

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 13, Nº 2 (2009)

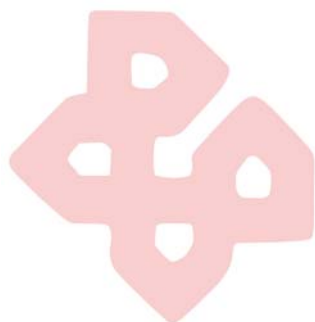
ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 07/03/2009

Fecha de aceptación 01/08/2009

PISA Y LA FORMACIÓN GENERAL

PISA and Bildung



Rudolf Messner

Universidad de Kassel

Institut für Erziehungswissenschaften

*Abt. Bildungstheorie, Schulpädagogik und
Schulentwicklungsforschung*

E-mail: rmessner@uni-kassel.de

Resumen:

PISA ha dado lugar a un nuevo debate en torno a la educación. Frente al uso casi antojadizo que se hace en éste del concepto de “formación”, el presente trabajo examina la relación existente entre el programa PISA y el concepto de “formación general”. Se intenta exponer también la pretensión de base social del concepto de literacy propuesto en PISA, así como también su relevancia como orientación futura del núcleo de una formación básica objetiva en el sentido pragmático-funcional. También han de exhibirse y discutirse las limitaciones mismas del programa PISA en lo relativo a la dimensión estético-literaria y sociopolítica de la formación escolar. En conclusión: si se malinterpreta PISA —según viene sucediendo— como concepción abarcadora de la formación general y como sentencia de conjunto acerca de la escuela —algo que PISA no reclama para sí-, la escuela y la enseñanza terminarán por perder, en el esfuerzo por mejorar su calidad, buena parte de sus contenidos y de su configuración social.

Palabras clave: Formación (Bildung)/Formación general (Allgemeinbildung) - Pragmatismo (filosofía) - Literacy (Alfabetización) - Competencias básicas versus formación general - Procesos de formación personal.

Abstract:

PISA has lead to a renewed debate on education. Contrary to the rather free use of the term education in this debate, the author looks at the relation between the PISA program and the concept of general education. He explains the socially grounded demands of the PISA literacy approach as well as its importance as a trend-setting reorientation of the core of a relevant basic education in the functional-programmatic sense. Furthermore, the limitations of the PISA program are pointed out and discussed in view of the literary-aesthetic, social, and political dimension of school education. On balance, the author argues that if PISA, as is at present the case, is misunderstood as an extensive concept of general education and an overall judgement on schooling - claims not raised by PISA itself - then school and instruction will, in the course of the efforts to improve their quality, be restricted in both content and social organization..

Key words: Education (Bildung) / general education (Allgemeinbildung) - Pragmatism (philosophy) - Literacy (Literacy) - basic competences versus general education - Processes of personal education.

1. PISA, o: por qué hace falta “reflexionar sobre la formación (*Bildung*)”¹

La cuestión de la “formación” (*Bildung*) no se ha visto reavivada sólo en virtud del actual debate en torno a PISA. ¡Cuántas veces se ha dado ya por muerto el solo hecho de hablar de “formación”! ¡Cuántas voces encumbradas han expresado esta opinión! A la “formación” se la ha calificado, en ocasiones con razones en parte excelentes, de históricamente superada, de idealistamente exaltada, de corrompida por la educación burguesa, de explotada ideológicamente, de conceptualmente ambigua y difusa, de metafísicamente sobrecargada, de imposible de captar empíricamente. En todo caso, “formación” no pasaba de ser una especie de epíteto aplicable a un conjunto de instituciones, contenidos y disposiciones cuya aspiración era la de dar forma a una categoría de “formación” típica de los países de lengua alemana (*Bildung*), difícilmente transmissible a nivel internacional, con todos sus matices de realización del sueño humano. Los años 1970 fueron testigos del abandono casi completo de este concepto de formación por parte de una pedagogía que se entendía como “emancipatoria” y ponía sus expectativas en el cambio social. Pero el concepto y la idea de “formación” volvió a cobrar vida como consecuencia de los síntomas de crisis cada vez más presentes en una sociedad que, en los años 1970, vio ponerse en duda repentinamente en la República Federal de Alemania todos los sistemas sociales, industriales, técnicos y económicos que le eran fundamentales y que habían constituido la clave de su éxito. Así, todo parece indicar que la “formación”, en su núcleo humanístico-iluminista –pero también en su aspecto filosófico-sociocrítico– ha resultado ser un concepto resistente e irremplazable a la vez. Es por medio suyo que pueden expresarse, según parece, aun las expectativas de autonomía y estructuración del hombre moderno –en particular, en conexión con la escuela–. Ningún otro de los conceptos propuestos en su remplazo –llámense aprendizaje, cualificación, emancipación o identidad– ha logrado desplazar a la formación de su lugar de *concepto guía*. Con la conmoción que la opinión pública experimentó con motivo de la mala posición obtenida por los alumnos alemanes en las listas de TIMSS –y sobre todo, en la del estudio PISA–, el problema de la formación ha vuelto

¹ “Reflexionar sobre la formación”: tal el tema del coloquio celebrado en honor del Prof. Wolfgang Klafki en la Universidad de Marburg. La presente es una versión reelaborada de una ponencia presentada en tal ocasión. Originalmente apareció bajo el título “PISA und Allgemeinbildung” en *Zeitschrift für Pädagogik*, 2003, vol. 49 núm. 3, págs. 400–412.

a ocupar el centro de la atención social, de manera comparable a como lo hiciera con las propuestas de reforma educativa de los años 60.

Ahora bien, nuestra tesis es que el grado de intensidad de la discusión en materia educativa suscitada hasta el momento no se ha visto acompañada de un grado de intensidad acorde en la explicación de las cuestiones educativas que la misma arroja. La Conferencia de Ministros de Cultura y Educación (*Kultusministerkonferenz*) ha intentado desde un comienzo dar dirección a las consecuencias del debate sobre PISA por medio de distintas normativas: primero, respecto de las áreas de investigación prioritarias; luego, respecto de estándares de formación. Tales normativas están orientadas, sin embargo, fundamentalmente al control y a los resultados obtenidos. Pero, precisar y unificar los objetivos de la enseñanza no supone necesariamente entablar un debate sustancial acerca de las formas de acción y las cualidades de proceso a las que se aspira después de PISA.

Todo parece indicar que, hasta el momento, el tema del debate sobre PISA no ha sido realmente el de la “formación”, por mucho que se haya invocado el concepto. Antes bien, la palabra “formación” ha venido empleándose para llamar la atención sobre los más diversos planteos de renovación ante el escepticismo que suscitan las condiciones generales del aprendizaje escolar y los sistemas que lo dirigen y sustentan. Se trata de una situación que nos obliga, una vez más, a “reflexionar sobre la formación”.

Desde el punto de vista de las ciencias de la educación, puede verificarse un doble déficit en la manera en que se lleva adelante el debate sobre PISA. En primer lugar, se parte, casi por regla general, de una visión acrítica de las relaciones causales que resultan de los datos de PISA. El segundo déficit consiste, a la vista de la mutua competencia en la que se han envuelto los distintos estados federados en lo que hace a la elección y aplicación de estrategias de control y mejora de la calidad escolar, en que ha pasado prácticamente inadvertido el hecho de que PISA supone una reorientación radical de los contenidos de lo que se entiende por “formación”. Resulta entonces sorprendente que los medios masivos y la opinión pública proclamen al informe PISA –contra todo intento de relativización en tal sentido por parte de sus autores mismos– como una especie de paradigma de la nueva formación general. Y esto sucede sólo porque los resultados de PISA se han tomado en el actual debate como parámetro de la calidad general de las escuelas. Aun si se ve un enfoque innovador en los conceptos de formación básica en lectura, matemática y ciencias naturales que formula PISA, resulta también lícito someter estos conceptos de competencia básica a un examen más detallado y minucioso en lo que respecta a su contenido formativo. Sería bastante difícil de imaginar que las escuelas alemanas fueran a producir una verdadera revolución en materia de formación; y si tal fuera el caso, es seguro que, en el fragor tanto de las recriminaciones mediáticas y políticas como de las múltiples manifestaciones de activismo en favor de una estandarización, nadie lo advertiría.

Nuestro análisis se realizará a partir de un concepto de formación que ha cobrado nueva notoriedad con HENTIG (1996). Se entiende por ello una tríada de significados, como lo ha señalado KLAFKI (1985) en su concepción ampliada de “formación general” (*Allgemeinbildung*). En primer lugar, como “formación para todos”; en segundo, como aspiración a explotar “todo aquello de lo que el ser humano es capaz” en el marco de un proceso variado de formación que tiene por objeto la determinación autónoma de los participantes; por último, en la tematización del carácter “general” de la formación, en el sentido de algo que interesa, en sus contenidos, a todos. Los problemas y ejercicios propuestos en los tests de PISA –pues de ello se trata primordialmente– deben ser puestos en cuestión a partir de su relación con el conjunto de la formación escolar.

2. *Literacy*: un nuevo concepto de formación bajo el signo del pragmatismo

¿Qué es lo que PISA mide?² Lo más sencillo sería echar un vistazo a los problemas que PISA propone en sus tesis. Pero nos vemos confrontados aquí con el extraño hecho de que —a excepción de unos cuantos expertos y de los alumnos que debieron resolverlos— *nadie tiene acceso a ellos*. Se requieren todavía —según se afirma, con fines comparativos— para realizar estudios posteriores. Se espera que se hagan públicos sólo en 2006. Rara cosa: es necesario reorientar todo el sistema educativo, pero la materia de que se trata permanece oculta a la mayoría de sus participantes. Es cierto que sí se dispone de ejercicios que son similares a los problemas originalmente dados en los tests. Estos ejemplos ponen reiteradamente de manifiesto que, para la formulación de una solución, se debe antes interpretar conceptualmente el problema y transformarlo en un principio de solución (Neubrand y Klieme 2002, 97). Lo que se requiere es, como podría decirse interpretando la propuesta de PISA, una actividad interna previa de *modelación*. Y sin embargo, también hay que saber sumar y restar. Pero lo que compone el núcleo que ha de conducir a la solución no son tanto las capacidades aritméticas, sino la correcta construcción matemática (o conceptual) de modelos. Es este el requisito que resulta —en todo el amplio espectro de los problemas propuestos— característico de la concepción que PISA tiene de la formación general en matemática y ciencias naturales. Ya se trate de problemas en los que se pregunta por la forma más barata de alquilar un local, o de problemas geométricos elaborados a la manera propia de PISA, como el llamado “problema de la ameba”, en el que se debe comparar el área de superficies circulares con otras ameboides... siempre la solución procede de una conceptualización individual del problema planteado.

Esta concepción de la formación se denomina, en los países de lengua inglesa, *literacy* (alfabetización). Ahora, el proyecto PISA hace un uso casi inflacionario del término *literacy*: hay *reading literacy*, *mathematical literacy*, *scientific literacy*. En sentido estricto, la palabra *literacy* denota solamente la capacidad de leer y escribir. Sin embargo, como concepto relevante para las ciencias de la educación, *literacy* ha pasado a tener una dimensión práctica, relacionada con la vida y el mundo. Ha pasado a significar que los contenidos escolares deben enseñarse de modo tal que *sean de utilidad al ciudadano* (“citizen”) *en su vida y su profesión*. La idea es que, por ejemplo, los conocimientos y los métodos de las ciencias naturales lo habiliten, en el marco de una sociedad democrática, como miembro capaz de acción y decisión en cuestiones relativas a la naturaleza, aun en casos difíciles, como el del calentamiento global o el de la protección de la diversidad de especies (aunque no sea más que emitiendo un juicio competente acerca de los argumentos que se vierten públicamente sobre el tema).³ Así también, la formación matemática consiste en emplear, en las situaciones más diversas, las formas del pensamiento matemático como “herramienta”, como una especie de lenguaje universalmente aplicable.

¿Y qué sucede con la formación en lectura? En la concepción que PISA tiene de *reading literacy*, la comprensión de textos ya no es, en líneas generales, la capacidad de descifrar el material escrito, tal como se la enseña en la asignatura de Lengua. Ésta ha

² Las siguientes consideraciones se basan, en líneas generales, en los resultados del estudio internacional (Consortio Alemán PISA 2001). Los estudios nacionales complementarios (PISA-E) han señalado un mayor grado de diferenciación en los resultados obtenidos por los distintos estados, pero no introducen variantes en lo que hace a la problemática de la formación general.

³ Las características específicas del concepto de “*literacy*” pueden encontrarse en el trabajo “Testing in Science and Mathematics for everyone” (1992) de J. Myron Atkins, quien participó activamente en el desarrollo del concepto de PISA.

pasado a entenderse como la capacidad activa y cognitiva de reconstruir el contenido de un texto (Artelt *et al.*, 2001, 70 y ss.).⁴ Es en este sentido que, según PISA, la lectura se convierte en una “cualificación clave” que debe tener presencia en todas las asignaturas. Es la facultad de extraer conocimientos de los textos y generar, a partir de ello, nuevos conocimientos. De ello se sigue que la lectura es una de las cualificaciones más importantes de las que un ciudadano activo debe disponer en la sociedad. Aproximadamente dos tercios de los tests de lectura de PISA consisten en textos continuos, por ejemplo, exposiciones, argumentaciones o descripciones. El resto lo componen textos no lineales: diagramas, tablas, formularios, anuncios. Lo llamativo es que sólo un 12% de los textos propuesto en PISA es de carácter *literario*. Y su comprensión se define, sin excepciones, como la comprensión de su contenido. PISA no deja espacio alguno para lecturas específicamente literarias.

Desde la teoría de la educación, el concepto de *literacy* en PISA puede comprenderse y analizarse de manera satisfactoria solamente si se hace referencia a las *dos constelaciones mayores* que lo conforman. La primera de ellas es el trasfondo filosófico del programa PISA; la segunda, el contexto social que PISA reclama expresamente para sí.

En la descripción del concepto de *literacy* se ha hecho visible el carácter pragmático-funcional del concepto de formación propuesto por PISA. El programa PISA remite, en sus aspectos orientativos básicos, al pragmatismo filosófico fundado por Charles S. Peirce y representado por William James. Dicho de modo general —ya que una exposición de las conexiones del programa PISA con el pragmatismo requeriría de un análisis filosófico más diferenciado—, el pragmatismo produce un desplazamiento del centro de atención del terreno de las ideas al de las realidades empíricas de la acción y sus consecuencias verificables en la práctica (cf. JAMES 1907/1994). De acuerdo con el concepto de verdad del pragmatismo, ya no se buscará —como en la filosofía tradicional— la coincidencia entre un espíritu (sujeto de la formación) y un ideal (de cultura). Su criterio de verdad consiste, antes bien, en *tener éxito en la vida*. De ahí también que sus parámetros rectores respecto de la formación escolar sean los de la utilidad, el valor práctico y el éxito real.

El pragmatismo justifica “la autoridad de la verdad a partir de las exigencias de este mundo”; pero inspirado todo ello por un ideal de humanidad y provisto de una orientación dinámica e inventiva hacia el desarrollo social (Oehler, 1994, cita en XV). Se hace entonces evidente la manera en la cual el pragmatismo confiere al aprendizaje, al poner de relieve sus aplicaciones prácticas y sus conexiones con la vida diaria, cierta “carga positiva” a ojos de los alumnos. Así, éstos logran insertar en los contenidos escolares sus experiencias prácticas, sus deseos y perspectivas de futuro: sienten que se toman en serio los conocimientos que ya poseen. También esto se verifica en PISA. Y tal vez sea por ello que ha encontrado gran favor en la opinión pública, mientras que pocas son las voces que se han alzado para lamentar la escasa importancia que se otorga en PISA a la formación estético-literaria. Se tiene la impresión de que ésta última nunca ha dejado de ser más que una promesa incumplida en la formación escolar, mientras que el pragmatismo, tantas veces criticado, al menos cumple con *sus* promesas. Pero, por otro lado, el pragmatismo corre el riesgo de terminar siendo un concepto práctico trivial y de caer en la trampa de adaptar la formación escolar, sin crítica alguna, a las necesidades de los sectores económicos, en tanto que el concepto tradicional de formación se aísla de éstos de manera tajante y, a veces, elitista. Quizá esa haya sido la causa por la cual un pedagogo de la talla de John Dewey —otro exponente del pragmatismo—

⁴ De acuerdo con el concepto de “*literacy*” tal como lo entiende la OCDE, la competencia en lectura encierra también “las competencias que hacen satisfactoria la vida tanto personal como social y que resultan necesarias para una participación activa en la sociedad” (PISA-E: Artelt, Schneider y Schiefele, 2002, 58).

se vio en la obligación de precisar que la actividad pragmática, aun con todas sus tendencias instrumentalistas, *puede y debe* fundarse en el *ethos* de la democracia y el bienestar humano (Bohnsack, 1976, 419 y ss.). Por otra parte, fue el mismo Dewey, en su faceta de psicólogo del pensamiento, quien puso de especial relieve la importancia del *momento constructivo* en el proceso de formación y aprendizaje. La utilidad para la vida resulta —por ejemplo, en la planificación— siempre de la actividad y la solución de problemas, es decir, de una reinterpretación constructivo-experimental de la realidad.

Me permitiré hacer todavía dos consideraciones acerca del contexto social del programa PISA. Desde el punto de vista de la sociología, no puede dejar de advertirse que la visión de PISA se constituye a partir de un cambio en los requerimientos de la formación escolar como resultado del proceso de “globalización”. Este opaco término puede entenderse en el sentido de la continua supresión de ordenamientos nacionales y estatales que se verifica actualmente a raíz de las interconexiones que surgen a nivel mundial (Beck, 1997). En el lugar que ocupaban las instituciones tradicionales, en apariencia inamovibles —como, p.ej., las formas conocidas de la economía, las profesiones y las unidades monetarias—, han surgido otras nuevas, de contornos todavía poco definidos.

Con TIMSS y PISA, el proceso de globalización ha alcanzado ya a la escuela. Se pone el sistema educativo alemán dentro de un contexto internacional, y docentes y alumnos deben someterse a una comparación inmediata con el rendimiento de sus pares de Finlandia, Japón o Nueva Zelanda. También se fuerza la admisión de que el rendimiento escolar es, a partir de ahora, mensurable. En realidad, el aspecto notable de PISA consiste, claro está, en que 28 de los 32 países participantes son miembros de la OCDE; es decir, se trata de los países industrializados más avanzados del mundo. Esto nos lleva a nuestra segunda consideración: por intermedio de PISA los países industrializados más avanzados del planeta intentan desarrollar una concepción de “formación” que se adecue al paso de una sociedad industrial a una sociedad “del conocimiento”. Y de ello se hace mención explícita en PISA 2000 (Baumert, Stanat y Demmrich, 2001, 20).

3. Las competencias básicas de PISA como sustitutos de la formación general/vistas desde la formación general/y su relación con la formación general

¿Cómo valorar esta concepción, fundada sobre la *literacy*, que PISA tiene de una formación básica orientada a los requerimientos de la sociedad “del conocimiento” —“competencias básicas de las alumnas y alumnos”— desde la óptica de una *formación general* en el sentido pleno del término? Aquí nuestra investigación entra en terreno difícil, a causa de su ambivalencia. Por un lado, se debe reconocer la tarea de PISA en la reactivación de una parte hasta ahora desaprovechada de la formación general escolar: la *dimensión pragmático-funcional de la formación* —la adquisición de saberes prácticos y capacidades básicas operativamente aplicables—, que siempre fue menospreciada en la tradición alemana. Por el otro, los problemas de PISA parecen tener su origen, paradójicamente, en que *lo que PISA hace, lo hace muy bien*. Por ello es que en el actual debate se toma a veces a PISA por algo que no es ni pretende ser: un programa que abarca la *totalidad* de la formación escolar.

Esta ambivalencia en lo que respecta a los objetivos de la formación se refleja también en la presentación el grupo PISA hace de sí mismo; en ella puede apreciarse una mezcla entre cierta relativización con tintes de modestia y una pretensión implícita de *generalidad* que se manifiesta de manera constante (Baumert, Stanat y Demmrich, 2001, 21). Se dice allí, por un lado, que PISA no permite realizar afirmaciones de tipo general acerca de los alumnos ni de la calidad de las escuelas en su conjunto, mientras que, por el otro, se

resalta la universalidad, de carácter revolucionario, de las competencias básicas que se someten a medición.

La ambivalencia se disipa si se revisa en mayor detalle en qué consiste el tipo de formación al que PISA aspira. La competencia en lectura “no sólo es condición para no perder contacto con el resto de las asignaturas, sino que constituye también la base de la participación activa en la vida social y la condición necesaria para toda forma de aprendizaje posterior. Es también condición y parte de la formación lingüístico-literaria, sin ser, claro está, idéntica a ésta. [...] PISA (no es) [...] un estudio que permita realizar afirmaciones de tipo general acerca del nivel de formación de alumnas y alumnos”.

Esta contradicción aparente entre limitación y universalidad surge, sin duda, de la asimetría que existe entre el contenido formativo incluido en los tests de PISA y la pretensión de generalidad en la formación que es propia de la escuela. Aquello de lo que PISA da cuenta son procesos de formación básicos, entendidos éstos, en el sentido de la educación formal, como cualificaciones clave que se proyectan a través de los sustratos de las asignaturas. Así es como PISA puede reclamar para sí la pretensión de pronunciarse acerca de capacidades de los alumnos que, en el sentido material de la educación, no están incluidas en los problemas que sus tests proponen. Por ejemplo, el test de lectura de PISA, en virtud de su orientación hacia la inteligencia comprensiva, puede servir como instrumento de pronóstico para capacidades lingüístico-literarias más exigentes, si bien no incluye específicamente la lectura de textos literarios. Debe señalarse aquí, sin embargo, que los altos efectos de transferencia de esta área que PISA supone en lo referido a las competencias básicas estudiadas, aún no parecen haberse elucidado en su totalidad de manera empírica, en especial en lo que respecta, precisamente, a los efectos que se pretenden en la vida práctica (llevar “una vida satisfactoria”, “tomar parte activamente en la vida social”: cf. nota 4).

Ahora, en lo que hace a los contenidos del programa PISA vistos desde la óptica de la formación general, hemos de formular en las siguientes páginas —como complemento de lo ya expuesto— ocho tesis a manera de resumen:

1. El concepto de formación que se refleja en los problemas propuestos en el test PISA 2000 resulta, si se atiende a las áreas de formación escolar incluidas en el estudio, bastante *más selectivo* de lo que haría pensar el debate planteado acerca de sus consecuencias. En las áreas efectivamente incluidas, es decir, la formación básica en matemática y ciencias naturales y, ante todo, la comprensión en lectura, PISA representa, antes bien, una *reorientación fundamental* de la formación general.
2. En cuanto a la selectividad,⁵ ésta se refleja, en lo que hace a los contenidos y alcances del concepto de formación general presente en PISA, en tres aspectos:
 - Se seleccionan sólo tres áreas de entre la totalidad del espectro de asignaturas.

⁵ En este contexto “selectivo” no hace referencia a un proceso de selección social, sino más bien al recorte que PISA plantea respecto de las asignaturas escolares y sus contenidos. Aquí es donde debe buscarse el motivo principal de la selectividad de PISA, y no tanto en las limitadas posibilidades de la medición de rendimientos escolares (Baumert, 2001, 24s.). PISA es testimonio de que en verdad es posible registrar por medio de tests incluso rendimientos educativos sumamente complejos. La excepción en PISA la constituyen, sin embargo, los rendimientos complejo de carácter estético y social. Estos, dado el nivel de estandarización necesario en un estudio a gran escala, resultan difíciles de registrar (como no sea sólo en sus aspectos cognitivos e interpretativos), en particular en casos en los que se trata de actos determinados por situaciones, que sólo pueden registrarse de manera presencial o por medio de la observación participativa.

– En las áreas seleccionadas, no se reflejan los planes de estudio de las asignaturas, sino sólo cualificaciones y competencias básicas, que harán después posible la integración de los contenidos del área. En matemática y ciencias naturales, estas competencias básicas abarcan toda la extensión temática del campo. En lectura, por el contrario, PISA sólo estudia el costado cognitivo-objetivo de *una única área parcial* incluida en la asignatura Alemán, considerándola como cualificación interdisciplinaria.

– Existen varias otras áreas que PISA no estudia y que son *objetos de la formación* escolar, por ejemplo, Historia, Educación Cívica y Lenguas Extranjeras. Pero también se dejan de lado otros aspectos, tales como las *dimensiones lingüísticas* (que comprenden tanto la lectura como el habla y la escritura), *estéticas, sociales y políticas*. PISA se limita al contenido objetivo-intelectual de las asignaturas y apenas tematiza los aspectos críticos y ético-prácticos de la enseñanza formativa que resultan fundamentales para su interpretación pragmático-funcional y que, en la tradición escolar alemana, se encuentran incluidos entre los objetivos de los planes de estudio.

3. En cuanto a la reorientación fundamental que PISA propone, debe decirse que, pese a su selectividad, su pretensión en materia de formación es de carácter *universal*. Ello se advierte, sobre todo, en el hecho de que ciertas áreas estudiadas, en especial la matemática y la lectura –que en la escuela actual se ven bloqueadas por tradiciones orientadas a la mera percepción de contenidos– adquieren *una nueva dinámica* como *cualificaciones clave que se proyectan sobre el resto de las asignaturas*. El objetivo de la competencia en lectura es el de crear una especie de “herramienta cultural” que sea aplicable a todas las asignaturas y que posibilite un aprendizaje posterior y continuo a lo largo de la vida (Artelt, Schneider y Schiefele, 2002, 56s.). Por medio de la *formación matemática básica* –y también, en parte, por medio de la formación básica en ciencias naturales– PISA pretende dar mayor sustento al pensamiento cotidiano y fomentar una orientación hacia el mundo en todas las áreas de la vida (Neubrand y Klieme, 96s.). Debe valorarse de manera muy positiva el hecho de que PISA haya así mostrado al menos un camino para conjugar la matemática escolar –que no goza de gran aceptación– con la idea de una “enseñanza de la matemática de formación general” (Heymann, 1996).⁶

⁶ De los principios que, según Heymann, son característicos de una enseñanza de la matemática de formación general se aplican a PISA, en particular, los de “preparación para la vida”, “creación de coherencia cultural”, “orientación al mundo” e “iniciación al uso crítico de la razón” (cf. 1996, 47 y ss.). Heymann parte, sin embargo, de la base de que los contenidos de la matemática sólo pueden desplegar sus potenciales de formación general en los distintos niveles de acción. De modo que la concreción del contenido formativo propuesto por el programa PISA dependerá de una “cultura de enseñanza” que se corresponda con ella. A este respecto, Heymann aboga por una enseñanza o un espacio propicio a la formación, “por los puntos de vista subjetivos de los alumnos, por una comprensión recíproca [...] de los temas de la matemática, por la discusión productiva de los errores, [...] por una relación creativa y lúdica con la matemática, por un modo de proceder fundado en la responsabilidad propia” (1996, 279). En su “esbozo de una enseñanza de la matemática de formación general” Heymann incluye algunos otros principios que van más allá de PISA, como los de “despliegue de la disposición a asumir responsabilidades”, “ejercicio y práctica de la comprensión y la cooperación” y “fortalecimiento del yo de los alumnos”; esto es: dimensiones sociales de la formación que no constituyen parte explícita de la temática abarcada por PISA. Se trata, no obstante, como lo demuestra Heymann, de aspectos indispensables para una enseñanza de la matemática orientada hacia la formación, en el sentido pleno de la palabra (1996, 256 y ss).

4. Por ello es que mediante PISA –siempre que logre imponerse su aplicación correcta en la enseñanza– podría resultar posible dar nueva vida y fundamento a la dimensión pragmático-funcional de la formación; una dimensión que la tradición escolar alemana ha mirado por lo general con desconfianza, impidiendo así su crecimiento. Ello podría realizarse incluso en el sentido del ideal clásico de formación, es decir, del descubrimiento activo y personal del mundo por parte del individuo en proceso de formación. Pero he aquí que ello trae aparejada a la vez una dramática –vale emplear el término en este caso– *reacentuación de carácter revolucionario* en la formación escolar, que ha pasado inadvertida incluso a los ojos de los especialistas en la materia. En el lugar dominante que ha ocupado hasta hoy en las distintas concepciones de la “formación escolar” –al menos de modo ideal– la intelectualidad lingüístico–estética (vale decir, “literaria” en el sentido estricto del término), aparece ahora, bajo un nombre derivado de la anterior (“*literacy*”), una forma intelectual objetiva y cognitivo-estructural que se orienta hacia a una reconstrucción del mundo y enseña la manera de llevarla a cabo por medio de la matemática y las ciencias naturales. Y también la lectura, segregada de su tradición literaria, se coloca al servicio de este enfoque racional. El objetivo principal de PISA radica en activar el conocimiento ya adquirido, de modo de poder proceder a la apropiación y producción de nuevos conocimientos. Así, el espacio central en la formación pasa a ocuparlo una reconstrucción dinámica de las áreas sobre las cuales ha de expandirse la futura “sociedad del conocimiento”. Y es muy probable que esta transformación resulte necesaria, que constituya una corrección inevitable en nuestro concepto de “formación”. Pero, desde la perspectiva pedagógica, resulta también necesario dar una nueva mirada a las áreas que el programa de competencias básicas de PISA precisamente *no* contempla.
5. Según la hemos descrito, la visión de PISA al respecto se hace evidente en la “bisección” realizada en la “competencia en lectura”. En los tests de PISA, los textos literarios –si llega a aparecer alguno– se leen puramente como formatos. Su interpretación se orienta constantemente a la univocidad. Se pierde así –aun aceptando toda la relevancia que pueda tener tal tipo de comprensión de textos– la dimensión estrictamente literaria de los mismos, que es la que suscita (en los términos de Robert Musil) la aparición, al lado del “sentido de realidad”, de un “sentido de posibilidad”. Este último se refiere a la fuerza imaginativa por medio de la cual los seres humanos trascienden, a través de la fantasía y el accionar simbólico-simulativo, una situación real dada y la llenan de sentido subjetivo, penetrando así en el experimento mental de un espacio (poético) posible (EIBL, 1978, 135). Este modo significativo y estético de observar los fenómenos ha sido calificado por Rumpf (1998, 96 y ss.) como componente irrenunciable de *toda* cultura lectora a nivel escolar.
6. Desde el punto de vista de la teoría educativa, el “encuentro con el mundo” que se realiza en la escuela encierra siempre una *dimensión pedagógica*, sin importar la manera en que ésta se refleje en las distintas asignaturas. La perspectiva relacional en la que ésta se funda resulta incluso prioritaria para la efectividad de la motivación en el aprendizaje de contenidos (y tiene también una importancia determinante precisamente en la relevancia social y práctica que PISA propone para la enseñanza de asignaturas). Esta perspectiva encuentra su expresión, sobre todo, en las dimensiones sociales y políticas del aprendizaje escolar.⁷ Es con estas últimas –en su

⁷ Esta dimensión social incluye, por ejemplo, una convivencia y un contacto comprensivos y humanos con los otros, la responsabilidad política y el compromiso por el bien común. Acerca de la posible localización de estas cualidades dentro de la enseñanza, cf. nota 6.

carácter de componente integral e irrenunciable de la formación escolar— que deben ponerse en relación las tres áreas de competencia básica que PISA privilegia, si es que se pretende que tengan un efecto práctico en el sentido de la enseñanza formativa.⁸ Las mencionadas dimensiones no están sólo representadas únicamente en los contenidos de las distintas asignaturas, sino que lo están, antes bien, en la *configuración de la escuela y la enseñanza como espacio social y cultural*. En Hentig (1993, 204 y ss.; cf. Messner, 2000, 21 y ss.) se ofrece un esquema básico —aunque sujeto a modificación permanente por efecto de las transformaciones de la escuela— que contiene los seis aspectos estructurales que caracterizan a la escuela como “espacio vital y de experiencia”.

7. Los tests de PISA promueven, en medida considerable, que los alumnos hagan uso de la razón en el desarrollo de sus capacidades y conocimientos específicos en cada asignatura. Ahora bien, desde la perspectiva de la formación general, podría uno preguntarse si no sería posible orientar la aplicación del conocimiento que se da, por ejemplo, en el área de la técnica también a la apreciación de los contenidos de la lectura. Esta dimensión crítica objetiva está, en correspondencia con las tendencias internacionales, ausente casi por completo de los problemas planteados por PISA. Pero, según nos enseña la experiencia histórica de países como Alemania, creemos que debería estar incluida como componente esencial ya en el nivel básico de la enseñanza de asignaturas.
8. La concepción misma de PISA como estudio escolar comparado hace que la problemática de la formación se concentre en el “producto” de la enseñanza escolar bajo la forma de rendimientos mensurables. Esto lleva a que *los procesos de formación personal, el conjunto de estructuras de actividad de la enseñanza escolar*, resulten secundarios, al menos en un primer nivel de análisis. No es casual, entonces, que en el debate sobre las consecuencias de PISA se haya generado la tendencia a reducir el problema de la formación a la optimización del rendimiento en determinadas asignaturas y a dejar el espacio escolar —es decir, el ámbito en el que debe tener lugar toda evolución en el aprendizaje— al arbitrio de una concentración unilateral de medidas de estandarización y control de resultados.⁹

⁸ Resulta meritorio que PISA tematice también competencias interdisciplinarias tales como el “aprendizaje autorregulado” y otros aspectos relacionados con las capacidades de cooperación y comunicación. Estos componentes quedan, sin embargo, en estrecha conexión con la enseñanza de asignaturas y su estructuración estratégica y reflexiva.

⁹ Es esta la misma preocupación que Benner pone de manifiesto, con multiplicidad de facetas, en su análisis teórico-educativo del programa PISA. Sin embargo, no deja resultar problemática la conclusión de Benner de proponer que los estudios comparados mismos abandonen su selectividad en favor de una “validez comprobada desde las ciencias de la educación” aplicable al conjunto del sistema escolar (Benner, 2002, 87, cuya traducción aparece incluida en este volumen de *Profesorado*). Ello equivaldría a que estudios como TIMSS y PISA perdieran efectivamente el valor que poseen como retos y su carácter de impulso para las reformas educativas, si bien es cierto que, en virtud de la concentración sobre el aspecto del rendimiento, sus resultados deberían integrarse de manera constructiva en el conjunto del sistema de formación. Terhart (2002) ha señalado con razón que la implementación de los conocimientos referentes a la comparación escolar elaborados en este tipo de estudios de rendimiento plantea la necesidad de nuevos procedimientos de investigación, procedimientos sumamente complejos y hasta ahora pocas veces puestos en práctica. Terhart presenta asimismo, a este respecto, algunas orientaciones y principios estratégicos, que resultan muy instructivos (2002, en especial 95 y ss). Cf. también Pekrun (2002) y el programa de

Hasta aquí nuestras ocho tesis. Se ha intentado en ellas resaltar la importancia y la vitalidad que el enfoque de PISA ha inyectado en el desarrollo de capacidades pragmático-funcionales; capacidades sin las cuales los los alumnos de hoy no lograrían llegar a tener dominio sobre su vida y ocupaciones en el marco de una sociedad sujeta a cambios bruscos. Sin tales fundamentos, resulta también imposible alcanzar una formación material de carácter amplio. Pero, por otra parte, las competencias básicas que PISA propone no abarcan la totalidad de la formación, si bien se interpretan a menudo en la discusión pública como un juicio sobre la escuela en general. Esta interpretación fuera de toda proporción de una concepción de hecho limitada encierra un doble riesgo: que se generalice, por un lado, el núcleo racional-objetivo (que PISA considera sólo como principal) y, por otro, que se termine –como consecuencia no prevista, pero agravante– por entender el espacio social de aprendizaje de la escuela como una mera institución cuyo fin es producir resultados. Por ello, en el debate que ha suscitado PISA es necesario que, frente a la idea de una integración de las consecuencias de estudio en el conjunto estructural de la educación, se haga oír otra voz que proponga una escuela comprometida con la formación general. La realización de este último propósito representaría llevar a cabo una tarea de transformación en nada menor a la encarada por los estudios escolares comparados mismos (Terhart, 2002).

Las presentes reflexiones parten de la concepción de que el debate educativo suscitado por PISA –por estimulante que pueda parecer el tema– adolece de cierta arbitrariedad. El concepto de “formación” ha venido utilizándose de manera errática para describir los cambios que se consideran necesarios en la escuela y la enseñanza. Ello conduce a que se cuestione hasta qué punto el concepto de “formación” cuenta con una legitimidad que le permita ofrecer una contraimagen en la disputa por la reforma de los objetivos escolares y constituirse en argumento teórico en la discusión.

A manera de conclusión puede decirse lo siguiente. Cuando, como en el caso de PISA, se habla de problemas que atañen a la formación a partir de estudios empíricos, se genera un tenso diálogo entre modos de observación científica de la más diversa procedencia y un modo de pensamiento técnico-pedagógico (“categoría de sustrato multidisciplinaria”, como lo llama Tenorth, 1997, 975 y ss.). En el marco de este diálogo, es tarea de la teoría educativa bosquejar la relación de sentido que existe entre la praxis pedagógica y la escolar. Para tal fin puede recurrirse –sin que ello deba parecer anticuado– al concepto básico de la Ilustración y el Neohumanismo, que describe los condicionamientos bajo los que opera la posibilidad de que el individuo se desarrolle como un ser autónomo y social que se adapta de manera creativa al mundo y la sociedad o bien resulta subsumido y dirigido por éstos. La idea básica es que el ser humano necesita, en este conflicto, de los retos que le proponen la enseñanza y el aprendizaje, pero a la vez, en el curso del proceso de “cultivo de la persona”, debe atribuírsele también un uso de la razón y una responsabilidad propias. Este concepto de formación puede entenderse como una especie de “idea rectora” que debe, por otra parte, ir comprobándose y ajustándose en sus contenidos a cada situación social dada (para un intento reciente de realizar esto desde la filosofía social-pedagógica, cf. PEUKERT 2000). Al mismo tiempo, esta idea de formación debe ser –con el propósito de mantener el contacto con el lado científico-empírico– permanentemente actualizada en su realización práctica, de modo de obtener nuevos impulsos críticos a la teoría de la formación).

investigación “Bildungsqualität von Schule” [Calidad de la formación en la escuela]: véase Prenzel y Doll (2002).

Referencias bibliográficas

- Artelt, C., Schneider, W., Schiefele, U. (2002): Ländervergleich zur Lesekompetenz. En Deutsches PISA-Konsortium [Consortio PISA de Alemania] (coord.). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (55-94). OpladEn Leske & Budrich.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. En Deutsches PISA-Konsortium [Consortio PISA de Alemania] (coord.). *PISA 2000. Basis Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (69-137). OpladEn Leske & Budrich.
- Baumert, J. (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. En Oelkers, J. (coord.). *Die Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (13-36). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J., Stanat, P., Demmrich, A. (2001). PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. En Deutsches PISA-Konsortium (Consortio PISA de Alemania) (coord.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (15-68). OpladEn Leske & Budrich.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Fráncfort del Meno: Edition Zweite Moderne, Suhrkam. [¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós, 2008.]
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. En *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 68-90.
- Bohnsack, F. (1976). *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg: Maier.
- Deutsches PISA-Konsortium [Consortio PISA de Alemania] (coord.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. OpladEn Leske & Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium [Consortio PISA de Alemania] (coord.) (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. OpladEn Leske & Budrich.
- Eibl, K. (1978). *Robert Musil. Drei Frauen* (Texto, materiales y comentario). Múnich: Hanser.
- Fend H. (2001). Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesen. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. En Oelkers, J. (coord.). *Die Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (37-48). Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken*. Múnich: Hanser.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung. Ein Essay*. Múnich: Hanser.
- Heymann, H. W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik*. Weinheim: Beltz.
- James, W. (1907/1994). *Der Pragmatismus*. Hamburgo: Meiner. [Entre las ediciones españolas: *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. Madrid: SARPE, 1984 (trad. Luis Rodríguez Aranda); *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid: Alianza, 2000 (trad. Ramón del Castillo).]
- Klafki, W. (1985/⁵1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Messner, R. (1993). Bildung und Zivilisation im technischen Zeitalter. En Neusel, A., Teichler, U., Winkler, H. (coords.). *Hochschule - Staat - Politik. Festschrift für Christoph Oehler* (161-183). Fráncfort del Meno: Campus. [tres capítulos de este libro, que incluye trabajos reunidos de su autor, fueron incluidos por M.A. Pereyra en ediciones de tres volúmenes de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación: “Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva”, 1986, 280, 37-69; “¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?”, 1988,

286, 97-113; “La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy“, 1990, 291, 105-127.]

- Messner, R. (1998). Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen. En Dauber, H., Krause-Vilmar, D. (coords.). *Schulpraktikum vorbereiten* (p69-84). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Messner, R. (2000). Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule. En Maas, M. (coord.). *Jugend und Schule* (10-35). HohengehrEn Schneider.
- Neubrand, M., Klieme, E. (2002). Mathematische Grundbildung. En Deutsches PISA–Konsortium [Consortio PISA de Alemania] (coord.). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (95-127). OpladEn Leske & Budrich.
- Oehler, K. (1994). Einleitung [Introducción]. En James, W. *Der Pragmatismus* (pIX-XXXV). Hamburgo: Meiner.
- Oelkers, J. (coord.) (2001). *Die Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Peukert, H. (2000). Reflexionen über die Zukunft von Bildung. En *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 507-524.
- Pekrun, R. (2002). Vergleichende Evaluationsstudien zu SchülerleistungEn Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 111-128.
- Prenzel, M., Doll, J. (coords.) (2002). *Bildungsqualität von Schule: Schule und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Rumpf, H. (1998). Schule gesucht - ein Plädoyer für vertiefendes Lernen in der Oberstufe. En Messner, R., Wicke, E., Bosse, D. (coords.). *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe* (81-100). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.E. (1997). “Bildung” - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. En *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 969-985.
- Tenorth, H.E. (2000). Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. En Benner, D., Tenorth, H.- E. (coords.). *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert: Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext* (264-293). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 91-110. [Traducción al castellano incluida en este volumen.]