

Daniel Tröhler

Los lenguajes de la educación

Los legados protestantes
en la pedagogización del mundo,
las identidades nacionales
y las aspiraciones globales

Traducción del inglés de
Roc Filella

Octaedro 

Colección Educación Comparada e Internacional, n.º 5

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

Título: *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*

Primera edición: junio de 2013

© Daniel Tröhler

© Traducción del inglés de Roc Filella

© 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 sólo 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: 978-84-9921-390-3

Depósito legal: B. 14.7008-2013

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Grupo Ulzama

Impreso en España – *Printed in Spain*

Sumario

Prefacio de Tom Popkewitz	9
Nota a la edición castellana de este libro de Daniel Tröhler	19
1. Introducción	23
PARTE I. LOS FUNDAMENTOS PROTESTANTES: LA EDUCACIÓN, LA ECONOMÍA Y LA POLÍTICA	43
2. La pedagogización del mundo actual: el progreso, la pasión y la promesa protestante de educación	45
3. Los malentendidos protestantes: Max Weber y la ética protestante en América	61
PARTE II. EL PROTESTANTISMO REFORMADO, EL REPUBLICANISMO CLÁSICO Y LA EDUCACIÓN	83
4. El republicanismo clásico de Rousseau	85
5. Las turbulencias lingüísticas: los debates americanos de 1776-1788	104
6. El pragmatismo, la cultura americana y el «Reino de Dios en la Tierra»	123
7. La <i>langue</i> como patria: la acogida ginebrina del pragmatismo	139
PARTE III. El protestantismo luterano, la educación y la <i>Bildung</i>	157
8. La génesis de una ciencia educativa: los espíritus y las psicologías protestantes	159
9. La <i>geisteswissenschaftliche Pädagogik</i> alemana y la ideología de la <i>Bildung</i>	177
10. Comparación de los lenguajes de la educación en Alemania, Suiza y Estados Unidos	193
PARTE IV. La arqueología lingüística de los debates actuales	209
11. Globalizar la globalización: el concepto neoinstitucional de una cultura mundial	211
12. Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán	225
Bibliografía	239
Agradecimientos	263
Índice	265

12. Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán

En el número de octubre/noviembre de 2002, *Unispiegel*, el boletín de la Universidad de Heildelberg, anunciaba una serie de conferencias públicas sobre la pregunta: «¿Seguimos siendo un pueblo de poetas y pensadores?» El subtítulo informaba de que las conferencias del *Studium Generale* de la universidad correspondientes al semestre de invierno 2002/2003 tratarían cuestiones educativas (*Bildungsfragen*) (Unispiegel, 2002). Fueron invitados diez estudiosos, incluido un extranjero, como se destacaba con orgullo en el anuncio. Los conferenciantes eran filósofos, historiadores, políticos y escritores, y ninguno de ellos procedía de las ciencias de la educación.

En el anuncio de *Unispiegel* de esta serie de conferencias se justifica tal iniciativa por los pobres resultados alemanes en el estudio PISA, que se hicieron públicos un año antes, en 2001 (Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Además, en dicho anuncio se dice que los resultados alarmaban a Alemania y que en todo el país se buscaban y señalaban causas y culpables, así como que se formulaban muchas ideas de reforma: «Aunque la mala clasificación del estudio PISA se refiere al ámbito de la educación y la escolarización, las dudas van mucho más allá. Toda una nación se pregunta: ¿Seguimos siendo un pueblo de poetas y pensadores?» (Unispiegel, 2002, párr. 1). En otras palabras, el informe PISA había hecho añicos la idea de singularidad idiosincrásica, la identidad residual de un país con una historia turbulenta.

La idea de que el informe PISA significaba una crisis cultural no era una ilusión. Ningún país ha reaccionado ante el informe PISA con tanta virulencia como Alemania. Resulta revelador consultar las webs de los diferentes países de Amazon.com —<www.amazon.de>; <www.amazon.fr>; <www.amazon.co.uk>—. Si se busca «PISA» en <www.amazon.co.uk>, se pueden encontrar juegos, sandalias, novelas y libros de autoayuda, pero nada sobre el estudio de la OCDE. Lo mismo ocurre con las publicaciones francesas en <www.amazon.fr>; sin embargo, hay al menos dos publicaciones inglesas y una alemana sobre la encuesta, y en España, donde no hay una web de Amazon pero sí la de <www.fnac.es>, solo está a la venta un único libro, el informe oficial en español de la OCDE sobre la encuesta de 2006. En Portugal, no hay ninguna publicación sobre la encuesta. La imagen cambia totalmente si se busca PISA en Alemania (<www.amazon.de>): hay más de una docena de publicaciones relacionadas con el estudio, entre ellas publicaciones oficiales, análisis en profundidad, PISA para pequeños, PISA para adultos y programas de formación PISA para mejorar los conocimientos; hasta se ha elaborado un curso intensivo sobre PISA. En otras pa-

labras, es evidente que PISA ha abierto un mercado, porque ha creado unos clientes con una demanda específica y una oferta concreta. La tesis general de este capítulo de conclusión es que este multifacético fenómeno surge de una situación que fue provocada por el choque de las dos autointerpretaciones culturales dominantes que se remontan a las confesiones religiosas diferentes del calvinismo y el luteranismo.

Los conceptos del debate doméstico: competencia, *Bildung*, conocimientos

En la base del estudio PISA hay una distinción que produjo cierta confusión en Alemania. Es la distinción entre características distintas del conocimiento, es decir, entre conocimientos útiles y conocimientos inútiles. Hay conocimientos que «simplemente se aprenden» y hay conocimientos aprendidos que los estudiantes pueden utilizar en su vida (futura) (OCDE, 2001, pág. 14). El propósito de PISA es fijarse en «la capacidad de los jóvenes de utilizar sus conocimientos y habilidades para afrontar los retos de la vida real», por lo que el objetivo no está en lo que los estudiantes aprendan en la escuela sobre la base del currículo y los libros de texto (pág. 16): «Las evaluaciones que solo verifican el dominio del currículo escolar pueden dar una medida de la eficiencia interna de los sistemas escolares. No desvelan el grado de eficiencia de las escuelas en la preparación de sus alumnos para la vida una vez que han concluido su educación formal» (pág. 27).

La traducción alemana del informe de la OCDE, claro está, sigue esta distinción fundamental. Dice —y retraduzco de la versión en alemán del informe de la OCDE— que PISA no se centra simplemente en los conocimientos aprendidos en la escuela, sino en cómo los alumnos saben aplicarlos (OECD, 2001a, pág. 14). En el texto alemán, esta capacidad se denomina *Grundbildung*, y se especifica entre paréntesis con la palabra inglesa *literacy* (alfabetismo), pero también se la llama *Kompetenz* (competencia) (pág. 16 y ss.). La *Kompetenz* es el marco conceptual alemán en el que PISA opera en Alemania, y se opone, en cierto grado, al menos, al concepto de conocimiento (*Wissen*). En este sentido, la traducción alemana es bastante fiel a la versión inglesa.

Sin embargo, esta fidelidad es superficial. En Alemania existe una larga tradición que margina los conocimientos de la escuela como simples conocimientos, pero es una marginación que se produce por una razón que nada tiene que ver con la de la encuesta de la OCDE. La marginación cultural general alemana de los conocimientos se puede ver fácilmente en la ausencia de la entrada *Wissen* (conocimiento) en las enciclopedias y obras educativas relevantes en alemán. Estas obras ni siquiera mencionan otras palabras afines como *Kenntnisse* (conocimientos, destrezas); y en los casos en que se habla de *Wissen*, la palabra solo aparece en otras compuestas que se pueden encontrar en numerosas enciclopedias, por ejemplo *Wissensbegierde* (deseo

de conocimiento). Este cambio a la actitud interior del aprendiente no es casual, y refleja el concepto que más atrae la atención en el debate alemán, es decir, la idea de *Bildung*. El conocimiento está, por naturaleza, en déficit; la *Bildung*, por el contrario, es el objetivo.

En otras palabras, tanto la OCDE como la tradición alemana marginan el conocimiento en oposición a algo más, y este «algo más» se llama «competencia» en el mundo lingüístico de PISA en Alemania, y *Bildung* en la tradición alemana, mucho más antigua. Esta enemistad compartida con el simple conocimiento indica, por supuesto, la fusión de competencia y *Bildung*. En efecto, se hace explícita la afirmación de que la competencia de hecho es básicamente *Bildung*, y de que su enemigo común es el «mero conocimiento». En su resumen sobre el desarrollo de estándares educativos nacionales, los especialistas alemanes de PISA aseguran que «*competencias* no se refiere a otra cosa que a esas destrezas individuales que se han indicado con el concepto de *Bildung*» (Klieme *et al.*, 2003, pág. 65; véase también pág. 66). Lamentablemente, y a diferencia de los conceptos de *competencias* y *estándares*, no se dilucida el concepto de *Bildung*, pero en otra publicación de los mismos expertos de PISA encontramos los nombres de Wilhelm von Humboldt y Wilhelm Flitner,¹¹⁷ y con ellos algunas referencias muy generales al concepto alemán de *Bildung* (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, pág. 21). Es importante señalar también que la fusión de competencias y *Bildung* no es solo el acto de unos empiristas históricamente ciegos (algunos de los llamados empiristas se formaron inicialmente también en historia); Heinz-Elmar Tenorth, auténtico historiador de la educación, hace lo mismo: «La *Bildung* y el alfabetismo, las destrezas básicas y los modos de manejar la cultura superior no representan clases disyuntivas de conocimientos y patrones conductuales, sino desarrollos específicos de una única e idéntica dimensión de la práctica humana» (Tenorth, 2008, pág. 29).

Hasta aquí, lo que una enemistad común puede generar, pero es necesario analizar si este matrimonio entre competencias y *Bildung* era sostenible. No iban a tardar en aparecer los críticos de esta alianza entre competencias y *Bildung*. Una revista de educación (véase Rekus, 2007) elaboró un número especial en el que invitó a diferentes estudiosos a hablar de la cuestión de si la competencia es o no es simplemente una nueva noción para el concepto de *Bildung* («*Kompetenz-ein neuer Bildungsbegriff?*»). El resultado de ese debate es devastador para el consorcio de PISA —cierto es que este no participó en el debate—. La crítica general aduce no solo una diferencia esencial entre *Bildung* y competencia, sino también una jerarquía fundamental entre ambas, pues la segunda se considera una degeneración de la auténtica

117. Junto con Fichte, Humboldt pertenece a la clase de los héroes indiscutibles de la *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, como se puede ver, por ejemplo, en la biografía hagiográfica de uno de los mandarines, Eduard Springer (Springer, 1910). Wilhelm Flitner es el segundo mandarin; Herman Nohl, el tercero (véase el capítulo 9). Todos ellos influyeron de forma continua en el desarrollo de la educación alemana en las universidades después de la Segunda Guerra Mundial (véase, por ejemplo, Kersting, 2009).

cultura. Es interesante señalar que las ideas del mismo Wilhelm von Humboldt, que el consorcio de PISA había usado para legitimar su concepto de competencia, ahora se utilizan para fines completamente opuestos. Manfred Sieburg, por ejemplo, dice que uno de los enormes méritos de Wilhelm con Humboldt fue que «consiguió romper la lamentable cadena» entre educación, por un lado, y ajuste, por otro, y proclamar la *Bildung* como algo inmensurable que se produce en el interior de la persona, y que, con las ideas de PISA, las escuelas pasarían a ser de nuevo básicamente centros de formación, cuyo objetivo sería ajustar a los estudiantes al entorno existente (Sieburg, 2007, pág. 189).

Este rotundo dualismo entre la *Bildung* interior, por un lado, y el simple ajuste al mundo existente, por otro, fue de hecho el principal elemento que inspiró la serie de conferencias de la Universidad de Heidelberg del curso 2002-2003, en defensa de Wilhelm von Humboldt contra las aspiraciones de las ideas de PISA. La filósofa Brigitta Sophie von Wolff-Metternich recordaba al público que «la *Bildung* [...] no es un conocimiento que se puede codificar y fijar, ni teórica ni prácticamente» (Wolff-Metternich, 2004, pág. 68), ni utilitario ni pragmático (pág. 69); por consiguiente, carece básicamente de propósito (pág. 71). Y, frente a la teoría humboldtiana de la *Bildung*, Wolfgang Frühwald, profesor de estudios literarios, identificaba los supuestos básicos de PISA utilizando incluso una imagen médica: los tachaba de «cáncer» de una «ideología de la rentabilidad» —y lo escribió en inglés (*value-for-money*) (Frühwald, 2004, pág. 43)—. La *Bildung*, como afirmaba otro notable crítico, es exactamente lo opuesto de esta «ideología de la rentabilidad», porque indica la formación interior del ser humano que al final se llama *Persönlichkeit* (Herrman, 2007, pág. 172). La *persönlichkeit* como resultado de la *Bildung* es la persona autosuficiente madura y armónica, mientras que PISA y su programa pretenden incapacitar a los seres humanos para ejercitarles en la obediencia del *homo economicus* (Krautz, 2007). En otras palabras, la idea de unir competencia y *Bildung* provocó irritación y escepticismo.

El choque de los lenguajes religiosos

A los protagonistas de este debate doméstico, probablemente les hubiera sido útil reconocer que, hace un siglo, se produjo un debate similar cuando en el viejo continente se empezó a discutir el pragmatismo americano como la primera filosofía no europea. El pragmatismo americano fue recibido con cierto interés o incluso simpatía en diferentes países, como Gran Bretaña, los Países Bajos o, sobre todo, la parte francófona de Suiza, sin embargo, fue rechazado casi sin excepción alguna en Alemania (véase el capítulo 7). Una de las principales razones de tal rechazo era la teoría de la verdad de William James, en la que este identificaba la verdad como una función contingente del proceso de razonamiento, y no como una idea eterna, como hacía el idea-

lismo alemán: «Lo *verdadero*, por decirlo brevemente, solo es lo apropiado en nuestra forma de pensar, como *lo correcto* solo es lo apropiado en nuestra forma de comportarnos» (James, 1970b, pág. 86). La verdad, en otras palabras, no es el objetivo del pensamiento y la investigación, sino su medio; es una herramienta de la práctica humana, y no su aspiración trascendente. En el horizonte normativo de una filosofía dualista, esta identificación de verdad y utilidad era una bofetada en la cara. Y como James no empleaba con cautela sus metáforas, no hacía sino echar más leña al fuego alemán, y hablaba del «valor monetario de la verdad» (pág. 77). Los intelectuales alemanes enseguida dictaron sentencia: el pragmatismo era una filosofía abyecta; se la etiquetó de «filosofía del dólar» y de «utilitarismo de cocina y apaños», que no dudaba en vender la verdad por dinero (Spranger, 1915/1966b, pág. 37).

En el contexto del debate sobre James en Alemania, un filósofo alemán llamado Jacoby (1912) replicó a la descripción que James hacía de los objetivos educativos de las universidades europeas y, sobre todo, británicas en *Charlas a los maestros* (1899; 2010), cuya traducción alemana se publicó en 1900. Jacoby (1912) toma la idea de *Persönlichkeit* que hoy se contrapone a la ideología de PISA (véase más arriba) y dice:

La universidad alemana no se propone enseñar al *Herr* alemán a comportarse como un *herr* alemán. En nuestra tradición, esta es una labor exclusiva de la guardería infantil. La universidad alemana, por el contrario, se propone, en grado sumo, educar al estudiante alemán para que llegue a ser una *Persönlichkeit* —un hecho que, evidentemente, William James no toma en consideración pero que es importante y verdadero—. Inglaterra es la tierra de los *gentlemen*; Alemania es la tierra de las *Persönlichkeiten*. *Gentlemen* y *Persönlichkeit*, sin embargo, están esencialmente en enemistada oposición mutua. Esto no significa en absoluto que el *gentleman* no pueda tener algo de *Persönlichkeit* ni que la *Persönlichkeit* no pueda tener las virtudes del *gentleman*. Pero el ideal del *gentleman* choca con el de la *Persönlichkeit*, y el ideal de la *Persönlichkeit* choca con el del *gentleman*. (Pág. 217)

La percepción de una orientación nacional en estas tesis —si es que realmente son tesis— no es engañosa. Eduard Spranger, uno de los mandarines de la educación del siglo xx y crítico del pragmatismo, ya había lamentado en 1902 la «corrosión interna» de Alemania en aras de un Estado industrial u —*horribile dictu*— una democracia social e incluso la anarquía (que para Spranger casi era lo mismo que democracia), y apostaba por el ideal nacional de Fichte de una «*Bildung* nacional cerrada» (Spranger, 1902/1973) (véase el capítulo 9). Y fue el mismo Spranger quien, en su fundamental oposición al mundo y la democracia occidentales, propuso en 1928 la *Bildung* como la esencial alternativa alemana al mundo moderno. Situó el lugar de nacimiento de esta alternativa en el clasicismo alemán, en torno a 1800; es la época de los poetas y pensadores alemanes, como destacaba Spranger: «A nuestros poetas y pensadores los llamamos clásicos alemanes.

Poseían *Bildung* en el pleno sentido de la palabra, porque no eran simplemente intelectuales literarios. Esta es la razón de que fueran los maestros de la vida y no sus asalariados» (Spranger, 1926/1928, pág. 11). La oposición entre *Bildung* y conocimientos es crucial:

Ante todo, es evidente que el significado de *Bildung* no es la suma arbitraria de conocimientos técnicos y del lenguaje, actitudes sociales y disposiciones políticas [...] El significado de *Bildung* siempre es personalidad [*Personalität*], es decir, la *Bildung* pertenece al ser humano en el sentido de que es capaz de representar una forma unitaria y significativa frente a los múltiples contenidos intelectuales. Es este significado el que los clásicos [poetas y pensadores] han descubierto: el ser humano como forma significativa en oposición a las cosas materiales de la vida, el ser humano como unidad frente a la multiplicidad de los diversos ámbitos sensoriales de la vida. (Spranger, 1926/1928, pág. 12)

La función de crear significado de la *Bildung* es uno de los argumentos fundamentales de la crítica de Spranger al pragmatismo, y uno de los argumentos cruciales de las actuales críticas a PISA. Si el pragmatismo —en este sentido, sobre todo George Mead— insistía en que el significado lo crea la interacción social y, por consiguiente, cambia en los diferentes contextos, la tradición idealista alemana insiste en una motivación interior de creación de auténtico significado, y a esta motivación interior es a la que se refiere la *bildung* y la que hace de la persona una *Persönlichkeit*. Hoy, los críticos se oponen al concepto de competencia y dicen que la ideología de PISA solo contempla la utilidad y olvida la dimensión de la *Sinnhaftigkeit*, que significa algo así como «razonabilidad» en la vida (Rekus, 2007, pág. 156). En este contexto, los críticos han de rechazar la fusión de *Bildung* y competencia de los protagonistas alemanes de PISA. Así lo considera Sieburg (2007), que empieza con una cita del que se conoce como «informe Klieme»:

«Los estándares educativos están orientados a los objetivos generales de la educación, y en principio son convertibles (operables) mediante tareas y verificaciones» [Klieme *et al.*, 2003]). Este es el supuesto interno: La *Bildung*, cualquiera que sea el intento de contención histórico o actual de este concepto casi imposible de abarcar al que uno quiera adscribirse, se resiste a ser operativa; la *Bildung* es el carácter de la *Persönlichkeit*, un proceso interminable; la *Bildung* es lo metaútil. En otras palabras, la *Bildung* es inmensurable (pág. 186).

El «sistema» educativo, sus ingenieros y la psicología cognitiva

Desde la perspectiva lingüística y por tanto ideológica del crítico, la fusión de *Bildung* y competencias, y con ella toda la estructura de PISA, solo se pueden considerar tristes y preocupantes, porque suponen la rendición de toda una tradición, de la *Sonderweg* alemana, la peculiaridad de la historia

alemana y sus orígenes ideológicos y culturales. Peor aún, es la capitulación casi incondicional de un ideal cultural ante la ideología capitalista, que no se rige por más valor que el de hacer dinero. Y es verdad que, ante este horizonte normativo en que la *Bildung* desempeña un papel esencial, el avance de PISA se considera una ocupación enemiga a la que hay que oponerse con firmeza.

En efecto, si se considera el origen de PISA, hay buenas razones para oponerse a su intento de fusionar competencia y *Bildung*. Como ya he dicho en otra parte (Tröhler, 2010b), las raíces de PISA están en la década de 1950, cuando el lanzamiento del Sputnik desencadenó la pedagogización de la guerra fría, como lo demostró, por ejemplo, la reacción del antiguo presidente americano Hoover al Sputnik:

El problema es que de nuestras instituciones de enseñanza superior salen quizá menos de la mitad de científicos e ingenieros de los que salían hace siete años. Los mayores enemigos de la humanidad, los comunistas, obtienen dos y posiblemente tres veces más que nosotros [...]. El hecho inapelable es que los centros de enseñanza media no proporcionan a los jóvenes los requisitos de entrada en la universidad que esta debe exigir para formar a científicos e ingenieros. («Education», 1957)

En el marco de esta ideología, poco a poco, la guerra fría se había convertido en un proyecto de reforma educativa global con facetas particulares que paradójicamente solo llegaron a fundirse en una única agenda al final de la guerra fría, en 1989. Una de las facetas fue la Ley de Defensa Educativa Nacional de 1958, con su énfasis en tres materias que hoy nos resultan tan familiares: las matemáticas, las ciencias y los idiomas extranjeros; en otras palabras, se trata casi de la trilogía en la que hoy se centra PISA. Una segunda faceta fue el desarrollo en ese mismo momento de la teoría del capital humano; y otra, la creación de la OCDE en 1960. La primera conferencia oficial de la OCDE, celebrada en 1960 en Washington, D. C., estuvo dedicada al tema «Conferencia política sobre el crecimiento de la educación y la inversión en educación» (OECD, 1961). Sin embargo, el enemigo no solo eran los rusos, sino también la ideología educativa que dominaba en Estados Unidos en esa época y que avalaban los filósofos de la educación y los poderosos sindicatos de profesores; se llamaba la doctrina del «ajuste a la vida». El almirante Hyman G. Rickover la atacaba en nombre de muchos:

Si la escuela local siguiera enseñando materias tan placenteras como «Ajuste a la vida» y «Cómo saber si se está realmente enamorado», en lugar de francés y física, el título que se concedería sería, a ojos de todo el mundo, inferior. Los contribuyentes empezarían a preguntarse si se invierte bien su dinero. («Education», 1957)

En estas circunstancias, la pedagogización de la guerra fría en Estados Unidos supuso una transformación de la disciplina de referencia de la educación, que pasó de la filosofía a la psicología (más exactamente, de una interpretación popular del pragmatismo a la psicología cognitiva) que a finales de los años cincuenta empezaba a despuntar —hoy la teoría de la cognición es la referencia académica más importante de PISA, como admiten los propios interesados (Klieme *et al.*, 2003, págs. 23-26; Deutsches Pisa-Konsortium, 2001, pág. 21)—. El auge de la psicología cognitiva estuvo acompañado de nuevas ideas sobre la gobernanza derivadas de la guerra fría, unas ideas que surgieron sobre el fondo de un modelo histórico específico: el modelo efectivo de la resolución de problemas mediante la colaboración de especialistas militares, científicos y políticos durante la Segunda Guerra Mundial en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), y en el contexto del Proyecto Manhattan de Los Álamos. En el extraordinario libro *Scientists in the Classroom*, John Rudolph explica con detalle cómo en esta ideología surgió la idea de que casi cualquier problema se podía resolver con la colaboración de expertos de primer orden, pues habían sido grupos de especialistas, por ejemplo, quienes durante la guerra habían solucionado con éxito complejos problemas de radar para detectar a los submarinos alemanes, y quienes habían desarrollado la bomba atómica utilizada en Japón (véase Rudolph, 2002, pág. 90).

Esta idea de investigación por contrato se convirtió en el modelo de la investigación eficaz para el bien de la nación que ha de defender la libertad, para el bienestar y la paz; en otras palabras, para el bien de las personas, una idea que de nuevo se utiliza en las evaluaciones de la OCDE, PISA y otras de amplio alcance. Sin embargo, el paso de una investigación autodefinida a la de contrato supuso un cambio de terminología; y el principal agente, el investigador, se convirtió en el experto que interpreta los problemas predefinidos como un complejo conjunto de elementos distintos que constituyen lo que se llama un «sistema». El fondo científico de esta idea de sistema liberaba en gran medida a los expertos de cualquier limitación cultural; se ocupaban menos de comprender cómo un sistema es una construcción cultural o cómo el sistema funciona como sistema, y en su lugar lo definían a partir de la idea de la mejor disposición mutua posible de sus elementos identificados. En otras palabras, la perspectiva de los sistemas era la de la ingeniería, y esta se centraba «no solo en el mejor rendimiento de un determinado sistema humano/tecnológico», sino en «toda la diversidad de posibles alternativas que se pudieran generar mediante el uso de tecnologías ya existentes o recién desarrolladas [...] desde cero» (Rudolph, 2002, pág. 94).

Es exactamente esta idea de interpretar los problemas como sistemas y encontrar soluciones «desde cero» —es decir, sin considerar los contextos en que los sistemas se construyen y operan— la que dio entrada a la psicología cognitiva en la gobernanza educativa, pues la teoría cognitiva interpretaba el procesamiento de datos cognitivos con el lenguaje de las matemáticas, y empleaba la plantilla matemática de los algoritmos para definir los proce-

dimientos de resolución de problemas. De esta forma, la mente humana se convirtió en una máquina computadora que había que mantener y ayudar como si fuera un complejo ordenador. Este modo de entender los procesos que se producen en la mente humana encajaba a la perfección en la perspectiva de los sistemas tecnológicos, por lo que creció de nuevo el optimismo sobre la viabilidad de un mundo seguro, libre y próspero. El nuevo modelo entró enseguida en la gobernanza educativa. Ya en la Conferencia de Woods Hole de 1959, en la que se debatieron los problemas de la educación de Estados Unidos ante la realidad del Sputnik, Jerome Bruner concilió su psicología cognitiva con la idea de ingeniería de sistemas. Bruner señalaba que para debatir el problema del sistema educativo estadounidense:

Introdujimos este tema [...] señalando la analogía con un sistema de defensa, de modo que el profesor, el libro, el laboratorio, la máquina de enseñanza, el cine y la organización en general se aunaran para formar un sistema de enseñanza equilibrado. (Bruner, citado en Rudolph, 2002, pág. 99)

Los expertos de la conferencia habían convenido en que «los objetivos de la educación [...], expresados en términos de las funciones humanas, y las tareas que se han de desarrollar [...] se pueden especificar con la misma exactitud y objetividad que las funciones y tareas del sistema de defensa Atlas» (citado en Rudolph, 2002, pág. 99). Estas ideas tardaron cuarenta años en imponerse a nivel global, aunque, paradójicamente, solo después de que el gran enemigo, el comunismo, se eclipsara.

Algunas consideraciones sobre el mundo real y sus desafíos

La comparación de las raíces ideológicas tanto de los expertos de PISA como de sus críticos explica el furibundo rechazo alemán de la fusión de competencia y *Bildung*, y la serie de conferencias de la Universidad de Heilidelberg. Pero cabe preguntarse por qué los expertos de PISA han caído en la insensatez de intentar fusionar estos dos conceptos obviamente contradictorios. ¿Pretendían utilizar la estrategia del caballo de Troya, simulando que PISA era de verdad lo que realmente querían Humboldt y la teoría alemana de la *Bildung*? ¿O simplemente no están bien informados y confunden conceptos fundamentales? Hay ciertas pruebas de que así es, pues PISA utiliza conceptos variables y a veces contradictorios: ¿Evalúa realmente PISA el rendimiento de los estudiantes (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, pág. 11), o las competencias básicas de la próxima generación, o el alfabetismo y las destrezas de los estudiantes (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, pág. 15) o el sistema educativo (Klieme *et al.*, 2007, pág. 11)? Se afirma que hace todo esto, lo que convierte a PISA en blanco fácil tanto del idealismo alemán como de la teoría crítica, dos corrientes ideológicas que no suelen estar muy de acuerdo entre sí.

En efecto, es muy sencillo atacar el uso que PISA hace de conceptos por estar influidos por una teoría de la educación más bien endeble que se desarrolló en el contexto de la teoría del capital humano. La tesis de que PISA adopta un enfoque más empírico que teórico no se sostiene, sobre todo porque no se comprende cómo se puede contar sin saber qué ni por qué se cuenta. Peor aún es que PISA, de hecho, no es tan empírico como pretende, lo que lo acerca a la ideología no empírica alemana de la *Bildung*, y, por tanto, avala la asimilación de competencia y *Bildung*. Cuando PISA habla de «la capacidad de los jóvenes de usar sus conocimientos y destrezas para enfrentarse a los retos de la vida real», es evidente que el objetivo no va dirigido a lo que los estudiantes aprenden en la escuela sobre la base de los currículos y los libros de textos (OECD, 2001, pág. 16). Irrita observar que estos «retos de la vida real» son cualquier cosa menos la vida escolar de los estudiantes, y no solo se encuentran fuera de la escuela, sino que se sitúan en la «vida posterior» a la educación obligatoria. En otras palabras, PISA no pregunta cómo domina el alumno su propia vida, sino que especula sobre el dominio de una vida futura: «Las evaluaciones que solo verifican el dominio del currículo escolar pueden dar una medida de la eficiencia interna de los sistemas escolares. No desvelan el grado de eficiencia de las escuelas en la preparación de sus alumnos para la vida una vez que han concluido su educación formal» (pág. 27). La traducción alemana dice de forma aún más explícita que PISA quiere verificar la capacidad de los diferentes sistemas educativos de preparar a los estudiantes para la vida (PISA, 2001a, pág. 30), para la vida de adulto (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, pág. 17), como si los estudiantes no vivieran en modo alguno como entes empíricos aquí y ahora. Más irritante aún es que PISA justifique la propia evaluación con el rápido cambio que experimenta el mundo, al mismo tiempo que pretenda saber qué habilidades serán necesarias en el mundo que de este cambio resulte, dentro de diez, veinte o treinta años. ¿Cómo pueden saber qué habilidades se necesitarán si tan seguros están de que el mundo cambia a toda velocidad?

Acepto que las competencias que se adquieren de joven pueden ser útiles más tarde, pero es evidente que no es seguro. En cambio, la base del éxito en la vida madura es tenerlo en la actual, porque uno desarrolla, diferencia y adapta sus habilidades o competencias mediante los efectos de aprendizaje de sus interacciones. Permítame el lector que me remonte a mis años de juventud, plenamente consciente de que la introspección biográfica no es ciertamente lo que más interesa a la psicología cognitiva, pero da una idea de cuáles pueden ser los retos de la vida real para un muchacho a sus quince años. En pocas palabras, el reto de la adolescencia es ganarse la estima y el reconocimiento del grupo de iguales y evitar problemas en casa. Esta tensión latente puede exigir las mayores de las destrezas. Un ejemplo: cuando yo era joven, se llevaba el pelo largo, y así me lo iba dejando. El reto era explicar a mis padres, sobre todo a mi padre, semana tras semana por qué no era necesario que yo fuese al barbero, y tenía que

buscar razones y resistir señuelos económicos y aguantar argumentos una y otra vez. Cuanto más me crecía el pelo, más respetado me sentía en mi grupo y más problemas tenía en casa. Otra cosa fue conseguir una motocicleta, y una que corriera bien —la bicicleta estaba pasada de moda—. Sin embargo, los mecanismos técnicos de control de las motocicletas estaban estipulados por la ley, y no se podían superar los 30 km/hora —un límite de velocidad que nos parecía ofensivo—. De modo que un reto de la vida real era desarrollar destrezas para trucar el motor y, a ser posible, tener la motocicleta más rápida de la ciudad. Otras destrezas eran las de convencer a los padres, sin mentir demasiado, de que si pasabas la noche con los amigos lo hacías en una situación familiar controlada, y otras conseguir que te dieran dinero para pagar una música que no les gustaba. Todas estas negociaciones e incumplimientos de las reglas de la familia se aceptaban —así lo hacía al menos la mayoría de los padres que conocía— siempre que nos fuera bien en la escuela, y eso significaba que nos fuera bien en lo que a PISA no le interesa: saberse la lección. En otras palabras, el precio de afrontar con éxito los retos de la vida privada, en cierto modo, era llevar buenas notas a casa, y esto, pese a lo que diga PISA, significaba aprender las lecciones concretas de unos libros concretos que se ajustaban a unos programas concretos. Todas estas destrezas, las fundamentales que necesitábamos, PISA las olvida en gran medida, porque es evidente que no le interesa la vida actual de los alumnos, sino especular sobre su vida futura.

La armonía interior y exterior y el doble descontento

El particular empirismo no empírico de PISA tiene sus raíces en su propia ideología original, la de la guerra fría de finales de los años cincuenta, un mundo en que primaba la especialidad. En este entorno cultural se halla la idea de crear un mundo armonioso y unido de personas libres. El lema de esta visión era: «un solo mundo». Ya en 1943 lo había empleado el candidato presidencial estadounidense Wendell Lewis Willkie, que transmitía la idea de un mundo sólido y unido basado en la seguridad y el bienestar de la gente común de todo el planeta, y liderado por Estados Unidos (Fousek, 2000, pág. 79). Lo enojoso era que uno de los antiguos aliados, la Unión Soviética, había manifestado planes con ambiciones similares y, por ello, se había convertido progresivamente en un factor de distracción de la visión global de «un solo mundo» dirigido por Estados Unidos. Los rusos (que, por cierto, tenían unas ideas tecnocráticas y meritocráticas parecidas a los estadounidenses) fueron acusados de ideológicos, mientras se elogiaba a Estados Unidos por estar libre de ideología, pues se pensaba que esta correspondía a los expertos académicos. El concepto de *desarrollo* reemplazaba al de *ideología*, entendido como la expresión global de un mundo libre de ideología e impulsado por los expertos.

El énfasis en el desarrollo y avance hacia la paz y la libertad era de base religiosa, incluso misionera, como se puede ver ya en 1947, cuando el antiguo presidente de Estados Unidos, Henry A. Wallace, dijo: «Por su historia, su geografía y su crecimiento económico, América tiene a su alcance proporcionar la gran paz duradera por la que profetas y sabios han rezado durante miles de años» (Wallace, citado en Fousek, 2000, pág. 11). El lenguaje religioso de la salvación no es engañoso, sino característico, como señalaba en 1957 el comentarista británico Denis Brogan al hablar de Estados Unidos: «La idea de “misión” es mucho más amplia de lo que era; el mundo entero es la feligresía de Estados Unidos, de su gobierno y de su cultura» (Brogan, citado en Gilman, 2003, pág. 69). O como decía el presidente Harry S. Truman en 1949:

Estados Unidos sobresale entre las naciones en desarrollo industrial y técnicas científicas. Los recursos naturales que nos podemos permitir utilizar en ayuda de otros pueblos son limitados. Pero nuestros imponderables recursos de conocimientos técnicos no dejan de aumentar y son inagotables [...]. Una mayor producción es la clave de la prosperidad y la paz. Y la clave de una mayor producción es la aplicación mayor y más decidida de los conocimientos científicos y tecnológicos. (Truman, citado en Gilman, pág. 71)

La teoría del capital humano y la OCDE encajan perfectamente en esta ideología, y no es casualidad que en la primera conferencia de esta —celebrada en Washington, D. C. en 1960 y en la que el tema de debate era «Crecimiento económico e inversión en educación»— ninguno de los ponentes más importantes fuera pedagogo (para más detalles, véase Tröhler, 2010b).

Con este telón de fondo, se comprende que en PISA se excluyan las situaciones de la vida real de los estudiantes y, con ellas, el propio currículo. Lo que los estudiantes aprenden en las diversas partes del mundo es culturalmente contingente y dispar; sin embargo, el mundo según PISA es el mundo culturalmente armonizado de la interacción: «PISA ofrece un nuevo enfoque en la consideración de los resultados de la escuela, utilizando como base de pruebas las experiencias de los estudiantes de todo el mundo, y no las del contexto cultural específico de un determinado país» (OECD, 2001, pág. 27). Pero no existen las llamadas experiencias de los alumnos de todo el mundo en oposición a las experiencias del «contexto cultural específico de un determinado país», porque las experiencias siempre se sitúan en un determinado contexto cultural. El olvido de las situaciones de la vida real de los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje culturalmente situadas demuestra por qué los exponentes de PISA en Alemania pretenden armonizar competencia y *Bildung*.

Tanto la ideología de PISA como la tradicional alemana de *Bildung* son de base no empírica, y ambas se rigen por la idea de un mundo armonioso como objetivo de la educación. El objetivo de la tradición alemana es la

Persönlichkeit interior y armoniosa, que es capaz de dar sentido al diverso mundo exterior, y el objetivo de la tradición de PISA es «un solo mundo» de ciudadanos libres, económicamente seguros y que interactúan globalmente. Los orígenes de estas dos visiones no son tan diferentes como el acalorado debate de Alemania puede hacer pensar: ambas están enraizadas en distintas confesiones del protestantismo. El ideal de la *Bildung* interior se basa en el luteranismo, y el de «un solo mundo», en el calvinismo. No es casualidad que, en torno a 1900, el rector de la Universidad de Chicago, William Raines Harper, originariamente teólogo baptista, dijera a sus alumnos que la cuarta parte de la historia universal estaba empezando entonces, y que su centro estaba en Estados Unidos. Sostenía que, en esta era, la civilización alcanzaba su punto más elevado. Según él: «La historia de la civilización ha discurrido a la par con el desarrollo de una concepción pura y verdadera de Dios y de su relación con el hombre», es decir, se trata de la interpretación protestante baptista de Dios y de la relación de Dios con el hombre. Harper consideraba que este movimiento era el mandato de una misión que Dios había asignado a Estados Unidos y que tenía profundas consecuencias educativas, una misión asentada en el «Evangelio y la educación». El Evangelio y la educación darían fuerza a Estados Unidos para hacer del mundo uno solo: «En este trabajo de enseñar a la humanidad a comprender a Dios y a sí misma, América es la escuela de formación de los profesores» (Harper, 1904, págs. 175 y ss.). El paraíso de Milton, que se había perdido cuando los puritanos tuvieron que abandonar Inglaterra en el siglo XVII, se recuperaba, por fin, bajo el liderazgo de modelos purificados de libertad, democracia y prosperidad basadas en el progreso tecnológico y económico.

En estas circunstancias, se comprende el doble descontento de Alemania y el malestar general. Para algunos, PISA es la encarnación de una catástrofe cultural, porque se sitúa inequívocamente en el mundo exterior, en lugar de centrarse en el interior, lo que a su vez significa una traición a la idiosincrásica tradición alemana de la *Bildung* y la *Persönlichkeit*, una tradición de un país que a lo largo de su peculiar historia ha batallado con denuedo para hallar y definir su identidad nacional. La idea educativa de *Bildung* había sido en cierto modo lo que William Wallace, *Braveheart*, es para Escocia; Guillermo Tell para Suiza; George Washington para los Estados Unidos, Giuseppe Mazzini para Italia; Mahatma Gandhi para India, o los revolucionarios de 1789 para Francia. Y con este telón de fondo, poner en cuestión la *Bildung* significa básicamente cuestionar la idea de la nación alemana.

Sin embargo, los expertos de PISA sentían una irritación similar, porque se daban cuenta del escaso éxito de su pretensión de «un solo mundo», sobre todo, en Alemania, porque en ningún otro país eran tan llamativas las diferencias de resultados entre estudiantes inmigrantes y nativos, señal de una endeble unidad y cohesión nacional. No es casualidad que, en oposición a los políticos, los expertos de PISA pusieran menor énfasis en la clasificación internacional que en la catastrófica diferencia de los estudiantes alemanes en función de su procedencia social y étnica. El sistema educativo había

fracasado en su tarea de integrar a los emigrantes y, por tanto, no había conseguido contribuir a la creación de la armonía, en este caso, no de la persona interior —que, de todas maneras, es una percepción extraña en el ámbito de la psicología cognitiva—, sino en el mundo exterior. Este choque de culturas o lenguajes religiosos, tan cercanos y tan alejados a la vez, es el que hizo de PISA un fenómeno incomparable en Alemania. Es un choque que tiene sus ventajas, porque, al menos, demuestra que hay una teoría educativa que se puede llamar *laica* y, por tanto, *académica*, que tiene aún mucho por recorrer en ambos sentidos.



Índice

Prefacio [Tom Popkewitz]	9
Referencias	17
Nota a la edición castellana de este libro [Daniel Tröhler]	19
Los protestantismos: guía breve y necesariamente superficial para la lectura de este libro	19
Las tres doctrinas	19
La difusión.	20
Los dominios y los efectos perdurables.	21
1. Introducción.	23
Los lenguajes de la educación	23
<i>Langue y parole</i> (lengua y habla)	26
El concepto de lenguaje.	29
Los lenguajes y el «orden de la verdad» de Foucault	31
Los lenguajes educativos: el protestantismo y el republicanismo	35
El enfoque histórico y la calidad de la investigación educativa.	38
El contenido del libro.	40
2. La pedagogización del mundo actual: el progreso, la pasión y la promesa protestante de educación.	45
El conflicto ideológico entre el auge del comercio y el renacimiento del republicanismo en torno a 1700.	46
La dedicación de las mujeres a la botánica y el ajuste del vocabulario: el ejemplo británico	48
El conflicto entre el comercio y el republicanismo en Suiza en torno a 1750.	50
La educación de los héroes republicanos como futuros ciudadanos.	53
El proceso pedagógico del mundo moderno: la promesa protestante.	57
3. Los malentendidos protestantes: Max Weber y la ética protestante en América.	61
El protestantismo y el capitalismo.	61
La ética protestante frente al capitalismo.	64
La ética protestante de Max Weber	67
Weber y el protestantismo americano	70
La ética política protestante y el anticapitalismo	71
La ética protestante en América	74
La doctrina de los Dos Reinos o el Reino de Dios en la Tierra	77
El fantasma de Tom Joad	80
4. El republicanismo clásico de Rousseau	85
Rousseau en la historiografía educativa: un análisis genético	86
El problema fundamental de <i>Emilio</i> en el lenguaje del republicanismo clásico.	88

La <i>éducation négative</i> y la historia como educación moral y política . . .	91
La Ginebra de Rousseau, ¿la república ideal?	94
La educación fuera de la patria	96
La «naturalidad» de la educación natural.	99
El protestantismo calvinista y zuingliano	101
5. Las turbulencias lingüísticas: los debates americanos de 1776-1788.	104
El lenguaje republicano clásico y moderno de 1776	106
Los debates después de la guerra de 1783.	111
El debate constitucional de 1787.	114
El debate educativo durante los años de formación	118
Los efectos.	121
6. El pragmatismo, la cultura americana y el «Reino de Dios en la Tierra».	123
El Chicago de fin de siglo: los peligros de la metrópolis	124
La red protestante reformada de la Universidad de Chicago	128
El calvinismo y la Edad Moderna	129
El Reino de Dios en la Tierra	132
La democracia como redención.	135
7. La <i>langue</i> como patria: la acogida ginebrina del pragmatismo	139
«C'est mon homme».	139
La psicología, el protestantismo reformista liberal y la evolución.	141
El pragmatismo y la educación progresista.	143
El protestantismo calvinista reformado y el luterano	147
La <i>langue</i> como patria	149
La acogida como actividad.	152
8. La génesis de una ciencia educativa: los espíritus y las psicologías protestantes	159
El alma protestante	160
El laboratorio y el alma protestante	163
La educación americana y su ciencia: el pragmatismo y el conductismo.	166
La educación alemana y su ciencia: la <i>Geisteswissenschaftliche</i> frente a la educación empírica	170
La educación y el luteranismo, el calvinismo liberal, y el presbiterianismo.	173
9. La <i>geisteswissenschaftliche Pädagogik</i> alemana y la ideología de la <i>Bildung</i>	177
Los dualismos	178
La construcción de dos totalidades: la personalidad interior y el <i>volkstaat</i> nacional	181
La totalidad <i>völkisch</i> (nacional) como suelo abonado para la formación de la personalidad	183
La personalidad y la educación del <i>volk</i>	186

La <i>Bildung</i> en un vacío social: la supuesta autonomía de la educación	188
10. Comparación de los lenguajes de la educación en Alemania, Suiza y Estados Unidos	193
Lenguaje, historia y educación en Alemania	193
La construcción de la historia de la filosofía dentro de la <i>geisteswissenschaftliche Pädagogik</i>	195
El problema de los viajes educativos al extranjero en el siglo XVIII.	199
El republicanismo clásico como lenguaje educativo	202
La atemporalidad y la historicidad	204
11. Globalizar la globalización: el concepto neoinstitucional de una cultura mundial	211
La educación y la tesis de la cultura mundial de la sociología neoinstitucional	213
La sociología y las tentaciones de la historia	216
La construcción lineal de una historia global y las instituciones de enseñanza	220
La investigación sobre globalización y educación	223
12. Conceptos, culturas y comparaciones:	
PISA y el doble descontento alemán	225
Los conceptos del debate doméstico: competencia, <i>Bildung</i> , conocimientos.	226
El choque de los lenguajes religiosos	228
El «sistema» educativo, sus ingenieros y la psicología cognitiva	230
Algunas consideraciones sobre el mundo real y sus desafíos	233
La armonía interior y exterior y el doble descontento	235
Bibliografía	239
Fuentes inéditas.	239
Fuentes publicadas.	240
Agradecimientos.	263