank Rotter, “Dogmatische und soziologische Rechtsvergleichung. Eine methodologische Analyse für die Ostrechtsforschung”, *Osteuroparecht* 16(2), 1970, pp. 81–97; y Filippo Ranieri, “Stilus Curiae. Zum historischen Hintergrund der Relationstechnik”, *Rechtshistorisches Journal* 4, 1985, pp. 75–88.

36 Cfr., por ejemplo, Peter Flora, “Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten- und Nationenbildung”, en Peter Christian Ludz (ed.) *Soziologie und Sozialgeschichte*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1972, pp. 294–319; Stein Rokkan, “Dimensions of State Formation and Nation-Building: A Possible Paradigm for Research on Variations within Europe”, en Charles Tilly (ed.) *The Formation of National States in Western Europe*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1975, pp. 562–600; y Peter Flora et al. (eds.) *State Formation, Nation-Building, and Mass Politics in Europe. The Theory of Stein Rokkan*, Oxford y otras, Oxford University Press, 1999; o bien Charles F. Sabel et al, *Regional Prosperities Compared: Massachusetts and Baden-Württemberg in the 1980's*, Berlín, Wissenschaftszentrum Berlin, 1987. En tal sentido, también Badie y Hermet, *Politique Comparée*, op. cit. (n. 8), pp. 30 ss.

han puesto de relieve un requisito cuya perentoriedad fue reclamada por la reflexión metodológica en campos tales como el derecho comparado, pero cuya solución sigue siendo controvertida,³⁷ es decir la necesidad de conceptualizar explícitamente los problemas que han de servir como puntos de referencia para el análisis.

Tal conceptualización resulta imprescindible precisamente para un procedimiento que pretende establecer equivalencias funcionales a partir de determinados problemas de referencia. Esto significa que también un enfoque comparativo basado en la «idea reguladora» de la función depende metodológicamente de la conceptualización previa de su campo de estudio en el marco de una teoría relevante para el objeto de la investigación. La tarea prioritaria de dicho marco teórico consiste en eliminar la arbitrariedad en la determinación de los problemas de referencia que guían el análisis y brindarles una fundamentación sistemática. Una ventaja adicional de la determinación teóricamente explicitada de las problemáticas analíticas consiste en que aguza de manera contundente la percepción de las diferencias empíricas entre las variables soluciones nacionales o culturales y sus condicionamientos histórico-sociales. Además, cuanto más abstracta sea la formulación de una teoría, tanto más podrá deshacerse de incontrolados matices culturales o —en el caso del derecho comparado— dogmáticos en la definición de una problemática. Una teoría tanto abstracta como abarcativa agudiza, en fin, la conciencia de que los problemas no adquieren su carácter de problema como tales, aisladamente, sino en contextos teóricamente interrelacionados; cabe, en otros términos, identificarlos como elementos de sistemas de problemas más amplios o bien —según Luhmann— como «problemas sistémicos».³⁸

En relación con tales expectativas, la teoría de los sistemas sociales autorreferenciales ofrece una opción prometedora que, por supuesto, no excluye otras alternativas. Al no estar cerrada deductivamente sino, por así decirlo, orientada a su elaboración más extensa por medio de teorías parciales especificantes y a la obtención de informaciones por medio de investigaciones comparadas, esta teoría parece reunir las condiciones para servir como ejemplo de lo que otros trabajos reclamaron en términos de una *variation-finding theory*.³⁹

Los enfoques comparativos conceptualizados a raíz de teorías de este tipo se articulan en torno a una forma de pensamiento contrapuesta en sí misma. Esta forma de pensamiento retoma, tal como ha sido demostrado en el caso del derecho comparado, los relacionamientos funcionales y a la vez genéticos de modelos de resolución de problemas específicos de ciertos contextos culturales. Ahora bien, en el marco de la teoría funcional de sistemas, dicha forma de pensamiento puede precisarse conceptualmente y desarrollarse como un movimiento contrapuesto de *generalización* y *reespecificación*, es decir, de «establecimiento (en general) y eliminación (en concreto) de equivalencias funcionales».⁴⁰ Sobre esta base, la explicación, por medio de la comparación, de modelos de solución específicos de sus contextos histórico-sociales solo puede derivarse entonces del desenlace analítico de la tensión así creada entre extensión teórica y limitación empírica de aquello que es posible.

37 Cfr. Volkmar Gessner, “Soziologische Überlegungen zu einer Theorie der angewandten Rechtsvergleichung”, *Rebels Zeitschrift für ausländisches und internationales Privatrecht* 36, 1972, pp. 229–260.

38 Luhmann, *Soziale Systeme*, op. cit. (n. 32), p. 84.

39 David Knoke, Franz Urban Pappi, Jeffrey Broadbent y Yutaka Tsujinaka, *Comparing Policy Networks. Labor Politics in the U.S., Germany and Japan*, Cambridge y Nueva York, Cambridge University Press, 1996, p. 221.

40 Luhmann, *Soziale Systeme*, op. cit. (n. 32), pp. 85 s. y passim.

Generalización designa, en este procedimiento, la construcción teórica del campo de estudio. De la generalización se esperan dos aportaciones. En primer lugar, debe definir conceptualmente el problema de referencia que rige el análisis en cuestión, utilizando para ello los recursos de la teoría de los sistemas sociales, e indicar, al mismo tiempo, su relevancia dentro de un conjunto de problemas más amplio — por ejemplo, como problema de estructuración de un campo de acción socio-cultural. En segundo término, ha de delimitar una gama, organizada a partir de dicho problema de referencia, de soluciones alternativas, concebibles como equivalentes y susceptibles de comparación. Así se logra que el espectro de posibilidades alternativas, por un lado, aparezca ordenado por un determinado planteamiento del problema (y que, en ese sentido, no sea arbitrario) y, por otro, que la perspectiva funcional se disponga a descuajar la relación entre problema y solución, precisamente para tomar en cuenta formas sustituibles de producción de efectos. En tal construcción de una problemática (que en su caso puede diferenciarse en un orden escalonado de estrategias de solución alternativas y problemas consecutivos) reside la verdadera aportación de la conceptualización teórica a la estructuración de estudios comparativos. Es este un presupuesto que se ha de acatar como tal, aun cuando solo se lo pueda poner en práctica en función de un tema concreto y, por tanto, en relación a un ámbito socio-cultural específico.⁴¹

Especificar significa, en cambio, «indicar condiciones de posibilidad más restringidas».⁴² En otros términos, las soluciones alternativas, diseñadas como equivalentes desde una conceptualización teórica, se estudian en los factores condicionantes de su realización histórica. Este estudio puede seguir una doble dirección. Puede dirigirse a las decisiones tomadas en favor de determinadas soluciones y, en consecuencia, en contra de otras. Asimismo puede dirigirse a las consecuencias y los problemas consecutivos derivados de tales decisiones. La primera perspectiva de especificación apunta, en otras palabras, a la reconstrucción de las condiciones iniciales y los recursos que influyen en los procesos de decisión y elección de estructuras; en este sentido puede denominársela —retomando conceptos desarrollados por la sociología y la etnología histórico-comparadas— con el término *configuración*. La segunda perspectiva persigue tales decisiones y elecciones así como los procesos de estructuración sistémica que fomentan; para referirnos a ella emplearemos —basándonos en el paradigma de la autoorganización— el término *morfogénesis*. Y subrayamos a la vez con esta explicitación el peso que reclama para sí, en la construcción de argumentos explicativos comparados, esta doble especificación —configurativa y procesual— frente a la perspectiva de análisis funcional propia del teórico.

Una explicación *funcional-configurativa* que se construya con arreglo a tales premisas adquiere el carácter de un proceso de eliminación sucesiva. Indaga, partiendo de los problemas de conformación estructural de los campos de acción socio-cultural en cuestión, los recursos de realización disponibles (positivamente) o los márgenes de decisión limitadores (restrictivamente) en distintas sociedades (naciones, culturas etc.). El concepto de *configuración* establece que tales condiciones previas no se encuentran al azar, sino que están ya preformadas, en sistemas históricamente concretos, en virtud de las soluciones adoptadas en otros campos o subsistemas sociales.⁴³ Por ello, no es necesario que la reconstrucción

41 Por ejemplo, Jürgen Schriewer y Klaus Harney, «Beruflichkeit' versus 'Culture Technique'. Contribution à la sémantique du travail en France et en Allemagne», en Bénédicte Zimmermann, Claude Didry y Peter Wagner (Eds.) *Le Travail et la Nation. Histoire croisée de la France et de l'Allemagne*, París, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999, pp. 107–146.

42 Luhmann, *Soziale Systeme*, op. cit. (n. 32), p. 84.

43 “It is this multiplicity of levels of social organization and cultural forces that provides some structure to

—guiada por la problemática inicial de la investigación— de las condiciones supuestamente relevantes para la solución de un problema proceda *ad hoc*, tanteando al nuevo territorio caso por caso. Puede dejarse guiar a su vez por tipologías históricamente saturadas —como las de las trayectorias históricas de desarrollo, los procesos variables de formación de los Estados, las zonas de ruptura socio-estructurales o las tradiciones semánticas de los países europeos— que pueden complementar la conceptualización teórica del campo de estudio.⁴⁴ El proceso de «eliminación en lo concreto» de equivalentes funcionales, implicado por este enfoque explicativo, encuentra su apoyo empírico en ese recurso a la estructuración no arbitraria de constelaciones históricas. Las soluciones de un problema consideradas contingentes desde una perspectiva funcional se retrotraen en el análisis configurativo hasta el punto en que su realización fáctica resulta comprensible como realización no arbitraria, históricamente verosímil o, llegado el caso, como única posible. Al poder llevar simultáneamente alternativas de soluciones *y, a la vez*, demostrar que únicamente eran realizables de manera selectiva, solo en un contexto nacional o socio-cultural concreto y no en otro distinto, la comparación subraya este proceso de eliminación. Y alcanza fuerza de demostración en la medida en que las fases de eliminación efectuadas, conforme a los mismos principios de construcción, se acreditan justamente en casos diferentes. En otros términos, la comparación se convierte en un argumento explicativo en la medida en que, en una reconstrucción teóricamente informada, se llega a identificar las soluciones históricamente materializadas como determinadas realizaciones de lo que es estructuralmente posible en distintas configuraciones.⁴⁵

Las decisiones estructurales, una vez tomadas, canalizan decisiones subsiguientes y ocasionan problemas consecutivos. Una decisión dotada de eficacia estructural repercute entonces en la *otra*, y se amalgaman texturas emergentes que no admiten opciones discrecionales ni son modificables a discreción: «La estructura inicial condiciona las opciones de los agentes posteriores; las generaciones siguientes pagan por las libertades de las anteriores en gran escala».⁴⁶ El concepto de *morfogénesis* denota estos procesos de estructuración sistémica (*structural elaborations*) a los que se refiere la segunda de las perspectivas de especificación antes señaladas. Los trabajos de Margaret S. Archer constituyen una importante contribución conceptual e histórica a tales investigaciones.⁴⁷ A la luz de los conceptos marco de autoorganización sistémica, reconstruyen el complejo juego de factores estructurales e interacción social, las relaciones de conflicto, negociación e intercambio entre actores colectivos e individuales así como las secuencias complejas de «condicionamiento estructural—interacción socio-cultural—estructuración sistémica» que se repiten cíclicamente por la dinámica de tales nexos de relaciones. La trama estructural específica de un sistema social dado y sus transformaciones sucesivas en el tiempo tienen, en este marco, la misma importancia como resultado de una estructuración sistémica en el pasado que como supuesto restrictivo de los procesos de estructuración en curso.

historical situations and points to the possibilities and limitations of ‘choices’ within them”, se afirma en Eisenstadt, *Tradition, Change, and Modernity*, op. cit. (n. 6), p. 361.

44 Cfr., por ejemplo, la tipología, desarrollada sobre la base de parámetros geográfico-histórico-políticos, de las trayectorias de desarrollo de los países europeos expuesta por Stein Rokkan; véase Flora *et al.* (Eds.) *State Formation, Nation-Building, and Mass Politics in Europe*, op. cit. (n. 37).

45 La formulación de la «realidad histórica como realización de lo posible» se encuentra en Karl-Georg Faber, *Theorie der Geschichtswissenschaft*, Múnich, Beck, 1974, pp. 86 s.

46 Como lo formula Archer, “Theorizing about the Expansion”, op. cit. (n. 7), p. 6.

47 Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Londres y otras, Sage, 1979; y Archer, *Realist Social Theory*, op. cit. (n. 17).

No obstante, el enfoque de Archer, aunque apegado al estudio escrupulosamente empírico, por su énfasis prioritario en el carácter interactivo de tales procesos resulta demasiado inespecífico con respecto al carácter estructural inmanente en los subsistemas sociales (en general) y/o en los campos de acción educativa (en particular). Los enunciados y conceptos de la teoría de los sistemas sociales autorreferenciales, como —a nivel general— los de «variación» y «selección», «exo-diferenciación» y «endo-diferenciación», «orientación funcional» y «prestación de servicios», «autorreferencia» y «reflexión» o —a un mayor nivel de concreción— los de «medio de comunicación» y «fórmula de contingencia», «programación» y «codificación», «ámbito de intersección» y «simbiosis funcional», «disciplina» y «carrera», facilitan análisis más afinados a este respecto. Mientras que Archer se interesa —en la buena tradición anglosajona—, por ejemplo por las estrategias de imposición y los intereses propios de la profesión docente, las categorías luhmannianas dirigen la mirada en el código de selección propio del sistema educativo, poco estimado por la profesión docente, pero estructuralmente inevitable, y el nexo de selección pedagógica y de selección social que ese código encierra. Mientras que Archer intenta reconstruir los procesos de crecimiento sistémicos como fenómenos en última instancia no planeada, partiendo de las tramas de interacción y de transacción de los agentes, los conceptos de la teoría funcional de sistemas promueven, además, una explicación de los procesos de estructuración sistémica en términos de la lógica propia y del sentido particular de los subsistemas funcionales de la sociedad, así como en términos de las relaciones de interdependencia con sus entornos intrasociales. En resumen, es por medio de la combinación de ambos enfoques que los análisis comparativos aquí tratados pueden modelarse de manera tal, que hagan posible *tanto* la descripción detallada de la especificidad cultural de los variables procesos de formación y transformación de sistemas *como* su interpretación en el marco de una teoría abarcativa.

Una ciencia social histórico-comparada que asuma las opciones teórico-metodológicas aquí expuestas ya no puede ubicarse en la dicotomía de enfoques «nomotéticos» o «idiográficos». Ni sus investigaciones reducen la comparación a mera instancia de comprobación de hipótesis macrosociales, ni permiten que se marchite en descripciones autocomplacientes de unas particularidades históricas. Tales investigaciones desarrollan más bien conocimientos específicamente comparativos en tanto que revelan en el ámbito de sus objetos variables tipos de relaciones entre estructuras sistémicas concebidas al nivel transcultural y distintas formaciones configurativas.⁴⁸ Despliegan las amplias oportunidades de configuración del mundo socio-cultural del ser humano en sus realizaciones históricas y, en el mismo contexto, demuestran cómo y de qué manera estas realizaciones han seguido la lógica de estructuraciones sistémicas. Enriquecen así nuestro conocimiento sistemático y subrayan a la vez la idea de apertura evolutiva de la praxis social.

48 Se corresponden así con las conclusiones alcanzadas por las investigaciones interdisciplinarias sobre sistemas de autoorganización, según las cuales pequeñas desviaciones de las condiciones de partida pueden conducir a formaciones estructurales considerablemente divergentes. Cfr. también, sin embargo, Eisenstadt, *Tradition, Change, and Modernity*, op. cit. (n. 6 *supra*), p. 362: “Instead of assuming the existence of general sequences of patterns of social mobilization (...), we must investigate the possibility of different variations in such patterns and their influence on the development of different modes of response to the challenges of modernization and on the consequent emergence of different types of post-traditional social, political, and cultural orders.”

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
Analysis and Research

1



Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Practicum del Máster de Educación Secundaria

*Internship's tutors in the workplaces: regional
comparative of the Master in Secondary Education*

Vicente Gabarda Méndez*; **Ernesto Colomo Magaña****

DOI: 10.5944/reec.34.2019.23524

Recibido: **18 de enero de 2019**
Aceptado: **24 de junio de 2019**

*VICENTE GABARDA MÉNDEZ: Profesor de la Universidad Internacional de Valencia. Entre sus obras más recientes destacan títulos como los siguientes: (2018). *Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio*; (2015). Uso de las TIC en el profesorado europeo ¿una cuestión de equipamiento y formación?, *Revista Española de Educación Comparada*, (26), pp.156-170; (2016). *La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica*; (2018). *Pedagogía de la muerte: estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación*. **Datos de contacto:** E-mail: vgabarda@universidadviu.com **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-6159-5173>

ERNESTO COLOMO MAGAÑA: Profesor de la Universidad Internacional de Valencia. Entre sus numerosos escritos merecen ser destacados los siguientes: (2018). *Metodologías didácticas en formación en línea*; (2018). *La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte*; (2018). *Educación de adultos e inclusión social. Experiencias y opiniones de un grupo de estudiantes*; (2016). *Expulsar o impulsar el control de las emociones*; (2016). *Pedagogía de la muerte y proceso de duelo*. **Datos de contacto: E-mail: ecolomo@universidadviu.com **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-3527-7937>

Resumen

El Practicum es un periodo fundamental en cualquier plan de estudios de formación universitaria por constituir el punto de conexión entre la teoría y la práctica y una oportunidad para una primera aproximación a la socialización profesional. El hecho de realizar las prácticas en un centro adecuado y acompañado por un tutor pertinente, es un aspecto clave para una experiencia positiva y un aprendizaje significativo en los estudiantes. En este sentido, el presente artículo presenta un análisis de los requisitos que se establecen para los tutores de los centros en el Practicum del Máster de Educación Secundaria. Estos requisitos se yuxtapondrán con estudios previos en torno a la figura del tutor en el centro de prácticas, que determinan su relevancia en la oportunidad de aprendizaje del estudiante, así como las competencias personales y profesionales deseables asociadas a su función. Metodológicamente, se realiza una revisión bibliográfica sobre las prácticas escolares y el tutor de prácticas como agente formativo y, posteriormente, un análisis comparativo a nivel intranacional, con objeto de ofrecer una visión desde la normativa que regula este aspecto en las diferentes Comunidades Autónomas del estado español. Se propone, por tanto, un análisis de subsistemas educativos dentro de un mismo país partiendo de un marco regulatorio común. Los resultados arrojan que, a partir de la normativa de carácter estatal, y atendiendo a la descentralización de las competencias en las diferentes Comunidades, hay requerimientos diferentes en función del territorio y que el nivel de exigencia es variable. Estas diferencias son especialmente patentes en aspectos como la antigüedad en el centro o en la experiencia previa en el desarrollo del rol de tutor de estudiantes en prácticas.

Palabras clave: Educación secundaria; tutores; formación del profesorado; programas de prácticas; políticas educativas

Abstract

Internship is a fundamental period in any curriculum of university education because it constitutes the point of connection between theory and practice and an opportunity for a first approach to professional socialization. In this context, to do the internship in a suitable workplace and accompanied by a competent tutor, are key factors for a positive experience and a significant learning in the students. This article presents an analysis of the requirements that are established for the tutors of the workplaces in the Master of Secondary Education's Internship. These requirements will be juxtaposed with previous studies around the figure of the tutor in the workplaces, which determine their relevance in the student's learning opportunity, as well as the personal and professional competences desirable associated with their function. Methodologically, it presents a bibliographic review about the internship and the tutor as an agent for the training. Later, it presents a comparative analysis at the intranational level, in order to offer a vision from the regulations that regulate this aspect in the different Autonomous Communities in the Spanish state. Therefore, an analysis of educational subsystems within a country based on a common regulatory framework is proposed. The results show that, based on state regulations, and based on the decentralization of competencies in the different communities, there are diverse requirements depending on the territory and that the level of demand is variable. These differences are especially evident in aspects such as seniority in the workplace or in previous experience in the development of the role of tutor student trainees.

Key Words: Secondary education; tutors; teacher training; internship programs; educational politics

1. Introducción

El Practicum representa un espacio clave de aprendizaje dentro de los planes de estudio de educación superior, permitiendo acercar a los estudiantes a contextos profesionales donde poner en práctica las competencias vinculadas a su titulación.

La experiencia de los estudiantes en este periodo está condicionada por una cantidad importante de factores de índole diversa, como el diseño del plan de estudios, las características del centro o la figura del tutor profesional, que pueden incidir en el desarrollo de estas competencias.

A fin de esclarecer algunas de estas cuestiones, se ofrece a continuación un estado de la cuestión, orientado a profundizar en el Practicum como componente formativo, en la idiosincrasia del Practicum respecto a las titulaciones del área educativa y a la figura del tutor en el centro.

1.1. El Practicum como componente formativo

En las últimas décadas, se ha puesto de manifiesto la necesidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje cuenten, cada vez más, con un componente práctico que complemente los paradigmas más tradicionales (Rodicio e Iglesias, 2011). Esta perspectiva no solamente se vincula a la utilización de metodologías más experienciales y vivenciales, sino a una presencia importante de las prácticas en contextos profesionales, siendo un factor clave en los planes de estudio de educación superior.

En el caso de los futuros profesores, la formación práctica en entornos reales de trabajo es un componente obligatorio de los programas de formación inicial del profesorado en todos los países comunitarios (Eurydice, 2013), dato que corrobora este aspecto.

Si ponemos el foco en España, la formación en contextos reales se materializa en el modo en que se diseña el módulo de prácticas en cada titulación. El Practicum es un elemento con características diferenciales respecto al resto de componente del proceso formativo (Zabalza, 2016), generando una oportunidad de aprendizaje muy relevante para los estudiantes y representando un espacio donde pueden «poner en práctica gran parte de las competencias que ha adquirido a lo largo de su formación inicial» (Mayorga, Sepúlveda, Madrid y Gallardo, 2017, p. 141). Asimismo, conforma un espacio para la recreación de la teoría y la práctica, aproximando a los estudiantes a la realidad laboral y facilitando la apropiación gradual de las competencias profesionales e identitarias, además de generar marcos de referencia profesionales (García, 2017; Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017).

Estos principios, siendo aplicables a la realidad de cualquier titulación bajo la perspectiva de que «la formación inicial en todas las profesiones exige un componente práctico ineludible» (Valle y Manso, 2018, p. 33), adquieren una relevancia destacable en la formación de los futuros profesionales de la educación.

1.2. El Practicum en las titulaciones del área de Educación: relevancia del tutor

El Practicum en el ámbito educativo es un componente fundamental de la formación inicial, al constituir «un tiempo y espacio de gran significación y relevancia para los futuros maestros que proporciona un conocimiento profesional de la realidad educativa» (Tejada *et al.*, 2017, p. 98).

Sin embargo, para que el aprendizaje asociado a este periodo sea realmente eficaz y efectivo, existen una serie de cuestiones que condicionan la experiencia, como el diseño de la formación o la realidad de los centros de prácticas (Rodríguez *et al.*, 2011; Cohen, Hoz y Kapla, 2013).

En este sentido, adquiere especial importancia el papel del tutor (Egido y López, 2016), como elemento nuclear para el aprendizaje y avance en las competencias básicas (González, Martín y Bodas, 2017), confirmando que su ayuda y atención constituyen el factor más influyente en la valoración positiva del Practicum (Pontes y Serrano, 2010).

Su relevancia reside en que los tutores externos se convierten en la primera imagen de la profesión docente para el estudiante (Martínez y Raposo, 2011), convirtiéndose en el referente que forma, orienta, ayuda y proporciona apoyo para su desarrollo profesional, la realización de aprendizajes reflexivos y su socialización (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

Bajo esta perspectiva, para ejercer de un modo efectivo la labor tutorial, el tutor debería contar con competencias suficientes para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales del estudiante, su identidad profesional, el fomento de la práctica reflexiva y la promoción de relaciones interpersonales e interprofesionales (Correa, 2010). Esto requiere «experticia en el rol profesional de tutor, acompañamiento, guía y dirección del practicante, dominio de las competencias profesionales del practicante, buen uso de la práctica reflexiva en las estrategias de la formación del practicante» (Tejada y Ruiz, 2013, p. 105).

Esta relevancia de la figura del tutor de prácticas en los centros no se limita a la esfera nacional en el terreno de la investigación, sino que ha constituido un ámbito de estudio y una preocupación explícita en otros sistemas educativos internacionales. De hecho, estudios como los de Ripamonti, Galuppo, Bruno, Ivaldi y Scaratti (2018) han concluido la necesidad de que el tutor contribuya no únicamente a la enseñanza de cuestiones técnicas, sino también al desarrollo de habilidades para el afrontamiento de la práctica docente desde una perspectiva reflexiva y estudios como los de Lui, Tsai y Huang (2015) que reconocen en el tutor de prácticas del centro un guía para el aprendizaje de cuestiones metodológicas, pedagógicas y tecnológicas.

1.3. La regulación normativa del Practicum del Máster de Educación Secundaria: marco de referencia para el establecimiento de los requisitos

Como apuntábamos anteriormente, las prácticas forman parte de cualquiera de los planes de estudio de las titulaciones universitarias, existiendo en nuestro país un marco normativo regulatorio tanto a nivel estatal como autonómico. El punto de partida lo constituyen la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En ellos, se apunta que las prácticas externas contribuyen a fortalecer la empleabilidad de los estudiantes, enriqueciendo su formación en un entorno más próximo al mundo profesional.

Profundizando sobre el sentido de las prácticas, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, recoge el derecho de los estudiantes de Máster a recibir una formación teórico-práctica de calidad (artículo 9) y a contar con una tutela efectiva, académica y profesional en las prácticas, reconociendo la importancia de la figura del tutor en el centro y del tutor en la universidad.

Si centramos el interés sobre la titulación en la que se realiza el presente estudio, cabe destacar la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Un aspecto reseñable en esta normativa es el hecho de que se exponga que «las instituciones educativas participantes en la realización del Practicum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes» (apartado 5), haciendo explícito que los centros y tutores que participen en esta formación deben contar con algún tipo de reconocimiento.

Más concreción, en relación a estos aspectos, podemos encontrar en el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. En ella, se expone que «el tutor designado por la entidad colaboradora deberá ser una persona vinculada con la misma, con experiencia profesional y con los conocimientos necesarios para realizar una tutela efectiva» (art. 10). Asimismo, se designan los derechos y deberes del tutor de la entidad colaboradora (artículo 11), siendo estos últimos condicionantes para la tutela efectiva:

- a) Acoger al estudiante y organizar la actividad a desarrollar con arreglo a lo establecido en el Proyecto Formativo.
- b) Supervisar sus actividades, orientar y controlar el desarrollo de la práctica con una relación basada en el respeto mutuo y el compromiso con el aprendizaje.
- c) Informar al estudiante de la organización y funcionamiento de la entidad y de la normativa de interés, especialmente la relativa a la seguridad y riesgos laborales.
- d) Coordinar con el tutor académico de la universidad el desarrollo de las actividades establecidas en el convenio de cooperación educativa, incluyendo aquellas modificaciones del plan formativo que puedan ser necesarias para el normal desarrollo de la práctica, así como la comunicación y resolución de posibles incidencias que pudieran surgir en el desarrollo de la misma y el control de permisos para la realización de exámenes.
- e) Emitir el informe final, y en su caso, el informe intermedio.
- f) Proporcionar la formación complementaria que precise el estudiante para la realización de las prácticas.
- g) Proporcionar al estudiante los medios materiales indispensables para el desarrollo de la práctica.
- h) Facilitar y estimular la aportación de propuestas de innovación, mejora y emprendimiento por parte del estudiante.
- i) Facilitar al tutor académico de la universidad el acceso a la entidad para el cumplimiento de los fines propios de su función.

- j) Guardar confidencialidad en relación con cualquier información que conozca del estudiante como consecuencia de su actividad como tutor.
- k) Prestar ayuda y asistencia al estudiante, durante su estancia en la entidad, para la resolución de aquellas cuestiones de carácter profesional que pueda necesitar en el desempeño de las actividades que realiza en la misma.

Estos deberes exigen que el tutor de prácticas cuente con competencias no únicamente profesionales ligadas al contexto de trabajo, sino también personales, complementando las propuestas de Correa (2010) y Tejada y Ruiz (2013).

Partiendo de todas estas realidades, el objetivo principal de este trabajo es ofrecer una perspectiva comparada de cuáles son los requisitos que se solicitan, en el marco normativo de cada Comunidad Autónoma, para el ejercicio del rol de tutor de centro en el Máster habilitante para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idioma.

2. Método

Metodológicamente, este trabajo se enmarca en la disciplina de Educación Comparada, analizando semejanzas y diferencias entre sistemas educativos (en este caso nacionales e intranacionales), con objeto de identificar posibles mejoras en el objeto de estudio, en los sistemas educativos y en la sociedad (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016). Se propone una comparación de espacios, sistemas educativos y políticas (Manzón, 2010; Bray y Kai, 2010; Yang, 2010). Partiendo de una unidad nacional, se centra la comparación en el análisis de las Comunidades Autónomas de España, así como de sus dos Ciudades Autónomas. Concretamente, se abordan comparativamente las normativas de carácter estatal y autonómico que conforman las políticas educativas de las mismas, en base a la descentralización de las competencias en materia educativa.

Se han tomado como fuentes las normativas de todas las Comunidades Autónomas, así como de las Ciudades Autónomas, salvo Castilla y León y Canarias, que no tienen una normativa reguladora del Practicum del Máster de Formación del Profesorado, constituyendo la Educación Secundaria Obligatoria el foco del análisis.

Este trabajo aborda el análisis de siete indicadores, vinculados a los requisitos para ejercer las funciones tutoriales en cada una de las Comunidades o Ciudades Autónomas. Se detallan a continuación la relación de indicadores:

- Categoría profesional: se atenderá, en este indicador, a requisitos relacionados con la figura del tutor como profesor en el centro (por ejemplo, catedrático) o la modalidad contractual y su vinculación al centro (funcionario/destino definitivo/sustituto).
- Docencia en la etapa: este indicador se refiere al hecho de impartir docencia en la etapa en que el estudiante realiza sus prácticas, en este caso, Educación Secundaria Obligatoria.
- Especialidad acorde: aborda si el tutor en el centro cuenta con una especialidad relacionada con la que cursa el estudiante o al hecho de impartir docencia en dicha especialidad.

- Experiencia previa en docencia: en el marco de la presente investigación, se refiere a los años de experiencia en tareas docentes con que cuenta el profesor.
- Antigüedad en el centro: en el contexto de este estudio, se refiere a los años que el profesor está vinculado laboralmente al centro de prácticas.
- Experiencia previa en tutoría: indicador relativo a si el profesor ha ejercido previamente labores tutoriales con otros estudiantes.
- Participación en proyectos de innovación o formación: analiza la participación del profesor en acciones formativas o proyectos relacionados con la mejora docente.

Tras compilar toda la documentación, iniciamos el proceso de análisis de contenido respecto a las normativas siguiendo las principales fases de dicha técnica (Bardín, 1977; Krippendorff, 1990).

Comenzamos con el pre-análisis, donde realizamos una lectura exploratoria de las normativas con el fin de extraer toda la información que hiciera referencia a la figura del tutor de prácticas de los centros. Tras ello, en una segunda lectura, se seleccionó de cada normativa las referencias a los requisitos que se deben satisfacer para poder desarrollar este rol. El siguiente paso fue establecer un sistema de categorías para organizar la información de cara al análisis (tabla 2), construyendo el mismo a partir de la inclusión de todos los requisitos estipulados a nivel intranacional para ejercer dicha labor. A partir de estos indicadores, se desarrollará el posterior análisis e interpretación, con carácter cualitativo, explicando de forma pormenorizada la información respecto a los requisitos que cada comunidad autónoma estipula para ser tutor de prácticas en los centros.

De cara a la fase interpretativa, se descartó el uso de programas de análisis cualitativos debido a que el sistema de categorías ya se definió por los criterios y requisitos que establecen las normativas, convirtiendo los mismos en indicadores dicotómicos (presencia o ausencia) de estos que quedarán recogidos en la tabla de yuxtaposición, por lo que su funcionalidad respecto a la reducción de información, el proceso de categorización o el establecimiento de relaciones entre los indicadores no fue precisa.

3. Resultados

Tal y como se apuntaba anteriormente, el marco general para la regulación del Practicum de los estudios habilitantes para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria es de carácter estatal. Sin embargo, atendiendo a la descentralización de las competencias, cada Comunidad o Ciudad Autónoma ha dictado, en su caso, normativa específica de carácter autonómico (véase tabla 1).

Tabla 1.

Normativa de referencia por Comunidad Autónoma

Comunidad o Ciudad Autónoma	Normativa de referencia
Andalucía	Instrucción 21/2017, de 11 de octubre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, para el desarrollo del Prácticum Universitario de Máster y equivalente al máster, vinculado con el ejercicio de la docencia en el ámbito educativo, y Ciencias de la Educación, Psicología, Educación Social y Actividad Física y del Deporte en centros sostenidos con fondos públicos, para el curso 2017/2018.
Aragón	Resolución de 14 de junio de 2018, del Director General de Personal y Formación del Profesorado del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, de los estudiantes del Curso de Formación Pedagógica y Didáctica para los Profesores Técnicos de Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas y de los estudiantes de otros estudios universitarios oficiales o propios distintos a los que dan acceso a la función docente durante el curso 2018-19, que requieran prácticas externas en centros educativos.
Asturias	Resolución de 19 de junio de 2018, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las bases reguladoras y la convocatoria para la selección de centros que se incorporarán a la red de centros de prácticas del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.
Cantabria	Orden ECD/46/2013, de 16 de abril, que regula el desarrollo del Practicum correspondiente al título de Máster que habilita para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y establece los requisitos para la acreditación de los centros de formación en prácticas y de los profesores tutores de alumnos en prácticas en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
Castilla-La Mancha	Orden de 28/05/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula el procedimiento y acreditación de centros y tutores de prácticas, para el desarrollo del prácticum del título de Máster Universitario que habilita para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
Cataluña	Ordre ENS/237/2017, de 17 d'octubre, per la qual s'estableix el procediment per a la selecció i acreditació de centres formadors i es regula el desenvolupament de les pràctiques acadèmiques externes en aquests centres

Ceuta	Orden EDU/2026/2010, de 19 de julio, por la que se establecen los requisitos y convocatoria para el reconocimiento de centros de prácticas y profesores tutores de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de Idiomas, para las ciudades de Ceuta y Melilla.
Comunidad de Madrid	Orden 2560/2018, de 20 de julio, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se establece el procedimiento para la realización del Prácticum del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y de la Formación equivalente durante el curso 2018-2019 en centros de la Comunidad de Madrid.
Comunidad Valenciana	Orden de 30 de septiembre de 2009, de la Consellería de Educación, por la que se regula la convocatoria y el procedimiento para la selección de centros de prácticas y se establecen orientaciones para el desarrollo del Practicum de los títulos oficiales de máster que habiliten para el ejercicio de las profesiones del profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas.
Extremadura	Resolución de 17 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Educación, por la que se convoca la selección de centros de formación en prácticas y profesores-tutores de alumnado en prácticas, correspondiente al Máster Universitario de formación para Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, del curso escolar 2018/2019.
Galicia	RESOLUCIÓN de 31 de agosto de 2018, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se hace pública la convocatoria para acreditar centros y personas coordinadoras y tutoras para el desarrollo del prácticum correspondiente al máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la Comunidad Autónoma de Galicia para el curso 2018/19.
Islas Baleares	Resolución del director general de Política Universitaria y de Enseñanza Superior de 2 de julio de 2018 por la que se establece el procedimiento para que los alumnos de las universidades con las que no se ha firmado ningún convenio específico de colaboración puedan hacer las prácticas en centros docentes dependientes de la Consejería de Educación y Universidad.
La Rioja	Orden 5/2015, de 12 de agosto, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la se regula la convocatoria y el procedimiento para el reconocimiento y designación de centros y tutores de prácticas para el desarrollo del Prácticum de los títulos oficiales de Máster que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria, de Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y del Curso de Formación Pedagógica y Didáctica para los Profesores Técnicos de Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas

Melilla	Orden EDU/2026/2010, de 19 de julio, por la que se establecen los requisitos y convocatoria para el reconocimiento de centros de prácticas y profesores tutores de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de Idiomas, para las ciudades de Ceuta y Melilla.
Navarra	Orden Foral 170/2009, de 29 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se reconocen centros, tutores y coordinadores de prácticas obligatorias para la realización del prácticum del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de las Universidades Navarras.
País Vasco	DECRETO 33/2018, de 6 de marzo, sobre el prácticum de los estudios universitarios que habilitan para el ejercicio de la profesión docente en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Euskadi, así como el correspondiente a la formación equivalente para quienes no pueden acceder a un máster por razón de titulación.
Región de Murcia	Decreto n.º 196/2017, de 5 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas universitarias que se realicen en los centros dependientes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Fuente: Elaboración propia

Al margen de poner el foco sobre los indicadores planteados anteriormente, consideramos relevante contextualizar dos cuestiones que inciden en su análisis.

Por un lado, el alcance de aplicación de cada una de las normativas en función del tipo de centro. De manera generalizada, la normativa que regula el Practicum aplica a centros sostenidos con fondos públicos, entendiéndose estos como los centros públicos y privados concertados. Este es el caso de Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Catalunya, Galicia, Navarra y País Vasco. También aplica sobre centros públicos en Ceuta, Extremadura, La Rioja, Melilla y Región de Murcia, aunque no hay información relativa sobre su alcance sobre los centros privados concertados.

Por último, en el resto de Comunidades (Asturias, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana e Islas Baleares), el alcance de aplicación de la normativa es sobre todos los centros que impartan docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, englobando así a centros públicos, privados y privados concertados.

Cabe destacar, como segunda cuestión, que en algunas Comunidades Autónomas, los centros de prácticas deben presentar a los órganos autonómicos con competencias en materia educativa un informe donde se recogen planes de trabajo para los estudiantes y donde, en ocasiones, se pueden vislumbrar cuestiones asociadas a la figura del tutor. Aunque no suelen exponer de un modo claro los requisitos para el ejercicio de la labor tutorial, describen tareas vinculadas a su función, de las que se desprenden aspectos deseables (fomento del trabajo en equipo y la interdisciplinariedad; promoción de la convivencia, atención a la diversidad y emprendimiento; competencia digital y elaboración de recursos, entre otros). Este es el caso de Asturias, Cantabria, Catalunya, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja y País Vasco.

Centrando el análisis en los indicadores, para que un profesor pueda ejercer como tutor de prácticas en Andalucía, se solicita únicamente que no sea profesor sustituto.

En Aragón, para ser tutor de prácticas existen diferencias en función del tipo de centro: en el caso de los centros públicos, se requiere que el profesor sea funcionario de carrera con una experiencia mínima de dos cursos. Mientras tanto, en el caso de los centros privados concertados, se solicita únicamente el contrato de un curso completo.

En el caso de Asturias, se solicita que los tutores tengan tres años de experiencia docente y que, adicionalmente, imparta docencia en la etapa. Se valora positivamente, también, que ejerza la tutoría de un grupo, coordine proyectos, imparta docencia en diferentes niveles, que trabaje con alumnado con Necesidades Educativas Especiales o esté inmerso en proyectos de innovación.

Para que los profesores puedan ser acreditados como tutores de prácticas en Cantabria, se requieren cuatro años de experiencia y tener destino definitivo en el centro (en el caso de los centros públicos) o tener contrato fijo a tiempo completo en el caso de los privados concertados. Se precisa, además, su compromiso para realizar las actividades de formación en tutoría de prácticas que determine la Consejería. Asimismo, se valorarán como méritos la experiencia en el ejercicio de la docencia directa con alumnos y atención educativa, la experiencia como tutor de alumnos y grupos de alumnos, la participación en actividades de formación permanente y la experiencia como catedrático.

En Castilla La-Mancha, los profesores quedan automáticamente reconocidos como tutores si son funcionarios de carrera (en centros públicos) o tienen contrato indefinido (en centros concertados). Deben contar, además, con una experiencia docente mínima de 3 años.

Los profesores de Catalunya deben tener tres años de experiencia profesional y haber coordinado proyectos en el centro para ser tutor. Se valora, además, que dispongan de una especialidad profesional adecuada al perfil y haber participado en formación permanente como formador y/o en proyectos de innovación.

Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla comparten normativa que, además, se firma desde un marco normativo estatal. En ella, se requiere que los tutores tengan una experiencia docente mínima de 5 años y tener destino definitivo en el centro. Asimismo, se precisa acreditar experiencia en actividades de innovación, investigación educativa o formación permanente del profesorado, teniendo preferencia para ser tutores los catedráticos de Educación Secundaria Obligatoria.

La Comunidad de Madrid especifica únicamente que, para ser tutor, el profesor ha de estar impartiendo docencia directa en el aula y tener tres años de experiencia docente.

Para ser tutor en la Comunidad Valenciana, se requieren tres años de experiencia «en la función pública docente» (en el caso de los centros públicos) o tres cursos completos de experiencia en la etapa (en el caso de los privados). En ambos casos se precisa, además, la antigüedad de un curso escolar en el centro. Estos requisitos deben ser acreditados por el centro, siendo ellos los que deciden quiénes los tutores, priorizando a los que tengan destino definitivo y que hayan realizado formación en el ámbito de la tutoría y la orientación.

Para ser tutor en Extremadura, se requiere estar en activo y desarrollar su labor en el centro de prácticas, comprometiéndose a participar en las actividades de formación orientadas al ejercicio de la tutoría que se establezcan desde la Consejería. Se valora positivamente pertenecer a la especialidad docente acorde, siendo aspectos relevantes para su asignación como tutor contar con experiencia en acción tutorial, en actividades

de innovación e investigación y en proyectos relacionados con lo descrito en los requisitos del centro.

En Galicia, los tutores de centros públicos tienen que ser funcionarios de carrera, acreditar dos años de experiencia docente y tener una antigüedad en el centro de un año. Los profesores de centros concertados, por su parte, deben contar con tres años de experiencia y, al menos, un año de antigüedad en el centro.

La normativa reguladora del Practicum en las Islas Baleares expone que los tutores de los centros públicos deben ser funcionarios de carrera o acreditar tres años de experiencia docente, mientras que, en los centros concertados o privados, basta con que acrediten una experiencia mínima de tres cursos.

En La Rioja, aspectos como la experiencia docente del claustro, su antigüedad en el centro, su especialidad y el nivel en que imparten docencia, son considerables de cara a su ejercicio como tutores. Además, se requiere que los profesores de centros sostenidos con fondos públicos que tengan una experiencia docente mínima de tres cursos académicos, no reflejándose ningún aspecto específico para los de los centros privados concertados.

En el caso de Navarra, los profesores de centros públicos que ejerzan de tutores deben ser funcionarios de carrera con una antigüedad mínima de dos años, mientras que los de centros privados deben tener contrato indefinido y tener dos años de antigüedad.

El profesorado de centros públicos en País Vasco debe acreditar tres años de experiencia en la función pública docente, así como un curso completo de antigüedad en el centro. Por su parte, los profesores de centros privados deben contar con tres años de docencia y un año de antigüedad en el centro. Además, deben contar con un informe positivo del director del centro en el que se justifique que cuentan con destino definitivo en el centro o contrato indefinido y que cuentan con experiencia en tutoría de alumnos. También se valora que hayan recibido formación previa en el ámbito de la tutoría, capacitación en igualdad y coeducación.

Por último, en la Región de Murcia, los profesores que quieran ser tutores deben impartir docencia en la etapa y ser funcionarios de carrera con dos años de antigüedad. No se contemplan de manera específica requisitos para los profesores de centros concertados.

Tal y como se desprende de este análisis, la situación varía de manera considerable en las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, habiendo propuestas diversas respecto a la cantidad de requisitos para el ejercicio de la labor tutorial y priorizándose, en cada caso, unos sobre otros. Yuxtaponemos, a continuación, los requisitos que se establecen en cada territorio tomando como referencia los criterios recogidos y descritos en el apartado de Método y que hacían referencia a los criterios de análisis. Posteriormente, se analizan las especificidades vinculadas a cada uno de los mismos, ampliando o matizando en cada caso la información recogida en la tabla:

Tabla 2.
Requisitos por Comunidad o Ciudad Autónoma

CCAA	Andalucía	Aragón	Asturias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Catalunya	Ceuta y Melilla	C. Madrid	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	Islas Baleares	La Rioja	Navarra	País Vasco	Región de Murcia
Categoría profesional	○	○		○	○		○				○	○		○		○
Docencia en la etapa			○	○				○					○			○
Especialidad acorde						○				○			○			
Experiencia docente		○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○		○	
Antigüedad en el centro									○		○		○	○	○	○
Experiencia en tutoría			○	○						○					○	
Participación en proyectos/formación			○	○		○	○		○	○					○	

Fuente: Elaboración propia

Según se desprende de estos datos, hay un consenso extendido entre las diferentes Comunidades en el establecimiento de requisitos asociados a la categoría profesional (siendo once las Comunidades o Ciudades Autónomas que lo hacen) y la experiencia docente del tutor de prácticas (en trece de los diecisiete territorios analizados).

En relación a la categoría profesional, se estipula que, para ejercer de tutores en centros públicos en Aragón, Castilla-La Mancha, Galicia, Islas Baleares, Navarra, Región de Murcia, los profesores deben ser funcionarios de carrera. De forma adicional, en Cantabria, Ceuta, Comunidad Valenciana, Melilla y País Vasco se expone que los docentes deben contar con destino definitivo en el centro. Mientras tanto, en el caso de Cantabria, los tutores deben ser catedráticos, siendo un elemento a tener en cuenta también en Ceuta y Melilla. Por otro lado, no establecen requisitos a este respecto el resto de Comunidades a excepción de Andalucía, donde se requiere que no realice esta labor un profesor sustituto.

Como se desprende de esta realidad, mientras que en la mayor parte de las Comunidades se prioriza que el tutor de prácticas cuente con una categoría profesional asociada a una estabilidad en la función pública (funcionarios de carrera) o una dilatada experiencia docente consolidada con méritos profesionales (catedráticos), en otras no se considera como un aspecto relevante.

Relacionado con esto, tal y como apuntábamos, en la mayor parte de las Comunidades o Ciudades se establecen requisitos en torno a la experiencia docente como indicador relevante para el ejercicio de la labor tutorial. Los años de experiencia docente oscilan entre los dos y los cinco años o cursos en función de la Comunidad o Ciudad Autónoma. Concretamente, se requieren dos cursos/años de experiencia en Aragón y Galicia, siendo lo más habitual que se requieran tres, como en el caso de Asturias, Catalunya, Castilla La Mancha, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, La Rioja y País Vasco. Las exigencias más altas en materia de experiencia docente se contemplan en Cantabria (cuatro años) y Ceuta y Melilla (cinco años), mientras que en Andalucía, Extremadura, Navarra y Región de Murcia no se establecen requisitos en este sentido.

Es destacable, por otro lado, analizar los requisitos asociados a la participación del profesor en proyectos de innovación o formación (presentes en ocho de los territorios), su antigüedad en el centro (recogidos en seis de las normativas autonómicas) o su experiencia previa en funciones tutoriales (requeridas en cuatro Comunidades).

En primer lugar, cabe subrayar la amplitud del requisito asociado a la participación en proyectos puesto que, en cada Comunidad o Ciudad se establece de un modo muy específico su valoración. De un modo general, se requiere que el profesor haya participado en formación permanente en Asturias, Cantabria, Catalunya, Ceuta, Comunidad Valenciana, Extremadura, Melilla y País Vasco. Sin embargo, en Comunidad Valenciana hay un matiz considerable, valorándose que esta formación haya sido específica en el ámbito de la tutoría y la orientación, algo que también se expone en el caso de País Vasco.

También se considera de manera generalizada la participación en proyectos de innovación en Asturias, Catalunya, Ceuta, Extremadura y Melilla, proponiéndose como aspecto a considerar en estas tres últimas la participación en actividades de investigación educativa.

Siendo un aspecto no demasiado extendido entre las diferentes Comunidades, su importancia radica en la mejora de las competencias docentes que se asocian a la formación permanente o la participación en proyectos de innovación o investigación. En este sentido, no se realizan alusiones en Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Navarra y Región de Murcia.

Centrando el análisis en el criterio vinculado con la antigüedad en el centro, lo más habitual es que se requieran entre uno o dos años. En el primer caso, se enmarcan las directrices normativas de Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco, requiriéndose dos años de antigüedad en Navarra y la Región de Murcia. Por último, en La Rioja se expone que es un aspecto a considerar para el desempeño de la acción tutorial, aunque no se establece un valor específico.

Por otro lado, si consideramos la experiencia en labores tutoriales, solamente en cuatro de las Comunidades se recogen indicaciones explícitas: Asturias, Cantabria, Extremadura y País Vasco. En el caso de Asturias, este criterio se asocia a la experiencia como tutor de un grupo de estudiantes, ampliando, en el caso de Cantabria, a la experiencia como tutor de alumnos (también en País Vasco). En Extremadura, se solicita específicamente experiencia en acción tutorial.

Atendemos, en último lugar, a dos criterios que no ocupan un espacio relevante en las normativas a pesar de que constituyen aspectos que condicionan, de un modo directo, la tutoría de prácticas: la docencia en la etapa y la especialidad acorde.

En relación al primer criterio, solamente en Asturias, Cantabria, Comunidad de Madrid, La Rioja y la Región de Murcia se expone explícitamente que el profesor que

ejerza la función tutorial debe haber impartido o impartir actualmente docencia en la etapa (en este caso, en Educación Secundaria Obligatoria). Hemos de considerar, no obstante, que la normativa en cada una de las Comunidades o Ciudades Autónomas regula las Prácticas del Máster en Formación del Profesorado, pudiendo entenderse, por tanto, que implícitamente los requisitos descritos en cada caso son de aplicación al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

Por otro lado, el aspecto de que el tutor cuente con una especialidad acorde, solo es abordado por tres de las Comunidades, recogándose alusiones directas a ello: Catalunya, Extremadura y La Rioja. Esta cuestión, al contrario que la experiencia en la etapa, no puede considerarse como un aspecto implícito e inherente a las normativas, dada la variedad de materias, asignaturas y especialidades vinculadas a la Educación Secundaria Obligatoria.

Podemos concluir, tras este análisis, que hay diferencias significativas entre las diferentes Comunidades Autónomas en torno a los requisitos que se establecen para el ejercicio de la labor tutorial en el marco del Practicum en Formación del Profesorado.

4. Discusión

Habiendo analizado las propuestas normativas de ámbito autonómico e identificado las sinergias y contradicciones, podemos confirmar que existe una variedad de propuestas reseñable en relación a los planteamientos que, desde los diferentes territorios, se establecen en relación a la figura del tutor de los centros.

Esta revisión nos ha permitido, asimismo, profundizar en la importancia del Prácticum como elemento formativo para los futuros profesionales de la educación (Tejada *et al.*, 2017), así como constatar que las realidades de los centros juegan un papel capital (Rodríguez *et al.*, 2011; Cohen *et al.*, 2013). Se postula como un aspecto de especial relevancia la figura del tutor en el centro (Egido y López, 2016; González *et al.*, 2017), destacando su importancia para que el estudiante (y futuro docente) tienda puentes entre la teoría y la práctica (García, 2017), y desarrolle, de un modo efectivo, competencias de tipo personal, pedagógico, profesional o tecnológico (Lui *et al.*, 2015; Ripamonti *et al.*, 2018).

Refrendada esta realidad, hemos tomado como punto de partida la propia inclusión de alusiones a su figura en cada una de las normativas autonómicas.

Atendiendo de manera específica a los requisitos para ejercer la labor tutorial, y contraponiendo las normativas con la literatura previa vinculada a las competencias con que debe contar el tutor en el centro, se consolida como un factor altamente relevante la experiencia docente, aspecto necesario para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales (Cid *et al.*, 2011; Correa, 2010). Sin embargo, el análisis normativo muestra que no se refleja de igual modo la importancia en la experiencia previa en la tutoría de estudiantes, en contraposición a las tesis de Tejada y Ruiz (2013).

Es destacable, por otro lado, que los requisitos que se establecen a nivel normativo suelen estar estrictamente vinculadas a cuestiones de carácter profesional del tutor, desatendiendo, en cierta medida, las competencias de carácter personal que se consideran como condicionantes para una tutela efectiva en el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. De este modo, cuestiones como el establecimiento de una relación basada en el respeto mutuo, el compromiso con el aprendizaje del estudiante o la estimulación de

propuestas de innovación, mejora y emprendimiento por su parte, no encuentran una atención explícita en las normativas, cuestiones que, al margen de estar reguladas normativamente, encuentran un aval científico y académico en las investigaciones y estudios previos que se han realizado en torno a la figura del tutor.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de seguir profundizando sobre la figura de los tutores en el centro, poniendo el foco específicamente en las competencias personales y profesionales con que ha de contar para ejercer una labor tutorial positiva para el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

5. Referencias Bibliográficas

- Bardín, L. (1977). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bray, M., y Lai, J. (2010). La comparación de sistemas. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Coords.). *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 159-184). Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Cohen, E., Hoz, R., y Kapla, H. (2013). The Prácticum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.
- Correa, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia. *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*. Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.
- Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- García, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>
- González, R., Martín, A.M., y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, *por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Boletín Oficial del Estado, 89, de 13 de abril de 2017.
- Liu, S.H., Tsai, H.C., y Huang, Y.T. (2015). Collaborative Professional Development of Mentor Teachers and Pre-Service Teachers in Relation to Technology Integration. *Educational Technology & Society*, 18(3), 161–172.
- Manzón, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Coords.). *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 117-158). Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Mayorga, M. J., Sepúlveda, M. P., Madrid, D., y Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles Educativos*, XXXIX(157), 140-159.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Pontes, A. y Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En I. González. (Coord.). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.151-165). Barcelona: Graò.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, 260, de 31 de octubre de 2017.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, *por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*. Boletín Oficial del Estado, 318, de 31 de diciembre de 2010.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, *por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*. Boletín Oficial del Estado, 184, de 30 de julio de 2014.
- Ripamonti, S., Galuppo, L., Bruno, A., Ivaldi, S., y Scaratti, G. (2018). Reconstructing the internship program as a critical reflexive practice: the role of tutorship. *Teaching in Higher Education*, 23, 751-768. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421627>
- Rodicio, M. L. e Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.

- Rodríguez, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., *et al.* (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Tejada, J., Carvalho, M. L., y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 91-110.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2018). El prácticum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 33-40.
- Yang, L. (2010). La comparación de políticas. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Coords.). *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 295-320). Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.

2



El currículum de educación musical en los Programas Renovados y el Real Decreto 1006/1991: un estudio comparado

The curriculum of Musical Education in the Programas Renovados and the Royal Decree 1006/1991: a study comparative

Alba María López Melgarejo*; **Gregorio Vicente Nicolás****, **Eva María González Barea*****

DOI: 10.5944/reec.34.2019.23115

Recibido: **2 de diciembre de 2018**

Aceptado: **25 de junio de 2019**

*ALBA MARÍA LÓPEZ MELGAREJO: Universidad de Murcia e ISEN Cartagena. Graduada en Educación Primaria (2013) y Doctora en Educación (2017) por la Universidad de Murcia. Profesora dentro del área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Murcia y en ISEN (Cartagena) donde imparte docencia en los estudios del Grado de Educación Infantil. Sus líneas de investigación se centran en dos ejes conectados entre sí: Música y Currículum desde una perspectiva histórica y comparada con un especial interés en el desarrollo de las políticas autonómicas españolas. Gregorio Vicente Nicolás es Profesor Titular del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Murcia e imparte docencia en estudios de grado y posgrado en la Facultad de Educación. Sus líneas de investigación se articulan en torno a dos ejes interrelacionados: música y movimiento y educación musical. En ambas líneas se incluyen diversos artículos, capítulos de libro, proyectos de innovación e investigación, dirección de tesis doctorales, así como comunicaciones en congresos. Ha publicado diversos trabajos en revistas especializadas de educación musical como: Music Education Research, Eufonía o Música y Educación. **Datos de contacto:** E-mail: albamaria.lopez@um.es

GREGORIO VICENTE NICOLAS: Universidad de Murcia. Profesor Titular del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Murcia e imparte docencia en estudios de grado y posgrado en la Facultad de Educación. Sus líneas de investigación se articulan en torno a dos ejes interrelacionados: música y movimiento y educación musical. En ambas líneas se incluyen diversos artículos, capítulos de libro, proyectos de innovación e investigación, dirección de tesis doctorales, así como comunicaciones en congresos. Ha publicado diversos trabajos en revistas especializadas de educación musical como: Music Education Research, Eufonía o Música y Educación. **Datos de contacto: E-mail: gvicente@um.es

***EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA: Universidad de Murcia. Licenciada en Pedagogía (1998) y Doctora en Antropología Social y Cultural (2003) por la Universidad de Granada. Desde el curso académico 2005/06 es profesora e investigadora en la Universidad de Murcia, ejerciendo su profesión dentro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar como profesora Titular de Universidad. Miembro del Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación. Ha participado en diversos proyectos de investigación –tanto nacionales como internacionales- relacionados con Educación, Currículum, Minorías étnicas, Interculturalidad, Género y Diversidad, Exclusión, etc. **Datos de contacto:** E-mail: evamgon@um.es

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido detectar las diferencias y semejanzas desde un punto de vista de la educación musical entre los Programas Renovados, último documento publicado en España antes del surgimiento del concepto de currículo tal y cómo lo conocemos en la actualidad, y el Real Decreto 1006/1991, que establecía las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. Para ello, se ha realizado un análisis comparativo de los textos mencionados mediante un análisis documental que ha permitido contrastar el marco legal, el carácter, las funciones curriculares, la configuración del área de música, estructura, elementos, ámbitos musicales, así como el grado de concreción de ambos documentos. Los resultados revelan un alto grado de diferencia entre los Programas Renovados y el Real Decreto 1006/1991 respecto a las funciones curriculares, debido a que los primeros servían de guía para el profesorado, mientras que el segundo, además de la anterior función, hacía explícitas las intenciones del sistema educativo para la etapa. Asimismo, se ha constatado un alto grado de diferencia entre la estructura de los elementos de educación musical de ambos documentos. Sin embargo, se ha observado una presencia común de contenidos relacionados con diferentes ámbitos de la educación musical (el canto, la instrumentación, la audición, el movimiento y la danza...), así como un doble enfoque que contempla la dimensión perceptiva y expresiva de los mismos.

Palabras clave: Currículum; Educación Musical; Educación Comparada; Música

Abstract

The aim of this work has been to detect the differences and similarities from the point of view of Music Education among the Programas Renovados (Renewed Programs), the last document published in Spain before the emergence of the curriculum concept and how we conceive it today, and the Real Decree 1006/1991, that established the curricula for Primary School. For this, a comparative analysis of the aforementioned texts has been carried out through a documentary analysis that has allowed to contrast the legal framework, the character, the curricular functions, the configuration of the music area, structure, elements, musical areas, as well as the degree of concretion of both documents. The results reveal a high degree of difference between the Renewed Programs and Royal Decree 1006/1991 regarding the curricular functions, because the former served as a guide for the teaching staff, while the latter, in addition to the previous function, made explicit the intentions of the educational system for the stage. Likewise, a high degree of difference between the structure of the Musical Education elements of both documents has been verified. However, it has been observed a common presence of contents related to different areas of Music Education (singing, instrumentation, listening, movement and dance...), as well as a dual approach that includes the perceptual dimension and expressive of them.

Key Words: Curriculum; Musical Education; Comparative Education; Music

1. Introducción

Este trabajo intenta suplir un vacío existente en relación con estudios comparativos acerca del currículo oficial de música para la etapa de Educación Primaria en España. Si bien, «el concepto de currículum aparece muy tardíamente en la producción del pensamiento educativo, en las publicaciones, así como su uso entre el profesorado» (Gimeno, 2010, p. 25), durante las dos últimas décadas se ha producido un crecimiento exponencial de la producción científica de este término en el ámbito español. Aun así, existe un bajo índice de estudios comparativos relacionados con la educación musical en España.

Por ello, se aporta una reflexión sobre el inicio de la educación musical dentro del currículo oficial de Educación Primaria mediante un análisis comparativo entre los Programas Renovados, publicados en 1981 a modo de orientaciones pedagógicas, y el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio de 1991. Este último debe ser considerado el primer currículo oficial para dicha etapa, si bien el código disciplinar de la educación musical cuenta con una larga trayectoria histórica. La formación integral defendida por la Institución Libre de Enseñanza, el empleo de la música como instrumento para culturizar a la población rural por parte de las Misiones Pedagógicas o la publicación de los Cuestionarios Nacionales de 1953 y 1965 durante la Dictadura Franquista, no son más que algunos de los pilares que dieron sentido y contribuyeron a justificar la presencia de la educación musical en los Programas Renovados, en el Real Decreto 1006/1991 y en los posteriores currículos publicados en España.

El paso de los Programas Renovados al Real Decreto supuso una modificación sustancial en la propia estructura del documento que contiene las enseñanzas mínimas, recomendadas u obligatorias dependiendo de cada uno de ellos, así como en los elementos contemplados. Estos indicios reflejan el carácter dinámico y cambiante del currículum demostrando el hecho de «que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en el futuro» (Gimeno, 2010, p. 29).

La carestía de estudios relacionados con los Programas Renovados, junto a la errónea concepción de la premisa de que la educación musical surge en 1990 para la Educación Primaria, ha contribuido a no reflexionar en torno a determinados documentos a pesar de contar con un gran valor pedagógico e histórico dentro de la Historia de la Educación. Los Programas Renovados son el primer documento legal en nuestro país que contempla los cinco ámbitos o disciplinas de la educación musical para la etapa de Educación Primaria (canto, instrumentación, audición, lenguaje musical y movimiento), así como una división por bloques temáticos. Estas ideas son algunas del legado que ha llegado a nuestros días a través de los currículos oficiales de los últimos veinticinco años. Por ende, consideramos vital que el profesorado, especialmente aquel relacionado con la enseñanza de la música en Educación Primaria, conozca los orígenes del currículo que aplica hoy en su aula.

2. Hacia el currículum de educación musical.

El currículum no es una realidad estática sino un fenómeno dinámico y en constante proceso de cambio y «el que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en un futuro» (Gimeno, 2010, p. 29). Igualmente, «las disciplinas escolares son

creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos» (Cuesta, 2002, p. 227) Por ello, es necesario conocer que factores impulsaron la presencia del área de Música en la educación básica y conjuntamente, el desarrollo de su currículo hasta el momento histórico que nos ocupa este estudio. El establecimiento de la obligatoriedad de asistencia a la escuela, la creación de normas que rigieron los contenidos a impartir como los Cuestionarios Nacionales, así como las iniciativas particulares desempeñadas por la Institución Libre de Enseñanza o las Misiones Pedagógicas fueron determinantes en el desarrollo del código disciplinar del área de Música en Educación Primaria.

2.1. La escolarización obligatoria

La creación de un documento que contenga unas enseñanzas mínimas comunes para todos los ciudadanos es consecuencia directa de la escolarización obligatoria. La asistencia a la escuela con carácter obligatorio para un determinado sector de la población por razón de edad cuenta hoy en España con más de dos siglos de tradición desde que por primera vez se establece en la Constitución de 1812. Con la promulgación de la Ley Moyano en 1857 se crean dos ciclos educativos para la Educación Básica: elemental y obligatorio (6-9 años) y superior y optativo (9-12 años), a la vez que se determinan las enseñanzas que el profesorado debía impartir. Se fijaron unos contenidos elementales ligados al aprendizaje de la lectura, escritura, doctrina cristiana e iniciación a la aritmética y gramática, pero en ningún momento se hizo un llamamiento a la enseñanza de la educación musical.

Aunque no se publicó ningún documento oficial con las enseñanzas a impartir, sí se creó una normativa por la cual, para «garantizar la uniformidad de los contenidos impartidos en las escuelas, la enseñanza debía llevarse a cabo por medio de libros señalados por el gobierno» (Egido, 1995, p. 80). No estamos frente a un currículo oficial, aunque sí editado, al considerar al libro de texto uno de los elementos que conforman la cultura escolar, su elaboración por parte de las autoridades supondría la inclusión de una serie de contenidos que «reproducen la cultura y los valores dominantes de la sociedad» (Carbonell, 1996, p. 116).

La última mitad del siglo XIX estuvo marcada por una situación sociocultural de decadencia, donde la crisis imperante, la sociedad rural y las desigualdades sociales definieron esta etapa de la historia. Los adelantos propiciados gracias a las leyes formuladas durante este siglo junto con el Regeneracionismo Crítico de finales del XIX, representado por personalidades como Giner de los Ríos, Joaquín Costa o el musicólogo Felipe Pedrell, fueron el punto de partida para los logros conseguidos durante el siglo XX, haciéndose efectiva la escolarización obligatoria al mismo tiempo que se amplía la edad de seis a doce años en 1909, a catorce en 1964 y finalmente a dieciséis en 1990.

2.2. La música en la Institución Libre de Enseñanza y las Misiones Pedagógicas

El 29 de octubre de 1876 se creó la Institución Libre de Enseñanza (ILE) con el sueño de Giner de los Ríos de «convertir a nuestro país en uno de los pueblos más libres y más cultos de Europa» (Domínguez, 2008, p. 273) a través de una concepción integral de la educación. La Institución perseguía «buscar la armonía, la convivencia, en todas las esferas de la actividad del hombre y en toda la humanidad» (Ruíz, 1993, p. 812). Se incluyó la formación coral a través de «canciones populares extranjeras como la Berceuse francesa, y otras cuya letra pudiera corresponder a Giner de los Ríos y a D. Gabriel Rodríguez»

(Garrido y Pinto,, 1996, p. 161). Poco a poco el repertorio se amplió con canciones del folclore de las regiones españolas.

Al contrario que la ILE, el campo de actuación de las Misiones Pedagógicas se centró en la población rural la cual «se encontraba al margen y en cierto sentido excluida de los beneficios de la cultura» (Sánchez, 2013, p. 3). Creada en 1931, tuvo la función de trasladar a las zonas rurales unos conocimientos básicos de educación ciudadana y unos mínimos culturales a la vez que se promovió «el interés de la población por la lectura y la cultura y crear así un hábito que se mantuviese firme al término de las misiones» (Gimeno, 2011, p. 166). A tal fin, se creó el servicio de biblioteca ambulante y permanente, de museo, sesiones cinematográficas, de teatro y musicales. Estas últimas se fundamentaron en «sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas, y audiciones por radio y discos seleccionados» (Canes, 1993, p. 150), que eran adaptadas en función del rango de edad de los oyentes y sus preferencias. Así pues, las orientadas al público infantil se realizaban en horario escolar, mientras que las destinadas a los adultos tenían lugar por las noches al finalizar la jornada laboral o en días festivos.

2.3. La música en los Cuestionarios Nacionales

La libertad de enseñanza con la que gozaba el profesorado se vio abolida y el control ideológico del profesorado fue asumido por la Iglesia. En 1953 se publicaron los Cuestionarios Nacionales que rigen a «partir de su publicación, las actividades didácticas de las escuelas primarias, siendo obligatorias para las oficiales y orientadores para las privadas» (Cuestionarios Nacionales, 1953, p. 5). En 1965 se publicó la segunda versión.

El año de aparición de cada uno de ellos conlleva que existan grandes diferencias entre ambos al responder a dos momentos sociopolíticos y culturales muy distintos. En 1953, la educación musical se plantea diferenciada por razón de sexo, dividida por ciclos y centrada en el canto, salvo por algunas nociones de lenguaje musical en los Cuestionarios Masculinos. En cambio, en 1965 la música se sitúa dentro de la educación artística configurada en ocho cursos e incluye contenidos de canto, audición y lenguaje musical. En ninguno de los dos Cuestionarios Nacionales se hace referencia a la instrumentación, mientras que las propuestas relacionadas con el movimiento y la danza quedan incluidas en el área de Educación Física y/o Educación Cívica y Social.

3. Método

El objetivo de nuestro trabajo ha sido determinar y analizar las diferencias y semejanzas existentes relacionadas con la educación musical entre los Programas Renovados de 1981 y el Real Decreto 1006/1991, de 14 junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes para la Educación Primaria. Dada la naturaleza de los objetos de estudio, que funcionan a su vez como fuentes primarias, se ha realizado un estudio comparativo a través de un análisis documental.

Debido a que los Programas Renovados y el Real Decreto 1006/1991 son elaborados por las autoridades legislativas competentes le otorgamos el carácter de documentos objetivos. Para contribuir al establecimiento de unos resultados lo más fiables y objetivos posibles, nos centramos en aspectos lingüísticos que del análisis documental se extraen, evitando realizar cualquier juicio de valor, al mismo tiempo que se adopta una «subjetividad objetivada» lo cual «requiere: autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo» (López, 2002, p. 169).

A partir de la estructura que presentan ambos documentos se ha diseñado un protocolo de observación sistemática que permita la comparación ordenada de los mismos. Dicho protocolo contiene información de tipo cuantitativo y cualitativo que se corresponde con las diferentes categorías de análisis (Figura 1). El instrumento se ha dividido en tres secciones: (1) datos identificativos; (2) aspectos generales; y (3) elementos curriculares relacionados con la música. La cumplimentación del mismo se ha realizado mediante una constatación de la existencia y recuento del elemento que se analiza (ej.: criterios de evaluación) o bien interpretando la información contenida en el texto legal (ej.: determinación o no sobre si un ámbito musical está presente o no).

DOCUMENTO LEGAL:	
DATOS IDENTIFICATIVOS	
Rango:	Número: Año: Fecha:
Referencia bibliográfica:	
ASPECTOS GENERALES	
Ley Educativa:	
Principios y fines:	
Documento orientativo: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Documento obligatorio: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
ELEMENTOS CURRICULARES	
Área de Educación Artística	Música
Introducción: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Introducción: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Objetivos generales: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N° _____	Objetivos específicos: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N° _____
Contenidos comunes: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N° Total _____	Contenidos: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N° Total _____
Disciplinas que incluye:	División en bloques: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Música <input type="checkbox"/> Plástica <input type="checkbox"/> Dramatización <input type="checkbox"/>	N° Bloques Ed. Musical: _____
Ámbitos: Percepción <input type="checkbox"/> Expresión <input type="checkbox"/>	Ámbitos musicales: Lenguaje musical <input type="checkbox"/> Audición <input type="checkbox"/>
Criterios de evaluación: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N° _____	Canto <input type="checkbox"/> Instrumentación <input type="checkbox"/> Movimiento <input type="checkbox"/>
División por ciclos: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N° _____	Criterios de Evaluación: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> N° _____
Nivel de concreción:	Nivel de concreción:
Otros elementos:	Otros elementos:

Figura 1. Protocolo de comparación de los documentos. (Fuente: elaboración propia)

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos siguiendo la estructura del protocolo de observación sistemática. En un primer apartado se analiza toda la información de carácter general, mientras que en el segundo se hace referencia a toda aquella relacionada con la educación musical.

4.1. Aspectos generales.

Son aspectos generales de las normas comparadas aquellos que no hacen referencia expresa al área de Educación Musical sino relativos a las propias normas que contemplan los elementos curriculares de la totalidad de la etapa. Concretamente se han comparado las leyes educativas que enmarcan a ambos documentos contrastados y el carácter de los mismos, optativo u obligatorio, con el fin de conocer las funciones curriculares que se desprendieron a su vez de dicha decisión legislativa.

4.1.1. Marco legal

La primera diferencia encontrada es la ley educativa que ampara ambos documentos, pues si bien los dos fueron publicados en la España democrática, cada uno de ellos se gestó en contextos diferenciados en lo que respecta a concepciones del sistema educativo. De esta forma, los Programas Renovados (1981) surgieron con la Ley General de Educación de 1970, dando respuesta a las exigencias que la sociedad demandaba tras instaurarse el nuevo gobierno. Por el contrario, el Real Decreto 1006/1991 respondía a las pretensiones de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que contemplaba los ideales educativos del partido socialista.

Por su parte, la ley de 1970 reflejaba los principios nacionalcatólicos, aunque las aspiraciones europeas ligadas al desarrollo económico también estaban latentes. Su gran aportación fue la concepción de las diferentes etapas educativas como un continuo dentro del conjunto que constituye el sistema educativo a través de la eliminación de las pruebas entre etapas. Así pues, se produjo una «ruptura de la vieja concepción de la educación como barrera para unos y como promoción para otros» (Puelles, 2007, p. 114). Al mismo tiempo que se perseguía «una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno» (Ley14/1970, 1970, p. 12529). Esta idea de la formación integral del alumnado justificó la inclusión de la educación musical como materia a impartir en las aulas.

Igualmente, la LOGSE también abogó por esa concepción integral, pero a su vez defendía una educación de calidad para todos donde el principio de igualdad estuviese equiparado al de calidad educativa. Para su consecución, en 1990 se aumenta el rango de edad de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, se promueve la idea de comprensividad y una formación general de carácter universal destinada al aumento del capital cultural de la población, lo cual impulsó la necesidad de crear un documento de carácter obligatorio que contuviese las enseñanzas mínimas y comunes para todos los españoles: el currículum oficial de Educación Primaria.

4.1.2. Carácter obligatorio frente a opcional

La segunda diferencia reside en el carácter obligatorio del Real Decreto frente al orientativo otorgado a los Programas Renovados. Como queda reflejado en la introducción a la educación musical en los Programas para el ciclo medio, los elementos desarrollados «pretenden marcar una orientación desde la cual pueda darse el sentido adecuado a la utilización de la música en los ciclos (...) de la Educación General Básica» (MEC, 1981, p. 179).

En cambio, el Real Decreto señala que ha de ser de obligado cumplimiento y otorga a las autoridades autonómicas la posibilidad de adaptarlo a sus currículos propios haciendo uso de su potestad legislativa. Así pues, se establece por Real Decreto que los currículos autonómicos «han de incorporar las correspondientes enseñanzas mínimas, cuya fijación es competencia exclusiva del Gobierno como garantía de una formación común para todos los españoles y de la validez de los títulos correspondientes» (RD 1006/1991, 1991, p. 21191).

El carácter orientador u obligado de cada uno de los documentos refleja a su vez la función curricular perseguida. Mientras que los Programas Renovados solo servían como guía para el profesorado, el cual podría o no asumir los objetivos y

actividades sugeridas, el Real Decreto hace explícitas las intenciones del sistema educativo y determina lo que las autoridades legislativas han considerado como mínimos necesarios para superar la etapa comunes a todos los escolares. Esta doble funcionalidad del Real Decreto «se refleja de la información que recoge el currículo en los elementos que lo componen» (Pascual, 2010, p. 355).

4.2. Aspectos específicos de educación musical

Se consideran aspectos específicos todos aquellos elementos comparados que se relacionan directamente con el área de Música. Los resultados se exponen a partir de la configuración del área, seguido de la estructura que vertebra los distintos elementos curriculares. También se ha considerado pertinente contemplar la presencia de los ámbitos o disciplinas musicales (canto, audición, lenguaje musical, instrumentación y movimiento) presentes en los diferentes elementos curriculares incluidos así como el nivel de concreción de cada uno de los textos comparados.

4.2.1. Configuración del área

La música en ambos documentos está incluida dentro del área de Educación Artística. En los Programas Renovados solamente comparte el título del epígrafe con Educación Plástica, pues cada disciplina cuenta con su propia justificación, objetivos y actividades. Por el contrario, en el Real Decreto Música, Dramatización y Educación Plástica cuentan con la misma justificación, objetivos de área, contenidos y criterios de evaluación, salvo por la excepción de algunos bloques de contenidos específicos y un pequeño epígrafe dentro de la justificación al área. Este hecho provocó en gran parte que cada una de las tres disciplinas artísticas contempladas perdiera su identidad, si bien priorizaba criterios de globalización del fenómeno artístico frente a una concepción más disciplinar de las artes.

4.2.2. Estructura y elementos curriculares

Ambos documentos incluyen una introducción a la disciplina. Este apartado inicial es diferente en cada uno de los tres volúmenes de los Programas (uno para cada ciclo), mientras que el Real Decreto presenta una introducción única para toda la etapa.

En los Programas Renovados para el Ciclo de Educación Preescolar e Inicial se realiza una breve introducción de la Educación Artística, en la que se indica la finalidad de la misma: «Iniciar al niño en la lectura de la imagen y la comprensión del mundo audio-visual, en actividades corporales rítmicas y dramáticas y finalmente en actividades de producción sonora y expresión vocal» (MEC, 1987, p. 103).

Para su logro se propone estructurar el área «en torno a tres grandes apartados, con objetivos propios en cada uno de ellos, independientes del cultivo de la sensibilidad (...)» (MEC, 1987, p. 103): Educación Plástica, Música y Dramatización. Seguidamente se citan los bloques temáticos para cada una de las disciplinas en las que posteriormente se incorporaran los objetivos y actividades sugeridas. Igualmente, en la presentación específica del apartado de Música en ningún momento se procede a una justificación de la presencia de la misma en la etapa, sino que ofrece al profesorado unas orientaciones claves de como trabajar la música en el aula.

Los Programas Renovados para el Ciclo Preescolar e Inicial no establecen objetivos generales dentro de sus bloques temáticos, aunque sí lo hacen en la introducción. Aunque no se formulan bajo esta nominación, el texto incluye nueve postulados que una vez finalizado el Ciclo Inicial el alumno debe ser capaz de realizar como: «vivir el mundo sonoro cantando, moviéndose, utilizando instrumentos de percusión y a través de la audición musical activa» (MEC, 1987, p. 115); «manejar con soltura sencillos instrumentos de percusión» (MEC, 1987, p. 115); o «ajustar su movimiento corporal a la música no producida por él» (MEC, 1987, p. 115).

En cuanto a los Programas del Ciclo Medio y Superior, ambos incluyen el mismo texto. En este caso, no existe ninguna introducción conjunta que aúne a la Educación Plástica, la Música y la Dramatización como se realizó para el Ciclo Preescolar e Inicial, sino que se ofrece una introducción centrada en la educación musical solamente y por ende, Plástica y Música solo comparten el epígrafe de Educación Artística.

Menciona los cinco ámbitos sobre los cuales se articula la enseñanza de la educación musical: «educación vocal; ritmo y movimiento; práctica instrumental; educación del oído; conocimientos musicales» (MEC, 1981, p. 138). Para cada uno de los ciclos se incluyen unas orientaciones didácticas de gran valor para los docentes centradas en cada uno de los aspectos citados de una manera clara, concisa e, incluso, con un estilo de redacción cercano al lector. Un ejemplo del apartado de *Educación vocal* que ilustra este último aspecto es el siguiente:

«Hay que lograr “hablar bien”, antes de plantearnos el “cantar bien”. No se trata de utilizar la voz como lo hacen los profesionales del canto, sino de tener en cuenta y considerar que el vehículo de la expresión que utilizamos al hablar es un instrumento musical. Como tal, debemos cuidarlo para que no se deteriore» (MEC, 1981, p. 138).

Al contrario que ocurre con los Programas Renovados, el Real Decreto para el Ciclo Medio y Superior desarrolló una introducción conjunta para las tres disciplinas (plástica, música y dramatización) bajo el epígrafe Educación Artística. En ella se hace una mención separada a cada uno de los fenómenos artísticos, pero la justificación de la presencia conjunta en el área se debe a que la Educación Primaria ha de lograr desarrollar ciertas habilidades y capacidades en el alumnado a través de los procesos básicos de «percepción de representaciones plásticas, musicales y dramáticas, y el de la expresión de sentimientos e ideas, a través de esos mismos medios» (RD 1006/1991, 1991, p. 28932).

A pesar de este intento de unión el Real Decreto 1006/1991 se contradice al reconocer que «música, plástica y dramatización constituyen ámbitos artísticos bien diferenciados, ámbitos que también en la práctica educativa deberían diferenciarse» (RD 1006/1991, 1991, p. 28933). De hecho, dentro de la propia introducción se procede a una reflexión individual sobre cada disciplina lo que contribuye a una ruptura explícita aun mayor.

En relación con los objetivos, los Programas Renovados los establecen para cada ciclo. Sin embargo, el Real Decreto los concibe para toda la etapa. Esta es una de las grandes novedades aportadas por este currículum, pues hasta el momento ninguna norma había fijado alguno de sus elementos para la etapa completa. Dichos objetivos son el resultado de una elaboración minuciosa al aunar el componente conceptual, procedimental y actitudinal. A su vez, al no existir una división de las disciplinas artísticas, los objetivos no se vinculan de manera exclusiva a la música, plástica o dramatización.

Igualmente, los contenidos y criterios de evaluación no se concretaron para un ciclo o curso específico, lo que implicaba que los contenidos se debían trabajar durante los seis cursos de Primaria de una forma cíclica, profundizando y aumentando su complejidad curso tras curso. El hecho de definir los elementos curriculares para toda la etapa es una muestra de los deseos de promover y contribuir a una mayor promoción del alumnado, al retrasar la toma de decisiones hasta el final de la etapa. De este modo, el sistema tenía una mayor capacidad de reducir las diferencias educativas que poseyera el alumnado en el momento de su entrada en el sistema educativo, contribuyendo al principio de igualdad de oportunidades. En cambio, los Programas Renovados partían de una concepción tecnócrata de la enseñanza y orientada a la evaluación de los logros (Trillo, 1994). El documento recoge que el alumno debería repetir curso a los ocho, once o catorce años si no había alcanzado los objetivos propuestos para cada ciclo. Así mismo se establecía que podía repetir un curso dentro de un ciclo «tratando de asegurar el dominio de los Niveles Básicos de Referencia. Esta permanencia de un año más no siempre supone un retraso de un año escolar, puesto que el Ciclo siguiente puede recuperarlo» (MEC, 1981, p. 15).

Con respecto a los contenidos, los Programas Renovados proponían para cada ciclo una serie de bloques temáticos acompañados de una breve justificación, así como una serie de objetivos específicos vinculados a cada temática concreta. A su vez, cada uno de los bloques temáticos agrupaba una serie de «subobjetivos», que podrían ser designados de aprendizaje u operativos ligados a un amplísimo número de actividades sugeridas. A modo de ejemplo, se mencionan los siguientes: «cultivar la actividad vocal»; «conocer el esquema corporal»; «reconocer, mediante la audición activa, los rasgos característicos de la música» (MEC, 1981, pp. 143-146).

Igualmente, a diferencia del Real Decreto, los Programas Renovados proponían una serie de actividades sugeridas que tenían un doble enfoque: como actividades de aula y como contenidos de aprendizaje. Esta doble asociación se debe a que en muchas de ellas se establecía el qué hacer y también el cómo llevarlas a cabo. Un ejemplo de actividad propuesta en el bloque temático *Expresión y comunicación a través de la música* (Ciclo Medio) era: «Organizados en dos grupos, cantar una canción conocida. A una señal del director, continúa cantando solamente el grupo que se siente aludido. A toda señal diferente, permanecen callados» (MEC, 1981, p. 145).

El Real Decreto, en lugar de desarrollar actividades sugeridas establecía unos contenidos para toda la etapa agrupados en bloques temáticos que contemplaban los diferentes ámbitos que conforman la Educación Plástica, Música y Dramatización. Estos contenidos planteados para la Educación Primaria se subdividían dentro de los bloques temáticos en conceptos, procedimientos y actitudes.

Otro elemento de nueva incorporación en el Real Decreto que no incluían los Programas Renovados fueron los criterios de evaluación, que fijaban los mínimos que se debían haber alcanzado al finalizar la etapa. Este elemento rompe con la concepción de vincular las actividades al logro de un objetivo de manera directa e implica que la adquisición de los contenidos debía evaluarse a través de los criterios, los cuales indicaban si finalmente se había alcanzado el objetivo. De esta manera, se priorizó el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad frente a la consecución de los logros.

4.2.3. Ámbitos musicales

Entre los documentos comparados existen diferencias notorias en la inclusión de los ámbitos o disciplinas musicales (audición, canto, lenguaje musical, instrumentación y movimiento). Si bien se incorporan todos en ambos casos, la diferenciación por ciclos en los Programas provocó que algunos tuvieran una mayor presencia frente a otros en función del ciclo. De esta forma, en el Ciclo Inicial los objetivos y actividades sugeridas se orientan a la audición y al canto, sin incluir referencias al lenguaje musical mientras que las de expresión instrumental y movimiento contribuyen a la formación rítmica. En cambio, en el Ciclo Medio y Ciclo Superior se equiparan, aunque con un carácter preeminente de propuestas relacionados con el lenguaje musical. Por el contrario, el Real Decreto contempló elementos de los cinco ámbitos y los contenidos de cada uno de ellos presentaban una distribución equilibrada en cuanto a número. El canto, el movimiento y la instrumentación se vinculan directamente con la expresión y la creación musical, mientras que la audición se relacionaba con la percepción auditiva. También se incluye un bloque de contenidos bajo la nominación de *Lenguaje Musical*, al considerar que en esta etapa educativa «es posible iniciar también la lectura y escritura de la noción musical. En este periodo es fundamental el desarrollo del sentido del ritmo (...)» (RD 1006/1991, 1991, p. 10). En este sentido, se observa gran similitud entre ambos documentos en la concepción del lenguaje musical asociado a la formación rítmica.

4.2.4. Nivel de concreción

Por último, los Programas Renovados presentan un nivel de concreción muy alto de sus elementos curriculares frente al carácter abierto que les otorga el Real Decreto. La función orientadora de los Programas confiere a estos un formato de *guía* para el profesorado y, por lo tanto, requería de un mayor nivel de concreción que facilitara el trabajo de los docentes. En cambio, el Real Decreto, dada su obligatoriedad, exigía un alto nivel de flexibilidad para garantizar su cumplimiento dado los múltiples contextos en los que se debía implementar.

Asimismo, los Programas Renovados enunciaban sus objetivos de manera concisa, clara y breve, tanto los generales de los bloques de contenidos como los operativos. A diferencia, el Real Decreto lo hacía de un modo más amplio y englobaba aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que en varias ocasiones eran comunes a educación musical, educación plástica y visual y dramatización. Dos ejemplos que ilustran esta realidad son: «realizar experiencias auditivo-sensoriales, a fin de reconocer y diferenciar las diversas formas de manifestaciones sonoras» (MEC, 1981, p. 149); mientras que el Real Decreto 1006/1991 desarrolla: «Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana, intentando seleccionar aquellos que considere más útiles y adecuados para el desarrollo de actividades artísticas y expresivas» (1991, p. 28933). Debemos incidir en que los objetivos operativos o específicos de los Programas Renovados estaban vinculados a las actividades de aula y el Real Decreto los fijó para el área y toda la etapa.

Esta situación se repite al comparar las actividades sugeridas de los Programas Renovados con los contenidos del Real Decreto. Las primeras hacían referencia a aspectos muy concretos y señalan las intenciones pretendidas. En cambio, como los segundos eran comunes a toda la etapa, se formularon con un nivel de concreción bajo que permitiera al profesorado distribuirlos a lo largo de los seis cursos.

5. Conclusiones

El análisis de los resultados refleja que existen grandes diferencias entre los Programas Renovados y el Real Decreto 1006/1991 en el ámbito de la educación musical, entre ellas el distinto marco legal, el carácter y la diferente configuración de los elementos del área. Los rasgos comunes entre ambos son mucho menores, si bien se podría destacar la semejanza que tienen en el modo de plantear de los contenidos musicales: por un lado, en su doble dimensión perceptiva y expresiva y, por otro, en la inclusión de elementos relacionados con los diferentes ámbitos que conforman la educación musical.

A su vez, aunque los dos documentos contemplan la educación musical dentro de los límites de la Educación Artística, los Programas Renovados realizan una clara separación entre música y plástica. El Real Decreto 1006/1991 hace justo lo contrario, pues en él la Educación Artística está conformada por plástica, música y dramatización, y comparten numerosos elementos curriculares (objetivos de etapa, algunos bloques de contenidos y criterios de evaluación). Esto supuso un retroceso histórico para el código disciplinar de la educación musical, así como para el de la educación plástica. Consideramos que concebirlas bajo un área común contribuye negativamente a su desarrollo como área disciplinar con unos contenidos y una evolución propia, que en un futuro podría traducirse en una pérdida de identidad como área de conocimiento en sí misma.

Con respecto a la estructura también se encuentran diferencias entre ambos documentos. Los Programas Renovados presentaron sus elementos por ciclos, ofreciendo una concepción de la educación musical compartimentada y orientada a la superación de objetivos que garanticen la promoción al ciclo siguiente. En cambio, el Real Decreto al fijar sus elementos para toda la etapa concebía la enseñanza de los contenidos de música de un modo cíclico, retrasando la toma de decisiones y rendición de cuentas hasta el final de la etapa. Debe recordarse que la enseñanza de la música se ha de introducir de un modo paulatino para que el alumnado pueda avanzar progresivamente, afianzar y perfeccionar sus capacidades musicales y alcanzar los objetivos propuestos a lo largo de la Educación Primaria. Por este motivo, consideramos que la configuración global del área de música para toda la etapa es un acierto frente a propuestas que abogan por la división de sus elementos en ciclos. Esta aportación del Real Decreto se ha mantenido, aunque con modificaciones, en los currículos ulteriores.

En relación con los elementos curriculares incluidos en cada uno de los documentos analizados debemos hacer un inciso acerca de la novedad y del gran valor que tuvo uno en particular desarrollado por los Programas Renovados: las actividades sugeridas. Ciertamente es que los Programas Renovados fueron publicados con carácter orientador, pero la relación entre objetivos y actividades facilitó la interpretación del documento en sí mismo. Quizás uno de los grandes errores recurrentes en la historia de los currículos en España es haber olvidado esta gran aportación y no haber sido recogida en ningún otro documento posteriormente, bien en forma de actividades propiamente dichas, bien en forma de orientaciones metodológicas. El Real Decreto 1006/1991 y sus sucesores, quizás debido a su carácter obligatorio, ha enunciado los contenidos (*qué enseñar*), pero en ningún caso ha establecido el *cómo enseñar* o *a través de qué*, con el fin de no atentar contra la libertad de enseñanza del profesorado. Creemos que sería un acierto la inclusión en el currículo de orientaciones que ilustrasen al profesorado cómo trasladar al aula los contenidos curriculares propuestos. El hecho de introducir unas orientaciones no debe conllevar necesariamente el rango de obligado cumplimiento y, sin embargo,

ayudaría considerablemente al profesorado en el proceso de adaptación del currículo oficial a la realidad de cada aula.

Por último, en cuanto a los ámbitos musicales, tanto los Programas Renovados como el Real Decreto incluyen elementos relacionados con diferentes ámbitos de la educación musical: audición, lenguaje musical, canto, instrumentación y movimiento/danza. Este hecho fue una de las grandes aportaciones de los Programas Renovados. Previamente en los Cuestionarios Nacionales de 1953 y 1965 se incorporaron elementos relacionados con el canto, el lenguaje musical y la audición, pero en ningún caso de instrumentación o de movimiento/danza. Debe señalarse que los tres currículos nacionales publicados con posterioridad al Real Decreto han seguido incluyendo esos cinco ámbitos dentro de la educación musical.

Este trabajo realizado pone de manifiesto las diferencias y semejanzas existentes entre dos documentos legales publicados con diez años de diferencia que han sido claves en el desarrollo del código disciplinar de la educación musical en primaria. No debemos olvidar que el Real Decreto 1006/1991 es el sucesor de los Programas Renovados y que los diez años de vigencia de estos sirvieron para detectar deficiencias y fortalezas que se tuvieron en cuenta en la elaboración del Real Decreto.

Confiamos en que los resultados de este estudio comparativo sirvan de base para la realización de otras investigaciones cuyo objeto de análisis sea el currículo oficial de educación musical para la etapa primaria. Han sido tres los currículos nacionales oficiales que se han promulgado en España tras la derogación del Real Decreto 1006/1991. Un estudio en profundidad de los elementos que han conformado la educación musical a lo largo de las dos últimas décadas en España nos ayudará a construir el código disciplinar de dicha disciplina. Para el progreso de un área educativa no solo es necesario el conocimiento de su aplicación didáctica, sino también de su desarrollo histórico que nos permita saber de dónde venimos y hacia dónde vamos.

6. Referencias Bibliográficas

- Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la II República. *Revista Complutense de Educación*, 4, 147-168.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona, España: Eumo-Octaedro.
- Cuesta, R. (2002). La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell, e I. Peiró (Comp.), *Lectura de la Historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*, (pp. 221-254). Zaragoza, España: Ebro Composición.
- Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria (1953). Madrid, España: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional..
- Domínguez, E. (2008). Origen y evolución de las instituciones educativas españolas hasta la Ley General de Educación. En A. J. Colón, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona (Comp.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, (pp. 265-285). Barcelona, España: Ariel Educación.

- Egido, I. (1995). La evolución de la enseñanza primaria en España: Organización de la etapa y programa de estudios. *Tendencias pedagógicas*, 1, 75-86.
- Garrido, J. A. y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 151-166.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República Española (1931-1939). *Revista Faro*, 13, 160-177.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 14/1970, 4 de agosto). *Boletín Oficial del Estado*, n^o 187, 1970, 4 de agosto.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- MEC (1981). *Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo medio: 3^o, 4^o y 5^o*. Madrid, España: Escuela Española S.A.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música*. Madrid, España: Pearson.
- Puelles, M. (2007). *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid, España: UNED.
- Sánchez, C. (2013). Las Misiones pedagógicas durante la II República Española: la transmisión de los legados culturales en los territorios fronterizos de la Pedagogía Social. *Revista de Educación Social*, 17, 1-7.
- Real Decreto 1006/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria (14 de junio de 1991). *Boletín Oficial del Estado*, n^o 152, 1991, 14 de junio.
- Ruíz, J. (1993). Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). *Perspectivas*, Vol. XXIII (3-4), 808-821.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

3



El «statu quo» y las perspectivas del programa de movilidad internacional de estudiantes chinos con las universidades españolas

The “Statu quo” and Perspectives of the International Mobility Program of Chinese Students with Spanish Universities

Chen Xing*; **Li Zixin****

DOI: 10.5944/reec.34.2019.23620

Recibido: **28 de enero de 2019**
Aceptado: **21 de junio de 2019**

*CHEN XING: Profesor titular del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, Guangzhou, República Popular China y doctorando del Centro de Literatura y Cultura Extranjeras de la misma universidad. Está especializado en la comunicación intercultural y pedagogía. **Datos de contacto:** E-mail: chenxing@gdufs.edu.cn

LI ZIXIN: Estudiante del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, Guangzhou, República Popular China. **Datos de contacto: E-mail: 963507553@qq.com

Resumen

En el contexto de la globalización e internacionalización de la educación superior, la movilidad internacional de estudiantes se ha convertido cada vez más en una estrategia importante para que los países participen en la competencia internacional de desarrollo. Los intercambios entre universidades a nivel internacional se están reforzando cada día más, y el proyecto de intercambio estudiantil es una de las formas más importantes de cooperación. Los estudiantes universitarios de idiomas extranjeros siempre han sido y son más activos en la movilidad debido a su especial naturaleza académica. Este artículo toma la especialidad de filología hispánica en China como ejemplo para ilustrar la situación actual de sus estudiantes en el programa de intercambio con las universidades españolas. A través de encuestas, cuestionarios y método de análisis estadístico SPSS, se analizan los problemas existentes en el actual marco de programa y la correlación entre variables, y se proponen contramedidas y sugerencias correspondientes con miras a un modelo internacional de cooperación e intercambio universitario más amplio y connotativo en la nueva situación.

Palabras clave: programa de movilidad internacional de estudiantes; intercambio de estudiantes; estudiantes chinos de español; universidades españolas

Abstract

In the context of globalization and internationalization of higher education, increasing international students' exchange has become an important strategy for countries to participate in international development competition. The exchanges between international universities are enormously strengthened, among which the student exchange program is one of the most important forms of cooperation. What's more, students of foreign language universities have always been particularly active in these intercultural exchanges due to their special academic nature. This article takes Chinese students of Spanish major as an example to illustrate the current situation of Chinese students in the exchange programs with Spanish universities. This paper uses various research methods such as surveys, questionnaires and SPSS Statistics, with the aim of reviewing the problems existing in the current exchange programs and analyzing the relations between some certain variables, which helps us put forward corresponding measures and suggestions for further development and look into a broader and richer future of the exchanges and cooperation between universities worldwide in the new situation.

Key Words: International Exchange Program of students; student exchange; Chinese students of Spanish major; Spanish universities

1. Introducción

A partir de la década de 1990, especialmente después de la entrada del siglo XXI, bajo la influencia de la globalización económica, la educación superior apuesta por elevar su nivel de internacionalización y globalización. El núcleo de su internacionalización es que las universidades modernas abren sus puertas hacia el mundo con la misión de formar la conciencia integral y globalizada, y la capacidad para tomar parte en la competencia internacional. Siguiendo esta tendencia, el Ministerio de Educación chino propone en su *Plan Nacional de Reforma y Desarrollo de la Educación a Mediano y Largo Plazo* ampliar la apertura de la educación, fortalecer los intercambios y cooperación internacionales, introducir recursos educativos de calidad y mejorar el nivel de los intercambios y cooperación, con el objetivo de cultivar gran número de talentos con visión internacional, grandes conocedores de las normas internacionales y capaces de participar en asuntos y competencias internacionales. Para lograr el objetivo, el *Plan* alienta programas de intercambio internacional en las universidades chinas apoyando el intercambio de estudiantes entre universidades chinas y extranjeras, y el reconocimiento mutuo de créditos y títulos e innovando y mejorando el mecanismo de seleccionar y becar a estudiantes sobresalientes para que estudien en universidades e instituciones extranjeras de investigación. Hoy en día, el modelo de programas de movilidad internacional de estudiantes se ha convertido en una de las formas más importantes para promover intercambios y colaboración entre universidades, optimizar la distribución de recursos educativos, reformar el modo de formar talentos internacionalizados, mejorar la competencia internacional de los estudiantes y elevar el poder blando cultural del país.

2. Marco teórico

De acuerdo con Cordera y Santamaría (2008), la internacionalización de la educación superior comprende cuatro principales modalidades: internacionalización individual, internacionalización institucional, internacionalización regional, subregional y entre regiones y proveedores externos de educación superior. La movilidad estudiantil forma parte de la internacionalización de la educación superior en las modalidades individual y regional. En la primera modalidad, la movilidad estudiantil se lleva a cabo de forma independiente o como parte de un programa específico, con financiamiento o sin él, mientras que en la segunda modalidad se implementan programas multilaterales de aprendizaje de idiomas, movilidad académica y vinculación de las universidades con el sector empresarial (Palma, 2013). Con el paso de que la educación superior apuesta por mejorar su nivel de internacionalización y globalización, hoy en día, la movilidad de estudiantes universitarios es la principal faceta de la internacionalización de la educación superior. El proceso de internacionalización comprende y se nutre de una gama de actividades muy amplia, que inciden de manera directa o indirecta en la circulación internacional de estudiantes. Una de esas actividades es la provisión de servicios de educación superior en el extranjero (Luchilo, 2006).

El proceso de Bolonia se inició en 1999 con el fin de hacer más competitivo y atractivo al sistema educativo europeo y luego dio origen a programas de colaboración con otras regiones, como el proyecto Erasmus Mundus. De los diez objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia la mayor parte de ellos están destinados a eliminar las barreras a la movilidad estudiantil, y los otros cuatro son para que el sistema europeo de enseñanza

superior adquiera un grado de atracción mediante la movilidad estudiantil (fecha de consulta: 20/06/2019). Más tarde, el Comunicado de Lovaina-la Nueva de 2009 estableció claramente los objetivos específicos de la movilidad de los estudiantes: la movilidad será el sello distintivo del Espacio Europeo de Educación Superior y en el año 2020, al menos un 20 % de aquellos que se titulen dentro del Espacio Europeo de Educación Superior deben haber disfrutado de un período de estudios o de formación en el extranjero (fecha de consulta: 20/06/2019).

En el caso de China, desde la entrada en la OMC (Organización Mundial del Comercio), el Estado ha elaborado una serie de políticas educativas, entre las cuales se destacan *Plan Nacional de Reforma y Desarrollo de la Educación a Mediano y Largo Plazo (2010-2020)* promulgado en 2010, *Resoluciones de la Apertura de la Educación en la Nueva Era* emitidas en 2016 y *Campaña Educativa bajo “la Franja y la Ruta”* publicada en 2016. Sin embargo, el Gobierno no ha dado instrucciones claras sobre la garantía de la calidad y las medidas específicas para promover la internacionalización de la educación superior. A partir de 2015, la Asociación de Intercambio Internacional de Educación de China, encargada por el Ministerio de Educación, realiza anualmente una encuesta sobre la internacionalización de las universidades, cuyos indicadores de evaluación se consideran como directrices nacionales de evaluación para la internacionalización de la educación superior (Wu, 2019). Cabe mencionar que el nivel de la internacionalización de la especialidad universitaria de español no ha llamado atención de dicha Asociación.

3. Status quo de la cooperación internacional de la especialidad de español en China

A partir del 1952, año en que se fundó el primer centro de enseñanza de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, el número de departamentos de español ha llegado al 91 con más de 16.000 alumnos de grado¹. En los 60 años transcurridos, a medida que la reforma y apertura de China y la globalización económica, la especialidad de español, junto con todas las otras especialidades ha experimentado una serie de ajustes, tales como rediseñar el plan curricular y reformular el objetivo de la formación de estudiantes, con el fin de adaptarse a los cambios y la demanda del mercado laboral. Según *Lu Jingsheng* (2018), director del Departamento de Español del Comité de Orientación para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación Chino y profesor catedrático de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, en respuesta a la situación actual las universidades deberían adoptar un modelo innovador e integral de capacitación de talentos combinando la enseñanza de lenguas extranjeras con otras especialidades profesionales para formar estudiantes multilingües con visión internacional que satisfagan las necesidades del desarrollo social².

Para conocer el status quo de la cooperación internacional de la especialidad de español en China, hemos realizado investigaciones en algunas universidades del país. Teniendo en consideración factores como la duración del departamento, la categoría

1 Cifra publicada en el Congreso Anual de los Departamentos de Español de las Universidades de China (Año 2018), que tuvo lugar en Heilongjiang, China.

2 Conferencia plenaria dictada por *Lu Jingsheng* en el Simposio Internacional de la Enseñanza de Español en China, que tuvo lugar de 18 a 20 de septiembre de 2018 en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Noticia publicada en la página oficial de web de la universidad: <http://wmcj.shisu.edu.cn/b6/da/c990a112346/page.htm> (Fecha de consulta: 20-06-2019)

de la universidad, la característica geográfica de la universidad, etc., intentamos proporcionar una representación más completa y objetiva del nivel y el estado de la cooperación internacional de la especialidad de español con los objetos de encuesta³ que hemos seleccionado.

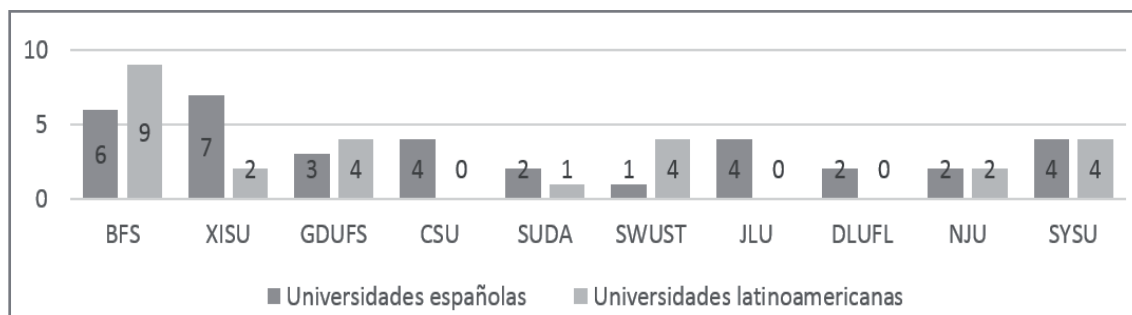


Figura 1. Número de programas de movilidad con las universidades españolas y latinoamericanas

A través de la encuesta, hemos encontrado que todas las universidades promueven activamente el proceso de internacionalización, y que los profesores, el personal de administración y los estudiantes son beneficiarios de la internacionalización, y que los programas de intercambio estudiantil son uno de los medios más tradicionales y relativamente mejor desarrollados para cultivar talentos internacionalizados. Estos programas se basan en acuerdos firmados por los socios institucionales, por los que se intercambian alumnos en un cierto período de tiempo. Cabe destacar que dichos programas no implican la concesión del título sino el reconocimiento mutuo de los créditos cursados durante el período del intercambio. Aproximadamente a principios del siglo XXI los departamentos de español en China empezaron este tipo de programas. Los que tengan el establecimiento temprano, una buena base para el desarrollo y una buena estructura docente no escatiman esfuerzos en la cooperación internacional manteniendo una colaboración estrecha y estable con universidades españolas y latinoamericanas a través de la cual proporcionan a los estudiantes una gran cantidad de recursos educativos internacionales de alta calidad. En los últimos años el porcentaje de los estudiantes de intercambios en estos departamentos ha llegado al más de 50 %. Y los departamentos fundados en los últimos diez años sientan su base, desde el principio, en la formación de talentos con gran competencia intercultural mediante la cooperación con las universidades de países hispanohablantes. Cabe señalar que en algunos centros de enseñanza todos los estudiantes del tercer año son enviados a las universidades extranjeras para hacer el intercambio de estudios, y de esta manera se alivia efectivamente la presión generada por la escasez de docentes.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes de intercambio internacional sean del tercer año tiene sus explicaciones. Por un lado, debido a los diferentes sistemas educativos y peculiaridades de la especialidad, ninguna universidad de los países hispanohablantes puede ofrecer un plan curricular igual que el de sus universidades de origen,

3 Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFS, 1952), Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (XISU, 1965), Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong (GDUFS, 1965), Universidad Central del Sur (CSU, 2011), Universidad de Soochow (SUDA, 2010), Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste (SWUST, 2008), Universidad de Jilin (JLU, 2000), Universidad de Estudios Internacionales de Dalian (DLUFL, 2002), Universidad de Nanjing (NJU, 1964) y Universidad de Sun Yat-sen (SYSU, 2009)

ya que la filología hispánica en China en realidad implica el aprendizaje de una lengua extranjera y su cultura desde cero mientras que en los países de lengua hispana el idioma no es más que una herramienta para aprender lo relacionado con él mismo. De modo que una base lingüística sólida es indispensable para lograr el objetivo del intercambio. Por el otro, los estudiantes chinos del segundo año tienen previsto el examen nacional de español (examen elemental de español, conocido como EEE4 y reconocido a nivel nacional) y los del cuarto, preocupados por su salida profesional, también tienen otro examen de nivel superior y trabajo final del grado. Por lo cual, los alumnos del tercer año son candidatos ideales para participar en los programas de movilidad, lingüísticamente fáciles de adaptarse al entorno extranjero y competentes para asignaturas de carácter académico y profesional en español. Todos los estudiantes de intercambio están exentos de la matrícula de la universidad de acogida y algunos de ellos son becados por los programas del Consejo de Becas de China o por alguna institución patrocinadora extranjera.

El gobierno español y las universidades españolas son más solidarios en la promoción de la internacionalización educacional. En los últimos cinco años, el Ministerio de Educación Español, la Embajada Española y la Oficina Económica y Comercial Española en China han organizado sucesivamente *Exposición de Educación de España* y uno de cuyos objetivos es traer delegaciones universitarias en busca de colaboraciones con universidades chinas.

Como hemos visto, la movilidad internacional de estudiantes es una tendencia irreversible. Su desarrollo en China ha llegado a otra etapa, en la que el mayor número de instituciones cooperativas deja de ser la meta y la calidad de programas de intercambio se convierte en el elemento decisivo de hacer posible la colaboración interuniversitaria. Basándose en el principio de dar prioridad al desarrollo estudiantil el ranking de la universidad y de la especialidad, la calidad de la docencia y de la administración, el plan curricular son factores más considerados antes de firmar los convenios entre universidades.

4. Objetivos y diseño de investigación

El propósito de este trabajo consiste en i) conocer el desarrollo de los programas de movilidad específicamente dirigidos a los alumnos de español y el grado de satisfacción de los estudiantes concernientes; ii) hacer fortalecer la gestión de administración durante todo el período (antes, durante y después) del intercambio estudiantil; iii) conducir los programas hacia un desarrollo saludable, eficaz y propicio tanto para el departamento de español como para sus estudiantes. Debido a la no poca cantidad de países de habla española y las diversidades del currículo disciplinar y del estándar de crédito entre ellos, para facilitar la investigación hemos tomado como objetos los programas acordados con las universidades españolas, los cuales se caracterizan por la alta gama y la larga historia de cooperación y el desarrollo más sistematizado. De esta manera, en el contexto del mismo sistema de educación superior español, nos conviene dar con las características y diferencias de la cooperación con diferentes instituciones españolas, y las diferencias en los modelos y efectos de cooperación entre instituciones chinas y españolas. No cabe duda de que los resultados de esta investigación tienen referencia a los programas elaborados con las universidades latinoamericanas.

Mediante la plataforma en línea *Wenjuanxing* diseñamos un cuestionario titulado «Investigación sobre los programas de movilidad con las universidades españolas dirigidos a los estudiantes chinos», el cual está compuesto por cuatro partes: datos personales,

preparativos para el intercambio, período del intercambio y efecto del intercambio. En la primera parte se recopilan informaciones como las universidades de origen y de acogida, año en que cursan, plazo del intercambio y fondos o ayuda económica que reciben, etc.; en la segunda parte se intenta conocer el mecanismo de la selección de estudiantes para el intercambio, los motivos de elegir la institución de acogida y las orientaciones al elegir asignaturas, etc.; Durante el proceso del intercambio se presta atención a los trabajos orientativos hechos por la universidad de acogida y sus efectos, los estudios y la vida del estudiante de intercambio, etc.; por último, se intenta conocer la evaluación del programa de movilidad por parte del estudiante y la auto-evaluación de sus estudios durante la estancia.

Hasta el día 1 de noviembre de 2018, se habían recopilado 219 cuestionarios. Por medio del conocimiento estadístico y el *software SPSS* intentamos analizar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a los programas de intercambios con las universidades españolas y los factores que determinan sus evaluaciones, los defectos de los programas existentes, y después se proponen sugerencias.

5. Análisis del cuestionario

5.1 Corpus del cuestionario

El cuestionario había sido contestado por 219 estudiantes provenientes de una veintena de universidades chinas, distribuidas por todas partes del país, por ejemplo, *Helongjiang, Beijing, Xi'an, Shanghai, Hunan, Zhejiang, Jiangsu, Sichuan, Guangdong*, etc. Los estudiantes hicieron sus estudios de intercambio principalmente en el tercer año del grado (92,24 %) en más de quince universidades españolas respectivamente durante 4-6 meses (23,29 %), 7-9 meses (26,94 %) o 10-12 meses (49,32 %), y los programas son de carácter i) convenios interuniversitarios (69,86 %); ii) proyectos del Consejo Nacional de Becas de China (10,5 %); iii) programas ERASMUS (8,68 %) y iv) otros (10,96 %).

5.2 Grados de satisfacción y factores determinantes

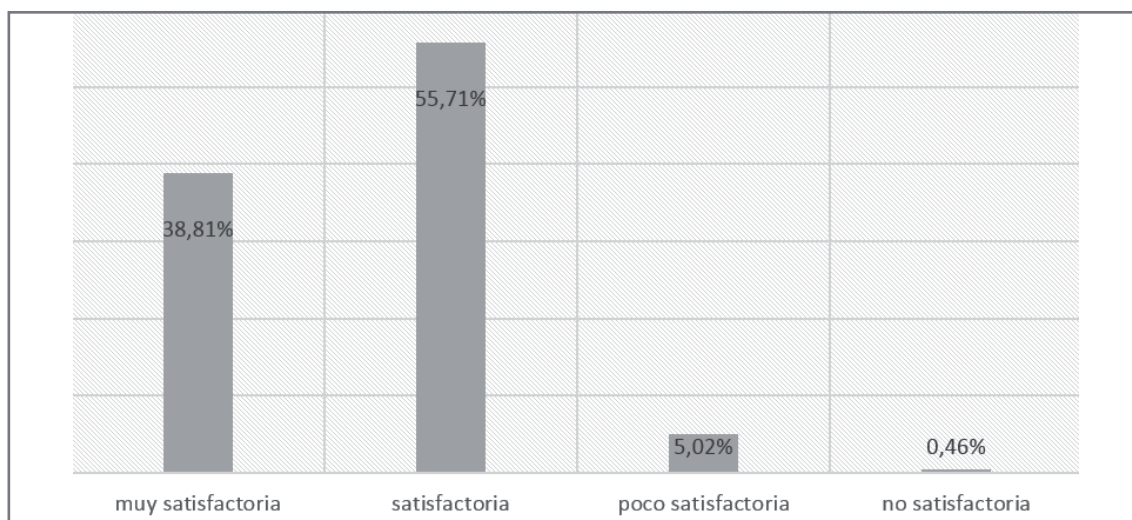


Figura 2. Evaluación general del programa de movilidad internacional

De acuerdo con los resultados del ítem «Su evaluación general del programa de movilidad internacional» (Figura 2), se puede observar que más del 94 % de la evaluación por parte de los estudiantes puede describirse como «satisfactoria» mientras que unos pocos se sintieron «no muy satisfechos» y un estudiante demostró su desilusión con el programa. Y entre los que se mostraron satisfechos, más estudiantes tienden a la opción «satisfactoria» en lugar de «muy satisfactoria».

En base del concepto de que el efecto del programa está estrechamente vinculado con la evaluación de los estudiantes, combinamos el coeficiente de correlación de *Pearson* con varios variables en el proceso del intercambio (curso académico del intercambio, duración, formación previa a la partida, los obstáculos lingüísticos en la vida y en el estudio, oferta de asignaturas en las universidades españolas, etc.) con el objetivo de sacar los factores que tengan una correlación positiva significativa con el grado de satisfacción de los estudiantes.

Según el análisis de correlación de *Pearson*, los tres factores más influyentes relacionados con la evaluación del programa del intercambio por parte de los estudiantes son «enfoque docente y forma de evaluación de las universidades españolas», «obstáculos en los estudios durante el intercambio» y «barreras en la vida durante el intercambio».

Coeficiente de correlación Pearson		
		Su evaluación general del programa de movilidad internacional
Barreras lingüísticas en la vida cotidiana	coeficiente de correlación	0,224**
	Valor p	0,006
Barreras lingüísticas en los estudios	coeficiente de correlación	0,274**
	Valor p	0,001
Reconocimiento de créditos cursados en España	coeficiente de correlación	0,008**
	Valor p	0,922
Adaptación a la docencia y evaluación en España	coeficiente de correlación	0,351**
	Valor p	0,000

Figura 3. Coeficiente de correlación Pearson

Como se puede ver en la Figura 3, el coeficiente de correlación entre «Evaluación general del programa de intercambio con las universidades españolas» y «Dificultades lingüísticas en la vida cotidiana» es de 0,224 y muestra un nivel significativo de 0,01, lo que indica que existe una correlación positiva significativa entre estas dos variables. El coeficiente de correlación entre «Evaluación general del programa de intercambio con las universidades españolas» y «Dificultades lingüísticas en los estudios» es de 0,274 y muestra un nivel significativo de 0,01, lo que supone también una correlación positiva significativa entre las dos variables. En cuanto a las dificultades lingüísticas en la vida cotidiana y en los estudios, se muestra cierta diferencia entre estudiantes de diferentes cursos: los estudiantes de primer y segundo cursos se encuentran con más dificultades en la vida cotidiana que en los estudios mientras que los resultados de los alumnos de tercer y cuarto cursos son contrarios, la cual se debe en cierto sentido a la oferta de asignaturas de las universidades españolas: a los alumnos que tengan el nivel lingüístico más bajo se ofrecen asignaturas más relacionadas con la competencia lingüística y a los alumnos

mejor habilitados lingüísticamente, asignaturas de carácter más académico y profesional. El valor de coeficiente de correlación entre «Evaluación general del programa de intercambio con las universidades españolas» y «Adaptación al enfoque docente y la forma de evaluación de las universidades españolas» 0,351 y un nivel significativo de 0,01 significan una correlación positiva significativa entre las dos variables.

No existe correlación positiva obvia entre factores como curso académico del estudiante, duración del intercambio, formación previa a la partida y la evaluación general del programa por parte de los estudiantes.

Cabe mencionar que el coeficiente de correlación entre «Evaluación general del programa de intercambio con las universidades españolas» y «Reconocimiento de los créditos cursados en España» es de 0,008 y el valor del índice p es de 0,922 (que es mayor que 0,05), lo que indica la inexistencia de una correlación entre los dos ítems. El hecho de que 97 % de los encuestados lograran el reconocimiento de créditos con éxito muestra que este tema, preocupado por las universidades chinas, no es un factor relevante que afecta la evaluación por parte de los estudiantes.

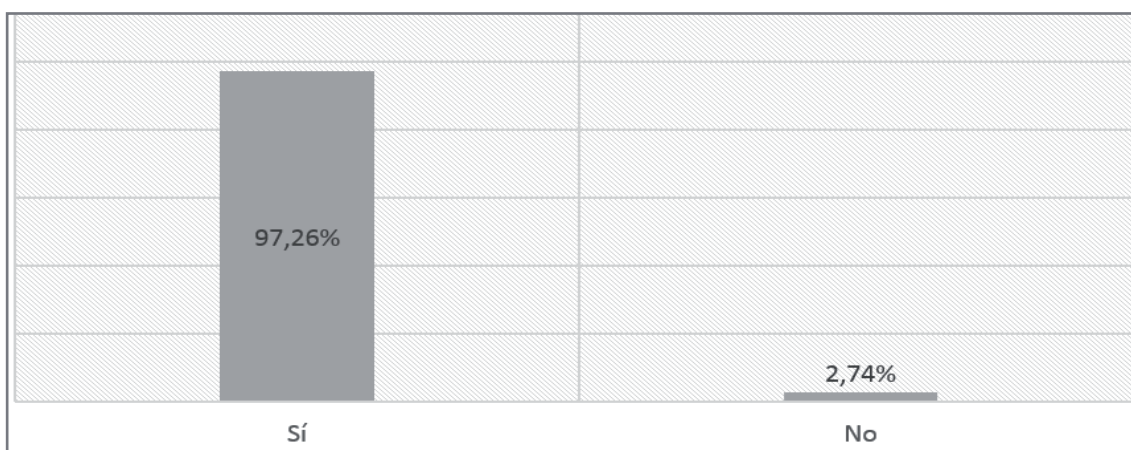


Figura 4. Reconocimiento de créditos cursados en España

5.3 Problemas existentes en los programas de movilidad internacional

5.3.1 Falta de mecanismo de administración sistemático y profesional

En efecto, los departamentos de cooperación internacional y de educación y el departamento de español se encargan de los trabajos preparativos previos a la partida del intercambio, como la solicitud de matrícula en las instituciones de acogida, asesoramiento sobre la visa, formación y orientación al elegir asignaturas, etc. Las instituciones de envío de estudiantes no solo son coordinadoras entre los departamentos interesados dentro de ellas mismas, sino que también son responsables de mantener el constante contacto con las universidades españolas para resolver los problemas en común o de carácter personalizado que enfrentan los estudiantes. Sin embargo, debido al número insuficiente del personal, problema común de muchas universidades chinas, las instituciones de envío caen en el dilema de promover más proyectos buenos o contentarse con los actuales proyectos. En realidad, algunos alumnos no están contentos con los departamentos concernientes al programa de movilidad, por ejemplo, antes de cursar su plazo del intercambio las siete décimas partes de los alumnos tienen muy pocos conocimientos sobre las universidades de acogida y más de la mitad no consigue el currículo disciplinar. Entre los

que lo tienen solo la mitad lo consigue por vía oficial de las universidades de envío o de acogida y la otra mitad, por vía internet o alumnos de promociones anteriores.

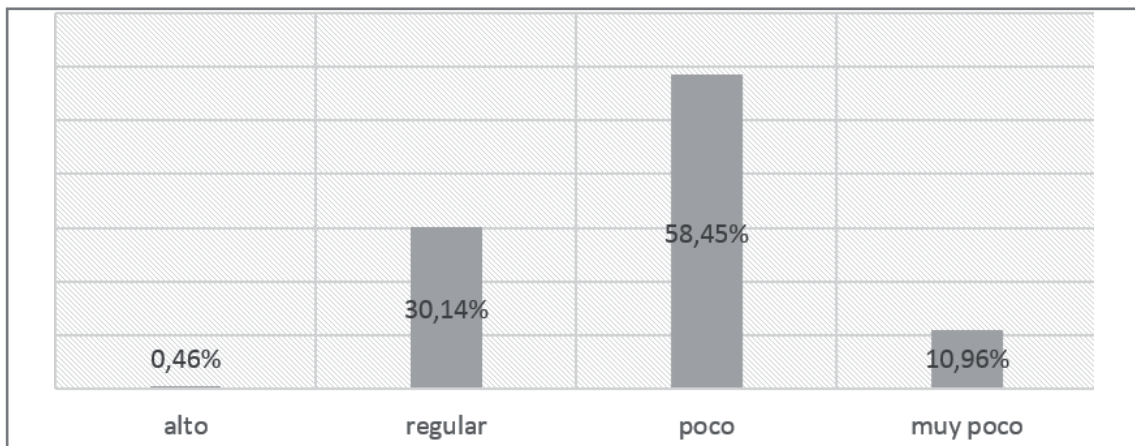


Figura 5. Conocimiento sobre la universidad de acogida antes de la partida

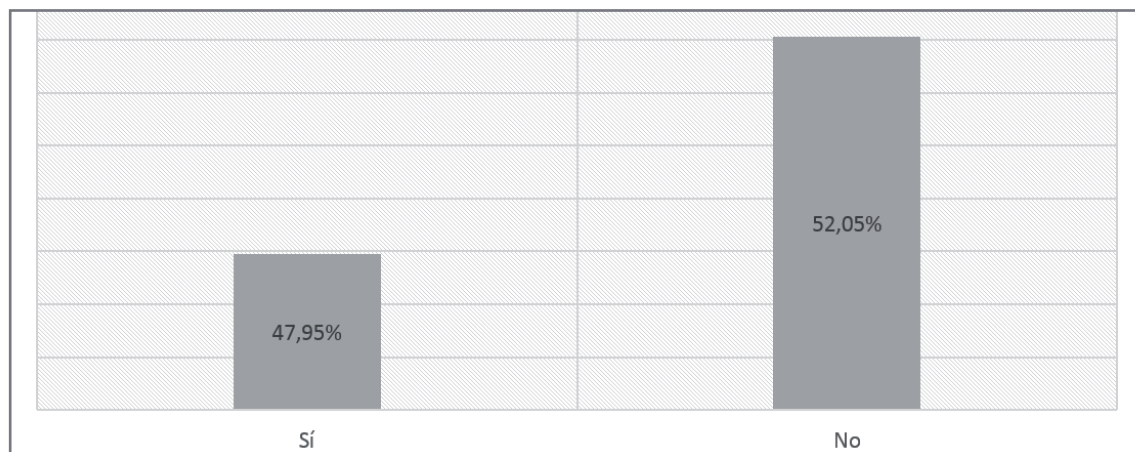


Figura 6. Informaciones sobre el currículum disciplinar y oferta de asignaturas de la universidad de acogida

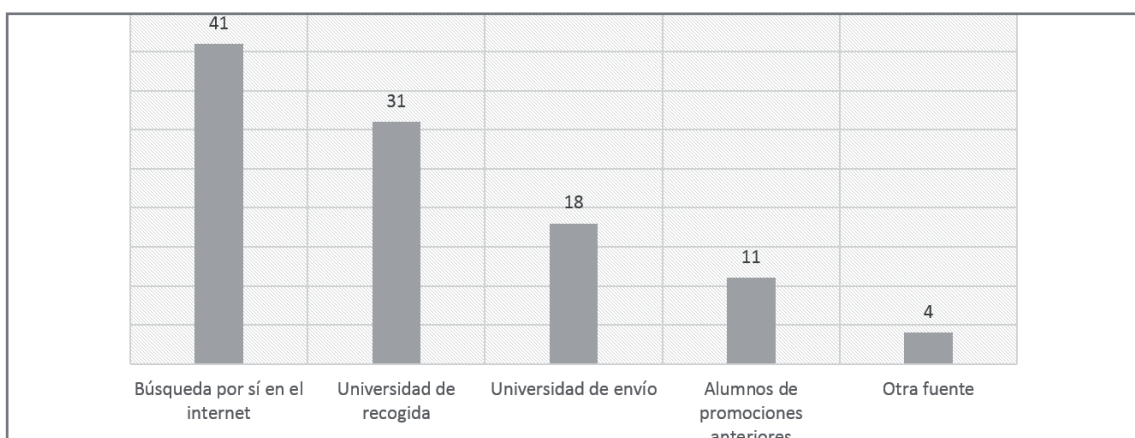


Figura 7. Fuentes de las informaciones sobre el currículum disciplinar y oferta de asignaturas de la universidad de acogida

A la hora de elegir asignaturas, una dos tercera parte de los encuestados revelaron la inexistencia de formación orientativa en sus universidades de origen, servicio que se figura, de hecho, en la lista de servicios que deben prestar a los alumnos de intercambio. De modo que no es nada extraño que más de 60 % de los estudiantes pidan la fomentación de este servicio para facilitar la adaptación y los estudios en España y el reconocimiento de créditos.

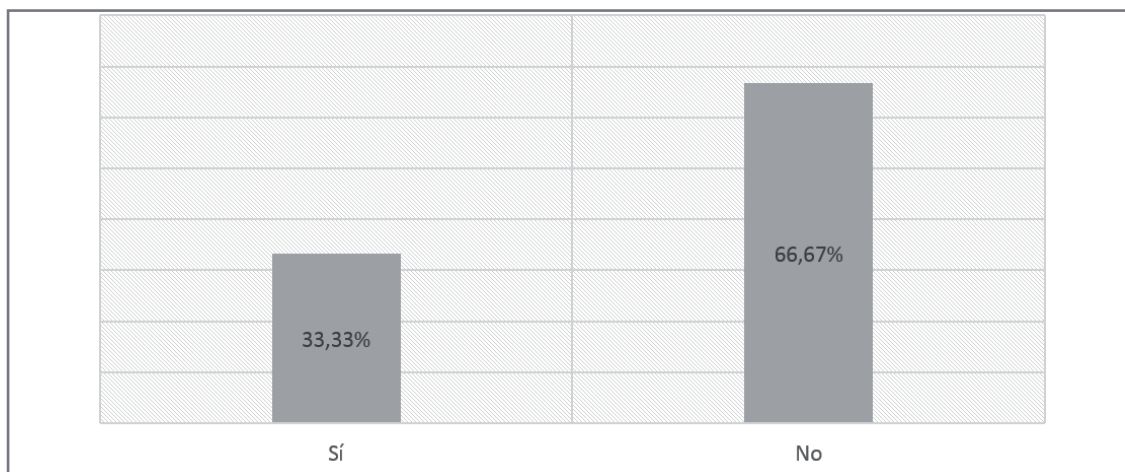


Figura 8. Formación al elegir asignaturas por parte de la universidad de envío

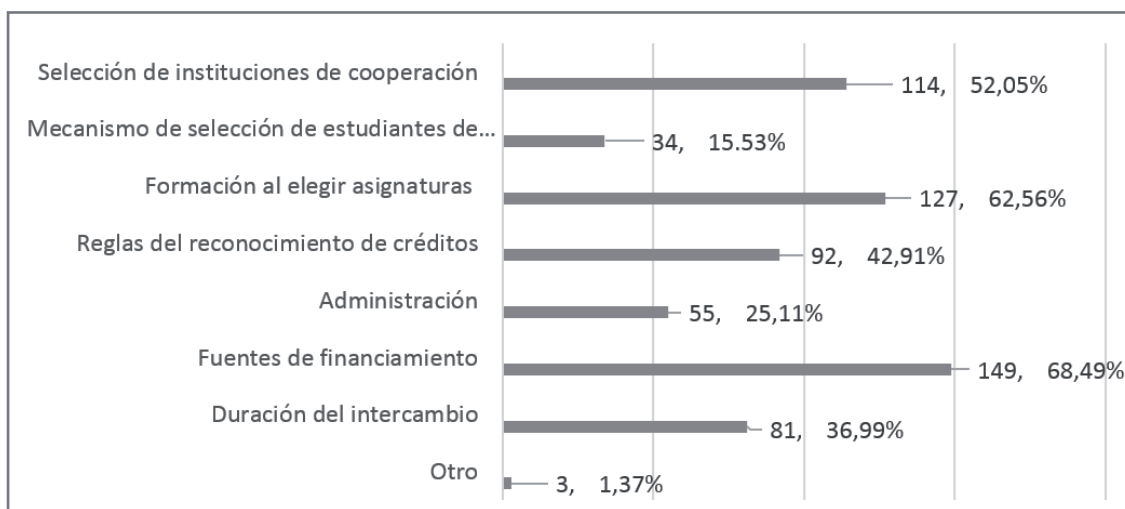


Figura 9. Puntos que se pueden mejorar en los programas de movilidad con España

Además, por la diferencia horaria y la falta de alguna plataforma de comunicación entre universidades la ineficiencia de comunicación hace que los alumnos demoren más tiempo en el papeleo y los trámites.

5.3.2 Difícil adaptación a la vida y los estudios por problemas lingüísticos

Hay que reconocer que el entorno pragmático y la inserción lingüística son condiciones favorables en los estudios de una lengua extranjera. A los alumnos, a pesar de dos años de estudios de español en China, no les resulta fácil involucrarse en las comunicaciones

interculturales en el entorno español, e incluso mucho más difícil en los campos académicos y profesionales. Por lo tanto, en el proceso de intercambio, es inevitable que algunos estudiantes permanezcan en silencio en las discusiones grupales debido a las deficientes habilidades de comunicación lingüística. Sin embargo, la participación en clase es un indicador indispensable de la evaluación en España. Según los resultados del cuestionario, la mayoría de los alumnos piensan que las diferencias de la ideología didáctica y las relaciones profesorado-alumnado consisten en que en el sistema educativo español, los alumnos muestran más iniciativas mientras que los profesores, que prestan más atención a la formación de competencia práctica y pragmática, desempeñan un papel complementario. La difícil adaptación hace que algunos estudiantes se sientan desilusionados, e incluso empiecen a tener la idea de volver a China para escaparse de la dura realidad, lo cual es contrario a nuestro propósito original de mejorar sus competencias lingüísticas e interculturales en España.

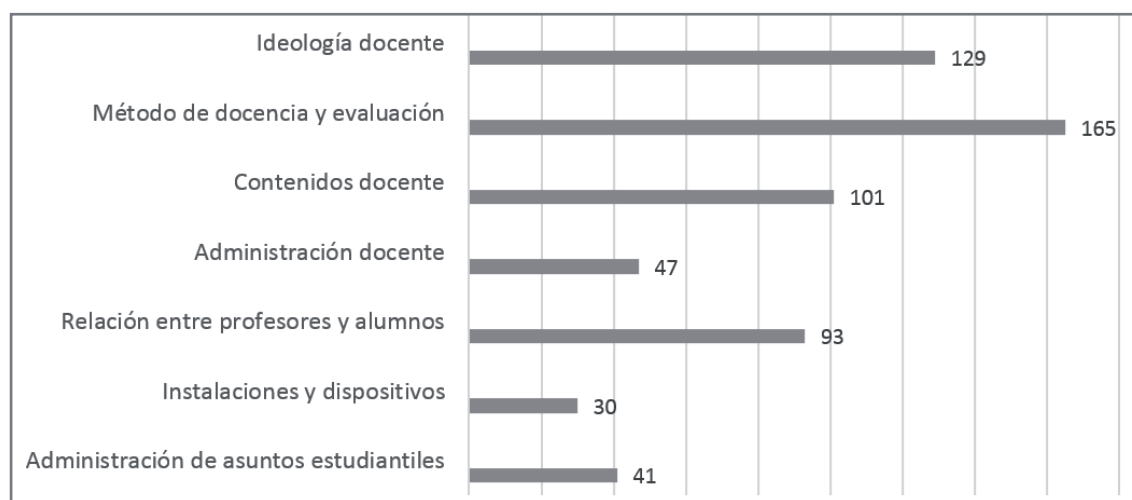


Figura 10. Diferencias entre las universidades chinas y españolas

5.3.3 Insuficiencia de la ayuda económica

Los altos gastos también son un elemento que afecta al proceso de intercambio. Según el estándar de financiamiento del Consejo Nacional de Becas de China para estudiantes (2019), el subsidio mensual es de 850 euros por persona⁴ y el Salario Mínimo Interprofesional de España se sitúa actualmente en 900 euros al mes⁵, cifra a la que no llega el nivel promedio chino. Como se ha señalado, la mayoría de estudiantes solo cuentan con la ayuda económica por parte de sus padres sin ningún otro tipo de financiamiento, los gastos suponen una carga no pequeña para una familia común y corriente china. De las sugerencias planteadas por los estudiantes para mejorar los programas de intercambio (véase la Figura 10) se ve que casi el 70 % de estudiantes esperan expandir el canal de becas, lo que muestra el impacto de los factores económicos en el desarrollo de los programas de movilidad.

4 Cifra fijada por el Ministerio de Finanzas y el Ministerio de Educación a través del *CKJ[2019]num.6* de 20 de febrero de 2019

5 Cifra fijada por el Consejo de Ministros a través del Real Decreto 1462/2018 de 21 de Diciembre de 2018

6. Sugerencias

6.1. Fortalecer la enseñanza de lengua y cultura hispánicas y la optimización del currículo disciplinar, y mejorar las competencias interculturales

Como se ha mencionado arriba, las diferencias de docencia y evaluación entre China y España hacen que los estudiantes de intercambio se adapten con dificultad a los estudios en el país de acogida, lo cual afecta directamente a la eficiencia y la evaluación de los programas de movilidad. Así que nos hacemos reflexionar sobre la enseñanza del español en China. En base de las características chinas y universitarias de la enseñanza de lenguas extranjeras (por ejemplo, los elementos de la cultura vernácula en el aula de ELE) se debería introducir el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, reintegrar el currículo disciplinar, reformar y perfeccionar los contenidos de asignaturas enfatizando la capacitación y entrenamiento de las habilidades profesionales básicas de español, y al mismo que se conservan las ventajas del método tradicional de enseñanza «traducción y gramática» se aplica el método de comunicación en el aula ELE. Además, se debería añadir asignaturas como educación internacional, comunicación intercultural para integrar los conocimientos sociales y culturales relevantes de los países de habla hispana para que los alumnos aprendan a resolver por sí mismos obstáculos, barreras y choques culturales, de manera que se promueven mejor los intercambios y cooperación internacionales.

6.2 Implementar la formación previa a la partida y establecer la plataforma de información y comunicación

Las vacantes de plataformas de información y comunicación hacen que los esfuerzos por la cooperación internacional carezcan de eficiencia y motivación. Tres tipos de plataformas serían necesarios:

- Plataforma interuniversitaria
- Plataforma universidad-alumnado
- Plataforma inter-alumnado

En la plataforma interuniversitaria se intercambian informaciones: presentación de la universidad y de los departamentos, currículo disciplinar, calendario académico, documentos y requisitos para la matrícula y la visa, etc.

En la plataforma universidad-alumnado se publican informaciones: presentación de los programas de movilidad internacional, fechas de entrega de la solicitud, canales de financiamiento, mecanismo de selección, formaciones orientativas, servicios prestados, normas del reconocimiento de créditos, etc. Y la universidad también puede mantenerse informada del proceso de solicitud del alumnado y de su proceso de intercambio en España.

Y la plataforma inter-alumnado es de carácter más como sala de charla, en la que los alumnos se intercambian las informaciones obtenidas, se resuelven problemas y dudas y comparten experiencias.

6.3 Aumentar la financiación y mejorar el mecanismo de becas y ayudas económicas

Tanto las universidades españolas como chinas deberían hacer todo lo posible para ampliar recursos financieros, estandarizar el proceso de la solicitud para que los alumnos de condiciones económicas bajas tengan la oportunidad de sacar a provecho, de manera equitativa, los programas de movilidad. Los gobiernos, las empresas, los antiguos alumnos son canales potenciales de la financiación.

7. Conclusiones

La movilidad internacional de estudiantes es considerada como un instrumento de cooperación, presidida por consideraciones político- culturales, de fomento del intercambio académico o de ayuda al desarrollo, la cual es también uno de los canales importantes de conocimiento mutuo entre países y culturas diferentes. Y los programas políticos y académicos inspirados en este enfoque han tenido un papel muy importante a lo largo de la historia.

La internacionalización es el objetivo y la característica que aspiran las universidades tanto europeas como chinas. Los estudiantes son los principales beneficiarios de los programas de movilidad internacional. El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad les ayudarán a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables.

Con la no larga existencia de la especialidad universitaria de español en China, los programas de movilidad de sus estudiantes están experimentando un desarrollo rápido, y han sido altamente evaluados según el resultado del cuestionario de este estudio. Pero también es un desarrollo defectuoso, que reside principalmente en la falta de control de calidad. A pesar de que esto se debe en mayor parte a los recursos humanos y la experiencia limitados, reconocemos que algunas mejoras son posibles de realizar si somos conscientes de que las necesidades del alumno siempre son el punto de partida de las políticas educativas. Guiadas por esta ideología, las universidades deberían tomar estrategias antes, durante y después de la puesta en marcha de los programas de la movilidad estudiantil, las cuales incluyen pero no se limitan al diseño del plan curricular, orientación al escoger asignaturas, capacitación de la competencia intercultural durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, establecimiento y mantenimiento de plataformas de comunicación, mejorar la gestión por procesos y el sistema de evaluación, entre muchas otras.

8. Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009). El Comunicado de Lovaina-la Nueva. Sitio web: <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos> [Consulta: 20/06/2019].

Cordera Campos, R., & Santamaría Ambriz, R. (2008). Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Universidades*, 58(37), 69-76.

- Declaración de Bolonia (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Sitio web: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf [Consulta: 20/06/2019].
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 3(7), 105-133.
- Ministerio de Educación chino.(2017). Plan Nacional de Reforma y Desarrollo de la Educación a Mediano y Largo Plazo. Sitio web: http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/info_list/201407/xxgk_171904.html [Consulta: 20/06/2019].
- Palma, J. J. G. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación 1. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 59-76.
- 吴剑桥. (2019). 关于近十年中国高等教育国际化政策研究的趋势分析. *教育观察*(10), 30-33.
- Wu, J. Q. (2019). Análisis de la tendencia de la investigación sobre la política de internacionalización de la educación superior de China en los últimos diez años. *Observación de la educación*, 10, 30-33.

RESEÑAS

Bibliographical Reviews

1



RESEÑA de: Marim, V., y Manso, J. (2018). *Formación inicial y acceso a la carrera docente en Brasil y España*. Madrid: UAM, pp. 15-173. ISBN: 978-84-8344-674-4

A CARGO DE:
TAMARA BATISTA MORENO*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.23816

Recibido: **13 de febrero de 2019**
Aceptado: **10 de junio de 2019**

* TAMARA BATISTA MORENO: Graduada en Pedagogía por la Universidad de La Laguna. Actualmente, estudiante de Máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid.
Datos de contacto: E-mail: tamara.batista@estudiante.uam.es

¿Cuáles son las convergencias y divergencias entre las políticas educativas brasileña y española en la formación inicial del profesorado de educación básica? Marim y Manso plantean, a través del libro, *Formación inicial y acceso a la carrera docente en Brasil y España*, su objetivo de estudio a través de esta cuestión que estructura la investigación realizada por ambos autores.

La estructura del libro, se ajusta a una introducción y un total de seis capítulos, que llevan por títulos; *Metodología, La profesión docente, Brasil y, España*, donde se exponen el objeto y el método de investigación, la contextualización y descripción de los aspectos de la formación docente en cada país, respectivamente. *Yuxtaposición y comparación y, Discusión y conclusiones* donde se plantea la comparación de los mismos y se lleva a cabo una interpretación y valoración por parte de los autores seguido de una exposición de propuestas para el cambio y la mejora, en base a los resultados obtenidos.

La información que se analiza a través de la investigación realizada en 2016-2017, nos encontramos los contextos sociopolíticos y educativos, Brasil y España, las trayectorias históricas, normativas y económicas de la formación inicial, el modelo de formación inicial del profesorado y la complementación de la formación inicial del profesorado, con todo lo que estas categorías suponen, en cuanto a parámetros e indicadores que las conforman. De este modo se recoge más que una amplia información sobre los sistemas de formación en ambos países.

Por un lado, la temática y su estudio, resultan apropiados y de actualidad, en cuanto a la proximidad en cuanto a los acontecimientos, que pondrán la atención en el cumplimiento de los objetivos de las Metas 2021 de los OEI de Mercosur y de los objetivos de la ET 2020 de la UE, a los que se acogen ambos países. Los resultados y propuestas realizadas, permiten desarrollar un cuestionamiento de la viabilidad de la realidad y el alcance de los objetivos de dichas metas. En especial, Brasil como país de estudio. Los debates sobre la pertenencia de Brasil a Mercosur y la UE, suponen un factor relevante a en la forma que tomarán las políticas educativas en el país en los próximos años. Y, por tanto, las oportunidades de mejora.

Por otro lado, respecto a los resultados de la investigación. Considerar las convergencias entre países, como son: la intencionalidad de los gobiernos de mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores, y la perspectiva de que son los actores involucrados en la práctica diaria los que tienen que querer ser parte de estos cambios, la formación docente impartida en las instituciones de educación superiores, la existencia de numerosas instituciones públicas y privadas responsables de la formación inicial de los docentes, y la mayor competición por las vacantes disponibles en las instituciones públicas. Un aspecto relevante, que converge en ambos países, es la importancia de introducir en los planes de estudio la competencia reflexiva en la formación inicial docente, pues genera una cultura política desde la participación activa docente. Además, entre las divergencias encontradas, es posible crear un diálogo reflexivo sobre los diferentes matices que conforman cada sistema educativo, como pueden ser, por ejemplo, la formación complementaria que se da en Brasil y no así en España, además de la contabilidad del tiempo que se dedica a la formación, a modo de equilibrar, los vacíos de ambos contextos, que no lo hace mejor o peor a uno por encima de otro, sino diferentes.

Sin duda alguna, la investigación es un aporte de valor para las futuras y próximas acciones formativas que se pretendan abordar. Facilitan la actualización del conocimiento y la posible adaptabilidad de la orientación que están tomando las acciones educativas y el sistema de formación inicial del profesorado de los dos países de referencias en el ámbito iberoamericano. Supone además, la relevancia de esta etapa del desarrollo profesional para el propio docente, para el sistema educativo y, por encima de todo, para el aprendizaje de los alumnos.