

Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía

**Una introducción al debate en
la Alemania Occidental sobre
la relevancia de la Historia de
la Educación (1950-1980)**

Marc Depaepe

Presentación de Juan Sáez y José García Molina

*Traducción de Ángel Rodríguez González
y María Sáez Molero*

Colección dirigida por:

Juan Manuel Escudero Muñoz, catedrático de Didáctica y Organización Escolar

Juan Sáez Carreras, catedrático de Pedagogía Social

Antonio Viñao Frago, catedrático de Historia de la Educación

© Marc Depaepe

© José García Molina

Juan Sáez Carreras

© Traducción

Ángel Rodríguez González

María Sáez Molero

© Derechos de edición:

Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.

Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82. C/ Periodista Badía, 10. 46010 Valencia

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:

Guada Impresores S.L.

ISBN13: 978-84-7642-743-9

Depósito Legal: V- x.xxx - 2007

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

Primera Parte *Sobre el libro*

| | |
|---|----|
| Prólogo | |
| Radiografía de una decisión..... | 11 |
| <i>Juan Sáez Carreras</i> | |
| Presentación | |
| Otros abordajes posibles entre la teoría y la historia de la educación..... | 15 |
| <i>José García Molina y Juan Sáez Carreras</i> | |
| 1. Introducción: utilidad y potencialidad de la historia..... | 15 |
| 2. La historia como ciencia y disciplina | 19 |
| 3. El método genealógico | 22 |
| 3.1. Algunas consideraciones introductorias..... | 22 |
| 3.2. Los pasos del método genealógico | 26 |
| 3.3. Críticas y virtualidades del método genealógico | 29 |
| 4. La revisión del concepto de <i>archivo</i> : problemas previos en la práctica historiográfica | 33 |
| 5. Sobre la historia de la educación en España | 35 |
| 6. A modo de sugerencia: Interés de la historia para la vida y para la educación | 37 |
| 6.1. Interés de la historia para la vida: entre “Funes el memorioso” y “Memento” | 38 |
| 6.2. Interés para el pensamiento y la práctica de la educación | 41 |
| Bibliografía de referencia | 43 |

Segunda Parte *El libro*

| | |
|--|----|
| Introducción | 47 |
| Notas..... | 49 |
| Capítulo 1. | |
| Puntos de partida clásicos caracterizados por el idealismo | 51 |

| | |
|---|-----|
| 1. La visión normativa orientada a la historia de los problemas | 51 |
| 2. La modalidad hermeneútico-comprensiva de la teoría educativa..... | 57 |
| 3. Puntos de partida dialéctico-idealistas..... | 63 |
| 4. Los modelos conceptuales histórico-intelectuales y filosófico-culturales..... | 66 |
| Notas..... | 69 |
| Capítulo 2. | |
| Puntos de contacto con las corrientes filosóficas recientes tales como la fenomenología, el existencialismo y el personalismo | 77 |
| 1. La modalidad descriptivo-fenomenológica de la teoría en la educación | 77 |
| 2. El programa ontológico fundamental de Theodor Ballauff | 80 |
| 3. La historia de la educación como la <i>quintaesencia</i> lógico-formal de la educación (W. Ritzel)..... | 82 |
| Notas..... | 85 |
| Capítulo 3. | |
| Teorías empíricas, pragmáticas y socio-históricas | 87 |
| 1. La tendencia realista en las ciencias de la educación..... | 87 |
| 1.1. La Historiografía de la Educación de Brezinka en el contexto de la Pedagogía Empírico-Analítica | 88 |
| 1.2. Una variante praxiológica (V. Wittmütz) | 92 |
| 1.3. Argumentos de Maskus en favor de una historia pragmática de los problemas educativos | 93 |
| 1.4. Posturas más moderadas en el campo empirista..... | 95 |
| 2. La sociologización de la historiografía | 98 |
| 2.1. La historia educativa como historia socio-empírica | 98 |
| 2.2. La historia de la educación como parte de la antropología histórica..... | 102 |
| 2.3. La historia de la educación como historia de la socialización: Ulrich Herrmann | 107 |
| Notas..... | 114 |

Capítulo 4.

| | |
|--|-----|
| Las posiciones crítico-ideológicas y neomarxistas | 121 |
| 1. Los inicios de una historia crítica y emancipatoria de la educación | 121 |
| 2. Perspectivas histórico-materialistas..... | 126 |
| Notas..... | 129 |

Capítulo 5.

| | |
|---|-----|
| Conceptos subyacentes, formas intermediarias, e intentos eclécticos de síntesis | 135 |
| Notas..... | 137 |

Capítulo 6.

| | |
|--|-----|
| Modelos conceptuales de la historia de la educación en la historia de la ciencia | 141 |
| Notas..... | 143 |
| Conclusiones | 145 |
| Notas..... | 147 |
| Bibliografía | 149 |
| 1. Bibliografía seleccionada..... | 149 |
| 1.1. Trabajos relevantes relacionados con la teoría y la metodología de la Historia de la Educación en la Alemania occidental (1950-1980)..... | 149 |
| 1.2. Las siguientes publicaciones incluyen también importantes contribuciones a la teoría y metodología de la Historia de la Educación | 150 |
| 2. Bibliografía referenciada..... | 153 |

Tercera Parte

Epílogo a la traducción

| | |
|---|-----|
| Un epílogo de Marc Depaepe sobre la naturaleza de la historia de la educación desde la perspectiva de la recepción de su trabajo..... | 177 |
| Bibliografía | 187 |

PRIMERA PARTE

Sobre el libro

Prólogo

Radiografía de una decisión

Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia

Hacia la mitad de la década de los ochenta del siglo pasado, andaba explorando la temática paradigmática en el campo de las ciencias de la educación. La cuestión de los enfoques, plataformas o perspectivas desde las que analizar y tratar de comprender la práctica educativa y los diversos elementos que se relacionan con ella siempre me pareció un tema tan necesario como apasionante. En esa búsqueda, que no se reducía al campo de conocimiento en el que me ubico –la Pedagogía Social– puesto que era evidente la emergencia del tema en las diversas ciencias sociales (sociología, historia, psicología, antropología...) e, indudablemente, en los diferentes territorios pedagógicos (currículum, métodos de investigación, educación especial..), en esa indagación detenida por aumentar mi comprensión de los diferentes paradigmas que con más o menos fuerza estaban orientando el discurso acerca de la educación, me encontré con el libro de Marc Depaepe. Breve en páginas, no muy bien editado, con un número amplísimo de notas y redactado en inglés, con un buen número de citas en alemán, pero potente en su planteamiento y en su exposición, el libro que acababa de encontrar en una estantería de la biblioteca de la antigua facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación era, y sigue siendo para mí, una síntesis espléndida del debate acaecido en Alemania, durante los años 1950-1980, acerca de las relaciones entre la teoría y la historia de la Pedagogía y, como fondo del mismo, la Historia de la Educación. Aquellas páginas, aunque no hacían referencia directa a la Pedagogía Social pues expresivo era el título, me proporcionaron ideas, pistas, sugerencias, sobre cuestiones que entonces creía urgentes, permitiéndome clarificarlas o, al menos, situarlas con más

rigor. Al fin y al cabo, los cruces de geografías y veredas son tan inevitables como deseables y, en esa dinámica de atravesar fronteras, todos los campos tienen la oportunidad –si lo desean sus productores y representantes– de polinizarse mutuamente. La concepción de la Pedagogía Social, aquella que la mirada de Nohl concibe como “teoría de la educación social”, justificaba aún más si cabe el penetrar en la visión realizada por Depaepe sobre las relaciones entre la teoría y la historia de la educación. Independientemente, por supuesto, de la pertinencia o no hoy de la definición del teórico alemán, lo cierto es que, en gran medida, cuando se ha hecho referencia en nuestro país a la Pedagogía Social, se ha acabado por identificarla con la que se ha formulado en el país germano, una tendencia identificadora y asimiladora que, afortunadamente, va desapareciendo lentamente.

Años más tarde de su utilización, he tenido oportunidad de compartir mi sentimiento sobre la solidez de la aportación de Depaepe al campo que aborda con profesores de la historia de la educación que conocían la obra. En aquellos momentos de encuentro, facilitados por las exigencias de la institución universitaria (comisiones para evaluar tesis, jornadas, seminarios...), he tratado de otear la percepción que el cuerpo de historiadores de la educación en España tenía sobre ella. Si en general era muy favorable, me permito destacar, en particular, dos opiniones que creo relevantes, dado el prestigio que sus portavoces tienen en el área. La primera es, y siempre que ha tenido oportunidad se ha confirmado en su análisis, la de Claudio Lozano, catedrático en la Universidad de Barcelona; su defensa a favor del contenido del libro de Depaepe ha sido constante, siendo proclive decidido a su publicación. La segunda, la de Antonio Viñao, catedrático en la Universidad de Murcia, quien también creyó pertinente que el texto viera la luz en castellano. A los dos les he agradecido su apuesta decidida tanto como el que no me preguntaran por el hecho de que un profesor de Pedagogía Social se adentrara por caminos que no son “los suyos”; sus posiciones abiertas sobre el conocimiento, su producción y su recreación van más allá, por lo que sé, de esa lógica mezquina y reductora (asociada sin ninguna duda a intereses personales tan prosaicos como competitivos) que constriñe y determina la cultura a estar habitando entre los muros delicuescentes de las disciplinas. Por lo demás, de haberse llevado a cabo esta interpelación, sólo hubiera tenido lugar, como respuesta, una ironía ante todo comprensiva; la misma que habría dado si ésta hubiese llegado a formularse desde las filas de la Pedagogía Social. En este caso, y si aún se diera, añadiría a mi sonrisa

anterior, fuera de todo fin promocionador, un consejo: que posiblemente encontrarán más saber en un libro como el de Marc Depaepe que en muchos otros de Pedagogía Social, en un cierto número innecesarios.

La decisión fue tomada y he aquí, interesado lector, el resultado de la misma. Comunicué a su autor mis intenciones a las que él se sumó con amabilidad y aceptación al proyecto planteado. E incluso más: convino Depaepe en lo extraño de que se quisiera traducir su libro y publicarse en castellano por lo que entendió que merecía la pena añadirle un epílogo que no tiene desperdicio. El trabajo está, pues, realizado. Durante el mismo, mientras se traducía, compartí buenos momentos con el profesor Ángel Rodríguez, Catedrático de Psicología Social, verdadero protagonista de esta tarea delicada y respetuosa, la de traducir, tarea a la que se sumó la universitaria María Sáez Molero, satisfactoriamente. Desde estos párrafos introductorias, les vuelvo a reconocer, a nuestros dos traductores, intelectualmente, en el agradecimiento; como a Lozano y Viñao, por el animoso impulso a que el libro de Depaepe fuera fuente de reflexión de los historiadores y de otros profesionales relacionados con el campo de la pedagogía y de la educación. Y, en último término, no por otra razón que por ser el que más tarde entró en el proyecto, al profesor García Molina, quien se dejó arrastrar, atraído por la lectura del mismo, a colaborar en esas páginas introductorias que adelantan la obra sin tener la intención –esta sí que es meta de especialistas– de hacer de pórtico del edificio que Depaepe presenta.

No entramos en esta área de trabajo, investigación y profesionalización por necesidades especializadoras, sino única y exclusivamente por ambiciones culturales. Que los primeros perdonen nuestros atrevimientos.

Murcia, 2007.

Presentación

Otros abordajes posibles entre la teoría y la historia de la educación

José García Molina

Universidad de Castilla-La Mancha

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia

1. Introducción: utilidad y potencialidad de la historia

Pudiera afirmarse que, en las últimas décadas, la ciencia histórica y las disciplinas que de ella emanan se vienen enfrentando a problemas cruciales que amenazan su presente y pueden llegar a comprometer sus posibilidades de desarrollo futuro. Cualquiera que eche una ojeada a lo producido en y desde este campo de conocimiento percibe que, de manera recurrente, los historiadores se ven empeñados tanto en el ejercicio de la historia como en el de justificar su pertinencia, su utilidad y su legitimidad entre las ciencias de nuestro tiempo. Estas cuestiones no son una excepción en la obra de Marc Depaepe que hoy prologamos, ya que el lector podrá comprobar que aparecen atravesando los diferentes capítulos de la misma. Implícita o explícitamente, es evidente que la pregunta por la utilidad de bucear en el pasado de la educación recorre el texto de Depaepe y es uno de sus *leiv motiv*, junto con el de precisar las relaciones que las diferentes formas de historiar la educación han mantenido con sus teorías. Pero a nosotros, la lectura de

este texto (entre otras muchas sugerencias y brechas de análisis posible) nos vuelve a dar la oportunidad de reflexionar sobre esa cuestión central (Sáez y García, 2005) en estas pocas páginas introductorias: ¿es útil la historia? O, para evitar un pensamiento excesivamente dicotómico, ¿hasta qué punto lo es?; ¿para qué o para quién sigue siendo útil? Por ello, más allá de lo que supondría una exagerada enmienda a la totalidad acerca de la utilidad de la historia, tanto para los historiadores como para quienes les leemos con atención, se presentan problemas que apuntan a órdenes tan relevantes como el *cuestionamiento epistemológico* (“la verdad” del conocimiento que produce), *metodológico* (la fiabilidad y validez de las formas que utiliza para obtenerlo) y *pedagógico-didáctico* (las formas de transmitirlo y enseñarlo) del conocimiento histórico que tratamos de enseñar.

Para intentar dar cabida a esta pléyade de cuestiones, no es nuestra intención abalanzarnos sobre las manidas y consabidas respuestas de los propios historiadores acerca de la utilidad y pertinencia de la historia y sus métodos, ni afirmar ciegamente la necesidad de un trabajo interdisciplinar, que ubicaría el caminar de la historia como ineludible compañera de viaje de otras ciencias y/o disciplinas. El lector tendrá oportunidad, a lo largo de este magnífico texto, de contrastar algunas de las respuestas que los propios historiadores de la educación se han dado a modo de legitimación. Pero, del mismo modo que no justificamos nada a priori, tampoco convocamos en esta presentación a una revolución copernicana en el tratamiento histórico de la educación. Las revoluciones científicas no suceden –ni en lo conceptual ni en lo metodológico– cada día, pero menos si cabe en unas ciencias humanas y sociales que siguen teniendo problemas, no ya para ser “revolucionarias” sino para ser actuales a su tiempo. Por ello, con toda seguridad, al concluir este breve recorrido, no ha de extrañarse el lector de que en estas páginas no logre encontrar nada radicalmente nuevo. Nos conformaríamos con el señalamiento y la oferta de **otras posibilidades de interpretación y construcción** de la historia de la educación y sus posibles relaciones con las teorías educativas y los quehaceres pedagógicos; aquéllas que no fueron recogidas por el autor (seguramente porque no formaron parte de aquello que el subtítulo nos revela: el debate sobre la historia de la educación en un espacio geográfico y un tiempo determinado) por no haber formado parte de los intereses de su tiempo.

Por ello, este prologo nos empuja, más que a señalar las bonanzas y virtudes de este texto –que las tiene y muchas– a proseguir ese debate y

lanzarlo hacia este otro territorio y este otro tiempo que consideramos el nuestro. Consideramos que el texto de Marc Depaepe es una plataforma que no sólo justifica la utilidad y potencialidad de la historia de la educación y sus relaciones con la/s teoría/s de la educación, sino que lanza y relanza el debate intelectual y universitario y, en última instancia, nos hace pensar y hablar acerca de la reproducción de idealizados criterios añejos, de ciertas consignas teórico-metodológicas legitimadas por las rutinas académicas y de la inevitable presencia de diferentes modos de abordar los mismos problemas. En este sentido, tanto el autor como su campo de conocimiento vienen a cumplir una función ineludible y consustancial al quehacer universitario: servirnos de plataforma para seguir pensando y, en lo posible, para alcanzar la omnipresente pretensión foucaultiana de ser capaces de pensar de otra manera.

Y pensando en esta dirección, de forma rápida e inmediata, se nos ocurre que quizás no estaríamos demasiado equivocados si entre las virtudes y potencias de los humanos destacáramos la capacidad de asombro y la curiosidad. De esta manera, es posible que la propia naturaleza humana –curiosa, extrañada y preguntona– justificara por sí misma la existencia de la historia o del relato histórico entre los hombres. La historia pudiera entonces ser vista como el producto del esfuerzo por construir un contenedor que abarcase lo que fuimos y lo que somos, lo que hicimos y lo que hacemos; como un colosal esfuerzo por constituir una memoria que guardase para siempre las respuestas de las que cada agrupación humana se dota en su devenir. En esta tesitura, la utilidad y relevancia de la historia encontrarían una primera razón de ser en su aplicada tarea de narrar los hechos, acontecimientos, construcciones y personajes que participaron de ellos, con la finalidad de mantener vivo el pasado, el legado que constituye la base sobre la que hemos crecido, vivimos y quisiéramos seguir avanzando, tratando de ser mejores, mientras nos superamos y evitamos (o así lo creen muchos) errores pretéritos. Ésta es la ilusión que ha guiado a los *hombres históricos*, aquéllos que fijan su mirada en el pasado buscando el empuje y la fuerza que los lance hacia un futuro confiado y feliz. Aquellos hombres y mujeres que, tal como los caracterizaba el Nietzsche de la *II Intempestiva*, creen

que el sentido de la existencia saldrá cada vez más a la luz en el transcurso de un proceso, de ahí que sólo miren hacia atrás para, a través de la consideración de los procesos anteriores hasta el momento actual, comprender el presente y aprender a desear el futuro de manera más intensa.

En dicha visión de las cosas, la historia sería esa *maestra de la vida*, ese modelo o patrón que saca a la luz los modos de vida que regían antes de nuestra llegada para que podamos imitarlos, aprenderlos y mejorarlos progresivamente.

No obstante, sabemos que esta narración idealista e idealizada, poco rigurosa y acrítica en sus planteamientos, empezó a decaer en una relación inversamente proporcional al ascenso de un tiempo social en el que la ciencia y la utilidad se imponían como criterio máximo de valoración de las producciones humanas. Hace más de un siglo la historia inició un paulatino proceso de profesionalización mediante el que los historiadores se afanan en desterrar el carácter de narración serial y apasionada de los grandes hechos y acontecimientos humanos para aventurarse en un concienzudo y sistemático análisis del pasado¹, un pasado al que se le pide, más que una guía para vivir, pistas para entender el presente. Y es que la actualidad de la época impulsa y obliga a la historia al abandono de cualquier prurito romántico y a la búsqueda de un mayor grado de penetración y rigor en sus estudios y reflexiones respecto al papel que ella misma cumple en la sociedad actual. La práctica de la historia como ciencia y disciplina requiere en nuestros días, además de una revisión del pasado, una revisión de sí misma.

Qué duda cabe de que la historia de la educación en España sigue haciéndose y sigue estando por hacer². Pero, más aún si cabe, está esperando a ver la luz una historia interesada que dé cuenta de las evoluciones y de las discontinuidades, de los progresos y retrocesos que llevan a una diversidad de prácticas sociales, que hoy en día denominamos educativas, a profesionalizarse y a ocupar lugares, espacios y tiempos específicos, a adoptar ciertas formas específicas (o a conformarse en relación a ciertas *epistemes* y discursos). Por eso, este prólogo es, ante todo, una invitación al trabajo de historiadores, pedagogos, filósofos, sociólogos, antropólogos y demás investigadores de lo educativo, a seguir pensando las necesarias tareas de renovación de las formas de construir la historia y del ejercicio de interdisciplinariedad y posibilidades

1 Pueden consultarse en este particular las obras: (Tiana, 1988), (Cuesta, 1998) y (Moradiellos, 1999).

2 La actualidad de época nos obliga a pensar que la educación no acontece con exclusividad en el interior de las paredes de las escuelas, institutos y universidades. En nuestro presente, la emergencia y realidad de la Educación Social nos lleva a ampliar, sin ambages, el concepto de educación a esta multiplicidad de prácticas que acontecen, toman forma y se profesionalizan progresivamente en nuestra geografía.

de relación entre campos de conocimiento. El ejercicio de reflexión, la escritura y las ideas propuestas, deben mostrar su utilidad más como instrumentos que como sistemas, constituir una “caja de herramientas”³ capaz de servir a alguien más que al propio científico que la produce y permitir la disquisición de lo que se presenta como problemático en el presente. Al fin y al cabo, unas herramientas que posibiliten nuevas maneras históricas de reflexionar a partir de situaciones dadas y que permitan encontrar las reglas de estratificación de sucesos múltiples y dispersos. En ello, y ésta es nuestra apuesta, se juega la posibilidad de barajar otras maneras de hacer y enseñar la historia de la educación, de sus discursos y prácticas, de sus profesionales.

2. La historia como ciencia y disciplina

La historia y sus diversas especializaciones disciplinares, entre las que se encontraría la historia de la educación, aparecen sólidamente establecidas en los diversos escenarios académicos. Sin embargo, creemos conveniente ensayar ciertas líneas de significado acerca de las preguntas clásicas que constituyen la ocupación epistemológica: ¿qué tipo de ciencia es la historia?, ¿cuál es su objeto de estudio?, ¿cómo se construye?, ¿para qué la historia?, ¿cómo hacer la historia?, etc. Como es sabido, no existe una sola respuesta para esta pregunta porque no hay definición unívoca para ninguna ciencia. Hay que elegir entre la multitud de interpretaciones y definiciones que pueden y pudieran llegar a hacerse. Y es que, tal como ha señalado E. H. Carr, “cuando tratamos de responder a la pregunta ¿qué es la historia?, nuestra respuesta, consciente o inconscientemente, refleja nuestra posición en el tiempo, y forma parte de nuestra respuesta a la pregunta, más amplia, de qué idea hemos de formarnos de la sociedad en que vivimos” (Carr, 1993: 11). Por ello, asumiendo la simplificación y parcialidad de toda opción, tomamos como plataforma de partida aquella definición que ensayara Lucien Febvre (1993: 29) en *Combates por la historia*:

La historia es la ciencia del hombre, ciencia del pasado humano. Y no la ciencia de las cosas o de los conceptos. Sin hombres ¿quién iba a difundir las ideas? Ideas que son simples elementos entre otros muchos de ese bagaje mental hecho de influencias, recuerdos lecturas y conversaciones que cada

3 En el sentido aludido por Deleuze y Foucault en (Deleuze y Foucault, 1991).

cual lleva consigo. ¿Iban a difundirlas las instituciones, separadas de aquellos que las hacen y que, aún respetándolas, las modifican sin cesar? No, sólo del hombre es la historia, y la historia entendida en el más amplio sentido. La historia es ciencia del hombre; y también de los hechos, sí. Pero de los hechos humanos. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso. Y también de los textos. Pero se trata de textos humanos. Las mismas palabras que los forman están repletas de sustancia humana. Todos tienen su historia, suenan de forma diferente según los tiempos e incluso si designan objetos materiales...

No es, pues, el pasado en sí mismo lo que constituye el objeto de la historia, sino “las reliquias del pasado” que perviven en nuestro presente, en el bien entendido en que otorgamos a estos vestigios un carácter más amplio que el de simple objetos o textos empíricos. Por ello, el *objeto material* de la historia, aspecto de la realidad acerca del cual versa el término de la ciencia en cuestión, remite a los hechos, fenómenos, actividades, discursos y prácticas sociales. Superado el positivismo que entendía los hechos como datos, que aceptaba su existencia *per se*, independiente de la mirada y la elección del que los describe y explica, hoy en día está comúnmente aceptada la idea de la elección, selección y construcción por parte de los investigadores de sus objetos de estudio, incluso su parcialidad y su perspectivismo. El *objeto formal* de la historia, el que delimitan los historiadores en función de los criterios que acabamos de señalar, remitiría a la historicidad o dimensión histórica de los hechos y fenómenos estudiados.

Dejando a un lado estas características epistemológicas generales, que fundamentan cualquier ciencia y disciplina, vamos a centrarnos en algunos de los principios metodológicos que orientan el quehacer investigador histórico. Si el método histórico tradicional, basado esencialmente en las fases de desarrollo de investigación del método científico, ha seguido encontrando eco y presencia entre los historiadores, en las últimas décadas asistimos a la multiplicación y diversificación de métodos utilizados por ellos. El nuevo pluralismo metodológico tiene mucho que ver con el creciente proceso de interdisciplinariedad en el que la historia ha logrado enriquecerse con la incorporación, orientada hacia sus intereses y tareas, de métodos utilizados por otras ciencias sociales⁴. A modo de generalidad puede decirse que, cuando ha tomado referentes sociológicos, la historia se ha servido de

4 Respecto a estas afirmaciones, el lector podrá comprobar que estos aspectos han sido señalados por Depaepe especialmente en los capítulos 3 y 5.

métodos eminentemente cuantitativos (matemáticos, estadísticos e informáticos) y comparativos, mientras la opción por ámbitos culturales, con la antropología cultural a la cabeza, ha virado hacia la utilización de métodos de carácter cualitativo y la utilización sistemática de fuentes documentales no escritas o no empíricas.

En cuanto a su desarrollo, la mayoría de los historiadores se pone de acuerdo al ubicar en los albores del siglo XIX, especialmente en Alemania, la aparición de la historia como ciencia y disciplina. Ramón Cuesta (1998: 17-23), por ejemplo, trata esta temática en el ámbito español asegurando que: “la Historia como tal en el siglo XVIII no era ni ocupación profesional ni disciplina que se estudiara sistemáticamente en ninguno de los heteróclitos espacios institucionales donde se ejercía la enseñanza. [...] Sólo a partir de 1900, con la creación de las secciones de estudios históricos en algunas Facultades de Filosofía y Letras y la previa renovación historiográfica de la década anterior, se puede hablar de institucionalización universitaria de la profesión y, en general, de una auténtica profesionalización de la historiografía”. Con esto, no se quiere hacer creer que antes de estas fechas no existiera una práctica de la historia, una enseñanza en las aulas, o que no existiesen “historiadores” que la desarrollasen. Lo que se quiere hacer notar es la evidente distancia recorrida entre aquella manera de narrar las cosas del pasado y la moderna organización en torno a una actividad científica desarrollada por individuos que forman parte de una categoría profesional: la de historiadores⁵.

En las últimas décadas, los modelos teóricos y/o tendencias historiográficas han seguido creciendo y enriqueciéndose de manera notable. En este sentido, el llamado postmodernismo se ha erigido en un terreno ambiguo y altamente sincrético, depositario de las más variadas teorías e interpretaciones sobre los cambios culturales y sociales del pasado siglo, donde narratividad y concepción subjetivista de lo social vuelven a primera fila de la práctica historiográfica. El presente, por su parte, constituye un punto de

5 Detenernos en todas las etapas y escuelas historiográficas que han influido de manera explícita en la historia de la educación practicada en nuestro contexto desbordaría con mucho nuestras posibilidades y pretensiones. A modo de esquema tomamos como referente a Tiana Ferrer (opus cit.), quien destaca como principales: el liberalismo, romanticismo, positivismo, historicismo y materialismo histórico. Tampoco cabe olvidar las Escuelas o tendencias, como las de Frankfurt, los Annales, la historia de las mentalidades, la historia de la vida privada o el microanálisis..., escuelas que han tenido y siguen teniendo influencia en el mundo académico.

SEGUNDA PARTE

El libro



Introducción

Mientras que la Historia de la Educación¹ ha utilizado, tradicionalmente, el enfoque de la Historia de las Ideas o Historia de la Cultura, desde hace algunos años se viene observando una clara preferencia por la investigación socio-histórica en educación en varios países occidentales (Vroede, 1980; Heinemann, 1979). Éste es, ciertamente, el caso de Alemania Occidental, donde nos encontramos con “el postulado de la Historia Social de la Educación como un nuevo Paradigma de la Historiografía de la Educación” (Hamburger, 1977).

Sin embargo, el consenso existente sobre los puntos de partida teóricos y metodológicos de la Historia de la Educación es parcial. Sólo parece existir acuerdo en tres puntos: que la investigación en la Historia de la Educación debe abarcar la realidad de la educación, que se deben usar nuevas fuentes y que han de utilizarse con más frecuencia las hipótesis y los métodos de las ciencias sociales y económicas. Pero las opiniones difieren profundamente en torno a un problema fundamental como es la relevancia y el valor de la historia para el desarrollo de la teoría educativa².

En este trabajo, presentaremos las diversas posiciones sobre la relación entre teoría e historia que se desarrollaron durante la postguerra en lo que se refiere a la Historia de la Educación en Alemania Occidental³. Como esta problemática es inseparable de la Historia de las Ciencias Educativas como tales⁴, también intentaremos señalar las relaciones con los antecedentes históricos de cada escuela de pensamiento, particularmente en *lo referente* a los conceptos más clásicos⁵.

En la Historia de la Educación, en la que ciertamente se entrecruzan varias disciplinas científicas (Dekker, 1981), el estudio de las bases teóricas y

metodológicas parece más deseable que nunca. Cualquiera que examine los resultados de la investigación contemporánea se verá inevitablemente sorprendido por la gran diversidad obtenida en la empresa de la Historia de la Educación. Obviamente, una de las fuentes de esta diversidad es la diferencia en los puntos de partida científico-teóricos aceptados *a priori* y que, a menudo, han quedado insuficientemente clarificados, o no lo han sido en absoluto. Un elemento esencial de la base científico-teórica de la historia de la educación es, en cualquier caso, su relación con la teoría de la educación.

Somos de la opinión de que se pueden distinguir no menos de dieciocho posiciones en Alemania Occidental, donde la discusión ha tenido la más amplia difusión (Lenhart, 1978: 981-982). Sobre la base de sus mutuas relaciones, hemos clasificado estas dieciocho tendencias en seis categorías. Nuestra división en capítulos corresponde a esta clasificación. En primer lugar, examinamos los puntos de partida clásicos con su bagaje filosófico e idealista y consideramos después la concepción histórico-normativa orientada al problema, la concepción hermenéutico-comprensiva orientada a las ciencias del espíritu, el concepto dialéctico-idealista y la visión histórico-comprensiva o visión filosófico-cultural. En segundo lugar, examinamos las corrientes filosóficas recientes que han aparecido en la historia de la educación. Además del punto de vista descriptivo general y del fenomenológico, discutimos el programa ontológico fundamental de Ballauff y la propuesta de Ritzel basada en la lógica formal. El tercer capítulo trata las modalidades empírica, pragmática y sociohistórica de la teoría. Por una parte, sobre el trasfondo de la corriente realista en las ciencias pedagógicas, discutiremos la teoría empírico-analítica, el concepto praxiológico, el enfoque pragmático del problema histórico y las variantes más moderadas del empirismo en la historia educativa; por otra parte, sobre el trasfondo de la irrupción de la sociología en las ciencias de la historia, consideraremos los modelos conceptuales socio-empíricos, histórico-antropológicos y los modelos relativos a la historia de la socialización. Las perspectivas ideológico-críticas y las neomarxistas se tratan a continuación en el capítulo cuarto. En el siguiente, se presentan una serie de concepciones insuficientemente desarrolladas y concluiremos con un análisis de la tendencia de la historia de la ciencia en el campo de la historia de la educación.

En la preparación del presente estudio, hemos podido contar siempre con la generosa ayuda del Profesor Dr. M. De Vroede por la que le estamos muy agradecidos.

Notas

1. Tal como quedará de manifiesto en lo que sigue, entendemos “historia de la educación”, generalmente, en sentido amplio. Incluimos en ella toda la investigación que, de un modo u otro, tiene por objeto la dimensión histórica de los fenómenos educativos. Historia de la educación, historia educativa e historia de la pedagogía son consideradas como sinónimos, a excepción de algunos casos especiales. Sólo allí donde por “historia educativa” o “educacional” entendemos la investigación histórica sobre educación que no está referida directamente a cuestiones pedagógicas, damos a la expresión un sentido relacionado con “historia de la educación”. El contexto indicará al lector de qué sentido se trata en cada caso. Así mismo, la expresión “historia de la pedagogía” se usa para indicar formas específicas de pedagogía que han quedado registradas en los anales como “pedagogía histórica” debido justamente a su carácter histórico. Finalmente, en la medida en que nos ha sido posible, hemos utilizado los mismos términos utilizados por los propios autores en las publicaciones que aquí analizamos.
2. A este respecto, la distinción de H. E. Tenorth entre el denominado “problema metodológico” entendido en un sentido estricto, por un lado, y el “problema metodológico” observado en sentido amplio, por otro, es ilustrativa. Según Ternorth, *se da una gran unanimidad* en la consideración de la cuestión “de si es posible en general, y a qué nivel y grado, que la investigación de la historia de la pedagogía se aproxime en sus procedimientos y métodos de investigación a otras ciencias de referencia (cerca de la historia), por ejemplo a las que utilizan la investigación social empírica”, mientras que *existe un gran desacuerdo* con respecto al problema de “si deben y pueden integrarse (y en caso afirmativo, y de forma general, si es necesario hacerlo) los resultados de la investigación histórica de la pedagogía en la discusión teórica sobre los fundamentos de la ciencia educativa.” (Tenorth, 1975a: 136).
3. V. Lenhart y su grupo de Heildeberg han realizado ya una considerable cantidad de trabajos pioneros a este respecto con su *Historische Pädagogik*. No obstante, somos de la opinión de que la contribución presente ofrece un cierto suplemento y matización al lector de este

trabajo. En la obra de Lenhart, apoyada en la base de las cinco corrientes en la Pedagogía alemana, se investiga cómo la teoría y la historia de la educación están relacionadas, la una y la otra, dentro de la escuela del pensamiento normativo-pedagógico, del hermenéutico tradicional, del concepto de la moderna historia social, de la teoría crítica y del materialismo histórico. Aunque el autor concluyó más tarde que existen ciertos “tipos de concepciones mixtas”, la estructura de la obra da una impresión engañosa: primero, de que puede trazarse un límite claro entre las cinco concepciones diferentes y, segundo, de que ninguna otra concepción de la historia de la educación tiene lugar fuera de estos cinco tipos de enfoques.

4. Véase (Nicolin, 1976). Una versión resumida de este artículo se publicó en (Nicolin, 1970). Véase además (Herrmann, 1978). J. F. Herbart (1776-1841), que es considerado generalmente el fundador de la pedagogía científica en Alemania, dedicó también su atención a las relaciones entre la pedagogía sistemática y la historia de la educación. La historia de la educación sería considerada por él, y más tarde por sus discípulos K. V. Stoy (1815-1855) y W. Rein (1847-1929), como un anexo o extensión de la teoría de la educación, que no se basaba en la historia sino en la ética y en la psicología.
5. Una información más extensa se encuentra en (Depaepe, 1982a).

Capítulo 1.

Puntos de partida clásicos caracterizados por el idealismo

1. La visión normativa orientada a la historia de los problemas

Uno de los primeros tipos de teoría en educación, si no el primero, fue el relativo al establecimiento de un cuerpo sistemático de principios y reglas educativas supra-temporales y universales (Fischer, 1966: 247). Dentro de los límites de semejante enfoque “normativo educacional”, se prestó, ciertamente, poca atención a lo históricamente único (Lenhart, 1977b: 13). Sin embargo, la historia, en el marco de la educación normativa, cumplió una función muy específica. Por ejemplo, según F. H. C. Schwarz (1766-1857, Profesor de Pedagogía y Teología en Heidelberg), considerado el fundador de la historiografía educativa alemana (Lenhart, 1977b: 13; 1977d: 157), existe una noción de educación que es inmutable y que trasciende las formas de educación que evolucionan históricamente. La historia de la educación debe, pues, mostrar cómo se va encarnando progresivamente esta idea. De esta forma, el educador puede obtener información sobre el lugar de cada práctica educativa específica y sobre cada teoría educativa, a la luz del concepto de educación que se va desarrollando progresivamente. Es más, la historia proporciona un principio orientador para la praxis educativa diaria

y también para la teoría de esta praxis en la medida en que especifica el objetivo último (telos) del desarrollo histórico (Lenhart, 1977b: 12-14). En esencia, la teoría de la educación de Schwarz era fundamentalmente ahistórica. En primer lugar, él no tuvo éxito en la explicación de los conceptos e instituciones educativas en su especificidad histórico-social, de forma que su estudio no pasó de lo arqueológico y de lo cronológico; en segundo lugar, interpretó la historia de la educación sobre la base de un esquema conceptual declaradamente teleológico en el que la educación cristiana constituía el culmen histórico (Herrmann, 1978:181-182).

Resulta obvio, a partir de este ejemplo *histórico*, que la relación entre teoría e historia dentro de la concepción normativo-educativa se basa en la asunción de principios éticos y filosóficos supratemporales que determinan tanto la historia como la teoría (Lenhart, 1977b: 14).

Esta asunción adquirió su máxima influencia en la denominada escuela neo-kantiana. La educación, como la ética y la ciencia política, aparece como una *filosofía práctica* en las obras de Richard Höningwald (1875-1947, profesor de Filosofía en Breslau, desde 1919, y en Múnich, después de 1930; en 1933 emigró a los Estados Unidos). Sobre la base de principios *a priori*, Höningwald quería dar una definición kantiana del concepto de *educación*, para lo cual la historia orientada a la solución de problemas, de inspiración filosófica, era una ayuda esencial. Esta analogía con la historia de la filosofía sirvió para introducir el redescubrimiento de la pedagogía sistemática (Götz, 1977: 39 y 45-46).

Estuvo estrechamente relacionado con esta planificación neo-kantiana de una historia filosófica orientada al problema el esfuerzo de Siegfried Behn (nacido en Hamburgo en 1884, que enseñó en la Academia de Pedagogía de Bonn y, más tarde, fue profesor en la Universidad de Bonn) por someter al análisis histórico los *principales problemas, siempre recurrentes y de máxima urgencia* de cada teoría educativa (Behn, 1961: 11-23). En una enciclopedia educativa publicada en 1930, H. Brunengräber (nacido en Lorsch, Hessen, en 1902, Doctor en Filosofía y Medicina, con consultorio psiquiátrico y ortopédico) adoptó una postura similar (Brunengräber, 1930: 917-921). También él argumentó que era necesaria la investigación histórica orientada a la solución de problemas. Para cada hecho educativo, distinguiría una dimensión de principios y una dimensión histórica de lo dado. Dentro de su historia orientada a los problemas, la temporalidad de

lo empírico debe vincularse al valor supratemporal de los principios educacionales. Entre la teoría y la historia de la educación, Brunnengraber veía una conexión inamovible y recíproca. En su opinión, el estudio histórico revelaba no sólo nuevas áreas de problemas, sino que ampliaba también la estrecha base experiencial de la situación contemporánea. Gracias a la historia, el pensamiento educativo sistemático podía proceder a partir de datos de más amplio alcance. A su vez, la investigación sistemática proporcionaba los criterios para la investigación histórica orientada hacia la solución de problemas.

Durante el período de postguerra, se desarrollaron posiciones análogas, principalmente en el marco de la teoría de la educación de la filosofía trascendental. En la línea del neo-kantismo, autores como Alfred Petzelt¹ y su discípulo austríaco, Marian Heitger, intentaron reducir de una forma u otra la teoría de la educación a su principio finalista y normativo que habría de ser, también, la base normativa que determinase la praxis educativa. Así pues, dentro del enfoque de la filosofía trascendental, la atención se desvió, una vez más, de lo históricamente único. Debía haber, es cierto, una historia de la educación (Heitger, 1964: 586-588) orientada al problema, pero en ella la historia de la educación se presentaba como una sucesión de encarnaciones históricas del atemporal problema de la educación. En opinión de Heitger, sólo con semejante enfoque histórico orientado al problema se puede explotar al máximo las oportunidades que ofrece la historia de la educación. Semejante historia orientada al problema preserva de soluciones erróneas y demuestra, sobre la base de la realidad histórica, que ninguna praxis específica puede ni debe justificarse por sí misma. La historia de la educación no ofrece una colección de recetas directamente aplicables, pero sí muestra cómo se han expresado los verdaderos principios a lo largo del tiempo. Su valor funcional, por lo tanto, radica no en brindar una inspiración para la imitación acrítica, sino en la estimulación del recuerdo “platónico” acerca del núcleo metahistórico connotativo al eterno problema de la educación.

Aunque no se puede llegar desde la historia a un *conocimiento ex principiis*, sino tan sólo a un *conocimiento ex datis*, es necesario aproximarse a la historia de forma sistemática, ya que en el pasado se abordaron los mismos problemas fundamentales que se discuten de forma más abstracta en la teoría de la educación (Heitger, 1968: 94).

Sobre la base de su crítica del modelo conceptual de las ciencias del espíritu, en 1975, Heitger (1975) aclaró algo más la visión histórica normativa orientada a problemas. En su opinión, la realidad educativa que se desarrolló históricamente actúa como objeto, como fundamento y como punto de partida de la ciencia educativa en el esquema histórico-hermenéutico, al modo de Dilthey (1833-1911; tras estudiar Teología y Filosofía, fue profesor de Filosofía en Basilea, Kiel, Breslau y Berlín) y Nohl (1879-1960, profesor de Psicología y Pedagogía en Jena y Göttingen). Por consiguiente, es imposible mostrar “qué debería ser válido como realidad educativa y qué como historia de la educación”, porque “toda construcción que empieza por la realidad histórica renuncia a un criterio con el que incluso esa realidad pueda comenzar a definirse como perteneciente a un área concreta de vigencia válida” (Heitger, 1975: 60)². En ausencia de tal criterio, la selección de los temas a estudiar se convierte en subjetiva y arbitraria. Esto era ciertamente lo que ocurría en el contexto de la concepción de las ciencias del espíritu (concepción comprensiva). Más aún, la tradicional teoría comprensiva de la educación utilizó insuficientemente su potencial crítico. Como no tenía intención de cambiar o mejorar la praxis, tan sólo cumplió una función *estabilizadora*. Finalmente, esta forma de la historia de la educación a la que se aspiraba siguió siendo irrelevante para la práctica educativa a pesar de algunas de sus pretensiones, porque, según Heitger, es imposible extraer principios normativos para la praxis educativa a partir de la interpretación hermenéutica de la realidad histórica.

Estas tres deficiencias pueden superarse, continuando con Heitger, mediante un desarrollo histórico orientado al problema: la historia de la pedagogía señala y revela, ante todo, la descripción y clarificación del problema educativo intemporal que se manifiesta en la historia. Sin embargo, semejante tipo de ciencia tiene también, en última instancia, una significación sistemática:

La historia del problema de la pedagogía pregunta por sus principios en el enfrentamiento con la razón pedagógica que se concretiza en la historia de su ciencia y de su praxis. Historia de la pedagogía es la cadena de continuos intentos y resultados dirigidos a la solución de sus problemas. La historia de la pedagogía puede constituirse únicamente cuando al problema se le considera como tarea intemporal (Heitger, 1975: 61).

Consecuentemente, en la concepción de Heitger, el problema de la elección arbitraria de temas a investigar queda superado en principio. La

historia de la educación se estudia en función de su posible contribución al conocimiento sistemático de “el problema educativo”, que se eleva por encima de la historia. Sin embargo, en sí misma, la materia histórica (hechos, afirmaciones y teorías) no tiene valor alguno para la teoría. De esta manera, no puede utilizarse como evidencia o como argumento para la validez de una u otra teoría educativa anterior. Finalmente, la historia de la educación sigue dependiendo de una teoría filosófica previa que proporciona a la historia su objeto de estudio (o su criterio), y por la que la reflexión histórica en sí misma pueda ser constitutiva, en la medida en que va más allá de su descripción y su explicación, es decir, en cuanto que pasa a ser una historia sistemática y orientada a la solución de problemas:

La historia de la pedagogía, en la medida en que por tal no se entiende la historia como narrativa, debe construirse mediante una teoría provisional perteneciente a ese campo de problemas. En la medida que sobrepasa la descripción o la explicación se convierte en sistemática, es decir, en historia del problema (Heitger, 1975: 63).

Debido a la orientación hacia una teoría normativa en la concepción histórica orientada a problemas, Heitger mantiene que las dos objeciones restantes contra la forma comprensiva de la historia de la educación quedan también eliminadas. Como la investigación histórica orientada a problemas aspira a formular afirmaciones ético-normativas, no puede contentarse con una estabilización de la situación, tal y como se desarrolló históricamente, e integrará, por tanto, el potencial crítico de la historia en la formación de una teoría filosófica. Además, esta teoría, en virtud de su carácter normativo, es también relevante para la praxis educativa.

Ideas semejantes son las expresadas por otro pensador austriaco, M. J. Ipfling (1967: 142-143). En su exposición sobre el significado de la historia de la educación, publicada como los artículos de Heitger en Alemania Occidental, Ipfling se inspiró en el famoso ensayo de Friedrich Nietzsche sobre la utilidad de la historia³. También, para Ipfling, la historia de la educación debe tener un contenido *crítico*:

...una disolución crítica del pasado a favor del presente no consiste en la mera veneración de lo grandioso y en la devota preservación de lo antiguo sino, en último término, mas allá de toda destrucción, en mantener el problema mismo, en cuanto indestructible, y como perdura en el tiempo” (Ipfling, 1967: 149).

De ahí, él derivó la necesidad de la clásica historia de la educación orientada a problemas, tal y como la practicaban historiadores como Behn. Obviamente, semejante historia está estrechamente vinculada a la teoría educativa, no como “un libro de recetas más o menos útiles”, sino como una ayuda esencial en la formación de juicios sobre las cuestiones fundamentales de la pedagogía sistemática, la cual incluye el juicio crítico de lo histórico.

Naturalmente, ha habido una gran cantidad de críticas a las pretensiones de validez general de la escuela normativo-pedagógica. Generalmente, se le reprocha⁴ a ese tipo de teoría que, en su afán de llegar a categorías superiores suprahistóricas, niega la especificidad histórica y social de sus propias afirmaciones sistemáticas y, de este modo, degenera en una teoría ahistórica⁵. Además, estos principios educativos eternos tienen en realidad un grado tan alto de abstracción que no son, finalmente, otra cosa que meros lugares comunes carentes de significado.

Por esta razón, su relevancia práctica no sólo se convierte en problemática, sino que también abre la puerta a una ideologización de la educación (Schriewer, 1975: 240-243 y 254). Esto último está también relacionado con el hecho de que la historia, dentro de la concepción normativa, está exclusivamente al servicio de la formación de una teoría educativa (Blankertz, 1959: 79.). Como resultado, no sólo se ve juzgada erróneamente la unicidad y la complejidad de lo histórico, sino que además la historia acaba reduciéndose a una *colección de ejemplos*, como sucede, en último término, con toda historia orientada al problema⁶.

De ahí que Friedrich Götz defendiera, al final de sus consideraciones sobre la historia educativa normativa, que el concepto “metodológico universal” e “idealista” de la historia que tenían los neokantianos era insostenible. En efecto, opina él, se debe establecer un vínculo con la tradición filosófica, pero ello sin recurrir al “sistema conceptual atemporal” de la educación neokantiana. Antes bien, de la reflexión neokantiana debe aprovecharse su base “práctico-material” y “social” (Götz, 1977: 48-49).

2. La modalidad hermeneúatico-comprensiva de la teoría educativa

Como reacción a la ahistoricidad de una teoría educativa deducida exclusivamente a partir de premisas filosóficas (Lenhart, 1977b: 14; Blankertz, 1971: 21-22 y 27), Wilhelm Dilthey, a finales del siglo XIX, sentó las bases de la teoría comprensiva de la educación, que es tan típicamente alemana (Thiersch, 1978: 48-58). De acuerdo con Friedrich Schleiermacher (1768-1834; tutor, predicador, profesor de Teología en Halle, cofundador de la Facultad de Teología de la Universidad de Berlín), introdujo el método histórico-sistemático de pensamiento en la teoría educativa⁷. La teoría de la educación de Dilthey estaba esencialmente orientada al análisis pragmáticamente útil, a la interpretación y a la explicación de la praxis educativa, de las normas, de los objetivos y de las instituciones educativas en sus contextos históricos y sociales. Dado que Dilthey concebía la cultura, es decir, la vida en su totalidad, como un espíritu históricamente objetivado que surgía de la coherencia significativa de la vida interior, su pedagogía se presentó como una ciencia cultural histórica *sui generis*⁸.

De acuerdo con U. Herrmann (1978: 176 y 197-198), la *historiografía biográfica* que explora la relación de la persona con su entorno vital, la *historia institucional* que explica la organización de la educación como una manifestación tanto de la evolución socio-cultural como político-económica, y la *historia sociológica* (de orientación científica) de las teorías educativas, están todas ellas ancladas como “fundamentos paradigmáticos”, en el esquema de Dilthey. Aparte del famoso trabajo de F. Paulsen (1846-1908; profesor de Filosofía y Pedagogía en Berlín)⁹, un contemporáneo de Dilthey, quien en cierto sentido también puede ser considerado como defensor de la Ciencia del Espíritu (Hinrichs, 1978: 63-101; Hamburger, 1978: 103 y ss), la tradición comprensiva apenas produjo fruto alguno para la historiografía educativa.

Con el estímulo de H. Nohl, la teoría comprensiva de la educación posterior a Dilthey evolucionó, principalmente, en la dirección de una *bildungsphilosophie* histórica, es decir una filosofía de la cultura ((Herrmann, 1978: 200). Con la excepción, en cierto modo, de E. Spranger (1882-1973; profesor de Filosofía y Pedagogía en Berlín en 1911, en Leipzig en 1920 y en Tübingen en 1946), quien también acentuó el valor de una historia educativa

aparte, que incluía la historia de la familia y la del niño (Spranger, 1967: 20)¹⁰, la historia se investigó en las formas tradicionales de la hermenéutica¹¹, casi exclusivamente en términos de su contribución constitutiva a la teoría educativa.

Nohl, por ejemplo, derivó la existencia de una “idea educacional” con respecto a la relativa autonomía del sistema cultural de educación (Nohl, 1969: 321). El modo en que, en su opinión, se expresa esa idea en la realidad educativa es algo que debe ser aclarado por la historia de la educación. Qué es la educación en su esencia, de acuerdo con Nohl, sólo puede entenderse a través de un análisis sistemático de su historia (Huwendiek, 1977: 59; Nicolin, 1970: 499). Por su parte, E. Weniger (1894-1962; profesor de Pedagogía en Göttingen) consideró que la praxis educativa histórica contenía una “teoría latente” que podemos deducir, y que ésta era la tarea de la historia científica de la educación (Weniger, 1973: 348).

Esta atención unilateral al valor sistemático o teórico de la historia, que apareció tanto en las Ciencias del Espíritu como en las escuelas neokantianas (Schwarte, 1980: 5-11; Dietrich, 1975: 177; Nicolin, 1975: 88-90), fue uno de los resultados de considerar la historia de la educación –en la Alemania de la pre-guerra– casi exclusivamente como una historia de las ideas¹². Tras la Segunda Guerra Mundial, Wilhelm Flitner retornó de nuevo a la línea de pensamiento de las ciencias del espíritu en la educación (Flitner, 1956).

La teoría educativa de Flitner está, en primer lugar, orientada a la clarificación del origen histórico-social de la situación educativa contemporánea por medio de la interpretación de textos y documentos. En este sentido, su hermenéutica actúa de una forma *histórico-reconstructiva*. Aunque semejante enfoque histórico reconstructivo es una condición necesaria para cualquier teoría sistemática, en sí mismo no puede producir tal teoría sistemática. Por ello, se requiere un momento *existencial-constructivo*. Con lo que él denomina el “Methode originale”, Flitner puso a prueba, además, la historia en el contexto de su “reflexión comprometida”, en busca de principios educativos específicos ético-normativos que pudieran reclamar una validez supratemporal y que pudieran aplicarse, tras un estudio crítico, en la situación educativa real (Bokelmann, 1970: 208).

Tal y como sucede en toda forma de hermeneútica, en Flitner hay una estrecha conexión entre teoría e historia. Sin embargo, la naturaleza de

esta relación varía en función del nivel en el que tiene lugar. U.Herrmann (1978: 201-202) distingue tres tipos de relación entre teoría e historia en el sistema de Flitner:

1. Con respecto al concepto que la educación tiene de sí misma (das Selbstverständnis), lo histórico ocupa un lugar prominente. Flitner entiende la educación como una “ciencia humana que es filosófica, hermenéutica, pragmática”, en la que al objeto, a saber, a la persona que ha de ser educada para una comunidad humana y abierta no se la encuentra ni filosófica ni empíricamente, sino que se la debe definir dentro de un contexto socio-histórico y de su vida personal.
2. Sin embargo, con respecto a la construcción de una teoría sistemática de la educación, la historia juega un papel menos importante. La investigación histórica es sólo un enfoque más, junto a los de la reflexión filosófica y al enfoque científico positivista¹³. Los conceptos y categorías educativas básicos no se desarrollan dentro del ámbito de la historia sino que se derivan, por así decirlo, a partir de la estructura suprahistórica fundamental del fenómeno educativo.
3. La historia también juega un papel bastante suplementario en la formación de los estudiantes de la educación, según el esquema conceptual de Flitner. Hace hincapié principalmente en el momento empírico. Sólo más tarde se introduce a los futuros educadores en el campo de la sistemática histórica (Flitner, 1966)¹⁴.

La importancia de la historia educativa en el marco de la concepción hermenéutica también fue analizada en profundidad por Hans Bokelmann (1969). Partiendo de los escritos de Nohl, Weniger y Flitner, Bokelmann afirmaba que la historia educativa cumplía cinco funciones en el modelo hermenéutico de la teoría:

1. La genética. La historia de la educación estudia cómo se desarrollaron la realidad educativa, las instituciones docentes, el sistema educativo organizado, las ideas y los ideales educativos, el pensamiento educativo y la formación de la teoría científica a la luz de la historia cultural general.
2. La situacional. La historia educativa aclara el estado actual de la cuestión. Nos enseña cómo la situación presente debe entenderse y ser evaluada como resultado de un proceso histórico.

3. La empírica. La historia de los problemas educativos extiende el campo potencial de experiencia del educador y también el objeto material de las ciencias educativas.
4. La categórica. El enfoque histórico produce hallazgos que son constitutivos o bien en cuanto parte integral de la formación de la teoría sistemática o bien en tanto que condición necesaria para esta teoría.
5. La pragmática. En la medida en que se pueden hacer afirmaciones legítimas sobre la deseabilidad de las prácticas educativas específicas, sobre la base de la historia educativa, ésta es también práctica y/o pragmática.

En resumen, la teoría *comprendiva* de la educación es, pues, en esencia, una teoría *histórica*. Surgió como una penetración hermenéutica de la realidad educativa en la que lo histórico y los sucesos educacionales actuales vienen a confluír. La historia, en el marco del pensamiento de las Ciencias del Espíritu, no sólo tiene un papel descriptivo, sino que también media en el proceso de formación de la teoría. No sólo muestra la historicidad y la mutabilidad de los objetivos, las doctrinas, las formas y las instituciones educativas, sino que es también el primer peldaño (y parte) de la teoría educativa (Tenorth, 1975a: 143; Lenhart, 1977b: 17-18).

H. G. Gadamer, en particular, trató de dar nuevos bríos a la hermenéutica sobre la base de ciertas críticas pertinentes de la hermenéutica clásica (Huwendiek, 1977: 65-71; Wittmütz, 1970: 139)¹⁵. Sin embargo, la opción de Gadamer en pro de una “historia de la acción”, que tomase en cuenta su propia historicidad en contraste con el objetivismo histórico ingenuo, está aún por obtener eco en la historia educativa (Huwendiek, 1977: 69)¹⁶. Se ha producido mayor reacción con respecto al modelo de J. Habermas, que deseaba inclinar la hermenéutica tradicional en un sentido ideológico crítico¹⁷. Volveremos más tarde sobre este punto.

Como quiera que fuese, siguió siendo manifiesta la insatisfacción con el tipo de teoría *comprendiva* tradicional. Después de W. Flitner, nadie se propuso desarrollar la teoría educativa en el sentido de una disciplina hermenéutico-pragmática (Herrmann, 1978: 203). La pedagogía *comprendiva*, tal y como fue anunciada programáticamente en el título de del volumen editado en honor de E. Weniger, había llegado “al fin de su era” (Dahmer y Klafki, 1968).

Según Bokelmann (1969: 83), la crítica de la concepción hermenéutica clásica puede, en principio, proceder en tres direcciones. En primer lugar, es posible evaluar la pedagogía hermenéutica (principalmente en lo referente al contenido) por medio de una confrontación con los resultados obtenidos con otros métodos de investigación en la educación. Pero, para nuestros fines, esta forma de crítica resulta aquí de interés secundario.

Más interés tiene, en cambio, una crítica desde la teoría de la ciencia. ¿En qué consiste primordialmente esta forma de crítica? Los denominados críticos ideológicos, como K. Mollenhauer, acusan a los hermenéuticos tradicionales de “desnaturalizar” la historia convirtiéndola en “un repertorio de justificaciones teóricas” (Renner, 1976: 45). A sus ojos, la historia dentro de la concepción hermenéutica clásica queda subordinada a un programa idealista burocrático y reaccionario (Dietrich, 1975: 175). Ecos más o menos similares provienen del campo empírico-analítico. Según los defensores de la filosofía racionalista crítica de la ciencia, la pedagogía hermenéutica no se presta lo suficiente a la necesaria verificación empírica y, por lo tanto, queda sumida en una pura palabrería acientífica, normativa e idealista (Huwendiek, 1977: 73-74).

La tercera forma de crítica se centra en algunos problemas internos (los llamados *Binnenprobleme*) de la teoría hermenéutica. Bokelmann (1969: 83-87) apunta seis dificultades a este respecto. En primer lugar, en la concepción hermenéutica hay una relación ambivalente con el tiempo. Algunas funciones de la historia educativa se aplican al pasado, otras van dirigidas a hacer afirmaciones sobre el futuro, debido a la aceptación implícita de un valor supra-temporal. Sin embargo, en la medida en que la teoría “comprensiva” de la educación supone la existencia de “intuiciones metahistóricas de constantes educativas” (Witmütz, 1970: 131), adolece del mismo defecto que la historia de inspiración filosófica orientada a problemas: “La historicidad de los enunciados sistemáticos queda de hecho negada, la relación pedagógica también, debido a una categoría suprahistórica y por ello ahistórica” (Krause, 1977: 8). La segunda observación de Bokelmann se refiere a la compleja utilización del lenguaje. Considerados en términos de análisis lingüístico, varias funciones y niveles lingüísticos se entremezclan en la hermenéutica educativa sin que se tenga plena conciencia de ellos. En tercer lugar, la validez y verificabilidad general de las afirmaciones hermenéuticas son altamente problemáticas. El hermeneuta se ve a sí mismo no como un observador neutral sino como un pensador comprometido. Es más, y esta es la cuarta observación de Bokelmann, no se elabora en la hermenéutica

ningún constructo verdaderamente sistemático. Todo lo que se presenta como sistemático en el contexto de la teoría propuesta depende de la revelación hermenéutica de sucesos históricamente únicos. En quinto lugar, la estructura hermenéutica supone una relación paradójica con lo empírico. Aunque se pretenda tomar decisiones acerca del futuro partiendo de datos empíricos, los textos que se toman como datos empíricos no son siempre igualmente relevantes para la situación concreta con la que se relacionan. Finalmente, es igualmente problemático querer derivar normas para el futuro a partir de la realidad educativa histórica. ¿Acaso no ha de llevar tal intento, se pregunta Bokelmann, necesariamente a justificar la situación presente?

Así pues, gran parte de las críticas han cristalizado alrededor de la afirmación de que “un encadenamiento de condiciones estructurales establecida históricamente” uniría el presente con el futuro (Witmütz, 1970: 131). La convicción de que las indicaciones para el futuro se seguirían automáticamente del estudio del pasado ya fue objeto de necesarias puntualizaciones por parte de Bokelmann (1972). En su opinión, la investigación histórica puede tener diferentes objetivos dependiendo de la situación concreta. La historia puede cultivarse tanto por razones puramente ilustrativas como con vista a descubrir leyes históricas. Que la investigación en la historia educativa sea necesaria, útil, o bien irrelevante y entorpecedora, depende no tanto de la disciplina como tal sino, más bien, del desarrollo concreto de cada estudio individual (Bokelmann, 1972: 916).

Las observaciones de Bokelmann fueron blanco de serias críticas. Según R. Lassahn, las reservas de Bokelmann con respecto a que se conceda, sin condiciones, un valor general a la investigación en la historia educativa es expresión típica del ambiente hostil que rodea en esa época el estudio de la historia. Y en este mismo sentido, Bokelmann, de una manera incorrecta según la visión de Lassahn (1975: 66-67 y 83-84), minimizó la contribución constructiva que la historia hace a la teoría.

Sea como fuere, en los setenta no se produjo ningún renacimiento científico del enfoque *comprendivo* en la historia educativa, aunque, en cierto número de lugares, se defendió la introducción de un componente hermenéutico en el estudio de la historia educativa en su sentido amplio. Por más sólidas que resulten, también, las críticas de la escuela ideológico-crítica, por una parte, y las de la escuela crítico-racionalista, por otra, Huwendiek (1977: 74) y otros siguen encontrando que un buen número de las obje-

ciones presentadas son “demasiado generales y simplistas”. La abolición completa del método hermenéutico en las ciencias humanas debe, según él, llevar necesariamente a explicaciones distorsionadas y superficiales:

Parece más que cuestionable que sea necesario o incluso tenga sentido la renuncia total al procedimiento hermenéutico (como algún racionalista crítico tiene intención de hacer) o limitarse a una tecnología interpretativa de índole tecnológica. H. U. Wehler, que ciertamente no es sospechoso de utilizar la hermenéutica con intenciones o estrategias de “inmunización”, defiende la opinión –que se corresponde también con mi experiencia– de que ni siquiera la sociología (a propósito de la historia su formulación es todavía más clara) puede prescindir de la hermenéutica, sino que la renuncia a una comprensión “adiestrada” y experta conduce con frecuencia a una interpretación irreflexiva cuyas deficiencias están fácilmente a la vista (Huwendiek, 1977: 74-75)

Por más éxitos que pueda obtener por sí misma la investigación empírica, sin la interpretación hermenéutica, sus resultados no son fructíferos para una auténtica teoría educativa (Dietrich, 1975: 177 y ss).

Por otra parte, los defensores actuales de una investigación con un componente hermenéutico consideran que un aislamiento de lo educativo, privándolo de sus determinantes sociales, políticos y económicos, es, obviamente, igualmente rechazable. Si bien la historia de las ideas recibió luego un excesivo énfasis dentro del enfoque clásico de las Ciencias del Espíritu, no obstante, la vida socioeconómica fue siempre abordada con la debida atención en lo mejor de esta tradición. Por eso W. Hinrichs (1978: 95 y ss) asignó un claro valor al método “comprensivo” y a su “crítica de los valores tradicionales” en el contexto de la investigación educativa contemporánea actual y, más concretamente, en el contexto del problema de la investigación innovadora, si bien pretende aún relativizar el valor de los denominados enfoques “modernos” (Hinrichs, 1975: 39-60).

3. Puntos de partida dialéctico-idealistas

Aunque la teoría *comprensiva* de la educación se fue convirtiendo gradualmente en la escuela predominante del pensamiento pedagógico en la