



VOL. 17, Nº 2 (enero-abril. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 12/11/2012

Fecha de aceptación 28/12/2012

FIRMA INVITADA

ENTRE LA FE Y LA CIENCIA: LA TEORÍA DE LA CULTURA MUNDIAL Y LA EDUCACIÓN COMPARADA

Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education



Stephen Carney *, *Jeremy Rapple* ** y *Iveta Silova* ***

* *Roskilde University, Dinamarca,*

** *Kyoto University, Japón*

*** *Lehigh University, USA*

E-mail: carney@ruc.dk, jeremyrapple@yahoo.com,
ism207@lehigh.edu

Resumen:

La teoría de la cultura mundial trata de explicar la aparente convergencia de la educación a través de la perspectiva neoinstitucionalista, entendiendo que la racionalización global de la educación está impulsada por la lógica de la ciencia y el mito del progreso. A pesar de las críticas recibidas basadas en las diferentes manifestaciones locales de las tendencias mundiales, tal crítica está cómodamente instalada en la teoría de la cultura mundial. Nuestra aportación a este debate se realiza desde una nueva perspectiva, a través del examen de sus fundamentos ideológicos. Se destaca también el cambio que se ha producido desde las nociones de mito y representación hacia la defensa de modelos particulares, y se muestra que la teoría de la cultura mundial puede convertirse en normativa, al mismo tiempo que oscurece nuestra visión sobre la convergencia política. Por último, se estudia la crítica de los métodos de investigación y las evidencias en la cultura mundial. Se argumenta que este tipo de investigación, aunque fracasa en apoyar sus propias afirmaciones, en realidad produce cultura mundial, ya que los supuestos y los parámetros establecidos crean una imagen importante de consenso y homogeneidad que los teóricos de la cultura mundial esperan que sea aceptada como base empírica.

Palabras clave: *teoría de la cultura mundial; neoinstitucionalismo; ideología; neoliberalismo*

Abstract:

World culture theory seeks to explain the apparent educational convergence through a neoinstitutionalist lens, seeing global rationalization in education as driven by the logic of science and the myth of progress. While critics have challenged these assumptions by focusing on local manifestations of world-level tendencies, such critique is comfortably accommodated within world culture theory. We approach the debate from a fresh perspective by examining its ideological foundations. We also highlight its shift from notions of myth and enactment toward advocacy for particular models, and we show that world culture theory can become normative, while obscuring our view of policy convergence. Finally, we critique the methods and evidence in world culture research. We argue that such research, while failing to support its own claims, actually produces world culture, as its assumptions and parameters create the very image of consensus and homogeneity that world culture theorists expect scholars to accept – in faith – as empirically grounded.

Key words: world culture theory,; neo-institutionalism; ideology; neo-liberalism

No hay duda de que la educación en todo el mundo se ha vuelto cada vez más valorada y valiosa. Nuestro propio trabajo anterior, en contextos tan diferentes como Europa occidental, la antigua Unión Soviética, Asia Oriental y los países en desarrollo de África y Asia del Sur, ha sido ensalzado por responsables políticos entusiastas, profesores comprometidos, niños esperanzados, así como por padres preocupados (Carney 2008; Silova 2010a; Rappleye 2011). Al adoptar el enfoque de la cultura mundial, uno podría describir fácilmente un mayor compromiso con la lógica del capital humano (desde la profesionalización del aprendizaje hasta la visión contemporánea sobre la “economía del conocimiento global”) y con los derechos humanos (en términos de procesos de democratización, individualización y el interés por la justicia social). Estos compromisos se podrían grabar en las salas de reunión de los distintos Ministerios de Dinamarca, Japón y Kazajstán, así como en los patios de las escuelas rurales de Nepal, China y Letonia. Al menos superficialmente, se podrían observar importantes y diversos procesos de la convergencia global, independientemente del contexto económico, político o cultural.

La observada convergencia de los sistemas educativos se ha convertido en uno de los temas centrales del debate sobre la cultura mundial en la educación comparada. Por un lado, los teóricos de la cultura mundial, mediante una interpretación particular del neoinstitucionalismo, explican la convergencia global de la educación y la cultura como una faceta de la modernidad impulsada por la lógica de la tecnología, la ciencia y el mito del progreso. Por otro lado, tales supuestos teóricos han sido desafiados por aquellos estudiosos dedicados a la representación local de la fenomenología a nivel mundial, poniendo de relieve la centralidad de las agendas y de las políticas que hay detrás de la implementación de las reformas globales en diferentes contextos nacionales (Anderson-Levitt, 2003; Steiner-Khamsi, 2004; Schriewer, 2012). Pese a la constante generación de importante información para la educación comparada, sostenemos que el debate de la cultura mundial sobre los sistemas globales de significación y las prácticas locales, han llegado a un callejón sin salida. La teoría de la cultura mundial tiene un ambicioso alcance, pero un alcance macro-sociológico que creemos poco elaborado. Su disposición a reconocer los procesos locales de adopción (evocando a menudo el concepto de “acoplamiento débil” para sugerir que los acontecimientos vinculados responden el uno del otro, pero que mantienen un cierto grado de independencia) significa que es capaz de acomodarse muy fácilmente a su crítica. Por lo tanto, ambas caras del debate ofrecen perspectivas complementarias para explicar la interacción entre lo global y lo local: los teóricos de la cultura mundial se ocupan de documentar los fenómenos globales, mientras que sus críticos se centran en el análisis de las

variables locales¹. Lo que antes era un vivo debate, se ha convertido en un cómodo conjunto de complementariedades en materia de convergencia educativa.

Para recuperar el debate, debemos mirar de nuevo hacia los orígenes y fundamentos de la perspectiva de la cultura mundial sobre la realidad social, puesto que ofrecen una base para el análisis crítico de los recientes estudios en esta tradición. Partiendo de la afirmación de Francisco Ramírez (2006), según la cual “los actores y las actividades están profundamente influenciadas por su entorno” (p. 367), comenzamos por darle la vuelta a esta idea para explorar el entorno desde el que surgió la teoría de la cultura mundial. El objetivo aquí es problematizar una escuela teórica basada en la apropiación parcial de las principales fuentes sociológicas, en concreto de la tesis sobre la racionalidad de Max Weber (1992). Mientras que Weber analizó la modernidad a través del surgimiento de una burocracia técnicamente racionalista, mantenemos que uno de sus objetivos era explorar cierto “desencanto” en el mundo y sus consecuencias para conseguir acciones significativas y conscientemente políticas. El proyecto de la cultura mundial, sin estar en deuda con Weber, es una versión significativamente truncada de una ambiciosa tradición filosófica y sociológica, con el objetivo de trazar las distintas complejidades y ambivalencias de la modernidad.

La perspectiva de la teoría de la cultura mundial fue reconocida en sus comienzos en términos superficiales, sin embargo, sigue estando visiblemente poco elaborada, si no ignorada completamente, en los trabajos más recientes. Prestando especial atención a la aproximación que Talcott Parsons realiza sobre Weber, especialmente en relación con el papel de los intereses y la dominación en la acción social, sugerimos que la interpretación norteamericana de la teoría *weberiana* permite una lectura normativa de los procesos de reforma educativos por los teóricos de la cultura mundial.

Tras el análisis de las opciones teóricas de los estudiosos de la cultura mundial, exploramos su base empírica, poniendo de manifiesto un conjunto de supuestos, conclusiones y omisiones en el que se sustentan sus afirmaciones. Nuestro examen sugiere que sus estrategias no apoyan una “cultura mundial”, sino que tienden a *producirla*. Los supuestos y parámetros establecidos para tal tipo de investigación crean imágenes de la sociedad mundial que la teoría de la cultura mundial nos pide que aceptemos como realidad empírica.

Nuestra crítica histórica y empírica sirve, por tanto, de base para comprender las desviaciones normativas más recientes y numerosas respecto al programa original de investigación expuesto por primera vez por John Meyer en 1970. Notamos un cambio conceptual desde la década de los 90, en el cual el concepto de “mitos racionalizados” ha sido sustituido por el de “modelos”. Argumentamos que los recientes defensores de la cultura mundial participan de un supuesto en el que se da por hecho una preferencia universal entre los distintos actores de los Estados-nación con los principios de la economía de mercado y las políticas democráticas. En lugar de describir y explicar, los estudiosos de la cultura mundial han participado cada vez más en una identificación selectiva de una difusión global de ciertos modelos de educación. Observamos que estos modelos globales reflejan particularidades occidentales y, sobre todo, ideales norteamericanos, legitimando así paradigmas educativos dominantes y comprometiendo las posibilidades de comprensión de los procesos actuales de convergencia educativa.

1. Modernidad y política en la teoría de la cultura mundial

La teoría de la cultura mundial se encuadra dentro del diverso enfoque de la teoría neoinstitucional². Tal y como fue elaborada por académicos de la Universidad de Stanford,

¹ La naturaleza complementaria del debate ha sido explícitamente reconocida por Anderson-Levitt (2003) y Ramírez (2003). Véase también la edición de noviembre de 2011 de *Comparative Education Review*, cuyos contribuyentes aceptan y defienden la lógica complementaria de lo global/local en la actual “cultura global”.

² Existen muchas variantes del neoinstitucionalismo, que difieren tanto en su conceptualización de los entornos institucionales, como en el grado en el que los actores y sus intereses se ven moldeados por tales

bajo la dirección de John Meyer, la teoría de la cultura mundial propone un conjunto de hipótesis que explican la expansión global la escolarización de masas (Meyer, 1971, 1977; Meyer y otros, 1977).

Su afirmación teórica más importante era que la expansión educativa no era una respuesta particular a las características políticas, económicas y sociales de los distintos Estados-nación, sino que, más bien, esta expansión se debía a las “características del sistema mundial contemporáneo” que afecta “a todas las naciones simultáneamente” (Meyer et al. 1977, p. 255). Basándose en este argumento, los teóricos de la cultura mundial han desarrollado una visión de la educación en función a una sociedad mundial *imaginada* (y no basada en funciones nacionales definidas específicamente). Esta construcción gira en torno a la internacionalización de “mitos” culturales compartidos o de ideas que se dan por supuestas sobre lo que la sociedad es y sobre cómo funciona. Desde la perspectiva de la teoría de la cultura mundial, estos mitos, con sus orígenes occidentales, reflejan una concepción liberal del individuo, del progreso, de la socialización de la infancia y del papel del Estado (Ramírez y Boli, 1987).

Al hacer hincapié en el poder de estos “modelos simbólicos compartidos” (Scott, 2004, p. 463), la teoría de la cultura mundial mantiene cierta deuda con la comprensión de Weber sobre la “emergencia histórica de las burocracias como consecuencia de los mercados económicos y de la organización centralizada” (Meyer y Rowan, 1977, p. 342)³. Sin embargo, los neoinstitucionalistas han desafiado la comprensión estándar de Weber dando prioridad al rol de los entornos organizativos en la legitimación de los cambios estructurales en lugar de verlos (como hizo Weber) como el resultado de la preocupación por la eficiencia. Del mismo modo, a pesar de una cierta comprensión liberal de la persona que circula en las teorías de la cultura mundial, los académicos de esta tradición rechazan la “primacía última” de los actores humanos “intencionales y racionales o razonables” (Meyer, 2009b, p. 42-43). En su lugar, dan prioridad a la naturaleza construida de la acción social y de los actores que, aparentemente, “incorporan las reglas institucionales dándolas por supuestas sin mucha decisión o reflexión” (p. 41). Aclarado esto, la naturaleza precisa de la cognición individual y la reflexión sigue siendo opaca, mientras que los procesos de coerción o de conflicto en la acción social se evitan debido a su valor explicativo, aparentemente pobre.

Paul DiMaggio y Walter Powell (1983, p. 150) han puesto de relieve tres mecanismos de isomorfismo institucional: coercitivo (que surgen de la influencia política y del problema de la legitimidad); mimético (que reflejan las respuestas estándares a la incertidumbre) y normativo (asociados a la profesionalización). De acuerdo con Richard Scott (2004, p. 463), su enfoque destacó la “importancia de las redes de conexiones que transmiten (o transmitían) presiones coercitivas o normativas de los agentes institucionales, como los organismos estatales y profesionales, o influencias miméticas derivadas de organizaciones similares o relacionadas”.

Por lo tanto, el isomorfismo institucional trata de una “homogeneidad en la estructura, la cultura y la producción” (DiMaggio y Powell, 1983, p. 147), pero también, en parte, sobre “la política y la ceremonia” (p. 150). Curiosamente, DiMaggio y Powell sentaron las bases de un programa de investigación que, aunque insatisfactorio en relación con los argumentos sobre la “selección natural” y el “control de la élite”, sugiere, sin embargo, que las élites se salen con la suya gran parte del tiempo⁴.

entornos. A pesar de estas variaciones, el neoinstitucionalismo sociológico ha sido inspirado por Émile Durkheim ([1912] 1961) y Max Weber (1947, 1992), además de por Peter Berger y Thomas Luckmann (1967).

³ Los primeros estudios sobre la cultura global están profundamente en deuda con Weber, entre ellos *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber, 1992), el énfasis en los “sistemas lógicamente estructurados” (Meyer y Jepperson, 2000, 1p. 02), las “estructuras racionales formales” (Meyer y Rowan, 1977, p. 342), y el “conocimiento” (p. 347).

⁴ Se ha debatido mucho la afirmación de DiMaggio y Powell (1983) según la cual estas tres formas de isomorfismo son difíciles de separar (DiMaggio, 1988; Scott, 2004; Meyer, 2009b). La ruptura de John

Reflexionando sobre el programa de Stanford, DiMaggio y Powell (1983, p. 157) indicaron que también se había prestado poca atención a la cuestión sobre qué intereses estaban siendo atendidos por la convergencia institucional. Se centraron en dos formas de poder en el análisis del cambio organizativo:

“El poder para establecer premisas, definir las normas y estándares que forman y canalizan el comportamiento” y “el momento de la intervención crítica en el que las élites pueden definir los modelos apropiados de estructura organizativa y política que resulten incuestionables en los próximos años” (p.157).

DiMaggio y Powell (1983) defendieron que la investigación institucionalista se mantuviera abierta a las tensiones y superposiciones entre las tres formas de isomorfismo. Sin embargo, el “institucionalismo fenomenológico” de Meyer (2009b, 41) y sus colegas, priorizan la naturaleza “normativa” y “mimética” de la acción social, confluyendo éstos en el concepto de “promulgación”.

La idea de la acción social basada en la noción de conducta racional continúa preocupando a los teóricos de la cultura mundial para describir y conceptualizar la “sociedad mundial”. Los denominados procesos de promulgación parecen totalmente consensuados entre los académicos de la cultura mundial, dando como resultado políticas progresistas (generalmente liberales) que son a la vez familiares y agradables al paladar occidental. ¿Cómo podemos entender estas opciones teóricas y conceptuales y la confianza con la que se defienden? Dado que el análisis de Weber sobre los efectos de la racionalidad y la extensión de la lógica de la burocracia en los campos profesionales contemporáneos sigue siendo central para una aproximación de la cultura mundial a la educación, Weber demanda mayor atención.

Existen muchos aspectos del “programa” de Weber que resultan fundamentales para la comprensión de fenómenos tales como la “cultura mundial”. Estos van desde el tratamiento de la religión y su papel en la cultura, hasta su famosa exploración de los procesos de la modernidad en la era industrial, especialmente las consecuencias del encuentro entre capitalismo y burocracia.

A pesar de los diversos objetivos que persigue en su trabajo, un elemento clave del análisis sociológico posterior, al menos fuera de Norteamérica, ha sido la comprensión de Weber sobre la racionalidad y sus consecuencias para la subjetividad humana. Los conceptos centrales incluyen aquí la ambivalencia, la alienación y la desilusión. Particularmente, el declive de la “religiosidad mágica” (Weber, 1958, p. 341) y el surgimiento de una conducta racional basada en el conocimiento objetivo y la racionalización de los valores sagrados, conduce a la desaparición de las convicciones últimas, a una restricción de los valores e identidad posibles dentro de la sociedad y, en última instancia, a la “homogeneización general de la cultura occidental” (Gane, 2004, p. 8). Esto tiene consecuencias “trágicas”, la modernidad se observa como un proceso que conduce, en último término, al nihilismo y a la alienación (8-9). En parte, este trabajo ha dado lugar a la reputación de Weber, al menos en los círculos angloamericanos, como un pesimista (Allen 2004; Gane 2004). ¿Por qué entonces la amplia brecha entre la posición de Weber —con sus tensiones, multiplicidades y ambigüedades— y la lectura posterior de su sociología en el contexto angloamericano?

Coincidimos con Jere Cohen y sus colegas (1975, 230) cuando establecen la divergencia con Talcott Parsons y su “infidel representación, no sólo de algunas particularidades de la obra de Weber, sino, debido a su centralidad, de la totalidad.” Dentro de la escuela angloamericana, Parsons fue la voz autorizada sobre Weber durante la segunda mitad del siglo XX. Con su Doctorado en Heidelberg y con antecedentes sobre la teoría social

Meyer ha sido la de ver el isomorfismo mimético como una forma importante y separada de acción social. En este caso, se afirma que las normas no son necesariamente interiorizadas en el sentido parsoniano. La cultura se basa en el cumplimiento ritual en lugar del concursal. Este enfoque fenomenológico o constructivista parte tanto de Durkheim ([1912] 1961) como de Berger y Luckmann (1967). Su propósito es distinguir la “teoría de homogeneización de la racionalización” de Meyer (Drori y Krücken, 2009, p. 25) de los enfoques estrictamente funcionalistas y marxistas.

Europea, su obra de 1937, *La Estructura de la Acción Social*, intentó crear la teoría (funcionalista) que sentía se le había escapado a Weber. En este caso, el acento en los valores comunes, y no en el conflicto, surgió como un movimiento subjetivo que parte de una síntesis de Émile Durkheim, Alfred Marshall, Pareto Vilfredo, y del propio Weber. Esto le permitió a Parsons (1949) presentar su teoría voluntarista de la acción centrada en lo que él llamó el “acto unidad” y la “orientación normativa” de la acción social (43-44). Para Parsons, las normas eran la clave para la acción social y les asignó el mismo valor a las normas en su interpretación de la sociología de Weber.

“Sobre aquellas materias en las que Weber no hizo mención de normas o explícitamente negó su importancia, Parsons afirmó, de manera contraria, que las normas eran importantes para Weber. Cuando Weber afirmó que las normas eran de poca importancia, Parsons aseguró que su importancia era central quitándole el énfasis a lo no normativo. La consecuencia es que la teoría de Weber ha sido severamente distorsionada” (Cohen y otros, 1975, p. 231)

Weber sin duda tenía interés no sólo en la creación y el mantenimiento de las normas, sino también en el papel de la maximización del interés y la habituación arraigadas. Esto llevó a Weber a una posición muy distinta de la adoptada posteriormente por Parsons, permitiéndole afirmar que “no son las ideas, sino los intereses materiales e ideales que gobiernan directamente la conducta de los hombres” (Weber, 1958, 280). Si uno se basa en (y no sale de) Weber, es necesario tratar las ideas y los valores no como determinantes de los intereses, sino como interdependientes entre ellos. Para Parsons, sin embargo, el uso, las costumbres y los intereses se definen todos como normativos. Esta comprensión de los intereses adopta una forma particular en la apropiación de Weber que hace Parsons. Weber claramente sugiere que la acción social se encuentra “profundamente influenciada” por las estructuras y los procesos de dominación y que esta influencia se puede encontrar en “cada” esfera de la acción social (Weber, 1968, p. 941).

Esto se desarrolla en su teoría de la dominación, o *Herrschaft*, basada en una noción del poder entendido como la “posibilidad de imponer la propia voluntad sobre el comportamiento de otro(s)” (p. 942). Mientras que Parsons (1960) reconoció el interés de Weber en el poder entendido como dominación, él decidió traducir el concepto de *Herrschaft* como “liderazgo” y tiende a intercambiar este término con la noción de *Herrschaft legítimo*, o “liderazgo legítimo”, y lo define como la “integración de la colectividad en el interés de un funcionamiento eficaz”, un sesgo sustancial, si no reinención, de un concepto central en el análisis weberiano (1960, p. 752). Como Cohen et al. (1975, p. 240) concluyeron:

“Sólo estirando el dominio terminológico de ‘norma’ hasta que abarque prácticamente cada sentido de ‘lo regulado’, sin tener en cuenta las consideraciones subjetivas del actor, podría Parsons interpretar, a partir de las formulaciones de Weber, una ecuación entre la acción social y la conformidad normativa. Sólo mediante esa redefinición podía Parsons entender las “normas” y la “orientación normativa” como elementos centrales a cada uno de los tipos de acción social de Weber y a sus análisis conceptuales y sustantivos sobre la dominación.”

La pregunta obvia es cómo se realizaron esas revisiones profundas. Algunos han sugerido que comencemos con la reelaboración de la imagen de Weber en Alemania. Kieran Allen (2004, p. 15) muestra cómo los allegados a Weber transformaron el “sociólogo del imperio” previo a la Primera Guerra Mundial en un apologista de la inevitabilidad del capitalismo y del orden social existente. Además, Allen identifica a Parsons —particularmente su pertenencia al “Círculo de Pareto” de Harvard—, como una voz clave en los intentos de suplantar los estudios reformistas/críticos de la Escuela de Chicago como el eje de la política de becas en los Estados Unidos. Por otra parte, Edward Shils (colaborador de Parsons) calificaba a Weber como un “liberal clásico del libre mercado”, que advertía contra el Estado burocrático y defendía los sistemas donde los “premios deben ser proporcionales a los logros” (Shils 1987, 547). Incluso un disidente de izquierdas, C. Wright Mills (1958, p. 73), señalaba “la tradición humanista del liberalismo de Weber está preocupada por la libertad del individuo para crear instituciones libres”, como manera de contrastar el materialismo económico marxista con el del propio Weber. Al igual que muchos de sus colegas norteamericanos, Mills fue capaz de idealizar el programa de Weber por estar preocupado con la trágica aceptación del capitalismo para asegurar la acción racional y la libertad humana. Esta interpretación de Weber, que refleja una determinada lectura política de América del

Norte y de su sociedad, también se ha relacionado con el contexto ideológico de la Guerra Fría, donde la representación liberal de Weber ha sido usada como “arma con la que castigar los intentos de radicalismo” (Whimster y Lash, 1987, p. 3).

Comprender el legado de Weber es esencial para descubrir los fundamentos intelectuales de la cultura mundial dentro del neoinstitucionalismo. Los teóricos de la cultura mundial sostienen que su compromiso inicial con el estudio de los procesos institucionales en la educación estuvo impulsado, en parte, por el deseo de romper con las aparentes rigideces del funcionalismo estructural parsoniano, priorizando, en su lugar, la naturaleza de la acción socialmente construida (Jepperson, 2001). No obstante, aunque esta acción no es contemplada necesariamente como “estratégica” o “racional” (Drori y Krücken, 2009, p. 22-23), resulta útil, al tiempo que legitimada a nivel colectivo y, por lo tanto, consensuada. Aunque se rechace la noción parsoniana de que las normas son necesariamente interiorizadas, los teóricos de la cultura mundial transmiten la imagen destacada de los actores –individuos, organizaciones y Estados-nación– adoptando, irreflexivamente, los mismos mensajes universales, independientemente de su historia, identidad o contexto nacional. Del mismo modo, los teóricos de la cultura mundial evocan a Weber por sus conocimientos sobre ciertos aspectos de la racionalización social, más que de la racionalidad humana individual. Aquí, y en contraste con las palabras de Weber,

“no son los actores ni sus intereses quienes constituyen la sociedad (“de abajo a arriba”), sino que es la sociedad, cuyas principales características culturales se han globalizado en el tiempo, quien constituye los actores con procesos de racionalización (“de arriba a abajo)” (Drori y Krücken, 2009, 21-22).

Esta particular interpretación de la tesis de la racionalización Weber y la continuada e irreflexiva lealtad a Parsons –como emerge en la opaca línea que se da entre una conceptualización de la acción social como racional y consensuada, o constituida socialmente– distingue a la teoría de la cultura mundial como más normativa e ideológicamente impulsada que otros enfoques del neoinstitucionalismo.

2. Tomándonos libertad: la metodología y la producción de Cultura Mundial

La mayoría de los países de la OCDE están aquí, junto con las naciones de América del Norte, el antiguo bloque soviético oriental y la Cuenca del Pacífico. No hay, sin embargo, naciones del África subsahariana, ni muchas de América del Sur ni tampoco los países extremadamente pobres. Así que *nos tomamos cierta libertad* cuando se dice que las tendencias descritas aquí se encuentran en todo el mundo. Pero estamos seguros de que lo están en los países desarrollados y en desarrollo (Baker y LeTendre, 2005, p. 6, énfasis añadido)

La investigación sobre la cultura mundial surgió como respuesta a una aparente incapacidad de las teorías sociológicas existentes hasta ese momento con el objetivo de explicar el crecimiento de la matriculación en la educación primaria “en los diferentes niveles de desarrollo económico, tipos de regímenes políticos, modos de gestión de la educación, tradiciones religiosas y legados históricos” (Ramírez, 2003, p. 240). Desde la perspectiva de la cultura mundial, las teorías funcionalistas no podían explicar las matriculaciones, que parecían muy por encima de las necesidades económicas. Los enfoques micro-realistas también fueron considerados inadecuados porque existían “modelos sociales comunes en evolución y no un centenar de diferentes trayectorias nacionales” (Meyer y otros 1997, p. 157). Además, el análisis de los sistemas mundiales (una perspectiva macrorrealista basada en relaciones geopolíticas), tampoco se consideraba adecuada porque “los patrones comunes de desarrollo educativo” (Ramírez, 2003, p. 250) se oponían a la idea de que las naciones periféricas se mantenían en un estado perpetuo de dependencia respecto de su núcleo capitalista. Como Ramírez (2003) ha resumido, estas deficiencias

“nos conducen a la hipótesis de que los Estados-nación se encontraban en un entorno mundial en el que la expansión de la educación era lo justo y lo correcto” (p. 240).

En este sentido, consideramos dos supuestos básicos sobre los cuales se construyó la teoría de la cultura mundial: la existencia significativa de grupos similares de personas en las diferentes sociedades (convergencia) y, en consecuencia, la visión del cambio como resultado de los distintos procesos culturales consensuados (consenso).

2.1. *Proyectando la convergencia*

Para desarrollar su caso empírico, los estudiosos de la cultura mundial han tratado de demostrar que el cambio se debió a varios procesos de universalización esencialmente similares, en lugar de a una constelación de factores diferentes en cada Estado-nación. En la identificación de los procesos de convergencia política global, la estrategia de investigación se centró en el “diseño de investigación longitudinal y transversal entre nacionales y en análisis cuantitativos” (Ramírez, 2003, p. 246). Los datos que se utilizaron fueron aquellos que se pudieron recoger, cuantificar y comparar a escala mundial. Estos incluían el número de matriculaciones, currículos oficiales, documentos políticos y estructuras educativas; todos ellos se pueden denominar conjuntamente “textos políticos”. En este proceso, cualquier variación encontrada dentro de estos textos normativos se puede interpretar como un “acoplamiento débil” o un “desacoplamiento” y no como una diferencia sustantiva. Por otra parte, un texto político común podría ser entendido como una señal de la lealtad del Estado con visión común pretendida, permitiendo a los defensores de la cultura mundial referirse a “igualdades asombrosas” (Drori, Meyer y Hwang, 2006, p. 49) y “semejanzas definitivas” (Meyer et al., 1997, p. 169) entre los actores y los textos.

La idea del “significado compartido” es tan fundamental para el proyecto de la cultura mundial que sus principales defensores describen su enfoque como “macro-fenomenológico” (Meyer et al. 1997, p. 147). Como tal, los lectores podrían esperar un caso empírico importante en apoyo de la conjetura según la cual las variaciones locales son, en última instancia, derivadas del mismo modelo global. Sin embargo, al dar prioridad a los procesos de promulgación, la teoría de la cultura mundial desafía el “supuesto de que la estructura organizativa está estrechamente vinculada a las actividades y componentes internos” (Meyer, Boli y Thomas, [1987] 2009, p. 72). Basándose en la investigación de los estudios organizativos, especialmente en el concepto de Karl Weick de “acoplamiento débil” (Weick, 1976), los estudiosos de la cultura mundial sugieren que las organizaciones formales se caracterizan no sólo por la coherencia y el control, sino también por la violación de las reglas, las decisiones no ejecutadas, la pobre eficiencia técnica y los sistemas de control “vagos” o “subvertidos” (Meyer y Rowan, 1977, p. 343)⁵. Para Weick (1976), aquellos eventos son “responsables de que cada uno de ellos conserve también su propia identidad y alguna evidencia de su separación física o lógica.” Esto tiene enormes implicaciones para el trabajo empírico, y Weick nos advierte que “si bien hay muchas razones para creer que los sistemas débilmente acoplados pueden ser vistos y examinados, también es posible que la aparición de estos sistemas débilmente acoplados no sea más que el testimonio de una mala metodología.” Sin embargo, al insistir en una definición más bien poco elaborada de sistemas “acoplados”, los estudiosos de la cultura mundial son capaces de rechazar a priori a quienes se opusieran a ver la variación como un derivado de los “modelos sociales mundiales y comunes en evolución, no un centenar de diferentes trayectorias nacionales” (Meyer y otros, 1997, p.

⁵ Aunque Weick menciona sólo brevemente el término “desacoplamiento”, resulta clave en los principales textos sobre cultura global, la sociedad mundial y los Estados-nación (Meyer et al., 1997), además de sobre leyes (Boyle y Meyer, 1998). Para Weick (1976) “el desarrollo del concepto” resulta una tarea urgente (16), y cuenta con 15 interpretaciones diferentes de *acoplamiento débil* como una forma de ilustrar el reto conceptual al que se enfrentan los investigadores. Continúa señalando que “actualmente gran parte de la suavidad en la teoría organizacional, se puede remontar a las investigaciones que aplican las imágenes empobrecidas a contextos organizacionales.” Si los investigadores tratan el esquivo concepto de sistema débilmente acoplado con un lenguaje y conceptos imperfectos, “se perpetuará la insipidez de la teoría organizacional” (Weick, 1976, p.16).

157). Esto es, en última instancia, una perspectiva conceptual y preferente y no un resultado empírico.

Tal preferencia, especialmente porque parte de la confianza en el análisis cuantitativo de los textos políticos, causa problemas para el establecimiento del “significado” en los estudios de caso sobre los contextos, y nos ayuda a entender por qué no existe todavía ninguna investigación dentro del enfoque de la cultura mundial capaz de reconciliar el desajuste básico entre el método y el argumento.

Para comprobar la hipótesis (implícita) de que la similitud entre textos políticos refleja la adhesión voluntaria a “recetas o proyectos compartidos” (Ramírez, 2003, p. 240), la teoría de la cultura mundial se ha basado principalmente en datos cuantitativos a niveles nacional, coordinados por organismos internacionales centralizados y que usan un marco administrativo común. A pesar de la posición privilegiada de los actores clave en el diseño de estos instrumentos y en la evidencia de que son impuestas a muchos gobiernos, existen tres temas centrales que son difíciles, si no imposibles, de tratar con los métodos y datos utilizados en este tipo de investigación: las motivaciones para el cambio político, los significados locales asignados a los textos políticos, y el grado de significado compartido en toda la población nacional.

En el primer caso, el simple hecho de contar el número de edificios escolares, las categorías curriculares o catalogar las tablas de matriculación no es suficiente para establecer, empíricamente, las motivaciones de la política. La escolarización moderna a menudo se ha visto impulsada por preocupaciones relacionadas con la defensa nacional (preservación de la soberanía) y el deseo de las élites locales para administrar las posesiones coloniales. Las matriculaciones han aumentado debido a los incentivos de los donantes, al intento para propagar una ideología política interna, y, por ejemplo, la aceleración de la urbanización impulsada por el cambio económico.

En segundo lugar, el significado de la escolarización varía ampliamente entre y dentro los mismos contextos. Los motivos nunca son singulares, ni tampoco tienen por qué “crear sentido” (Rappleye 2012). La reducción de estos distintos significados y motivos, en ausencia de un apoyo empírico, equivale, pues, a la imposición adicional de características puramente progresistas (“lo justo y correcto”), además de un único “significado común”.

Tercero, cuando se supone que un texto político nacional representa un significado compartido por toda la población nacional, las sanciones coercitivas se transforman en una promulgación consensuada por toda la población. Existe, por tanto, una preferencia no demostrada por el ideal democrático o una negación del poder del discurso “progresista” para marginar a aquellos que están fuera de las denominadas prioridades u obligaciones nacionales (Vavrus y Seghers, 2010).

Si bien esto sería tarea para otro artículo, señalamos aquí nuestra propia investigación que identifica el diferente significado atribuido a la escolarización en distintos contextos. Hemos demostrado una profunda (y violenta) repulsa política entre las elites en Nepal (Carney y Bista, 2009) y una falta de reconocimiento de las mismas por parte de los burócratas, maestros y alumnos en China (Carney, 2008). Estudios históricos de Japón han puesto de manifiesto la forma en que los compromisos nacionales con la escolarización de masas significan el mantenimiento de la soberanía y la independencia de las potencias occidentales (Rappleye, en prensa). Del mismo modo, la investigación sobre las transformaciones educativas post-socialista de Europa del Este, Asia Central y el Cáucaso, han revelado cómo el “discurso de los nuevos aliados (occidentales)” ha sido utilizado de manera selectiva para perseguir divergentes trayectorias políticas nacionales, desafiando así la hegemonía del capitalismo (Silova, 2006, p. 75; 2010a, 2011). Estos estudios muestran solamente una pequeña gama de contextos en los que se ha introducido e impuesto y desafía el cambio educativo en la era moderna, así como el poder potencial de las diversas estrategias teóricas y metodológicas de la investigación. Para resultar convincentes, la cultura mundial necesitaría demostrar que esta supuesta cultura mundial afecta a los textos políticos más que cualquier constelación de estos factores locales.

Sin embargo, después de dos décadas de investigación documentando la difusión a nivel mundial de “modelos comunes”, existen pocos o ningún estudio de caso que adopte el enfoque de la cultura mundial y que muestre un significado local consensuado en base a los modelos comunes asumidos. Interpretamos esto como el reconocimiento implícito de que el desorden del contexto pone en peligro las posibilidades de lograr un “significado compartido” (Ball, 1990, 1994; Rappleye, Imoto y Horiguchi, 2011), y que, a su vez, la teoría de la cultura mundial no puede defender la idea de “ semejanza” global si se le obliga a ir más allá de los textos políticos. En suma, nos preguntamos si los métodos de la teoría de la cultura mundial –especialmente su continuo compromiso con los análisis cuantitativos– pueden desentrañar el papel de la mimesis, la cognición, las normas o la coerción dentro de micro-contextos a nivel mundial. En cambio, la investigación de la cultura mundial parece evitar este compromiso extendiendo simplemente la imagen de un significado compartido, a través de estudios transnacionales, horizontales que permiten sólo un tipo de explicación “*subsumptiva*” (Post 1994, p. 272).

Tal vez por eso observamos que cada vez se apunta hacia la amplitud en lugar de la profundidad necesaria para apuntalar los casos empíricos de la cultura mundial así como la disminución del rigor metodológico que tiende a limitar este avance. Lo que originalmente se presentó como supuestos (no comprobados), se ha convertido en la afirmación de que estos supuestos están apoyados por “hallazgos” empíricos, evitando así el desorden que implica la aplicación de la teoría a la investigación. Tres ejemplos recientes nos pueden aclarar esto. En primer lugar, David P. Baker y Gerald LeTendre (2005) “se toman la libertad” de describir el mundo a partir de los datos reunidos en 41 naciones (principalmente ricas) que participaron en el estudio TIMSS en 1995. Asimismo, reconocen que estos países representan sólo “un 15 por ciento de las naciones del mundo”, pero argumentan que su selección “se compone de una serie de cualidades nacionales” que las cualifican como una muestra representativa. En lugar de explicar esas “cualidades” o por qué son relevantes, Baker y LeTendre buscan legitimar sus afirmaciones en relación con “hallazgos” establecidos, escribiendo que,

“tras una investigación de treinta años,... John Meyer ha demostrado convincentemente... que la escolarización de masas adopta formas similares en todo el mundo y que existen creencias comunes acerca de lo que la escuela puede y debe hacer para la sociedad” (p. 10).

Sin embargo, las anteriores limitaciones apoyan resultados válidos, mientras que la auto-referencia sustituye la verificación empírica de la argumentación.

Otro ejemplo de las libertades tomadas con la evidencia se puede leer en una reciente discusión sobre socialización política (Wiseman et al., 2011). Usando datos del Estudio de Educación Cívica de la IEA (Asociación Internacional de Evaluación) de 1999, los autores concluyen que

“la evidencia presentada aquí, sugiere... un proceso por el cual podría eventualmente surgir una política mundial entre la juventud como resultado de los programas de educación cívica común y de una ideología política extendidos a través de la red mundial de sistemas de escolarización de masas” (p. 15).

Sin embargo, sus datos provienen de sólo 29 países, todos ellos con altos ingresos (a excepción de Colombia) y todos ellos denominados democráticos. A pesar de estas limitaciones, se pide considerar a los lectores una “red mundial de sistemas de educación de masas” y una “política mundial”, donde “la nación en la cual la juventud crece, tiene poca o ninguna influencia en la socialización política” (12). En efecto, los autores sugieren una imagen de homogeneidad que luego proyectan sobre sociedades más pobres, no occidentales y no democráticas.

Incluso las mejores investigaciones recientes sobre cultura mundial tienden a la amplitud en lugar de la profundidad necesaria para apuntalar el caso empírico. Por ejemplo, Bromley, Meyer y Ramírez (2011) investigan las causas de la expansión mundial de la educación ambiental basándose en un conjunto de datos “imperfectamente representativos” (p. 525), obtenidos de los libros de texto de 65 países. Sólo el 46 por ciento de estos libros incluyen alguna mención al término “medio ambiente”. Su análisis incluye una pequeña aclaración:

“Pese a no disponer de una muestra representativa de libros de texto en sentido estricto, ni incluir textos de ciencia o geografía, tenemos información sobre el contenido de los libros de todas las regiones del mundo y de los sistemas educativos de los países tanto desarrollados como en desarrollo” (p. 518).

Dichas limitaciones debilitan necesariamente la validez de cualquier resultado.

2.2. Produciendo consenso

Hemos dicho anteriormente que el programa de investigación sobre la cultura mundial, debido a su apropiación parcial de enfoques teóricos claves, asigna un alto grado de consenso al proceso de desarrollo político. Como Ramírez (2003) explica:

“La teoría de la cultura mundial no se centra en el poder de los actores, sino en el poder de la propia cultura” y por tanto “no presta suficiente atención a la coerción y la imitación a favor de la promulgación” (p. 251).

Los procesos locales de cambio se minimizan porque no pueden explicar la “similaridad” global. Aunque reconocen que “las coaliciones de poder que las produjeron pueden ser, sin duda, identificadas”, los teóricos de la cultura mundial sugieren que “este tipo de explicación, simplemente no tiene en cuenta la simultaneidad mundial del proceso”, porque estamos siendo testigos de la “evolución común de los modelos sociales mundial y no de cien trayectorias nacionales diferentes” (Meyer et al., 1997, p. 157). Asumimos que estas afirmaciones de uniformidad invalidan tanto el micro como el macro-realismo. En términos de macro-realismo, Ramírez (2003) explica que

“algunas teorías han convertido la relación de poder/dependencia en la dinámica principal de muchos desarrollos educativos en todo el mundo... pero como explicación general de las tendencias educativas mundiales, esta perspectiva es inadecuada” [Él sugiere que] así como son ciertos los argumentos de la dependencia en general, la dependencia educativa va mejor cuando se centra en los resultados diferenciados. Los patrones comunes de desarrollo educativo constituyen una anomalía desde esta perspectiva. Los patrones comunes implican mayor uniformidad que normalmente sirven a los intereses de los actores dominantes” (p. 250).

El evidente crecimiento de las matriculaciones en todo el mundo desafía la perspectiva macro-realista, pero el abandono del micro-realismo nos lleva de nuevo a cuestionables afirmaciones sobre la uniformidad global. El micro-realismo no es refutado, sino simplemente anulado, un desvío basado en elecciones teóricas que ven a la acción social como el resultado de proyectos de formación de la identidad a nivel colectivo, donde se ignora la acción interesada de la élite. Resulta clave aquí la afirmación según la cual “*los actores y sus intereses y metas no fueron contemplados dentro de la tradición realista*” (Ramírez, 2003, p. 242). Los teóricos de la cultura mundial sugieren que cuando “el actor racional es el punto de partida”, el resultado es “asignar demasiada entidad independiente del contexto” (p. 242) a los actores dominantes. Por lo tanto, la cultura mundial asume que “los actores también se ven construidos y limitados por el marco cultural mundial en el que operan” (p. 251). Con esto, se considera toda acción como una promulgación normativa. Sin embargo, la suposición de que los intereses de los actores reflejan la adopción de las normas (en lugar de una coerción por parte de agentes más poderosos), parte de una interpretación particular y parcial de la tradición neoinstitucionalista que se basa, como hemos demostrado, en una lectura selectiva de los temas clave en la teoría social occidental.

La asunción de los procesos de cambio consensuados en el programa de investigación de la cultura mundial sirve para marginar otras posibles explicaciones del isomorfismo normativo, y esto es especialmente evidente en el tratamiento de la colonización y la educación. En un artículo clave, “La expansión mundial de la escolarización de masas, 1870-1970”, Meyer, Ramírez y Soysal (1992) intentan reflejar el legado del colonialismo en la escolarización mundial poniendo a prueba el crecimiento de las matriculaciones en los países desde el momento en que surgieron como Estados-nación independientes. Los autores sugieren que la escolarización de masas está vinculada a la “extensión del sistema occidental” y que sus “principios aparecieron en un territorio dado, a veces mediante la independencia, pero más a menudo a través de la colonización por otras potencias” (p. 146).

El análisis cuantitativo del crecimiento de las matriculaciones lleva a la conclusión de que la expansión se produjo como consecuencia de la promulgación de una “lógica” compartida y de un “sistema de socialización universal” (p. 146), aunque reconocen que “los datos que faltan... plantean problemas metodológicos para el análisis de la expansión de las matriculaciones y nos puede llevar a *exagerar la universalidad de la misma*” (p. 137, énfasis añadido). En efecto, la falta de datos cuantificables les deja “sin ninguna información directa sobre las transiciones desde la ausencia de la escolarización de masas a algún tipo de ella” (p. 137). Con estas advertencias, se convierte en un acto de fe concluir que “la dominación tiene como resultado la rápida incorporación de los principales modelos ideológicos” (p. 135) y que, en última instancia, éste sea el resultado de los procesos de promulgación consensuados. En lugar de considerar el papel de la coerción, el “proyecto” de la educación de las masas se considera que “celebra la soberanía unificada, el propósito de la colectividad (el Estado)” y el “carácter integrador y universal de la sociedad (la nación de los ciudadanos)” –todo ello con el objetivo de “alcanzar el progreso” (p. 131)–. Este artículo citado es uno de los intentos más importantes en el canon de la cultura mundial para explicar la colonización.

Una concienciación del rol de la ideología e influencia colonial aparece en escritos posteriores. Por ejemplo, Ramírez (2003) parece considerar el imperialismo como la “madre de isomorfismo institucional” (p. 249) y reconoce que “la cultura puede ser *activada* en una población a través de diferentes procesos, y estos pueden incluir la coerción, la imitación y la promulgación” (p. 251, énfasis añadido). Sin embargo, con el enfoque exclusivo de los estudios de la cultura mundial sobre los procesos de cambio universalmente orientados, unificados e integrados, se nos invita a leer la expansión histórica de la escolarización de masas como impulsada únicamente por su propia legitimidad (promulgación), en lugar de, por ejemplo, como una hegemonía colonial (coerción). Así, a pesar de la admisión de Meyer y de sus colaboradores (1992) de que los supuestos principios universales que sustentan la educación de masas son “más a menudo” introducidos “a través de la colonización por parte de las potencias centrales” (146), Ramírez (2003) argumenta que “el triunfo de Occidente” (249) surge principalmente como resultado de la “promulgación” de la cultura compartida (251).

Este razonamiento se ha extendido con posterioridad entre los académicos de la cultura mundial. Baker (2009, p. 959) argumenta que

“la penetración de un conjunto específico de ideas culturales, procedentes en su mayoría del histórico ascenso de la sociedad occidental, genera una lógica en la cual tanto los individuos como las naciones creen activamente.”

Aquí la “penetración” se produce exclusivamente por medio de la legitimidad y, en última instancia, por marcos cognitivos compartidos, porque “en el corazón de la expansión de la escolarización de masas existen un conjunto de ideas fundamentales que eran únicas poco tiempo atrás, pero ahora se han vuelto ampliamente apreciadas” (Baker y LeTendre 2005, p. 7). Tales afirmaciones surgen de las cuestionables elecciones conceptuales de los primeros teóricos de la cultura mundial y se ven reforzadas por una constante y generalizada auto-referencia. Un artículo de LeTendre (2002, p. 22) representa un ejemplo típico:

“El hecho histórico es que la matriculación en educación primaria y la organización de la escolarización de masas se convirtieron en un patrón modal mundial a finales del siglo XIX, lo que ha tenido importantes consecuencias globales para la escuela como institución desde entonces. Además, *las explicaciones empíricas sobre este cambio histórico no han encontrado ninguna evidencia que sugiera que este resultado estuviera basado en la coerción*” (por ejemplo, Meyer, Ramírez, y Soysal, 1992) (énfasis añadido).

Claramente, ciertas hipótesis se han convertido en “hechos”, para completarlas se imagina un conjunto limitado de datos y no se permiten explicaciones alternativas. Ya sea implícita o explícitamente, el rechazo de la coerción como factor explicativo refleja las elecciones tomadas en los anteriores diseños de investigación y se apoya en preferencias que no se justifican a través de resultados empíricos. En lugar de apuntalar los fundamentos empíricos, todo el trabajo posterior debiera ser leído como la re-duplicación de aquellos supuestos y de su extensión a través de una gama mucho más amplia de temas y contextos: la producción de consenso.

3. Tomando partido: La ideología y la inevitabilidad de la Teoría de la Cultural Mundial

Hasta aquí hemos sugerido que el enfoque de la cultura mundial está construido sobre algunas premisas teóricas problemáticas y que éstas han promovido una orientación metodológica que ha producido el mismo fenómeno que se investiga. Teniendo en cuenta estos fundamentos, la “delgada línea que separa fe y ciencia” (Weber, [1904] 1949, p. 110) se encuentra en peligro de disolverse en un campo en el que la comprensión liberal del sujeto, del Estado y de la sociedad es hegemónica. ¿Qué es, exactamente, lo que debería preocupar a los académicos de la educación comparada?

A pesar de la tendencia de los académicos de la cultura mundial a explorar la construcción de la sociedad mundial en torno a los modelos “occidentales” y a la cultura “post-cristiana” (Meyer y Jepperson, 2000, p. 117), los primeros estudiosos todavía se refieren al dominio de Occidente como “una explicación de la preferencia actual de la cultura mundial por las economías de mercado y la democracia política” (Meyer et al, 1997, p. 167; énfasis añadido). También se reconoció la naturaleza históricamente contingente del “formato liberal” de la sociedad mundial y una conciencia de un contexto particular en el que el “americanismo” ha florecido en el siglo XX (Meyer, 2009a). Este reconocimiento deja espacio a la posibilidad de que existan explicaciones alternativas para el isomorfismo mundial y la perspectiva de futuros alternativos. En efecto, las reflexiones previas sobre el siglo XX de Meyer sugieren la ambivalencia, la incertidumbre y una buena dosis de escepticismo acerca de los proyectos de los Estados-nación. Sin embargo, tales cautelas desaparecen en los estudios recientes sobre la cultura mundial llegando incluso a desacreditar las explicaciones que desafían el papel de la democracia liberal y la economía de mercado en las narrativas de progreso social después la Guerra Fría.

A pesar de las variaciones en los contextos culturales y en los patrones globales de desarrollo, gran parte de la teoría de la cultura mundial entre la década de 1990 y 2000 está construida bajo el supuesto de “la preferencia cultural a nivel mundial por los sistemas de mercado y la democracia política” (Meyer et al., 1997, p. 167). Por ejemplo, cuando Wiseman y Baker (2006, p. 20) comentan las transformaciones educativas que siguen al colapso del bloque socialista en 1989, señalan que

“todas las economías contemporáneas parecen adherirse a los modelos capitalistas de manera funcional y, en la mayoría de los casos, también formalmente”, argumentando que la teoría institucional ofrece ahora “un ejemplo completo” de “una adherencia y cumplimiento universal [por parte de los Estados-nación] para legitimarlos modelos capitalistas de proceso y producción.”

Más recientemente, Meyer ha imaginado una “cultura mundial” —modelada explícitamente sobre una visión Occidental (liberal) del mundo— que se ha convertido en certeza mezclado con inevitabilidad. En el prólogo al volumen editado por Wiseman y Baker titulado *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory* (El impacto de la investigación en educación comparada sobre la Teoría Institucional) (2006), Meyer reconoce el cambio fundamental en la teoría de la cultura mundial contemporánea cuando escribe que “el impacto mundial estandarizado sobre la educación nacional es tan generalizado que los autores tienden a *darlo por sentado* para pasar a adoptar nuevas medidas en su análisis” (xiii, énfasis añadido).

Sin verse limitados a teorizar y cuestionar la expansión mundial de la escolarización de masas, la nueva generación de académicos de la cultura mundial ha pasado a documentar la naturaleza y el impacto de la cultura mundial en la educación a través de la identificación y descripción de “las tendencias mundiales más importantes en educación —tendencias que surgen para cada tipo de país—” (Meyer, 2006, p. xii). Estas tendencias parecen reflejar casi exclusivamente los ideales occidentales (liberales), incluyendo “un conjunto de políticas progresistas sobre los derechos civiles y de políticas económicas liberales” (Beckfield, 2003, 418). En particular, los estudiosos de la cultura mundial destacan la difusión mundial de tales

políticas “progresistas” tales como los derechos humanos (Hafner-Burton y Tsutsui, 2005; Suárez 2007a, 2007b), el ecologismo (Bromley y otros, 2011; Frank Robinson, y Olesen, 2011; Luna y Koo, 2011; Pizmony-Levy, 2011), y el derecho al voto de la mujer y las oportunidades educativas (Ramírez, Soysal, y Shanahan, 1997; Ramírez y Wotipka, 2001; Wiseman, 2008). Al mismo tiempo, describen la difusión global de las tendencias en educación como currículos estandarizados (Meyer, Kamens y Benavot, 1992; McEneaney y Meyer, 2000, Meyer y Ramírez, 2000; Benavot y Braslavsky, y 2006), la descentralización, la desconcentración y la privatización de las escuelas (Astiz, Wiseman, y Baker, 2002; Baker y LeTendre, 2005); la evaluación educativa nacional y las pruebas internacionales (Benavot y Tanner, 2007; Kamens y McNeely, 2007, 2010), la política educativa basada en evidencias (Wiseman, 2010) y la gestión y racionalización de las universidades (Krücken y Meyer, 2006).

De manera creciente, la teoría de la cultura mundial se ha ido centrando en la difusión de las políticas educativas y prácticas globales que, para muchos especialistas en educación comparada, han sido centrales en los análisis de la expansión coercitiva de la ideología neoliberal en la educación (Dale, 2000; Apple, 2006, 2009; Arnove y Torres, 2007; Robertson, 2007; Klees, 2008; Resnik, 2008; Torres, 2009; Rizvi y Lingard, 2010). Pero descartada la coerción como posibilidad en la teoría de la cultura mundial, estas tendencias son vistas como productos de un consenso cultural.

Estas preferencias se concretan en un cambio conceptual en la teoría de la cultura mundial a través del cual el concepto de “mitos racionalizados” —central para explicar la aparición de la sociedad mundial imaginada por Meyer— ha sido reemplazado por el de “modelos”. Parecería que se trata precisamente de la sustitución de la contingencia por la inevitabilidad. Mientras que se utilizó consistentemente entre la década de los setenta y ochenta para resaltar la validación colectiva de la realidad social (más que su aprobación), el término “mito” parece estar desapareciendo en publicaciones posteriores, incluyendo los trabajos de Astiz y otros (2002), Chabbott (2006), Suárez (2007a, 2007b) y Wiseman (2008)⁶. De hecho, ahora parecemos estar al borde de una hoja de ruta cada vez más definidas para el futuro:

“La globalización cultural supone la difusión mundial de modelos y *proyectos* de progreso y redes de organizaciones y expertos que transmiten estas lógicas de adecuación a los Estados y otras colectividades” (Suárez y Ramírez, 2007, p. 43, énfasis añadido).

Coincidiendo con la indiscutida hegemonía política y económica de los Estados Unidos en el contexto de la Guerra Fría, este cambio tiene implicaciones importantes. Cuando sugiere que “los efectos de los mitos son inherentes, no por el hecho de que las personas los crean, sino por el hecho de que ‘saben’ que hacen los demás, y así a efectos prácticos, los mitos son ciertos”, Meyer (1977) no indicaba cómo estos mitos se traducen en políticas reales. Más bien, él trató de explicar por qué las personas actúan de determinada manera (p. 75). Sin embargo, cuando los “mitos” se convirtieron en “modelos”, los actores pasaron de ser un mito socialmente construido a algo que se moldea, mapea y modela según las concepciones particulares del “buen” (occidental) actor. Por lo tanto, los teóricos de la cultura mundial ya no tratan de entender lo global como una serie de “mitos” fluidos (como el proyecto teórico originalmente defendía). En cambio, el proyecto se convierte en una manera de ver lo global a través de una mirada particular donde las explicaciones teóricas están inevitablemente ligadas a determinados modelos educativos y a las soluciones políticas (Silova y Brehm, en prensa).

Por otra parte, las preferencias lingüísticas integradas en la teoría de la cultura mundial adoptan estos modelos educativos contemporáneos como centrales para el “bien común.” Para Baker y LeTendre (2005), “la escolarización se convierte en sinónimo de proyecto de formación de una buena sociedad que otorga a las naciones modernas un sentido de significado” (178). Del mismo modo, Meyer y Ramírez (2000) discuten cómo los Estados-nación se encuentran cada vez en mayor sintonía con los “modelos mundiales de progreso y

⁶ Por ejemplo, Meyer y Rowan (1977) dedican una sección completa de su artículo a “los orígenes de los mitos racionales institucionales” y explican en detalle cómo funcionan “como medios racionales para el logro de fines deseables” (p. 345).

justicia” cuando señalan que estos modelos “celebran e igualan de manera creciente la diversidad”. Por otra parte, Baker (2009) argumenta que la cultura mundial refleja ideas tales como “valores y conocimiento universales, empoderamiento humano, justicia social, ciudadanía, verdades científicas, meritocracia y racionalidad” (p. 15). Para los teóricos de la cultura mundial, la aparentemente emergente cultura mundial liberal ha estado generalmente asociada con “el éxito de la educación formal como una institución social, desde la educación de la primera infancia hasta los estudios de postgrado en las universidades” (Baker, 2009, p. 15). Así, de manera poco sorprendente e inevitable, encontramos cierta preocupación porque la teoría de la cultura mundial parece “impulsada política más que cognitivamente” (Dale, 2000, p. 447).

La discusión de Baker y LeTendre (2005) sobre la emergencia de las clases particulares privadas (en adelante, “educación en la sombra”) ilustra el problema. Las empresas que ofrecen clases particulares se describen en términos de “servicios educativos innovadores que nunca antes se han llevado al mercado” (Baker y LeTendre, 2005, p. 66). Los autores argumentan que las clases particulares mejoran el rendimiento de los niños en las escuelas, aumenta la competitividad académica, diversifica las oportunidades educativas, abre nuevas vías para la socialización entre iguales, y canaliza la financiación privada de las escuelas públicas. Queda claramente ausente en su argumentación el reconocimiento de los efectos adversos de las clases particulares en relación a la estratificación social, la corrupción dentro de los sistemas educativos, la distorsión de los currículos principales y el deterioro de las condiciones de vida de los niños debido al estrés académico. Mientras que muchos académicos han señalado el aumento de las desigualdades como consecuencia de una privatización encubierta de la educación pública entre los estudiantes, las familias y las sociedades (Silova, Budiene y Bray, 2006; Ball, 2007, Ball y Youdell, 2008; Burch, 2009; Silova, 2009, 2010b; Dawson, 2010), Baker y LeTendre (2005) insisten en que la teoría de la cultura mundial ofrece “una visión diferente de esta tendencia”, argumentando que esta tutorización tiene

“el potencial para cambiar la estructura de gobernación de la educación a través de la introducción de servicios privados a un conjunto más amplio de familias y estudiantes, de tal manera que las *merging families* [fusión o combinación de dos familias “bajo el mismo techo”], la escolarización de masas y los recursos educativos privados se convierten en compromisos institucionales inauditos hace tan sólo unas pocas décadas” (p. 69-70).

Este callado optimismo, reforzado por significativos silencios, permite a los académicos de la cultura mundial iluminar estos desarrollos normativos bajo el suave resplandor que permite la mirada analítica. El mismo callado optimismo también permite a los académicos de la cultura mundial pasar de teorizar sobre fenómenos culturales mundiales, a describir ciertos “mitos” sobre la cultura mundial como “modelos” que pueden ser directamente traducidos en prácticas y políticas educativas. Las políticas que promueven la privatización, la estandarización y la racionalización son, de nuevo, ejemplos particularmente elocuentes. Sobre la base del estudio de Baker y LeTendre (2005) acerca de las clases privadas, Mori y Baker (2010) las describen con entusiasmo como una “educación en la sombra de masas para el progreso social”, y sugieren (sin fundamentación empírica) que es probable que las consecuencias negativas de la educación disminuyan y quizás desaparezcan por completo, en el futuro:

Ciertamente, siguen existiendo casos donde la educación en la sombra puede ser acusada de corromper la calidad y los objetivos de la escolarización pública, aunque probablemente estos casos sean cada vez menos frecuentes en los países menos corruptos (aunque estos se podrían incrementar en las naciones políticamente corruptas). Pero en última instancia, dichos ejemplos no representan la mejor manera de pensar sobre el fenómeno de la educación complementaria en todo el mundo. Lo que vemos... es que la educación en la sombra sale cada vez más de las sombras en la medida en que la institución educativa integra estas prácticas como parte de sí misma. *En pocas palabras, en un futuro próximo y en la mayoría de los lugares, la educación en la sombra de masas será una parte legítima de la educación en sí misma.* (Baker 2010, 46, énfasis añadido)

Si bien los teóricos de la cultura mundial se basan en las tendencias de la rendición de cuentas en la educación superior, la política educativa basada en la evidencia, los currículos

estandarizados o la educación ambiental, ahora ellos reformulan estos aparentes modelos mundiales como efectivos, eficientes y equitativos. Esto se aplica, como era de esperar, a todos los niveles educativos desde la gobernanza institucional a los currículos y a la cultura juvenil, donde están cerca de “*hacerlo bien* educativamente hablando” (Ramírez y Meyer 2002, 94). Desde la perspectiva de la cultura mundial, estamos aparentemente “en víspera de una equidad educativa *real* entre géneros”, debido a la aparente disminución de las diferencias en las puntuaciones de rendimiento en matemáticas en niñas y niños en el cuarto y octavo curso (Baker y LeTendre 2005, p. 32, énfasis añadido). Del mismo modo, estamos en la cúspide, nada menos, de una “política mundial” respecto a la juventud, debido al aparente crecimiento y eficacia de los “planes de estudio comunes en educación cívica y a la ideología política” (Wiseman y otros 2011, p. 15). Y aunque algunos teóricos de la cultura mundial realizan decididos esfuerzos para parecer neutrales en sus análisis mediante la utilización de frases como “para bien o para mal”, sus conclusiones reflejan una imagen muy optimista sobre el futuro de la sociedad⁷.

Esta orientación supuestamente apolítica tiene implicaciones para la toma de decisiones sobre las políticas educativas y para la investigación comparada. Teniendo en cuenta la estrategia de la investigación en la cultura mundial de ampliar en lugar de profundizar, los datos procedentes de los estudios internacionales de evaluación, tales como TIMSS o PISA, son considerados como una rica fuente de datos. Al observar de manera acrítica las similitudes en los datos en un momento concreto como consecuencia de la convergencia consensual, los académicos de la cultura mundial refuerzan y certifican los discursos académicos y políticos de las “mejores prácticas”. En el contexto de los rankings internacionales, el discurso que normaliza las tendencias globales —justificado a través de aquellos datos donde los problemas globales requieren soluciones globales (ver Hwang, 2006)— está apoyado por los académicos que tienen el poder de la interpretación. Meyer y otros (1997) etiquetan estos académicos como “otros racionalizados” que suscriben guiones globales mediante la generación de “oleadas de discursos profesionales y científicos universalistas” (p. 162). ¿Podrían estos “otros racionalizados” incluirse entre los que defienden la cultural mundial?

Hasta ahora, ha habido poca o ninguna auto-reflexión sobre esta cuestión por sus defensores, quienes, en su lugar, afirman confiadamente que la teoría de la cultura mundial tiene importantes aplicaciones “para la formación y la promulgación de la política” (Baker, 2009, p. 961). Tras advertir a sus lectores contra la toma de decisiones basada únicamente en la evidencia local, Baker (2009) avisa que los responsables políticos y analistas de la educación “fácilmente pueden equivocarse al interpretar las tendencias en las escuelas y en las universidades desde una perspectiva puramente local o nacional” (961). En su opinión, el éxito de la política está asociado de manera incuestionable con el conocimiento y la adopción de los “modelos” globales, las mismas tendencias que los académicos de la cultural mundial producen y, en última instancia, proponen:

Los responsables políticos se centran en las contingencias inmediatas de un problema educativo, y por necesidad, el entorno político específico (local y /o nacional) domina su modelo de trabajo que a su vez guía sus estrategias y acciones. En consecuencia, lo que se olvida a menudo en los cálculos políticos son las comunes y profundas fuerzas culturales que se hayan detrás de las idiosincrasias de un problema específico en un momento y lugar determinados. Existen un número de casos clásicos donde la ignorancia de estas fuerzas profundas condujo a *políticas* sorprendentemente *fallidas*. Las causas de estos fracasos políticos son evidentes cuando se analizan desde la perspectiva institucional de la cultura global de la educación. (Baker 2009, 959, énfasis añadido)

Aquí es difícil evitar la conclusión según la cual la reformulación de los “mitos” de la cultura mundial en “modelos” proporciona a sus académicos una base para la prescripción, lo que les permite evaluar y, por tanto, juzgar el “éxito” de la política y de la práctica educativa a nivel global.

⁷ Ver Chabbott (2006, p. 73); Drori y otros (2006, p. 53); Wiseman y Baker (2006, p. 7).

4. Conclusión

Como consecuencia de las reelaboraciones conceptuales y metodológicas expuestas aquí, sostenemos que la teoría de la cultura mundial contemporánea tiende a explicar los procesos de convergencia en educación desde una perspectiva parcial y particular. Si bien analizan el aumento mundial de la educación en la sombra o el reciente interés en la educación ambiental, los académicos de la cultura global dedican pasión y energía para construir narrativas de consenso, comportamientos gobernados por normas e identidades universales y, en última instancia, para analizar el mundo social a través del reconfortante marco del capitalismo liberal. De esta manera este trabajo se olvida cualquier compromiso con la investigación que pudiera explicar el crecimiento (muy real) de los niveles de desigualdad en el mundo, la amenaza de un conflicto mundial derivada de la persistencia y profundización de la pobreza o, de manera más palpable, la no finalización, el pragmatismo y el caos de tanta reforma educativa:

“tendencias” persistentes en cualquier “sociedad mundial” educativa. Así, los análisis de la cultura mundial carecen de un compromiso profundo con el trabajo sobre cualquier número de los “tanques *no* convergentes que retienen” cada vez definen el “cuarto mundo” (Ferguson, 2006, p. 184, énfasis añadido).

Aquí, uno puede experimentar la coherencia y el caos, la ambición y la ambivalencia, así como una profunda desconexión. En tales contextos, observamos a los actores y a los sujetos crear y soportar políticas y realidades múltiples que desafían aquellas voces que describen el Mundo desde la altura de la cultura occidental donde se supone (aún) que reina la racionalidad, el orden y el progreso” (Madsen y Carney, 2011, p. 131). Del mismo modo, y en sintonía con varios de los principales teóricos institucionalistas observamos la urgente necesidad de trabajar con los conceptos de agencia y poder (DiMaggio, 1988; Peters, 2000; Beckfield, 2010). Sin tal innovación conceptual y metodológica, el enfoque de la cultura mundial, como la teoría institucionalista en general, tendrá que luchar para desarrollarse más allá de lo que Scott (2004) ha denominado una “adolescencia prometidora” (464).

¿Cómo podemos entender la tendencia del enfoque de la cultura mundial (especialmente la que ha sido producida más recientemente) para incluir sigilosamente la defensa y la preinscripción normativa? Lejos de rechazar o ignorar la identificación de Weber de las ambivalencias de la modernidad, se podría postular que los teóricos de la cultura mundial son muy conscientes de ello, pero se dedican a abordar estas ambivalencias mediante una teoría que combina la fe y la ciencia. Tal vez el “mito” del progreso describe menos el contexto en el que se forman las visiones, las aspiraciones y las políticas educativas y más las maneras en la cual los teóricos de la cultura mundial buscan, involuntariamente, volver a *encantar* al mundo a través de llamamientos universales a una concepción normativa del progreso a través de la escolarización.

Se podría postular que los académicos de la cultura mundial están describiendo, a través de la historia, nuestro movimiento colectivo hacia la profundización de los compromisos con una expresión individualizada de los derechos humanos y la justicia social dirigido por la lógica de la inversión en formación y la profesionalización. En un esfuerzo normativo como la educación, estos compromisos no se ven realmente como el resultado arbitrario de procesos de racionalización (modernización) sino más bien como una manifestación tangible del proyecto Reformador y de sus logros como muestra de la propia determinación. Los defensores de la teoría de la cultura mundial se refieren a esto como “la implicación con la promulgación de la identidad guiada por la búsqueda del progreso y el cuidado por la justicia” (Ramírez, 2003, p. 252). Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1956), bajo una perspectiva metafísica, podría ver la misma dinámica como un movimiento (intencional) hacia el calor brillante del “Sol” (p. 12).

Esta explicación podría no satisfacer a los miembros de la “iglesia” de la cultura mundial (Fuller 2004, 327) que insisten en que tal programa de investigación continúa una tradición de una sociología sin valores y objetiva. Sin embargo, sostenemos que la teoría de la cultura mundial no puede aislarse de la “gran narrativa del protestantismo” de Weber

(Tröhler, 2009, p. 31), con su exagerado giro “occidental” (Drori y Krücken, 2009, p. 17). Cuando se aborda por los teóricos de la cultura mundial, esto aparece como una “sociología a-histórica de la religión” (Tröhler 2009, 35), un análisis parcial de la modernidad desde la Reforma y, tal como se desarrolla en este artículo, la aceptación acrítica de textos fundamentales de ciencias sociales que se han interpretado en sintonía con las preocupaciones y preferencias americanas. No es de extrañar, pues, que este programa de investigación nos diga tanto acerca de la visión del mundo de sus autores como de los Estados-nación, las organizaciones formales y los individuales –los actores de la “sociedad mundial”– que supuestamente son su centro de atención.

Por supuesto, todos los paradigmas y estrategias de investigación deben tener derecho a delimitar y restringir su mirada a los asuntos que consideren más relevantes en función de las preguntas de investigación. Sin embargo, el camino hacia la comprensión basado en un único punto de partida (la Iglesia Occidental), la concepción lineal y aséptica de la historia y una metodología de investigación problemática hace que sea lógico que nuestro punto de llegada sea sorprendentemente parecido al punto de salida. Lo que para algunos aparece como un “círculo vicioso” (Caruso 2008, p. 838), para los teóricos de la cultura mundial se presenta como “el triunfo de Occidente” (Ramírez, 2003, p. 246), una apropiada reformulación de la famosa frase de Hegel (1956) según la cual “La Historia del mundo no es más que el desarrollo de la idea de la libertad” (p. 455-56). Meyer (2009a) ha reconocido recientemente que la teoría de la cultura mundial siempre se ha centrado en explicar un período en el que se priorizó “una gran trayectoria” –el orden liberal formado después de la Segunda Guerra Mundial por “una masiva expansión de la educación, la ciencia y los derechos individuales”–. De hecho, las fuerzas clave del siglo XX que han dado forma a la denominada experiencia de la Ilustración Europea –el declive del imperio europeo, el surgimiento de América como potencia cultural, política y económica a nivel mundial, y el rechazo generalizado de los autoritarismos de todo tipo– fueron exclusivas para esta época y no pueden ser tratadas como la base para una “proyección lineal” para el futuro (Meyer, 2009a). Este mensaje parece haber llegado demasiado tarde para muchos académicos de la cultura mundial y es quizás superfluo si reconocemos que la teoría de la cultura mundial tiende, por su propio diseño, a construir el objeto para luego pasar a describirlo.

Los sistemas, los procesos y los valores educativos parecen ser coincidentes. El reto para los académicos de la cultura mundial, como hemos argumentado en este artículo, consiste en hacer explícitas sus premisas y localizarlas dentro de las ideologías y sistemas de valores dominantes (MacLure, 2006a, 2006b). Debemos reflexionar acerca de cómo y bajo qué condiciones las ideas viajan, se trasladan y se vuelven prácticas y después usar estos esfuerzos empíricos para comprender las violentas, rápidas y disyuntivas formas de la modernidad (Appaduari, 1996), así como también el dolor y las ambivalencias que generan. Una tarea urgente debe ser el compromiso con otros investigadores y con las diferentes escuelas de pensamiento que estudian el fenómeno de la globalización educativa. En lugar de descartar explicaciones alternativas o restarles importancia, el programa de investigación de la cultura mundial podría aprender de otras perspectivas intelectuales (ver Meyer y Jepperson [2000] y Drori y Krücken [2009] para una tentativa pero valiosa exploración de las tradiciones foucoultiliana y luhmaniana). Las tradiciones marxistas, post-coloniales y post-estructuralistas, por ejemplo, resultan vibrantes en la educación comparada, pero son vistas por los estudiosos la cultura mundial como meros impedimentos para la comprensión. Estas alternativas profundizarían en nuestra conceptualización de la ideología, el mito y la historia, así como en el concepto de la supranacionalidad, de Estado y en la construcción social de la acción. En última instancia, el rápido aumento del enfoque de la cultura mundial en los análisis de política educativa, ofrece una oportunidad única para reflexionar y cuestionar los valores implícitos en la propia ciencia.

Referencias bibliográficas

Allen, K. (2004). *Max Weber: A Critical Introduction*. Londres: Pluto.

- Anderson-Levitt, K. (2003). A World Culture of Schooling?. En *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, ed. Kathryn Anderson-Levitt. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press. [Ed. cast.: *La Modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001].
- Apple, M. 2006. *Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Nueva York: Routledge [Edic. cast.: *Educar como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, 2002].
- Apple, M. (2009). *Global Crises, Social Justice, and Education*. Nueva York: Routledge.
- Arnové, R. y Torres, C.A. (2007). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Nueva York: Rowman & Littlefield.
- Astiz, F.M., Wiseman, A.W. y Baker, D.P. (2002). Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review*, 46 (1), 66-88.
- Baker, D. P. (2009). The Invisible Hand of World Education Culture. En *Handbook of Education Policy Research*, ed. D. Plank, G. Sykes, y B. Schneider. Nueva York: Routledge.
- Baker, D.P. y LeTendre, G. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy-Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. Routledge: Londres.
- Ball, S. J. (1994). Researching Inside the State: Issues in the Interpretation of Elite Interviews. En *Researching Educational Policy: Ethical and Methodological Issues*, ed. D. Halpin y B. Tryona. Londres: Falmer.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: Private Sector Participation in Public Sector Education*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.
- Beckfield, J. (2003). Inequality in the World Polity: The Structure of International Organization. *American Sociological Review*, 68, 401-24.
- Beckfield, Jason. 2010. "The Social Structure of the World Polity". *American Journal of Sociology* 115 (4): 1018-68.
- Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.) (2006). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Dordrecht: Springer [Ed. cast.: *Conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Gránica, 2008].
- Benavot, A. y Tanner, E. (2007). *The Growth of National Learning Assessments in the World, 1995-2006*. "Background paper" para el informe *Education for All Global Monitoring Report 2008*. Paris: UNESCO. On line: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155507e.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Nueva York: Doubleday [Ed. cast.: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008].

- Boyle, E. H. y Meyer, J. (1998). Modern Law as a Secularized and Global Model: Implications for the Sociology of Law. *Soziale Welt*, 49, 275-94.
- Bromley, P., Meyer, J.W. y Ramírez, F.O. (2011). The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Science Textbooks: Cross-National Patterns and Hierarchical Linear Models. *Comparative Education Review*, 55 (4), 517-45.
- Burch, P. (2009). *Hidden Markets: The New Education Privatization*. Nueva York: Routledge.
- Carney, S. (2008). Learner-Centred Pedagogy in Tibet: Understanding International Education Reform in a Local Context. *Comparative Education*, 44 (1), 39-56.
- Carney, S. y Bista, M. B. (2009). Community Schooling in Nepal: A Genealogy of Education Reform since 1990. *Comparative Education Review*, 53 (2), 189-211.
- Caruso, M. (2008). World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education. *History of Education*, 37 (6), 825-40.
- Chabbott, C. (2006). Carrot Soup, Magic Bullets, and Scientific Research for Education and Development. *Comparative Education Review*, 51 (1), 71-94.
- Cohen, J., Hazelrigg, L. y Pope, W. (1975). De-Parsonizing Weber: A Critique of Parsons' Interpretation of Weber's Sociology. *American Sociological Review*, 40 (april), 229-41.
- Dale, R. (2000). Globalization and Education: Demonstrating 'Common World Educational Culture' or Locating 'Globally Structured Educational Agenda'?. *Educational Theory*, 50 (4), 427-48.
- Dawson, W. (2010). Private Tutoring and Mass Schooling in East Asia: Reflections of Inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), 4-24.
- DiMaggio, P. (1988). Interest and Agency in Institutional Theory. En *Institutional Patterns and Organizations*, ed. L. G. Zucker. Cambridge, MA: Ballinger.
- DiMaggio, P. y Powell, (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-60. [Ed. cast.: "Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales", en Paul DiMaggio y Walter W. Powell: *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: Fondo de Cultura Económica, 1999].
- Drori, G. S., y Krücken, G. (2009). World Society and a Research Program in Context. En *World Society: The Writings of John W. Meyer*, ed. Georg Krücken and Gili S. Drori. Nueva York: Oxford University Press.
- Drori, G. S., Meyer, J.W. y Hwang, H. (eds.) (2006). *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Durkheim, É. (1912) 1961. *The Elementary Forms of Religious Life*. Nueva York: Collier [Edic. cast.: *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal, 1982]
- Ferguson, J. (2006). *Global Shadows: Africa in the Neo-Liberal World Order*. Durham, NC: Duke University Press.
- Frank, D. J., Robinson, K.J. y Olesen, J. (2011). The Global Expansion of Environmental Education in Universities". *Comparative Education Review*, 55 (4), 546-73.
- Fuller, B. (2004). Review of Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory. *Comparative Education Review*, 48 (3), 327-30.

- Gane, N. (2004). *Max Weber and Postmodern Theory: Rationalization versus Reenchantment*. Londres: Palgrave MacMillan.
- Hafner-Burton, E. M. y Tsutsui, K. (2005). Human Rights Practices in a Globalizing World: The Paradox of Empty Promises. *American Journal of Sociology*, 110 (5), 1373-1411.
- Hegel, G. W. F. (1956). *Philosophy of History*. Traducción de J. Sibree. Nueva York: Dover. [Ed. cast.: *Filosofía de la historia*, Buenos Aires: Claridad. 2005].
- Hwang, H. (2006). Planning Development: Globalization and the Shifting Locus of Planning. En *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*, ed. Gili S. Drori, John W. Meyer, y Hokyu Hwang. Oxford: Oxford University Press.
- Jepperson, R.L. (2001). *The Development and Application of Sociological Neoinstitutionalism*. Working paper 2001/5. Robert Schuman Centre, European University Institute, Florence.
- Kamens, D. H. y McNeely, C.L. (2007). "International Benchmarking and National Curricular Reform: Educational Goal Setting and Assessment Effects". Comunicación presentada en el Congreso de la Comparative and International Education Society, marzo 13, Baltimore.
- Kamens, D. H. y McNeely, C.L. (2010). Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review*, 54 (1), 5-26.
- Klees, S. (2008). A Quarter Century of Neoliberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies". *Globalisation, Societies and Education*, 6 (4), 311-48.
- Krücken, G. y Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. En *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change*, ed. G. S. Drori, J. W. Meyer y H. Hwang. Oxford: Oxford University Press.
- LeTendre, G., Baker, D.P., Akiba, M., Goesling B. y Wiseman, A.W. (2002). Response to K. Anderson-Levitt's Rejoinder. *Educational Researcher*, 31 (3), 22-23.
- MacLure, M. (2006a). The Bone in the Throat: Some Uncertain Thoughts on Baroque Method. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 19 (6):729-45.
- MacLure, M. (2006b). 'A Demented Form of the Familiar': Postmodernism and Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (2), 221-39.
- Madsen, U. y Carney, S. (2011). Education in an Age of Radical Uncertainty: Youth and Schooling in Urban Nepal. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (1), 115-33.
- McEneaney, E.H. y Meyer, J.W. (2000). The Content of the Curriculum: An Institutional Perspective. En *Handbook of the Sociology of Education*, ed. Maureen T. Hallinan. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum.
- Meyer, J.W. (1971). Economic and Political Effects on National Educational Enrollment Patterns. *Comparative Education Review*, 15 (1), 28-43.
- Meyer, J.W. (1977). The Effects of Education as an Institution." *American Journal of Sociology*, 83, 55-77. [Ed. cast.: "Los efectos de la educación como institución", en John Meyer y Francisco Ramírez, *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*, Barcelona: Octaedro. 2010].
- Meyer, J.W. (2006). "Foreword". En *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*, ed. David P. Baker y Alexander W. Wiseman. Oxford: Elsevier.

- Meyer, J.W. (2009a). "Interview for Running with the Bulls: A Forum of Sociological Conversations and Analyses". Entrevista realizada el 14 de diciembre de 2009. http://www.facebook.com/note.php?note_idp231223440855
- Meyer, J.W. (2009b). Reflections: Institutional Theory and World Society. En *World Society: The Writings of John W. Meyer*, ed. Georg Krücken y Gili S. Drori. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, J. W., Boli, J. y Thomas, G.. (1987) 2009. Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. En *World Society: The Writings of John W. Meyer*, ed. G. Krücken y G. Drori. Nueva York: Oxford University Press.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. y Ramírez, F.O. (1997). World Society and the Nation-State". *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144-81.
- Meyer, J. W. y Jepperson, R.L. (2000). The 'Actors' of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. *Sociological Theory*, 18 (1), 100-120.
- Meyer, J.W., Kamens, D.H. y Benevot, A. (eds.) (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington, DC: Falmer.
- Meyer, J.W. y Ramírez, F.O. (2000). The World Institutionalization of Education—Origins and Implications. En *Discourse Formation in Comparative Education*, ed. Jürgen Schriewer. Frankfurt: Peter Lang. [Ed. cast.: "La institucionalización mundial de la educación" en Jürgen Schriewer (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona: Ediciones Pomares. 2002].
- Meyer, J.W., Ramírez, F.O., Rubinson, R. y Boli-Bennett, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50 (october), 242-58.
- Meyer, J. W., Ramírez, F.O. y Soysal, Y.S. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1940. *Sociology of Education*, 65 (2), 128-49.
- Meyer, J.W. y Rowan, R. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83, 340-63 [Edic. cast.: "Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal con mito y ceremonia", en Meyer, J.W. y Ramírez, F.: *Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro, 2010, 55-84].
- Mills, W. C. (1958). Intellectual Orientations. En *From Max Weber: Essays in Sociology*, ed. H. H. Gerth y C. Wright Mills. Nueva York: Oxford University Press. [Edic. cast.: *Max Weber. Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona: Martínez Roca, 1972].
- Moon, R. J. y Koo, J.-W. (2011). Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, 55 (4), 574-99.
- Mori, Izumi y David P. Baker. 2010. "The Origin of Universal Shadow Education: What the Supplemental Education Phenomenon Tells Us about the Postmodern Institution of Education". *Asia Pacific Education Review* 11 (1): 36-48.
- Parsons, T. (1949). *The Structure of Social Action*. Glencoe, IL: Free Press. [Ed. cast.: *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama, 1961].
- Parsons, T. (1960). Review of Reinhard Bendix, Max Weber: An Intellectual Portrait. *American Sociological Review*, 25 (October), 750-52.
- Peters, B. G. (2000). *Institutional Theory: Problems and Prospects*. Paper no. 69. Political Science Series. Vienna: Institute for Advanced Studies (HIS).

- Pizmony-Levy, O. (2011). Bridging the Global and Local in Understanding Curricula Scripts: The Case of Environmental Education. *Comparative Education Review*, 55 (4), 600-633.
- Post, D. (1994). Review of *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*, ed. Bruce Fuller y Richard Rubinson. *Comparative Education Review* 38 (2): 270-76.
- Ramirez, F. O. (2003). The Global Model and National Legacies. En *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, ed. Kathryn Anderson-Levitt. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Ramirez, F. O. (2006). From Citizen to Person? Rethinking Education as Incorporation. En *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*, ed. D. P. Baker y A. W. Wiseman. Oxford: Elsevier. [Ed. cast.: “¿De ciudadano a persona? La educación como incorporación”, en John Meyer y Francisco Ramírez, *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*, Barcelona: Octaedro. 2010].
- Ramirez, F. O. y Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2-17. [Ed. cast.: “La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial”, en Mariano Fernández Enguita (ed.), *Sociología de la educación*, Barcelona: Ariel]
- Ramirez, F. O. y Meyer, J.W. (2002). National Curricula: World Models and National Historical Legacies. In *Internationalisation: Comparing Educational Systems and Semantics*, ed. M. Caruso y H. Tenorth. Frankfurt: Peter Lang. [Ed. cast.: “Currículos nacionales: modelos mundiales y tradiciones históricas nacionales”, en John Meyer y Francisco Ramírez, *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*, Barcelona: Octaedro. 2010].
- Ramirez, F. O., Soysal, Y. y Shanahan, S. (1997). The Changing Logic of Political Citizenship: Cross-National Acquisition of Women’s Suffrage Rights, 1890 to 1990. *American Sociological Review*, 62 (October), 735-745.
- Ramirez, F. O. y Wotipka, C. (2001). Slowly but Surely? The Global Expansion of Women’s Participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-1992. *Sociology of Education*, 74, 231-51.
- Rapplee, J. (2011). Reimagining Attraction and Borrowing in Education: Introducing a Political Production Model. En *World Yearbook of Education: Policy Borrowing and Lending in Education*, ed. G. Steiner-Khamsi y F. Waldow. Nueva York: Routledge.
- Rapplee, J. (2012). *Educational Transfer in an Era of Globalization: Theory, History, Comparison*. Berlin: Peter Lang.
- Rapplee, J. (en prensa). “Revisiting the Metaphor of the Island: ‘World Culture’ from an Island Misunderstood.” In *Globalisation, Societies, and Education*.
- Rapplee, J., Imoto, Y. y Sachiko, H. (2011). Toward ‘Thick’ Description of Educational Transfer: Understanding a Japanese Institution’s ‘Import’ of European Language Policy. *Comparative Education*, 47 (4), 411-32.
- Resnik, J. (ed.) (2008). *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Nueva York: Routledge. [Edic. cast.: *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata, 2013].

- Robertson, S. (2007). 'Remaking the World': Neo-Liberalism and the Transformation of Education and Teachers' Labour. En *The Global Assault on Teachers, Teaching and Their Unions*, ed. L. Weis y M. Compton. Nueva York: Palgrave.
- Schriewer, J. (2012). Re-conceptualising the Global/Local Nexus: Meaning Constellations in the World Society. Número especial de la *Comparative Education* 48 (4).
- Scott, W. R. (2004). Institutional Theory: Contributing to a Theoretical Research Program. En *Great Minds in Management: The Process of Theory Development*, ed. Ken G. Smith and Michael A. Hitt. Oxford: Oxford University Press.
- Shils, E. (1987). Max Weber and the World since 1920. En *Max Weber and His Contemporaries*, ed. W. Mommsen y J. Oesterhammel. Londres: Allen & Unwin.
- Silova, I. (2006). *From Sites of Occupation to Symbols of Multiculturalism: Reconceptualizing Minority Education in Post-Soviet Latvia*. Greenwich, CT: Information Age.
- Silova, I. (ed.) (2009). *Private Supplementary Tutoring in Central Asia: New Opportunities and Burdens*. Paris: UNESCO Institute of International Educational Planning (IIEP).
- Silova, I. (ed.) (2010a). *Post-socialism Is Not Dead: (Re)Reading the Global in Comparative Education*. Bingley: Emerald.
- Silova, I. (2010b). Private Tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy Choices and Implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40 (3), 327-44.
- Silova, I. (ed.) (2011). *Globalization on the Margins: Education and Post-Socialist Transformations in Central Asia*. Charlotte, NC: Information Age.
- Silova, I. y Brehm, W.C.. (En prensa). From Myths to Models: The World Culture Effect in Comparative Education. *Globalization, Societies, and Education*.
- Silova, I., Budiene, V. y Bray, M. (Eds.). (2006). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. Budapest: Education Support Program of the Open Society Institute.
- Suárez, D. (2007a). Education Professionals and the Construction of Human Rights Education. *Comparative Education Review*, 51 (1), 48-70.
- Suárez, D. (2007b). "Human Rights and Curricular Policy in Latin America and the Caribbean". *Comparative Education Review* 51 (3): 329-52.
- Suárez, D. y Ramirez, F.O. (2007). Human Rights and Citizenship: The Emergence of Human Rights Education. En *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education*, ed. C. A. Torres. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. [Ed. cast.: "Derechos humanos y ciudadanía: la aparición de la educación en derechos humanos", en John Meyer y Francisco Ramírez, *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*, Barcelona: Octaedro. 2010].
- Torres, A. C., (ed.) (2009). *Education and Neoliberal Globalization*. Nueva York: Routledge.
- Tröhler, D. (2009). Globalizing Globalization: The Neo-Institutional Concept of a World Culture. En *Globalization and the Study of Education*, ed. T. S. Popkewitz and F. Rizvi. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Vavrus, F. y Seghers, M. (2010). Critical Discourse Analysis in Comparative Education: A Discursive Study of 'Partnership' in Tanzania's Poverty Reduction Policies". *Comparative Education Review*, 54 (1), 77-103.

- Weber, M. (1904) 1949. Objectivity in Social Science and Social Policy. En *The Methodology of the Social Sciences*. Edición y traducción de E. A. Shils y H. A. Finch. Nueva York: Free Press [Edic. cast.: *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Madrid: Alianza Ed., 2009].
- Weber, M. (1947). *Theory of Social and Economic Organization*. Traducción de A. R. Anderson y T. Parsons. Nueva York: Free Press/Simon & Schuster. [Ed. cast: *La teoría de la organización social y económica*. Nueva York: Oxford University Press, 1998].
- Weber, M. (1958). *From Max Weber: Essays in Sociology*. Edición y traducción de H. H. Gerth y C. Wright Mills. Nueva York: Oxford University Press. [Edic. cast.: *Max Weber. Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona: Martínez Roca, 1972].
- Weber, M. (1968). *Economy and Society*. Edición y traducción de G. Roth and C. Wittich. Nueva York: Bedminister [Edic. cast.: *Economía y sociedad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1979].
- Weber, M. (1992). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Londres: Routledge [Edic. cast.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 1973; y Madrid: Alianza Editorial, 2012].
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19. [trad. cast.: Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. *Gestión y estrategia*, 36, 2009, 93-110].
- Whimster, S. y Lash, S. (1987). Introduction. En *Max Weber, Rationality and Modernity*, ed. Sam Whimster and Scott Lash. Londres: Routledge.
- Wiseman, Alexander W. 2008. "A Culture of (In)Equality? A Cross-National Study of Gender Parity and Gender Segregation in National School Systems". *Research in Comparative and International Education*, 3 (2), 179-201.
- Wiseman, A.W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34, 1-24.
- Wiseman, A.W. y Baker, D. P. (2006). The Symbiotic Relationship between Empirical Comparative Research on Education and Neoinstitutional Theory. En *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*, ed. D. P. Baker and A. W. Wiseman. Oxford: Elsevier.
- Wiseman, A.W., Astiz, F.M., Fabrega, R., Baker, D. P. (2011). Making Citizens of the World: The Political Socialization of Youth in Formal Mass Education Systems. *Compare*, 41 (5), 561-77.