

Daniel Tröhler y Thomas Lenz (comps.)

Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos

Entre lo nacional y lo global

Colección Educación Comparada e Internacional, n.º 9

Colección dirigida por Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Título original: *Trajectories of Development of Modern Schooling. Between the National and the Global*

Traducción del inglés: Roc Filella Escolà

Primera edición: octubre de 2015

© Daniel Tröhler, Thomas Lenz (comps.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-781-9

Depósito legal: B. 23.801-2015

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Grupo Ulzama

Sumario

PRIMERA PARTE.

- Lo global y lo local en la historia de la educación.** 9
1. Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: introducción 11
Daniel Tröhler, Thomas Lenz
2. Conocimiento práctico y reforma de la escuela: la impracticabilidad del conocimiento local en las estrategias de cambio 20
Thomas S. Popkewitz, Yanmei Wu, Catarina Silva Martins

SEGUNDA PARTE.

- La construcción de la nación: los impactos nacionales e internacionales en la escuela del largo siglo XIX.** 37
3. Las personas, los ciudadanos, las naciones. La organización de la escuela moderna en Europa Occidental en el siglo XIX: los casos de Luxemburgo y Zúrich. 39
Daniel Tröhler
4. La educación del ciudadano católico: la institucionalización de la educación primaria en Luxemburgo en el siglo XIX y en años posteriores. 58
Ragnhild Barbu
5. La primera evaluación de la escuela y los conflictos entre las escuelas de Primaria y de Secundaria de Luxemburgo en torno a 1850. 73
Peter Voss
6. La adopción de las medidas adecuadas: la revolución política y cultural francesa y la introducción de los nuevos sistemas de pesas y medidas en las escuelas suizas en el siglo XIX 87
Lukas Boser
7. Estadísticas sobre educación, reforma de la escuela y desarrollo de los órganos administrativos: el ejemplo de Zúrich en torno a 1900 100
Thomas Ruoss
8. De la abstinencia a la promoción económica, o el movimiento internacional de la sobriedad en las escuelas suizas 113
Michèle Hofmann

TERCERA PARTE.

- La internacionalización de la escolarización europea durante la guerra fría** 127
9. La implementación del aprendizaje programado en Suiza 129
Rebekka Horlacher

- [Gobierno Danés]. (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed: Strategi for Danmark i den globale økonomi [Prosperidad, innovación y seguridad: Estrategia para Dinamarca en la economía global]*. Copenhague, Dinamarca: Gobierno Danés.
- Rose, N. (1996). «Governing “advanced” liberal democracies». En: A. Barry; T. Osborne; N. Rose (comps.). *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (págs.37-64). Londres, UK: UCL Press.
- Rubenson, K. (2008). «OECD education policies and world hegemony». En: R. Mahon; S. McBride (comps.). *The OECD and transnational governance* (págs.242-259). Vancouver, Canadá: University of British Columbia Press.
- Rychen, D. S. E.; Salganik, L. H. E. (comps.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gotinga, Alemania: Hogrefe & Huber. (*Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Ediciones Aljibe, 2006.)
- Schedler, A. (1999). «Conceptualizing accountability». En: A. Schedler; L. Diamond; M. F. Plattner (comps.). *Power and accountability in new democracies* (págs.13-28). Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Statsministeriet [Ministerio del Estado Danés] (2005). *Nye mål, regeringsgrundlaget 2005 [Nuevos objetivos, estrategia gubernamental 2005]*. Obtenido en: <http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/index.htm>.
- Undervisningsministeriet [Ministerio de Educación Danés] (1993). *Lov om folkeskolen [Ley de la Escuela Nacional Danesa]*. Obtenido en: <http://inet.dpb.dpu.dk/ress/skolelove/folkeskole/30.06.1993.html>.
- (1994). *Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder folkeskolens fag [Propósito y conocimientos y destrezas nucleares en las escuelas públicas]*. Copenhague, Dinamarca: Undervisningsministeriet [Ministerio de Educación Danés].
- (2002). *Klare mål: fysik/kemi [Objetivos claros: Física/Química]* (1ª ed.). Copenhague, Dinamarca: Undervisningsministeriet [Ministerio de Educación Danés].
- (2004). *Fælles mål—natur/teknik [Objetivos comunes: Naturaleza y Tecnología]* (1ª ed.). Copenhague, Dinamarca, Undervisningsministeriet [Ministerio de Educación Danés].
- (2008). «The aims of the folkeskole». Obtenido en: <http://eng.uvm.dk/Uddannelse/Primary%20and%20Lower%20Secondary%20Education/The%20Folkeskole/The%20Aims%20of%20the.aspx>.
- Veje, C. J. (2001). *Natur/teknik i folkeskolen: Hvorfor og hvordan [Naturaleza y tecnología en la escuela pública: por qué y cómo]* (1ª ed.). Copenhague, Dinamarca: Alinea.
- Wedegge, T. (2003). *Kompetence (begreber) som konstruktion [Las competencias como construcción]*. Roskilde, Dinamarca: Center for forskning i matematiklæring.

17. El modelo educativo europeo y su paradójico impacto a nivel nacional

Lukas Graf

Este capítulo se ocupa de los desarrollos entre el nivel nacional y el europeo, tomando como ejemplo dos sistemas educativos relativamente similares. Dentro de la Unión Europea, Austria y Alemania destacan por sus amplios sistemas de educación y formación profesionales y, en especial, la tradicional institucionalización del principio de formación dual. Esto significa que un importante porcentaje de los jóvenes cursan programas de secundaria superior que combinan la formación en empresas con el aprendizaje teórico en los centros de formación profesional. Sin embargo, en ambos países, la educación y formación profesionales de doble vía están separadas institucionalmente de la educación académica general del nivel de secundaria superior (el *Gymnasium*) y del nivel universitario. Esta división institucional, que Baethge (2006) llama «cisma educativo», lleva a una falta de permeabilidad entre los dos principales sectores de los sistemas educativos nacionales de Alemania y Austria, concretamente entre la educación y formación profesionales (EFP) y la educación superior (ES).

Tanto en Austria como en Alemania, esta falta de permeabilidad no ha dejado de provocar problemas desde los años sesenta. Por ejemplo, dicha separación institucional limita la movilidad social de las personas y, por tanto, es incapaz de reconocer las crecientes aspiraciones educativas de los jóvenes (véase, por ejemplo, Powell y Solga, 2010). Además, no tiene en cuenta el actual paso del sector productivo a los de servicios y conocimientos de la economía, un paso que conlleva cada vez mayor demanda de destrezas académicas (véase, por ejemplo, Streeck, 2012). Sin embargo, es una tarea muy difícil eliminar la separación institucional entre los campos de la EFP y la ES, dado que ambos dependen mucho de sus propios itinerarios y se rigen por ideales, criterios y leyes distintas. Y, lo más importante, cada uno de los dos campos es responsabilidad de diferentes agentes políticos. Por ejemplo, la EFP es una de las pocas áreas en que los agentes sociales —es decir, las organizaciones de interés de empleadores y empleados— influyen aún de forma decisiva en la política pública. En cambio, en la configuración de la ES intervienen con fuerza los intereses de las élites ilustradas (*Bildungsbürgertum*) y diversos agentes del Estado.

Es interesante observar que, debido a la inmovilidad institucional de estos dos campos, la innovación educativa se produjo en un nicho situado entre la EFP y la ES. Concretamente, desde los años sesenta se han exten-

dido formas organizativas híbridas que mezclan elementos de la EFP y la ES (Graf, 2013). Estos híbridos han conseguido satisfacer las demandas, tanto de los empleadores como de los jóvenes, de programas que fomenten a la vez la minuciosa experiencia práctica y las habilidades académicas generales de nivel superior. En Alemania, los programas de estudio duales son el mejor ejemplo de este tipo de híbridos, y en Austria, lo son las *Berufsbildenden Höheren Schulen* (BHS) (escuelas de formación profesional superior de acceso con cualificación de ES). Con el fomento de la permeabilidad institucional, estos híbridos ofrecen soluciones idiosincrásicas al problema común de ambos países, es decir, la histórica separación institucional entre la EFP y la ES.¹

Hay que señalar, sin embargo, que estos híbridos no fueron obra, como parte de una estrategia vertical, de los responsables de la política educativa. Al contrario, los desarrollaron agentes que sortearon el estancamiento institucional de los ámbitos organizativos tradicionales de la EFP y la ES. Como consecuencia de este desarrollo «no planificado», que se produjo en una zona gris situada en los márgenes de los dos campos establecidos (es decir, la EFP y la ES), los híbridos no se integraron suavemente en las configuraciones institucionales nacionales ya existentes de los sistemas educativos. De hecho, un análisis empírico basado en el institucionalismo organizativo (véase más adelante) demuestra que el mantenimiento de las formas organizativas híbridas depende de un alto grado de acoplamiento débil en relación con los itinerarios educativos tradicionales de Austria y Alemania.

Considerando los particulares desarrollos a nivel nacional antes mencionados, este capítulo analiza el impacto de la creciente influencia europea en los sistemas educativos austríaco y alemán. En las últimas décadas, la dimensión internacional de la educación se ha convertido en uno de los marcos de referencia fundamentales del desarrollo de la educación en todo el mundo (véase, por ejemplo, Lanzaendorf y Teichler, 2003, pág. 220). Dentro de la Unión Europea y, realmente, en toda Europa en general, una materialización concreta de esta dimensión internacional es la creciente integración europea.² A partir del Tratado de Roma, con el que se creó la Comunidad Económica Europea en 1957, la llamada «legibilidad» (o transparencia) de las cualificaciones ha sido parte del proceso de integración europea (Buder, Dauty, Kirsch y Lemistre, 2008). Pero no fue hasta finales de los años noventa cuando las políticas educativas influyeron como lo hacen hoy en el discurso nacional sobre la reforma educativa. En ese contexto, una innovación fundamental fue la implementación de una gobernanza suave

1. El estudio que se resume en este capítulo fue financiado por el VIA University College, el University College del Norte de Dinamarca y la Universidad de Aalborg. Forma parte de las actividades del Centro Nórdico para la Excelencia JustEd: «Justicia mediante la Educación en los Países Nórdicos».

2. Es importante observar que este análisis se centra principalmente en la permeabilidad desde la perspectiva de las normas, los criterios y las ideas que definen la relación entre la EFP y la ES —es decir, la permeabilidad insitucional— y no en la evaluación de la movilidad social

y el método de organización abierto, por el que «la gobernanza suave deja espacio a los juegos de múltiple nivel y crea estructuras de oportunidad con las que los agentes nacionales puedan utilizar las iniciativas de la UE para superar cuestiones y agentes domésticos desfasados» (Powell y Trampusch, 2012, pág. 289). En 1999, 29 ministros de Educación europeos firmaron la Declaración de Bolonia, cuyo objetivo era establecer un área de ES que abarcara toda Europa. El instrumento clave desarrollado en el Proceso de Bolonia fue la doble estructura (grado y máster) definida en términos de resultados del aprendizaje, y medida por el Sistema Europeo de Acumulación y Transferencia de Créditos.

El Proceso de Bolonia dio un primer impulso a otras diversas políticas educativas europeas. Desde entonces, las reformas de la educación y la formación profesional europeas han ido cobrando fuerza de modo incremental pero ineludible, y también han exigido mayor movilidad entre la EFP y la ES. En 2002, 31 ministros firmaron la Declaración de Copenhague, cuyo objetivo era mejorar la cooperación europea en materia de EFP. Para ello, uno de los instrumentos fundamentales es el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), que el Parlamento y el Consejo Europeos adoptaron formalmente en abril de 2008. Uno de los objetivos básicos del EQF es aumentar la permeabilidad entre la EFP y la ES, y para ello integra ambas en un marco de cualificación basado en la revisión de todas las cualificaciones que, dentro de un sistema educativo nacional, pongan a disposición los relevantes grupos de interés nacionales. Es decir, a partir de recomendaciones no vinculantes, los estados miembros se comprometen a desarrollar un Marco Nacional de Cualificaciones (NQF) que posteriormente se vinculará al EQF. El principal objetivo del EQF, con sus ocho niveles de referencia, es difundir y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida y hacer más transparentes y comprensibles los sistemas nacionales de cualificación, dentro y entre los diferentes países, para facilitar la movilidad nacional e internacional.³ Bajo el estandarte del aprendizaje a lo largo de toda la vida como ideal, las «difusas» normas, estándares y regulaciones incluyen una mayor transparencia internacional, una orientación a los resultados del aprendizaje y una mejor permeabilidad de todos los tipos de educación.

Así pues, tanto el Proceso de Bolonia como el Proceso de Copenhague proponen instrumentos para superar la división institucional entre la EFP y la ES. ¿Cómo abordan este reto los relativamente similares sistemas de formación de destrezas alemán y austríaco, y cuáles son las implicaciones para las formas organizativas híbridas antes mencionadas?

En el siguiente apartado se exponen sucintamente los métodos y los datos. En el que le sigue, se describen las formas híbridas de Austria y Alemania. Después, se introducen conceptos teóricos del institucionalismo

3. Sobre la compleja interrelación entre la globalización, la internacionalización y la europeización en el campo de la educación, véase, por ejemplo, Altbach (2006, pág. 123), Graf

organizativo, y se utilizan para entender cómo los híbridos consiguen una relativa estabilidad a pesar de su, por lo demás, precario estatus dentro del sistema educativo nacional. A continuación se analiza el impacto de los actuales procesos de europeización sobre estos híbridos. Y en el último apartado se resumen las principales conclusiones.

Métodos y datos

Los estudios de casos abarcan el período que va de la génesis de las formas organizativas híbridas –más o menos desde finales de los años sesenta hasta 2013, pero con el foco puesto en la «era Bolonia» que se inició en 1999–. En lo que a la teoría de la organización se refiere, desde finales de la década de 1970, las teorías de las organizaciones en general se han apartado de la heterogeneidad organizativa, pues la mayoría de los especialistas en teoría de la organización han dado prioridad a «la abstracción sobre la especificidad contextual» y se han centrado en explicaciones de la homogeneidad (King, Felin y Whetten, 2009, pág. 4). En cambio, el objetivo de mi comparación es observar la variación espacial y temporal para explicar patrones nacionales específicos de desarrollo organizativo (véase Aldrich, 1999) en el punto de convergencia de la EFP y la ES, y en relación con las formas híbridas de organización. Por institución educativa se pueden entender cosas muy distintas en los diferentes países, aunque los títulos que conceden y su posición en los marcos de calificaciones internacionales pueden apuntar a una equivalencia. Por consiguiente, si se quieren comparar las instituciones y su integración institucional, es necesario describirlas de forma minuciosa. Con este fin, mi fuente de datos más importante son las entrevistas semiestructuradas que en los últimos años realicé a 48 especialistas en EFP y ES de Viena, Bonn y Berlín. Mi objetivo es llegar a una muestra representativa de importantes grupos de interés de cada país (agencias del Estado, asociaciones empresariales, organizaciones de trabajadores, y organizaciones educativas). Además de las entrevistas a expertos y otras fuentes secundarias disponibles, he analizado documentos de grupos de interés nacionales, entre ellos, declaraciones de ministros, partidos políticos, agentes sociales y las propias organizaciones educativas. Paso ahora a explicar las formas híbridas de organización de Austria y Alemania.

Las formas híbridas de organización híbrida en el punto de convergencia de la EFP y la ES de Austria y Alemania

Austria: las escuelas híbridas de formación profesional de acceso con cualificación de ES (BHS)

Comparada con Alemania, Austria tiene una tradición más sólida de formación profesional a tiempo completo. En ella se asienta la rápida expansión de las BHS a partir de los años setenta (Graf, Lassnigg y Powell, 2012, págs. 162-165). La BHS consta de año más que el instituto de secundaria académico general (el *Gymnasium* austríaco). Al finalizar los cinco cursos, se obtiene la doble titulación de Diplomado en EFP y Bachillerato (*Diplom und Reifeprüfung*): el bachillerato académico da acceso a la ES y el diploma en EFP da derecho a desempeñar profesiones de alto nivel (*Berechtigung zur Ausübung gehobener Berufe*).⁴ En la actualidad, aproximadamente el 26% de todos los alumnos de décimo curso están matriculados en una BHS (Tritscher-Archan y Nowak, 2011). Los programas de las BHS abarcan los campos de ingeniería, artes y oficios, administración de empresas, industrias de gestión y servicios, turismo, moda, diseño y agricultura y ciencias forestales.

Después de tres años de experiencia laboral relevante, los graduados de la mayoría de las BHS de ingeniería, artes y oficios, y agricultura y ciencias forestales pueden solicitar al ministerio competente el título oficial de «ingeniero» (*Standesbezeichnung Ingenieur*). No son títulos académicos oficiales, pero están muy bien considerados en el mercado laboral austríaco. De hecho, muchos graduados de BHS deciden no acceder a la ES, sino entrar directamente en el mercado laboral.

Está reconocido que en las BHS el alumno puede adquirir destrezas que están por encima del nivel de secundaria superior. En las ofertas de trabajo, muchas veces no se distingue entre graduados de BHS y graduados con título de grado (véase, por ejemplo, Lassnigg, 2013, pág. 130). Una razón importante de que los empresarios prefieran a graduados de BHS a los que tienen el título de grado, es la mayor cantidad de formación práctica que ofrecen las BHS, algo que suele ser de mucho valor para cumplir las exigencias de las pequeñas y medianas empresas que dominan la economía austríaca.

En las BHS se juntan sistemáticamente los contenidos curriculares de la formación profesional y de la educación académica, por ejemplo, en las empresas de formación que constituyen un enclave de aprendizaje integral de las BHS de administración de empresas. La BHS ofrece un atractivo itinerario educativo, en especial para hijos de familias sin un historial previo de participación en la ES. La decisión de estudiar en una BHS, que normal-

4. La base de los ocho niveles del EQF se corresponde con los niveles más altos de conocimientos, destrezas y competencias.

mente se toma a los 14 años, resulta atractiva para este grupo, porque deja abiertos dos itinerarios educativos y profesionales distintos, y reduce así el riesgo de abandono académico. De esta forma, se fomenta institucionalmente una importante condición para la movilidad social.

En lo que a la gobernanza se refiere, el responsable de las BHS es el Ministerio de Educación, Artes y Cultura federal austríaco, pero con la implicación de los agentes sociales. Por ejemplo, las BHS forman parte del sistema de gobernanza de la EFP, porque ofrecen un diploma de EFP, consecuencia de la doble cualificación antes mencionada. Así pues, las BHS se rigen por la Ley de Formación Profesional en lo que se refiere al acceso a ocupaciones o escalas salariales formalmente reguladas.

En resumen, la BHS representa una forma organizativa híbrida. En primer lugar, combina los procesos de aprendizaje de la EFP y la ES. Esta fusión se manifiesta, por ejemplo, en la doble cualificación de la BHS, la tesis de diplomatura de BHS, y (en algunos casos) la posibilidad de ser premiado con el título de ingeniería. En segundo lugar, la BHS ocupa un lugar intermedio entre la educación secundaria superior (EFP) y la educación postsecundaria (ES). Tal circunstancia se refleja también en el alto reconocimiento de que goza la BHS en el mercado laboral, y en la posibilidad de que los graduados de BHS reciban créditos por sus estudios anteriores si ingresan en la ES. En tercer lugar, el sector de la BHS no está sometido exclusivamente a la gobernanza de los centros académicos, sino que incorpora aspectos de la gobernanza típica del sector dual de la EFP. Por estas tres razones, la BHS híbrida genera una mayor permeabilidad entre la EFP y la ES.

Alemania: los programas de estudio duales híbridos

Los programas de estudio duales combinan dos enclaves de aprendizaje distintos: las instituciones académicas y un puesto de trabajo. En más o menos un tercio de los programas de estudio duales, un tercer enclave suele ser el centro de formación profesional (Waldhausen y Werner, 2005). En los programas de estudio duales, lo habitual es que los estudiantes y las empresas se rijan por contratos de formación a tiempo parcial y planes de aprendizaje o de prácticas laborales. Los programas duales normalmente concluyen con el título de grado en tres o cuatro años (los estudios duales de nivel de máster siguen siendo escasos) y aúnan dos principios didácticos: la formación práctica y la base científica. Por ejemplo, el personal docente lo componen profesores (de universidades de ciencias aplicadas, academias profesionales o las universidades), formadores de la industria y, a veces, profesores de escuelas profesionales. Los programas de estudio duales reúnen elementos de la EFP y la ES, por ejemplo, en lo relativo a los currículos, el profesorado o la estructura económica. Además, integran el aula y el puesto de trabajo como dos enclaves de aprendizaje complementarios. El tipo original de programas de estudio duales, los *ausbildungsintegrierende* (estudios integrados en la formación) convienen con un perfil profesional de carácter técnico.

profesional (nivel de secundaria superior) y el de grado del sector de ES (nivel postsecundario) (para una explicación sobre todos los tipos disponibles, véase Graf, 2013, págs. 95-102).

El auge de los programas de estudio duales avala la tesis de que el principio de la dualidad se ha «extendido» y ha ascendido al sector de ES (véase, por ejemplo, Sorge, 2007, pág. 240). En abril de 2013, el Instituto Federal de Educación y Formación Profesionales (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB) contaba con 1.461 programas de estudio duales y más de 64.358 plazas de estudio (BIBB, 2014). Comparadas con las de abril de 2008, dichas cifras significan un aumento del 46% de las plazas de estudio registradas (BIBB, 2008, 2014). En Alemania, ofertan programas de estudio duales las universidades de ciencias aplicadas (59%), la Universidad Cooperativa Pública de Baden-Wurtemberg (20%), las academias profesionales (15%) y las universidades (6%) (BIBB, 2014, pág. 28). En total, existen unos 27.000 planes de cooperación entre empresas y diversas instituciones educativas en el marco de los estudios duales (Kupfer y Stertz, 2011, pág. 29). La mayor parte de los programas de estudios duales son de ingeniería, derecho, economía y estudios empresariales, y matemáticas y ciencias naturales. Las negociaciones internas y el acuerdo de cooperación entre la empresa de formación y la entidad organizadora, son los que determinan el perfil del programa de estudio dual en cuestión (Mucke y Schwiedrzik, 2000, pág. 15). La forma concreta de coordinación entre las empresas y los centros educativos es muy flexible (estricta o más o menos indefinida) (véase, por ejemplo, Reischl, 2008). Es importante señalar que no existe un criterio federal respecto al salario de los alumnos matriculados en los programas de estudio duales. Sin embargo, en el caso de los programas *ausbildungsintegrierende*, la ley establece que al estudiante se le debe pagar al menos lo mismo que al aprendiz regular (de nivel de secundaria superior).

En resumen, los programas de estudio duales son formas organizativas híbridas, y, como tales, favorecen la permeabilidad institucional entre la EFP y la ES por tres razones: primera, porque incorporan procesos tanto de la EFP como de la ES, y en los currículos normalmente se da igual importancia al aprendizaje académico y al práctico en empresas. Segunda, porque vinculan la EFP secundaria superior y la ES postsecundaria, por ejemplo, mediante la doble cualificación que se obtiene con los programas *ausbildungsintegrierende*. Tercera, porque estos programas no están sometidos exclusivamente a la gobernanza tradicional de la ES ni de la EFP, sino a una mezcla de ambas.

Formas organizativas híbridas, estabilidad y acoplamiento débil

En el apartado anterior veíamos las dos formas organizativas híbridas concretas que se han desarrollado en el punto de convergencia de la EFP y la ES en Alemania y Austria, y que han conseguido superar la división institu-

cional entre EFP y ES. En este apartado veremos que el estatus de estos híbridos es precario por dos razones: porque se ubican en una zona gris intermedia entre la EFP y la ES, y porque se sirven de elementos institucionales de estos dos campos tradicionales, lo cual, en cierto modo, provoca un solapamiento funcional y una potencial fricción. A partir de consideraciones teóricas procedentes del institucionalismo organizativo, en este apartado se explica cómo, pese a todo, estos híbridos han conseguido una estabilidad y, de hecho, se han extendido con mucha rapidez.

Algunas consideraciones teóricas

Según los institucionalistas organizacionales, la supervivencia de las organizaciones, más allá de su eficacia, está condicionada por su conformidad con los mitos institucionales dominantes presentes en el entorno (Meyer y Rowan, 1977). De modo que las organizaciones buscan constantemente la legitimidad, para así obtener la aceptación y la credibilidad sociales (véase Scott, 2008). Sin embargo, los mitos dominantes en una sociedad o un contexto institucional no siempre son coherentes. Para enfrentarse a estos elementos estructurales incompatibles, que pueden ser causa de contingencias internas o que se salgan de los límites de la propia organización (Meyer y Rowan, 1977), las organizaciones a menudo recurren al acoplamiento débil entre el «primer plano» estandarizado, las prácticas externas legítimas, las estructuras formales legítimas, las consideraciones prácticas «de fondo» y la conducta organizativa interna (DiMaggio y Powell, 1983; Meyer y Rowan, 1977). El acoplamiento débil se suele producir cuando una determinada cuestión refuerza el *statu quo*, y el desacoplamiento es más previsible cuando una determinada cuestión pone en entredicho al *statu quo* (Lutz, 1982). Sin embargo, también es importante señalar que el acoplamiento débil no siempre se utiliza estratégicamente con fines organizativos «racionales», sino que se aplica como consecuencia de rutinas de organización o por la percepción de determinadas adecuaciones (véase, por ejemplo, Hasse y Krücken, 2005). Oton y Weick hablan de los diversos efectos que el acoplamiento débil puede tener para la actuación de la organización. Por ejemplo, se observa que muchas veces genera persistencia (por ejemplo, menor reacción de la organización a los cambios del entorno). Otro ejemplo similar es que el acoplamiento débil puede producir un efecto de retención. Es decir, puede reducir los conflictos dentro de las organizaciones o entre ellas y los campos organizativos, y con ello aislar los problemas e impedir que se propaguen.

Los siguientes ejemplos empíricos de casos de Austria y Alemania demuestran realmente que el acoplamiento débil contribuye a reducir los conflictos derivados de los solapamientos funcionales entre las formas organizativas híbridas y otras más tradicionales no híbridas, dentro del sistema

clave de casos austríacos y alemanes, es que el acoplamiento débil es esencial para mantener las formas híbridas de organización, que, de otro modo, son inestables. La razón es que los agentes fundamentales de los campos tradicionales de la EFP y la ES suelen ver en estos híbridos a sus competidores, y quisieran integrarlos en su respectivo campo organizativo, con lo que reforzarían su «monopolio», o librarse de ellos y derivarlos al otro campo, con lo que disminuiría la competencia.

Austria: el solapamiento funcional entre las BHS y las universidades de ciencias aplicadas

La BHS transforma elementos institucionales clave de los campos de la EFP y la educación académica, y a continuación los incorpora a su estructura organizativa híbrida. Sin embargo, las entrevistas con expertos revelan que existe un importante solapamiento funcional entre la BHS y las universidades de ciencias aplicadas. Por ejemplo, cursar estudios en una BHS o una universidad de ciencias aplicadas a menudo conduce a puestos similares en el mercado laboral, pese a que la BHS formalmente está situada en el sector de la educación secundaria superior, y la universidad de ciencias aplicadas, en el de la educación postsecundaria. Sin embargo, esto no se tradujo inicialmente en fricciones importantes entre las universidades de ciencias aplicadas y las BHS (ni en el colapso de la BHS híbrida), porque las dos organizaciones estaban mutuamente desacopladas. De hecho, la creación de las universidades de ciencias aplicadas, que tuvo lugar a principios de los años noventa, solo pudo salir adelante gracias precisamente a este desacoplamiento, ya que los grupos de interés de la BHS insistían en que se mantuviera su estatus especial. Los responsables políticos del sistema de formación de habilidades de Austria, en vez de intentar que la híbrida BHS se ajustara al principio de EFP o ES, han dejado que prevalezca una relación de acoplamiento débil entre las BHS y las universidades de ciencias aplicadas, con lo cual se han podido mantener las BHS híbridas. Además, el Estado está dispuesto a financiar ambas organizaciones.

Alemania: el solapamiento funcional entre los estudios duales y la tradicional formación dual de aprendices

El sistema de estudio dual incorpora elementos de la ES al principio de la formación dual de aprendices. Por ejemplo, el centro de ES y la empresa colaboradora son responsables de la coordinación del programa de estudio. De modo que los programas de estudio duales ocupan un nicho intermedio entre la EFP y la ES. No obstante, aunque en los programas de estudio duales se fomenta una mayor permeabilidad institucional entre la EFP y la ES (por ejemplo, con la transferencia del principio dual a la ES), el cisma educativo sigue existiendo en el sistema. Es decir, la formación de aprendices

clásica en gran parte sigue aislada del mundo de la ES.⁵ Pero la coexistencia de los estudios duales y la formación dual de aprendices generan un solapamiento funcional, concretamente en las ocupaciones regladas que se ofertan tanto en el sistema de aprendices como en los programas de estudio duales.⁶ Esto implica una potencial fricción a nivel de sistema, por ejemplo, si se tiene en cuenta que personas con las mismas cualificaciones de acceso (es decir, una cualificación de ES) acaban en programas de niveles educativos diferentes (es decir, el nivel de secundaria superior en el caso de la formación de aprendices, y el nivel de postsecundaria en el caso de los estudios duales). Pero, en la práctica, los agentes y las autoridades reguladoras en gran medida se han despreocupado o no han sido conscientes de estos solapamientos funcionales. En consecuencia, han permitido el acoplamiento débil de las estructuras institucionales y, con ello, la expansión de los estudios duales, a pesar de que se encuentran en una zona gris intermedia entre los campos institucionalizados de la EFP y la ES.

Vistas estas soluciones institucionales locales, en el apartado siguiente se analiza la influencia de los actuales procesos de europeización en la estabilidad de las formas organizativas híbridas de Austria y Alemania.

La europeización limita el ámbito de las rutinas de acoplamiento débil

Los actuales procesos de europeización impulsan estándares para la clasificación de los diferentes tipos de programas y cualificaciones educativos en toda Europa, cuyo objetivo es conseguir mayor transparencia y permeabilidad en la formación de habilidades europea (véase Powell, Bernhard y Graf, 2012). Sin embargo, la tesis de este capítulo es que los instrumentos fundamentales de la europeización educativa, es decir, la introducción de títulos de grado y máster, y el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), no saben reconocer las particularidades organizativas de los sistemas híbridos. La comparación de los casos alemán y austríaco demuestra que un efecto importante de la europeización es la limitación del ámbito de aplicación del acoplamiento débil, un mecanismo esencial para el mantenimiento de la hibridación. En este apartado, en primer lugar explico que la ubicación de las respectivas formas organizativas híbridas dentro del sistema educativo es importante en lo que se refiere al impacto de la europeización. En este contexto, y en segundo lugar, comparo los casos de Austria y Alemania. Y, tercero, hablo de la influencia de los actuales procesos de europeización en

5. En Alemania, la BHS se diferencia, por ejemplo, de los centros de enseñanza postsecundaria especializada (*berufliche Gymnasien*). Los segundos constan de programas de tres años a tiempo completo, que incluyen cursos intensivos de orientación profesional, pero conducen «meramente» a una cualificación general que da acceso a la ES. Es decir, los centros de postsecundaria académica especializada alemanes no ofrecen ninguna cualificación profesional, sino la típica preparación para estudios en una institución de ES o un programa profesional.

6. A pesar de varias iniciativas para establecer vínculos entre la formación dual de aprendi-

la permeabilidad institucional que representan las dos formas organizativas híbridas situadas entre la EFP y la ES.

La ubicación de las formas organizativas híbridas es importante en lo que se refiere al impacto de la europeización

La ubicación específica de las formas de organización híbridas dentro del sistema educativo nacional, desempeña un importante papel en la determinación de la dinámica de la hibridación. Ambos híbridos ocupan el espacio intermedio entre los niveles de secundaria superior y postsecundaria. Sin embargo, cada uno reclama como propio o el dominio de la secundaria superior o el de la postsecundaria. La ubicación básica de la BHS austríaca es el nivel de secundaria superior (EFP), e integra elementos de ES postsecundaria (por ejemplo, el acceso al título de ingeniero). En cambio, la ubicación básica de los programas de estudio duales alemanes es el nivel de postsecundaria (ES), aunque los programas también integran el nivel de secundaria superior (EFP) (por ejemplo, la posibilidad de obtener del sistema dual un certificado ocupacional formal). Dado que la ubicación básica de los programas de estudio formales alemanes es el nivel de postsecundaria (ES), el Proceso de Bolonia, con la introducción del título de grado en el nivel de ES postsecundaria, tiene mayor importancia, en este caso, que el Proceso de Copenhague. En el caso de las BHS austríacas, el que mayor impacto ha tenido en el sistema híbrido es el Proceso de Copenhague y su EQF, cuyo objetivo es abarcar todas las cualificaciones del sistema educativo. Por tanto, los siguientes ejemplos se centran en el efecto de Bolonia y Copenhague sobre los programas de estudio duales de Alemania y el efecto del EQF sobre las BHS híbridas de Austria.

El caso austríaco: el Marco Nacional de Cualificaciones reduce el alcance de la ambigüedad y el acoplamiento débil

El caso de Austria demuestra que la implementación del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) reduce el alcance de las formas híbridas de organización. El estatus híbrido de las BHS está en que supera las barreras institucionales tradicionales entre la EFP y la ES, y entre las EFP de secundaria superior y la ES postsecundaria. Esto es posible gracias a un importante grado de informalidad y espacio para el acoplamiento débil de su entorno institucional. Sin embargo, la implementación del EQF ha tendido a reducir el ámbito de tales ambigüedades dentro del entorno institucional. De hecho, el EQF se interpreta ante todo como una referencia clasificatoria rígida, lo cual va en contra de la naturaleza de las formas de organización híbridas. En Austria, el proceso de consulta sobre el Marco Nacional de Cualificaciones (NQF) ejerce una presión reguladora para que se formalice la posición de la doble cualificación de la BHS, pero no permite un adecuado mapeado de los solapamientos entre los diferentes nive-

les de cualificación que representa. En otras palabras, el NQF reduce los niveles de libertad de que antes se disponía y que permitían que las BHS prosperaran. Por ejemplo, el NQF ha agudizado la competencia entre las BHS y las universidades de ciencias aplicadas: la razón es que el NQF aumenta la interacción y la competencia entre formas organizativas que antes mantenían una relación mutua de acoplamiento débil. Este entorno nuevo y más competitivo ha sido fuente de fricciones entre las BHS y las universidades de ciencias aplicadas. Los representantes de estas últimas ven en las BHS a sus competidores. En consecuencia, en el proceso de consulta sobre el NQF han manifestado su oposición a que las cualificaciones de las BHS vayan asociadas a los tres niveles superiores del NQF, del 6 al 8, que en su opinión deben estar reservados para los títulos, respectivamente, de grado, máster y doctorado (Fachhochschulrat, 2008; Österreichische Fachhochschulrat-Konferenz, 2008). En consecuencia, la BHS va perdiendo parte de su atractivo a medida que indirectamente se la va «degradando» respecto a las universidades de ciencias aplicadas austríacas, lo cual, a su vez, va en detrimento del grado de permeabilidad institucional que la BHS representa como consecuencia de su estatus híbrido de EFP-ES.

El caso alemán: el proceso de Bolonia genera un giro académico

En el caso alemán, la introducción de los títulos de grado en los programas de estudio duales ha aumentado de forma especial la competencia con la formación profesional dual. La introducción de estos títulos sirvió para que los proveedores de programas de estudio duales se asentaran con mayor fuerza en el sector de la ES. Estos programas acapararon enseguida los títulos de grado. Así que, desde el punto de vista de su reputación académica, pasaron a parecerse más a las organizaciones de ES tradicionales. De esta forma, Bolonia legitima aún más los programas de estudio duales como propios de la ES. Pero este giro hacia la ES tradicional no beneficia la permeabilidad institucional. Dicho con mayor exactitud, dado que esos programas acercan las universidades de ciencias aplicadas y las universidades, los programas de estudio duales han ido perdiendo algunas de sus conexiones con la EFP en el nivel de secundaria superior. Aunque los programas de estudios duales ocupan una zona gris entre la EFP y la ES, con amplitud suficiente para combinar de forma creativa elementos institucionales de ambos campos organizativos, la implementación del título de grado ha reducido su capacidad de ampliar sus propios límites. Por ejemplo, los actuales programas de estudio duales siguen un proceso formal de acreditación como cualquier otro programa de grado, pero tal acreditación tiende más al aprendizaje académico formal. Además, como los actuales programas de estudio duales solo son de tres o cuatro años (parecidos a la formación profesional dual, que suele ser de tres años) y como los programas de aprendizaje duales y los programas de estudio duales compiten por el mismo tipo de

estudiante, se intensifica la fricción entre los programas de estudio duales y la formación profesional dual.

Comparación del impacto sobre las formas organizativas híbridas y el grado de permeabilidad institucional

¿Cuál es el impacto de todos estos desarrollos en las formas organizativas híbridas y la permeabilidad institucional que representan por su combinación de elementos sacados de los campos de la EFP y la ES, por todo lo demás en gran medida separados? En este contexto, distingo entre el impacto de la europeización en (1) las formas organizativas híbridas como tales, (2) el grado de hibridación y permeabilidad institucional, y (3) la potencial fricción entre las formas de organización híbridas y las muy relacionadas no híbridas:

1. El Proceso de Bolonia y el Proceso de Copenhague suponen un giro en el entorno institucional que gobierna la formación profesional, pero ambos procesos han afectado a las formas organizativas híbridas de forma diferente, dependiendo de su ubicación básica. Los procesos de europeización por lo general han tenido consecuencias negativas para el mantenimiento organizativo de las BHS austríacas, pero parece que los programas de estudio duales alemanes se han beneficiado de estos procesos. En este sentido, es especialmente relevante que hoy el híbrido alemán esté vinculado directamente con el ciclo de grado, que se ha convertido en el estándar global «hegemónico» de los estudios universitarios. En cambio, a la BHS austríaca la ha afectado más el EQF, que, sin embargo, conduce a una mayor competencia organizativa entre las universidades de ciencias aplicadas y las BHS, y a una relativa degradación de las segundas.
2. En los tres casos, los procesos de europeización actuales —o al menos, sus interpretaciones nacionales— tienen la imprevista consecuencia de reducir el alcance del acoplamiento débil como condición de la hibridación en el punto de convergencia de la EFP y la ES. De esta forma, las interpretaciones nacionales de Bolonia y Copenhague refuerzan la división entre la educación secundaria superior y la postsecundaria, y entre la EFP y la ES, reduciendo así el potencial de las formas organizativas híbridas EFP-ES de aumentar la permeabilidad institucional.
3. Lo que contribuye a esta dinámica es que tanto Bolonia como Copenhague han creado un entorno que, en cierta medida, aleja aún más unas formas organizativas estrechamente relacionadas. Este punto se refiere, sobre todo, a la relación entre las BHS y las universidades de ciencias aplicadas austríacas, y a la relación entre los estudios duales y los programas de formación profesional de alto nivel alemanes.

Resumen

El foco de los procesos educativos europeos en la gobernanza suave, los resultados, la comparabilidad y la permeabilidad, parece neutral, pero ha tenido unas consecuencias imprevistas, en el sentido de que ha reducido el alcance del acoplamiento débil sobre el que se asientan los modelos organizativos híbridos para su continuada reproducción. Así ocurre tanto con la introducción de los títulos de grado como con el EQF. Por ejemplo, en Alemania, la introducción de los títulos de grado ha provocado un giro en los actuales programas de estudio duales, mientras que, en Austria, los debates sobre el EQF han tendido a sacar las BHS del nivel de Postsecundaria (al que informalmente se extienden) y situarlas en la Secundaria superior. Así pues, aunque uno de los principales objetivos de la europeización de la formación profesional es aumentar la permeabilidad entre la EFP y la ES, la rígida interpretación de la estructura de doble capa (los títulos de grado y máster) y el EQF ha producido el efecto de reducir el grado de acoplamiento débil, cuando este es necesario para una mayor hibridación. En este sentido, estos instrumentos de europeización han tenido la paradójica consecuencia de que afectan negativamente a algunas de las condiciones subyacentes que favorecen una mayor hibridación y, con ello, la permeabilidad en la confluencia de la EFP y la ES.

En conclusión, si los políticos responsables de la educación quieren promover de la mejor forma posible la hibridación entre la EFP y la ES, hay que prestar mayor atención a la complejidad de las condiciones institucionales locales, y establecer soluciones organizativas innovadoras, por ejemplo, sistemas híbridos de organización que tiendan un puente entre sectores educativos por lo demás institucionalmente separados.

Referencias

- Aldrich, H. E. (1999). *Organizations evolving*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Altbach, P. G. (2006). «Globalization and the university». En: P. G. Altbach; J. J. F. Forest (comps.). *International handbook of higher education* (págs. 121-140). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Baethge, M. (2006). «Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat». *Soziologisches Forschungsinstitut: Mitteilungen*, 34, págs. 13-27.
- Bouder, A.; Dauty, F.; Kirsch, J. L.; Lemistre, P. (2008). *Readability of qualifications: A question as old as Europe*. Tesalónica, Grecia: European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP).
- DiMaggio, P. J.; Powell, W. W. (1983). «The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields». *American Sociological Review*, 48 (2), págs. 147-160. DOI:10.2307/2095101. «Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales». En: W. W. Powell; P. J. DiMaggio [comps.]. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* [págs. 104-125]. México: FCE, 1999.
- Fachhochschulrat (FHR) (2008). *Stellungnahme des Fachhochschulrates zum Konsultationspapier Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich*. Viena: Austria, FHR.
- Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) (2008). *Projekt AusbildungPlus. Jahresbericht*. Bonn, Alemania: BIBB.
- (2014). *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013*. Bonn, Alemania: BIBB.
- Graf, L. (2009). «Applying the varieties of capitalism approach to higher education: Comparing the internationalization of German and British universities». *European Journal of Education*, 44(4), 569-585. DOI:10.1111/j.1465-3435.2009.01401.x
- (2013). *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Alemania and Switzerland*. Opladen, Alemania, Budrich UniPress.
- Graf, L.; Lassnigg, L.; Powell, J. J. W. (2012). «Austrian corporatism and gradual institutional change in the relationship between apprenticeship training and school-based VET». En: M. R. Busemeyer; C. Trampusch (comps.). *The political economy of collective skill formation* (págs. 150-178). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hasse, R.; Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2ª ed.). Bielefeld, Alemania: Transcript-Verlag.
- King, B. G.; Felin, T.; Whetten, D. A. (2009). «Comparative organizational analysis: An introduction». *Research in the Sociology of Organizations*, 26, págs. 3-19. DOI:10.1108/s0733-558x(2009)0000026002.
- Kupfer, F.; Stertz, A. (2011). «Dual courses of study: The supply and demand situation». *BWP Special Edition*, págs. 29-30.
- Lanzendorf, U.; Teichler, U. (2003). «Globalisierung im Hochschulwesen: Ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung?». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 6 (2), 219-238. DOI:10.1007/s11618-003-0024-3.
- Lassnigg, L. (2013). «Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt». En: E. Severing; U. Teichler (comps.). *Akademisierung der Berufswelt?* (págs. 109-141). Bielefeld, Alemania: Bertelsmann.
- Lutz, F. W. (1982). «Tightening up loose coupling in organizations of higher education». *Administrative Science Quarterly*, 27 (4), págs. 653-669. DOI:10.2307/2392536.
- Meyer, J. W.; Rowan, B. (1977). «Institutionalized organizations. Formal-structure as myth and ceremony». *American Journal of Sociology*, 83 (2), págs. 340-363. DOI:10.1086/226550. («Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia»). En: J. W. Meyer; F.O. Ramírez. *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos* [págs. 55-108]. Barcelona: Octaedro, 2010.)
- Mucke, K.; Schwiedrzik, B. (2000). *Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich*. Bonn, Alemania: Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB).
- Orton, J. D.; Weick, E. K. (1990). «Loosely coupled systems: A reconceptualization». *The Academy of Management Review*, 15 (2), págs. 203-223. DOI:10.5465/amr.1990.4308154.
- Österreichische Fachhochschul-Konferenz (FHK) (2008). *Stellungnahme der Österreichischen Fachhochschulkonferenz zum Konsultationspapier Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich*. Viena, Austria: FHK.

- Powell, J. J. W.; Bernhard, N.; Graf, L. (2012). «The emerging European model in skill formation: Comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen Processes». *Sociology of Education*, 85 (3), págs. 240-258. DOI:10.1177/0038040711427313.
- Powell, J. J. W.; Solga, H. (2010). «Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: A comparative-institutional framework». *Studies in Higher Education*, 35 (6), págs. 705-721. DOI:10.1080/03075070903295829.
- Powell, J. J. W.; Trampusch, C. (2012). «Europeanization and the varying responses in collective skill systems». En: M. R. Busemeyer; C. Trampusch (comps.). *The comparative political economy of collective skill systems* (págs. 284-316). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Reischl, K. (2008). «Bestandaufnahme der bisher in Deutschland akkreditierten dualen Studiengänge». En: BLK (comp.). *Tagungsband zur Fachtagung des BLK-Projektes* [CD-ROM]. Bonn, Alemania: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sorge, A. (2007). «Was ist von einer produktiven Wissensgesellschaft durch nachhaltige Innovation und Berufsbildung zu erwarten?». En: J. Kocka (comp.). *Zukunftsfähigkeit Deutschlands* (págs. 229-249). Berlín, Alemania: Sigma.
- Streeck, W. (2012). «Skills and politics: General and specific». En: M. R. Busemeyer; C. Trampusch (comps.). *The political economy of collective skill formation* (págs. 317-352). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tritscher-Archan, S.; Nowak, S. (comps.) (2011). *Country report Austria*. Viena, Austria: ReferNet Austria.
- Waldhausen, V.; Werner, D. (2005). «Innovative Ansätze in der Berufsbildung: Höhere Durchlässigkeit und Flexibilität durch Zusatzqualifikation und duale Studiengänge». *Forschungsbericht IW No. 12*. Colonia, Alemania: Deutscher Instituts-Verlag.

18. La acelerada occidentalización en la Rusia postsoviética: la integración de la enseñanza superior y la investigación

Viktoría Boretska

A finales de la década de 1800, el eslavófilo y naturalista ruso Nikolay Danilevsky provocaba con sus artículos a los lectores de la revista *Zarya*, unos artículos que después compiló en su libro *Rusia y Europa* (Danilevsky, 1869), al que Fiódor Dostoyevski (1869/1986) se refería como «el manual de futuro de todos los rusos» (pág. 30). Danilevsky desarrolló una teoría de tipos historicoculturales e introdujo un enfoque de la historia rusa basado en la civilización. Estaba convencido de que las civilizaciones eslavas¹ y romanogermánicas (europeas) eran «unidades de orden desigual» (1869/1995, pág. 55). No tendría sentido, concluía, imitar a Occidente: cada civilización tiene sus propias fases de desarrollo (pág. 77), el progreso es posible más allá del itinerario de la un tanto partidista civilización europea (pág. 56), y, para el equilibrio de las fuerzas mundiales, Rusia debería presidir una unión paneslava con capital en Constantinopla (pág. 337).

Algunas de las preguntas y respuestas de Danilevsky, considerado un paneslavo, sobre el lugar y la «misión» de Rusia en un mundo inmerso en un proceso de rápido cambio viajaron a través del tiempo. Con una nueva lectura de Danilevsky, en la decisión socialista de Rusia del siglo xx de la que nació la Unión Soviética, se puede rastrear un fuerte espíritu de excepcionalidad. Pese a la idea de la otredad de Rusia, esta aspiraba a construir una esfera de importancia más o menos similar a la de Occidente: Lenin imaginaba Rusia como la «chispa»² que prendería la llama de la revolución en toda Europa, con Rusia convertida en su líder socialista, un ideal que en parte se alcanzó con el dominio ideológico de Stalin en la Europa oriental y central de la posguerra, cuando se adoptaron activamente los modelos europeos de progreso industrial. Por su parte, Jrushchov, durante la guerra fría, acentuó un enorme potencial soviético para dominar Europa y Estados Unidos.

No obstante, a través de la complejidad de esas relaciones de dominio e imitación, y la feroz competencia política, económica y social durante la

1. En Alemania, en muchos programas de aprendizaje dual (por ejemplo, los de empleado de banco, empleado industrial, corredor de seguros y créditos, recaudador de impuestos, especialista en tecnología de la información), el porcentaje de aprendices que renuevan el contrato de formación y obtienen un certificado de acceso a la ES supera el 50% (véase Graf, 2013, pág. 113).

2. Para Danilevsky, Rusia es el centro de la civilización eslava.