

ROBERT
McCLINTOCK

El nacimiento de la historia de la educación: Los antecedentes alemanes de la pedagogía histórica

En Alemania, hacia 1800, se estaban desarrollando dos significativos procesos de transición, cada uno de los cuales afectó profundamente el surgimiento de la historia de la educación como campo de estudio. El primero se refería a los estudios: las disciplinas humanísticas como campos de estudio definidos se habían inventado y estaban siendo desarrolladas a través de la continua reforma de las universidades alemanas. El segundo se refería a la educación: una mayor flexibilidad, las expectativas de cambios en las condiciones materiales y culturales de vida, debilitaban la influencia de la educación tradicional a través de las jerarquías adscriptas y crecía el interés por hallar medios para educar a la gente en la auto-determinación. No podemos hacer justicia aquí a ninguno de los dos procesos de transición, pero debemos señalar algunas cosas sobre ambos.

La erudición es un fenómeno antiguo, pero las disciplinas académi-

cas son una invención moderna. Tradicionalmente, la universidad formaba a quienes habrían de ejercer alguna de las tres profesiones doctas —teología, leyes y medicina—. Las artes constituían una propedéutica. Los estudios humanísticos y científicos, aunque no estaban excluidos de la universidad, no se centraban en ella. Bibliotecas, institutos, academias, casas editoriales, protectores y salones constituyeron su foco hasta épocas recientes. Los trabajos de Elizabeth L. Eisenstein nos han hecho tomar conciencia de hasta qué punto el desarrollo de la imprenta fue una condición necesaria para el desarrollo de los estudios modernos, tanto científicos como humanísticos.* Pero la imprenta no fue el único factor. La historia, la filosofía, la crítica literaria, todas las ciencias humanas avanzaron grandemente gracias a la amplia disponibilidad de textos impresos dignos de confianza. Sin embargo, otro problema impedía su desarrollo sistemático: el surgimiento fortuito en un momento dado de personas capaces de explotar los materiales disponibles. En tanto el estudio fuera una tarea de amor, una empresa amateur, su progreso dependería de los accidentes del genio y del interés. Las reformas introducidas en las universidades alemanas, primero en Halle y Göttingen, luego en la nueva Universidad de Berlín, fortalecieron las facultades de artes, y las interacciones de imperativos institucionales, de ciertas necesidades sociales y de importantes avances intelectuales condujeron a la sistematización de las disciplinas académicas. Con ésta, los estudios se hicieron mucho menos dependientes de los accidentes del genio, puesto que proporcionaba un medio confiable de reclutamiento, si no del genio, por lo menos del talento, al hacer posible la formación sistemática y profesional de los futuros estudiosos en campos definidos.

En este proceso el paso más importante fue el de definir los campos —alguien tenía que establecer de manera clara, autorizada, rigurosa, los problemas y técnicas que debían dominarse en la filología, en la filosofía, la historia, la geografía, la geología, la química, la psicología, la economía, la sociología, la física, etc. Esto se hizo primeramente en el más viejo y menos baconiano de los temas, en el estudio de las lenguas clásicas, el cual, podemos decirlo sin demasiada exageración, fue transformado de un solo golpe en filología a través de la poderosa pero poco elegante obra de F.A. Wolf. Este definió claramente un problema, «la cuestión homérica», y señaló de manera autorizada la génesis del problema y los materiales y métodos pertinentes para avanzar hacia su resolución. De esa manera una ocupación recurrente para hombres doctos fue transformada en un campo de estudio; el estudio de las lenguas clásicas se transformó en una disciplina con límites definidos, técnicas de investigación probadas, normas de argumentación, y una audiencia restringida de estudiosos que compartían un dominio de las fuentes y métodos de ese campo. Con el campo así definido, podía desarrollarse una nueva forma de educación superior, una formación universitaria que iniciara al futu-

*«The impact of printing on european education» *Journal of Modern History*, vol. 40, n.º 1 (1968). N. del T.

ro estudioso en las actividades de esa disciplina. A medida que se fueron definiendo hacia fines del siglo diecinueve los diversos campos de estudio, las universidades pudieron ser reformadas de tal manera que las facultades de artes ofrecieran una formación a través de la investigación que prepara para la creación profesional del conocimiento en un espectro cada vez más amplio de disciplinas.

Esta invención de disciplinas constituyó la base tecnológica para la reforma de la educación superior alemana. Sin estas disciplinas, los estudios académicos no hubieran podido desplazar a la preparación para las profesiones doctas como principal preocupación de las universidades. Estrechamente asociada con la creación de las disciplinas surgió una nueva técnica de enseñanza, el seminario. Se asistía a conferencias para enterarse de los hallazgos de alguna figura importante; se trabajaba en un seminario con una figura importante para aprender a lograr esos hallazgos uno mismo. El seminario constituía la expresión pedagógica de la presencia de la disciplina en la universidad; era el medio por el cual aprendiz y maestro se unían en la continua empresa del estudio creativo. Las profesiones doctas tradicionales habían sido campos relativamente estáticos y universidad tradicional dominada por ellas había sido estrictamente una agencia de transmisión del conocimiento, no de su creación. Las artes y las ciencias, que habían sido durante largo tiempo sólo propedéutica, se transformaban ahora en la vanguardia de una nueva clase de universidad, en la cual el imperativo de investigación la convertiría en una fuente confiable y productiva de nuevos conocimientos.

Al mismo tiempo que los creadores de las disciplinas académicas transformaban las instituciones y actividades de la educación superior, otra transición de tipo más general estaba teniendo lugar en Alemania y en todo el mundo occidental. El cambio social, técnico, económico, político, se estaba convirtiendo en un rasgo predecible de la experiencia personal en todos los grados de la escala social. Las consecuencias educativas fueron inmensas, particularmente en Alemania, donde las consecuencias del cambio anticipado se expresaban casi exclusivamente a través de la educación. La cultura tradicional europea era una cultura adscripta; a través de funciones y jerarquías, desde campesinos y artesanos y burgueses y nobles, la educación operativa consistía en un sistema tradicional complicado de aculturación consciente. Damos hoy por sentado una cultura de características adquiridas; lo que existía tradicionalmente era una cultura de características adscriptas en un entorno relativamente estable, todos los rasgos de la cual se habían desarrollado para actuar desde el nacimiento, de acuerdo con la posición social de cada uno, como un poderoso mecanismo de aculturación que empuja a cada generación a ocupar su lugar, el lugar de sus antepasados. Todo era drama pedagógico —una ejecución pública, la cosecha y la fiesta de la cosecha, los días de mercado, las liturgias de la observancia religiosa, los contenidos codificados de canciones y conversaciones, los trabajos del artesano, el saber popular de cada región, la tradición familiar, *das ganzes Haus*,

la casa y el hogar. Las etapas de la vida se distinguían, no por las etapas psicológicas del desarrollo, sino por los rituales sociales tradicionales que celebraban los ritos y transición— rito del bautismo, ceremonia de la confirmación, fiesta de matrimonio, procesión fúnebre. En este contexto, también la escolarización servía a funciones adscriptas: alfabetización mínima para la mayoría y dominio de los instrumentos necesarios para aquéllos destinados a las profesiones doctas.

A medida que el ritmo del movimiento, de la innovación, de la comunicación se aceleró en el siglo dieciocho, a medida que la gente comenzó a esperar cambios significativos en su entorno social y cultural, el problema pedagógico comenzó a ser visualizado a una luz radicalmente diferente. Tradicionalmente, el repertorio infinito de dramas pedagógicos que cada uno representaba continuamente para los demás, actuaba en el sentido de insinuar e imponer la determinación social de cada uno de acuerdo con su posición social y jerarquía. Durante el siglo dieciocho, particularmente entre los burgueses que disponían de medios más que modestos, que eran los agentes primarios del cambio acelerado, se desarrolló una idea radicalmente nueva de la educación, una idea que apuntaba, no a la formación de un yo predeterminado, sino al logro de una capacidad sostenida de auto-determinación. En muchas regiones del mundo occidental, la conciencia creciente de las posibilidades de auto-determinación se expresaba antes que nada en la búsqueda de la satisfacción de nuevas aspiraciones políticas y económicas, pero en las tierras germánicas esa conciencia se manifestaba en primer lugar en los esfuerzos culturales y educativos. Este proceso de transición se desarrolló al principio, no tanto a través de la creación de nuevos órganos educativos, sino por la revitalización de órganos existentes, hallando medios para imbuirlos del nuevo ideal de auto-determinación. Esto es tal vez más claramente evidente en la ola de *Bildungs-romane*, comenzando con los *Wilhelm Meisters Lehrjahre* de Goethe, en las cuales se mostraba que los modos tradicionales de aculturación a un carácter adscripto constituían un contexto en potencia para una múltiple, lenta y maravillosa auto-creación del carácter.

Sin embargo, no sólo a través de las *Bildungsromane* se establecieron órganos de educación adscriptiva, reinterpretados como medios potenciales de auto-determinación, de educación conscientemente adquirida. La empresa era omnipresente. Una multitud de obras para educadores domésticos exponía este principio con el objetivo de informar a padres, tutores y pastores, facilitándoles en primer lugar una mejor comprensión de los procesos por medio de los cuales una persona se desarrolla y madura hasta alcanzar la autonomía moral e intelectual, y en segundo lugar una mejor captación de los recursos culturales de uso probado en ese empeño. La reforma, a principios del siglo diecinueve, de la educación secundaria clásica tradicional en el *Gymnasium*, y su popularidad entre la burguesía, surgieron, en parte, del ideal de auto-determinación; el nuevo curriculum clásico apuntaba no sólo al domi-

nio del griego y del latín, sino también a un compromiso sustancial con la cultura de Grecia y de Roma, precisamente porque se creía que tal compromiso propiciaría la autonomía en el pensamiento y en la acción. Las estructuras legales, mecanismos tradicionales para imponer pautas adscriptas de conducta, fueron analizadas por Beccaria, Pestalozzi, Bentham y otros como mecanismos que influían, a menudo de manera destructiva, sobre la adquisición del carácter por parte de muchas personas cogidas en situaciones anómalas, y se extendió la idea de que las leyes debían ser reformadas para que funcionaran, en el peor de los casos como influencias neutrales, y en el mejor como influencias positivas, en la tarea personal de auto-formación. El *Leonardo y Gertrudis* de Pestalozzi resumía perfectamente esta concepción: se mostraba como el repertorio completo de la aculturación tradicional, estática, adscriptiva, transformado lentamente por modestas iniciativas, podía actuar como una configuración de órganos conducentes a la auto-definición para todos a través de una educación humanística.

Entre aquéllos interesados en la mejora de la educación para la auto-determinación se encontraban figuras activas en el mundo académico. Tradicionalmente los docentes, tanto los tutores familiares como los instructores del gymnasium, se reclutaban entre los graduados de las facultades de teología, que empleaban su tiempo como tales a la espera de un nombramiento como pastor, espera que podía a veces ser muy larga, dada una situación en que la oferta excediera a la demanda. En las facultades de teología sensibles a las preocupaciones del nuevo clima se desarrolló una tendencia a ofrecer trabajo en pedagogía, en la teoría de la educación. Esta iniciativa era parte de la reforma general de la universidad entonces en curso. Los seminarios pedagógicos que se desarrollaron ofrecían trabajo a un nivel académico bastante alto: un estudiante llevaba a cabo una cierta proporción de lo que llamaríamos ahora práctica de la enseñanza al mismo tiempo que un completo estudio de los conocimientos acumulados en educación, generalmente organizados a través de categorías antropológicas e históricas. A medida que comenzaron a establecerse seminarios pedagógicos, surgió una cuestión significativa; en una época en que los profesores universitarios se hallaban preocupados por las bases disciplinarias para su trabajo recientemente desarrolladas, así también aquéllos que iniciaban los seminarios pedagógicos, tenían que prestar una atención considerable a las bases metodológicas para el estudio de la educación. A comienzos del siglo diecinueve se consideraba que la fundamentación más promisoría para el estudio sistemático de la educación era histórica y filológica: se podía avanzar mejor en la comprensión de la educación a través de la investigación cuidadosa y crítica de la anterior experiencia educativa.

Este papel para la historia de la educación fue por primera vez ampliamente divulgado, aunque experimentalmente, en la obra de August Hermann Niemeyer (1754-1828), un teólogo y reformador educativo que era descendiente de August Hermann Francke. Niemeyer creció en

un ambiente de gran cultura y durante toda su vida se sintió siempre en su elemento entre la élite intelectual del mundo germánico; formado en teología y filología, comenzó a publicar, a los 21 años, un influyente estudio teológico en varios volúmenes con el título de *Charakteristik der Bibel*, cuyo quinto volumen apareció en 1782, habiéndose publicado posteriormente a partir de esa fecha varias ediciones de la obra completa; a los 23 años llegó a ser profesor de teología (a los 30 *ordinarius*) de la Universidad de Halle, entonces una de las universidades más avanzadas, que siguió siendo durante toda su vida centro de su actividad y que dirigió como rector desde 1808 a 1816; en 1784 comenzó una carrera administrativa vitalicia en la Francke Stiftung, un amplio complejo de escuelas fundadas por su antecesor y sobre las cuales Niemeyer ejerció una dirección muy efectiva. En 1796 Niemeyer publicó sus *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, que se convirtieron en un libro muy popular sobre educación, valorado por su cálida humanidad y la riqueza de experiencias educativas que comunicaba. A partir de la tercera edición de 1799, Niemeyer le agregó un esbozo histórico, «Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts». Además, en 1813, Niemeyer publicó una recopilación de *Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts*. Para Niemeyer, ninguno de estos esfuerzos constituía más que un comienzo hacia «una historia completa de lo que, desde los tiempos más remotos hasta los nuestros, se ha pesado teóricamente y hecho prácticamente con respecto a la educación y a la instrucción, de los hombres que han tenido la influencia más significativa, de las instituciones que se han dedicado a este objetivo, de las obras literarias que se han escrito con este propósito... Los materiales para todo esto yacen dispersos en los escritos más heterogéneos»¹. Niemeyer sugería que los educadores hallarían que su esbozo era informativo y que el presentarlo podría dar lugar a ulteriores investigaciones y tratamiento del tema.

Deben señalarse dos cualidades en la obra de Niemeyer. En primer lugar, su concepción de la educación era muy amplia. Los *Grundsätze* se dirigían específicamente a padres, tutores y educadores, y aunque Niemeyer prestó una atención sustancial a las particularidades de la instrucción, la ubicó en el contexto de una discusión completa de la cultura y la educación. La educación cultivaba la autonomía moral y funcional de la persona real viviendo en condicionamiento reales, y para hacerlo bien se debía trabajar de manera efectiva en cada parte del proceso, siempre alerta a la relación de las particularidades con el empeño global. De aquí que se concentrara en los principios de la educación, puesto que entendiendo éstos, se tendría la capacidad de entender mejor de qué manera los aspectos particulares de la educación se relacionaban con el todo. Aunque no desarrolló su perspectiva histórica lo suficiente como

1) A.H. Niemeyer: *Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, en Niemeyer: *Grundsätze der Erziehung*. Wilhelm Rein, ed. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne. 1884, Vol. III, p. 357.

para poder afirmarlo con certeza, la manera en que enfocaba sus temas sugiere que consideraba a la historia de la educación como una oportunidad de descubrir los principios de la educación tal como operaban en los contextos reales de la experiencia humana y de aprender a usar de la mejor manera posible tales principios para comprender la interacción de los particulares pedagógicos en la totalidad de las educaciones humanas. Esto nos lleva a la segunda cualidad que ha de señalarse: por más esquemático que fuera el esbozo de Niemeyer, la *Anmerkung* bibliográfica que acompaña a cada sección era obra de un hombre versado en la filología clásica y bíblica y en una gran parte de la historia cultural. Dieron origen a la historia de la educación como una empresa intelectual seria.



August Hermann Niemeyer

Niemeyer basó esta empresa en una concepción importante de la relación entre la historia y la educación. La educación tenía lugar en situaciones concretas en las que una interacción extremadamente complicada de capacidades personales en desarrollo, tanto para el bien como para el mal, interactuaba con los múltiples particulares del medio cultural, los cuales constituían también una mezcla muy humana de lo constructivo y de lo destructivo. Para resultar útil en este proceso, el educador necesitaba experiencia y penetración, que se podían incrementar a partir de tres fuentes, de la introspección pedagógica referente a la propia situación educativa tal como se había desplegado en la propia experiencia, de la reflexión pedagógica sobre la experiencia histórica del proceso educativo que se había acumulado, observando cómo individuos y grupos, enfrentados a diversas configuraciones culturales, habían tenido éxito o fracasado en lograr que éstas fueran conducentes a su desarrollo humano, y de la consideración pedagógica de otros pensadores cualesquiera que hubieran reflexionado profundamente acerca de la experiencia educativa, la propia y la de otros. De tal manera, la historia era una fuente esencial de conocimientos para el educador. Existían principios pedagógicos básicos, pero no podían entenderse en abstracto, puesto que eran principios que existían y funcionaban sólo en la textura de la vida histórica².

Pocos años después, F.H.C. Schwarz (1766-1857) comenzó a cumplir la esperanza de Niemeyer de que su «Überblick» generaría ulteriores esfuerzos, puesto que Schwarz escribió la primera historia de la edu-

2) *Ibid.* pp. 429-30.

cación completa y coherente en alemán. Como Niemeyer, Schwarz era al mismo tiempo teólogo y reformador educativo. Adquirió una dilatada experiencia como pastor, maestro y profesor; poseía una erudición tan profunda como amplia; tenía una mente a la vez clara, profundamente religiosa, abierta e impregnada de un optimismo simple acerca de las potencialidades humanas. En 1804 Schwarz llegó a ser profesor de teología de la Universidad de Heidelberg, donde durante muchos años dirigió el *pädagogische Seminar*, que durante los primeros diez años más o menos se reunía conjuntamente con el seminario de filología. En 1808 pasó algún tiempo visitando y trabajando con Pestalozzi, cuya pedagogía respetaba mucho, aunque con alguna reserva en cuanto a su excesiva dependencia del método. Schwarz escribió dos obras importantes sobre educación, *Erziehungslehre* y *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik**. La primera edición de la *Erziehungslehre*, que apareció en cuatro volúmenes entre 1802 y 1813, culminó con una *Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von den alten Zeiten bis auf die neuste*, en dos partes.

En la segunda edición de 1829, Schwarz extendió esta historia y la trasladó al comienzo de la obra, habiendo llegado a la convicción de que una teoría de la educación debía descansar en la experiencia educativa acumulada de la humanidad. El programa que enunció para una historia de la educación era ambicioso: «quienquiera desee ahora escribir tal historia debe mostrarnos, en primer lugar cómo se ha desarrollado la empresa misma de la educación, en segundo lugar cómo se ha orientado la educación a través de las instituciones culturales y de enseñanza para los jóvenes, y en tercero qué se ha aprendido sobre la actividad de estas instituciones, cuáles fueron las teorías más importantes sobre ellas, y qué literatura existe acerca de ellas». La concepción de Schwarz de la empresa de la educación no conducía a estrechas historias escolares. «De tal manera, la familia, el estado, la religión, la moral, las leyes, todo el pueblo, y otros pueblos, en una palabra, la infinitud total de la vida, se requieren seguramente para captar el ser y el llegar a ser de un solo hombre». Tal historia en sentido propio era inalcanzable entonces, tal vez también ahora, y sin embargo Schwarz proponía emprender la tarea, definiéndola de manera algo más estrecha, «a saber, como *Geschichte der Erziehungsidee*»³.

Dejo sin traducir la frase de Schwarz, «historia de la idea educativa», para llamar la atención sobre sus peculiaridades. Para Schwarz constituía una única idea, la historia no había de ser la historia de las ideas educativas en su multiplicidad, sino de una idea, la idea de la educación. La capacidad humana para educar se había desplegado en la historia a medida que los hombres habían actuado, generación tras genera-

* Traducido al castellano por Julio Kühn con la ayuda de Julián Sanz del Río: *Pedagogía o Tratado completo de Educación y Enseñanza* (Madrid, Calleja, 1846, 3 vols.). N. del T.

3) F.H.C. Schwarz: *Erziehungslehre*, 3 vols. Segunda edición. Vol. I: *Geschichte der Erziehung*. Leipzig: Georg Joachim Göschen, 1829, pp. 5-6.

ción, en múltiples situaciones concretas, guiados por la idea de la educación. Los logros y posibilidades forjados con referencia a esta idea no se manifestaban de ninguna manera en forma inmediata a cualquiera. Para encontrar cuáles eran las posibilidades de la educación, para hacer actuar un repertorio óptimo de estas posibilidades en el esfuerzo educativo, para definir los problemas de la educación y para ampliar y mejorar



Friedrich Heinrich Christian Schwarz

el trabajo de la educación, los hombres necesitan comprender la historia de la idea de la educación, es decir, la actividad total que había sido guiada por ella. La historia de la educación hacía más, para Schwarz, que ilustrar métodos bien y mal fundados; hacía más que inspirar a los educadores el orgullo profesional. La historia de la educación facultaba a los hombres para pensar y actuar educativamente; les permitía captar la amplitud de las posibilidades educativas que habían sido dadas a luz y tomar conciencia de que cualesquiera posibilidades ulteriores que pudieran lograrse lo serían como nuevas ampliaciones de la historia educativa. La educación existía en la historia y debía estudiarse a través de la historia.

Como Niemeyer, Schwarz pensa

ba que la historia era la fuente de conocimiento de la cual el educador podía extraer un verdadero discernimiento sobre su empeño. Los hombres no descubrían o deducían la idea de la educación de la reflexión o la especulación, del conocimiento adquirido o de la ciencia. La idea de la educación era implícita, inherente a la condición humana, «con la primera familia que habitó sobre la tierra esta idea se encuentra en la vida»⁴. Las posibles concretizaciones de la idea de educación han llegado a realizarse, no sólo a través del pensamiento, sino a través de la experiencia humana, a través de la acción reflexiva. La sorpresa pedagógica será siempre posible, y toda la potencialidad de la idea de la educación sólo se realizará cuando la historia de la auto-creación del hombre haya alcanzado su consumación en la eternidad⁵. Estamos siempre en movimiento, creándonos a nosotros mismos nuevamente, y el fin no puede conocerse, sólo los logros pasados pueden comprenderse en el mejor de los casos, para recurrir a ellos creativamente en nuestra propia tarea de auto-creación. Era insuficiente apoyarse en la historia de la

4) Theodor Ballauff y Klaus Schaller: *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Vol. 2, Munich: Verlag Karl Alber Fribourg, 1970, p. 559.

5) Schwarz: *Erziehungslehre*. Op. cit. p. 7.

educación simplemente para extraer inspiración para un camino pre-determinado: «primeramente debemos ver qué es lo que ha ocurrido hasta ahora y cómo se nos ha llevado a nuestra propia educación antes de que podamos saber qué tenemos que hacer para formar y educar bien a nuestros hijos»⁶. Para aprender adecuadamente de la historia, debe enfocársela con una doble intención, «en primer lugar, de modo que represente de manera precisa el estadio en que se encuentra la humanidad en cada punto, y en segundo, que funcione de manera instructiva en el presente inmediato, estando todo sometido a reflexión; de modo que no sólo dé instrucción histórica acerca del pasado, sino que nos proporcione también una mayor penetración en cuanto a la tarea educativa presente»⁷.

Schwarz le dio un comienzo significativo a la pedagogía histórica, que era un esfuerzo para constituir una sólida teoría de la educación a través de una exhaustiva investigación de la historia de la educación y de una cuidadosa reflexión sobre los resultados de dicha investigación. Tal historia de la educación era más que una especialidad subordinada dentro de los estudios más amplios de la educación a nivel universitario; la pedagogía era la fundamentación metodológica de los estudios de la educación en los primeros niveles universitarios. La más importante crítica contemporánea de la obra de Schwarz le reprochaba precisamente esas bases metodológicas. Esa crítica fue obra nada menos que de J.F. Herbart, quien escribió una larga recensión de la edición de 1829 de la *Erziehungslehre* de Schwarz. Es instructivo, en cuanto a las tensiones que afectaron al desarrollo subsiguiente de la pedagogía histórica y a la fundamentación del estudio de la educación, señalar algunas de las críticas de Herbart.

Herbart comenzaba y terminaba su recensión expresando su convicción de que dos disciplinas sistemáticas eran útiles para construir una pedagogía sólida: la ética, que proporcionaba orientaciones referentes a los fines educativos, y la psicología, que ayudaba a determinar eficaces medios educativos. Herbart reconocía, a veces muy de mala gana, que Schwarz contribuía en algo a la ética y a la psicología pedagógicas, pero sostenía que la utilidad de esas contribuciones se echaba a perder por la densidad empírica de la obra, por la amplia investigación histórica que a menudo «no contribuye a la resolución ni tan siquiera a la iluminación de las cuestiones pedagógicas actuales»⁸. Herbart hallaba que Schwarz no sólo perdía un tiempo precioso con cuestiones irrelevantes, sino también que a menudo era insuficientemente crítico en asuntos que eran relevantes, que no explicaba errores pasados a la luz de descubrimientos posteriores de manera suficientemente clara. No se trataba de que

6) *Ibid.*, p. xiii.

7) *Ibid.*, p. 7.

8) «Recension der Erziehungslehre von F.H.C. Schwarz» (1832). *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften*. Dr. F. Bartholomäi, ed. Langensalza: Verlag von Hermann Beyer und Söhne, 1890. Vol. 1, p. 350.

Schwarz no fuera crítico con respecto a anteriores pensadores pedagógicos, sino de que explicaba sus fallos históricamente, cuando, desde el punto de vista de Herbart, «las deficiencias del conocimiento especulativo anterior en gran parte debían cargar con la culpa»⁹.

Herbart y Schwarz estaban básicamente en desacuerdo sobre la función de la historia educativa dentro del estudio de la educación. Ambos reconocían que la educación constituía un empeño práctico que nunca podría ser reducido a un sistema abstracto cerrado, internamente consistente. Ambos reconocían que debía buscarse alguna clase de coherencia en la complicada textura de la experiencia educativa. Herbart sugería,

sin embargo, que estaban en desacuerdo con respecto a la fuente intelectual de esa coherencia. «La pedagogía es una ciencia práctica en la que es importante que se reconozca la continuidad de su desarrollo, de manera que ninguna desconfianza innecesaria de ella trabaje en su contra. Para la pedagogía, sin embargo, existe una continuidad diferente que es aún más importante para ella que cualquier continuidad histórica, a saber, la psicológica». Herbart aceptaba una historia de la educación útil, pero criticaba a la de Schwarz por su amplitud y detallismo excesivos, que desviarían la atención del educador práctico de asuntos más importantes, y sugería que Schwarz no logró que su historia fuera tan útil prácticamente como podría haber sido si él se



Johann Friedrich Herbart

hubiera mostrado más activo en transformar las prácticas anteriores en ejemplos de procedimientos correctos e incorrectos psicológicamente. Para Schwarz, la educación era una actividad humana que se desplegaba en la historia y que se debía entender en última instancia a través de la historia, sin referencia a construcciones suprahistóricas válidas para todos los tiempos y lugares; para Herbart, por el contrario, la ética y la psicología, adecuadamente cultivadas por la razón especulativa, podrían proporcionar un conocimiento pedagógico suprahistórico, que luego podría aplicarse a la historia para demostrar su relevancia y valor para el presente.

Las críticas de Herbart habrían de tener un marcado efecto sobre los estudiantes alemanes de educación y de historia educativa, pero no se afirmaron inmediatamente. La siguiente figura importante en el desarro-

⁹) Ibid., p. 362.

¹⁰) Ibid., p. 371.

llo de la pedagogía histórica fue Friedrich Cramer (1802-1859), quien en 1832 publicó el primer volumen de su *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume*, dedicada a la práctica educativa, y que la continuó en 1838 con un segundo volumen sobre la teoría educativa en la antigüedad. Se ve en esta obra, así como también en su siguiente libro sobre la *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters* (1843), el comienzo de una mayor especialización en el tratamiento del tema. Desde 1830 hasta su muerte, Cramer se dedicó a la actividad educativa y cultural en la ciudad costera prusiana de Stralsund, donde dirigió el gymnasium. A través de su obra, Cramer permaneció fiel al objetivo de Schwarz de desarrollar una buena teoría y práctica educativas a través de la investigación en historia de la educación. «La historia de la educación es un requisito de la educación, y así como no hay filosofía verdadera y completa sin la historia de la filosofía, y en general no hay ciencia sin su historia, de la misma manera no hay verdadera teoría educativa sin un examen básico de la historia de la educación...»¹¹. Cramer se hallaba bien preparado para esta obra. Su padre había sido maestro y desde la edad de catorce años él se había inclinado por una carrera en educación. Con talento musical, mantuvo sus estudios en la Universidad de Berlín enseñando música. En Berlín estudió con muchas de las figuras más importantes, Schleiermacher, Ranke, Alexander von Humboldt, los filólogos Boeckh y Lachmann, y muchos otros. Tal vez el que más lo influyó entre ellos fue August Boeckh, a quien Cramer dedicó su estudio de la educación antigua, y el completo dominio del corpus clásico que se despliega en esa obra demuestra que verdaderamente la formación filológica de Cramer había sido excelente.

La pedagogía histórica de Cramer, inspirada por un firme compromiso con la educación y basada en una sólida competencia en filología y en historia, señalaba uno de los caminos por los que habrían de continuar todos los esfuerzos futuros, a saber, el de un concienzudo esfuerzo para moldear a la práctica a través de la investigación y de la reflexión histórica. Pronto, sin embargo, otra figura comenzó a publicar una historia de la educación que indicaba otro camino de desarrollo. Era Karl von Raumer (1783-1865), cuya extensa, pero algo desarticulada, *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen Klassischer Studien bis auf unsere Zeit* comenzó a aparecer en 1843. Raumer era el hermano menor del gran miembro de la «escuela histórica» berlinesa, Friedrich von Raumer. Ambos fueron hombres múltiples, pero éste parecía haber logrado una unidad de sus cualidades que aquél nunca tuvo. Karl von Raumer comenzó a estudiar leyes, pero las dejó para pasar a ocuparse de una manera algo fortuita del estudio de la geología. Cuando completaba sus estudios geológicos, se entusiasmó con la educación a través de la lectura de Pestalozzi y de Fichte y pasó algunos meses del año 1810 en Yverdon poniéndose al tanto de los métodos pestalozzianos. Entre

11) Friedrich Cramer: *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume*. Elberfeld: Verlag Carl Joseph Becker, 1832, p. xxv.

1811 y 1823 publicó bastante en el campo de la geología y enseñó mineralogía en Breslau y en Halle. Se podría haber esperado, dada su dedicación a la geología, que sus opiniones hubieran sido seculares, pero sin embargo, a través de su vida, sus puntos de vista estuvieron dominados por un fuerte compromiso luterano y agustiniano. En 1823 su posición como profesor se hizo difícil debido a sospechas sobre sus opiniones políticas democráticas, de modo que renunció para trabajar en una escuela de Nuremberg con un fuerte curriculum religioso, tan fuertemente religioso que perdió alumnos progresivamente, debiendo cerrar sus puertas

en 1826. En 1827, gracias a la intercesión de amigos, fue llamado como profesor de mineralogía a la Universidad de Erlangen, donde permaneció el resto de su carrera. Allí, además de su historia de la educación, escribió un texto de geografía, editó las *Confesiones* de San Agustín y publicó varias colecciones de himnos. En última instancia su religiosidad era primaria: «lo que pedía», observó un escritor, era «una educación simple sobre la base de la Biblia y el catecismo, de acuerdo con usos paternos, evangélicos»¹².

La *Geschichte der Pädagogik* de Raumer era una obra importante, pero mostraba la impronta de un historiador aficionado. Sin embargo, cubría ciertas necesidades que comenzaban a hacerse sentir. Para empezar,

por los temas que trataba, respondía a la crítica que Herbart había dirigido a Schwarz, porque no perdía tiempo con la ruda edad media o con los antiguos. En los primeros dos volúmenes Raumer abarcaba la historia de la educación desde el renacimiento hasta Pestalozzi, con especial atención a la educación en las regiones germánicas, a través de una «sucesión de biografías» de longitud variable de acuerdo con su sentido de la importancia de cada figura destacada. De esta manera trató de personificar el desarrollo histórico de los «*Bildungsideale*... por los cuales se guía un pueblo, en la sucesión de sus épocas de desarrollo»¹³, y al mismo tiempo mostrar cómo, en cada época, el maduro se esforzó por realizar el ideal en el joven. En el tercer volumen Raumer se ocupaba de la pedagogía del pasado reciente en Alemania bajo cuatro encabezamientos:

12) Ballauff: *Op. cit.*, p. 679.

13) Karl von Raumer: *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen Klassischer Studien bis auf unsere Zeit*. 3 Vols. Gütersloh: Verlag von G. Wertelsmann, 1877, Vol. I, p. vi.



Karl Georg von Raumer

1) Familia, Escuela, Iglesia, 2) Instrucción, 3) Escuelas de Ciencias y Artes, y 4) la Educación de las Niñas, y al final de la sección sobre la Instrucción insertó lo que había sido un libro corto separado, con su propio Prólogo, sobre *La Instrucción en Alemán*, y un largo conjunto de aforismos sobre la enseñanza de la historia. El último volumen, que apareció en 1854, era un estudio incompleto pero informativo sobre las universidades alemanas, muy autobiográfico en ciertas partes.

Recorriendo la *Historia de la Pedagogía* de Raumer, se experimenta la tendencia a lograr una amplitud enciclopédica. Los dos primeros volúmenes se presentan como una colección de ensayos separados. Los grandes hombres se tambalean en la escena, cada uno en su individualidad, y la coherencia del conjunto se deriva, no de la capacidad de Raumer para explicar las interconexiones, sino de las pautas uniformes de evaluación que aplica a cada figura que trata. Raumer escribió, en efecto, una serie de artículos biográficos de enciclopedia, y de la misma manera también el tercer volumen comprendía una serie de artículos sustanciales sobre diferentes aspectos de la práctica reciente. El incipiente enciclopedismo de la obra de Raumer se relacionaba con otra característica aún más importante, un sentido diferente del uso de la historia. Para Raumer la historia no constituía un campo de investigación hacia el que se dirigían los estudiosos que buscaban mejores respuestas a cuestiones abiertas. Raumer poseía un conjunto definido de convicciones, no derivadas de su estudio de la historia, sino llevadas por él a su estudio de la historia.

Raumer advertía a sus lectores: «libre de amor y de odio no lo estoy ni lo estaré; por el mejor conocimiento y escrúpulos odiaré el mal y me adheriré al bien, de la misma manera en que no llamo amargo a lo dulce ni dulce a lo amargo»¹⁴. Raumer muy bien podría haber estado dirigiendo estas observaciones a su hermano, puesto que las introdujo en relación con la búsqueda por el historiador de una «presentación objetiva» y sirven como tímida disculpa por su alejamiento de los cánones de la escuela histórica. La historia de la educación en las manos de Raumer se convirtió en un gran drama moral que ilustraba lo que él creía sinceramente que era pedagógicamente correcto y pedagógicamente incorrecto. Si algún lector no compartía las premisas de Raumer, ése era problema del lector —«de un historiador de la iglesia que expresa sus convicciones puritanas de manera dogmática, ningún lector sensato esperará una evaluación neutral de la Edad Media». Si el lector comparte las premisas de Raumer, hallará que la obra tiene un valor práctico. «Cuando en esta historia se describen los ideales y métodos de diferentes pedagogos, los lectores, particularmente los maestros prácticos, se verán forzados a comparar sus propias opiniones y procedimientos con aquéllos. Cuando coincidan con los del lector, se sentirá gratificado y experimentará un sentimiento de satisfacción; cuando difieran, se sentirá inclinado a examinar las suyas propias y las de los demás, con el resultado de que man-

14) *Ibid.*, p. vii.

tendrá las suyas con tanta mayor convicción o las modificará. Confieso gustosamente que ha sido sobre todo un *fin práctico*, tal como lo describo aquí, lo que me ha impulsado a esta tarea y me ha guiado al llevarla a cabo»¹⁵.

Un sutil desplazamiento en cuanto a los objetivos de la historia de la educación había tenido lugar con la obra de Raumer. El conocimiento del pasado antes que la investigación del pasado se había convertido en el primer desideratum. Se sostenía que existía un valor práctico en la adquisición de este conocimiento del pasado, porque fortalecería las convicciones de los educadores presentes, estuvieron o no de acuerdo con ideas y prácticas pasadas. Esta era esencialmente la opinión sobre la historia de la educación que Herbart había conformado. El pensaba que el conocimiento sobre el pasado educativo era útil, especialmente el conocimiento acerca del pasado relevante. No quería, sin embargo, que la historia se convirtiera en una fuente de conocimientos acerca de las prácticas educativas adecuadas; tales conocimientos habrían de venir de la ética y de la psicología. Desde el punto de vista herbartiano, la historia de la educación podría tener un valor práctico si se la usara precisamente de la manera que Raumer había sugerido, si se presentaran las prácticas pasadas al educador presente de tal manera que éste pudiera aplicar una pedagogía general derivada de la ética y de la psicología, analizando lo correcto y lo incorrecto de las prácticas anteriores, fortaleciendo de tal manera su dominio de la ciencia educativa. Pedagógicamente Raumer no era herbartiano, pero su recopilación de conocimientos sobre la pedagogía desde el renacimiento se prestaba muy bien para los usos herbartianos, y como resultado, el movimiento herbartiano del siglo diecinueve pudo incorporar la versión de Raumer de la historia de la educación a su sistema pedagógico.

Durante los cuarenta años que siguieron a la publicación de la *Geschichte der Pädagogik* de Raumer, no apareció ninguna historia de la educación en la que se notara un esfuerzo poderoso dirigido a desarrollar una comprensión de la práctica y de los objetivos educativos a partir de un estudio cuidadoso y reflexivo del pasado. En cambio, muchos historiadores educativos trabajaron aplicadamente reuniendo información acerca del pasado educativo. Se escribieron libros de textos, se publicaron colecciones de fuentes, y se llevaron a cabo diversos estudios especializados por parte de diferentes grupos e individuos. Toda esta actividad fluía de manera natural de las tendencias enciclopédicas de Raumer y se adaptaba bien a la idea herbartiana de que la historia de la educación debía estar disponible como un auxiliar de la instrucción para la pedagogía sistemática, ilustrando para beneficio de los educadores en perspectiva las tendencias correctas y las incorrectas. Hacia fines del siglo todos estos resultados fueron incorporados a una síntesis gigantesca realizada bajo la dirección de K.A. Schmid en *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit*. Con esta obra, la culminación enci-

15) Ibid.

clopédica de la antigua historia de la educación alemana resultaba inequívoca, puesto que la *Geschichte* de Schmid presentaba en realidad en forma cronológica, materiales que Schmid estaba desarrollando simultáneamente para la *Encyclopädie des Gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, en diez volúmenes, que fue publicada al mismo tiempo. Ambas partes de la empresa, la *Geschichte* y la *Encyclopädie*, reflejaban la convicción de que lo que los educadores prácticos necesitaban no era la investigación sobre la educación, sino el acceso al conocimiento acerca de la educación. Se daba una amplia gama de información con poco esfuerzo por parte de los historiadores para darle un sentido pedagógico: esa debía ser la tarea de la pedagogía sistemática, no de la pedagogía histórica.

Hacia fines del siglo Wilhelm Rein enunció de manera clara y precisa la relación entre la pedagogía histórica y la sistemática. Rein era el último de los grandes herbartianos, sistematizador de la tradición de la pedagogía sistemática, editor del *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik* y autor de una *Pädagogik in systematischer Darstellung*, en tres volúmenes. Estas obras eran la culminación de la ciencia educativa alemana del siglo diecinueve. Aunque no fue un historiador de la educación, vemos en su discusión de ella la concepción de la historia de la educación que fue importada en los Estados Unidos y en Inglaterra. Tanto en su libro como en su plan para el manual enciclopédico, Rein dividía la pedagogía en dos partes, la sistemática y la histórica. La tabla que desplegaba su concepción es bastante cómica: todos los conocimientos positivos pertinentes para la educación se organizaban bajo el encabezamiento de pedagogía sistemática; la pedagogía histórica formaba una división equivalente que Rein dejaba completamente vacía, porque sostenía que por más informativa que fuera, no proporcionaba ningún conocimiento positivo. Al explicar esta concepción en la *Pädagogik*, Rein citaba a Schwarz sin mencionarlo —«es todavía una opinión muy extendida la de que debemos ver en primer lugar lo que ha pasado hasta ahora y cómo se nos ha llevado a nuestra propia educación antes de que podamos saber qué debemos hacer para formar y educar bien a nuestros hijos... Sostenemos que esta sucesión es falsa»¹⁶.

Para Rein lo verdadero era exactamente lo opuesto. Para escribir correctamente la historia, el historiador debía dominar previamente la pedagogía sistemática, científica, antes de mirar al pasado, puesto que sólo entonces podría el historiador juzgar correctamente lo que encontraba en el pasado, sólo entonces tendría el historiador los conocimientos necesarios para discriminar seriamente entre lo correcto y lo erróneo en las prácticas del pasado. «Uno debe haber adquirido previamente a través de la especulación y de la experiencia una teoría sólida y completa antes de poder estudiar con éxito la historia de los esfuerzos anteriores». Sin una teoría tal, fundada en el estudio sistemático de la educa-

16) Wilhelm Rein: *Pädagogik in systematischer Darstellung*. 2 vols. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne, 1902. Vol. I, p. 100.

ción y en una ética y psicología rigurosas, el estudiante carecerá de «las normas con referencia a las cuales pueden juzgarse los esfuerzos anteriores». Sin una fundamentación tal, el estudiante se descorazonará ante la complejidad de la historia de la educación y caerá en un «eclecticismo sin principios». Diferente es la situación para los que tratan de crear para sí mismos una bien fundada base de sustentación a través de la ética y la psicología —«para ellos podrá entonces ser la historia una maestra realmente veraz»¹⁷. No se podría imaginar una explicación mucho más autorizada de las debilidades características de las primeras etapas de la historia de la educación escrita en inglés, tanto de sus debilidades históricas como de sus debilidades educativas.

(Traducido por Miguel Pereyra)

17) Ibid., pp. 100-101.