

La recepción bilateral de la instrucción y la educación a comienzos del siglo XX: Una comparación entre Alemania y los Estados Unidos.

Peter Drewek / Universidad de Bochum / Alemania

1. Introducción: Teoría e Investigación comparativas.

Cuando en 1992 Jürgen Schriewer hizo que su lección inaugural en la Universidad Humboldt de Berlín (presentada con el título de Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada) concluyera en las “perspectivas” de “reconciliación entre historia y comparación” así como también en el análisis de “las construcciones semánticas de la sociedad mundial” (Schriewer, 1994), resultaban difíciles de obviar las discrepancias entre un programa de investigación ambicioso y saturado de teorías y el estado efectivo de las investigaciones. La cantidad de referencias hechas a la literatura especializada en el tema – procedente en su mayoría del ámbito francófono o angloamericano, pero tenida en cuenta en Alemania de manera escasa o sólo marginal – podría documentar, ya en el nivel puramente material, la no poco considerable diferencia (que no se deja explicar tan sólo por la elección de un tema específico) entre un discurso internacional amplio, por un lado, y las contribuciones en lengua alemana, claramente escasas, por el otro. Además, el que la mayor parte de la literatura de referencia proviniera de los campos de la sociología y la historia social, ponía en evidencia que los “procesos de internacionalización de la educación” podían ser mejor abordados desde perspectivas externas a la materia.

Aunque con carácter todavía excepcional, en los años noventa se produjo un número creciente de investigaciones – también en otras materias, por supuesto – que continuaron preparando el terreno o hicieron propio a su vez el arduo programa de reconciliar la historia con la comparación, es decir, de “conectar lo ‘empírico-analítico’ con el ‘paradigma ‘histórico’” (Schriewer, 1994, p. 34). Además de los trabajos del mismo Schriewer y de aquellos que pueden vincularse a sus colaboradores en Fráncfort del Meno y Berlín – en este caso en particular en el contexto de los estudios llevados a cabo por un grupo de investigación de la DFG [Deutsche Forschungsgemeinschaft: Comunidad alemana de Investigación, N. del T.] –,⁽¹⁾ estas contribuciones abarcan, por ejemplo, desde las 16^o Jornadas anuales de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) que tuvieron lugar en 1995 en Berlín con el tema History of Educational Studies, pasando por el estudio de Edwin Keiner acerca del desarrollo de las ciencias de la educación en Alemania a partir de 1945, hasta un volumen recopilatorio de reciente aparición, en el que se intenta por vez primera colocar las ciencias de la educación en Europa Central en la mira de los estudios comparados (Drewek et al., 1999; Keiner, 1999; Horn et al., 2001). Por el contrario, otros trabajos de conjunto publicados fuera de la especialidad, como, por ejemplo, los que abordan la temática de la comparación en la historia, o estudios tan lúcidos como los elaborados en torno a The operation called ‘Vergleichen’ [La operación conocida como ‘Vergleichen’ (comparación), N. del T.] en las ciencias sociales, parecen haber encontrado hasta hoy, en lo que hace a sus aportes sistemáticos y metodológicos, sólo una tenue acogida en las ciencias de la educación (Haupt y Kocka, 1996; Kaelble, 2000; Matthes, 1992). Así es como, hasta la fecha, no han encontrado su equivalente en nuestra especialidad los estudios histórico-comparativos sobre la construcción de las ciencias históricas como disciplina académica o acerca de los diferentes perfiles cognitivos en las ciencias sociales comparadas a nivel internacional (Lingelbach, 2002; Wagner y Wittrock, 1991).

2. “Recepción internacional y procesos de internacionalización en las ciencias de la educación. La comparación entre Alemania y los Estados Unidos, 1871-1945”⁽²⁾

Tanto en Alemania como en los Estados Unidos el proceso de institucionalización de las ciencias de la educación como disciplina académica en el período anterior a 1933 tuvo por resultado formas sociales y cognitivas de la materia totalmente diferentes en cada país. Mientras que en los Estados Unidos el proceso de constitución de las ciencias de la educación se efectuó de una manera apegada a la profesión docente y la administración, orientada a la clientela, y en el contexto de las formas de pensamiento psicopedagógicas, la pedagogía científica en Alemania se orientó hacia la filosofía (de la cultura), las instituciones de formación jerarquizadas por la tradición, la estructura en fases de la formación docente, y por último, en el terreno de las políticas de instrucción, hacia los intereses de las élites

⁽¹⁾Como, por ejemplo, Schriewer *et al.* (1998); Keiner y Schriewer (2000).

⁽²⁾Tal el título del proyecto patrocinado por la Comunidad Alemana de Investigación y realizado en colaboración con Eckhardt Fuchs, cuyos resultados han de exponerse en el presente trabajo.

académicas. En tanto que hasta el último tercio del siglo XIX la pedagogía se encuadraba todavía en ambos países, si bien de manera distinta, dentro de las tradiciones de pensamiento clásicas de la filosofía educativa europea, los abordajes empíricos de la investigación que han de entrar en creciente competencia a partir de los años 1880, van a ser adoptados en cada país de forma totalmente distinta. Mientras que en los Estados Unidos la teoría de la educación asumió ampliamente, de manera análoga a la psicología, estos abordajes, la pedagogía científica en Alemania modificó y reforzó a la vez su orientación hacia la filosofía como disciplina rectora (Drewek, 1995; Drewek, 2001; Schwenk, 1977)⁽³⁾.

Con este marco, una investigación que intente comparar “la recepción internacional en el campo de las ciencias de la educación en Alemania y los Estados Unidos” aparece como el objeto más indicado para comprobar la tesis de que “la difusión de conocimientos, modelos organizativos, fórmulas para la solución de problemas, o políticas más allá de los límites nacionales...” plantean “en cada caso particular a los grupos receptores nacionales o culturales esfuerzos de reinterpretación y adaptación específicos”, como consecuencia de los cuales “la oferta transnacional de modelos se transfiere bajo la forma de nuevas conformaciones estructurales seleccionadas en función de intereses, adaptadas según necesidades y situaciones particulares, y reinterpretadas de acuerdo con parámetros culturales” (Schriewer, 1994, p. 31)⁽⁴⁾.

Si bien por la amplitud misma del material incluido en el citado proyecto no es posible exponer resultados debidamente diferenciados, se han de presentar a continuación ciertas tendencias que surgen de los mismos, y de bosquejar, en el mencionado contexto, algunos de los problemas que se plantean en relación con el concepto de “reconciliar la historia con la comparación.” Esto se verifica en forma análoga a las distintas dimensiones investigativas del proyecto en las áreas del desarrollo de los medios de recepción, el análisis de la recepción cuantitativa en las publicaciones periódicas, y la semántica histórica de la recepción.

Siempre teniendo en cuenta la diferencia existente entre “recepción internacional” y “procesos de internacionalización” como conceptos rectores del proyecto, nuestra exposición se ha de concentrar en el primer campo, el de la recepción internacional, el cual, comparado con los “procesos de internacionalización”, se entiende bien como sólo uno de varios parámetros de la internacionalización, bien como uno de sus precedentes históricos (cf. Fuchs, 2004; Fuchs, 2002). La “recepción”, no obstante ser un aspecto parcial, no es en modo alguno un criterio periférico, ya que de sus estructuras específicas dependen, precisamente también en el ámbito de la formación y la educación, los potenciales, formas y modos de la transferencia internacional. La siguiente exposición, en razón del estadio en que se encuentra nuestro trabajo sobre las distintas fuentes y conjuntos de datos, se limitará al período que va hasta 1933, y el énfasis de la argumentación estará enfocado en ocasiones no tanto en la comparación Alemania/Estados Unidos, sino en la pedagogía alemana antes que la norteamericana.

2.1. El cambio de estructuras en los medios de recepción⁽⁵⁾

Si se sigue la evolución en el largo plazo sólo de las fuentes impresas – monografías, manuales, publicaciones periódicas – que sirven para establecer una comparación de la recepción de la instrucción y educación en Alemania y los EE UU, lo primero que se encuentra, prescindiendo de las conyunturas y/o discontinuidades de la recepción – de distinta especie y en modo alguno sincrónicas –, son estructuras extraordinariamente heterogéneas en los medios de recepción. Dejando de lado por el momento el contenido significativo del término “recepción”, esta diferencia de estructuras plantea el interrogante acerca del formato previo de los procesos de recepción, sus posibles repercusiones en los espacios sociales y cognitivos, que se concretizan sobre la estructuración de los conocimientos recibidos y del público receptor, su alcance, sus contenidos y la forma misma en que la recepción se lleva a cabo. Estos problemas de investigación e interpretación, que se manifiestan ya antes de abordar un análisis de la recepción, se acrecientan si se intenta, desde una perspectiva histórico-evolutiva, examinar el formato previo de los procesos de recepción por medio de la estructura (y el cambio de estructuras) de los medios de recepción en su relación con la dinámica del objeto de recepción – como, por ejemplo, las formas institucionalizadas de instrucción y educación. En este caso, pasa a ocupar el primer plano no solamente el interrogante acerca de las fracturas que es de esperar que el objeto sufra en un proceso de recepción, sino también el de la dinámica de la recepción en comparación con la del objeto mismo.

Con este marco, saltan a la vista las distintas perspectivas de descripción utilizadas ya en el transcurso del siglo XIX por las publicaciones en lengua alemana dedicadas a la educación en los EE UU. Los cambios en estas perspectivas han de reflejar las modificaciones del marco de referencia de la recepción alemana. Mientras que las obras de procedencia germano-americana recomendadas todavía en el fin de siglo como literatura estándar se centraban fundamentalmente en la influencia de la cultura alemana en los EE UU, fueron en especial las enciclopedias y manuales pedagógicos

⁽³⁾Cf. Acerca de las influencias e interrelaciones en el campo de la instrucción y la educación, cf. Geitz, Heideking y Herbst (1995), Heideking, Depaape, Herbst y Goldschmidt (1997), Goldschmidt (1991) y Rust (, 1967 y 1997).

⁽⁴⁾Cf., desde el punto de vista más amplio de la migración académica, Drewek (1999).

⁽⁵⁾En relación con las apreciaciones que siguen, cf. con más detalle, Drewek (2002).

los que afianzaron, a partir de mediados del siglo, un conocimiento considerable acerca de las particularidades de la escuela americana. Después de haberse registrado por varios años una carencia de visiones ilustrativas sobre la cultura escolar y docente concreta, este déficit se vio, al menos en parte, subsanado por los relatos de viajes publicados hacia el final del siglo XIX. Ya en el marco del intercambio académico producido a comienzos del siglo XX, los docentes, por un lado, produjeron informes que, con ser de carácter muy detallado, resultaban – en razón de su afinidad con la pedagogía alemana y sobre todo con normas culturales propias, tales como “formación” – estrechos en sus perspectivas. Por otro lado, investigadores de todos los campos daban noticia – en tono más bien neutro y equilibrado – de la estructura interna de las universidades norteamericanas, sus requisitos de rendimiento y sus mecanismos de selección.

Finalmente, serían los informes publicados con ocasión de las Exposiciones Mundiales de Chicago (1895) y Saint Louis (1904) los que habrían de sobrepasar los límites de la larga tradición dominante de la “escuela germano-americana” y de superar el carácter casual y el diletantismo de algunas descripciones incluidas en los relatos de viajes. En este momento comienza a constituirse en ambos países una red de autores de renombre, cuyos contornos van delineándose con creciente exactitud, y cuyos trabajos (por ejemplo, los de Friedrich Paulsen o Nicholas Murray Butler), casi simultáneamente traducidos a una y otra lengua, sirvieron para fijar de modo decisivo y duradero la imagen del sistema de educación alemán o norteamericano en un país y en el otro. El hecho de que circularan por medio de traducciones los puntos de vista de reconocidos especialistas norteamericanos o alemanes no significa, empero, que se pueda hablar de una “recepción” germano-americana in nuce antes de 1914. La red de informaciones acerca de las escuelas y universidades alemanas o americanas comenzó a cobrar densidad por intermedio de vastos manuales y enciclopedias, así como por obras recopilatorias, que pretendían ofrecer una representación desde el punto de vista de cada país de su propio sistema en el contexto de las exposiciones mundiales, y por sus traducciones, aparecidas, por lo general, poco tiempo después; sin embargo, al mismo tiempo habría de hacerse visible una perspectiva determinada en medida cada vez mayor por la visión “oficial”. Es por ello que pasó inadvertida en Alemania la dinámica de desarrollo y diferenciación que estaba produciéndose en la higher education norteamericana en especial hacia finales del siglo XIX, es decir, la jerarquía de prestigio y rendimiento que estaba surgiendo entre los colleges y universities norteamericanos.

Esta intensificación de la recepción bilateral se vio acompañada también de formas particulares de producción “institucional” de informes, que construían la “imagen” de los respectivos sistemas de acuerdo con una lógica específica, la cual presentaba en ocasiones un alto grado de conformidad con su sistema de origen y era, en este aspecto, selectiva. No obstante, el retraso en cuanto a informaciones sobre el sistema escolar y universitario norteamericano que podía observarse en Alemania antes de la Primera Guerra Mundial fue a menudo objeto de crítica. “Se desatiende inexplicablemente a los libros americanos,” decía Hugo Münsterberg en 1914; “las publicaciones americanas atraviesan el océano en cantidades ridículas; ya son muchos los americanos que se han quejado porque incluso en la gran biblioteca de Berlín faltan las obras y revistas norteamericanas de mayor importancia. Si esto ocurre con madera todavía verde ¿qué no hemos de esperar que ocurra con la seca?” (Münsterberg, 1912, p. 129).

Las consecuencias que la Primera Guerra Mundial trajera aparejadas de por sí en el terreno de las monografías alemanas sobre la educación en Norteamérica se documentan en una bibliografía publicada en 1926, dedicada a “las más importantes obras sobre Estados Unidos publicadas en lengua alemana desde 1900” (Eberhard, 1926). De los 28 títulos relevados que tratan sobre la educación primaria o las escuelas superiores y universidades, 25 correspondían al período anterior a 1918, mientras que sólo tres a los años 1920. De estos últimos, dos fueron publicados en Suiza en 1921 y 1922; en el caso del tercero, se trata de la reimpresión de un informe sobre la universidad norteamericana publicado originalmente por un profesor de intercambio alemán en 1917.

Apenas dos años más tarde, Erich Hylla podía, sin embargo, constatar que no eran “escasos los libros sobre Estados Unidos que se ofrecen en el mercado alemán.” Se registran así en 1929, solamente en las páginas del recién fundado periódico *Die Erziehung*, 17 títulos a partir de 1926. Esta “moda”, por cierto ridiculizada en varios ámbitos, tenía, sin embargo, en la opinión de Hylla, “un trasfondo muy serio”. Los ojos del mundo están hoy puestos en los Estados Unidos, con la sensación, vaga pero certera, de que allí es donde ha de estar el centro de gravedad del acontecer mundial en los próximos veinte, o tal vez cincuenta, cien años; de que allí es donde se ha de decidir el destino de la Europa Occidental, en caso de que ésta no resuelva en un último instante el abismo que media entre sus contenidos culturales y las formas de su vida política por medio de una enérgica reforma de estas últimas – aunque de ello no hay, lamentablemente, perspectivas demasiado prometedoras” (Hylla, 1928, p. IV).

Las descripciones orientadas a la comparación quedaban en manos de los autores norteamericanos antes que en las de los alemanes, y estaban basadas en su mayoría en experiencias recogidas en el extranjero antes de la Primera Guerra Mundial. A modo de ejemplo, Learned produjo un estudio comparativo, aparecido originalmente en 1927 en los *Annual Reports of the Carnegie Foundation* y publicado nuevamente como reimpresión en 1971, con el título *The Quality of the Educational Process in the United States and in Europe* (Learned, 1927 [1971]). Aparte de la investigación de Learned, que despertara interés también en Alemania, apareció en los EE UU durante los años 1920 una serie de estudios informativos acerca de la reforma de la formación docente en la escuela elemental alemana, así como también la primera exposición histórica de las relaciones entre la universidad alemana y americana en la obra de Thwing (Alexander, 1929; Thwing, 1928).

A partir del fin de siglo, el público (especializado), tanto en Alemania como en los EE UU, comenzó a disponer, además, de informaciones acerca de la literatura periódica de uno y otro país. En tanto que Münch remitía a los lectores norteamericanos a “las publicaciones periódicas importantes de carácter general” (Münch, 1912, p. 122) acerca del sistema universitario alemán, en los EE UU se contaba ya, desde la aparición en 1899 en Nueva York del libro de Russell German Higher Schools, con un panorama de los “Leading Educational Journals” (Russell, 1899, pp. 442s.) de Alemania. Del mismo modo, ya antes del fin de siglo se había hecho en la revista Paedagogium un bosquejo de “las publicaciones pedagógicas en los Estados Unidos de Norteamérica” y dado a conocer las diversas publicaciones de prestigio, como el Pedagogical Seminary o la Educational Review (Schäfer, 1895). En 1910 la Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik realizó un registro de “las publicaciones americanas de mayor renombre” en el campo de la psicología pedagógica (Cameron, 1910, p. 120). Precisamente esta información sobre la bibliografía periódica era lo que debía resultar útil al público alemán. Si bien en el catálogo del Museo Alemán de la Escuela – una organización dependiente del numéricamente poderoso Deutscher Lehrerverein [Asociación alemana de docentes, N. del T.] – correspondiente al año 1903 se encuentra un número igual de monografías dedicadas a la situación escolar y educativa en los EE UU que a la de Suiza, Inglaterra o Francia, entre las escasas diez publicaciones periódicas en lengua extranjera no hay registrada ninguna procedente de los EE UU (Berliner Lehrer-Verein, 1904).

Es imposible, tanto en el período imperial como en el de la República de Weimar, tomar las llamadas publicaciones “nucleares” como punto de partida. El crecimiento y la modernización producidas en el sistema educativo alrededor de 1900 tuvieron como resultado un despliegue del discurso pedagógico en ambos países, que se vio reflejado también en la prensa pedagógica. Al lado de los periódicos establecidos ya antes del fin de siglo, que se situaban en el terreno de intersección entre filosofía, cultura y pedagogía, se fundó en Alemania a finales del siglo XIX una importante cantidad de publicaciones en el terreno – de límites todavía poco claros – de la pedagogía científica, que abarcaban temas que iban desde la higiene en la escuela y la psicología infantil hasta la naciente pedagogía experimental, orientada a su aplicación en las escuelas. Fue en este terreno, cuando no ya en las revistas de carácter pedagógico general, que empezaron a evidenciarse diferencias apreciables entre Alemania y los EE UU. En comparación con Alemania, en los EE UU sobre todo la psicopedagogía pudo, por una parte, desarrollarse con menos conflictos a nivel científico e institucional, y por otra, como consecuencia de ello, estar representada más temprana y frecuentemente en la prensa científica por intermedio de un número de publicaciones propias. En el curso de la subsiguiente academización de la pedagogía como disciplina científica, la diferencia temática y metodológica entre las ciencias pedagógicas de ambos países continuó acentuándose hasta asumir contornos claros. Así, en Alemania los periódicos vinculados a la pedagogía “humanística” y orientados a la filosofía de la educación tenían preeminencia sobre las publicaciones psicopedagógicas. Por último, el avance en la expansión del sistema de instrucción moderno se vio acompañado en ambos países por un incremento de la relevancia de las profesiones pedagógicas. También en este aspecto son evidentes las diferencias entre Alemania y los EE UU: las mismas se dejan ver, en primer lugar, en la jerarquización del profesorado en Alemania – que no encuentra paralelo en los EE UU –, dentro del sistema dual de escuelas elementales y superiores, y en segundo, en la cercanía de los educadores norteamericanos con los desarrollos de las investigaciones empírico-científicas. Por otra parte, a diferencia de los periódicos norteamericanos, que no presentan títulos de por sí internacionales, en Alemania puede hacerse una distinción entre las publicaciones de carácter pedagógico general y las de orientación internacional. Además, otro aspecto en el que difieren los periódicos de ambos países es el de la continuidad de su aparición. En Alemania, algunas de las publicaciones fundadas antes de 1900 dejan de aparecer ya antes de la Primera Guerra Mundial, mientras que otras se fusionaron con periódicos de temática similar; los periódicos que siguieron apareciendo después de 1918 fueron a su vez clausurados entre 1933 y 1945. Los periódicos norteamericanos, por el contrario, se caracterizaron en general por un grado más elevado de continuidad, que se extendió hasta avanzada la segunda posguerra y en algunos casos, hasta el presente.

2.2. Análisis cuantitativos de la recepción en las publicaciones pedagógicas⁽⁶⁾

En el marco de las investigaciones cuantitativas abordadas en nuestro proyecto, se interpreta el concepto de “recepción internacional”, de manera exclusivamente formal, como la publicación en una revista de un artículo con referencia al extranjero. La investigación se concentra, al mismo tiempo, sólo en los artículos principales de cada periódico, y dentro de éstos, en los que hacen referencia expresa al extranjero en su título. Como “relativos al extranjero” o “internacionales” se entienden los trabajos que hacen referencia a otras naciones, continentes y espacios lingüísticos o culturales, o bien tienen como tema el “extranjero” o la “internacionalidad”, o son obra o traducción de autores extranjeros. De acuerdo con este modelo, en el período tomado como base (hasta 1933), se procedió al examen de más de 18.000 artículos distribuidos en 23 publicaciones alemanas y poco menos de 15.000 en ocho norteamericanas, de los cuales unos 3.200 (17,8%) de los aparecidos en los periódicos alemanes y algo menos de 2.000 (13,4%) en los norteamericanos pueden ser clasificados como “relativos al extranjero” según los criterios antes delineados.

⁽⁶⁾En relación con las apreciaciones que siguen, cf. con más detalle, Drewek (2004); cf. en lo referido a la evolución del discurso sobre el extranjero en la segunda mitad del siglo XX los análisis cuantitativos de Herrlitz (2000).

¿En qué medida y con qué dinámica se refleja la recepción internacional en el plano del discurso de estos periódicos? ¿Qué conjeturas acerca de la recepción internacional pueden establecerse en un período más extenso? ¿En qué grado se distinguen los resultados entre las publicaciones pedagógicas alemanas y norteamericanas? ¿Tuvo como resultado la cesura provocada por la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias políticas una implementación más vigorosa de las referencias internacionales en el discurso pedagógico en ambos países en comparación con el período anterior a la guerra, o, por el contrario, como se reconoce en el porcentaje decreciente de artículos relativos al extranjero en las publicaciones periódicas, una concentración en el respectivo discurso nacional? ¿Se correlaciona el desarrollo de la apertura internacional prioritariamente con los parámetros políticos, o más bien con la dinámica de sectores sociales y científicos específicos?

Si bien este abanico de interrogantes sólo puede ser contestado por medio de análisis adecuadamente diferenciados, en la Tabla 1 se intenta ilustrar algunas de las evoluciones básicas en la comparación entre Alemania y los EE UU. Las diferencias relevantes para su interpretación, sobre las cuales se trabaja en este artículo, conciernen tanto al período anterior a 1914 como al transcurrido entre 1918 y 1932, y a la cantidad de artículos examinados como total de referencia para establecer el porcentaje de artículos referidos al extranjero en general y los referidos a los EE UU y Alemania en particular.

En este contexto, ha resultado particularmente fecunda la división de ambas muestras obtenidas de los periódicos según distintos perfiles temáticos y ámbitos científicos o sociales. Así, puede verificarse en ambos países, en el caso del período anterior a 1914, una jerarquía de valores de recepción relativamente bajos en las revistas dedicadas a la pedagogía general y la reforma pedagógica, seguidas, en segundo puesto, por las dedicadas a la actividad docente y la enseñanza. La tasa de recepción más alta la alcanzan, empero, a ambos lados del océano, las publicaciones psicopedagógicas. Se comprueba, además, que, en el período anterior a 1914, la proporción de la recepción en cada campo es considerablemente superior en los Estados Unidos que en Alemania. Ello no obstante, cuanto más alto es el porcentaje de recepción en cada segmento particular, las diferencias entre ambos países tienden a reducirse.

Los valores registrados para el período posterior a 1918 presentan un cuadro completamente distinto. Este se manifiesta, por un lado, en una equiparación de las diferencias en la recepción de ambos países en los terrenos de la pedagogía general/reforma pedagógica y enseñanza/actividad docente a nivel del 10%-12% de los artículos de contenido internacional del total de trabajos publicados, y por otro, en las diferencias que se registran en las publicaciones psicopedagógicas. Mientras que en Alemania se mantiene, como en el período de preguerra, un valor del 20%, el porcentaje de artículos de contenido internacional en los periódicos estadounidenses decrece significativamente de un 23% a un 8%.

Tabla 1: Comparación de los artículos referidos al extranjero aparecidos en publicaciones pedagógicas de los EE UU y Alemania antes de la Primera Guerra Mundial y después de ella

			Total de Artículos	Artículos referidos al extranjero en general (%)	Artículos referidos a EE UU/ Alem. (%)
Art. hasta 1914	Pedagogía general/ Reforma pedagógica	Alemania	2.994	7,1	1,0
		EE.UU.	2.479	14,5	4,6
	Enseñanza/Docente	Alemania	3.282	11,3	2,0
		EE.UU.	1.837	19,4	10,4
	Psicopedagogía	Alemania	789	19,8	5,5
		EE.UU.	1.121	23,3	11,4
Art. 1919-1922	Pedagogía general/ Reforma pedagógica	Alemania	3.517	12,1	2,0
		EE.UU.	1.115	12,9	2,2
	Enseñanza/Docente	Alemania	1.229	10,4	1,1
		EE.UU.	3.998	11,3	2,3
	Psicopedagogía	Alemania	940	20,4	1,8
		EE.UU.	2.175	8,0	1,9

En lo que concierne a la recepción bilateral, puede advertirse en la tercera columna de la tabla la posición sobresaliente de Alemania antes de 1914 y su consiguiente pérdida de relevancia en el período de posguerra. Los porcentajes registrados para los EE UU en el período anterior a la guerra, que ascienden a un 5% en dos de los segmentos hasta alcanzar incluso un valor superior al 10%, caen después de 1918 a un nivel entre 1% y el 2%. Es preciso resaltar nuevamente el caso de la psicopedagogía. Mientras que antes de la Primera Guerra Mundial un 11% de los artículos publicados en los EE UU tenían a Alemania como punto de referencia – lo que constituye la mitad del total de los artículos de contenido internacional en este terreno –, después la guerra este porcentaje se reduce a un 2% (lo que

corresponde a una cuarta parte de la totalidad de los artículos⁽⁷⁾. La misma disminución puede apreciarse – si bien en menor medida – en la recepción de la psicopedagogía estadounidense en las publicaciones psicopedagógicas alemanas si se comparan los períodos de preguerra y posguerra, aunque este hecho no modifica en lo esencial la ya de por sí escasa orientación hacia los modelos estadounidenses en este campo.

Si se efectúa, como en este caso, una descomposición de “la” recepción de lo “extranjero” en la pedagogía según campos determinados por aspectos científicos y profesionales, surgen de la comparación bilateral tres fenómenos de naturaleza marcadamente distinta, que dan lugar al desarrollo de sucesivas hipótesis. En el caso de la psicopedagogía, se observa claramente, en primer lugar, el especial papel que cupo a la recepción en el desarrollo de la disciplina. Si bien la psicopedagogía estadounidense se había orientado, en su fase constitutiva, hacia aportes provenientes del extranjero – sobre todo de Alemania –, en su etapa de afianzamiento como disciplina científica, el anterior nivel de estas contribuciones decae notablemente. En segundo término, llama la atención la estabilidad cuantitativa que se registra en los periódicos alemanes tanto antes de la guerra como después de ella, así como, en tercero, una nivelación de las diferencias entre ambos países que se extiende por sobre el tipo de publicación, excepción hecha de la psicopedagogía. Esta nivelación se concreta en Alemania en un proceso – que no podemos hacer visible aquí por cuestiones de espacio –, que se manifiesta ante todo en el marco de la fundación de nuevos periódicos a partir de 1918, así como también en el terreno, nuevamente, de la psicopedagogía, que en Alemania no había alcanzado en modo alguno una institucionalización académica estable. Si bien el “extranjero” hacía, en el discurso interno alemán, las veces de “argumento” (Zymek, 1975)⁽⁸⁾ en el debate de la reforma pedagógica, las tendencias que se advierten en el marco de la perspectiva ampliada que proporciona la comparación señalan que el fondo de la cuestión de la recepción internacional depende estrechamente de los parámetros del desarrollo disciplinario y la reforma pedagógica, y que los procesos de recepción, en su sentido primero de “motivos de información y orientación”, deben ser antepuestos como subordinados, tanto de manera temporal como objetiva, al motivo de su funcionalización.

2.3. La semántica histórica de la recepción del sistema escolar y universitario estadounidenses y la psicopedagogía en los EE UU⁽⁹⁾

Al dividir los artículos publicados en periódicos según su título en áreas temáticas tales como Política/Administración de la enseñanza, Currículum/Lenguas, Estudios comparativos/Internacionalismo, Pedagogía/Teoría pedagógica, Sistema educativo, etc., se advierte un predominio de estas dos últimas áreas como objeto de recepción. Un porcentaje claramente superior al 40% de las contribuciones en ambos países se centran en el sistema educativo, mientras que un 25% lo hace en pedagogía y la teoría pedagógica. Aun cuando en el curso de nuestro trabajo no hemos dado aún por concluido el análisis del contenido de los artículos publicados en los distintos periódicos, la evaluación ya realizada de la literatura monográfica puede brindarnos ciertos criterios orientadores para una interpretación más amplia.

2.3.1. Sistema escolar y universitario

Hasta entrada la década de 1880 las monografías de autores germano-estadounidenses transmiten ante todo la imagen de una universidad estadounidense confiada en sus posibilidades y muy superior a la alemana. Dulon hablaba ya en 1866 acerca de sus “considerables ventajas” e “importantes logros” (Dulon, 1866, p. 143); este juicio habría de ser refrendado explícitamente por Klemm veinte años más tarde. No existe, en opinión de este autor, “ningún otro pueblo” en el que la aptitud de lectura y escritura “unida a una expresión oral y escrita fluida se encuentren tan generalmente difundidas” (Klemm, 1886, p. 69) como entre los estadounidenses. Estas valoraciones daban, sin embargo, lugar a controversia. Ya en la *Pädagogische Real- Encyclopädie* de 1851 se lamentaba la falta de obligatoriedad de la instrucción y los bajos salarios, inferiores aun a los de un obrero no cualificado, percibidos por los maestros. Esta situación, se aclaraba, debilita la posición social y la reputación del maestro, y lleva a que “con frecuencia” el puesto de maestro sea ocupado “por personas de cualificación más que insuficiente” para el mismo. Sólo se estima como digna de consideración la educación de señoritas y se hace notar “la inclinación de las jóvenes por las matemáticas”. En lo que respecta a la educación superior, “no se presta la debida atención” a la diferencia entre la universidad y el college, establecimiento en el cual la enseñanza se imparte “recitando el libro de texto”. Todo estudiante que hubiera recibido en un curso de cuatro años de duración la calificación de “aprobado”, podía obtener “sin mediar examen y

⁽⁷⁾Estos resultados se corresponden tanto con los obtenidos en la investigaciones históricas de Fernberger como con los del análisis más reciente de Nußbaum y Feger sobre la evolución de las publicaciones periódicas en materia de psicología; según este último, la psicología alemana pierde en muy breve lapso el puesto de privilegio que ocupara en el discurso científico internacional a comienzos del siglo XX, siendo reemplazada por la psicología angloamericana. Todavía en 1910 la mitad de los artículos sobre psicología aparecidos en periódicos estaban escritos en alemán y sólo una cuarta parte en inglés; para 1925, esta relación se invierte: la mitad de los artículos se publican en inglés y una cuarta parte en alemán (cf. Fernberger, 1926). Fue a partir de estos niveles iniciales que la psicología norteamericana consolidó después de 1945 su posición de predominio a nivel internacional (cf. Nußbaum y Feger, 1978).

⁽⁸⁾Cf. además, las recientes investigaciones de Gonon (1998).

⁽⁹⁾En relación con las apreciaciones que siguen, cf. con más detalle, Drewek (2002).

contra entrega de una pequeña suma” el título del *Baccalaureus Artium*; “y tras otros tres años está en condiciones de obtener, sin rendir más exámenes, el título de *Magister Artium*”. Dado que en Estados Unidos se concedía un espacio mayor al cultivo del “Intelecto” que al de la “Fantasía” y, por consiguiente, al de las “Ciencias” que al del “Arte”, la educación en los Estados Unidos se encontraba “muy atrasada respecto de Europa” en las materias de Historia y Lenguas. Acerca de la Filosofía “no se tiene apenas noción” (Hergang, 1851, pp. 63s). El comisionado enviado por el gobierno austríaco a la exposición mundial de Filadelfia en 1876, Migerka, criticaba en las páginas del órgano oficial de la Asociación de Docentes Germano-Estadounidense, las *Erziehungsblätter*, en especial la arbitrariedad de la inspección escolar, que fomentaba la “ambición”, “la vanidad y otras cosas aun peores”. En la contratación de docentes desempeñaban “un papel de importancia las conexiones o relaciones personales”. No era raro encontrar el caso de jóvenes, por lo general mujeres, que, tras la finalización de sus estudios superiores, “conseguían un empleo como docentes, sin preparación específica” (citado en Klemm, 1886, pp. 66s).

Después de que se pronosticara, en la década de 1880 la “total suplantación” de la escuela germano-estadounidense por la “tendencia anglizante” (Klemm, 1886, p. 82) de la escuela popular en los Estados Unidos, el “sistema educativo estadounidense” se describe ya veinte años más tarde como en camino a su completa autonomía incluso respecto del modelo inglés. En la “Parte General” del informe presentado por los comisionados del Ministerio de Comercio e Industria prusiano enviados a la exposición mundial de St. Louis, se lee: “Las escuelas estadounidenses surgieron allí donde su presencia fuera imprescindible; son, desde un principio, hijas de la necesidad, no de la teoría, un fiel reflejo de las condiciones políticas, culturales y económicas de la nueva sociedad que se está construyendo al otro lado del Océano. Cuanto mayor es la parte que pasa a tomar la población en el estado nacional, dejando atrás su situación colonial, tanto más se alejan las escuelas de sus modelos ingleses, tanto más se notan sus rasgos manifiestamente estadounidenses” (Real Ministerio de Comercio e Industria de Prusia, 1906, p. 7).

En el marco de una información que va haciéndose a partir de este momento cada vez más abundante, se traza una diferencia tajante entre los aspectos técnico-organizativos del sistema estadounidense, juzgados dignos de imitación, y la cultura de enseñanza y aprendizaje de sus escuelas y universidades, que han de ser objeto de penetrantes críticas. Las muestras de respeto se dirigen no sólo hacia logros organizativos generales – “Ningún otro pueblo civilizado del planeta puede exhibir una escala de logros tan grande en materia de instrucción pública como los Estados Unidos de Norteamérica” (Leobner, 1907, p. 5) –, sino también hacia toda una serie de instituciones específicas en particular. Se destaca de manera positiva la consolidación de los jardines de infantes, la organización pedagógica del sistema escolar, la libertad en el uso de materiales escolares y didácticos, la baja cantidad de alumnos por clase, el manual training, las cátedras de Pedagogía, la situación destacada de los seminarios de formación de docentes, la oferta de actividades de perfeccionamiento para los docentes y las publicaciones anuales centralizadas sobre el desarrollo del sistema educativo; el Director del Seminario de Formación Docente Friedrich Beck colocaba al Bureau of Education de Washington en la categoría de “observatorio pedagógico” (Beck, 1912, p. 115), considerándolo como el modelo más recomendable para Alemania dentro del sistema estadounidense.

Comparado con sus ventajas organizativas, los principios constitutivos del sistema escolar y universitario estadounidense generaban profundas dudas. Como diferencia más significativa, se caracterizaba las escuelas estadounidenses como “establecimientos educativos”, mientras que se daba a las alemanas el carácter de “establecimientos de enseñanza”. Los rasgos más relevantes de la cultura educativa estadounidenses, definidos en sus bajos niveles de obligatoriedad, la promoción de la independencia del alumno, así como también en la enseñanza sobre la base de textbooks, tenían por resultado, por un lado, “un juicio impulsivo, confianza en las propias facultades”, y una cierta “cualidad profana” en el alumno, por otro. El presidente del Massachusetts Institute of Technology, cuya opinión se cita al respecto, hace un resumen de la situación en los siguientes términos: a su parecer, las escuelas son reflejo “de la característica nacional de emprenderlo todo con pocos conocimientos. El estadounidense es sagaz y enérgico; sabe salir bien del paso, pero es superficial. Sabe enfrentar una situación con conocimientos limitados mejor que un habitante de cualquier otro país, y tiene la oportunidad de aprender esta tendencia en la escuela.” Estas “cualidades de pionero” aparte, el estadounidense carece de “perseverancia” (Real Ministerio de Comercio e Industria de Prusia, 1906, pp. 35, 40-41).

Hacia 1910, aspectos como la relativización de la autoridad del material didáctico, prevista en la lógica de la “escuela educativa”, y la posición del maestro estadounidense, considerado no como “lecturer, sino como provoker of discussion”, ponían en cuestión, a ojos de los críticos tanto en los EE UU como en Alemania, la eficiencia del sistema norteamericano. Vistas desde la perspectiva alemana del “establecimiento de enseñanza”, las exigencias didácticas demasiado laxas de la “escuela educativa” y su cultura pedagógica forman un todo que trae aparejadas fatales consecuencias. Los alumnos saben “un poco de todo, pero nada como es debido, e intentan siempre obtener resultados sin esforzarse.” Con ser ya “increíble” todo lo que un estadounidense “instruido no sabe, además de la manera que revela de combinar sus circunstanciales conocimientos, lo peor es... que el niño no tiene conciencia de que saber poco es un defecto, de que ignorar conocimientos elementales acarrea un perjuicio.” En su carácter de “opponentes innatos de los contenidos didácticos”, los alumnos perdían con los libros de texto “su capacidad de trabajo personal”. La organización de las clases “según los criterios de un jardín de infantes” se extendía hasta los niveles superiores: no se proponen a los alumnos “metas fijas, ... no se les imponen las correspondientes responsabilidades”. La concepción “liberalista” de la enseñanza, según la cual “todo debe surgir desde abajo, para después impulsarse hacia arriba”, resultaba en una enseñanza “asistemática: el maestro se deja llevar de aquí para allá.” “Se presenta

un material, un texto breve; se aclaran algunos temas; cada uno expone su opinión; breve discusión; y luego, otro tema; nada se repite, nada se ejercita.” En un niño al que todavía no se han impuesto limitaciones, dicha práctica sólo puede alentar la charlatanería. El concepto de la ‘autodisciplina’ “oculta” al niño “la realidad de la situación en que se encuentra respecto de la escuela” y engendra “vanas ilusiones”. La posición “a menudo indigna” del docente tiene su fundamento ante todo en el poder de decisión demasiado amplio de los boards y de la “voz de mando” que las madres tienen en la escuela. El “temor” a las madres y las quejas acerca de “la impotencia de la escuela” daban como resultado una “presión” sobre el docente por no “quedar mal” ante sus alumnos (Beck, 1912, pp. 95, 124, 126-127).

Del mismo modo, una valoración de la universidad según los criterios alemanes era apenas posible. En las “Impresiones y Consideraciones” sobre “la formación universitaria en los Estados Unidos” publicadas en 1905 por un autor alemán en un periódico, se lee que “el único motivo para una tensión de fuerzas lo constituye el éxito, el superar a los competidores”. “La fisonomía de la universidad estadounidense está dominada en la actualidad – por increíble que parezca – por el deporte.” El mayor reconocimiento se brinda “no al estudiante con mejor rendimiento académico, sino al mejor jugador de football o al capitán de un bote de remos”. Quien recibe honores “no es el profesor de sienes grises que ha dedicado su vida a la enseñanza, sino el ‘coach’ del ‘footballteam’ o del ‘baseballteam’ o de la ‘crew’.” Son ellos los que representan “los personajes más ilustres de la universidad”, cuyos “días de gloria ... son los partidos: el área de financiación más importante es la del atletismo” (Küchler, 1905, p. 118).

Al entrar en la segunda mitad de la década de 1920, tras una interrupción de diez años, la recepción recíproca entre Alemania y los Estados Unidos en una nueva coyuntura, se habían operado cambios que no sólo se limitaban a las constelaciones políticas generales. Si bien la reestructuración del sistema educativo alemán a partir de 1918 trajo consigo reformas de profundo alcance, la estructura escolar conservó, en principio, su carácter jerarquizado verticalmente. Es precisamente por estos mismos motivos que permanecen inalterados en el período de entreguerras los patrones para la apreciación del sistema estadounidense transmitidos en la preguerra. Por otra parte, se pierde el factor de homogeneidad y unidad que presentaban los juicios emitidos desde Alemania antes de 1914. Sin embargo, esta imagen diferenciada de la educación estadounidense que lo sustituye – la tardía traducción al alemán (en 1930) de la obra de Dewey constituye un ejemplo de la misma – no ha de reflejar hasta la politización del discurso internacional bajo el Nacionalsocialismo nuevas perspectivas de desarrollo.

Ya antes de 1914 los estadounidenses reconocen asimismo la superioridad del sistema alemán, basándose en la comparación de sus resultados. En 1910, el Director de escuela Carl Brinkmann hacía mención de “las ventajas subestimadas de la escuela alemana”, refiriéndose a los efectos de socialización y los avances en materia de conocimientos de la “escuela del aprendizaje y del trabajo” prusiana de carácter obligatorio. Mientras que los docentes de tendencia reformista, tomando como referencia modelos del extranjero, “postulan como ideal que el niño sólo debe hacer lo que sea su antojo, que una clase debe conducirse sólo en función del interés ..., y encuentran casi digno de lamentar que un docente tome en sus manos el manejo de la clase y plantee exigencias a sus alumnos, muchos ingleses y estadounidenses, en cambio, manifiestan una profunda preocupación por el hecho de estar considerablemente atrasados respecto de nosotros en esta materia. ... La opinión pública alemana desconoce en verdad el alto grado que esta tendencia ha alcanzado en Alemania”. Brinkmann cita a este respecto las palabras del presidente de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Pritchett, quien, en el tercer informe anual de la Fundación, deplora el hecho de que precisamente en Matemática – “que desde un comienzo fuera la asignatura modelo en nuestras escuelas” – los alumnos estadounidenses, pese a una carga horaria un 75% mayor en comparación con el Gymnasium alemán, alcancen un nivel de conocimientos “considerablemente inferior al obtenido por los estudiantes alemanes” (Brinkmann, 1911, pp. 98s., 106). Otros “observadores estadounidenses” podían constatar de igual modo “el notable adelanto del joven alemán en lo que hace a conocimientos y formación intelectual integral – suele decirse que un bachiller cuenta con una ventaja de dos años –, mientras que un joven estadounidense tiene que demostrar sus ventajas en otro terreno (Carnegie Foundation, 1909).

Al tiempo que formulara su apreciación de que era en los EE UU donde “habría de estar el centro de gravedad del acontecer mundial en los próximos veinte, o tal vez cincuenta, cien años; de allí habría de ser donde se decidiera el destino de la Europa Occidental” (Hylla, 1928, p. IV), Eric Hylla adhería en su diagnóstico de la situación escolar estadounidense a los juicios de William S. Learned, los que, en su opinión, constituían “lo mejor que se haya publicado en materia de crítica al sistema universitario de los Estados Unidos” (Hylla, 1928, p. 78). La crítica de Learned, quien antes de la guerra había observado personalmente el sistema escolar prusiano, se dirigía – con un alto grado de afinidad con el punto de vista alemán – “en primer lugar al carácter inconexo del sistema educativo en su totalidad; aprecia una falta de colaboración (o al menos de una división del trabajo clara) entre la escuela, el college y la universidad”. Más radical todavía es el cuestionamiento que Learned hace de la estructura interna y el método de trabajo del college estadounidense. Éste no sólo carece de una “finalidad claramente determinada”, sino que también, en consecuencia, su currículum está delineado sólo a medias: “Se trata de una especie de almacén de conocimientos; el alumno es cordialmente invitado a pasearse por el mismo y a juntar piezas diversas, para dar forma a un atavío de conocimientos. Siempre que trabaje cuatro años en ello, esta vestidura, sin importar su corte y en buena medida, tampoco su calidad, podrá recibir al cabo la calificación de ‘formación’” (Hylla, 1928; véase también Learned, 1927).

2.3.2 Las ciencias de la educación

En el proceso de academización de las ciencias de la educación, en las controversias en torno de su problemática principal, formas de organización científica y función social, y en la definición de los distintos perfiles científicos sobre una base nacional, la recepción internacional desempeña, en lo que se refiere a la comparación entre los EE UU y Alemania, un papel de excepción. Sin embargo, este aspecto ha sido escasamente investigado desde una perspectiva comparativa.

Si se parte de la ya mencionada comparación de sistemas educativos, resulta menos sorprendente la insistencia con la que se polemizó en Alemania contra la conversión de la Pedagogía en disciplina científica y su academización siguiendo los lineamientos norteamericanos, es decir, como disciplina orientada primariamente a la psicología experimental. Si bien el modelo estadounidense había tenido sus orígenes en Alemania, una ciencia de la Pedagogía con fundamento en la investigación psicopedagógica resultaba incompatible en apariencia con la ideología de la enseñanza superior alemana.

Tanto la recepción de los orígenes alemanes de la investigación en el campo de la psicología experimental como la forma de reflexión científica que de ella había resultado – y que más tarde habría de trasladarse de nuevo a Alemania –, encuentran su mejor exponente en la obra de Stanley Hall, uno de los más notables intermediarios entre la psicología y las ciencias de la educación alemanas y estadounidenses a finales del siglo XIX y principios del XX. Ciertos trabajos suyos, como “Die ideale Schule, gegründet auf die Kinderforschung [La escuela ideal, basada en una investigación de los niños, N. del T.]” (Hall, 1902), tenían por intención provocar el tradicionalismo imperante en la pedagogía alemana; otros, como los comentarios a su *Historia de la Psicología* ponen de manifiesto una concepción de la ciencia en modo alguno aceptable para la filosofía cultivada en el ámbito universitario alemán. “Por sobre todos los detalles se impone una idea fundamental que los une: el modo en que la psicología fue liberándose de la filosofía y ... continuó su camino, conquistando siempre nuevos territorios.” En opinión de un psicopedagogo alemán, Hall cree “que la Filosofía [no] tiene ya nada que ofrecer a las disciplinas particulares” (Brahn, 1914, pp. III-VIII).

En un trabajo publicado en 1914, *Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik* [La Pedagogía como ciencia y las cátedras de Pedagogía, N. del T.], que se basa en una conferencia pronunciada el año anterior ante la Sociedad Wheeler, Paul Ziertmann presenta una serie de argumentos categóricos contra la orientación psicológica de la Pedagogía, tal como se manifiesta en la obra de Hall. Los límites de la relevancia de la psicopedagogía “son inevitablemente impuestos por las necesidades de nuestra cultura, cualquiera sea la evaluación que de ella hagamos.” Esto quiere decir: “En la determinación efectiva de objetivos, la naturaleza del joven y el conocimiento del mismo no entran en consideración.” La Psicología es “en verdad sólo un medio – y con todo derecho”. Los objetivos de las escuelas superiores y universidades dependen, empero, prioritariamente “del estado en que se encuentren la ciencia y la técnica, las que han pasado a ser en la actualidad parte importante de nuestra cultura misma”. La investigación psicológica sólo encuentra legitimación en sociedades sin tradición, como la norteamericana: “De ahí que por poco pueda afirmarse: cuanto más profunda sea la conexión existente entre un sistema de instrucción y las distintas áreas de la cultura, cuanto más se oriente a ellas, cuanto mejor cumpla con sus cometidos, tanto más independencia debe guardar respecto de cualquier tipo de psicología evolutiva o pedagógica. ... Cuanta mayor atención preste, en cambio, a la psicología del niño, tanto menos será capaz de satisfacer las exigencias concretas de nuestra cultura. El sistema escolar estadounidense parece dar muestra de ello: le es imposible encontrar en sus objetivos un punto de contacto con la cultura actual, ya que carece de la presión que permite superar las exigencias de la cultura (presión que se ejerce entre nosotros por medio del reglamento de títulos y diplomas); es por ello que se inclina a la psicología, e intenta definir sus objetivos a partir de ella, dando cabida a sus reflexiones” (Ziertmann, 1914, pp. 29ss).

Los aportes estadounidenses a la filosofía (de la educación), en particular los trabajos de Dewey, sólo fueron tenidos en cuenta de modo marginal, y ello antes en periódicos de carácter internacional que en los dedicados a la pedagogía general. Este desarrollo puede seguirse hasta entrado el período de la Primera Guerra Mundial. Las reservas manifiestas que los principios de organización y reflexión del sistema estadounidense generaron en Alemania ya antes de 1914 registran durante la guerra una acentuación radical. Por ejemplo, en 1916 Eduard Spranger desaconseja enfáticamente a su colega Georg Kerschensteiner toda reflexión o recepción profunda respecto del pragmatismo norteamericano y sus formulaciones en la obra de Dewey. La primera traducción, realizada por Eric Hylla, del libro de Dewey *Democracy and Education* aparece en Alemania en 1930, mientras que sus segunda y tercera ediciones se publican sin modificaciones en 1945 y 1964 respectivamente. “Es sorprendente lo poco que se leyó” a Dewey en Alemania (Oelkers, 1993a, p. 3)⁽¹⁰⁾, se dice en 1993, en ocasión de una nueva edición – otra vez sin variantes – de la traducción de Hylla.

El grado de vinculación entre el rechazo por las teorías pedagógicas estadounidenses, y en general, internacionales y el regreso a constructos tradicionales cuestionables que se verifica simultáneamente, queda patentizado en un artículo de un manual aparecido en 1917. Allí se puede leer: “Es a la amargas experiencias vividas en esta guerra que debemos agradecer la salutífera liberación de la pedagogía de las consecuencias nefastas que acarrearán las tendencias

⁽¹⁰⁾Véase también Oelkers (1993b); véase, además, la investigación, basada en los trabajos de Michael Knoll, realizada por Bittner (2001).

extranjerizantes.” Específicamente, de los Estados Unidos “provenía la amenaza, surgida de la sobreestimación que allí impera de las ciencias naturales y la técnica, de la enajenación de nuestra cultura nacional y del individualismo excesivo.” La tendencia “a estructurar la pedagogía en su conjunto sobre bases experimentales, para crear así, supuestamente, una ‘ciencia’ de la pedagogía” tiene su origen en una “subestimación del aspecto racional de la historia, de la riqueza de una vida intelectual milenaria y de los métodos de las ciencias humanísticas, es decir, en el empirismo y el realismo actuales” (Eberhard, 1917, p. 1026).

3. Resumen

Si se aplica, desde un punto de vista histórico-comparativo, la tesis de Schriewer, según la cual “en la difusión de conocimientos, modelos organizativos, fórmulas para la solución de problemas concretos, o políticas más allá de límites nacionales” se plantean “en cada caso a los grupos receptores culturales o nacionales esfuerzos de reinterpretación y adaptación específicos,” como consecuencia de las cuales “la oferta transnacional de modelos se transfiere bajo la forma de nuevas conformaciones estructurales ... seleccionadas en función de intereses, adaptadas según necesidades y situaciones específicas, y reinterpretada de acuerdo a parámetros culturales”, los resultados de nuestra investigación que aquí se bosquejan, muestran una tendencia a una diferenciación creciente, que se desarrolla a lo largo de las siguientes líneas de argumentación:

(1) La difusión de conocimientos y esquemas organizativos más allá de los límites nacionales, en el caso de la comparación entre Alemania y los Estados Unidos, no lleva en modo alguno simultáneamente a los grupos culturales o nacionales receptores, vistos desde una perspectiva histórica, “en cada caso” a reinterpretaciones y adaptaciones sólo en su contenido específico. Si se toma como guía la distancia agresiva y permanente, en lo que hace al terreno de la teoría pedagógica, que impera en Alemania respecto de la escuela y la pedagogía estadounidenses, y si se tiene en cuenta que la misma sólo comenzó a superarse después de Segunda Guerra Mundial, se puede suponer una secuencia histórica de disociación, primero, a la que siguen luego las reinterpretaciones y las adaptaciones. De este modo, se registra, en una misma fase de la evolución de las ciencias de la educación – el período anterior a 1933 – un contraste particular en la conformación de perfiles característicos, signado, en el lado alemán, por la disociación, y en el norteamericano por la reinterpretación y la adaptación.

(2) Los límites de la anterior generalización pueden advertirse, sin embargo, con facilidad, si se aparta la mirada de los representantes principales del campo y de sus apologetas, y se la dirige a la periferia, particularmente extendida en una y otra dirección, de la scientific community alemana, precisamente por el hecho de la persistencia, aún después de 1918, de los antiguos moldes pedagógico-culturales. En el terreno de la psicopedagogía, así como entre los reformadores de la administración escolar, se imponía de manera evidente un modo de percepción concreto y constructivo del modelo estadounidense. Tomando como punto de referencia la “psicología humanística” de Spranger, de la cual en los años 1920 “nadie que no fuera alemán” (Bühler, 1927, p. 18) hablaba, los enfoques relativos a la pedagogía experimental parecen encuadrar, en primera línea, en la categoría de “extranjero”. Desde este punto de vista, las líneas de oposición no corren tanto entre el “extranjero”, es decir “los EE UU”, y “Alemania”, sino dentro mismo de la disciplina en su período de formación.

(3) Sería, por otra parte, erróneo atribuir, sólo a partir de estas circunstancias, un alto grado de afinidad con las estructuras educativas del extranjero a las posiciones o disciplinas específicas abiertas a lo internacional, y caer así nuevamente en una dualidad tajante de “críticos” y “defensores”, como lo demuestran los casos de Eric Hylla y William S. Learned. Pese a demostrar un respeto básico por la escuela estadounidense, sus formas de organización y su cultura del aprendizaje son objeto de profundas críticas, que no proceden, empero, de la estrecha perspectiva de una preferencia de la escuela alemana como modelo alternativo.

(4) Por último, si bien es igualmente desacertado formular la tesis de una mayor apertura internacional a nivel general de la pedagogía estadounidense, ésta se manifiesta, de todos modos, en una recepción particularizada, aunque limitada en el tiempo a la etapa de desarrollo de la disciplina, y en las transferencias de moldes de pensamiento extranjeros – durante un largo período, preponderantemente alemanes – resultantes de la misma. Mientras que la recepción alemana de la pedagogía estadounidense puede en general describirse, en lo que hace a su semántica, como más lenta en comparación con la recepción estadounidense de la pedagogía alemana, esta última presenta una mayor continuidad en su volumen y una mayor heterogeneidad en sus modalidades que la estadounidense. Queda reservado como objeto de ulteriores investigaciones un análisis de las formas concretas de “adaptación” que asumiera la repercusión de esta situación, originada en la controversial estructura de la disciplina, a nivel de los efectos de recepción en el aspecto de las transferencias de modelos teóricos y organizativos.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, T. (1929), *The Training of Elementary Teachers in Germany*, Bureau of Publications/Teachers College/ Columbia University, Nueva York.
- BECK, F. (1912), *Americana Paedagogica. Bericht über eine Studienreise nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika*, Klinkhardt, Leipzig.
- BERLÍNER LEHRER-VEREIN (1904), *Buchverzeichnis des Deutschen Schulmuseum*, Verlag des deutschen Schulmuseum, Berlin.
- BITTNER, S. (2001), *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Oberbayern.
- BRAHN, M. (1914), "Prólogo", en *Die Begründer der modernen Psychologie (Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt, St. Hall)*, Meiner, Leipzig.
- BRINKMANN, C. (1911), "Ein unterschätzter Vorzug der deutschen Schule," en *Gymnasium zu Steglitz, Festschrift zur Feier des 25-jährigen Bestehens*, Steglitz.
- BÜHLER, K. (1927), *Die Krise der Psychologie*, Fischer, Jena.
- CAMERON, E. H. (1910), "Wissenschaftliche Pädagogik in Amerika", en *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik X*, p. 120.
- CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING (1909), *Fourth Annual Report of the President and of the Treasurer*, New York.
- DREWEK, P. (1995), "Die Herausbildung der 'geisteswissenschaftlichen' Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive – Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs", en LESCHINSKY, A. (ed.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, Beltz, Weinheim-Basilea, pp. 299-316.
- DREWEK, P. (1999), "'Die ungastliche deutsche Universität.' Ausländische Studenten an Deutschen Hochschulen 1890-1930", en *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 5, pp. 199-244.
- DREWEK, P. (2001), "Defensive Disziplinbildung. Die Akademisierung der deutschen Pädagogik im Kontext der Modernisierungsprobleme des Bildungssystems und der Erziehungswissenschaft am Beginn des 20. Jahrhunderts", en HOFSTETTER, R. y SCHNEUWLY, B. (ed.), *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècle)*, Peter Lang, Berna etc., pp. 75-101.
- DREWEK, P. (2002), "The Inertia of Early German-American Comparisons: American Schooling in the German Educational Discourse 1860-1930", en CHARLE, C., SCHRIEWER, J. y WAGNER, P. (ed.), *Transnational Intellectual Networks and the Cultural Logics of Nations*, Berghahn, Oxford-Providence, en prensa.
- DREWEK, P. (2004), "Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1933. Teilergebnisse einer empirischen Untersuchung", en SCHRIEWER, J. (ed.), *Internationalisierung Pädagogischen Wissens*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, en prensa.
- DREWEK, P. y LÜTH, C. (ed.) (1999), *Geschichte der Erziehungswissenschaft – History of Educational Sciences – Histoire des Sciences de l'Éducation*, C.S.H.P., Gante.
- Drewek, P., 2002.
- DULON, R. (1866), *Aus Amerika über Schule, deutsche Schule, amerikanische Schule und deutsch-amerikanische Schule*, s.e., Leipzig-Heidelberg.
- EBERHARD, F. (1926), *Amerika-Literatur. Die wichtigsten seit 1900 in deutscher Sprache erschienenen Werke über Amerika*, Koehler & Volckmar, Leipzig.
- EBERHARD, O. (1917), "Zukunftspädagogik", en ROLOFF, E. M. (ed.), *Lexikon der Pädagogik*, Tomo 5, Herder, Friburgo.
- FERNBERGER, S. W. (1926), "On the Number of Articles of Psychological Interest Published in Different Languages (1916-1925)", en *The American Journal of Psychology*, XXXVII, pp. 578-581.
- FUCHS, E. (2002), "Räume und Mechanismen der internationalen Wissenschaftskommunikation und Ideenzirkulation vor dem Ersten Weltkrieg", en *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, Heidelberg, en prensa.

- FUCHS, E. (2004), "Erziehung in internationaler Dimension: Zur Rolle Deutschlands und der USA im Prozess der Internationalisierung pädagogischen Wissens am Anfang des 20. Jahrhunderts", en SCHRIEWER, J. (ed.), *Internationalisierung pädagogischen Wissens*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, en prensa.
- GEITZ, H., HEIDEKING, J. y HERBST, J. (ed.) (1995), *German Influences on Education in the United States to 1917*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GOLDSCHMIDT, D. (1991), *Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- GONON, P. (1998), *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischer Berufsbildung und zur Reform der Sekundarstufe II*, Peter Lang, Berna etc..
- HAUPT, H.-G. y KOCKA, J. (ed.) (1996), *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung*, Peter Lang, Fráncfort del Meno et al..
- HEIDEKING, J., DEPAEPE, M., HERBST, J. y GOLDSCHMIDT, D. (1997), *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*, número temático de Paedagogica Historica, XXXIII:1.
- HERGANG, K. G. (dir.) (1851), "America. Americanische Pädagogik," en *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesen und seiner Geschichte*, segunda edición revisada, 1° Tomo, Verlagscomptoir, Grimma-Leipzig.
- HERRLITZ, H.-G. (2000), "Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion 1945-1995", en GÖTTE, P. y BERG, C. (ed.), *Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanz und Perspektiven*, Klartext, Essen, pp. 65-79.
- HORN, K.-P., NÉMETH, A., PUKÁNSKY, B. y TENORTH, H.-E. (ed.) (2001), *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*, Osiris Kiadó, Budapest.
- HYLLA, E. (1928), *Die Schule der Demokratie. Ein Aufriß des Bildungswesens der Vereinigten Staaten*, Beltz, Langensalza.
- KAELBLE, H. (2000), *Der historische Vergleich*, Campus, Fráncfort del Meno.
- KEINER, E. (1999), *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- KEINER, E. y SCHRIEWER, J. (2000), "Erneuerung aus dem Geist der Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft", en *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, pp. 27-50.
- KLEMM, L. R. (1886), "Das Schulwesen in den Vereinigten Staaten", en TENNER, A. (ed.), *Amerika, Der heutige Standpunkt der Kultur in den Vereinigten Staaten*, Stuhr, Berlín.
- KÜCHLER, W. (1905), "Über amerikanische Universitätsbildung", en *Beilage zur Allgemeinen Zeitung*, 172.
- LEARNED, W. S. (1927 [1971]), *The Quality of the Educational Process in the United States and in Europe*, Arno Press, Nueva York.
- LEOBNER, H. (1907), *Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesen in den Vereinigten Staaten von Nordamerika*, Deuticke, Viena-Leipzig.
- LINGELBACH, G. (2002), *Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA von den 1860er Jahren bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- MATTHES, J. (1992), "The operation called 'Vergleichen'", en MATTHES, J. (ed.), *Zwischen den Kulturen?*, Schwartz, Gotinga, pp. 75-99.
- MÜNCH, W. (1912), *Das Unterrichts- und Erziehungswesen Groß-Berlins*, Oehmigcke, Berlín.
- MÜNSTERBERG, H. (1912), *Die Amerikaner*, 2° Tomo: Das geistige und soziale Leben, Mittler, Berlín.
- NUSSBAUM, A. Y FEGER, H. (1978), "Analyse des deutschsprachigen psychologischen Zeitschriftensystems", en *Psychologische Rundschau*, 29, pp. 91-112.
- OELKERS, J. (1993a), "Prólogo a la edición de 1993", en OELKERS, J., *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Beltz, Weinheim-Basilea.
- OELKERS, J. (1993b), "Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis", en OELKERS, J., *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Beltz, Weinheim-Basilea, pp. 497-517.

- REAL MINISTERIO DE COMERCIO E INDUSTRIA DE PRUSIA (1906), *Reiseberichte über Nordamerika*, Cámara de Diputados, Berlín.
- RUSSELL, J. E. (1899), *German Higher Schools. The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*, Longmans, Nueva York.
- RUST, V. D. (1967), *German Interest in Foreign Education since World War I*, The University of Michigan, tesis doctoral.
- RUST, V. D. (1997), "The German Image of American Education through the Weimar Period", en HEIDEKING, J., DEPAEPE, M., HERBST, J. y GOLDSCHMIDT, D. (1997), *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*, número temático de *Paedagogica Historica*, XXXIII:1, pp. 25-44.
- SCHÄFER, E. A. (1895), "Die pädagogische Presse in den Vereinigten Staaten von Nordamerika", en *Paedagogium* XVII, pp. 307-314.
- SCHRIEWER, J. (1994), *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*, Humboldt Universität, Berlin [español: *Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada*, en este tomo]
- SCHRIEWER, J., HENZE, J., WICHMANN, J., KNOST, P., BARUCHA, S. y TAUBERT, J. (1998), "Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjet Union/Rußland, China)", en KAEBLE, H. y SCHRIEWER, J. (ed.), *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*, Peter Lang, Fráncfort del Meno etc., pp. 151-258.
- SCHWENK, B. (1977), "Pädagogik in den philosophischen Fakultäten – Zur Entstehungsgeschichte der 'geisteswissenschaftlichen' Pädagogik in Deutschland", en HALLER, H.-D. y LENZEN, D. (ed.), *Wissenschaft im Reformprozeß, Aufklärung oder Alibi?*, Cotta-Klein, Stuttgart, pp. 103-131.
- STANLEY HALL, G. (1902), *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*, Bonde, Altenburg, pp. 227-247.
- THWING, C. F. (1928), *The American and the German University. One Hundred Years of History*, Macmillan, Nueva York.
- WAGNER, P. y WITTRÖCK, B. (1991), "States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences", en WAGNER, P. ET AL. (ed.) *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Discipline*, Kluwer, Dordrecht etc., pp. 331-357.
- ZIERTMANN, P. (1914), *Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik*, Weidmann, Berlín.
- ZYMEK, B. (1975), *Das Ausland als Argument in der reformpädagogischen Diskussion*, Henn, Ratingen.

Datos del autor

Peter Drewek, Decano de la Professional School of Education de la Universidad de Bochum (Alemania). Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Educación Comparada.