

Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A.) desde los años sesenta*

Winfried Böhn y Michael Soëttard

En el comienzo de *La República*, Platón pone en escena un hombre de bien y de experiencia, Céfalo, quien da de la justicia una definición muy conocida. Los jóvenes que rodean a Sócrates se aprestan a rivalizar en el desarrollo de un cuestionamiento, sonrían y saltan de impaciencia; pero el maestro escucha con deferencia la conversación del viejo hombre dejando entender a sus jóvenes interlocutores que pueden alegremente partir del puerto de las certidumbres, pero les será necesario un día reencontrar una nueva tierra firme: la presencia de Céfalo demuestra que existe un punto de estabilidad. Así ha sido el movimiento del pensa-

* El presente artículo recoge información de la República Federal de Alemania, hasta antes de la reunificación.

** Universidad de Würzburg - (Federación Universitaria y Politécnica de Lille)
Revue Française de pédagogie No. 84 jui-aôut-sept. 1988, p. 67-81
Traducción: Miguel Angel Gómez Mendoza

miento pedagógico en Alemania occidental durante los últimos treinta años: su fuerza tiende, sin duda menos a la radicalidad de sus cuestionamientos que al terreno de reflexión histórica en el que echa raíces y a partir del cual no cesa de desarrollarse y volver regularmente con impulso. Es un hecho que los clásicos de la pedagogía continúan siendo leídos y estudiados actualmente en Alemania.

El pedestal de la tradición

El pensamiento pedagógico alemán ha construido pacientemente su edificio a lo largo del siglo XIX. Ha tenido brillantes precursores en Ratke (1571-1635), Francke (1663-1727) y toda la corriente pietista, que ha mantenido al otro lado del Rin, un papel importante en el desarrollo de la pedagogía. Pero es con Rousseau y la publicación de su *Emilio**, y sobre todo con Pestalozzi (1746-1827), a través de los cuales los alemanes llegan a Burgdorf e Iverdun; el movimiento del pensamiento pedagógico toma así verdadero vuelo en Alemania. La corriente salida de la Ilustración y de su visión optimista del progreso humano a través del saber -el filantropismo de Basedow, Campe, Salzmann, Trapp, GutsMuths, Villaume- se quiebra ante el advenimiento de 1789 y ante las nuevas exigencias de la era industrial. Kant ferviente lector del *Emilio*, pondrá a la pedagogía entre la espada y la pared: es en el mundo que está en vías de nacer la tarea necesaria, sin duda la más noble, pero de modo seguro, la más difícil.

Desde entonces, todos los pensadores de la época, y los filósofos en primer lugar, darán a su obra una dimensión educativa: Herder, Jean Paul, Goethe, Schiller, Kant, Fichte... Pero la primera mitad del siglo XIX verá sobre todo la elaboración de las grandes construcciones sistemáticas que se esforzarán por desarrollar el pensamiento educativo en el movimiento de una problemática filosófica, regularmente salida de la lectura de Kant; Herbart (1776-1841) se pone en la tarea de reconciliar el saber y la moralidad, la psicología y la ética; Fröbel (1768-1834), haciendo de la *Lebenserziehung* (la unidad de la vida) el concepto central de su acción pedagógica, abre la vía a una pedagogía existencial; Schleiermacher (1768-1834) intenta renovarla, más allá de la ruptura kantiana, con

* Saludado por Goethe como “el evangelio de los institutores” y por Herder como “una obra divina”

el concepto platónico, pero reunido en su dimensión ética e histórica, de bien supremo.

Esta tradición ha estado marcada desde sus orígenes, por la inquietud de definir un campo cultural que le sea propio a la pedagogía, de establecer, según la expresión de Herbart, donde ella sea construida sobre sus propios conceptos. En verdad, estos pensadores pretenden competir con los grandes nombres filosóficos de la época: Herbart aparece más kantiano que Fichte, Fröbel mira hacia Schelling y Schleiermacher es tan familiar como el Hegel de la dialéctica de los contrarios. Ellos permanecen en sus sistemas, pero con referencia a una práctica pedagógica que no cesan de pedir, guardan un carácter muy original, a mitad de camino entre la teoría filosófica y la praxis pedagógica, son portadores en particular de una verdad que vuelve a tener actualidad: si la pedagogía es un asunto de práctica, la teoría que se puede y debe hacer permanecerá siempre como una teoría, obedeciendo la lógica de la construcción de la teoría ella jamás podrá ser la teoría de una práctica.

Aparece Wilhelm Dilthey (1833-1911) quien separando simultáneamente el positivismo del discurso vacío de los filósofos, abrirá el camino de una diferenciación específica del comportamiento humano, buscando revelar simultáneamente la realidad y el sentido. Se trata no solamente de explicar las causas, sino también de comprender los fines. Retomando la tradición de los humanistas, funda la ciencia del espíritu como ciencia humana, se pronuncia afirmativamente, en un escrito fundamental publicado en 1888, bajo el título la “posibilidad de una pedagogía válida y general”. Si existe un dominio de la humanidad donde el devenir pueda ser captado en su movimiento es el de la educación: ella es un desarrollo histórico de una forma asociada a una materia individual.

Se abre así una gran vía en la cual desfilarán, hasta el comienzo de los años sesenta, los grandes nombres de la reflexión educativa: Hermann Nohl (1879-1960), asistente de Dilthey en Göttingen, quien defiende la autonomía del hacer pedagógico concebido como un tipo de relación muy particular, Eduard Spranger (1882-1963) desarrolla una psicología en el ámbito de la ciencia del espíritu; Wilhelm Flitner (nacido en 1889), quien ve en la actividad educativa un saber hermenéutico y pragmático a la vez; Theodor Litt (1880-1962), atento a hacer de la educación un vehículo que permita introducir al niño en el mundo dinámico de los valores, de los contenidos y de los objetos que constituyen la vida cultural; Erich Weniger, quien se interesa especialmente en los problemas de la relación de teoría

y práctica; Albert Reble, quien no deja de insistir sobre la unidad de los interrogantes históricos y sistemáticos. Estos universitarios desarrollaron una reflexión en diversas direcciones, pero a ellos les es común un cierto número de convicciones que los hacen representantes de la pedagogía concebida como una *ciencia del espíritu (GW)*.*

1. Relacionándose con Schleiermacher, la Pedagogía de la ciencia del espíritu comprende sistemáticamente el fenómeno educativo en su dimensión histórica y social; la práctica como la teoría educativa no es estática, ambas se modifican constantemente en función de sus situaciones históricas, ellas mismas son determinadas por las representaciones, las motivaciones, los intereses de los hombres que se mueven en el espacio y en el tiempo, cada teoría pedagógica es en sí una respuesta temporal y provisional de los problemas planteados por la realidad educativa del momento (Weniger).

2. Retomando la distinción establecida por Dilthey entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, las ciencias del espíritu privilegian la comprensión sobre la explicación: mientras que las primeras fundamentan su análisis sobre las relaciones de causa-efecto, las segundas se dedican a buscar al hombre en su acción, a partir de sus motivaciones sensibles y de sus decisiones autónomas (Litt). El primado de la comprensión conduce a una forma de análisis de la realidad educativa generalmente denominada fenomenología.

3. Se concluye que la teoría y la práctica no pueden estar separadas en el análisis, se hallan en una relación de implicación mutua: cada práctica incita a una delimitación específica de la comprensión con sus conceptos adecuados, y la teoría pedagógica no puede ser justificada sino por la relación que permanentemente mantiene con la práctica (Weniger).

4. De aquí resulta que el observador no puede permanecer neutral en sus procesos: no escapa a la responsabilidad pedagógica y a la reflexión comprometida (Flitner). Así como el niño no puede ser tomado y tratado como un simple dato natural, sino como un deber ser, obedeciendo a su propio principio de libertad, de esta manera el teórico de la educación no tiene por tarea la reconstrucción del niño a partir del adulto o de comprenderlo según una norma exterior, sino la de observarlo en su ser sin perder jamás de vista el principio de su deber ser, y rechazar

* Geisteswissenschaft (GW)

obstinadamente todas las potencias políticas, religiosas, científicas, que tienden a tratarlo como un objeto (Litt). Esta exigencia genera toda la forma antropológica del niño, comprendido como una “cuestión abierta” (Bollnow).

5. La autonomía pedagógica es así -conforme al principio de la diferenciación de los dominios culturales- establecida sobre su propio fundamento y explicitada en un discurso epistemológico específico, que se esfuerza por dar cuenta del devenir de la persona, dejando de lado simultáneamente los conceptos naturalistas y las ideas filosóficas a priori: la educación no es un dejar crecer salvaje, sino una manera de introducir al niño en un universo de sentido, ciertamente ya inscrito hasta cierto punto en su naturaleza, pero como una simple potencialidad que es tarea de la pedagogía actualizar. Tanto para el teórico como para el practicante de la educación, una de las tareas más delicadas es la de articular constantemente en la observación, en la acción y en la sistematización, el punto de vista del *sein* (ser) y del deber, las realidades cerradas del ser y las perspectivas abiertas del deber, evitando inclinarse del lado de lo puro factual experimental o del lado de lo normativo ideal. A fin de cuentas, concluye Litt, es por el precio de esta demarcación de equilibrio que la reflexión pedagógica podrá salvarla especificidad de su esencia.

6. Finalmente, es interesante anotar que toda esta elaboración nacida de la necesidad profesional de circunscribir para unos y buscar una respuesta para otros, desemboca en una respuesta no tecnológica sino reflexiva.

No se trata tanto de un problema de saber acumulado, sino de actitud frente a la situación educativa. ¿Esta afirmación puede ser calificada de filosófica? Esta es la divergencia que tiene lugar entre aquellos que no dudan en dar pasos hacia un sistema filosófico de referencia (neokantismo, existencialismo, personalismo), y los partidarios más consecuentes de la ciencia del espíritu que se niegan a sacrificar el hecho o la idea, el movimiento del devenir al principio de estabilidad del ser.

La crisis

El bello edificio de la teoría pedagógica comprendido como la *ciencia del espíritu*, debía mantenerse hasta la desaparición de sus más brillantes representantes en los comienzos de los años sesenta. Vino un gran estremecimiento que cuestionó seriamente la construcción, hasta el punto de hacer huir a los discípulos de sus grandes universidades, fuera del edificio que amenazaba con caerse sobre ellos: se fueron a otra parte a construir su propia casa.

Las grietas habían dañado seriamente el edificio mucho antes de los años sesenta. La grieta más larga debía ser sin duda la actitud de sus intelectuales durante el periodo del nacional-socialismo. Ciertamente hubo resistentes, Litt se vio privado de su cátedra, otros fueron retirados en una especie de exilio interior. Pero se encontraron también humanistas para pensar, los tiempos de un discurso o de un puñado de manos, que el nuevo orden social anunciaba como la regeneración del hombre a través de la pedagogía. En especial, no se le dejaba de reprochar después del golpe a la ideología de la *ciencia del espíritu*, el hecho de que haya librado al monstruo hitleriano ante una juventud desarmada: su falta de actitud crítica frente a la realidad social y política y su ciega fe en el hombre le fueron fatales. Cómo no concluir, al final de cuentas, en la debilidad de una teoría pedagógica que, pese a todas sus proclamas de autonomía, no había podido prevenir y contener el movimiento que se llevaba toda una juventud.

Lo importante es que la educación fuera en adelante un instrumento de lucidez y de crítica social: una tarea de emancipación: la gran palabra lanzada, la Escuela de Frankfurt la consagraría y los movimientos de la juventud estudiantil la harían vivir. Entonces sonaron las campanas para la teoría pedagógica elaborada a la sombra de la *ciencia del espíritu*, precisamente en una obra publicada en 1968 como homenaje a Erich Weniger, con el significativo título *La pedagogía de las ciencias del espíritu a la salida de su época*. Se encuentran allí contribuciones de aquellos que en adelante irían a dominar la reflexión pedagógica emancipadora: Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Wolfgang Lempert, Hans-Joachim Gamm...

En su obra *Erziehung und Emanzipation*, (1968), Mollenhauer definía la emancipación como “la liberación del sujeto... de condiciones que limitan la racionalidad de la acción que le es propia”, mientras que Lempert, en *Emanzipation und Bildungs fors chung* (1969), describe el interés emancipador como “el interés del hombre en la extensión y en el mantenimiento del poder de disponer de sí mismo”. El apunta a suprimir la dominación irracional, liberarse de todo tipo de coacciones. No existe más que la potencia material que ejerce una acción apremiante, pero también el aprisionamiento -encarcelamiento- en prejuicios y en ideologías. Si este encarcelamiento no se deja suprimir completamente puede entre tanto ser reducido por el análisis de su génesis, por la crítica y por la reflexión sobre sí. Klafki anota al respecto: “Es de esta manera como la emancipación del sujeto será sistemáticamente investigada a través de la observación del niño, de su acceso al conocimiento, hasta llegar a una didáctica de la liberación”.

La crítica debía venir de otra orilla, menos ideológica en apariencia. Mezclando el análisis de los hechos y de las finalidades humanas, la pedagogía inspirada en la ciencia del espíritu no pudo hacer verdaderamente una obra de ciencia. En la *Antropología filosófica* que apareció en 1966, Heinrich Roth exige y realiza un giro realista en la investigación pedagógica. La influencia de Max Weber y de su concepto de una ciencia no comprometida con cualquier consideración valorativa se conjuga con el renacimiento de la doctrina de la ciencia del Círculo de Viena y con el descubrimiento de la lógica de la investigación de Popper, para liberar a la investigación en educación de consideraciones aproximativas y llevarla a un terreno de investigación metódica, con sus experiencias planificadas, sus instrumentos de medidas, sus verificaciones rigurosas. La escuela no podría más que ganar en una organización óptima de los procesos de aprendizaje.

Wolfgang Brezinka, en una serie de artículos recientemente publicados por la *Revista para la pedagogía* (1971), pide a su vez el paso de la pedagogía a la ciencia de la educación. Brezinka distingue muy claramente tres dominios: 1) El dominio de la ciencia de la educación, que no toma en cuenta más que los hechos, excluyendo todo tipo de juicio de valor y toda proposición normativa; estudiará el cómo y el porqué de las cosas, sin pronunciarse jamás sobre lo que debe ser, 2) el dominio de la filosofía de la educación, que se pregunta por el sentido de la educación en general, pero donde las respuestas ligadas a concepciones morales, políticas o ideológicas de los intereses escapan a cualquier control científico: una pedagogía cristiana será, desde este punto de vista, tan válida como una pedagogía marxista; 3) la pedagogía práctica, que se esfuerza por desarrollar la acción desde el punto de vista del reencuentro de la observación científica, la concepción filosófica y las exigencias de la situación sin ser arbitraria; pero como la acción pedagógica no puede pretender el carácter de la ciencia, en la medida en que ella utiliza elementos que escapan al control científico, forzosamente se manifiesta en plural, de tal manera que se puede pretender una multiplicidad de prácticas pedagógicas que no se excluyen mutuamente.

La presentación de Brezinka, que se puede asociar con cierta rapidez a un positivismo o cientificismo, busca principalmente asegurarle a la educación un asiento científico, por pequeño que fuera, dejando a la libre apreciación todo lo que no se puede plegar al rigor de la ciencia. De esta manera sería posible despejar, en el dominio tan disputado de la investigación en educación, un consenso científico mínimo.

En definitiva se verá, en los años sesenta y setenta, a la corriente científica y a la comente emancipadora aunar sus esfuerzos para exigir, según el título de la obra que Karl Josef Klauer publica en 1973, una *Revisión del concepto de educación*. Esta revisión tiene en cuenta los siguientes puntos de vista:

1. La teoría pedagógica que tenía en mente la ciencia del espíritu no es más que un nuevo avatar de la fatal ideología alemana cuyos mecanismos Marx había desmontado. Se deja llevar por bellas abstracciones -libertad, autonomía, realización de la personalidad, etc - sin tomar en cuenta las realidades que pesan sobre la educación: fracaso escolar, selección, investigación de cualificación... Antes que hacer brillar delante de los ojos los intereses de un ideal de bella humanidad, mejor será estudiar de cerca los caminos que permitirán una liberación efectiva a partir de las condiciones individuales. Ahora bien las ciencias humanas en general, y las ciencias psico-sociales en particular, ofrecen un arsenal de instrumentos metodológicos capaces de ayudarnos a dilucidar esta realidad y a llevar a cabo esta liberación explícita (Mollenhauer) o implícitamente.

2. Esencialmente se trata de ubicar al educador en una posición de cuestionamiento, en una actitud de investigación crítica frente a su quehacer, frente a las coacciones arbitrarias y las determinaciones inconscientes que pesan sobre él. Ahora bien, las pedagogías generales que los herederos de la pedagogía de la ciencia del espíritu descubrieron en la primera mitad del siglo, y que pretendían dar cuenta de la globalidad del acto educativo, dieron como resultado la privación del educador de todo apoyo crítico. Por el contrario, la restricción del campo de observación permite una objetivación de los problemas generando simultáneamente un distanciamiento, condición previa de una liberación. La focalización sobre un condicionamiento particular es, desde este punto de vista, más eficaz que un discurso filosófico sobre la libertad.

3. El método hermenéutico, tan querido por Schleiermacher y Dilthey, confundiendo el punto de vista de la causalidad y la finalidad, se limita a comprender los hechos, pero en definitiva no tiene ningún dominio sobre ellos y no puede verdaderamente tener iniciativa en la acción. La Pedagogía de la ciencia del espíritu no escapó, anota Klafki, a cierta ingenuidad metodológica. En el límite todos los hechos son igualmente significativos: a una actitud que deja la puerta abierta a las aventuras históricas le importa ante todo señalar las nuevas críticas y distinguir claramente el universo de los hechos observables, donde un consenso científico puede establecerse y donde los juicios de valor son dejados a la libre decisión del sujeto.

4. La relación entre la teoría y la práctica debería encontrarse esclarecida. El problema de la pedagogía inspirada en la ciencia del espíritu, es que aunque permanece efectivamente preocupada por la intervención activa, después de inclinarse ante los fenómenos, las actitudes, las situaciones, tiende a interpretarlos inmediatamente a priori, a partir de principios no científicos: el sentido profundo de la pedagogía era la autonomía del niño, el fracaso escolar no podía provenir más que de esta ausencia de autonomía, mirada fuera de tiempo por el análisis de los condicionamientos psicológicos, sociales, etc. Abandonando toda perspectiva general o generalizante, se trata desde entonces de poner en las manos de los docentes; pero sobre todo también en las de los planificadores y las personas que toman decisiones, un cierto número de datos estrictamente técnicos que deberían permitir orientar la acción en las condiciones particulares donde ella se desarrolla. Se podría hablar de esta manera de una "liberación de la praxis" (Brezinka).

5. El papel de la teoría, en su relación con la praxis, se encuentra radicalmente modificado. La práctica permanece fundamental tanto para la nueva escuela como para la antigua. Pero entonces cuando la ciencia del espíritu hacía de la teoría la luz que emanaba de la experiencia pedagógica misma y que la aclaraba a su turno en su progreso, los nuevos pensadores proclaman la separación radical de la teoría y la praxis, esto para beneficio de la segunda, que no es subrepticamente sometida a la voluntad de esconderla por parte del teórico. Como escribía Adorno: "Que la teoría recobre su autonomía, es el interés de la praxis misma". Pero la teoría debe entonces pagar el precio de esta autonomización de la práctica: ella no será más teoría, vista sobrevolando la práctica (aun como la acompañante, ella no puede disimular su aire normativo), sino crítica, satisfecha de actualizarlas incoherencias, las inconsecuencias, las contradicciones entre el discurso y los actos, los ideales proclamados y las tristes realidades... se trata, como lo indica Horkheimer, de pasar de la teoría tradicional a la teoría crítica.

6. Esta nueva aproximación al hecho pedagógico corresponde a un nuevo estatuto de la *Formación* (Formación MGM) en la sociedad pos-industrial. Ya no es posible, argumentan los nuevos pensadores, volver a situar sobre la estructura social un concepto de cultura general que constituiría una especie de tesis común capaz de cohesionar la comunidad humana. Después de 1945, pensadores como Litt y Weinstock habían sido sensibles a las tensiones, a las antinomias y contradicciones que desgarraban el concepto tradicional de Formación, bajo el efecto de la división del trabajo, de la técnica y de sus especificaciones, de la política y de sus compromisos. La nueva escuela va todavía más lejos: la Formación no tiene ya más

contenido específico, su contenido reunió la circunstancia social en la multiplicidad y en su estallido. Es desde entonces un concepto formal, alejado de cualquier contenido histórico: el de la emancipación, de la liberación del hombre en sí mismo (Blankertz).

Finalmente se deben situar nuevamente estos dos movimientos, el experimentalista y el emancipador, en el contexto socio-político de la época, donde se espera que la pedagogía lleve a cabo de manera explícita la obra de la gran modernización del sistema escolar que se reclama por todos lados, y que realice la igualdad de oportunidades liberando a los niños de las determinaciones sociales que pesan sobre ellos. Es la época de los grandes planes de remodelación del sistema escolar alemán. Como el Plan Bremen que desea crear una escuela de la justicia social; en 1963 es creado Max-Planck Gesellschaft, junto al Instituto Berlínés para la Investigación en educación, hasta entonces el más importante en el dominio de la ciencia de la educación, totalmente orientado hacia la investigación empírica.

La crisis de la crisis

El recurso permanente de la escuela crítica a los conceptos de experiencia y de emancipación muestra muy bien lo que ella necesitaba, aparecía, a pesar de todo, un modelo teórico: Es notable que Brezinka le haya dado a la nueva edición de su obra de 1971: *De la pedagogía a la ciencia de la educación*, el título de *Metateoría de la educación* (1978).

Ahora bien este modelo a su vez entró en crisis en los comienzos de los años ochenta. Los interrogantes se presentaron en el mismo seno de las dos corrientes, la experimentalista y la emancipadora, conduciendo a significativas evoluciones, luego de una controversia que se desató entre ellos, a partir de los interrogantes filosóficos provenientes del exterior.

Las evoluciones internas

Es un efecto sintomático ver a los propagadores de la teoría crítica, después de avances audaces, retomar a posiciones que se calificarían injustamente de tradicionales, pero que traducen una nueva preocupación por hacer funcionar el sistema, pese a las críticas que se le pueden formular a su punto de vista. Se podría explicar esta tendencia por el contexto socio-político de los años ochenta que, en la República Federal Alemana como en Francia, llevaba por todos lados los valores

de la estabilización. Pero resulta interesante ver los más brillantes representantes de la posición crítica interpelándose desde su sistema, y es todavía más curioso verlos desarrollar una forma de autocrítica a nombre de lo que les es máspreciado: la práctica. Es suficiente tomar aquí tres significativos ejemplos:

En una obra que apareció en 1986, Wolfgang Brezinka se pregunta sobre *La educación en una sociedad insegura de sus valores*. Allí desarrolla las siguientes proposiciones:

- No puede haber educación sin una moralidad que permite tanto a los adultos como a los niños orientarse. Nadie puede pretender educar sino pone en práctica los valores. Ahora bien, la generación que viene se encuentra frente a un espíritu de tiempo que está moralmente sin fuerza, indeciso y laxo.

- Educar es decidir y aprender a decidir, es aprender a decidirse por este comportamiento más que por el otro. Ahora bien, tal juicio no es posible sin que los valores de referencia sean estables.

- Si se puede reconstituir un mundo de la tradición, seguramente sería posible ponerse de acuerdo sobre algunas reglas conforme a la experiencia que recibirían el consenso de todos los campos ideológicos y políticos. Brezinka enuncia dos: “la salud moral de la persona y las condiciones de supervivencia de las comunidades humanas en paz, en libertad y en bienestar” (p. 14).

- La educación moral como la educación política y la educación religiosa deben darle prioridad a que los niños adquieran un comportamiento correcto en la sociedad.

- El medio más favorable para desarrollar esta formación es aún la familia: se tratará de consolidarla por todos los medios.

- Por último se debe volver a considerar la ética profesional de los docentes: ella constituye la condición necesaria para lograr su misión educativa.

Se constata: es un regreso al realismo en todos los aspectos. Se puso demasiada confianza en la razón y en su poder crítico, cuando los hombres guardan su corazón atado a los valores simples en donde el primer mérito es el de permitirles vivir. Privilegiando al individuo, buscando su interés, halagando su placer, se ha debilitado la comunidad social, soporte tradicional de los valores. Es necesaria una reorientación completa en la educación.

La evolución de Klaus Mollenhauer, el cantor de la Pedagogía de la emancipación, es característica. En una obra publicada en 1965 con el título de *Conexiones olvidadas*, luego en otro de 1986, *Rodeos*, Mollenhauer admite que la reflexión sobre la educación se ha convertido en una empresa difícil, y que una manera de hablar sería la de hacer el rodeo por las obras culturales del pasado: ellas han sido a su manera las expresiones de un estado de la formación captando y estableciendo las tendencias innovadoras de una época. Con San Agustín, Comenius, Pestalozzi, el autor de *Rodeos* señala las grandes etapas del pensamiento pedagógico centradas sobre una gran problemática, y muestra cada vez como estos momentos de crisis pudieron ser superados por una nueva manera de comprender la relación pedagógica. Mollenhauer desarrolla de esta manera una forma de cultura pedagógica que permanece muy atenta a los momentos de crisis cultural, pero que también revelan una continuidad en las respuestas que se dan a cada periodo.

Una tercera evolución es la de Wolfgang Klafki. Autor de una obra ya clásica, *El problema pedagógico de lo elemental y la teoría de la formación categorial*, (1959), fue, en 1968, precisamente en la obra dedicada a Erich Weniger, uno de los críticos más activos y lúcidos de la ingenuidad metodológica de aquellos que habían sido los maestros de su juventud, él acompañó con una mirada más que comprensiva al movimiento emancipador, esforzándose por elaborar el concepto de una ciencia de la educación crítico-constructiva, 1975.

Ahora regresa hacia la gran personalidad de la ciencia del espíritu que fue *Die Pädagogik Theodor Litts*, (1982) Klafki intenta construir nuevo concepto hermenéutico que incluya simultáneamente la seriedad experimental y la lucidez crítica.

Su empresa reúne un cierto número de intentos por tender un puente entre la ciencia del espíritu y la teoría crítica. En una obra publicada en 1976, *Pedagogía de la ciencia del espíritu y ciencia de la educación crítica'*, Reinhold Uhle se pregunta por las relaciones entre la hermenéutica en tanto que filosofía práctica en Dilthey, la teoría de la formación hermenéutica-pragmática de Wilhelm Flitner y la teoría hermenéutica-dialéctica de la formación de Adorno y Horkheimer...

Empirisías contra emancipadores

Las dificultades del nuevo movimiento han crecido debido a la controversia que se lleva a cabo entre sus dos principales integrantes. Uno y otro están de acuerdo

sobre la necesidad de retirar a la pedagogía de las vías filosóficas que le hacen perder el sentido de las realidades, las dos escuelas no tardaron en enfrentarse cuando se trató de justificar sus posiciones.

Es cuando sin consideración alguna Bezinka critica, en nombre de las exigencias de la experiencia, a la pedagogía de la emancipación. Su obra de 1974, *Educación y revolución cultural. La pedagogía de la nueva izquierda. Análisis y crítica*, ya llega a su sexta edición. En su estudio ya citado de 1986, sobre la educación en una sociedad insegura de sus valores, consagra un capítulo entero a la crítica de las tesis de la emancipación y de sus destrozos causados en el campo de la pedagogía y en los programas de formación. En primer lugar constata que el mismo concepto, que conoció un inmenso éxito a comienzos de los años sesenta, se evaporó en el final de la misma década, sin saber verdaderamente de qué se trataba. La razón, según su opinión, está en que no tuvo que ver jamás con la ciencia, sino que se trataba más bien de un sistema filosófico que no quería confesar su nombre: se mueve en abstracciones: La sociedad, la nueva generación, la crítica, etc., y los individuos reales no son tratados más que como medios con miras a alcanzar fines que son del orden de los valores discutibles, pero que se cuidan bien de no discutirlos. Resultados: los docentes desorientados, las instituciones a la deriva, los programas de formación donde oficialmente se reconoce a los niños la libertad de aceptar o rechazar el orden social y los valores establecidos...

Pero el mismo Brezinka y la escuela experimentalista no escaparon a la crítica de algunos colegas. Desde 1970, en su obra *Educación y emancipación*, Mollenhauer se opuso vigorosamente a aquellos que pretendían reducir la ciencia de la educación a una ciencia de la experiencia. Argumentando que es una ilusión la de querer volver a aislar en el acto educativo lo que pertenece al estricto encadenamiento causal de los hechos de la naturaleza de la conducta normativa y emocional de la actitud humana. La elección de los hechos tiene lugar en función de criterios que no tienen nada de científico y se determinan y revelan a través del interés que se manifiesta en dirección de éstos o de aquellos- lo normativo emocional. Como escribe Habermas: “La experiencia comunicativa no se orienta, como la observación, sobre los estados de cosas sino sobre los contenidos previamente inteipretados”. Al contrario de la aproximación de las ciencias de la naturaleza, toda investigación, toda observación en el campo de la educación modifica a su objeto, en la medida que este objeto no existe fuera de las intenciones por las cuales la comunidad social las hace vivir. De esta manera, por ejemplo, la investigación sobre la desigualdad de posibilidades en el campo de la formación no toma

sentido más que en la medida en que se revela donde este hecho es interesante para la comunidad social. La aproximación empírica es naturalmente crítica en tanto que ella opera una selección previa de los hechos observados, y lo hace en función de los presupuestos histórico-sociales que le interesa dilucidar.

Klafki critica el hecho de desdeñar en el terreno de la didáctica, los fines de la educación, quien desea examinar de una manera empírica la influencia de ciertos métodos de enseñanza en matemáticas sobre el crecimiento de resultados de ciertos grupos de alumnos en ciertas condiciones, conduce su estudio de una manera ciega si no se plantea al mismo tiempo la cuestión de los fines de la enseñanza de las matemáticas, el de la justificación del concepto de resultado, etc. Estos mismos aspectos remiten a datos históricos, a necesidades y a intereses sociales, a las tradiciones, a las concepciones pedagógicas que deben ser interpretadas. Y tampoco escapan a la interpretación cuando se trata de saber cómo utilizar en una práctica remedial los resultados obtenidos en la experiencia. Pero el otro campo responde que se ha salido del campo de la ciencia de la educación, que se ha querido de esta manera mezclar los hechos y las intenciones, entra en una delimitación de cuestionamientos al infinito donde la preocupación crítica termina por engullir la seriedad de lo experimental. Diálogo de sordos...

El desarrollo de la controversia entre experimentalistas y emancipadores, al tiempo que la observación de la evolución interna de unos como de otros, dieron nuevamente oportunidad a una tercera categoría de pensadores que la nueva escuela había marginado por falta de seriedad científica o por ingenuidad ideológica: aquellos que obstinadamente prevalecían con el título de filósofos de la educación. EÚos podían todavía, con mejores posibilidades de ser entendidos, formular al punto de vista del movimiento experimental y crítico una cierta cantidad de cuestionamientos de fondo:

1. En primer lugar es una evidencia, que se manifiesta a lo largo de todos estos debates, que no se puede hacer economía de la reflexión filosófica. Como lo consigna Rudolf Lassahn en su *Antropología pedagógica* (1983): “Toda investigación contiene en sus hipótesis y en sus cuestiones, también respuestas a la pregunta de qué es el hombre: el hombre constituye también aquí la medida y el punto de referencia” (p. 8). La controversia que enfrenta experimentalistas y emancipadores tiene todas las posibilidades de quedar sin solución mientras no se examinen con buena fe de una vez por todas un cierto número de conceptos básicos en su relación con la educación: ¿qué es un “hecho pedagógico?” ¿El concepto de libertad se

reduce a un proceso de liberación social? ¿Cómo establecer la relación existente entre la naturaleza y la educación?...

2. Los experimentalistas como los emancipadores, llegaron a una reducción del concepto de educación por la destrucción de lo que le daba riqueza y originalidad: una permanente tensión entre los diferentes polos, los de las realidades observables y ciertas, como de aquellos de la voluntad de un sujeto que no acepta dejarse encerrar en una objetivación; así sea la del corazón y la de la razón, la del cuerpo, la del deseo instintivo, como también la del polo de su mutilación social, etc. Considerando estas contradicciones se le quita certeza al terreno de la positividad científica para así captar el fenómeno educativo en su globalidad. Si se trata de conocer cada día mejor al niño para educarlo mejor, tiene vigencia el proyecto de *El Emilio* de establecer sobre un “apartemos todos los hechos”: la educación es en primer lugar la expresión de un proyecto sobre el hombre. Se vuelve a encontrar de esta manera la gestión de las ciencias del espíritu, pero desde un punto de vista explícitamente filosófico. Lo ideal sería, como lo intenta Dietrich Benner en su obra sobre las principales corrientes de la ciencia de la educación en Alemania (*Hauptströmungs der Erziehungswissenschaft*, 1978), construir una sistemática de las teorías tradicionales y de las teorías modernas.

3. Igualmente característico es el hecho de que se vuelve a tomar en consideración el concepto de Cultura -Formación-, que echa profundamente sus raíces en la historia del pensamiento alemán, para desde allí emprender la reflexión sobre la educación (Ballauf, *Pädagogik als Bildungslehre*, 1982). La pedagogía, explica Ballauf, es un fenómeno de cultura, y el acto pedagógico no es comprensible sin referencia a los elementos que constituyen la cultura de una época. ¿Se puede apreciar en todo su alcance los propósitos de *El Emilio*, en el sentido del acto pedagógico del que él es portador, sin tener en segundo plano el discurso sobre el origen de la desigualdad y el Contrato social? De suyo, la reflexión sobre el espinoso problema de la relación entre la teoría y la práctica en educación ganaría si se aclara por toda la tradición filosófica, en la medida en que este problema no cesa de ser en primer lugar un problema filosófico: ¿No subsiste entre la práctica socrática y la teoretización platónica una distancia que permite justamente a la acción pedagógica desplegarse? La distinción establecida por la filosofía griega entre la poeisis -acción-fabricación- y la praxis -acción-realización del hombre- seguramente amerita ser retomada en la actual discusión, en donde no se libra del todo de una concepción tecnocéntrica de la acción humana (Böhm, *Theorie und Praxis*, 1985).

4. Un problema que permanece es aquel de la utilización efectiva de estas teorías en la práctica cotidiana de los pedagogos. Forzosamente aquí se constata que las experiencias llevadas a cabo en la línea que apoya Brezinka -ciencia de la educación- están lejos de alcanzar la altura de los esfuerzos desplegados y de las sumas prometidas, cuando ellas no se satisfacen autenticando las banalidades, y esto no significa para nada una condena de las investigaciones experimentales. Pero en el otro lado del Rhin -República Federal Alemana. MGM- se dejan oír las voces que piden la puesta en marcha de una experimentación en la que la pedagogía participe, puede que sea menos objetiva, pero que tome en consideración la acción del principal interesado. De esta manera Wolfgang Klafki, siempre en busca de nuevas vías, intenta ubicar un concepto de... investigación-acción.

5. Para completar, se debería agregar que entre los años sesenta y ochenta, el perfil de la sociedad alemana se ha modificado profundamente. Las tesis experimentalistas como las tesis emancipadoras participaron de un optimismo general de transformación de la sociedad por la escuela. Se quería una nueva sociedad igualitaria, liberada de sus alienaciones gracias a la ciencia de la educación. Los entusiasmos por ahora están caídos, se han decepcionado de las ilusiones. En un artículo publicado en enero de 1988 por la *Zeitschrift für Pädagogik*, Helmut Field pudo apuntalar sólidos argumentos para defender la tesis según la cual la exigencia de igualdad de oportunidades condujo en realidad a la “desigualdad de posibilidades en su utilización”, y con la necesidad para la pedagogía de abandonar en lo sucesivo todo objetivo de justicia igualitaria para orientar su acción hasta la elaboración de condiciones e instrumentos que permitan a los educandos determinar por sí mismos el estatuto de su igualdad.

¿Cuál Filosofía?

La huella distintiva del pensamiento pedagógico alemán está en que, hasta en sus fases más críticas, permanece profundamente filosófico. Nacida al mismo tiempo que Kant realizaba la revolución epistemológica que abre nuestra modernidad. Un autor como Brezinka está atento a apoyar su teoría de la educación en una metateoría: el esfuerzo del pensamiento sistemático no ha disminuido, y se trabaja incansablemente en la confrontación de los modelos de formación de la teoría pedagógica (J. L. Blass: *Modelle pädagogischer Theoriebildung*, 1978). Se está en la búsqueda del sistema que permita comprender en una unidad de conjunto los grandes sistemas pedagógicos que entraron en crisis a partir de los años sesenta caracterizados por la tentación del modelo científico o por el modelo ideológico.

Es interesante anotar que si realmente tuvo lugar el paso de la pedagogía a la ciencia de la educación, este pensamiento no se acomodó nunca al plural de las ciencias de la educación, contrariamente a lo que pasó en Francia. Aún allá donde la puerta fue ampliamente abierta a las ciencias humanas en los institutos universitarios, subsiste un sólido polo de reflexión sistemática que conserva un tono muy filosófico. Cualquiera que sean las críticas que se le hagan a esta tradición de pensamiento pedagógico, ellas se refieren constantemente a la elaboración de un nuevo sistema el cual tiene que conseguir que la pedagogía tenga un sentido. El diálogo entre modernos y antiguos es constante, los antiguos son permanentemente redescubiertos bajo el efecto de los cuestionamientos de los modernos: Kant, Herbart, Schleirmacher, Dilthey continúan siendo objeto de profundos estudios que los muestran renovados y actuales.

Otra característica de este pensamiento, es que él permanece muy concentrado en la pedagogía, que allá el término mismo está mucho más cargado de significación que el de educación: la pedagogía incluye la práctica y al mismo tiempo la teoría de esta práctica. Cuando se piensa: pedagogía, se piensa sistema de comprensión del acto pedagógico, con la idea, defendida por Herbart y Schleirmacher, estamos en presencia de una acción sui generis capaz de producir un propio pensar. Educación es por el contrario un término mucho más amplio y vago que reviste múltiples significados en función de otros términos con los cuales entra en relación y le dan su especificación.

Se concluye que el pensamiento pedagógico alemán se encuentra a finales de los años ochenta, en la búsqueda de su lugar filosófico. Intentemos, para concluir, extraer las grandes direcciones en que se desarrolla actualmente esta búsqueda:

1. La fase crítica que atravesó este pensamiento después de los años sesenta tiene, entre otros resultados, la liberación definitiva de la reflexión pedagógica de toda consideración idealizante sobre lo que debe ser el hombre en sí. La omología humanista que aún sostenía las construcciones de la Pedagogía de las ciencias del espíritu en lo sucesivo están fuera del tiempo, no se cree más en la realidad de una sustancia humana que la educación tendría por misión desarrollar en el mundo histórico, tampoco en la existencia de una sociedad ideal en donde la pedagogía sería el instrumento privilegiado para su realización. La filosofía de la educación -sería mejor hablar de una filosofía de la pedagogía- no se acomoda más a ningún contenido normativo, ya sea el de orden doctrinal, ideológico o filosófico... Incluye desde ahora la dimensión crítica en la esencia misma de su accionar, más allá del

mismo concepto social de la pedagogía de la emancipación que permanece ligado a una definición unilateral de la naturaleza humana. Es el concepto mismo de naturaleza humana el puesto en cuestión en la educación.

2. El quehacer de la filosofía de la educación será entonces de orden formal vinculándose sobre todo a las condiciones a priori del discurso pedagógico, a los criterios que permitan autenticarlo, a la determinación de sus estructuras elementales. Se empeña en construir un concepto regulativo, *capaz* de guiar la acción pedagógica y de garantizar su coherencia antropológica, teleológica, metodológica, dejándole a la pedagogía la más completa iniciativa frente a situaciones concretas que ella encuentre en su camino. Este formalismo le permitirá escoger mejor la tensión dialéctica que se instaure entre los diferentes polos de su acción, y estará menos tentada a ceder a la fatalidad unilateral de contenido en la que Pestalozzi veía ya el perfil principal de toda aproximación sistemática al acto pedagógico.

3. Es de esta manera que se asiste actualmente, en la República Federal Alemana, a un renacimiento de la pedagogía filosófica trascendental con obras como la de Johannes Schurr, *Teoría trascendental de la educación*, (1985). Ubicándose en la línea de la crítica de la razón filosófica de Kant, la crítica de la razón histórica de Dilthey, Schurr emprende un interesante ensayo de crítica de la razón pedagógica que debe permitir definir las condiciones a priori de funcionamiento del pensamiento y la acción pedagógica. Se puede verificar con la lectura de este estudio hasta qué punto la actitud de un pensador, cuando responde a preguntas del momento, está ligada a la amplitud de su conocimiento de la tradición filosófica y cómo una comprensión profunda del acto pedagógico puede ganar en el gran rodeo por la filosofía. Pero se observa también que el reencuentro entre la pedagogía y la filosofía hace sufrir a esta última una mutación esencial que le impide hacer de la filosofía de la educación un nuevo avatar de la filosofía en sí y la constituye en un saber sui generis: una filosofía pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

Siguiendo el plan de nuestro artículo, presentamos aquí una idea general de los principales títulos que han definido y marcado el desarrollo y las controversias del pensamiento pedagógico en Alemania Federal desde los años sesenta. Citamos siempre las obras en su primera edición.

I. La pedagogía inspirada en la geisteswissenschaft

- NOHL (Hermán). (1935). *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (El movimiento pedagógico en Alemania y su teoría), (1962). *Schuld und Aufgabe der Pädagogik* (Responsabilidad y deber de la pedagogía).
- SPRANGER (Eduard) (1969 s.s.) *Gesammelte Schriften, II V. Ver en particular el V. I. Geist der Erziehung y el V. II. Philosophische Pädagogik* (Pedagogía filosófica) (espíritu de la educación).
- FLITNER (Wihelm) (1933). *Systematische Pädagogik* (Pedagogía y sistemática) convertida en 1950: *Allgemeine Pädagogik* (Pedagogía general).
- (1941) *Die vier Quellen des Volksschulgedankens* (Las cuatro fuentes de la idea de la escuela elemental).
- (1950) *Theorie des Pädagogischen Weges und der Methode* (Teoría del camino pedagógico y del método).
- (1957) *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft der Gegenwart* (la manera como comprende a sí misma la ciencia de la educación en el presente tiempo).
- LITT (Theodor) (1921) *Das Wesen des pädagogischen Denkens* (La esencia del pensamiento pedagógico).
- (1927) *Führen oder wachsenlassen* (Conducir o dejar crecer).
- (1955) *Das Bildungsideal der deutschen klassik und die moderne Arbeitswelt* (El ideal de la cultura de la edad clásica alemana y el mundo moderno del trabajo).
- WENIGER (Erich) (1953). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und praxis*. (La posición autónoma de la educación en teoría y en práctica) (1957) *Wissenschaftliche Methode und wissenschaftliche Haltung* (Método científico y actitud científica)

KLAFKI (Wolfgang) (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. (El problema de lo elemental y la teoría de la formación categorial).

BOLLNOW (Otto Friedrich) (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik* (Filosofía de la existencia y pedagogía)

-(1966) *Sprache und Erziehung* (Lenguaje y educación).

REBLE (Albert) (1952) *Geschichte des Pädagogik* (Historia de la pedagogía)

BÖHM (Winfried) et SCHRIEWER (Jüsigen) ed. (1975). *Geschichte der pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft* (Historia de la pedagogía y ciencia de la educación sistemática).

ii. Experimentalismo y criticismo

A. La crítica de la pedagogía de la ciencia del espíritu

Las obras decisivas que se publicaron:

DAHMER (Ilse) et KALFKI (Wolfgang) (1968). *ciencia del espírituliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche* (La pedagogía de la ciencia del espíritu al final de su época).

DAHMER (Ilse). *Theorie und praxis (teoría y práctica)*

BLANKERTZ (Herwig). *Bildungsbegriff*. (Concepto de formación).

KLAFKI (Wolfgang). *Erziehungswissenschaft als kritischkonstruktive Theorie*. (La ciencia de la Educación como teoría crítico-constructiva).

MOLLENHAUER (Klaus). *Erziehungswirklichkeit* (realidad educativa).

B. La Corriente Experimentalista

ROTH (Heinrich) (1966). *Pädagogische Anthropologie*, 2 V. (antropología Pedagógica).

-(1967) *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung* (ciencia de la educación, campo de la educación y formación de maestros).

- BREZINKA (Wolfgang) (1971) *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (De la pedagogía a la ciencia de la educación) Se convirtió en 1978: *Metatheorie der Erziehung* (Metateoría de la educación).
- (1974) *Erziehung und kulturevolution. Die Pädagogik der neuen Linke* (Educación y revolución. La pedagogía de la nueva izquierda).
- (1976) *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg* (fines de la educación, medios de la educación, logros de la educación)
- KLAUER (Karl-Josef) (1973) *Revision des Erziehungsbegriffs* Revisión del concepto de educación).
- RÖHRS (Hermann) (1974) *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (Ciencia de la educación y realidad educativa).

C. La corriente emancipadora

Se hace referencia a las obras de las Escuelas de Frankfurt, en especial a:

- HABERMAS (Jürgen). *Conocimiento e interés*.
- HORKHEIMER (Max). *Teoría tradicional y teoría crítica*.
- MOLLENHAUER (Klaus) (1968). *Erziehung und Emanzipation*. (Educación y emancipación).
- LEMPERT (Wolfgang) (1969). *Bildungsforschung und Emanzipation* (Investigación en educación y emancipación)
- (1971). *Leistungsprinzip und Emanzipation* (Principio de rendimiento y emancipación).
- BLANKERTZ (Herwig) (1969) *Bildung im Zeitalter der grossen industrie*. (Formación en la época de la gran industria).
- SCH ALLER (Klaus) (1974) *Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft* (Introducción a la ciencia crítica de la educación).
- KLAFKI (Wolfgang) (1975) *Aspekte kristisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft* (Aspectos de una ciencia de la educación crítica constructiva)

ni. La discusión en los años ochenta

- BALLAUFF (Theodor) (1982). *Pädagogik als Bildungslehre* (La pedagogía como doctrina de la cultura).
- BÖHM (Winfried) (1984). *Erkennen und Handeln aus der Sicht von Erziehung und Pädagogik*, en M. Lindauer. A. Schöpf, *Wie erkennt der Mensch die Welt?* (Conocimiento y acción desde el punto de vista de la educación y la pedagogía).
- (1985) *Therapie und praxis* (Teoría y práctica)
- (1988) *Pädagogik als Erziehungswissenschaft?* (¿La pedagogía como ciencia de la educación?).
- BÖHM (Winfried) und LINDAUER (Martin) ed. (1988) *Vielwissen allein sättigt nicht die Seele*. (Sólo el saber enciclopédico no sacia el alma).
- BREZINKA (Wolfgang) (1986). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft* (educación en una sociedad insegura de sus valores)
- BRINKMANN (Wilhelm) RENNER (Karl) (1982). *Die Pädagogik und ihre Bereiche*. (La pedagogía y sus dominios).
- KLAFKI (Wolfgang) (1982) *Die Pädagogik Theodor Litts* (La pedagogía de Theodor Litt).
- LASSAHN (Rudolf) (1983). *Pädagogische Anthropologie* (Introducción pedagógica)
- MOLLENHAUER (Klaus) (1985) *Vergessene Zusammenhänge* (Conexiones olvidadas)
- (1986). *Umwege* (Rodeos).
- RITZEL (Wolfgang) (1980) *Philosophie und Pädagogik im 20 Jahrhundert* (Filosofía y pedagogía en el siglo XX).
- SCHEUERL (Hans) (1982) *Pädagogische Anthropologie* (Antropología pedagógica)
- SCHURR (Johannes) (1974). *Transzendente Theorie der Bildung* (Teoría trascendental de la educación).

Para completar, conviene citar las grandes revistas alemanas de pedagogía así como los léxicos, enciclopedias y manuales que dan una amplia divulgación a estos debates.

Revistas

Bildung und Erziehung, 1948 ss.

Die deutsche Schule, 1986, ss.

Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1955 ss.

Neue Praxis, 1971 ss.

Neue Sammlung, 1961 ss.

Pädagogische Rundschau, 1947 ss.

Pädagogische Umschau/Rassegna di Pedagogía, 1941 ss.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1925 ss.

Zeitschrift für Pädagogik, 1955 ss.

Léxico, Enciclopedias, Manuales

Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Publicado por: Th. Ellwein, H.-H. Groot-hoff et H. Rauschenberger, 1969 ss.

Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, publ. por J. Speck - G. Wehle, 2 vol, 1970

Lexikon der pädagogik Nueva edición en 4 vol. publicada por: Willmann-Institut, 1970-1971

Ch. Wulf, *Wörterbuch der pädagogik*, 1974

L. Roth, *Handlexikon zw Erziehungswissenschaft*, 1976

Wörterbuch der pädagogik, en 3 vol. publ. por el Willmann-Institut, 1977

Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, publ. por D. Lenzen, 11 v., 1982 ss.

W. Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, 1982 (13 ed. 1988)