

damento para poder entender mucho mejor una época de la historia de la universidad, en este caso la de Salamanca, pero también de la sociología de las profesiones de élite en la España del Antiguo Régimen. Hay que agradecer sin reservas al autor su dedicación intensa de varios años, su saber hacer historia, los detallados informes estadísticos en que se basa a partir de una construcción detenida de series elaboradas con los libros de matrícula en la mano, uno por uno, la delicadeza y precisión de sus comentarios, la contundencia de las conclusiones que ofrece al final de la obra. Nos unimos a la inmensa alegría que supone una obra muy bien construida, como ésta que afortunadamente comentamos.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

PUIGGRÓS, Adriana y LOZANO, Claudio (comp.): *Historia de la educación iberoamericana (1945-1992)*, T. I, Niño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1995, 283 pp.

Miño y Dávila Editores nos ofrecen desde Buenos Aires (Argentina, este libro, inicio de una interesante compilación en torno a una historia de la educación iberoamericana, estructurada por países. En el presente tomo se recogen los siguientes escenarios, siguiendo este orden: Argentina, Bolivia, Brasil, Caribe, Centro América, Cuba, Colombia, Chile y España.

Son todavía pocas las obras que se ocupan de la historia de la educación en América, y muy escasas las que presentan una visión sinóptica global de todo el proceso educativo americano, o bien de iberoamericano o hispanoamericano, refiriéndonos al área que nos es culturalmente más cercana. Y todavía son más raros los estudios que se refieren a la etapa contemporánea.

Como dicen sus compiladores, distinguidos veteranos investigadores en este campo de la historia de la educación iberoamericana, Adriana Puiggrós y Claudio Lozano, este trabajo «se ha hecho desde lo que existe, lo que se está haciendo y en las condiciones en que se pueden hacer». Compartiendo esta realidad, no se nos

ocultan las dificultades que han supuesto este logro. Los países latinoamericanos no han sido muy solícitos en la conservación de los documentos de su historia de la educación, por diversas circunstancias y avatares históricos. El caso de México es una excepción. En sus archivos, bibliotecas y museos se guarda gran parte de la documentación pedagógica latinoamericana.

Como hemos indicado, son más numerosos los trabajos sobre historia de la educación iberoamericana de etapas anteriores. Esta obra que nos ocupa se centra en un espacio temporal que va desde 1945 a 1992, donde más escasean las publicaciones. De suerte que viene a llenar una gran laguna, dándonos una visión sinóptica y de conjunto acerca de la realidad educativa de Iberoamérica de este período, recogiendo las aportaciones monográficas, regionales o por países. Se trata de una aportación novedosa, por su enfoque, por el conjunto de países que abarca, y también por su contenido, que hacen accesible a muchos.

Como ha ocurrido con otros campos de la historiografía iberoamericana, es de gran utilidad para la Historia de la Educación la compilación de estudios sobre los diferentes países, que han constituido la base de investigaciones más específicas, y han abierto el camino a la aparición de estudios que abarcan los procesos históricos comunes que inciden en los procesos educativos.

Bienvenido sea este trabajo, que acogemos con especial interés los americanistas, y con la esperanza y expectativa de que sea el inicio de una serie que complete las referencias histórico-pedagógicas de todos los países iberoamericanos.

AGUEDA RODRÍGUEZ CRUZ

ROTHBLATT, Sheldon y WITTRÖCK, Björn (1996). *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona, Ediciones Pomares - Corredor, 412 pp.

La Universidad ha demostrado poseer gran resistencia para afrontar el paso del

tiempo. Sin embargo —y pese a continuidades nominales y físicas—, no tiene demasiado sentido buscar sus antecedentes en fechas anteriores al siglo XIX que es cuando empieza a orientarse a la investigación y producción del conocimiento y cuando ha de responder a los retos que le plantean las transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas de la modernidad. En la sociedad liberal, industrial y urbana en la que se asienta y expande el moderno Estado-Nación, la Universidad demuestra ser una de las instituciones más innovadoras y con mayor influencia en esta transformación. En realidad, deberíamos indicar que las universidades no son un agente externo sino que forman parte de este mismo proceso de configuración de un nuevo orden social.

Tiene gran relevancia, por lo tanto, estudiar la transformación de la Universidad y realizarlo adoptando una perspectiva histórica que nos permita analizar las universidades no aislándolas, sino incrustándolas en sus sociedades y no renunciando a enfoques o metodologías de ninguna de las ciencias sociales. Haberlo hecho así es, en nuestra opinión, uno de los valores de este libro. Su origen está en una conferencia internacional auspiciada por el Consejo para Estudios de Educación Superior de Suecia y gran parte de quienes intervinieron hay que asociarlos a los centros que investigan en este campo en las Universidades de Uppsala y Berkeley. Así, los coordinadores de la obra han sido Rothblatt, catedrático de Historia y Director del Centro para Estudios sobre Educación Superior de la Universidad de California, y Wittrock, catedrático de Ciencia Política y Director del Colegio Sueco para el Estudio Avanzado de las CC. Sociales. Con ellos trabajaron los norteamericanos Clark, Geiger —catedráticos de Educación Superior— y Trow —de Sociología—; los suecos Elzinga —de Teoría de la Ciencia y de la Investigación—, Liedman —de Historia de las Ideas y la Ciencia— y Torstendahl —de Historia—; y Burrage, catedrático de Sociología en la London School of Economics.

Si entramos en el problema de los términos, debiéramos plantear si se trata de

un estudio sobre la *Universidad* o la *Educación Superior*. No hay duda de que ambos conceptos no siempre han sido equivalentes; más aún, ha existido cierta tensión entre las universidades y la educación superior, entre una clase especial de herencia cultural con aspiraciones idealistas, derivadas de importantes tradiciones filosóficas y teológicas, y un conjunto de planteamientos diferentes que han empujado a las universidades a asumir una serie más amplia y abierta de obligaciones sociales o de servicios. En este proceso, las universidades se han resistido y han aceptado —a veces simultáneamente— el desempeño de tareas más amplias. Precisamente los autores de esta obra han pretendido explicar este proceso y para ello han narrado cómo han afrontado las universidades las clases o categorías específicas de la educación: *educación liberal*<sup>1</sup>, profesiones, ciencia, tecnología, investigación, vocación en estos dos últimos siglos.

Para ello —y tras las páginas introductorias precisamente sobre las universidades y la educación superior—, dividen su trabajo en cinco partes en las que queda siempre de manifiesto la importancia de la perspectiva histórica y la de situar ideas y hechos dentro de un proceso, integrados dentro de una sociedad. A su vez, los distintos autores, a partir de su pertenencia a un campo científico y de su orientación investigadora, contribuyen al estudio de las transformaciones de la Universidad y, en su tarea, se han servido de métodos analíticos derivados de la historia del pensamiento, la sociología de la ciencia y el conocimiento y el estudio social y político de las instituciones.

La primera parte de la obra estudia LA EDUCACION LIBERAL y se subdivide en dos capítulos dedicados, respectivamente, al mundo de habla inglesa y a Alemania y Suecia. Se pretende analizarla preci-

<sup>1</sup> No es necesario recordar aquí que el término *liberal* no debe asociarse al liberalismo —político o económico—, ni a individualismo o competitividad; serían más bien sus acepciones de *libre* y *generoso* las que habrían motivado la elección de este término.

sando la relación entre hecho e ideales pues estos sólo pueden tener éxito si cuentan con una relación consciente con las realidades: «lo ideal siempre tiene que crecer en lo real». Este principio es clave para comprender la inspiración y el desarrollo de toda esta primera parte. Gracias a él podemos apreciar su constante tendencia a enlazar las ideas y sus realizaciones en la práctica, la relación entre la educación liberal y las sociedades concretas en las que se practica, las distintas concreciones a las que da lugar según las diferentes circunstancias históricas y asimismo valorar su rigor matizador, su atención a las excepciones, el estudio de manifestaciones culturales que ofrezcan interés para su propósito.

En el primero de los dos capítulos, tras considerar los ideales de la educación liberal en Grecia, Roma y los humanistas del Renacimiento, analiza, en toda su complejidad, cómo se han plasmado estos ideales en la educación superior en las comunidades de habla inglesa —Gran Bretaña y Estados Unidos—. Su conclusión será que la educación liberal, sus ideas y presunciones sobre la naturaleza humana, sus formas institucionalizadas, es una *mezcla de esperanzas y racionalizaciones* inseparablemente conectada con las más profundas dicotomías de la civilización occidental: posibilidad de una unión de todas las partes y de una armonización con el orden natural; autonomía, independencia de la persona y pleno y libre desarrollo. La educación liberal —en correspondencia con la gran gama de culturas que la acogen— cambia constantemente sus objetivos de modo que unas veces conecta a los individuos con la naturaleza, otras con artefactos sociopolíticos; unas veces urge al individuo para que busque el saber sin atender las demandas concretas que plantea su medio y otras le lleva a sentir la ética de la responsabilidad social. Por ello concluye el autor que la educación liberal no toma pasivamente su fuente de comprensión del mundo, sino que es en sí misma la fuente activa de la comprensión del mundo.

Para llegar a estas conclusiones, analiza el carácter problemático de la educación liberal y cómo históricamente ha estado

vinculada con una idea de perfección, de armonía, conexas con la libertad, la autonomía que la hacían, a pesar de una aparente despreocupación por las necesidades o utilidades inmediatas —o precisamente por ello—, sumamente adecuada como preparación para la función social que asumían las élites. En realidad, su función se entendía más en orden a la estructura social que a los aspectos propiamente laborales. Más adelante, el Autor constata el impacto que en la formulación de la educación liberal en los centros americanos se produce a partir de la influencia de una nación ideológicamente igualitaria, con un fuerte carácter expansionista, pragmática, oportunista. Se daría así una tensión entre el ideal del hombre completo, preocupado por lograr la armonía, y la búsqueda de eficacia y especialización tan perceptibles en las estructuras y programas de Harvard ya en la segunda mitad del siglo XIX. De forma similar, la educación liberal aprovechó algunas de sus raíces —búsqueda sin trabas del conocimiento, especialmente del conocimiento original, incluso sin ninguna dimensión aplicada sino sólo por sí mismo o como una fuente de verdad— para justificar su reorientación en vistas a conceder primacía a la investigación en consonancia con las tendencias que empezaron a penetrar en la educación superior occidental también en la segunda mitad del siglo XIX. El autor también destaca el valor que aporta la educación liberal como *correctivo* ante las tensiones que se producen en el desarrollo de un sistema de educación superior de masas y constantemente presionado por las fuerzas del mercado.

Su aprecio por la educación liberal no le impide ponderar los efectos negativos que ha tenido —«nada tocado por las manos humanas está a salvo de la perversión»—. Entre ellos destaca su carácter pesadamente literario, su orientación hacia el libro o el texto, su morosidad frente a demandas de actualización, su dependencia de los modelos del pasado. No se puede olvidar que principalmente ha estado vinculada a una minoría, procedente de familias muy ricas, y que ha sido impartida por tutores que podían adaptarse al ritmo de sus alumnos o en instituciones donde pri-

maba la selección. Pero también muestra Rothblatt que el modelo aportó, allí donde se practicó correctamente, una amplia comprensión de la naturaleza humana, de la sociedad y las instituciones, acompañada por una capacidad crítica y el ejercicio de un pensamiento responsable e independiente.

El segundo capítulo, dedicado a *la educación general en Alemania y Suecia*, es obra de Liedman. Completa al anterior si bien tiene un enfoque más limitado. Concreta su objeto en el análisis de la *Bildung* en Alemania y la *Bildning* en Suecia a partir de las tradiciones intelectuales de fines del siglo XVIII y los cambios que se producen en ellas vinculados a circunstancias políticas, sociales e institucionales. Al relacionar «educación liberal» y *Bildung* se ha de subrayar el peso en una cultura del empirismo y en la otra del idealismo; la preeminencia, en un caso, de instituciones privadas frecuentadas por una minoría con gran poder económico y, en el otro, el carácter público de las instituciones y su conexión con un funcionariado de alto rango.

Para precisar el concepto de *Bildung* se basa el autor fundamentalmente en las aportaciones de Kant, Herder, Moses Mendelssohn, sopesa las influencias de Rousseau y Pestalozzi y la incidencia del idealismo filosófico alemán. Se trataría de un concepto más integrador que el *Kultur* o *Aufklärung*, que implica madurez humana, formación del carácter personal; no es algo puramente subjetivo pues se corresponde con un ideal de valor universal de ahí su ambigüedad, su dualidad pues incluye elementos racionales e irracionales y favorece actitudes educativamente radicales pero también comportamientos ya prescritos.

Si para Pestalozzi la *Bildung* debía perseguirse en la escuela elemental —precisamente por estar abierta a pobres y ricos—, la mayoría de sus mentores entendieron que era la Universidad la institución más capaz de estimular su difusión, especialmente cuando, tras la humillación que para los alemanes suponen las derrotas napoleónicas, se desea que la Universidad contribuya a dotar de fortaleza espiritual al pueblo alemán. Humbolt será decisivo en el

desarrollo del concepto como fundador, primeramente, de la Universidad de Berlín donde se otorga primacía a la investigación sobre la instrucción y se garantiza la libertad de profesores y alumnos y su influencia será todavía mayor cuando como responsable de la educación y la cultura en Prusia se convierte en el principal ideólogo de la *Bildung* y consigue que sus ideas se plasmen en instituciones y regulaciones. En la formación universitaria, se concederá a la filosofía un lugar central y se le encomendaba la misión de proporcionar una concepción sobre la humanidad, su dignidad y su ideal de totalidad; y una actitud «liberal», renovadora y no una mentalidad estrecha y continuista.

La *Bildung* iniciará su declive cuando los ideales universitarios sucumban ante las presiones del militarismo, el industrialismo y los movimientos de masas. Lamentablemente, los universitarios, con escasa perspectiva, se esforzaron más por defender su posición y privilegios que por dar respuesta a los nuevos retos.

En Suecia, la fuerte influencia alemana también se hará perceptible en la *Bildning*. En un primer momento, en una Universidad como la sueca del siglo XIX destinada a proporcionar un contenido predominantemente intelectual, formativo y no profesional, contribuirá a solucionar el problema de desarrollar un fondo común de conocimientos. Ya en este siglo, se asistirá a una degradación de la *Bildning* universitaria por mor de quienes buscan desde la burocracia o la industria más rentabilidades inmediatas que desarrollo formativo. El autor señala que su revitalización ha provenido, en buena parte, de una socialdemocracia preocupada por la educación popular y la promoción de la dignidad humana en la escuela integrada. Finalmente reflexiona sobre la dificultad con que se enfrenta la Universidad si desea impartir una formación general excesivamente elemental frente al rigor, la precisión y la profundidad que proporciona la especialización. De ahí que el autor termine preguntándose si el currículum de asignatura única no puede ser un medio para crear, paradójicamente, una formación general; si el camino no será evitar el dile-

ma de conocer un poco de todo o una erudición absolutamente especializada y, en cambio, perseguir la reflexión, de forma personal y responsable, acerca de los problemas fundamentales con los que nos enfrentamos en todas las ramas del conocimiento.

El tercer capítulo —primero de la parte segunda que estudia la relación entre EL ESTADO, LA UNIVERSIDAD Y LAS PROFESIONES— está dedicado a la *transformación de la educación profesional en el siglo XIX*. Torstendhal, su autor, lo inicia precisando la base teórica en la que se va a sustentar su estudio y señalando que una parte de esa base se refiere a las profesiones mientras que la otra a la ciencia y a la educación.

Por su carácter emergente, no existe en el siglo XIX un solo tipo de educación profesional, ni una profesión calificable como «arquetípica». De ahí que, tras precisar que, desde el principio, la universidad tuvo entre sus objetivos la formación de profesionales que les permitieran a los príncipes y a las Iglesias afrontar determinados problemas, pasa a describir cómo surge la «universidad científica», cómo se profesionaliza la investigación académica, y cómo se fusionan campos e intereses, en principio distintos, para dar lugar a lo que se denominará «ciencia aplicada».

De la descripción de este proceso —fundamentalmente en Alemania, Francia, Suiza y Suecia— se desprende que el gran énfasis, que en la educación profesional se produce en el siglo XIX está relacionado con el empuje del capitalismo industrial y agrícola, transformará la educación profesional y terminará por afectar a un sistema universitario también en transformación. Si éste ya estaba cambiando debido a la aparición de profesiones que no habían estado hasta entonces vinculadas a él y a la profesionalización de todo el trabajo científico y académico, en estos cambios incidirán el auge y la transformación de la educación profesional. Las principales fases que señala el autor en este proceso son, primeramente, la formación de un núcleo de teoremas —incluso de disciplinas especiales y técnicas— que constituyó una base para un campo disciplinar

definido por la teoría; en segundo lugar, el establecimiento de conexiones entre las partes teóricas de las disciplinas técnicas y las teorías científicas «autorizadas»; y, finalmente, el proceso de profesionalización científica de las disciplinas técnicas que las alejó de las meras experiencias de taller. El estudio termina ofreciendo una perspectiva para comprender cómo, ya en el siglo XX, los planteamientos integradores de la educación superior establecerán puentes —a través de conceptos como «educación terciaria», por ejemplo— capaces de salvar el abismo existente entre universidad y educación profesional.

Burrage se encarga en el cuarto capítulo de historiar la transición *de la educación práctica a la educación profesional académica*.

Se circunscribe a tres países —Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos— y a tres profesiones —abogados, médicos e ingenieros—. De su estudio concluye que la situación actual debe entenderse como el resultado de una lucha en la que los contendientes fueron los profesionales en ejercicio, el Estado y las universidades y que tuvo acentos singulares tanto a causa de la peculiaridad social y laboral de cada profesión como a las de las sociedades donde se desarrolló la contienda. Así, mientras que de las profesiones son los abogados por medio de sus agrupaciones quienes han sabido mantener su poder con más amplitud y tiempo, en la medicina se ha impuesto la conjunción de enseñanza y práctica, y para los ingenieros ha sido decisivo el peso de su contratador —Estado o grandes empresas—. En cambio, respecto a los países, hay que resaltar la fuerza de las asociaciones profesionales inglesas, del Estado en Francia y de las universidades en Estados Unidos.

El resultado final ha sido la consecución por las universidades del protagonismo en la preparación de estos profesionales y en su acreditación inicial para el ejercicio de su profesión. Sin embargo, Burrage destaca que, en ningún caso, es la lógica económica o pedagógica fueron decisivas en este resultado, sino que las pautas fueron configuradas por grandes acontecimientos ajenos a estas lógicas y,

por lo general, de orden político. También su estudio comparativo sirve para comprender mejor la singularidad de cada nación, profesión e institución. Por lo tanto, si es innegable la convergencia hacia una educación profesional académica, no se pueden ignorar los matices que se manifiestan en cada país y profesión.

Es lógico que se relacione la fuerte resistencia de los profesionales a perder el control de la formación profesional con cuestiones de dinero, poder o estatus. Pero Burrage trata de hacer una historia que sea también justa con los perdedores. Las escuelas profesionales lanzan cada año a un gran número de jóvenes extraños a los profesionales pero que se sitúan entre ellos, llenos de confianza en sí mismos, armados con documentos que certifican la adquisición de algún conocimiento relevante para la práctica de la profesión y que exigen ser tratados como colegas y miembros de la profesión en igualdad de condiciones. Sin embargo, los profesionales, por lo general, conceden gran importancia a cuestiones que no son de orden cognitivo y que eran garantizadas por la educación práctica tal como se daba anteriormente: respeto a los mayores y a la experiencia, valorar la importancia de pertenecer a la profesión, ofrecer garantías respecto a comportamiento, compromiso, actitudes... Se trata, como se ve, no tanto de cuestiones cognitivas o pedagógicas como de una lucha entre dos clases de orden moral: por un lado, el de la escuela, que actúa según reglas públicas y universales que exigen una selección justa y meritocrática en función de la adquisición de conocimientos y habilidades; y, por el otro, el de los profesionales que pretenden conservar el orden moral de la propia profesión y cuyas reglas y exigencias son privadas y exclusivas. Burrage nos advierte del peligro de emitir veredictos de justicia precipitados y excesivamente generales y de arrumbar prácticas pasadas sin salvar las aportaciones valiosas que contenían.

La tercera parte —LAS AMBIGÜEDADES DE LA INVESTIGACION UNIVERSITARIA EN SUECIA Y EN ESTADOS UNIDOS— sirve para contraponer el desarrollo de la investigación uni-

versitaria en dos modelos políticos distintos. Así, mientras Elzinga analiza la incidencia que tiene la transformación del Estado en Suecia con respecto a la investigación universitaria, Geiger trata de interpretar la relación entre investigación, educación de graduados y la ecología de las universidades norteamericanas.

Elzinga nos introduce su capítulo ilustrándonos sobre la evolución de Suecia y sus universidades en el presente siglo para luego explicar la transformación de la investigación en este país. Destaca, como período de crecimiento, el comprendido entre la Segunda Guerra Mundial y el final de la década de los sesenta. En él hubo una gran aportación de fondos por parte del Estado en un ambiente distendido gracias a las buenas relaciones entre la oligarquía profesoral y los círculos gubernamentales. Subraya el Autor la forma en que las grandes decisiones se tomaban —en pequeños grupos colegiados o en consejos de investigación donde prestigiosos científicos decidían junto con líderes de la industria, el gobierno y las agencias públicas—. El período siguiente, que el Autor vincula a la llegada al poder de Olof Palme, quedaría caracterizado por el predominio de políticas impulsadas por el gobierno dentro de un «racionalismo radical» en la planificación y la intervención del Estado y un estilo de política más «agresivo» desde el gobierno hacia el mundo académico. El Autor se muestra muy crítico con respecto a él pues considera que se empezó a disminuir la atención a la investigación avanzada debido a «una visión tecnocrática e igualitaria de carácter estrecho». El último período considera se extiende desde 1984 a la actualidad. En él se reconoció la primacía de la investigación básica en la investigación universitaria que estaría justificada incluso por la importancia de la alta tecnología y su dependencia de este tipo de investigación. La valoración del Autor es negativa respecto a que en la investigación primen, sobre los criterios intrínsecamente científicos, las perspectivas utilitarias o políticas que en Suecia se impusieron al abrigo de las políticas socialdemocráticas en sus formulaciones más extremas. Entiende, en cambio, como positiva la

situación actual dirigida hacia una combinación —«orquestración»— de criterios de relevancia y justificación de resultados, disciplina de mercado y, a la vez, importancia de la investigación fundamental y de un mayor autogobierno académico. Sería, por lo tanto, una búsqueda de equilibrio entre dos tipos de influencia: la que tratan de moldear la ciencia según necesidades sociales expresadas a través de organismos gubernamentales, la industria y el mercado y, por otro lado, la que se preocupa de la legitimidad y pertinencia interna de la obtención de los conocimientos científicos a partir de criterios puramente epistémicos.

Muy distinto es el recorrido que realiza Geiger en el capítulo siguiente donde interpreta la relación entre *investigación, educación de graduados y la ecología de las universidades norteamericanas*. No se trata sólo de diferencias respecto a la población, número de universidades, importancia política, económica y científica que existen entre Suecia y Estados Unidos. El Autor estudia las universidades norteamericanas para destacar cómo la inicial imitación del modelo universitario alemán fue diferenciándose por la necesidad que siempre han tenido las universidades norteamericanas de responder a las demandas que les han planteado el medio y la capacidad que han demostrado de saber hacerlas compatibles con el más alto nivel de investigación. Quizás la característica principal de las universidades norteamericanas que se desprende de este capítulo es su constante habilidad para amalgamar fuerzas e intereses que les servirán, finalmente, para lograr sus objetivos. Saben que, en un país tan pragmático como el suyo, no se valora el saber por sí mismo y, por lo tanto, han tenido que encontrar formas de hacerse útiles que estuvieran relacionadas con el trabajo científico. De ahí que, en la mayoría de los casos, consigan el apoyo para su investigación porque se preocupan de la calidad de los colegios universitarios para pregraduados y porque se preocupan de asegurar la acogida y formación de los mejores. También el reconocimiento social les viene de especialización para ofrecer una formación eminentemente profesional. Con ella, los

estudiantes —en muchos programas, a tiempo parcial— ganarán en eficacia o ascenderán en su trabajo en un mundo donde el conocimiento y su actualización es cada vez más importante. En este caso, las universidades han de ser capaces de lograr compaginar una adecuada educación profesional a nivel de graduado y la implicación del profesorado en la investigación y la erudición.

Resulta, por lo tanto, de interés contrastar en esta parte del libro lo que ha sido la investigación en universidades tan distintas en capacidad de iniciativa y configuración como las de Suecia y Estados Unidos. Y destacar cómo acaba imponiéndose la investigación como rasgo imprescindible de toda universidad moderna sea cual sea el tipo de sociedad en el que se desarrolle.

La cuarta parte del libro se titula COMPLEJIDAD porque los Autores entienden que una de las mayores semejanzas que se dan entre los modernos sistemas de educación superior es precisamente su creciente complejidad si bien la semejanza hay que completarla señalando las diferencias que surgen de sus raíces nacionales. Este es el sentido que se puede encontrar a dedicar el capítulo 7 a estudiar *El problema de la complejidad en la educación superior moderno*, mientras que el 8 lo complementa analizando semejanzas y diferencias entre *la educación superior británica y la estadounidense*.

Clark, autor del capítulo 7, comienza señalando cómo «fuerzas de la complejidad» a las amplias expectativas que se depositan en la educación superior, al paso de una clientela reducida y homogénea —élites— a otra numerosa y heterogénea —masas—, el incremento de las tareas para responder a la expansión social de la división del trabajo, y —sobre todo— a la implicación en la producción del conocimiento que supone avanzar incesantemente hacia la profundización, la especialización y la interconexión multidisciplinar de forma que, a medida que la investigación se intensifica y se diversifica, la división académica del trabajo se acelera. Por eso el Autor dedica la parte fundamental de su capítulo a estudiar la forma de manejar la

complejidad de las tareas y de las responsabilidades.

En este sentido, Clark entiende que es el incremento de la flexibilidad y de la adaptación la forma principal de afrontar la expansión de la complejidad. Son muy interesantes las consideraciones que nos ofrece sobre la posible contribución en este tema tanto de los organismos gubernamentales, como de la interacción de las competencias individuales, de los «órdenes espontáneos» en el terreno profesional. Finalmente, sus conclusiones principales no dejan de estar teñidas precisamente de complejidad cuando subraya, por una parte, la primacía de la práctica sobre la teoría, que debe tener sentido de los límites y apreciar la ambigüedad; pero, por otra, que sólo la reflexión teórica general, junto con el sentido de la historia, permiten reflexionar de forma sistemática sobre el funcionamiento y el significado de instituciones sociales tan complejas como las de la educación superior.

Trow, en el capítulo 8, reflexiona sobre las razones que explican el recorrido tan divergente que han realizado, a pesar de partir de un modelo común, la educación superior británica y norteamericana. Para él se trata tanto de razones generales — Norteamérica, desde el principio, ha sido una sociedad liberal profundamente imbuida de fe en los mercados libres mientras que el Reino Unido nunca aceptó la hegemonía del mercado en la educación superior—; como de otras más intrínsecamente referidas a la educación superior —relación con la enseñanza secundaria, importancia del profesorado...—. Una de las aportaciones del Autor en nuestra opinión más interesantes es buscar el origen de las respuestas dadas por los dos sistemas en las características de sus sociedades. Merece destacarse su intención de elaborar una amplia perspectiva comparada e histórica para explicar las diferencias entre los sistemas de educación superior británico y estadounidense.

El libro se cierra con una quinta parte titulada LAS IRONIAS DE LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD y compuesto por un solo capítulo, *Las tres transformaciones de la universidad moderna*. En

él, Wittrock nos ayuda a comprender el título de esta quinta parte cuando habla de elementos universitarios que forman parte de una «comunidad cálida y viva» que sobreviven a décadas de arduos esfuerzos por perfeccionar las universidades y convertirlas en burocracias y empresas eficientes, o en ámbitos para la justa participación y codeterminación de todas las partes implicadas, o para fijar sobre ellas algún ideal organizativo al que políticos y reformadores u órganos de gobierno hubieran dado prioridad... Y es que su intención es que el análisis de las tres transiciones se centre en la interacción de desarrollos ideacionales, institucionales y sociales y que responda a la interconexión entre las actividades científicas, la institución universitaria y la sociedad en su conjunto.

Las tres transformaciones de la universidad moderna son para Wittrock el período de la crisis y el renacimiento de la idea de la universidad a finales del siglo XVIII y principios del XIX; el surgimiento de la universidad moderna orientada a la investigación; y el caracterizado por las experiencias de una euforia planificadora y de las corrientes de la expansión de la demanda de atención a grupos cada vez más numerosos de alumnos, de la demanda de la industria, y del apoyo y la intervención del gobierno.

Este recorrido, después de elaborar el concepto de universidad moderna y de enfrentarlo a las críticas que se le han hecho —contando para ello con lo expresado por autores como Scheling, Fichte, Schleiermacher, Von Humboldt, Weber, Paulsen, Flexner, Jaspers, Heidegger, Horkheimer, Talcott Parsons...—, le lleva a precisar la noción de una universidad como «universal y unificada» y que se apoyaría en su capacidad para reflejar la suma total del conocimiento humano; en su configuración como una comunidad institucionalmente autónoma, epistémica, normativamente comprendida con el universalismo y, sin embargo, claramente situada en el espacio y el tiempo. Todo lo anterior lo formula con plena consciencia de las dificultades, con plena consciencia de que la universidad está en el centro de las revoluciones educativa, industrial y

democrática que han configurado el mundo moderno y, quizás precisamente por ello, de que sus «intereses cognitivos nucleares» se encuentran en peligro de ser subvertidos por otros intereses, con plena conciencia de que se trata de una institución que vive amenazada y no puede dar por supuesto que continuará su existencia, al menos, en la forma en que ha existido durante un período superior a los últimos cien años. La reflexión de Wittrock termina de forma abierta, reconociendo que el problema de la «universalidad de la universidad» no desaparecerá sino que permanecerá con nosotros como problema «real» y preocupación «real» que nos debe impulsar a pensar y actuar como «universitarios».

De cuanto hemos expuesto se puede concluir que estamos ante una obra importante por el tema —las transformaciones de la universidad, una de las instituciones clave de nuestra cultura y sociedad—; por la metodología elegida; por la relevancia de los autores, cualificados especialistas avalados por sus investigaciones y erudición. Toda la obra es una constante llamada a reflexionar sobre las cuestiones que formula, a trasladar sus planteamientos a nuestra sociedad y nuestras universidades. Más aún, diríamos que es una invitación a analizar, en la línea de lo hecho en esta obra, las transformaciones experimentadas por las universidades españolas.

MIGUEL PEREYRA

RUIZ BERRIO, Julio (Coord.): *La educación en los tiempos modernos. Textos y Documentos; y la Educación en España. Textos y Documentos*. Madrid, Editorial ACTAS, 1996.

En la elaboración de estos dos volúmenes que llevan por título *La Educación en los Tiempos Modernos. Textos y Documentos*, y *La Educación en España. Textos y Documentos*, han colaborado un gran número de especialistas en la materia, bajo la dirección del Catedrático de Historia de la Educación en España, de la Universidad

Complutense de Madrid, D. Julio Ruiz Berrio. Esta obra constituye un compendio inmejorable de datos a través de los cuales seguir paso a paso las aportaciones que paulatinamente fueron introduciendo los diversos autores a lo largo de los siglos, conformando lo que hoy día designamos con el nombre de Historia de la Educación.

*La Educación en los Tiempos Modernos. Textos y Documentos*, nos ofrece una panorámica general de la evolución de la educación en el mundo occidental desde el Renacimiento hasta nuestros días. Comenzando por; E. de Rotterdam, T. Moro; M. Lutero; F. Rabelais; M. E. de Montaigne; F. Bacon; J. A. Comenio; J. Locke; J. J. Rousseau; I. Kant; Marqués de Condorcet; J. E. Pestalozzi; F. Schiller; J. G. Fichte; G. de Humboldt; R. Owen; J. M. G. Itard; M. A. Jullien de París; J. F. Herbart; J. Lancaster; A. Bello; F. Fröebel; D. F. Sarmiento, siguiendo con: M. A. Bakunin; K. Marx; H. Spencer; L. Tolstoi; J. P. Varela; A. Coelho; B. Machado; P. Natorp; G. Kerschensteiner; A. Binet; E. Durkheim; J. Dewey; F. G. Foerster; M. Montessori; O. Decroly; W. H. Kilpatrick; E. Claparède; B. Russell; G. Gentile; A. Ferrière; J. Vasconcelos; y finalizando con: A. S. Neill; A. S. Makarenko; J. Piaget; C. Freinet,... etc. Como puede apreciarse la lista es larga y seguramente se nos habrán quedado en el tintero muchos nombres. Sin embargo, es una magnífica muestra de los autores quizá más representativos en el campo de la renovación pedagógica. Además, son también los documentos que aquí se nos presentan, vivo reflejo de la mentalidad social de la época, y por ende, de las preocupaciones educativas en las mismas: «Breve relación del modo empleado en las Escuelas Pías para enseñar a los alumnos pobres (1610)»; «Guía de las Escuelas Cristianas (1720)»; «Ley de 28 de marzo de 1882 sobre la Enseñanza Primaria obligatoria en Francia»; «Principios de la Liga Internacional de Educación Nueva»; «Estatutos de la Oficina Internacional de la Educación (1929)»; «La Carta de la Escuela (1939)»; «Ley de Educación de 1944 (Reino Unido)»; «Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Edu-