

Uso o abuso del pasado de la Educación

**Algunas reflexiones metodológicas acerca del lugar de Johan
Heinrich Pestalozzi en la historiografía de la educación**

*

Marc Depaepe y Hans Van Crombrugge

Resumen

Los autores proponen que el recurso de la historia de la pedagogía (y/o el de la educación) debe considerar las diferencias contextuales de la época y asumir la tarea de enfrentar una reflexión metateórica de las funciones ideológicas de dicho recurso. La historiografía alrededor de Pestalozzi se evalúa en ésta dirección así como sus perspectivas paradigmáticas (grandes pensadores, sociohistoria, y durante los últimos años, una apreciación medida de la postmodernidad).

* Historiador belga de la educación, presidente de la I.S.C.H.E. (Conferencia permanente internacional para la Historia de la Educación) **412**

Los autores sugieren 3 aproximaciones paradigmáticas (la pragmática, la teórica y la histórica) cuando se examina el trabajo de Pestalozzi y las causas que lo generan. Favorecer una u otra puede basarse en la necesidad de construir un discurso pedagógico que pueda resultar apropiado para contextos con intereses específicos. Para evitar abusar de éstas aproximaciones, los autores favorecen la integración de esa historia a un marco pedagógico y teórico mas amplio con su implementación potencial a otro período.

Summary

The authors propose that the resource of the history of pedagogy (and/or of Education) must consider the contextual differences with the current time, and assume the task of facing a meta-theoretical reflection of the ideological functions of said resource. The historiography around Pestalozzi is evaluated in this direction, as well as his paradigmatic perspectives (great thinkers, socio-history, and, during the last years, a measured appreciation and real value of post-modernity).

The authors suggest three paradigmatic approaches (the pragmatic one, the theoretical one and the historical one) when approaching Pestalozzi's work and the causes that generate them. Favoring one or another can be based on the need of making up a pedagogical discourse that can result appropriate for contexts with specific interests. To avoid abusing those approaches, the authors favor the integration of that history to a wider theoretical and pedagogical frame with its potential implementation to another period.

Exposé

Ces auteurs proposent que le recours à l'histoire de la pédagogie (et/ou de l'éducation) doit considérer les différences contextuelles avec l'époque actuelle et le devoir d'affronter une réflexion méta-théorique des fonctions idéologiques d'un recours comme celui-ci. Dans cet ordre d'idées, on évalué l'historiographie autour de Pestalozzi et ses perspectives paradigmatiques (des grands penseurs, la socio-histoire et, pendant les dernières années, la relativisation et la démythification de la postmodernité).

Ces auteurs exposent trois approches paradigmatiques (la théorie, la pragmatique et l'histoire) et leurs causes, dans l'étude de l'ouvrage de Pestalozzi. L'emphase dans un d'eux se doit-il à la nécessité d'édifier un discours pédagogique approprié pour des contextes avec certains intérêts et, afin d'éviter des abus, les auteurs défendent l'intégration de cette histoire dans une référence théorique et pédagogique plus vaste, avec son potentiel d'utilisation dans une autre période.

Tanto en las evoluciones políticas, como en la escogencia de paradigmas, no existe mayor estándar que el del asentimiento de la comunidad relevante. Para descubrir cómo se afectan las revoluciones científicas, tendremos entonces que examinar,

no sólo el impacto de la naturaleza y la lógica, sino también técnicas persuasivas de argumentación que sean efectivas al interior de los grupos bastante especiales que constituyen la comunidad científica (Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 93).

Ciertamente no es a mi estatus de especialista en Pestalozzi, a lo que debo la invitación para hablar aquí, en China, con ocasión de la publicación parcial del trabajo de Pestalozzi sobre "el educador de los pobres". Hasta ahora, no he dedicado ningún artículo a este personaje, y mi conocimiento sobre él no excede lo que ya es generalmente aceptado por el investigador medio, por vía de varias biografías importantes¹. Sin embargo, simultáneamente he podido adquirir un conocimiento más profundo acerca de la historia de la teoría y la metodología² de la educación, y desde este punto de vista pienso que tengo aportes que hacer acerca de la "herencia" de Pestalozzi. Y no es propiamente porque, frente al injustificado imperialismo cultural y metodológico, los occidentales debamos dar cátedra a los orientales sobre este tema, sino porque siempre he considerado que es mi deber, aún como (anterior) Presidente de la Conferencia Internacional Permanente para la Historia de la Educación (I.S.C.H.E.), advertir sobre excesivas expectativas y aún sobre aquello que considero como una actitud potencialmente peligrosa hacia la Historia en general, y hacia la Historia de la Educación en particular.

Para mí ha sido un gran placer que Hans Van Crombrugge, quien es la única persona que actualmente trabaja sobre Pestalozzi⁴ en Leuven, haya estado dispuesto a aterrizar mis reflexiones algo metodológicas, con datos de su propio estudio, lo cual a su vez hace que este artículo, concerniente al desarrollo de la historiografía sobre Pestalozzi, sea el fruto de una verdadera colaboración.

Dado que el estudio de Pestalozzi no se puede desarrollar sin tener en cuenta la historia de la educación, veremos primeramente los cambios de paradigma que se han dado en dicho campo, para luego ver en qué medida dichas consideraciones han sido ya integradas al estudio mismo de Pestalozzi. A primera vista, pareciera que la literatura sobre Pestalozzi aún está amarrada a los puntos de partida y expectativas de la historia tradicional de las ideas sobre educación. La pregunta acerca de la utilidad y el deseo de manejar este tipo de enfoque sobre el pasado, el cual en repetidas ocasiones durante el proceso de desarrollo del campo de estudio ha develado una actitud utilitarista, será discutido en un comentario crítico final.

Cambios de paradigma en el campo de la historia de la educación:

Tradicionalmente, la historia de la educación ha sido definida como la historia de grandes pensadores, quienes han formulado conjuntamente la sumatoria de la sabiduría educativa humana. Sin embargo, durante los sesenta y setenta ello fue cambiando gradualmente. Se reconoce generalmente que, a partir del surgimiento de lo que se ha llamado la "nueva historia de la educación"⁶, el paradigma socio-histórico se ha convertido en la voz autorizada de la historia de la educación, a pesar de que el consenso teórico y metodológico al interior del nuevo paradigma resulte un tanto superficial. En cuanto al problema más complejo de la dependencia mutua entre teoría e historia, pareciera que en la Alemania de entonces no había desacuerdos.

Según el experto japonés Miyazaki, dicha evolución, la cual en el campo de la organización de las investigaciones estuvo acompañada por el establecimiento de numerosas sociedades y nuevas publicaciones sobre la historia de la educación, se ha reflejado hasta cierto punto en la literatura sobre Pestalozzi. También en este caso, el énfasis en los análisis se ha movido, a través de diferentes estadios intermedios, desde el "geisteswissenschaftlich" hasta un enfoque más histórico-social. La controvertida publicación de Adalbert Rang de 1967¹, la cual fue clasificada por Miyazaki como investigación de tipo crítico, parece haber actuado como el punto de rompimiento en este caso. Sin embargo, en mi opinión, la tipología que propone Miyazaki parece referirse más a las persistentes diferencias de enfoque, en lugar de corresponder a un desarrollo metodológico, y mucho menos a uno paradigmático. A este efecto sobresalen las discusiones que surgieron en Alemania durante los setenta, a raíz de la publicación de *Politische Pestalozzi* de Rang, estudio que develó la relatividad del llamado paradigma socio-histórico. Sobre la base de la definición de enfoques similares, examinaremos, aún sin pretensiones concluyentes, el desarrollo mismo del estudio de Pestalozzi, en el siguiente capítulo.

Cambios de paradigma en el manejo de la herencia educativa de Johan Heinrich Pestalozzi

Las opiniones y el trabajo de Pestalozzi atrajeron tempranamente la atención de varios educadores. En primer lugar, aún en vida de Pestalozzi, existió un interés más bien pragmático por sus métodos de enseñanza, los cuales fueron interpretados por más de un líder gubernamental, como un eficiente método para "Volksbil-

ding" . Además, aún entonces se intentó adjudicar un estatuto teórico al pensamiento de Pestalozzi, y darle un lugar de honor en la galería de los grandes pedagogos . Y finalmente, aunque no menos importante, durante el siglo XIX aparecieron varios estudios históricos que pretendían ofrecer una visión más amplia de Pestalozzi y del ambiente en el cual se originó su trabajo .

Estos tres enfoques (vr. gr. pragmático, teórico e histórico) luego se consolidaron como tradiciones diferentes de investigación, metodologías y paradigmas, que pudieron adquirir cierto nivel de dominación según ciertas tendencias al interior de la investigación científica, determinadas entre otros factores por las circunstancias socio-históricas reinantes .

Es así como durante todo el siglo XIX el interés pragmático fue la tendencia que determinó la manera como se manejó la herencia de Pestalozzi¹⁶, lo cual pareciera ser aplicable a toda la historia de la educación¹⁷. Dado que la historia de la pedagogía estaba siendo institucionalizada como una materia en los programas universitarios de formación de docentes, no es de extrañar que se diera una búsqueda para la construcción de una historia de la educación que fuese útil y aplicable, lo cual también se dio durante la primera mitad del siglo XX en los Estados Unidos¹⁸.

Sin embargo, en las Alemanias, durante la misma época, cobró importancia el interés teórico en el trabajo de Pestalozzi. Es posible que dicha tendencia surgiera en respuesta a la creciente academización y profesionalización de la pedagogía, que se dio principalmente en Alemania , pero también en Estados Unidos . Mientras que en Estados Unidos en particular se utilizaba el paradigma experimental como ejemplo de pedagogía científica, en las universidades alemanas la pedagogía se configuraba más como una disciplina teórico-filosófica . Frente a la ausencia de una genuina teoría educativa contemporánea, los conocimientos pedagógicos de ciertas celebridades del mundo pedagógico, tal como Pestalozzi, fueron desarrollados para conformar sistemas que **fresen** aceptables **en** términos filosóficos, normativos, pedagógicos e ideológicos , y comparables **entre sí** . Así se consolidaron diversos enfoques. Con respecto al enfoque de Pestalozzi, identificamos aplicaciones eclécticas, usualmente en relación con la composición de las ciencias educativas aplicadas , fundadas sobre principios supra-históricos y llevadas hasta interpretaciones neo-kantianas y "geisteswissenschaftlich" . Sin consideración por las diversas interpretaciones que éstas proponían, todas evidenciaban la misma actitud ahistórica hacia la historia, en el sentido de que presumían la posibilidad de constantes metahistóricas en la sapiencia pedagógica . Para la normatividad, tanto en los enfoques neo-kantianos, como en los "geisteswissenschaftlich", la historia

era el medio por el cual se desarrollaba la idea, la noción y la estructura de la educación. Experiencias privilegiadas, como las de Pestalozzi, sirvieron de portavoz, y se asumía que el análisis de dichas experiencias permitiría una mejor comprensión de las prácticas contemporáneas.

Sin embargo, este enfoque teórico (o teorizante) nunca pudo obtener el monopolio en el manejo de la historia de la pedagogía. Incluso los protagonistas de la escuela del geisteswissenschaftlich estaban concientes de ello. Desde las décadas de los veinte y los treinta aparecieron algunos estudios, referidos a las condiciones reales e ideales —que hoy denominamos contextos— del enfoque de Pestalozzi. Algunos ejemplos consistieron en investigar la influencia de la Revolución Francesa y la República Helvética, la reforma estatal en Zúrich², y el ambiente de Pestalozzi; dada su confiabilidad dichos estudios aún se utilizan con frecuencia y han sido reimprimidos. Es también llamativo que Edouard Spranger, si bien reconociendo su respeto por este tipo de actividad histórica³², justificase de manera elaborada el no haber utilizado este tipo de material para desarrollar su análisis. Evidentemente, durante el periodo de intervalo nunca se dio el diálogo, y menos aún el acercamiento, entre estas dos tradiciones investigativas, las cuales por conveniencia distinguiremos como la tradición teórica y la histórica. Las discusiones que se dieron en ese entonces entre los expertos en Pestalozzi, se limitaron al desacuerdo acerca de la naturaleza de la interpretación (neo-kantiana versus geisteswissenschaftlich) de una parte, y al estatuto de la visión práctico-pedagógica de Pestalozzi (socio-filosófica versus didáctica), de la otra³³.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el enfoque teórico-pedagógico en la investigación sobre Pestalozzi recibió nuevos aportes desde el existencialismo³⁴, la psicología evolutiva, la filosofía moral y la antropología (histórica)³. Aún con todos estos enfoques, Pestalozzi permanece como el genio pedagógico quien trascendió su propio tiempo. Theodor Ballauf es el más obvio, pero también el más controvertido, exponente del enfoque idealista. Con su programa de investigaciones fundamental-ontológico, se aplicó la historia para verificar en dónde habían caído en el olvido ('Seinsvergessenheit') las experiencias fundadoras de la humanidad (vr. gr. la metafísica occidental y particularmente la teoría de la formación clásica). Fue Ballauf quien puso en primer plano a Pestalozzi como pensador, ya que a pesar de la deficiente verbalización de sus propias experiencias, Pestalozzi recordaba a las personas modernas lo que es realmente importante en la educación: el amor fiel y "Freigabe" hacia otro y para el otro, encontrarse en lo profundo y por medio de

las diferencias . Ballauf no estudió a Pestalozzi como exponente de su propia época, sino como individuo, es decir, en lo que difería de sus contemporáneos .

Entretanto, continuaba el estudio histórico del material fuente sobre Pestalozzi, principalmente en el contexto del "Kritische Ausgabe der Sammüiche Werke und Briefe" y en asocio con nombres de autoridades, como Emmanuel Dejung⁴¹. Ello no impedía que los intereses pragmáticos para usar material sobre Pestalozzi, volvieran a entrar en escena. En el Japón de la post-guerra, las ideas de Pestalozzi se utilizaron en campañas masivas de democratización , mientras que en la República Democrática Alemana Pestalozzi estaba siendo estudiado principalmente para exponer las concepciones burguesas de la relación trabajo-educación⁴³ .

Como ya hemos indicado, Adalbert Rang sentó su protesta en contra de la parcialidad de este tipo de acercamiento puramente ontologizante⁴⁴. Esto ocurrió en 1967, pero no fue coincidencia el que éste fuese el periodo en el cual la nueva izquierda adquiría mayor fuerza política entre los intelectuales alemanes. Esta es una de las razones por las cuales el estudio de Rang provocó fuertes reacciones entre los, más bien conservadores, expertos en Pestalozzi. Sin embargo, el tema de su investigación no era muy novedoso: ya otros investigadores habían sostenido antes que Pestalozzi era primeramente un político . Lo que sí era novedoso, era su intención explícita de asociarlo idealista-teórico y lo histórico en el estudio del material fuente: hasta entonces, esas dos tradiciones de investigación habían llevado vidas completamente separadas. Rang buscaba lograr dicha integración por medio de la crítica a ambas tendencias. Acusaba a la escuela idealista de ahistórica y estrecha, mientras que el estudio histórico de Pestalozzi, en su opinión, no se había enriquecido lo suficiente con los aportes de lo social-científico, ni con el aparato materialista-histórico, para el análisis. Inspirado por su promotor, Theodoro Adorno de la Escuela de Frankfurt, Rang buscaba evadir el "Jargon der Eigentlichkeit" idealista y clarificarla personalidad de Pestalozzi en toda su "Widersprüchlichkeit".

Buena parte de la crítica en contra de la investigación desde lo teórico realizada por Rang, se reduce al hecho de que el marco conceptual neomarxista que utilizaba era totalmente inapropiado para caracterizar a Pestalozzi como figura histórica. Max Liedtke, cuya biografía de Pestalozzi se publicó corto tiempo después del libro de Rang , se preguntaba si su fuerte inclinación neomarxista habría tenido un efecto contraproducente, en el sentido de que habría excluido a priori la posibilidad de otras interpretaciones, habría llevado a ontologizar sobre una vaga noción dialéctica y habría negado la actual realidad histórica, a la cual el propio Liedtke le dedicaba gran atención en su trabajo . Hans Wittig, uno de los

autores atacados por Rang, incluso retractó su reproche acerca de la ahistoricidad: argüía que dado que el marco conceptual marxista no había sido desarrollado aún durante la época de Pestalozzi, en su opinión, éste no podía ser apropiado para describir o explicar de modo adecuado la situación política en la Suiza de la época⁴⁹. Dejung incluso compartía su opinión, tal como lo indica el modo similar en que trató de refutarlas críticas que mereció su ponencia frente a un grupo de investigadores en la Universidad de Marburg .

Aquellos estudios de Marburg de principios de los setenta⁵¹, si bien habían marcado el trabajo de Rang, no eran una mera continuación de su investigación. No ofrecían una **interpretación** diferente del marxismo, pero tampoco evadían la polémica con Rang . Según los investigadores de Marburg, el modelo de Rang para un estudio social crítico de Pestalozzi no se había aún realizado. No se puede decir que su trabajo manifieste un análisis veraz de la realidad objetiva de las condiciones socio-económicas. Rang sólo estudió la conciencia que de ello tenía la población de cierto segmento social, una fracción de la clase media de Zürich⁵³. Además, Rang estudió la realidad económica de las diferencias de clase de modo indirecto, es decir, por las reacciones subjetivas de Pestalozzi⁵⁴. Brita Rang-Dudzik, esposa de Rang, adujo en contra de este tipo de imputaciones; es decir, que la escuela de Marburg identificaba la dialéctica con la lucha de clases, mientras de otra parte, sus detallados estudios del material fuente atestiguaban una sobre-neutralidad⁶. Es evidente que otros estudiosos no marxistas, tal como Johannes Schurr, pensaban que el estudio de Marburg seguía siendo demasiado ideológico, lo cual en su concepto, resultaría en una inevitable deformación de la historia .

En los ochenta, cuando el occidente ha sido marcado por el reavivamiento del neoliberalismo y por la decadencia del comunismo y del socialismo ortodoxos, al neomarxismo se le ha perdido buena parte de su atractivo. De todos modos, la depresión educativa posmoderna, que parece habernos capturado en la actualidad, dejó poco lugar para las grandes historias de emancipación de los viejos tiempos , así que aún el carácter de Pestalozzi fue objeto de relativización y desmitificación. De ese modo, se llega a un relativo consenso acerca de que sus ideas sólo son comprensibles en el marco de su contexto histórico, el siglo XVIII⁵⁹. Ello ha despertado nuevo interés en el género biográfico, concebido como una especie de "histoire totale" de las verdaderas condiciones de vida, las cuales tanto para la historiografía sobre P.⁶⁰, como para la Historia en general, parecían como un bienvenido suplemento al vacío abstracto que dejaban los esquemas estructuralistas de la literatura socio-histórica, la cual a menudo fue inspirada por el neomarxismo

y el revisionismo de izquierda . En particular el "Wirkungsgeschichte", al mirar el verdadero impacto del pensamiento de Pestalozzi en la realidad educativa e instructiva⁶², señalaba que la influencia del gran pedagogo había sido exagerada, y de todos modos menos lineal y unívoca de lo que hacían suponer ingenuos esquemas concernientes a la relación teoría-práctica. En esta perspectiva, el trabajo de Fritz Osterwalder, por ejemplo, es extremadamente interesante; él trata de develar la idolatría del pasado por Pestalozzi por medio de la génesis y reconstrucción de los conceptos pedagógicos de Pestalozzi -conceptos que con frecuencia adoptaban una vida propia—63 .

A pesar de todo, la tradición pragmática, que usa el pensamiento de Pestalozzi como base para la generación de la teoría pedagógica contemporánea, parece aún muy fuerte, especialmente en el terreno de la praxis. No es coincidental que una revista pedagógica profesional para docentes haya publicado comentarios sobre las cartas de Pestalozzi, precisamente durante el momento en que se realizaba una reforma educativa a gran escala en Flandes (Bélgica) . De hecho, a nivel teórico se ha admitido a regañadientes que la simple extrapolación de "moderno" a "posmoderno" no es convincente , sin embargo, ello no impide que Pestalozzi aún aparezca en la "Problemggeschichte" pedagógica como el "Gegner und Vollender" de Rousseau y como antípoda de Herbart : vr. gr. como alguien que utiliza el idilio romántico de la joven familia y la nostálgica utopía feudal de la aldea Bonnal para evidenciar, de modo incomparable, el elemento social de la educación⁶⁸; al mismo tiempo que despierta la simpatía espontánea de numerosos educadores y pedagogos, al relatar sus propios experimentos pedagógicos y sus fracasos⁶⁹. De ahí que no haya desaparecido el peligro de un nuevo culto de este "Klassiker der Padagogik".

Algunas anotaciones acerca del uso y el abuso de la herencia educativa

71

No es gratuito que Comenius , Rousseau, Pestalozzi y otros se conviertan incidentalmente en héroes pedagógicos, pues tal como hemos intentado explicar arriba, ello coincide casi siempre con la necesidad de construir un discurso pedagógico apropiado para constelaciones socio-históricas particulares —ya sea para enfatizar la importancia de la pedagogía, de los pedagogos o de la esfera de acción pedagógica, o como medio para consolidar las frecuentemente encubiertas expectativas, normas y deseos hacia la educación, que están presentes en ideologías.

culturas y periodos específicos. Numerosos ejemplos vienen al caso: algunos pueden hallarse en los manejos poco sutiles de la herencia revisionista-pedagógica que se dieron al interior del antes bloque Oriental, en donde aún existe la esperanza de encontrar una teoría educativa monolítica y democrática ; o en Sur África, donde la historia de la educación aún tiene que permitir una reflexión fenomenológica acerca de los problemas contemporáneos de la educación ; y aún de modo más explícito, en el marco de sistemas normativos-pedagógicos, los cuales, al recorrer la historia de la educación, indefectiblemente quieren probar la veracidad de sus principios ideológicos. En publicaciones anteriores hemos hecho indicaciones, de una parte, sobre la teoría y la práctica educativa en la República Democrática Alemana , y de la otra, de cómo el pensamiento educativo dogmático del catolicismo militante de la primera mitad del siglo XX , desperdiciaron la herencia pedagógica. En ambos casos ello resultó en una lectura histórica supremamente selectiva, hagiográfica (en el sentido del culto a los héroes) y parcializada 76.

Evidentemente está por verse si tal claridad absoluta y tales pretensiones de universalidad en la aplicación de la teoría, son posibles sin ubicarse por encima y más allá de la Historia. No parece posible que desde un único punto Arquimediano se pueda leer y mover el mundo. El conocimiento humano, la historia de la ciencia y aún la nueva historia de la educación, pues se trata de conocimientos relativos y están marcados por una determinación socio-histórica. Dicha relatividad no libera al historiador de la educación del estudio mismo de dicha historia, por el contrario, lo obliga a reescribirla permanentemente. Dada su existencia actual en el mundo, el historiador está obligado a recontar la historia desde una perspectiva específica. Sin embargo, para garantizar la sinceridad científica, dicha historia deberá ser la mejor posible, *vr. gr.* aplicando de manera óptima el material fuente y los conceptos y visiones contemporáneas. Además, la exposición contemporánea del historiador, a pesar de estar sujeta a ser remplazada eventualmente por otra, debe ser siempre inspeccionada en función de su grado de definición ideológica desde un punto de vista metahistórico. En este sentido, para un historiador, el modo más seguro de manejar la historia sigue siendo el estudio del pasado por razones en lo posible intrínsecas, es decir, averiguar "wie es eigentlich gewesen ist" 79, tal como observó en su momento Leopold Von Ranke (1795-1886).

Esto, por supuesto, no excluye el que de vez en cuando, los teóricos puedan y deban, hacer uso de discernimientos históricos, de material histórico, Aún con respecto a la educación, la sabiduría kantiana de que "es ciega la historia sin teoría, como es vacía la teoría sin historia", retiene su validez 80. Así, el teórico y filósofo

de la educación debe aclarar a sus lectores desde el principio, que no pretende escribir la historia, de tal forma, que su manejo de la historia difiere completamente de la investigación histórica. Ello, sin embargo, no altera el hecho de que su manejo de la historia deba evidenciar su conciencia histórica, como también un acatamiento a las leyes de la crítica histórica. Cuando la filosofía y la teoría educativa hacen uso de la historia, no sólo se deben considerarlas enormes diferencias contextuales con la época actual, a riesgo de pecar por ahistoricismo, sino que también debe tenerse en cuenta la reflexión metateórica de sus funciones ideológicas. Al igual que el historiador de la educación, el filósofo o teórico de la educación, articula un simple discurso en una situación histórico-social específica, sin embargo, ésta aparece menos ideográfica (o narrativa) y por ello más nomológica. Para fines de sinceridad científica, esta exposición no sólo debe evidenciar una consistencia interna, pero en nuestra opinión, también debe basarse en lo posible, sobre bases intrínsecas. Es muy probable que el peligro de abusar de la herencia pedagógica se presente en menor medida cuando se integra en el marco de una filosofía y teoría de la educación, en vista de su potencial implementación en otro periodo.

NOTAS

1. Al preparar mis conferencias (M. Depaepe, *Historische Pedagogiek*, di. II: *Van de Aufklärung tot Heden*, Leuven, 1993) 234-238, utilicé, con referencia a Pestalozzi, la conocida biografía por Max Liedtke, *Pestalozzi* (Reinbek, 1968).
2. Mi tesis doctoral (1982) versó sobre la discusión teórica y metodológica concierne a la historia de la educación como un campo de investigación en Alemania, el (antes) bloque Oriental, los Estados Unidos y la Gran Bretaña, en particular durante el periodo 1945-1980. Con base en este manuscrito sin publicar (LXX-646 pp.), se ha publicado un libro en inglés (acerca de la situación alemana): M. Depaepe, *On the Relationship between Theory and History in Pedagogy. An introduction to the West German Discussion on the Significance of the History of Education* (Leuven, 1983).
3. Ver al respecto: M. Depaepe, L'Apport de l'histoire de l'éducation á la définition des politiques éducatives. Quelques réflexions méthodologiques, en: W. Frijhoff (ed.) *L'Offre d' école—The Supply of Schooling. Eléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle — Contributions to a comparative study of educational policies in the XIX Century* (París, 1983) 155-31. Más recientemente: M. Depaepe, *History of Education*, año 1992: 'A tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing?', *History of Education*. XXII (1993) 1-10; M. Depaepe, Some Statements About the Nature of the History of Education, en: K. Salimova y E. V. Johanningmeier (eds.), *Why should we teach history of education?* (Moscú, 1993) 31-36; M. Depaepe, *Cultural Transfer and the History of Education* (Intervención del presidente en la XVI Asamblea del ISCHE en Amsterdam, agosto de 1994); M. Depaepe, *Historia de la Educación en los Años Noventa*, (Ponencia en la Mesa Redonda del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Campiñas, SP, Brasil, septiembre de 1994).
4. Esta investigación concierne a la historia de la apreciación pedagógica de la familia moderna. Ver, p. ej., H. Van Crombrugge, The childbearing-childrearing connection. Arguments for the assignment of pedagogical responsibilities to biological parents, en: J.M. Laboa (Ed.). *Family politics! Políticas de Familia*. (Madrid, 1994 o 1995) en imprenta.

5. J.M.A. Noordman, De pedagogische tijdschriften als bron voor de historische pedagogiek, *Pedagogische Studien*, LVII (1981) 335.
6. Para análisis críticos, ver entre otros, K. Jarausch, The old 'new history of education: a German reconsideration *History of Education Quarterly*, XVI (1986) 225-241.
7. F. Hamburger, Neuere Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung, en: V. Lenhart (Hrsg.), *Historische Pädagogik. Methodo-logische Probleme der Erziehungswissenschaft*. (Wiesbaden, 1977) 9.
8. Ver H.E. Tenorth, Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und historisch-systematische Pädagogik, in: W. Böhm and J. Schriewer (eds.), *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Festschrift zum 65. Geburtstag von Albert Reble* (Stuttgart, 1975) 136; M. Depaepe, *On the Relationship*.
9. Ver, e.g., U. Herrmann, Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Aufgaben und Ziele eines neuen Periodikums, *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, I (1993) 7.
10. T. Miyazaki, Tendenzen der Pestalozzi-Forschung. Sechs thematische und methodologische Typen. in: ídem: *Pestalozzi und seine Lektüre. Entfaltung des Bewusstseins über Bildung, Schule und Gesellschaft*. (Braunschweig: 1992) 7-45.
11. A. Rang, *Der politische Pestalozzi* (Frankfurt, 1967).
12. Ver, e.g. J. Branger, Zur Pestalozzi-Rezeption in den Niederlanden, en: S. Springer (Ed.), *Pestalozzi im internationalen Gespräch. Beiträge zu Leben, Werk und Wirkung Johann Heinrich Pestalozzis* (Zürich, 1990) 291-300; R. Hinz, *Pestalozzi und Preußen. Zur Rezeption der Pestalozzischen Pädagogik in der Preußischen Reformzeit (1806/107 - 1812/113)* (Frankfurt, 1991); K. Silber, *Pestalozzis Beziehungen zu England und Amerika* (Zürich, 1963).
13. Ver p. ej., los intentos de Froebel y Niederer. El primero es discutido en H. Van Crombrugge, Het gezin als androgyne gestalte. Over de vroegromantische wortels van de pedagogische waardering van het gezin, *Pedagogisch tijdschrift* XVII (1993) 187-194, y el segundo fue refutado por el mismo

- lozzi. Ver J. Niederer, *Pestalozzis Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur* (Iferten/Tübingen, 1812) 2 vols.
14. Ver el Comentario de L. W. Seyffarth, in: ídem (ed.), *Pestalozzis Samtliche Werke* (Liegnitz, 1890-1902) 12 vols.; H. Morñ, *Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksbildung* (Winterthur, 1868-1889) 4 vols.
 15. Infortunadamente, la historia de la historia de la educación está aún por escribirse en este sentido, aunque existe un buen punto de partida en M. Heinemann (ed.). *Die historische Padagogik in West-Europa und den USA* (Stuttgart, 1979-1985) 2 vols., y en M.M. Compere, *L'historiographie de l'education en Europe aujourd'hui* (Paris, 1994 ó 1995) en imprenta.
 16. El mismo Pestalozzi advirtió sobre el peligro del 'Pestalozzismo'. Ver F. Schorer, 'Das Leben bildet'. Pestalozzis Warnung vor dem Mißbrauch der Elementarmethode, in: J. Grutz-Stoll (ed.), *Pestalozzis Erbe. Verteidigung gegen seine Verehrer* (Bad Heilbrunn, 1987) 57-72.
 17. El conocido historiador alemán de la educación, Friedrich Paulsen, quería por ejemplo, decidir con base en la historia, si era el ideal humanístico tradicional o el currículo moderno, el más apropiado para la educación secundaria. Ver F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts* (Leipzig, 1919, 3ra edición - Orig. 1885).
 18. Ver a este respecto, S. Cohén, The History of the American Education, 1900-1976: The Uses of the Past, *History of Education Quarterly* XLVI (1976) 298-330.
 19. Vere.g., Institute, pädagogisch-psychologische, in: J. Spieler (ed.), *Lexikon der Padagogik der Gegenwart* (Freiburg i.B., 1930) 1233-1251.
 20. Ver a este respecto, M. Depaepe, *Zum Wohl des Kindes, Padologie, padagogische Psychologie und experimentelle Padagogik in Europa und den USA, 1890-1940* (Weiriheim/Leuven, 1993).
 21. Ver al respecto H. Thiersch, H. Ruprecht and U. Herrmann, *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft* (München, 1978); M. Depaepe, Educational psychology in the United States and Germany during the inter-war period, *Sartonia*, VII (1994) in press.
 22. F. Delekat, *Johann Heinrich Pestalozzi, Mensch - Politiker - Erzieher* (Heidelberg, 1926; 2nd ed. 1968).

23. J. Benrubi, Pestalozzi und Rousseau, *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, XI (1933) 294-328; A. Steín, *Pestalozzi und die kantische Philosophie* (Tübingen, 1927); F. Wemeke, *Pestalozzi und die Physiokraten* (Langensalza, 1927).
24. Ver D. Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien* (München, 1978, 2nd ed., originally 1978) 116 ff.; M. Depaepe, *On the Relationship*. 5 ff.
25. P. Natorp, *Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen* (Leipzig, 1912); P. Natorp, *Der Idealismus Pestalozzis* (Leipzig, 1919) y P. Natorp, *Pestalozzis Idee über Arbeiterbildung und die soziale Frage Bedeutung der Sittlichkeit im Prinzip der Wohnstubenerziehung bei Johann Pestalozzi und ihre Rezeption in ausgewählte Darstellung* (Bonn, 1993).
26. El enfoque "geisteswissenschaftlich" pretende comprender a Pestalozzi desde su propia concepción (ans seiner eigenen Fassung zu verstehen). See E. Spranger, *Pestalozzis Nachforschungen. Eine Analyse* (1935), in: ídem, *Geist und Erziehung* (Heidelberg: 1969) 162-188 (here p. 164). Ver también E. Spranger, *Pestalozzis Denkformen* (1947), in: ídem, *Erzieher zur Humanität* (Heidelberg, 1972) 94-160; T. Litt, *Der lebendige Pestalozzi, Drei sozialpädagogische Besinnungen* (Heidelberg, 1952); H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (Frankfurt, 4th ed.) 40 ff. and 126 ff.
27. M. Depaepe, *On the relationship* 13; F. Nicolín, *Zur Pestalozzi-Deutung* Th. Litts, in: S. Springer, *Pestalozzi im internationalen Gespräch*, 278-290.
28. A. Rufer, *Pestalozzi und die französische Revolution und die Helvetik* (Bern, 1928).
29. E. Dejung, *Heinrich Pestalozzi und die Zürcherische Staatsreform zur Zeit der Stápfnerhandels (1794-1797)* (Winterthur, 1929).
30. K. Silber, *Anna Pestalozzi-Schultess und der Frauenkreis um Pestalozzi* (Berlin, 1932).
31. La reimpression de 'Neue Pestalozzi Studien' p. ej. el trabajo de K. Silber, *Anna Pestalozzi-Schultess*. Ver FP. Hager y D. Trohler (eds.), *Neue Pestalozzi Studien* Bd. 1: *Anna Pestalozzis Tagebuch* (Bern/Frankfurt, 1993). Para una

reseña crítica de esta reimpresión, ver M. Liedtke 'Besprechung', *TLeitschrift für Padagogik*, XXL (1994) 482-486.

32. E. Spranger, *Pestalozzis Nachforschungen*, 163 ff.
33. Cf. Miyazaki, *Tendenzen*, 8 ff.
34. W. Bachmann, *Die anthropologische Grundlagen zu Pestalozzis Soziallehre* (Bem, 1947).
35. L. Friedrich, *Pestalozzis Beitrag zu einer Theorie der vorschulischen Erziehung*, *Pädagogische Rundschau*, XXXI (1977) 950-983.
36. J. Derbolav, *Pestalozzisches systematisches Vermächtnis* (1977), in: ídem, *Impulse Europäische Geistesgeschichte* (Sankt Augustin, 1987) 129-136.
37. H. Wittig, *Studien zur Anthropologie Pestalozzis* (Weinheim, 1953).
38. T. Ballauff, *Vernünftiger Wille und gläubige Liebe, Interpretationen zu Kants und Pestalozzis Werke* (Mensenheim a. Glan, 1957).
39. T. Ballauff, *Auseinandersetzung mit Pestalozzis Erbe. Ein nachdenklicher Rückblick*, en: J. Gruntz-Stoll (ed.), *Pestalozzis Erbe*, 93-104.
40. *Johann Heinrich Pestalozzi, Sämtliche Werke und Briefe*. Kritische Ausgabe begründet von A. Buchenau, E. Spranger & H. Stettbacher. Redaktion 1923-1938: W. Feilchenfeld Fales; 1938-1990: E.M. Dejung (Berlin-Zürich) (28+13+3 vols.). Para una versión actualizada y computarizada ver S. Springer, *Neue Perspektiven der Pestalozzi-Forschung*, *Pädagogische Rundschau*, XXXXIII (1989) 101-111.
41. Las publicaciones de Dejung acerca de Pestalozzi comienzan en 1929. Uno de sus trabajos más recientes es: E. Dejung, *Pestalozzi im Kampf gegen das Ancien Régime Zürichs, 1780-1798*, *Pädagogische Rundschau*, XXXIV (1982) 451-478.
42. N. Morikawa, *Zur Pestalozzi-Rezeption in Japan*, n: S. Springer, *Pestalozzi im internationalen Gespräch*, 309-320.
43. Cf. B. Rang, *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DD.R. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie, 1945-1965* (Frankfurt/New York, 1982). Ver también el informe de G. Kuhlemann & R. Manertz, *Tagungsbericht des Pestalozzi-Symposiums der Universität*

Marburg vom 17-19. Februar 1978, *Pädagogische Rundschau*, XXXIV (1980) 73-88 quienes se refieren a la ponencia de Brita Rang-Dudzik en dicho simposio.

44. A. Rang, *Der politische Pestalozzi*.
45. Cf. Rufer, *Pestalozzi und die französische Revolution*; H. Barth, *Pestalozzis Philosophie der Politik* (Zürich, 1954).
46. Ver el prólogo de Adorno, quien era el editor de la *Frankfurter Beiträge zur Soziologie*, la serie en la cual fue publicado el libro de Rang como Vol. 18. Dicho texto ha sido reimpresso en: T.W. Adorno, *Gesammelte Schriften*. Bd. XX, 2: *Vermischte Schriften II* (Frankfurt, 1986) 664-666.
47. M. Liedtke, *Johann Heinrich Pestalozzi*. In *Selbstzeugnissen und Bilddokumenten* (Reinbek, 1968).
48. 'Besprechung', *Zeitschrift für Pädagogik*, XIII (1967) 620-623.
49. H. Wittig, Pestalozzi und die Gegenwart, *Pädagogische Rundschau*, XXIX (1975) 63-85.
50. Ver L. Froese, Zur Diskussion: der historische Pestalozzi_ *Pädagogische Rundschau*, XXXIV (1980) 89-92.
51. L. Froese, D. Kamper, D. Krause-Vilmar, H. Messmer, R. Pippert, G. Rückriem, *Zur Diskussion: der politische Pestalozzi* (Weinheim-Basel, 1972) (Marburger Forschungen zur Pädagogik, 4).
52. Ver L. Froese, Der politische Pestalozzi - der Beginn einer Pestalozzi-Renaissance, en: L. Froese, et al, *Zur Diskussion*, 1-19; D. Kamper, Revolutionäre Theorie und konservatives Denken, en: L. Froese, et al., *Zur Diskussion*, 197-223.
53. G. Rückriem, Der politische Pestalozzi: progressiv oder konservativ en: L. Froese, et al., *Zur Diskussion*, 21-61.
54. R. Pippert, 'Der pädagogische Pestalozzi'. Ein Beitrag zum Methodenproblem der pädagogischen Historiographie, en: L. Froese, et al., *Zur Diskussion*, 147-195 (here 169).
55. D. Krause-Vilmar, Zur Gesellschaftstheorie und politische Praxis J. H. Pestalozzis, en: L. Froese, et al., *Zur Diskussion*, 107-146; D. Krause-Vilmar,

- Pestalozzis Dienst für den Geheimen Rat zu Bern (1795). *Padagogische Rundschau*, XXIX (1975) 775-799; G. Kuhlmann, *Pestalozzis Erziehungsinstitut in Burgdorf und Yverdon. Ein Literatur- und Forschungsbericht zum Thema unter besonderer Berücksichtigung der Zerfallserscheinungen des Instituts* (Bem-Frankfurt, 1972).
56. B. Rang-Dudzik, Geschichtstheoretische Probleme einer Sozialgeschichte der Pädagogik, Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung, IZEBF, n. 3 (1975) 121-138.
57. J. Schurr, Pestalozzi — gesellschaftlich vermittelt, *Zeitschrift für Pädagogik*, XIX (1973) 135-147. Para la controversia acerca de la actitud política de Pestalozzi frente a la Revolución, ver J. Schurr, Der pädagogische Relevanz der Gesellschaftskritik in Pestalozzis Nachforschungen, *Padagogische Rundschau*, XXVI (1972) 314-331 and D. Krause-Vilmar, *Entwicklungsstufen des politischen-sozialen Denkens Pestalozzi während der Revolutionszeit*, *Padagogische Rundschau*, XXVI (1972) 811-829.
58. Ver W. Leirman, *Four cultures of education: expert - engineer - prophet - communicator* (Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris, 1993) 9 ff.
59. Verp. ej. D. Hoof, *Pestalozzi und die Sexualität seines Zeitalters. Quellen, Texte und Untersuchungen zur historischen Sexualwissenschaft* (Sankt-Augustin, 1987).
60. Ver p. ej. M. Soétard, *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur: étude sur l'évolution de la pensée et l'action du pédagogue suisse (1746-1827)* (Bern, 1981); P. Stadler, *Pestalozzi; Geschichtliche Biographie, Von alten Ordnung zur Revolution (1746-1827)* (Zürich, 1988).
61. M. Depaepe, Methodologische en inhoudelijke vraagstukken betreffende de wetenschapsgeschiedenis van de pedagogiek, *Comenius*, n. 39 (1990) 347-348.
62. E. Martin *Johann Heinrich Pestalozzi und die alte Landschaft Basel* (Liestal, 1986); E. Martin, *Johann Jacob Kettinger und Johann Heinrich Pestalozzi: zur Wirkungsgeschichte Pestalozzis* (Liestal, 1991); R. Hinz, *Pestalozzi und Preußen. Zur Rezeption der Pestalozzischen Pädagogik in der preußischen Reformzeit (1806/07 -1812/13)* (Frankfurt, 1991); R. Hinz, *Pestalozzi und Preußen. Ein Versuch zur historischen Besinnung des bildungspolitischen Diskurses*, *Padagogische Rundschau*, XLVIII (1994) 81-105.

63. F. Osterwalder, Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis, *Paedagogica Histórica XXVI* (1990) 35-66; Ver también F. Osterwalder, *Die pädagogische Vorstellungen in der helvetischen Gesellschaft und die fran-zosische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. Beiheft (1989) 255-272.
64. H. J. Casier, Ik heb vandaag de brieven van Pestalozzi gelezen, *Christene School, Pedagogische Periodiek*, LXXXIII (1976) 602-604, 662-664, LXXXIV (1977) 188-192, 253-255, LXXXV (1978) 246-248 and 262-265.
65. E.g. R. Maskus, Pestalozzis Konzept der sittlichen Erziehung und ein Schritt darüber, n: S. Springer (Ed.) *Pestalozzi im internationalen Gespräch*, 99-130.
66. F. P. Hager, *Pestalozzi und Rousseau. Pestalozzi als Vollender und Gegner Rousseaus* (Bern-Stuttgart, 1975).
67. P. Kem and H.G. Wittig, Rousseau, Kant und Pestalozzi als aktueller Klassiker pädagogischer Anthropologie, in: ídem, *Notwendiger Bildung, Studien zur pädagogischen Anthropologie* (Bem, 1985) 103-152.
68. J. Oelkers, Wie kann der Mensch erzogen werden? Pestalozzis Nachforschungen als ein Hauptstück moderner Pädagogik, in: J. Grutz-Stoll (ed.), *Pestalozzis Erbe*, 27-40; J. Oelkers, Rousseau und Pestalozzi, in: ídem, *Die grosse Aspiration, Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert* (Darmstadt, 1989) 16-60; J. Oelkers, *Die Erziehung des Wilden als pädagogische Fiktion*, in: Ídem: *Erziehung als Paradoxie der Moderne, Aufsätze zur Kulturpädagogik* (Weinheim, 1991) 41-63.
69. Para una reseña crítica de este supuesto ver M. Liedtke, 'Der Mensch muss nicht bleiben, was er ist'. Erwartete und unerwartete Wirkungen der Pädagogik Pestalozzis, in: J. Gruntz-Stoll (ed.) *Pestalozzis Erbe*, 13-26.
70. H. Scheuerl (ed.), *Klassiker der Pädagogik* München, 1979) 2 vols.
71. VerL. F. Groenendijk y J. Sturm, *Comenius in Nederland. Reacties op een grote Tsjechische pedagoog en hervormer in het land waar hij de laatste 14 jaar van zijn leven woonde (zev entiendo tot twintigste eeuw)* (Kampen, 1992) 73,

quienes arguyen a este respecto, acerca de la creación de una 'comeniología' y una 'comeniología'.

72. Ver. p. ej. A. Pehnke (Hrsg.), *Ein Pladoverfür unser reformpädagogisches Erbe* (Neuwied, 1992). Aún más ilustrativa a este respecto es la "Open letter to foreign colleagues working in the field of education [sic] history" (Martons-vasar, May 13th, 1994) de la fundación "Legado Espiritual de Terez Bruns-zvik", Martonsvasar (Hungría), buscando ayuda para "la publicación de los diarios, en su mayoría inéditos, de Terez Brunzvik, y de mantener vivo su recuerdo" (...) "a fin de reconocerle a "esta gran apóstol húngara de la educación infantil" (...) "su merecido lugar en la historia, de acuerdo con sus méritos".
73. Ver M. Depaepe, De relevantie van het historisch-pedagogische onderzoek voor de pedagogische wetenschappen. Commentaarbij de discussie in het Nederlandse taalgebied, *Pedagogische Studiën*. LVI (1979) 505-521, y más recientemente, D. K. de Jager, J.H. Coetzee, T.C. Bisschoff, *Metagogics: methodology and application* (Pretoria, 1983); I.A. Coetzer and A.E. vanZyl, *History of Education: a few contemporary educational issues* (Pretoria, 1989; 1993, 3rd ed.).
74. M. Depaepe, De marxistisch-leninistische opvatting over historische pedagogiek in de D.D.R. (ca. 1965-1980). Ver también al respecto B. Rang, *Pedagogische Geschichtsschreibung*.
75. M. Depaepe, Normatief-pedagogisch denken in Vlaanderen. Continuïteit en discontinuïteit in de katholieke pedagogiek sedert 1918, *Pedagogische Ver-handelingen*, X,2 (1987) 270-291.
76. M. Depaepe, History of Education, 5-8. Para otros ejemplos, ver R. Lowe, History as propaganda: the strange uses of history in education, en: P. Gordon y R. Szreter (eds.), *History of Education: the making of a discipline* (London, 1989) 225-232.
77. Ver al respecto, S. Cohén, The Linguistic Turn: The Absent Text of Educational Historiography, *Historical Studies in Education*. III (1991) 237-248.
78. J. Kincheloe, Educational historiographical meta-analysis: rethinking methodology in the 1990s, *Qualitative Studies in Education*, IV (1991) 231-245.

79. Otado en: B. Slicher van Bath, *Geschiedenis: theorie enpraktijk* (Utrecht/Antwerpen, 1978) 25.
80. Ver M. Depaepe, Soraie statements, 32.
81. VerM. Depaepe, Normatief-pedagogisch denken, 272.