



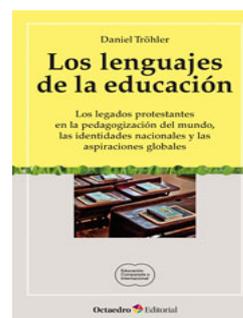
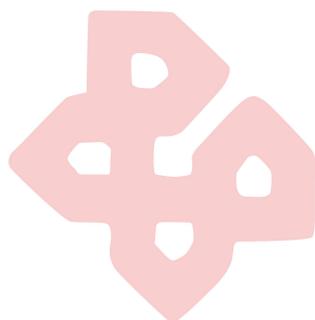
VOL. 17, N° 2 (mayo-agosto 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

RECENSIONES

Reviews



La ética protestante y la escuela sin capitalismo. A propósito del libro de Tröhler, D. (2013). Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales. Barcelona: Octaedro, 2013, 267 págs.

No hay sometimiento más perfecto que el que tiene apariencia de libertad. Así se hace cautiva la propia voluntad (Rousseau, El Emilio)

Max Weber escribió entre 1904 y 1905 las partes que luego agrupadas dieron vida a *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, uno de esos pocos libros que poseen la fuerza de conmover en su época y de mantener una atracción inextinguible hasta nuestros días¹. Más allá de su impacto en el campo de la sociología de las religiones, en la que la aportación weberiana alcanzó cotas muy altas, su

¹ En el verano de 1904 Weber viajó a los Estados Unidos, poco antes y poco después aparecieron los textos sobre el tema, que fueron publicándose en la revista que él coordinaba (*Archiv für Socialwissenschaften*). Su agrupamiento en un libro unitario se publicó a poco de morir el autor. Véase Marianne Weber. *Max Weber*. Valencia: Edicions alfons el Magnánim, 1995, pp. 494-495.

contenido implicaba una cierta interpelación a Marx (la sombra que persiguió a Weber durante toda su vida) al querer explicar y hundir las raíces del capitalismo en una determinado *ethos* religioso, el que correspondería al “protestantismo ascético” (calvinismo, pietismo, metodismo y bautismo). En el fondo, la apuesta weberiana, más allá de su exactitud histórica, era un conato de edificar una sociología histórica basada en el papel determinante de las creencias e ideas de los agentes sociales en la vida institucional.

Desde su desaparición física en 1920, los regresos a Weber han sido muchos y de naturaleza muy diversa y extremada. Hubo quienes bebieron en su manantial las aguas del pensamiento crítico al poner el acento en sus especulaciones sobre las formas de dominación, hubo otros, en cambio, que prefirieron el weberianismo amigo del orden social y del oficio del sociólogo entendido como impoluta tarea científica ajena a cualquier tinte profético o compromiso político. En el caso que nos ocupa, la obra de Daniel Tröhler o la de los sociólogos neoinstitucionalistas², con los que busca confrontarse en las postrimerías del libro, coinciden en situar las ideas (en Tröhler bajo la forma de “lenguajes” de larga duración) como motor principal de la génesis de los sistemas educativos. En uno y en otros, a diferencia de lo que ocurriera con Weber, el capitalismo es el gran ausente.

Daniel Tröhler, licenciado en Zúrich, es profesor de la Universidad de Luxemburgo y ha destacado en la última década como brillante y novedoso investigador en la historia de la educación y de las ideas pedagógicas dentro de un marco conceptual propio de la historia comparada de los sistemas educativos (principalmente en tres espacios: Suiza, Alemania y Estados Unidos). Las barreras de acceso a su obra, principalmente escrita en su lengua madre, el alemán, se han ido salvando en España gracias a una espléndida labor de difusión, principalmente a cargo de Miguel Ángel Pereyra, catedrático de la Universidad de Granada, verdadero introductor en España de lo mejor de la historia del *currículum* y de la educación comparada³. Precisamente el libro que comentamos corresponde al número 5 de la colección *Educación comparada e internacional*, patrocinada por la editorial Octaedro y dirigida por el catedrático de la universidad granadina. El texto que nos ocupa es, en efecto, una traducción de la versión original en inglés de un libro compuesto por doce capítulos de otras tantas contribuciones anteriores del profesor Tröhler, que vieron la luz entre 2001 y 2011, y que ahora se refunden organizados en cuatro grandes apartados.

En efecto, tras un prefacio un tanto oscuro de Tom Popkewitz, una nota del autor a la edición española y una muy clarificadora introducción, el profesor Tröhler resume sus pretensiones (“este libro trata de la incidencia que el protestantismo ha tenido en el pensamiento educativo del mundo occidental”, p. 19), exhibe su principal armamento metodológico (*los lenguajes educativos* como modos y modalidades de pensar, hablar y escribir sobre educación) y desgrana las tesis más sustanciales: la presencia dominante, a menudo subterránea, todavía hoy de los *lenguajes educativos* protestantes fraguados en el crisol del calvinismo suizo, el inconformismo religioso británico y el tamiz decisivo de protestantismo reformado que se cobijó en tierras americanas. Ese sería el hilo oculto, y no el del luteranismo alemán que permaneció atado a una concepción idealista y elitista de la educación, que ahorma las condiciones de posibilidad de un discurso democrático, republicano y utilitarista generador

² La Escuela de Stanford, llamada neoinstitucionalista alcanza últimamente un gran predicamento en la historia y sociología histórica de la educación a la hora explicar las tendencias a la mundialización de los sistemas educativos dentro de una cultura mundial cada vez más homogénea, lo que no es óbice para que a lo largo de esta reseña aderecemos alguna indicación crítica. Desde las editoriales barcelonesas Octaedro y antes Pomares-Corredor se ha abierto su difusión en España, como se citará más adelante.

³ Alberto Luis Gómez y Jesús Romero dedicaron un excelente monográfico al papel de su persona como promotor de vínculos entre investigadores de diversos países y como introductor en España de las innovaciones más ricas en el campo de la teoría y la historia. Desde su tiempos en *Revista de Educación* hasta la dirección de las colecciones especializadas ya mencionadas de Pomares y Octaedro. Véase el trabajo de los autores citados en la revista *Con-Ciencia Social*, 10 (2006), pp. 85-128, donde además ponen de relieve el “escaso eco institucional” alcanzado por este gran surtidor de iniciativas entre los historiadores de la educación. Además del libro comentado en esta recensión, en la editorial Octaedro en 2012 se ha publicado también la valiosa compilación de Daniel Tröhler y Ragnhild Barbu titulada *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Y también ha colaborado el profesor suizo en la revista de la Universidad de Granada *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (en vol. 11, 3, 2007 y en vol. 13, 2, 2009).

de una escolarización de masas e inspirador del arsenal argumentativo de los organismos internacionales dedicados a la educación.

En realidad, la plataforma teórica de Tröhler busca sustento en la distinción clásica de Saussure entre *langue* y *parole*, lengua y habla, readaptada conforme a las aportaciones de la *Escuela de Cambridge*, representada por Quentin Skinner y John G. A. Pocock. La *langue* sería el espacio de posibilidades expresivas dentro del que se mueven los usuarios (los que hablan o escriben) de unos pocos *lenguajes educativos* que configuran el mundo de la educación a lo largo de la historia. Este poder performativo del lenguaje, tan común a los giros culturalistas de las ciencias sociales desde el último tercio del siglo XX, empapa el razonamiento de Tröhler y le permite hacer un uso histórico, comparativo y transnacional recurriendo a las pocas estructuras discursivas (según él, se pueden contar con los dedos de las manos) que han producido y representado simbólicamente los sistemas educativos nacionales y han dotado de argumentos a la actual globalización de la escuela comprendida como un beneficioso consenso transcultural. De esta suerte, los *lenguajes educativos* (nosotros los llamaríamos tradiciones interpretativas o modelos de representación) devienen en una herramienta heurística de primer orden para el historiador que, como es el caso, hace uso de la comparación para comprobar, mediante el estudio empírico y simultáneo de varios países (Suiza, Alemania y USA), la obstinada pervivencia del *legado protestante*.

De ahí que los capítulos del libro traten de plasmar una descripción empírica y comparativa del efecto de tal herencia o “lenguaje”. Así el texto se despliega y organiza en cuatro bloques temáticos seguidos de una extensa e interesante bibliografía. El primero (*Los fundamentos protestantes: la educación, la economía y la política*) constituye, junto a la introducción, una expresión de la plataforma teórica sobre la que el autor mantiene su argumentación en todo el libro y a través de la cual justifica sus tesis (la importancia del protestantismo en la pedagogización de nuestro tiempo y en las ideas generadoras de los sistemas educativos de nuestro mundo). Aquí ya queda clara la vecindad y distancia con los “malentendidos” de Weber (coincide con el sociólogo alemán en dar gran valor al protestantismo, aunque enmienda la plana a las confusiones weberianas acerca de las consecuencias distintas de luteranismo y calvinismo, por falta de diferenciación entre ambos). En los capítulos del segundo bloque (*El protestantismo reformado, el republicanismo clásico y la educación*) analiza el peso que el protestantismo reformado de origen suizo, trasplantado a Gran Bretaña y luego a América del Norte, tuvo en la pervivencia de un lenguaje democrático, propio de lo que llama “republicanismo clásico”, en el surgimiento de ideas pedagógicas e instituciones escolares guiadas por la idea de “salvación”, por la creencia (ajena al luteranismo o al catolicismo) de la necesidad de establecer el “reino de Dios sobre e la tierra”, motivo que se prolonga en el pragmatismo (por ejemplo, en J. Dewey) y que llega hasta hoy como pensamiento educativo dominante. En la parte tercera (*El protestantismo luterano, la educación y la Bildung*), trata de demostrar la desavenencia de fondo entre el protestantismo reformado angloamericano y el ideal educativo alemán fundado en la idea de *Bildung*, o sea, en la separación entre la vida espiritual del alma interior y compromiso con la acción ciudadana democrática. Los lenguajes del protestantismo reformado y del luteranismo serían, por tanto, antagónicos y no reconciliables. Finalmente, en el cuarto bloque (*La arqueología lingüística de los debates actuales*), matiza su idea de *lenguajes educativos* comprendiendo su existencia como una realidad compleja, mixta y dispuesta en estratos: “La metáfora de la arqueología es adecuada en el sentido de que los <<lenguajes>> no dominantes están enterrados en los lenguajes dominantes” (p. 199). Pero el núcleo de esta sección está dedicado a efectuar una crítica profunda de la sociología neoinstitucionalista y su interpretación del proceso de homogenización mundial de los sistemas nacionales de educación. Según él, los sociólogos neoinstitucionalistas de la Escuela de Stanford, viene defendiendo y subrayando la importancia del legado protestante en los procesos de globalización educativa de nuestro tiempo, pero de manera ahistórica, autocomplaciente y sin matices (sin diferenciar luteranismo de protestantismo reformado). Precisamente, el brutal impacto diferencial del Informe PISA en Alemania respecto a otros países lo interpreta como la pervivencia de la idea de *Bildung* en el centro de un pensamiento pedagógico humanista de raíz luterana (la *Geisteswissenschaftliche*) incapaz de aceptar los lenguajes utilitaristas hoy dominantes, ahormados en las tradiciones calvinistas estadounidenses. La *langue* luterana alemana, en cambio, habría constituido, como demuestra en capítulos anteriores, una tradición interpretativa (y selectiva) tanto de la historia de la educación como

de la pedagogía, pero también en la actualidad, una reacción contra PISA⁴, todo un síntoma, al fin y a la postre, de la pervivencia de estratos de lenguajes resistentes a la erosión.

Son muchas y muy valiosas las enseñanzas que procura la lectura de este libro, recomendable por múltiples razones. Entre otras, cabe citar la interpretación de la temprana peculiaridad republicana y democrática americana. Ya en su clásico *De la démocratie en Amérique (1835-1840)* Alexis de Tocqueville consideraba la igualdad de condiciones como un hecho providencial plasmado en aquellas tierras y se preguntaba: “¿Se piensa que, después de haber destruido el feudalismo y vencido a los reyes, la democracia retrocederá ante los burgueses y los ricos? ¿Se va a parar ahora, cuando se ha hecho tan fuerte, y tan débiles sus adversarios?” (Tocqueville, 1985, 20)⁵. Esa cuestión no se la formula el profesor Tröhler (ni tampoco otras muy pertinentes que suscita la obra de Tocqueville), a quien, sin embargo, interesa más perseguir las huellas de las raíces religiosas y educativas que facultaron esa supuesta tendencia irreversible hacia la democracia americana. Sí señala, a modo de contraste, algunas de las notas peculiares del *Sonderweg*⁶ alemán, de la vía germana hacia una modernidad que, como es sabido, tuvo desembocadura harto catastrófica, y que vino precedida por el cultivo del conocimiento “desinteresado” al servicio del enriquecimiento del alma individual, merced al típico dualismo, tan propio del luteranismo, entre vida espiritual privada y vida pública. Contiene, pues, este libro motivos de muy pertinente reflexión comparativa a propósito de las tradiciones, religiosas, políticas y educativas que estuvieron en el origen del mundo contemporáneo, poniendo siempre el acento en las variadas líneas en que fue interpretado ayer y puede concebirse hoy el pluriforme e influyente legado protestante⁷.

Sin duda el principal mérito de la obra del profesor suizo reside en ofrecer nuevos y más refinados marcos explicativos para emprender una historia comparada de la educación, que a menudo ha sido tentada por pecados nada veniales: el apunte impresionista, el esencialismo ahistórico (la continuidad desde la escuela sumeria hasta la globalización), o esa suerte de leyenda *whig* que ve el avance de la institución escolar como progresivo despliegue y marcha en pos de la felicidad. Frente a ello, D. Tröhler (2007) nos viene advirtiendo acerca de la cadencia particular, más bien lenta, de las mutaciones educativas, lo que obliga a explorar nuevos conceptos heurísticos que simultáneamente den

⁴ El tema de los informes PISA como síntoma de estandarización y gobernación mundial de la educación a través de la evaluación, ha sido objeto de recurrente atención por parte del profesor Tröhler y otros muchos de sus colegas. Véase, por ejemplo, su artículo “Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y desafíos de la investigación educativa”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, vol. 13, 2 (2009), pp. 1-14. Véase también su aportación en el encuentro celebrado en Canarias por The *Comparative Education Society (CESE)*, “Concepts, cultures and comparisons. PISA and the double German discontentment”. En M. A. Pereyra, H. G. Kotthof and R. Cowen (eds.). *PISA under Examination. Changing Knowledge, Changing Test, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011, pp. 245-257. También en la Universidad de Granada participó en un Seminario Internacional sobre Políticas Curriculares Comparadas (septiembre de 2012).

⁵ Alexis de Tocqueville. *La democracia en América*. Barcelona: Orbis, 1985.

⁶ En cierto modo, el libro de Tröhler puede inscribirse en esa tradición historiográfica, la escuela del *Sonderweg*, que reclama la especificidad de la “vía alemana” entre 1871 y 1945 (modernización económica con ausencia de modernización política). En su caso, la peculiaridad sería en un tiempo más largo y de carácter educativo (una mezcla de luteranismo, *Bildung* y nacionalismo). Para un eficaz resumen de los debates sobre el *Sonderweg*, véase Federico Finchelstein. *El canon del Holocausto*. Buenos Aires: Prometeo, 2010, pp. 76-98. A fin de comprender mejor el ambiente cultural y académico alemán es muy recomendable el excelente estudio de Fritz Ringer sobre *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*. Barcelona: Pomares, 1995. Finalmente, Norbert Elias dedicó el centro de su obra a pensar las raíces de la barbarie y de la contraposición entre la *Kultur* alemana y la *Civilisation* francesa y occidental. Cosúltese al respecto, su recopilación acerca de *Los alemanes*. Buenos Aires: Trilce, 2009.

⁷ Desde luego la brevedad de nuestra reseña del libro impide subrayar todos los aspectos interesantes que contiene. Baste citar, a modo de ejemplo, la muy sugerente exégesis de *El Emilio* de J. J. Rousseau y la importancia que concede a su *Carta a D’Alembert* (1758), texto central para comprender su teoría de la educación de corte republicano, pero, a pesar de ello, ignorado en una historia de las ideas pedagógicas muy sesgada y selectiva.

razón del cambio y la continuidad⁸. En este contexto se inscribe tanto la construcción del objeto de este libro (la huella dejada por el legado protestante en la escuela) como la aportación teórico-metodológica más relevantes (los *lenguajes educativos* como expresión paradigmática y singular para discernir las maneras de hablar, describir y comprender los fenómenos educativos). Ambos, el objeto investigado y la herramienta heurística empleada, se sitúan ineluctablemente en los tiempos de la larga duración, los que, sin duda, mejor convienen a los fenómenos educativos que, por su naturaleza, pertenecen a la esfera de la cultura.

Ya en el curso de nuestro comentario dejamos entrever alguna desavenencia con el encofrado teórico general que emplea el profesor Tröhler. No comentamos, en cambio, nuestra discrepancia más de detalle en torno a un supuesto que atraviesa todo el libro y que ahora destacamos, a saber, la estricta correspondencia entre protestantismo y modernidad, asunto ya tópico en las historias del pensamiento político, territorio habitualmente hegemonizado por autores anglosajones, blancos y protestantes. No obstante, el propio autor alude al *Ratio Studiorum* (1599) de la Compañía de Jesús como “el primer fenómeno educativo global” (p. 211) y, además, añadimos nosotros, programa educativo que, junto a otros pocos, constituye la matriz del repertorio de ideas y prácticas consustanciales a la instituciones modernas especializadas en el control y distribución disciplinaria del saber mediante una ortopedia pedagógica sistemáticamente pautada⁹. Pero si los jesuitas aparecen como modernísimos educativamente hablando, no son los únicos contrarreformistas que cojean del mismo pie. Ya hace un buen puñado de años que José Larraz (1943) o la hispanista Marjorie Grice-Hutchinson (1953) resaltaron la sorprendente modernidad de los teólogos-economistas vinculados a la llamada “Escuela de Salamanca”¹⁰. Pero si de la economía pasamos al derecho internacional y a la defensa de los derechos del indio americano, o a la teoría política o al arte, muchas de las ideas que hoy pasan por modernas, como la de individuo o *género humano*, estaban más que presentes en la España del siglo XVI. Los dominicos de la Escuela de Salamanca, al decir de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, habrían efectuado una relectura de la suma teológica de Tomás de Aquino, “que les permitió descubrir el concepto moderno de *género humano*” (2008, 92)¹¹. Lo cierto y verdad es que, más

⁸ Véase su “From City Republicanism to the Public School of the Republic. Pragmatism and Continuity in School Development in Zurich in the Nineteenth Century”. En VV. AA. *Republican and non-Republican Imaginations: Comparative Vision and Development of Schooling from the XVII Century to 1930*. Zurich: Pestalozzianum Research Institut for the History of Education, pp. 61 y ss. Agradezco al profesor Antonio Viñao la indicación de este trabajo precisamente cuando me ocupaba de repensar la periodización de la historia de la educación en España a partir del concepto de *modo de educación*. Para tal asunto, consultar mi libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro, 2005. Y, sobre todo, R. Cuesta, J. Mainer y J. Mateos (comps.). *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Salamanca, 2009 (disponible en <http://www.lulu.com> y en <http://www.nebraskaria.es>), texto escrito para el seminario del mismo nombre celebrado en el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga de Duero.

⁹ Ya en mi libro *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares, 1997, pp. 42 y ss., se destacaba la suma habilidad jesuítica de reconciliar lo viejo con lo nuevo dentro de un sistema original y muy eficaz. Hasta cierto punto, el *homo jesuíticus* maneja unas categorías de racionalidad que le asemejan a los cristianos reformados, de suerte que los seguidores de Ignacio de Loyola serían algo así como “los calvinistas del mundo católico”. En aquel trabajo empleamos a fondo un clásico, todavía muy vigente: Émile Durkheim. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1982.

¹⁰ En su monumental *History of Economic Analysis* (1954) Joseph A. Schumpeter aludía con ciertas reticencias y un punto de escepticismo a este asunto: “el señor Larraz habla una escuela española-la “escuela de Salamanca”-de economistas en el siglo XVI. Algo justificado está hablar así” (*Historia del análisis económico*. Traducción de Manuel Sacristán. Barcelona: Ariel: 1971, p. 207). Este tímido reconocimiento y su consiguiente difusión en la comunidad internacional quedaron posteriormente reforzados gracias principalmente a las obras de Marjorie Grice-Hutchinson. Véanse las contribuciones de la autora y otros historiadores de la economía española en la sección “La escuela de Salamanca y las ideas económicas de la escolástica”, en el vol. II de *Economía y economistas españoles*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1999, pp. 101-354, magna obra dirigida por Enrique Fuentes Quintana

¹¹ Véase Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. *Materiales de sociología del arte*. Madrid: Siglo XXI, 2008. Agradezco al segundo de estos autores el intercambio relativamente frecuente de ideas sobre este interesante tema, fruto del cual es mi conocimiento de “El Lazarillo y las leyes de pobres” (*Alteraciones*, 7, año 2013), su aportación de 2010 al seminario parisino en el que se rindió homenaje a

allá de los matices y debates inconclusos sobre el significado de los pensadores de la escolástica tardía, la contraposición entre “modernidad” protestante *versus* regresividad contrarreformista meridional se nos antoja una burda construcción *ex post facto* de los vencedores¹², de los que finalmente se encargaron de ordenar el mundo occidental conforme a sus propias anteojerías, primero desde Inglaterra y luego desde los Estados Unidos de América.

Sea como fuere, el desarrollo comparativo y convergente de los sistemas educativos de la “modernidad” es una problemática a la que el profesor Tröhler aporta, desde una revisión de planteamientos weberianos, múltiples luces. En la literatura científica las crecientes similitudes educativas actuales entre sistemas educativos de diversos países, que acredita cualquier historia comparada, han sido explicadas por una variedad de causas que procuran combinar necesidades endógenas de los estados nacionales con imperativos exógenos procedentes de una imparable internacionalización. Al respecto, se suelen contraponer, en esa dialéctica dentro-fuera, factores económicos derivados de la economía-mundo (en esa dimensión insisten las tradiciones marxistas) a factores ideológicos/culturales (esto es propio de los enfoques neoinstitucionalistas, al estilo de la Escuela de Stanford y es la senda que sigue el propio Tröhler).

Desde hace años han ido ganando posiciones menos dicotómicas y más matizadas, concepciones de tipo relacional e historicista, al estilo de la obra precursora de Margaret Archer *Social Origins of Educational Systems* (London, 1979)¹³. Sin embargo, la tendencia neoinstitucionalista (por ejemplo, Meyer-Boli-Ramírez)¹⁴ enfatiza en las tesis que presentan los sistemas educativos como mecanismos al servicio de factores estructurales de carácter socioeconómico. Otros historiadores y sociólogos, ensayan conceptos alternativos al de “sistema”, tales como “campo” o “cultura escolar”, capaces de dar cuenta de la enorme complejidad de la educación¹⁵.

En cualquier caso, la objeción más de fondo que ha de ponerse a la muy valiosa obra de D. Tröhler, como también al esquema explicativo de la sociología neoinstitucionalista (a la que, no obstante, somete a una crítica rigurosa por sus olvidos y cierta autocomplacencia *whig*), es que, aunque inspirados de manera diferente en la señera obra de Max Weber sobre el influjo del protestantismo en el capitalismo, ambas olvidaron el segundo de los términos (el gran ausente) como factor coexplicativo del devenir de los sistemas educativos. En los dos casos serían las ideas o los lenguajes los motores: “La educación, en suma, es una institución construida culturalmente y no una respuesta a necesidades sociales” (Meyer y Ramírez, 2010, 22)¹⁶. Sin embargo, el pensamiento crítico no puede escindir la

la obra de Robert Castel. El lector o lectora interesados pueden así mismo acudir a su “Los teólogos y la modernidad”. *Claves de razón práctica*, 201 (2010), pp. 77-82.

¹² Suelo aludir, parafraseando a Reinhart Koselleck, a la “ventaja cognitiva” de los vencidos. Ya se supondrá que mis afirmaciones nada tienen que ver con la apología de credo religioso alguno y sí muestran, en cambio, simpatía por el mensaje cifrado de liberación que suelen abrigar algunas promesas religiosas.

¹³ En España ha sido reutilizada, con un fuerte sesgo politicista, en la historiografía educativa por Manuel Puelles (por ejemplo, entre otras obras, en su *Estado y educación en la España liberal, 1809-1857*. Barcelona: Pomares, 2004) para defender el fracaso y el devenir educativos anómalos del Estado liberal. Tema muy transitado por quienes ven una suerte de *Sonderweg* hispano en el supuesto fracaso o frustración de la “revolución burguesa”.

¹⁴ Sin ánimo de exhaustividad, cabe mencionar la publicación en España, por ejemplo, del libro de John W. Meyer y Francisco O. Ramírez. *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de los sistemas educativos nacionales*. Barcelona: Octaedro, 2010. Para una perspectiva amplia de la educación comparada, véase la obra colectiva dirigida por Jürgen Schriewer (comp.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares, 2002.

¹⁵ Por ejemplo, un sociólogo como Enrique Martín Criado (*La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra, 2010) defiende la idea de *campo* a fin de comprender los sistemas educativos como realidades históricas inestables a pesar de su larga duración, fruto y materialización de las luchas de diversas coaliciones de intereses y no sólo reflejo de una poderosa maquinaria de reproducción social. De la misma manera el concepto de *cultura escolar* se extiende con enorme fuerza, desde los años noventa, en la historiografía de la educación.

¹⁶ Y añaden: “La educación moderna elabora concepciones modernas de la persona, de la sociedad ideal, y de los contextos naturales de los derechos humanos. Todos estos elementos son consecuciones

marcha de la escuela de la evolución del capitalismo y sus diversas formas de distribución de conocimiento y poder. Ocurre a menudo que el *capitalismo* viene a ser un concepto guadianesco: reaparece con las crisis y se oculta en momentos de prosperidad¹⁷. Hoy está volviendo... En pocas palabras, ciertamente Weber exige una estación de parada obligatoria para el estudioso de la historia y la actualidad de los sistemas educativos, pero, como el propio sociólogo alemán comprobó, también es preciso detenerse en la obra de Marx. Y, desde luego, compartimos plenamente la afirmación de Tröhler, aunque no estamos seguros de que la lleve del todo a cabo en su propia práctica historiográfica, según la cual “hacer historia básicamente consiste en autodescubrir la postura de uno mismo” (p.223). En verdad, la aspiración a la “autoconciencia” se erige en premisa de la ineludible tarea de objetivación del sujeto mediante el control de los condicionantes del propio pensamiento, requisito que demanda toda indagación reflexiva y crítica sobre asuntos humanos.

Raimundo Cuesta, Fedicaria-Salamanca

eminentemente culturales y no una realización práctica forzada a partir de necesidades políticas o económicas” (Meyer y Ramírez, 2010, p.22).

¹⁷ Algo parecido sostiene Terry Eagleton en un libro de título poco afortunado (*¿Por qué Marx tenía razón?* Barcelona: Península, 2011), donde muestra los camuflajes del capitalismo bajo la forma sucedáneos como “industrialización”, “modernidad”, “occidente”. Y es que, como señala, Fredric Jameson (*Representar El capital. Una lectura del tomo I*. México: FCE, 2013) el capitalismo no es visible como tal (se trata de una representación abstracta y compleja), lo que son visibles son sus síntomas. Hoy sus consecuencias son escandalosamente visibles.