



La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp:  
discusiones en torno a la Pedagogía como ciencia

trabajo final de investigación (tesis) que presenta

Renato Huarte Cuéllar

para optar por el grado de

Maestro en Filosofía de la Ciencia

Asesor: Dr. Ambrosio Velasco Gómez  
Sinodales: Dr. Raúl Alcalá Campos  
Mtro. Roberto Caballero Pérez  
Dr. Álvaro Peláez Cedrés  
Dra. Mariflor Aguilar Rivero

México, Ciudad Universitaria  
septiembre 2008



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Dedicatoria

A mi familia, por su eterno apoyo.

A Enrique Moreno y de los Arcos (qepd), por abrirme el paladar a la Filosofía de la Educación.

A Libertad Menéndez Menéndez (qepd), por ser quien me presentó por vez primera la discusión en torno a la Pedagogía como ciencia.



## Agradecimientos

A todos mis maestros de la licenciatura, quienes despertaron en mí la vocación pedagógica y el amor por el estudio y la investigación.

A mis maestros de la maestría en Filosofía de la Ciencia: Rasmus G. Winther, José Alfredo Amor, León Olivé, Sergio F. Martínez, Huang Xiang, Rafael Guevara Fefer, Álvaro Peláez, Larry Laudan, Rachel Laudan, Sandra Ramírez, Adriana Murguía y Ambrosio Velasco por acercar desde los grandes temas hasta las discusiones minuciosas de la filosofía de la ciencia.

A mi tutor, Ambrosio Velasco Gómez, por introducirme a la discusión en torno a la filosofía de las ciencias sociales y por su apertura ante temas nuevos(-viejos) como el que se aborda en este trabajo.

A mis sinodales: Roberto Caballero, Álvaro Peláez, Raúl Alcalá y Mariflor Aguilar, quienes con prontitud y con el mejor de los ánimos hicieron observaciones pertinentes al trabajo que, sin lugar a dudas, lo hicieron mejor.

A Pilar Martínez, quien siempre tuvo abierta la puerta para dar un sabio consejo, la única copia en la Universidad del libro clásico y el apoyo incondicional necesario para seguir adelante.

A los estudiantes que, inscritos en alguno de los cursos que he impartido, con sus preguntas y comentarios enriquecieron mi mirada en torno al tema presentado.

A mis amigos por siempre estar ahí, en especial a Yafa Negrete por tan bonita portada.

A los integrantes de la Coordinación del Posgrado, por su apoyo para resolver cualquier duda y ser el sostén académico-administrativo para que los estudios de maestría se pudieran llevar a cabo.

Al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT) por su apoyo con la beca a estudiantes inscritos en los programas del Padrón Nacional de Posgrados de septiembre de 2006 a agosto de 2008 (becario con registro número 205865), gracias a la cual se pudo invertir el tiempo necesario para la conclusión de los estudios y el trabajo final de investigación (tesis).

Por último, pero no por eso menos importante, a mis compañeros de la maestría (generación 2006-2008), ya que fueron el sustento fundamental no sólo para el estudio, sino para encontrar desde la diversidad un grupo de amigos muy unidos que hicieron de estos dos años (y medio – por el propedéutico –) muy especiales en mi vida.





## Introducción

Llegué a la Maestría en Filosofía de la Ciencia con una pregunta que ya desde la Licenciatura en Pedagogía me planteaba, pero no podía responder del todo: ¿Por qué alguien sostuvo que la Pedagogía era una ciencia? Para dar respuesta a esto preferí recorrer el camino largo: empezar por entender lo que era la filosofía de la ciencia y todo lo que ella implicaba para después poderlo aterrizar en la filosofía de las ciencias sociales (o humanas, socio-históricas, humanidades, etc.) y así poderlo entender desde una perspectiva amplia de lo que se entendía como ciencia.

Aún es mucho el camino por recorrer pero, parafraseando a Eduardo Nicol, decidí ser original y regresar a los orígenes de esta discusión. Esto, según lo estudié en la propia licenciatura en pedagogía en esta misma Universidad – con profesores de primer nivel, algunos de los cuales ya no se encuentran con nosotros – se remontaría por lo menos hasta Immanuel Kant y una obra: *Über Pädagogik*. Realicé una re-lectura cuidadosa de la obra kantiana, al igual que de algunos textos que se consideran siguen esta misma línea. Se abordaron los textos postcríticos de Kant vinculados con el problema de la educación, principalmente en la obra antes mencionada traducida al castellano como *Pedagogía*, además de las obras de Johann Friedrich Herbart, primordial aunque no exclusivamente *Pedagogía general derivada del fin de la educación*; también fundamentalmente *Fundamentos de un sistema de Pedagogía* de Wilhelm Dilthey y, por último, de Paul Natorp la obra de *Pedagogía Social* aunque también se abordan elementos de otras obras suyas como *Kant y la Escuela de Marburgo*.

Obviamente se dejaron de lado muchos otros autores, pero considero que por sus propuestas pueden ser los límites que marquen la discusión, principalmente por la distancia entre las respuestas que dan a las mismas preguntas. De esta forma redescubrí muchos aspectos que eran enfocados de manera similar o que, en franca oposición pero sobre la misma línea, se replanteaban.

Desde la filosofía de las ciencias sociales, los debates tomaban otro curso y fui enfocando debates en torno a cómo se fueron articulando lo que hoy conocemos como ciencias sociales. Esto, gracias al seminario del último semestre en donde se abordaban estos temas, pero teniendo siempre la discusión más amplia de filosofía de la ciencia como trasfondo.

Con la ayuda de mi asesor pude ver que el concepto de tradición era interesante para poder abordar eso que Kant, según podía percibir, había iniciado. Así siguió el recorrido por búsqueda de bibliografía secundaria que ayudo a enfocar el problema.

Es así que este trabajo de investigación para optar por el grado de Maestro en Filosofía de la Ciencia parte del análisis que algunos autores (Kuhn, Laudan, Popper y Gadamer) han hecho en torno a la concepción de “tradición” en la ciencia. Brevemente se analizó cuál es la concepción que hay de ciencias sociales y cuál es el vínculo que puede haber entre su propuesta de tradición en la ciencia en general y en las ciencias sociales en específico.

Se vio cuáles han sido las relaciones que se han encontrado entre estos autores y las implicaciones universalismo-relativismo, monismo-historicismo, entre otras en donde se encuentran coincidencias y diferencias. Se integraron al debate las distintas nociones que

en Alfred Schütz se pueden ubicar para enriquecer la discusión en torno al concepto de tradición desde la filosofía, en especial desde y para las ciencias sociales.

Relacionamos entonces el término “tradición” y el estudio de los autores propuestos al menos de dos formas. La primera fue entender que las respuestas a las mismas preguntas, estilos de argumentar, temas que son discutidos y los que no lo son, etc. van forjando una tradición. En un segundo sentido, entendimos que al hablar de ciencias sociales el concepto de tradición no puede quedar de lado, ya que es la propia historicidad y la continuidad de esos conceptos los que dan sustento a las ciencias sociales. Me atrevería a decir que es justamente buscando estos elementos de la tradición que se redescubren conexiones o contradicciones. Podríamos decir que existe un segundo uso metodológico para identificar preguntas que actualmente podemos hacernos y rescatar de la propia tradición hasta nuestros días, siempre teniendo presente que este ejercicio tiene su complejidad.

En el primer sentido de “tradición” se pueden identificar algunos elementos que los autores seleccionados encontraron en común. Estas preguntas comunes (con tal vez respuestas diversas) van trazando hilos conductores y al hacer eso van dejando explícitas cuestiones dignas de ser revisadas. Es entonces que podemos entender que las propuestas que Kant hace a la Pedagogía sirvieron como base para que, a lo largo del siglo XIX dentro de la tradición de discusión pedagógica alemana se pudiera sostener porque la Pedagogía era una ciencia y en qué sentido lo era. Es así que autores que se definieron o que podemos definir como sucesores de Kant, en este caso Herbart, Natorp y Dilthey, dan respuesta a un cuestionamiento en torno a lo que es constitutivo de una ciencia *del espíritu* como se indicaba en la época.

Lo importante de este estudio de la tradición es que nos devolvió, en el segundo sentido de ésta, los temas que hacían las obras de estos cuatro autores comunes y, en este sentido, permitían tomar no la tradición como un estudio en sí mismo para determinar si eso es una tradición o no, sino la posibilidad de retomar las preguntas para replanteárnoslas en los problemas actuales. Responder si el tema estudiado es una tradición o no, deja de cobrar sentido en sí misma pero permite decantar las problemáticas que encontraban en común y que, me permitiré atreverme a decir, son las vetas que nos han dejado como base del cuestionamiento actual.

Dos vetas que dicha discusión nos ofrecen se retoman en un tercer y último capítulo – la relación entre pedagogía y filosofía y el estatus de Pedagogía como ciencia –, buscando qué es lo que esta tradición en específico puede aportar a la mejor comprensión de sí misma, al menos en estos dos sentidos. De esta manera, se buscará dar un ejemplo que ayude a dar respuesta a la cuestión sobre cómo es que puede articularse hoy en día ontológica, epistemológica y metodológicamente una disciplina específica: la Pedagogía.

## Capítulo I

### El concepto de tradición en la filosofía de las ciencias sociales

*Pigmaei gigantum humeris impositi  
plusquam ipsi gigantes vident.*

*[ If I have seen a little further it is  
by standing on the shoulders of  
Giants.]*

*Isaac Newton<sup>1</sup>*

La *traditio* latina, que proviene de *tradere* (legar, pasar de mano en mano), era usada en tiempos romanos, sobre todo en las leyes civiles referidas básicamente a los legados y herencias. Sin embargo, durante la Edad Media y buena parte del Renacimiento, la *Tradición* era mayormente concebida como el legado de los textos sagrados que portaban la palabra divina que desde el Cristianismo se hacía de la Biblia.

Aún sin ese nombre, en la historia de la filosofía no es extraño encontrar que diversos pensadores hayan legado preguntas, intereses, respuestas concretas, formas de mirar al mundo. Para muestra, bastará recordar que el propio Platón nombrará sus *Parménides*,

---

<sup>1</sup> Esta frase atribuida a Newton en la carta a su rival Hooke en 1676 tiene, en sí, una larga tradición que se remonta a Bernard de Chartres; a quien John de Salisbury le atribuye la frase diciendo: “*Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvenimur et extollimur magnitudine gigantea*” (Bernard de Chartres solía decir que somos como enanos sobre hombros de gigantes para que pudiéramos ver más que ellos y cosas a una mayor distancia, no por virtud de la agudeza visual ni por fuerza del cuerpo, sino porque hemos sido elevados a las magnitudes de dichos gigantes.) *cfr.* R. Southern. *The Making of the Middle Ages*. Cap. IV, (IIB). Gracias a Newton esta frase aparece en las monedas de £2 y ha impactado también el mundo de la filosofía e historia de la ciencia como el libro de R.K. Merton. *On The Shoulders of Giants: a Shandean Postscript* (1965) o la compilación de S. Hawking *On the Shoulders of Giants. The Great Works of Physics and Astronomy* (2002). Inclusive fuera del mundo académico ha tenido cierta influencia. Por ejemplo, Noel Gallagher de la banda británica Oasis nombró su cuarto album Standing on the Shoulder of Giants. La banda de rock R.E.M. también la usa en una de sus letras (*King of Birds*)

*Sofista, Gorgias, Protágoras* retomando y discutiendo cuestiones fundamentales de lo planteado por sus antecesores y contemporáneos.<sup>2</sup>

En la modernidad entró en tensión el concepto de tradición ya que, al hablar de ella, se asociaba con prejuicios que impedían tener ideas claras y distintas. Claramente en Descartes y Bacon está la pretensión de eliminar este concepto de tradición – aunque ellos mismos pertenecían a una – y suplantarlos por un método que pudiera hacer que hubiera verdadero conocimiento. Esta idea moderna se ha mantenido durante varios siglos, e inclusive hasta nuestros días ha subsistido.

Propiamente el concepto de tradición no ha sido expresamente trabajado por muchos autores. Raúl Alcalá nos dice que es en la Filosofía de las Ciencias en donde se ha dado una discusión en torno al término de manera más amplia.<sup>3</sup> Coincido con él en tanto que, con el llamado “giro historicista” dentro de la Filosofía de la Ciencia, hubo la necesidad de conjuntar la dinámica histórica con los estudios filosóficos para poder incorporar la noción de progreso, aunque conviene hacer una retrospectiva de lo que se discute en torno a las implicaciones y los contextos que sirven de marco a la noción de tradición para poder sostener esto de manera más puntual.

Sostendré en este capítulo que la discusión en torno a las tradiciones en filosofía de la ciencia, al incorporar el elemento histórico, tendrán una vinculación con la filosofía de las

---

<sup>2</sup> *cfr.* C. Eggers Lan. *Introducción histórica al estudio de Platón.*

<sup>3</sup> R. Alcalá “Tradición” p. 87.

ciencias sociales o humanas<sup>4</sup> que vale la pena estudiar en cada caso. Al hablar de tradición, la discusión que se había estado teniendo a lo largo del siglo XIX y el XX alrededor de lo que eran las ciencias sociales necesariamente tendrá una influencia a la que habrá que dar respuesta. Aunque sea brevemente, haré un análisis de lo que autores como Kuhn, Laudan, Popper y Gadamer tienen que aportar a la noción de tradición para la filosofía de la ciencia (y para la filosofía de las ciencias sociales) y las interpretaciones que hace, primordialmente Ambrosio Velasco de la relación entre ellos. Terminaré el capítulo trayendo a la discusión a un autor que, desde mi perspectiva, tiene mucho que aportar en por lo menos dos sentidos: la definición de lo que es la tradición y una interrelación de elementos entre filosofía y ciencias sociales de manera cuidadosa. Es el caso de Theodor Schütz y el estudio que desde la fenomenología hace del mundo social.

Según indica Ambrosio Velasco, para los filósofos de la ciencia era necesario tener una idea de lo que la tradición era para poder incorporar la noción histórica y así dejar atrás la noción universalista o monista en donde se buscara una sola forma de entender la ciencia. Particularmente el caso de Kuhn, a quien se le atribuye ser quien inaugura este “giro historicista” en la filosofía de la ciencia, y el de Laudan, quien trabaja con mayor detenimiento el concepto de tradición, resultan interesantes para abordar la concepción de tradición desde esta perspectiva. Cabe aclarar que en un estudio más detallado de la historia de la filosofía de la ciencia, se pueden encontrar ya antecedentes en Duhem, Polanyi y en

---

<sup>4</sup> Aunque considero que existe una distinción no sutil entre las distintas denominaciones que se le han dado a las ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias del espíritu, ciencias de la cultura, humanidades, etc., creo sería necesario hacer un estudio más detallado para poder enunciar lo que las ha distinguido o lo que tienen en común. Por lo tanto, habiendo hecho esta aclaración, estos términos se considerarán como sinónimos.

miembros del Círculo de Viena como Carnap o Neurath. Otros autores, como el propio Popper o Gadamer también abordarán esta problemática.

Thomas S. Kuhn establece en la *Estructura de las revoluciones científicas* que las comunidades científicas establecerán un paradigma a través de distintos métodos, siendo los libros de texto una de las principales formas para permitir un período de “ciencia normal”. Como el propio Kuhn admitirá en la *Tensión Esencial*, la idea de tradición en una comunidad científica tiene una dinámica propia. Reconoce un pensamiento convergente que sería equivalente al que se comparte en un paradigma o matriz disciplinaria en tiempos de ciencia normal y un pensamiento divergente que también es necesario para el progreso de la ciencia ya que es el que permite que haya posibilidad de resolución de acertijos (*puzzles*).<sup>5</sup> Aclara que el papel del científico en los tiempos de ciencia normal no es el de ir en contra de la tradición establecida por los libros de texto y la comunidad científica, sino que buscará establecerse en un paradigma y buscar estar acorde con el pensamiento convergente de su época. Kuhn señala; “Bajo condiciones normales, el investigador científico no es un innovador sino que busca resolver acertijos, y los acertijos en los que se concentra son aquéllos que piensa serán tanto enunciados como resueltos dentro de una tradición científica existente.”<sup>6</sup>

No obstante, Kuhn distingue que esta “tensión esencial” entre ambos tipos de pensamiento es la que permite que se acumulen los acertijos no resueltos y se permita el progreso en la

---

<sup>5</sup> Específicamente en el caso de Kuhn, resulta interesante ver las coincidencias en ocasiones casi textuales con las propuestas de Michael Polanyi que aunque divergentes en muchos sentidos, también involucran una idea de tradición. *Cfr.* Polanyi, M. “The Republic of Science: Its Politics and Economic Theory”

<sup>6</sup> Kuhn. “The Essential Tension” p. 234 (las traducciones son mías)

ciencia. Esto se puede dar sólo en la ciencia “madura” que es quien ha tenido oportunidad de tener un prolongado proceso de estabilidad para que el pensamiento divergente no impida que el convergente establezca un paradigma.

En este sentido, Kuhn hace una revisión de cómo es que se da el proceso educativo para la formación de científicos, en especial para científicos naturales. Sostiene que los libros de texto preuniversitarios y universitarios que versan sobre ciencias como la astrología, la biología, la física, la química, la geología, etc. no son colecciones de “lecturas”.<sup>7</sup> El libro de texto aparece entonces como una forma de exhibir problemas concretos a los estudiantes que buscan establecer en los científicos jóvenes “fijaciones mentales” (*Einstellungen*)<sup>8</sup> de los problemas presentes en una ciencia y las formas de resolverlo.

Llama la atención sobre el método que se ha seguido en el arte y las ciencias sociales. “Hemos tratado de enseñarle a los estudiantes cómo llegar a respuestas ‘correctas’ que nuestra civilización nos han enseñado como correctas . . . . Fuera de las artes (y yo incluiría a la mayoría de las ciencias sociales) hemos desanimado comúnmente el desarrollo de las habilidades de pensamiento divergente sin intencionallo.”<sup>9</sup>

Resulta interesante entender cómo es que Kuhn admite que en las ciencias sociales no hay libros de texto instituidos, sino más bien colecciones de lecturas que no necesariamente son convergentes. Esto lleva a una diversificación del pensamiento. La forma en que se

---

<sup>7</sup> *Ibidem.* p. 228.

<sup>8</sup> *Ibidem.* p. 229.

<sup>9</sup> *Ibidem.* p. 228.

presentan los libros no son como “libros de texto” sino como un compendio de diversas aproximaciones a una misma problemática o conjunto de problemas o temas.

Si bien hay un reconocimiento al método de enseñanza de las ciencias sociales, Kuhn duda que pueda llegar a haber progreso en ellas ya que al carecer de consensos, no se puede establecer un paradigma. Las ciencias sociales no pueden llegar a ser ciencias “maduras” ya que el pensamiento divergente predomina sobre el convergente. “El consenso no es un prerrequisito para un tipo de progreso en las ciencias naturales, como no lo es en las ciencias sociales o las artes. Es, sin embargo, prerrequisito para el tipo de progreso al que generalmente nos referimos cuando distinguimos las ciencias naturales de las artes y la mayoría de las ciencias sociales.”<sup>10</sup> ¿Cuáles serían las ciencias sociales en los que sí hay consenso? Kuhn no aborda este problema con claridad. Aún así, Kuhn sostiene que en lo general, no hay progreso en las ciencias sociales – tal vez con excepción de algunas como la economía – aunque se rescate a nivel metodológico la formación de los jóvenes en este tipo de ciencias.

Entendemos entonces que en lo que respecta a las ciencias naturales existe una tradición en la confluencia entre los pensamientos convergente – aquel que permite establecer un paradigma – y divergente – pues permite que se den las revoluciones científicas – presentes en esta tensión esencial. Para que haya revoluciones científicas y, por lo tanto, progreso, son necesarias ambas.

---

<sup>10</sup> Nota 3 en *Ibidem*. p. 231.

Por su parte, en torno al progreso y a la tradición, Larry Laudan, primordialmente en su libro *El progreso y sus problemas*,<sup>11</sup> establecerá lo que entiende como “tradiciones de investigación” aclarando algunas problemáticas en las propuestas de Kuhn y Lakatos. Para Laudan “la prueba cognitiva central de cualquier teoría involucra la evaluación y su adecuación como una solución de ciertos problemas empíricos y conceptuales.”<sup>12</sup> Para poder evaluar las teorías es necesario compararlas y esto sólo es posible a través de confrontar distintas familias de doctrinas.

Comparte con Kuhn y Lakatos la idea de que las teorías generales son la herramienta para entender y evaluar las teorías. Contra Kuhn, argumenta que su criterio para evaluar teorías no es claro, al igual que el papel que juegan las teorías entre los paradigmas. Sostiene que en la propuesta kuhniana no puede haber una relación de corrección entre el paradigma y los datos, además de que dichos paradigmas están implícitos y no están articulados. En lo que respecta a Lakatos, Laudan sostiene que el concepto lakatosiano de progreso es exclusivamente empírico y que los programas de investigación, las teorías, están tremendamente restringidos en el sentido que las medidas de progreso se dan exclusivamente entre los contenidos empíricos de cada miembros de una serie de teorías que constituye el programa de investigación. No puede haber una conexión entre una teoría del progreso y una teoría de a aceptabilidad racional. Los programas de investigación y su propuesta de recepción de anomalías manteniendo el núcleo fuerte es refutable con ejemplos de la historia de la ciencia y no acepta cambios fundamentales.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Laudan, Larry. “From Theories to Research Traditions” en *Progress and its Problems*. p. 70-120.

<sup>12</sup> *Ibidem*. p. 70.

<sup>13</sup> *Ibidem*.p. 77-78.

En ese contexto, Laudan propone las “tradiciones de investigación”. Éstas están constituidas por un grupo de teorías específicas, un cierto compromiso metafísico y metodológico, además de haber recorrido un número diferente pero detallado de formulaciones en una larga historia en un periodo significativo. Las tradiciones de investigación dan pauta para el desarrollo de teorías específicas basándose en concepciones ontológicas del mundo y utilizando métodos de investigación dentro de la propia tradición. Define las tradiciones de investigación como “un conjunto de asunciones generales sobre las entidades y procesos en un campo de estudio, y sobre los métodos apropiados a usarse para investigar los problemas y construir las teorías en ese campo.”<sup>14</sup>

De esta forma no sólo se rechaza una visión monista o universalista en el desarrollo de las ciencias, sino que posibilita el hecho de tener una comprensión más amplia de lo que una tradición de investigación puede realizar. Según el modelo de Laudan, existe la posibilidad de que teorías inconsistentes entre sí puedan ser apoyadas por una misma tradición de investigación, al igual que puede haber tradiciones de investigación que, en principio, puedan fungir como presupuesto de cualquier teoría. De hecho, la historia de la ciencia, según el propio Laudan, muestra que así se ha dado el progreso en la misma. A diferencia de otros modelos, hay una posibilidad de pluralismo al incorporar teorías diversas. Cada tradición de investigación partirá de una teoría dada, pero toda que se quiera preciar de ser sensata (en el sentido de poder resolver de mejor manera una problemática) tendrá en sí misma la forma en que podrá ser modificada y transformada, para ser capaz de mejorar su capacidad de resolución de problemas.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> *Ibidem*.p. 81.

<sup>15</sup> *Ibidem*.p 91-92.

¿Cómo es que los científicos optan entre teorías? Esta es una pregunta que a Laudan le interesa responder en tanto que considera que dichas elecciones no son arbitrarias sino que hay dimensiones claras de elección que son racionales. Este principio es la base en la que Laudan no permite un relativismo que, según él, sí está presente en Kuhn y en Lakatos. Debe haber un criterio para seleccionar las teorías: la capacidad de resolver problemas que tenga una tradición sobre otra. Dicha capacidad estará dada en tanto sea menos difícil de trabajar, tenga una aceptabilidad racional permita un progreso científico ligado a modelos previos y esté ligada de mejor manera a la visión de la historia de la ciencia actual.<sup>16</sup>

En este sentido de tradición, puede ser que las tradiciones de investigación se funden o desaparezcan. Para eso no hay un proceso de abandono repentino de los antecesores. Más bien, lo revolucionario no es que haya nuevos ingredientes sino que la novedad radica en la forma en que los viejos elementos son combinados. En eso radica el verdadero progreso, en la aceptación, rechazo, búsqueda y no-búsqueda que se constituyen como las instancias cognitivas más importantes que los científicos pueden, legítimamente, impulsar en las tradiciones de investigación.<sup>17</sup>

Laudan no tiene una postura explícita en torno a lo que son las ciencias sociales. No obstante, aclara que él se enfocará en aquellas que han traído progreso a la ciencia a partir de las coincidencias, pero sobre todo las críticas a Kuhn y Lakatos.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> *Ibidem*.p 108-109.

<sup>17</sup> *Ibidem*.p 119.

<sup>18</sup> *Ibidem*.p 70-73

En ninguna de sus obras Larry Laudan define una postura en torno a las ciencias sociales. Resulta interesante, sin embargo, el hecho de que en los ejemplos que utiliza en la obra antes referida, se refiera básicamente a la física, astronomía y química. Básicamente son ejemplos que retoma de lo que se denomina como ciencias de la naturaleza. Expresamente indica que la teoría de Marx del valor del trabajo y la teoría freudiana del complejo de Edipo<sup>19</sup> son teorías que son utilizadas para hacer predicciones experimentales y para dar explicaciones detalladas de los fenómenos naturales. En este sentido, hay una resonancia curiosa con lo propuesto por Otto Neurath unas décadas antes en su ya famoso artículo “Sociología en el marco del fisicalismo”<sup>20</sup> en donde plantea que las únicas ciencias que pueden formar parte del fisicalismo son la teoría marxista y las propuestas de Freud en torno al psicoanálisis.

Al parecer, en el trabajo de Laudan, las tradiciones de investigación se distinguen del resto de las tradiciones en tanto son científicas. Una postura similar encontramos también en Popper. No queda claro en la postura de Laudan si estas tradiciones de investigación puedan aplicarse a lo que conocemos como ciencias sociales. Tal vez en eso radique la distinción; en que los elementos que ha descrito están reservados para las ciencias de la naturaleza, el marxismo y el psicoanálisis. Hay aquí un problema a resolver.

Por su parte, Karl R. Popper, hace una incursión en lo que él mismo denomina una teoría de la tradición que puede entenderse como su visión de las ciencias sociales en tanto deja claro su interés en el método científico en ellas: “Después de estudiar durante algún tiempo los

---

<sup>19</sup> *Ibidem*.p 71.

<sup>20</sup> *Cfr.* Neurath. “Sociology in the Framework of Physicalism”

métodos de las ciencias naturales, pensé que sería interesante estudiar también los métodos de las ciencias sociales. Fue entonces cuando me enfrenté por primera vez con el problema de la tradición.”<sup>21</sup>

Al reconocerse como un racionalista<sup>22</sup>, Popper busca la forma en que pueda congeniarse lo que denomina como hostilidad entre el racionalismo y el tradicionalismo. Esboza la definición de tradición diciendo: “Ésta [la tradición] debe ser una teoría sociológica porque es obvio que la tradición constituye un fenómeno social. Menciono este punto porque deseo examinar brevemente la *tarea de las ciencias sociales teóricas*.”<sup>23</sup>

En este sentido lo que más le preocupa a Popper es la forma de tener una base racional para poder lograr una aceptación entre teorías de las ciencias sociales en donde no exista cabida para prejuicios o que vuelva a existir una “pseudo”-argumentación como la ha habido en casos cuestionables como la supremacía aria durante el nazismo u otros períodos de la historia de la humanidad. No niega que haya que basarse en los antecesores para que haya progreso en la ciencia. “Si comenzáramos todo de nuevo, entonces, al morir, estaríamos en la misma etapa de Adán y Eva cuando murieron. [...] En la ciencia, queremos progresar y esto significa que debemos apoyarnos en los hombros de nuestros predecesores.”<sup>24</sup>

Se entiende entonces el progreso como cambio pero no tajante, sino basado en la tradición. De nada serviría entender la ciencia si no existe un horizonte previo en el cual se basara.

---

<sup>21</sup> Popper, Karl R. “Hacia una teoría racional de la tradición” p. 142.

<sup>22</sup> *Ibidem*. p. 142 y ss.

<sup>23</sup> *Ibidem*. p. 145.

<sup>24</sup> *Ibidem*. p. 152. (ver nota 1 de este capítulo sobre la coincidencia de los predecesores)

En caso contrario, dice Popper, daría lo mismo comenzar de nuevo cada vez. Es aquí donde hay una necesidad de progreso que no queda del todo evidente en la tradición del positivismo lógico en la filosofía de la ciencia. Desde una perspectiva popperiana, no basta el progreso de las tradiciones y encuentra un vínculo estrecho entre una reformulación de un racionalismo (crítico) con un universalismo que sirva de fundamento.

Para explicar esta problemática, Popper hablará de “tradiciones de primer orden” y “tradiciones de segundo orden”. Como bien señala Ambrosio Velasco<sup>25</sup>, las de primer orden son las que son fuente principal de nuestro conocimiento, pero la fundamentación la darán las de segundo vinculadas estrechamente al racionalismo crítico. Las primeras son múltiples, variables y se dan en contextos históricos específicos y cambian debido a que hay una crítica de las de segundo orden que, al no ser sometidas a una autocrítica, no cambian ni evolucionan, dándonos así, un fundamento crítico como sustento universal. “La vida social sólo puede existir si podemos saber y tener la seguridad de que hay cosas y acontecimientos que deber ser así y no pueden ser de otra manera.”<sup>26</sup>

Es en este encuentro de dos tradiciones que Popper encuentra la manera de hacer confluir un cierto cambio y progreso con un universalismo. El procedimiento que propone es racional y debe buscar corregir y revolucionar la ciencia, no suprimirla al desaparecer el progreso. Sin que lo diga directamente, Popper asume en este artículo que las ciencias sociales tienen qué aportar al estudio de la ciencia en general. Esta aproximación popperiana a la filosofía de las ciencias sociales resulta interesante porque es justo a partir

---

<sup>25</sup> Velasco G., Ambrosio. “Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de ‘tradición’” p. 128.

<sup>26</sup> Popper. *Op. cit.* p. 153.

de ella que retoma el concepto de tradición y la incorpora a la discusión de la ciencia en general.

Hans-Georg Gadamer en el texto “La historicidad de la comprensión como principio hermeneúutico”<sup>27</sup> parte de un replanteamiento del círculo hermenéutico heideggeriano que tiene un sentido ontológico positivo para llevarlo al terreno de la comprensión. Si entendemos que siempre hay una precomprensión del mundo y que toda aspiración a tener una mirada prístina implicaría negar la propia precomprensión que se tiene del mundo, entonces podemos entender que Gadamer retome de Heidegger este sentido para preguntarse cómo es que estas opiniones previas no son arbitrarias.<sup>28</sup> En ese mismo sentido la pregunta que no se hacía la hermenéutica romántica (Schleiermacher o Droysen) con respecto a la interpretación de textos antiguos también queda incluida en esta pregunta.

Gadamer parte de esta respuesta: “Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo puede presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas.”<sup>29</sup> Este esclarecimiento y el hacer consciente estas precomprensiones dará la posibilidad de controlarlas y que se dé una comprensión. En esto radica la objetividad de la hermenéutica.

El vínculo con la tradición se da ya *“que el historicismo, pese a toda crítica al racionalismo y al pensamiento iusnaturalista, se encuentra él mismo sobre el suelo de la moderna Ilustración y comparte impensadamente sus prejuicios.* Pues existe realmente un

---

<sup>27</sup> En *Verdad y método*. p. 331-377.

<sup>28</sup> *Ibidem*. p. 333-334.

<sup>29</sup> *Ibidem*. p. 336.

prejuicio de la Ilustración, que es el que soporta y determina su esencia; este prejuicio básico de la Ilustración es el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de la tradición.”<sup>30</sup> Sostiene que el prejuicio se entendió a partir de Descartes y la modernidad como una desventaja y un daño, un juicio negativo y no fundamentado del cual había que alejarse si queríamos aspirar a la verdad. Citando del francés, Gadamer dice que todo prejuicio era perjuicio. Lo que tiene que hacer la hermenéutica es resarcir esta confusión.

La Ilustración dio a la razón toda pretensión de verdad y entiende que “la posibilidad de que la tradición sea verdad depende del crédito que le concede la razón. La fuente última de la autoridad no es ya la tradición sino la razón.”<sup>31</sup> En este momento, la tradición, vinculada con el prejuicio queda marcada con un tinte negativo. De aquí en adelante en el texto busca rehabilitar y reconciliar la tradición con la autoridad. Dice que “el concepto de la tradición se ha vuelto no menos ambiguo que el de autoridad. [...] El romanticismo entiende la tradición como lo contrario de la libertad racional, y ve en ella un dato histórico como pueda serlo la naturaleza. [...] No creo, sin embargo, que entre tradición y razón haya que suponer una oposición tan incondicional e irreductible.[...] La tradición es esencialmente conservación, y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos. Sin embargo, la conservación es un acto de razón.”<sup>32</sup> Es en esta razón que se dan las innovaciones necesarias para que haya un cambio. La tradición se instituye también como autoridad y es eso justamente lo que impediría que se dieran cambios. Por otra parte la autoridad instituye una tradición desde la propia perspectiva del mundo.

---

<sup>30</sup> *Ibidem.* p. 337.

<sup>31</sup> *Ibidem.* p. 338.

<sup>32</sup> *Ibidem.* p. 349.

Gadamer argumenta que es preciso reconocer la existencia de prejuicios positivos y legítimos partiendo de una comprensión crítica de lo que la Ilustración concibió en su momento con tintes negativos. Esto puede entenderse a partir de que no es posible partir de una comprensión “pura”. Todos los seres humanos partimos de precomprensiones. Justamente la labor de la hermenéutica es el de elucidar esas precomprensiones para poderlas hacerlas conscientes y así convertirlas en comprensiones críticas.

En este sentido, las ciencias naturales, en tanto actividades humanas, no se distinguirían de las ciencias del espíritu.

El que en las ciencias del espíritu sea operante un momento de tradición que incluso constituye su verdadera esencia y su característica, a despecho de toda la metodología inherente a su procedimiento, es algo que se hace tanto más patente si atiende a la historia de la investigación y a la diferencia entre la historia de la ciencia dentro de las ciencias del espíritu y en el ámbito de las ciencias de la naturaleza. [...] También la historia de la matemática o de las ciencias naturales es una porción de historia del espíritu humano y reflejo de sus destinos.<sup>33</sup>

Reconoce que las ciencias del espíritu no describen el sentido de progreso que las ciencias naturales han señalado. Aún así, hay progreso en las ciencias sociales ya que se puede describir cómo es que se ha solucionado la problemática, de poder conocer la realidad. Si esto no hubiera sido así, las ciencias del espíritu no se podrían haber acercado metodológicamente a las ciencias naturales en el siglo XIX.<sup>34</sup> No obstante, la propuesta de relación entre ciencias del espíritu y de la naturaleza no deben seguir más, a partir de la hermenéutica, un mismo camino. “Indudablemente, a la autocomprensión de las ciencias del espíritu se le plantea la exigencia de liberarse, en el conjunto de su hacer, del modelo de

---

<sup>33</sup> *Ibidem.* p. 351.

<sup>34</sup> *Ibidem.* p. 352.

las ciencias naturales y considerar la movilidad histórica de su tema no sólo como restrictiva de su objetividad sino también como algo positivo.”<sup>35</sup>

A la hermenéutica no le corresponde desarrollar un procedimiento de comprensión, sino iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende. Al entender que hay distintas comprensiones y que al asumir que en una tradición (básicamente a partir de la interpretación de textos, sin negar las dificultades interpretativas de la traducción) existen horizontes de interpretación que se abren, también a nivel temporal con el escrito de un autor, y así entender nuestra conciencia histórica. Sólo la distancia en el tiempo hace posible resolver la verdadera cuestión crítica de la hermenéutica que radica en distinguir los prejuicios verdaderos por los cuales comprendemos y los prejuicios falsos por los cuales malentendemos.<sup>36</sup> “*Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos*”<sup>37</sup>

Habiendo aclarado estos puntos en el pensamiento gadameriano, me gustaría terminar este breve percurso diciendo cómo es que la tradición es entendida dentro de la hermenéutica: “La posición de extrañeza y familiaridad que ocupa para nosotros la tradición es el punto medio entre la objetividad de la distancia histórica y la pertenencia a una tradición. *Y este punto medio es el verdadero topos de la hermenéutica.*”<sup>38</sup> De esta frase podemos afirmar que la hermenéutica encuentra en la tradición su lugar y su espacio de actuación justamente en ella.

---

<sup>35</sup> *Ibidem.* p. 353-354.

<sup>36</sup> *Ibidem.* p. 369.

<sup>37</sup> *Ibidem.* p. 376-377.

<sup>38</sup> *Ibidem.* p. 365.

Así es como terminamos este recorrido por cuatro autores con distintas perspectivas de lo que es la tradición en la ciencia y en las ciencias sociales en particular. Por un lado, Kuhn y Laudan entienden la tradición como condicional fundamental para que pueda haber progreso en la ciencia. No se puede explicar el cambio de paradigmas sin hablar de un reconocimiento de los problemas, preguntas, soluciones y formas de investigar: sin la tradición. En la definición de tradición de Laudan, él reconoce que a partir de las propias bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas podrían hacerse equivalentes los valores y principios de un paradigma. En la propuesta de Laudan, a diferencia de Kuhn, puede darse un pluralismo dentro de las mismas tradiciones. Kuhn mantendrá un monismo en el paradigma instituido en cada disciplina hasta que se de un momento de revolución.

Como sostiene Velasco<sup>39</sup>, Gadamer y Popper buscan dar un sentido universal a lo que las tradiciones han de hacer, uno desde la hermenéutica y la comprensión crítica de la tradición y el otro fijando una tradición de segundo orden que nos permita tener un fundamento que nos permita asegurarnos que no todo valga. En Gadamer el fundamento universal está dado en el sentido en que se dé una crítica de los propios prejuicios. En ese proceso crítico es que dichos prejuicios, sin el carácter negativo, se hacen evidentes. El universalismo gadameriano se da en la propia naturaleza de la interpretación, en la hermenéutica – siendo autocrítica. Por su parte, la forma que tiene Popper de poder dar un sentido de racionalidad es separar el concepto de tradiciones de primero y de segundo orden.

---

<sup>39</sup> *Cfr.* Velasco Gómez, Ambrosio. “Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de ‘tradición’”

Aunque podría llegar a parecer contradictorio, Laudan y Gadamer sostienen una pluralidad de las tradiciones. El primero seguirá buscando un criterio de racionalidad externo a las propias interpretaciones, cuestión que Gadamer rechazará al admitir que sólo pueden existir interpretaciones. Haciendo otra comparación pero en el mismo sentido, Popper y Kuhn admitirán que al acercarse a las ciencias sociales el concepto de tradición es fundamental e inclusive puede servir de alguna manera para entender las ciencias (de la naturaleza) en su conjunto. Kuhn no aceptará que la tradición baste para el progreso en la ciencia en tanto falta la fuerza disruptora y Popper dirá que la pura tradición (de primer orden) no nos dará una certeza para un progreso social. Para lograrlo será necesario otro tipo de tradición de segundo orden para establecer un criterio racional.

En otros dos textos<sup>40</sup>, Velasco intenta mostrar en qué sentidos Laudan y Popper son hermeneutas. Abordaremos esta cuestión brevemente en estos dos autores. Laudan tendrá argumentos en contra de esta denominación y Popper admitirá declaradamente que lo es. En ambos casos conviene revisar en qué sentidos se argumenta su vínculo con la hermenéutica y si esto tiene un vínculo con la tradición.

En el caso de Laudan, Velasco sostiene que hay una convergencia con Gadamer (y la escuela hermenéutica) en el sentido en que Laudan desvincula la idea de tradición como opuesta a una racionalidad. Invierte esta concepción y vincula la tradición con el propio progreso. “Laudan no restringe las virtudes epistémicas de las controversias en el interior de una misma tradición, sino que también reconoce estas virtudes en las confrontaciones

---

<sup>40</sup> *Cfr.* Velasco Gómez, Ambrosio. “The Hermeneutic Conception of Scientific Traditions in Karl. R. Popper” y “Pluralismo de tradiciones, racionalidad y hermenéutica”

entre diferentes tradiciones.”<sup>41</sup> En este sentido es que el pluralismo de Laudan, a diferencia de Kuhn o Lakatos, es coincidente con el de la hermenéutica. Sin embargo, Laudan, según el propio Velasco, va más allá al hablar de tradiciones que pueden coexistir. “Gadamer habla en singular acerca de la tradición y no hace explícita la tesis de la existencia de una pluralidad de tradiciones.”<sup>42</sup>

Laudan coincide en que el positivismo lógico no concebía el progreso científico en su propia dinámica pluralista, pero en ese mismo sentido dice que lo que le hace falta a la tradición hermenéutica en Gadamer y otros como MacIntyre es la forma de consenso entre tradiciones rivales.<sup>43</sup> ¿Cuál tradición es más aceptable o razonable? es una respuesta que, según Laudan, la hermenéutica ni siquiera se plantea.

En el mismo sentido de reconocerse como hermeneutas, Popper, a diferencia de autores como Dilthey o Collingwood, reconoce que no sólo en el mundo de las ciencias sociales hay interpretación, sino que en toda ciencia la hay.<sup>44</sup> Velasco reconocerá que a partir de textos posteriores más cercanos a la hermenéutica, Popper se contradirá con lo que originalmente había propuesto en la *Lógica del descubrimiento científico*. Una posible interpretación sería que el estudio del concepto de tradición lo volvió, al menos en buena medida, hermeneuta.

---

<sup>41</sup> Velasco Gómez, Ambrosio. “Pluralismo de tradiciones...” p. 285.

<sup>42</sup> *Idem*.

<sup>43</sup> Laudan “Respuesta a los críticos” p. 317-318.

<sup>44</sup> Popper “On the Theory of Objective Mind” en *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. P. 153-190 citado en Velasco Gómez “The Hermeneutic Conception of Scientific Traditions in Karl. R. Popper” p. 134.

Habiendo hecho esta aclaración y tomando esta postura como un replanteamiento de la concepción de tradición, podremos decir que a partir de esta posterior cercanía de Popper con Kuhn, Lakatos, Gadamer o Ricoeur se puede replantear su postura original en por lo menos seis puntos:<sup>45</sup>

- a) Toda teoría o interpretación parte de un problema dado y tanto la pregunta como la respuesta estará enmarcada conceptual, metodológica y teóricamente en la tradición a la que el autor pertenezca.
- b) La evaluación de una teoría debe darse a partir de los recursos de su propia tradición y no a partir de la de otras tradiciones. No se puede tener criterios universales o una metodología si no se habla en un contexto específico de cada tradición.
- c) La validez de una teoría o una interpretación no sólo debe estar medida a partir de sus éxitos sino de los fracasos que en una tradición se identifican, cuestión que no sólo puede hacer un historiador sino cualquier científico.
- d) En coincidencia con Duhem, la tensión entre la tradición y la innovación no puede ser resuelta por una demostración o por un principio metodológico ni por falsación ni por corroboración, sino que deben ser usados otros criterios como el saber prudencial (*phrónesis*).
- e) El reconocimiento de una naturaleza histórica y contextual del conocimiento no implica caer en un relativismo radical, sino simplemente reconocer que si la ciencia progresa y cambia, también lo han de hacer los criterios para su elección.
- f) El criterio principal para la evaluación de teorías, interpretaciones, metodologías y estándares de racionalidad estará vinculado con la posibilidad de proponer nuevos

---

<sup>45</sup> Velasco *Ibidem.* p.137-138.

problemas que revelen (o construyan) nuevos aspectos de la realidad (natural o social).

Como podemos apreciar en este caso, Popper encuentra coincidencias plenas con la hermenéutica. Para entender la tradición en el progreso de las ciencias, hay un contacto entre las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza. En el fondo creo que la discusión gadameriana en torno a la separación entre razón y prejuicio en la Ilustración, como se revisó someramente líneas atrás, puede darnos una guía de cómo entender los fenómenos sociales de mejor manera, y también pone en cuestión la división tajante entre estas dos ramas de las ciencias: las sociales y las de la naturaleza.

Tal vez llamar a los autores hermeneutas pueda herir susceptibilidades, pero creo que, por lo menos en los autores revisados, podemos afirmar que al incorporar la noción de tradición, progreso y de una dinámica histórica, se puso en evidencia que hay cambio e interpretación en las propias teorías. Estas interpretaciones nos llevan a tener una multiplicidad diacrónica o sincrónicamente. ¿Cómo poder saber cuáles son verdaderas? Aunque la respuesta sea diversa, el propio cuestionamiento pone en evidencia un segundo elemento. Este elemento es que el ser humano, en contextos específicos, hace suyos un conjunto de preguntas, metodologías, respuestas, presupuestos, etc. que hemos visto pueden ser llamados tradiciones. En este momento hay necesidad de explicar cómo es que las tradiciones cambian o se mantienen. En este preguntarse deja al descubierto que hay una coincidencia en preguntas que, por lo menos desde el siglo XIX, ya se hacían en las distintas corrientes de la filosofía de la historia y las ciencias sociales; siglo en el que se

sostenía que ciencias de la naturaleza o físicas y ciencias del espíritu o sociales estaban separadas ontológica, axiológica y metodológicamente.

Tradición, entonces no es una palabra en el sentido común de concepto por medio del cual podemos aproximarnos a nuestro estudio. Este término es parte de la discusión misma que se ha dado en la filosofía de las ciencias sociales y su vínculo con las otras disciplinas científicas.

Considero pertinente que se haga un estudio más extenso y puntual sobre esta relación que resulta interesante. Como muestra, autores como Alfred Schütz podrían ser rescatados del olvido y traídos a la discusión en el siglo XXI, con una mayor “distancia histórica”. Schütz retoma de la tradición husserliana, weberiana, bergsoniana y otras para expresar cómo es que se esboza una tradición (sin dar este nombre) desde y para una interpretación fenomenológica.<sup>46</sup> En *La fenomenología del mundo social*, publicada en 1932, Schütz parte de lo que Weber llamaría el mundo social. En él en cada individuo se da una estructura multiforme en donde cada individuo cobra una relación con el mundo que lo circunscribe. En este mundo, todo objeto es interpretado. En el caso de los seres humanos que nos circundan hay una doble interpretación. Hay una interpretación de un ser que no sólo es físico sino psicofísico y que sirve de base para no sólo tener una experiencia sino pensar en él aunque no se encuentre presente. En este momento surgen las ciencias sociales.

---

<sup>46</sup> Cfr. Schutz, Alfred. “The Structure of the Social World: The Realm of Directly Experienced Social Reality, the Realm of Contemporaries, and the Realm of Predecessors.” en *The Phenomenology of the Social World*. p. 139-214.

Así es que podemos referirnos al concepto del otro que también realiza esta doble interpretación, el científico social, como un contemporáneo (*Nebenmensch*).<sup>47</sup> Entre uno y otro hay una “relación orientadora” (*Einstellungsbeziehung*) en las prácticas científicas. Hay un reconocimiento del otro que entra en relación conmigo de forma compleja al admitir sus interpretaciones directa o indirectamente en esta interacción social. Esta relación que es indirecta, al entrar el pasado como una dimensión del mundo social, cobra sentido en lo que llama el “mundo de los predecesores” siendo un tipo específico de interpretación indirecta.<sup>48</sup> En esta misma problemática está incluido el “mundo de los sucesores” en preguntas como ¿Quién leerá mis escritos? o ¿A quién dirijo mi obra y mis interpretaciones? Sin llamarlo tradición, se están elaborando las mismas preguntas en torno a lo que hemos denominado como tradición.

Como se puede apreciar, desde otras perspectivas, la tradición y lo que el propio Schütz criticaba como carencia en Husserl – la aplicabilidad de la fenomenología a los problemas de la sociología – también podrían incorporarse como parte del debate sobre las tradiciones. A diferencia de otros, autores como Schütz aborda para las ciencias sociales problemas de la filosofía como la de conciencia, alteridad, interpretación, construcción del mundo (social), entre otros, para poder construir una nueva mirada a las ciencias sociales. En esta misma problemática, el concepto de tradición es fundamental. Un estudio detallado en torno a Schütz o algunos otros en torno a la noción de tradición también queda como una tarea pendiente.

---

<sup>47</sup> *Ibidem*. p. 142-143.

<sup>48</sup> *Ibidem*. p. 207-214.

Entiendo que “tradición” no es un término acabado y fuera de toda problemática. Hemos visto que el propio concepto de tradición está fuertemente vinculado con algunas importantes visiones en lo que respecta a la filosofía de las ciencias sociales, aunque resulta evidente que, por su misma complejidad, sólo se han esbozado algunas problemáticas en torno a este respecto. Mucho se podrá decir en torno a las propuestas de los autores anteriormente mencionados y de muchos otros.

En el siguiente capítulo entenderemos “tradición” en el sentido más amplio, en donde pueda identificarse una tradición a partir del conjunto de preguntas, conceptos, metodologías y “prejuicios” comunes que ciertos autores han tratado de dar respuesta. En el caso específico del presente trabajo, se hará un rastreo de ciertas problemáticas encontradas a partir de la fundamentación de la Pedagogía como ciencia en las propuestas de Johann Friedrich Herbart, Paul Natorp y Wilhelm Dilthey.

El criterio fundamental que pretende unir a estos autores es lo que se considera como fundamental en sus propuestas en lo que respecta ya sea a la Pedagogía o a la Filosofía de la Educación. Si bien es arriesgado sostenerlo con toda certeza, es posible marcar un posible origen a esta “tradición” a partir de lo expuesto por Kant en su obra *Über Pädagogik*, publicada en 1803. Ésta, que llamaremos en ese sentido “tradición kantiana en Pedagogía”, se prolongará durante el siglo XIX y hasta principios del XX. Al identificar estas problemáticas, podremos cuestionar si es que en ellos hay elementos para sostener una tradición, pero sobre todo rescatar dichos elementos para traerlos al debate actual.

## Capítulo II

Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: la tradición alemana de Pedagogía como ciencia en el siglo XIX y principios del XX.

“Ante todo, hay que diferenciar la pedagogía, como ciencia, del arte de la educación.”<sup>1</sup>

J. F. Herbart

Hemos abordado la concepción de algunos autores en torno a lo que puede entenderse como una tradición en la ciencia, particularmente enfocado en lo que se ha denominado ciencias sociales o ciencias humanas. Abordaremos ahora la “tradición kantiana” en Pedagogía a partir de algunos de sus más grandes exponentes. Poder sostener esto no está libre de problemas. Para tal fin es preciso estipular qué se entiende por tradición en este caso específico y por qué es kantiana o que la hace denominarse como tal y no de otra forma. ¿Por qué no decir que es una tradición que comienza antes de Immanuel Kant? ¿Por qué seleccionar justamente a Johann Friedrich Herbart, Wilhelm Dilthey y Paul Natorp como los máximos exponentes de esta llamada “tradición”? ¿Existe un vínculo entre esta “tradición” y sus propuestas filosóficas en general y en lo que respecta a la filosofía de la educación en especial? ¿Cuál es el vínculo con la discusión de las “ciencias del espíritu” de ese momento? A lo largo de este capítulo estas preguntas podrán guiar este recorrido por los autores mencionados.

A lo largo del siglo XVIII ya se discutía la pertinencia que el concepto “pedagogía” debía tener. Teniendo como telón de fondo siempre lo que el *paidagogós* griego y latino significó

---

<sup>1</sup> Herbart. “Ciencia y arte. Teoría y práctica” en Luzuriaga. *Antología*. p. 17

para la Antigüedad Clásica, se discutía qué es lo que esta “guía” debía ser. La aproximación al fenómeno educativo podía bien ser entendido como un arte, como una ciencia, como una praxis, como una teoría y como una doctrina. Enrique Moreno sostiene que ya Juan Crisóstomo (en el siglo IV e.c.) planteaba el oficio de pedagogo como arte (*techne*) y como ciencia (*episteme*).<sup>2</sup> En general la discusión sobre lo que la educación era y la manera de aproximarnos a ella nunca dejó de tener la *paideia* griega como referente central.<sup>3</sup>

La discusión en torno al *Trivium* y *Cuadrivium* que imperó durante buena parte de la Edad Media y el Renacimiento adquirió, según Felicitas Munzel<sup>4</sup>, el giro hacia la pregunta en torno a lo que debería ser el canon propicio para la instrucción: la *enkyklos paideia* – la *paideia* cíclica, el conocimiento completo y acabado de una época. El *Speusippus* de Varrón y la *Encyclopaedia: seu, Orbis Disciplinarum, tam Sacrarum quam Prophanarum Epistemon*<sup>5</sup> del Renacimiento sirvieron como antecedentes a *L’encyclopédie* de Diderot, la *Enzyklopädie* de Kant y la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* de Hegel.<sup>6</sup> Con el espíritu de la época, *episteme* cobrará un sentido particular dentro de la filosofía alemana de los siglos XVIII y XIX. Aunque el sentido de *episteme* en una época pueda cambiar, el propio hecho de la proliferación de la compilación en enciclopedias indicará que el conocimiento seguirá fuertemente vinculado con la concepción pedagógica. No obstante, para poder enfocar la Pedagogía como ciencia, es preciso entender las discusiones que ya se daban desde el siglo XVIII, en lo general, y en el caso de Kant, en lo particular; ya que es

---

<sup>2</sup> Enrique Moreno y de los Arcos. “Kant. La pedagogía como disciplina” p. 12.

<sup>3</sup> Cfr. Werner Jaeger. *Paideia*.

<sup>4</sup> Felicitas Munzel. “Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science” p. 114.

<sup>5</sup> Puede ser traducido como *Enciclopedia: mundo disciplinario, conocimiento tanto sacro como profano*.

<sup>6</sup> *Ibidem*. p. 114-115.

en este siglo en donde la distinción entre arte y ciencia es cuando será abordada de manera precisa. V. Lenhart<sup>7</sup> sostiene que entre 1750 y 1830 hay por lo menos cuarenta textos (doctrinas de educación) que abordan la Pedagogía como ciencia y no sólo como arte, aunque la propia distinción no era tan tajante en esta época como se verá más adelante.

Jan Amos Comenius (1592-1670) en sus dos grandes obras, *Didáctica Magna* y la famosa *Pampedia*, ya hablaba de la necesidad de un método para enseñar todo a todos, dentro de la concepción protestante (hussita) del conocimiento. Según el propio Dilthey, este “espíritu científico”<sup>8</sup> ya identificable en Comenio, se seguirá hasta la obra de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1670). En especial la afamada obra *Emilio o de la educación* de Jean Jacques Rousseau será de importante influencia en Johann B. Basedow y en Christian G. Salzmann que, a su vez, influirán de manera definitiva en Kant años más tarde.

El esfuerzo por separar a la pedagogía como una disciplina distinta de los campos de la filosofía, la teología, la moralidad o la política (bajo los cuales había sido tradicionalmente subsumida) incluye el intento de definir las distinciones conceptuales entre el arte y la ciencia de la educación. Justo como las “artes” en las siete artes liberales incluían las ciencias matemáticas y físicas, así el uso de arte (*Kunst*) como intercambiable con conocimiento (*Wissen*) o ciencia (*Wissenschaft*) continuó bien entrado el siglo XVIII.<sup>9</sup>

Había dos conceptos que sustentaban la base para la discusión pedagógica en la tradición alemana de ese siglo: enseñanza o guía (*Erziehung*) y educación o formación (*Bildung*).

---

<sup>7</sup> *Ibidem*. p. 115.

<sup>8</sup> Wilhelm Dilthey. *Pädagogik: Geschichte und Grundlinien des Systems*. p. 170. citado en *Idem*.

<sup>9</sup> Munzen. *Op. cit.* p. 116. (la traducción es mía)

Sin entenderlas como dos conceptos separados, en la forma de definir las y articularlas se encontraría la forma de entender el debate en torno a la propuesta educativa y, aspirando a ser una disciplina, la propuesta pedagógica. Si, con razón, Munzel reconoce que es difícil realizar una traducción clara y sin problemas de estos términos centrales para el tema, en español considero que también sería necesario realizar un estudio más cuidadoso para poder realmente apreciar las consecuencias de la utilización de estos dos términos:

El concepto *Bildung* tiene una larga historia de significados que han ido evolucionando desde el siglo XIV cuando se entendía como la realización de la imagen divina. En el pensamiento idealista se refiere a la formación de los poderes innatos del alma (especialmente en el uso dado por Schiller) y es el término que usa Kant para la formación del carácter. Es así que está relacionado con el alma bella.<sup>10</sup>

En toda esta discusión estuvieron presentes distintas disciplinas como la filosofía, la literatura, la educación y las esferas políticas, económicas y sociales del momento. No se veían como disciplinas separadas aún. Faltarán algunas décadas para que se estructuraran las ciencias del espíritu, la pedagogía incluida. Todos los autores de esta tradición de la filosofía de la educación coincidían en que el fin de la pedagogía era el despertar de la conciencia moral en los individuos y las sociedades. Tanto *Tratados sobre educación* (1683-1689) de John Locke, el *Emilio* (1762) de Rousseau, así como *El tutor* (1774) de J. M. R. Lenz, el libro *La educación de la raza humana* (1777) de G. E. Lessing, las cartas *Sobre la educación estética del hombre* (1795) de Schiller, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1796) de Goethe y la *Vocación del hombre* (1800) de Fichte son importantes antecedentes

---

<sup>10</sup> *Ibidem.* p. 116. (la traducción es mía)

de la obra kantiana.<sup>11</sup> Aunque en todos ellos existían elementos de filosofía de la educación, para ninguno de ellos sería fácil explicar la postura de sostener a la pedagogía como una disciplina escindida de la propia filosofía, como tampoco se sostendría por otros teóricos de la educación según indica Kersting.<sup>12</sup> La discusión en torno a la filosofía de la educación seguía manteniéndose dentro de diversas esferas, principalmente filosóficas; pero el hecho de querer separar una disciplina de la filosofía era algo que no se había escuchado anteriormente. Es en este sentido que Kant es, si no el primero, de los primeros que sostiene la independencia de la Pedagogía como una disciplina. La propuesta kantiana, como intentaré mostrar a continuación, está articulada de manera tal que podemos decir que es, hasta cierto punto innovadora. Tampoco podemos ignorar que el sustento filosófico de la propuesta es el de uno de los grandes filósofos de la humanidad. Este vínculo específico entre la filosofía de la educación kantiana y todo su sistema filosófico ameritaría un trabajo mucho mayor. No obstante, se pueden retomar algunos elementos.

Podemos afirmar que existieron dos antecedentes que fueron fundamentales para Kant al escribir su propuesta pedagógica. Una es la lectura del *Emilio* de Rousseau y la otra el modelo de la escuela *Philantropin* a cargo de Basedow en Dessau, instituto de experimentación pedagógica fundada en 1774 según un modelo “filantrópico”. En *Emilio* podemos ya rastrear la sistematización de lo que debe ser la educación de un niño para su incorporación como ciudadano. No creo que sea casualidad que *El contrato social* haya sido publicada el mismo año (1762). Hay ya un planteamiento claro de una sistematicidad

---

<sup>11</sup> *Ibidem*. p. 117.

<sup>12</sup> Kersting *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert . Campes “Allemagne Revision” im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*. p. 18 citado en Munzel. *Op. cit.* p. 120.

para la formación con los elementos generales que deben seguirse y los que no. Kant quedará maravillado con la propuesta “ilustrada” de la educación de *Emilio*.

La obra educativa rousseauiana, según nos narra Fernández Enguita<sup>13</sup> fue la única que impidió que Kant pasara haciendo su metódico recorrido por las calles de Königsberg a tiempo el día que lo leyó. Kant habría de quedar fascinado por lo propuesto por el ginebrino, básicamente al plantear que a través de la educación habría que dejar que la naturaleza se expresara para que así se pudiera educar física, intelectual y moralmente al individuo. Aunque no estaría de acuerdo con todo lo propuesto por Rousseau, por ejemplo la educación “negativa”.

Entiende Kant que la educación negativa es aquella necesaria en un primer momento: “Es una educación negativa emplear instrumentos allí donde el niño los tiene naturales.”<sup>14</sup> Esto es claramente rousseauiano. En contraposición: “La parte positiva de la educación es la *cultura*. El hombre se distingue por ella del animal. Consiste, sobre todo, en el ejercicio de las facultades de su espíritu, por lo cual, los padres han de proporcionar ocasiones favorables a sus hijos con este fin. La primera y principal regla aquí es que se prescinda, en todo lo posible, de todo instrumento.”<sup>15</sup> En esto se distingue del ginebrino.

En gran medida, la obra kantiana *Pedagogía (Über Pädagogik)*, que sería la obra publicada en 1803 a partir de los apuntes revisados de su discípulo Rink<sup>16</sup>, reflejará varias propuestas

---

<sup>13</sup> Mariano Fernández Enguita. “Prólogo” en Kant *Pedagogía*. p. 20

<sup>14</sup> *Ibidem*. p. 57.

<sup>15</sup> Kant *Pedagogía* p. 53

<sup>16</sup> Fernández Enguita. *Op.cit.*. p.7.

ya presentes en Rousseau como la educación negativa, la moralidad como fin de la educación y la sistematicidad que la educación debe tener para poder alcanzar dichos fines.

Encuentra Kant también divergencias:

a) Admite que la educación negativa no bastaba para el desarrollo de la moralidad, sino que propone una educación “positiva” después de la disciplina y la instrucción para poder desarrollar la moralidad, que es la educación del carácter. La educación positiva es la cultura.<sup>17</sup> La educación comprende los cuidados y la formación, siendo negativa (en el caso de la disciplina) o positiva (instrucción y dirección, perteneciendo la cultura). La dirección es la guía práctica de lo que se ha aprendido.<sup>18</sup>

b) No puede aceptar que para crear un modelo tan sistemático sea exclusivo del proceso educativo de un solo individuo, la enseñanza del noble, de Emilio. En este último sentido Kant buscará que al ser ya sistemático un proceso, no puede dejarse sólo a la educación privada<sup>19</sup>. Debe buscarse el bien general de la sociedad al insistir en que esto se sistematice en un tipo de escuela o institución. “De todos modos, está bien que un hombre dedique su vida a enseñar a muchos a la vez a vivir y que después el sacrificio de su propia vida, por el contrario, no sea tenido en cuenta. Las escuelas son, por ello, necesarias, pero para que sean posibles hay que educar a Emilio. Sería de desear que Rousseau mostrase cómo podrían surgir de ahí escuelas.”<sup>20</sup> Aquí puede entenderse porqué la fascinación de Kant por

---

<sup>17</sup> Kant. *Pedagogía*. p. 57.

<sup>18</sup> *Ibidem*. p. 32.

<sup>19</sup> Educación privada se entendía en ese momento como aquella en donde había una relación entre un ayo y un solo educando. La educación pública era aquella en donde había varios niños en un proceso educativo conjunto. En ambos casos y dada la mentalidad de la época se entiende que el proceso educativo era para los hombres (y no las mujeres) nobles (y no plebeyos). “El árbol plantado solo en un campo, crece torcido y extiende sus ramas a lo lejos; por el contrario, el árbol que se ala en medio de un bosque, crece derecho por la resistencia que le oponen los árboles próximos, y busca sobre sí la luz y el sol. Lo mismo ocurre con los príncipes. Sin embargo, es mejor que los eduque uno de sus súbditos, que uno de sus iguales.” *Ibidem*. p. 37.

<sup>20</sup> Kant. “Fragmentos pedagógicos” en *Pedagogía* p. 112.

el movimiento filantrópico alemán de su tiempo y la fundación de escuelas de naturaleza experimental.

A partir de la fundación del instituto *Philantropin* en Dessau en 1774, Basedow y discípulos suyos como Johachim Heinrich Campe y Christian Heinrik Wolke, quienes ampliaron el modelo del instituto filantrópico, buscaban la puesta en práctica de ciertos principios educativos que no se sustentaran solamente en la teoría sino en la experimentación<sup>21</sup>. En esta doble vía de teorización y experimentación fenoménica era que se podía hacer progresar los métodos educativos y, por consiguiente, a la humanidad. Se buscaba, en el contexto de la reforma del sistema educativo prusiano, una reforma desde los fundamentos de un sistema educativo basado en seis pasos:

- 1) dar a los maestros la experiencia y no sólo la teoría del “difícil arte de la instrucción y la educación de la gente joven.”;
- 2) basar la enseñanza en un plan de estudios previamente pensado;
- 3) eliminar la memorización y la traducción de términos si llevaban a la falta de comprensión;
- 4) entrenar a los altos mandos del gobierno para que este modelo llegara también a las clases altas;
- 5) separar la instrucción cívica de la religiosa y
- 6) enseñar el latín de forma que no fuera una hazaña sino un gusto aprenderlo.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Munzel. *Op. cit.* p. 118-119.

<sup>22</sup> *Ibidem.* p. 118.

Esto da un panorama específico de la obra kantiana *Über Pädagogik* que, si bien no es la única obra en donde se ve su propuesta de filosofía de la educación y de Pedagogía como ciencia, sí es el tratado más sistematizado que hay al respecto. No es un texto que carezca de debates en cuanto a su propia historia textual, pero según Weisskopf<sup>23</sup>, podemos tomarlo como referencia de sus ideas sobre filosofía de la educación aunque el orden y la pertinencia de algunos pasajes quedan relegados a Rink. Cabe resaltar que la mayoría de estos escritos en donde habla de educación y pedagogía son de su etapa poscrítica. Distintos autores, como Munzel en el mundo de habla inglesa y Dulce María Granja, Graciela Hierro, Nicolás Besio, Arsenio Ginzo, María Concepción Silvia Núñez, Francisco Altarejos, entre otros en el de habla hispana<sup>24</sup>, han buscado la referencia y fundamento de estos tratados con las tres grandes críticas y el resto del sistema filosófico kantiano.

Aunque esta obra de Kant sirve de base para diversos estudios de filosofía de la educación, aquí nos centraremos primordialmente en el vínculo que existe entre algunas de las obras kantianas del final de su vida y la propuesta en torno al hacer de la Pedagogía una ciencia.

Apelando a lo anterior, podemos rescatar a Kant cuando comienza su tratado diciendo que “La Pedagogía o teoría de la educación es o *física* o *práctica*.”<sup>25</sup> Esto quiere decir que sostiene que la disciplina es antes que todo una teoría. Más adelante, en el mismo tratado, sostiene: “Si éstos [los hijos] han de llegar a ser mejores, preciso es que la Pedagogía sea una disciplina; sino, nada hay que esperar de ellos, y los mal educados, educarán mal a los

---

<sup>23</sup> Cfr. Dulce María Granja. “Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación” en León Olivé y Luis Villoro (Eds.) *Filosofía moral, educación e historia*. p. 579-580.

<sup>24</sup> Cfr. Dulce María Granja. “Filosofía de la educación” en *Kant en español. Elenco bibliográfico*. México, UNAM-UAM, 1997. p. 185-186.

<sup>25</sup> Kant. *Op. cit.* p. 45.

demás. En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido.”<sup>26</sup>

Este proyecto de crear una ciencia de la educación debe partir de una teoría de la educación que pueda ser contrastable, aunque para eso sea necesario proceder lentamente en ello, puede ser entendido como el proyecto de la obra kantiana sobre la pedagogía. En este sentido es que toda la descripción de lo que es la educación y cómo debe ser llevada rebasa el sentido de “arte”. A través de ir definiendo las divisiones del fenómeno educativo es que se verá reflejada su aspiración “científica”. Existe una voluntad sistematizadora que será lo que articule esa aspiración. “Lo que define la ciencia pedagógica como una unidad sistemática es la idea que define el trabajo a realizar, siendo en última instancia el establecimiento del carácter y el entrenamiento de los talentos humanos.”<sup>27</sup>

Kant divide la educación en a) escolástico-mecánica referida a la habilidad, siendo didáctica (a cargo del instructor); b) formación pragmática referida a la prudencia (a cargo del ayo) y c) la formación moral referida a la moralidad.<sup>28</sup> A lo largo del tratado irá abordando una a una. La habilidad será la primera distinción entre el animal y el humano, la pragmática lo podrá referir a hacer un ciudadano, pero sólo la última será capaz de hacer al ser humano libre. Esta búsqueda de la educación debe darse según fines que la propia ciencia vaya desarrollando y exponiendo. En todo el sentido de la palabra, el proceso educativo parte de la educación física, que comprende el cuidado del cuerpo tanto en lo que

---

<sup>26</sup> Kant. *Pedagogía*. p. 35-36.

<sup>27</sup> Munzel. *Op. cit.* p. 123.

<sup>28</sup> Kant. *Op. cit.* p. 45.

respecta a la alimentación, higiene y los primeros pasos en la formación del carácter. Esta idea será desarrollada en la educación práctica, en donde se deberá formar en la habilidad de la prudencia – es decir, en la práctica diaria de los “buenos” hábitos, pero hábitos al fin – y, por último, en una segunda fase ya no física, en la moralidad. También en la educación práctica está la formación positiva de la cultura que incluye la formación del ciudadano y la concepción primera de la desigualdad de los hombres y, si no la idea abstracta de obligación moral, sí la idea de la ley como un deber.

Es en este momento que el proceso educativo tiene el mismo fin que la propuesta moral de Kant. Este proceso educativo, si bien no resulta novedoso ya que había sido tratado por varios autores desde la Antigüedad Clásica (Plutarco, Séneca, Quintiliano, entre muchos otros), sí sustenta lo que Kant entenderá como un proceso que, al ser estudiado e irse estructurando, deberá ir y venir de la teoría a la práctica, cuestión que, como se ha visto, es lo que se pretende como proceso idóneo para la ciencia pedagógica.

El balance entre teoría y praxis se da al entender que la praxis es medida por la teoría que la sustenta y no por las condiciones empíricas de ejecución de los principios. Lo que define a la ciencia pedagógica como unidad sistémica es la idea de definir el trabajo que ha de ser realizado, que lo que se ha de lograr es el establecimiento del carácter y el entrenamiento de los talentos humanos.<sup>29</sup>

En este sentido, la “ciencia (buscada críticamente e instituida metódicamente), esa estrecha puerta que conduce a una doctrina de la sabiduría, cuando es entendida de esta manera no

---

<sup>29</sup> Kant. *Ak.* 8, pp. 276-277 en Munzel *Op. cit.* p. 123.

sólo como lo que hay que hacer, sino como lo que debe servir a los maestros como guía para poder clara y capazmente servir como senda a la sabiduría que todos deben seguir y evitar que otros se alejen. La filosofía debe siempre preservar esta ciencia.”<sup>30</sup>

Una cuestión para incorporar al debate es la cuestión de los actores que deben participar en este proceso. Tradicionalmente habían sido los profesores quienes se encargaban del proceso educativo. Al filósofo le correspondía tradicionalmente, dentro de su propuesta filosófica general, abordar lo que Kant denomina el fenómeno educativo. A partir de esta propuesta kantiana queda entendido que la filosofía es quien tiene que velar por la científicidad de esta nueva disciplina. La filosofía servirá como fundamento para las aproximaciones empíricas del fenómeno regulado en instituciones organizadas al estilo filantrópico. “Hay trabajo empírico que debe realizarse. De hecho, en la Doctrina del Método de la segunda *Crítica*, Kant recomienda que los ejemplos de juzgar moralmente la razón deben ser analizados en repetidos experimentos en un entendimiento humano común, de la manera en que se hace en química, separando los componentes empíricos de los racionales para que ambos puedan ser conocidos según lo que cada uno pueda lograr.”<sup>31</sup>

Esto tendrá implicaciones, como dice Munzel, en la forma en que este nuevo “*paidagogós*” (retomado del griego) conduzca su actividad pedagógica. La idea da dirección al acto empírico. Sólo la naturaleza de un concepto normativo ideal es lo que permite que la actividad pedagógica pase su estado existente.<sup>32</sup> Esta forma de vincular lo teórico con lo empírico hacen que el encargado de esta nueva disciplina que busca ser científica demande

---

<sup>30</sup> Kant. *Ak. 5*, pp. 162-163 en Munzel. *Op. cit.* p. 121.

<sup>31</sup> *Ibidem. Ak. 5.* p.163

<sup>32</sup> Munzel. *Op. cit.* p. 123.

habilidades que hasta el momento el filósofo de la educación tradicionalmente no estaba acostumbrado a llevar a cabo. Tal vez sólo en el caso de los grandes pedagogos de la Antigüedad esto iba de la mano. Un claro ejemplo de este desfase entre lo expuesto teóricamente y lo que se lleva a cabo en la vida cotidiana es el propio caso de Rousseau.

Resulta interesante encontrar aquí que se inaugura, en el caso de la “profesión” pedagógica, una discusión entre la idea de que tendrá que ser una nueva concepción de filósofo teórico-empírico o un maestro docto en filosofía el que tendrá que encargarse de articular la propuesta educativa para la construcción de una teoría en torno a ella; es decir una Pedagogía. Para esta nueva ciencia estaba ya indicado qué habilidades y qué funciones a desempeñar estarían presentes.

Otro elemento importante de la filosofía de la educación kantiana para comprender la propuesta de la Pedagogía como ciencia es la idea de los fines que han de ser buscados. En todo proceso educativo los fines son fundamentales. Además de explicar cuáles han de ser los fines en el proceso educativo, “También es preciso dar un concepto sistemático del fin completo de la educación y del modo de alcanzarlo.”<sup>33</sup> En esta sistematicidad es que se puede lograr un desarrollo adecuado de la educación que es, en Kant, lo más importante dentro de su propuesta para el desarrollo de los individuos y de la sociedad.

Es en esta forma sistemática de hacer explícitos los fines de todo el proceso educativo y de los medios para lograrlo que se puede lograr una verdadera moralidad. En esta sistematicidad está la científicidad de la Pedagogía. Dirá además: “La habilidad es lo

---

<sup>33</sup> Kant. *Pedagogía*. p. 66

primero que hay que pensar, pero no lo más importante. De igual modo, el pan es importante para el matrimonio, pero no es lo más importante. Lo primero es aquello que contiene la condición necesaria del fin, pero lo más importante es el fin.”<sup>34</sup> De aquí podemos derivar que, es este fin, a la manera del imperativo categórico kantiano – explicado como tratar a los demás seres humanos no como un medio sino como un fin en sí mismos –, en que se pueden orientar las acciones humanas en la razón misma. Este fin ha de ser trazado no sólo para la educación de un individuo sino para designar el futuro de las sociedades.

En este punto específico, se desprende la idea de progreso presente en Kant. Para esto no basta consultar *Pedagogía* sino remitirnos a dos textos: “¿Qué es la Ilustración?” (1784) y “Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor” (1797)<sup>35</sup>. En estos tres textos, podemos apreciar esta convicción kantiana de que si en cada individuo se da el proceso educativo correcto y se alcanza la moralidad, entonces las sociedades serán mejores.

“Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana.”<sup>36</sup> Aquí, Kant piensa lo que se puede entender como perfección humana y que los procesos educativos de los individuos están conectados con la finalidad de la humanidad misma. Los hombres que hacen planes de educación deben tomar en cuenta esto desde que los educandos son niños, no en el sentido de las condiciones

---

<sup>34</sup> “Fragmentos Pedagógicos” en *Ibidem*. p. 103.

<sup>35</sup> Compilados ambos en Kant *Filosofía de la historia*. p. 25-38. y p. 95-122.

<sup>36</sup> Kant. *Pedagogía*. p.32

actuales sino teniendo en mente las que serán en un futuro mejor deseado. Este futuro mejor no es poca cosa si lo que vemos es que lo que se quiere lograr es el progreso de la humanidad y el fin de las guerras:

Esta causa [la disposición moral del género humano], que afluye moralmente, ofrece un doble aspecto, primero, el del *derecho*, que ningún pueblo debe ser impedido para que se dé a sí mismo la constitución que bien le parezca; segundo, el del *fin* (que es, al mismo tiempo, deber), ya que sólo aquella constitución de un pueblo será en sí misma justa y moralmente buena que, por su índole, tienda a evitar, según principios, la guerra agresiva – constitución que no puede ser otra, por lo menos en idea, que la republicana –, y a entrar en aquella condición que acabará con las guerras (fuente de todos los males y de toda corrupción de las costumbres) y, de este modo, se podrá asegurar negativamente al género humano, a pesar de su fragilidad, el progreso hacia mejor, de suerte que, por lo menos, no sea perturbado en él.<sup>37</sup>

Este progreso debe ser entendido como el mejoramiento de la historia de las costumbres humanas y no como el mejoramiento como especie. En las sociedades y no sólo en los individuos, es que se puede a una idea de progreso, pero no puede verse a la sociedad despersonificada, sino que son los individuos quienes comienzan el progreso. Éste no puede ser derivado meramente de la experiencia sino que es necesaria la teoría.<sup>38</sup> Para poder saber hacia dónde se inclina el progreso habría que tener un punto de vista fuera de la humanidad – de la Providencia, dirá Kant – que excede toda sabiduría humana. Si bien entiende que la religión es la ley que en última instancia está en nosotros como un

---

<sup>37</sup> Kant. “Si el género humano ...” p. 106.

<sup>38</sup> *Ibidem.* p. 101-103.

legislador o un juez, definida como la “moral aplicada al conocimiento de Dios”<sup>39</sup> y no como el conjunto de prácticas como rezos, suplicas, plegarias, etc., entiende que los máximos jueces somos nosotros mismos sin que esto implique que podamos faltarle el respeto a Dios como juez máximo.

Para esto es necesaria la educación y de una acción intencionada por parte de los padres, de los maestros y, por encima de todo, de los gobiernos de los Estados. Esto también es un elemento de la cientificidad de la Pedagogía, entendida como esa disciplina vinculada con la educación de los individuos y de las sociedades.

Una escuela como ésta [*Philantropin*] no es sólo para aquellos a los cuales educa, sino que, y esto es infinitamente más importante, a través del gran número de personas a las que va dando en su seno la oportunidad de formarse como maestros de acuerdo con el método pedagógico correcto, se convierte en semilla de la cual en breve tiempo surgirá [...] una gran multitud de maestros bien preparados que pronto cubrirán de buenas escuelas todo un país.

Los esfuerzos de los poderes públicos de todos los países deberían orientarse primordialmente a prestar apoyo en todas partes a una escuela como ésta, con el fin de ayudarla a conseguir pronto su completa perfección, cuyo germen ella misma contiene ya en su seno.<sup>40</sup>

Hay una clara vinculación de los procesos individuales con los sociales desde el poder público. Para esto, no hay un constreñimiento. Es a través de garantizar la libertad que se puede llegar a hacer uso público de la razón íntegramente.<sup>41</sup> Esta libertad está garantizada única y exclusivamente a partir del momento en que los individuos son autónomos y esto,

---

<sup>39</sup> Kant. *Pedagogía*. p. 87.

<sup>40</sup> *Ibidem*. p. 98.

<sup>41</sup> Kant. “¿Qué es Ilustración?” p. 28.

como se ha visto, sólo podrá darse si hay un proceso educativo correcto que vaya de principios físicos a principios morales. Es a través de la razón que los individuos pueden hacerse autónomos y las sociedades libres, máximas expresiones del espíritu en Kant.

En este punto hay un distanciamiento de la propuesta pedagógica hegeliana. Hegel entenderá la manifestación del espíritu como determinante en la historia y esto se expresará ineludiblemente a través de las sociedades y las instituciones que en ellas se han ido construyendo. Según Munzel, hay dos estrategias pedagógicas diferentes al definir la educación y sus implicaciones. La de Kant estará dada a partir de la autonomía y la de Hegel a partir del control.<sup>42</sup> *Bildung* es Espíritu (*Geist*) en Hegel y a partir de esto, no dependerá del interés del individuo en lo particular sino en la forma en que el Espíritu llegue a su propio conocimiento. La forma de entender la educación kantianamente en donde se debe facilitar la transición de una ley externa a una autonomía individual (*auto-Bildung*) es replanteada en la propuesta hegeliana al imponer técnicas que conduzcan al individuo hacia las manifestaciones objetivas del Espíritu en la cultura, la sociedad y el Estado mismo.<sup>43</sup> Hegel, para sostener que la Pedagogía es ciencia, parte de una idea muy distinta de lo que puede ser definido como educación y su forma de articulación. Podría atreverme a decir que su cientificidad radica en otra forma de concebir el progreso teleológico que no es exactamente el kantiano. Las propuestas de Hegel no serán abordadas en más en el presente trabajo. Lo que sí resulta interesante, al menos, es entender que las ideas hegelianas determinan también en tanto dicen qué no es lo que he denominado la “tradicón kantiana en pedagogía”. Tal vez convendría analizar una

---

<sup>42</sup> Munzel. *Op. cit.* p. 121.

<sup>43</sup> *Ibidem.* p. 126.

“tradición hegeliana en pedagogía” aunque, por el momento, sería difícil decir qué curso tomaría tal investigación.

La propuesta kantiana no está libre de conflictos y menos a la distancia histórica en la que nos encontramos. Sin entender esto de manera hegeliana y asumiendo que estamos en una etapa mejor de la etapa kantiana, podemos ver que la educación femenina era de segundo nivel, tal vez siguiendo las propias pautas de la Sofía de *Emilio*.<sup>44</sup> También es cuestionable la propia idea de fin manejada en los textos presentados y la discusión en torno a si el progreso es de todas las culturas o si sólo es para las culturas “avanzadas” como la alemana y no para los negros u otras “razas inferiores”. No obstante, considero que *grosso modo*, pueden rescatarse los elementos expuestos anteriormente para identificar lo que hemos denominado como “tradición kantiana en Pedagogía”.

La propia Munzel concluye<sup>45</sup> que seguidores de Kant pueden identificarse varios, principalmente Herbart y su idea de fundamentar la Pedagogía en la psicología y la ética; la que se denominaría años más tarde como la Escuela de Marburgo (o escuela neokantiana de Pedagogía) que incluye a personajes como Paul Natorp, Jonas Cohn y Richard Höningwald y la respuesta crítica al proyecto de ilustración alemán presente en Wilhelm Dilthey. También, esta discusión servirá de contexto para el movimiento que buscó en la experimentación la forma de consolidar a la Pedagogía en una ciencia, aspecto que no será abordado más que tangencialmente en el tercer capítulo de este trabajo. De estas tres vertientes del siglo XIX y principios del XX he seleccionado abordar a los tres autores

---

<sup>44</sup> Kant. “Fragmentos pedagógicos” p. 103-107.

<sup>45</sup> Munzel. *Op cit.* p. 127.

antes mencionados (Herbart, Dilthey y Natorp) y entender cómo es que las problemáticas expuestas aquí en la obra kantiana referida a la Pedagogía como ciencia son retomadas, no necesariamente asumiéndolas íntegramente pero sí problematizando en torno a ellas.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) ocupó la cátedra de filosofía que dejaría a su muerte Kant en la Universidad de Königsberg que, a la sazón, incluía dar la cátedra de pedagogía también. De formación filosófica, según José Ortega y Gasset, Herbart “es el menor de los grandes pensadores que fulguraron sobre Alemania entre Kant y Schopenhauer.”<sup>46</sup> Coincidió con grandes filósofos como Fichte, Hegel y Schelling a nivel temporal pero no así a nivel de propuestas filosóficas. Poco se ha hablado de su obra, no sólo por la sombra que los otros han generado sobre él, sino porque en el ambiente del idealismo triunfante en Alemania durante el siglo XIX sólo Herbart seguiría sosteniendo un realismo. “Herbart, con efecto, se propuso ser realista costara lo que costara, ser el único realista en medio de la legión idealista.”<sup>47</sup>

Otra de las razones que Ortega y Gasset atribuye al desconocimiento general de Herbart, es el hecho de no haber articulado, por esta oposición al idealismo, una filosofía general. Más bien en sus teorías parciales de psicología, ética y pedagogía es en donde su obra cobró la mayor de las fuerzas, por lo menos desde principios del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX.<sup>48</sup> Según Lorenzo Luzuriaga, hay una larga lista de herbartianos como Waitz, Stoy, Dörpfeld, Willmann, Sallwürk y Ziller, entre otros. Sólo serán dos corrientes las que

---

<sup>46</sup> Ortega y Gasset. “Prólogo” en Herbart. *Pedagogía general*...p. 9.

<sup>47</sup> *Ibidem*. p. 10

<sup>48</sup> *Idem*.

se le opondrán hacia finales del siglo XIX y principios del XX: la propuesta neokantiana de Natorp y la pragmatista de Dewey.<sup>49</sup>

La psicología será entendida por Herbart como metafísica aplicada. Si entendemos que la psicología era entendida como estudio del alma y la metafísica era quien se había ocupado de tal estudio, entonces podremos entender que la propuesta herbartiana busca darle un sentido aplicado a este estudio. Algunos se han atrevido a sostener que Herbart es el padre de la psicología en ese sentido.<sup>50</sup> De sus obras podemos rescatar que no veía una escisión entre la psicología y la filosofía. La filosofía era entendida para él como la elaboración de los conceptos; es un pensamiento secundario que se ejercita sobre uno primario que es la experiencia. Ortega y Gasset encuentra en Herbart, a diferencia de lo que puede leer en Kant, que “cuando percibimos algo pensamos ineludiblemente en que lo percibido – color, sonido, resistencia – es un conjunto de propiedades de una cosa, la cual se halla tras ellas, [y] es algo distinto de ellas, es la unidad de ellas.”<sup>51</sup> La experiencia en Herbart encuentra un carácter impositivo en donde espacio, tiempo, substancia, causalidad, etc. son algo “dado”. Todas las notas características que pudiéramos dar de una cosa (color, textura, sonido, resistencia, etc.) podemos entenderlas como la unidad en la multiplicidad.

La metafísica, entendida como filosofía, se torna metodología en la propuesta herbartiana al ir buscando consideraciones contingentes (*zufällige Asichten*) – búsqueda de la unidad, diría yo – y no el significado concepto por concepto de forma aislada para que pueda intervenir el proceso racional. Esto lleva a una ontología en donde “la sensación contiene y

---

<sup>49</sup> Luzuriaga. “Prólogo” en *Antología de Herbart*. p. 10.

<sup>50</sup> Cfr. Compayré. *Herbart. La educación a través de la instrucción*.

<sup>51</sup> Ortega y Gasset. *Op. cit.* p. 11.

proporciona el único fundamento posible de nuestro conocimiento de lo real.”<sup>52</sup> En este plano de la apariencia la metafísica deberá buscar lo real y lo absoluto.

Es preciso entender que la psicología de Herbart no puede ser entendida como la entendemos hoy en día. La psicología era en un sentido más apegado a su significado etimológico, el estudio del yo puro – el alma – y el principio general de ésta.<sup>53</sup> Como su metafísica estaba basada en la experiencia, había que entender cómo era que las sensaciones, la memoria y las distintas facultades del alma podían ser entendidas a partir de una representación total. Centraba el problema de la conciencia en el problema de su unidad. Había que llevar, desde la educación, a una conciencia germinal ciertos contenidos intelectuales, morales y estéticos en tanto ejemplares. El alma tiene como función originaria en Herbart la función de representar. El desear y el sentimiento no eran formas estrictamente originarias del espíritu sino manifestaciones adjetivas – que describen – de la representación.<sup>54</sup>

En este mismo sentido de interpretación psicológica desde la metafísica, la ética, no busca ser una interpretación psicológica de la moralidad ni tampoco una metafísica moral. Herbart busca un camino intermedio en tanto el bien no es una cosa, sino aquello que nos fuerza a aprobar (*Beifall*) y el mal es eso que nos lleva a desaprobarlo (*Misfallen*). Hay una especie de tratamiento del bien y del mal como valores y no como cosas en sí. El gusto (*Geschmack*) es la sensibilidad peculiar que nos hace aprobar o desaprobar algo.<sup>55</sup> El juicio

---

<sup>52</sup> *Ibidem.* p. 19.

<sup>53</sup> *Ibidem.* p. 28.

<sup>54</sup> *Ibidem.* p. 33-34.

<sup>55</sup> *Ibidem.* p. 36-37.

también es un gusto en el sentido que se ha indicado ya que, al final de cuentas, se aprueba o desaprueba algo. Hay juicios estimativos sobre el valor, además de los estéticos. A partir de estos elementos es que Herbart puede definir la ética. Dice que la ética es una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa del gusto.<sup>56</sup> Hay una calidad de bondad que se llega a querer en relación con otro querer. Preguntarse por cuál es el primer querer es entender los juicios morales como aislados, cosa que es imposible desde la ética herbartiana. Rescata también la idea de voluntad como proceso volitivo racional. En la relación con la voluntad de otra persona, ésta “no tiene que ser real: no es con ella como realidad con quien mi volición entre en conexión, sino sólo con la representación que yo tengo de ella. Cuando ambas voluntades – la mía y la suya – se exteriorizan, se hacen reales externamente, es que entre ambas se ha interpuesto un objeto real.”<sup>57</sup> Así logra decir que la ética puede llegar a ser objetiva. Con esto, se logra tener una pluralidad de individuos conviviendo en una unidad social.

Estos elementos de su filosofía son trabajados con mucho mayor detalle por el propio Ortega y Gasset al igual que otros estudiosos en distintos países en donde hay una explicación más cuidadosa de estos elementos de su filosofía en general. Por ejemplo, es ineludible la colección alemana de Hartenstein de las obras de Herbart.<sup>58</sup>

Siempre hubo un interés por lo educativo y lo pedagógico en Herbart. Según Luzuriaga, las obras pedagógicas herbartianas datan de entre 1797 y 1841. Desde las cartas informando a H. von Steiger de la educación de sus hijos (1797-1798) hasta la publicación de la

---

<sup>56</sup> *Ibidem.* p. 37.

<sup>57</sup> *Ibidem.* p. 43.

<sup>58</sup> Luzuriaga “Nota del Traductor” en Herbart. *Pedagogía general...* p. 48-49.

*Pedagogía general* en 1806 Luzuriaga identifica un gran período de la consolidación de la obra pedagógica.<sup>59</sup> A diferencia de Kant, Herbart impartió no sólo con gusto las cátedras de Pedagogía de donde emanan gran parte de sus ideas en torno a la Pedagogía, sino que hasta instituyó una escuela experimental. De 1810 con varios trabajos sueltos como *Sobre la educación por colaboración pública*, *Sobre la relación de la escuela con la vida* o *Sobre la relación del idealismo con la pedagogía* hasta la publicación de la segunda gran obra de Herbart *Bosquejo para un curso de pedagogía* (1836-1841), según Luzuriaga, se identifica una segunda etapa.<sup>60</sup> Podemos afirmar que la pedagogía fue una de las grandes pasiones de Herbart. Buscaremos a continuación centrar las ideas de Herbart con respecto a la Pedagogía como ciencia.

Comienza diferenciando Herbart entre la ciencia de la pedagogía y el arte de la educación. Se pregunta por el contenido de una ciencia y responde diciendo: “Una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos de otros como consecuencias de principios y como principios de fundamentos.”<sup>61</sup> Un arte, en contraposición lo define como la suma de destrezas para conseguir un fin determinado.

Para lograr establecer esta ciencia, es necesario entender que la práctica es rutina y da una experiencia limitada. La teoría dice cómo ha de estudiarse la naturaleza. Para que en un círculo racional pueda llegar a haber plenitud, es necesario un principio *a priori* para poder ver la verdad en la esfera de la experiencia. “Por ello, quien va sin filosofía de la educación se imagina fácilmente haber realizado reformas trascendentales cuando no ha hecho más

---

<sup>59</sup> *Ibidem.* p. 47.

<sup>60</sup> *Idem.*

<sup>61</sup> Herbart. “Ciencia y arte. Teoría y práctica” en Luzuriaga. *Antología.* p. 17

que mejorar un poco los procedimientos.”<sup>62</sup> Aún en este caso, entre teoría y práctica existe un cierto tacto, un juicio, una decisión rápida que no puede realizarse del todo plenamente. “El tacto interviene inevitablemente en los lugares en que la teoría queda vacía, y llega a ser así el regente inmediato de la práctica.”<sup>63</sup>

Para fundamentar su idea de una ciencia de la educación parte del concepto de educabilidad (*Bildsamkeit*). El individuo debe ser educable, cosa que comparte con algunos otros seres vivos a excepción de la educabilidad de la voluntad, la cual sólo es posible en el ser humano. Reconoce que esta educabilidad no es ilimitada.

Una vez que ha dicho esto, expone los dos fundamentos de esta ciencia pedagógica: “La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquélla muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos.”<sup>64</sup> Todos los sistemas filosóficos pueden servir de base para ello, a excepción de los fatalistas o los que sostienen una libertad trascendental, en directa mención de la propuesta kantiana.

El vínculo entre la teoría y la práctica “tiene que proceder de una pedagogía general, ordenado conforme a los conceptos fundamentales.”<sup>65</sup> Para poder entonces vincular es necesaria la ética, entendida como filosofía práctica, para fijar el fin. Esto no serviría de nada si no hubiera un vínculo con la práctica. La psicología será quien brindará este vínculo como se verá a continuación.

---

<sup>62</sup> *Ibidem.* p. 19-20.

<sup>63</sup> *Ibidem.* p. 21.

<sup>64</sup> Herbart. “Fundamentación científica de la Pedagogía” en Luzuriaga. *Antología...* p. 25-26.

<sup>65</sup> *Ibidem.* p. 28.

El fundamento ético parte de la noción de virtud que se ha señalado anteriormente. Denomina a la totalidad del fin pedagógico “virtud”. Debe buscarse la libertad interior en todos los juicios, partiendo del discernimiento. Como se ha mencionado con anterioridad este juicio, para ser moral, debe ser también estético. Hay una idea de bondad-belleza presente en la obra de Herbart. Identifica que para que se pueda dar la moralidad, es necesaria la idea de un fin. Se pregunta si dicho fin es simple o múltiple.<sup>66</sup> La actitud científica, dirá Herbart, erróneamente ha concebido la unidad como una aspiración. Tiene razón en donde naturalmente exista la unidad del fin, pero no así cuando los fines sean múltiples y coexistentes. El fin de la educación es la moralidad. Para poder garantizar tal fin es necesario un sistema completo de filosofía que esté depurado a partir de los principios metafísicos antes revisados. “Pero la educación no puede dedicar ningún tiempo a ello hasta que las investigaciones filosóficas lleguen algún día a purificarse. Antes bien, se debe desear, en interés de la pedagogía, que permanezca viviendo independiente, en cuanto sea posible, de las dudas filosóficas.”<sup>67</sup> No puede esperar la pedagogía a que los fines de la filosofía se esclarezcan entre las distintas corrientes para fijar el fin propio que, como hemos dicho, es la moralidad. Tampoco esto sirve de argumento, dirá Herbart, para que cada quien establezca lo que debe ser este fin moral. La clave está en la voluntad individual. Lo que el educador debe lograr es que en cada uno de los individuos que eduque se elijan los fines propios de cada individuo. Debe preparar de antemano los fines para una interna facilidad que herbartianamente podemos definir como fines de elección y fines de moralidad.

---

<sup>66</sup> *Ibidem.* p. 47.

<sup>67</sup> *Ibidem.* p. 49.

En este sentido no deben entenderse los fines de los hombres como fines particulares, sino como la actividad del ser humano que se desarrolla o *quantum*<sup>68</sup>. Esto quiere decir que esas finalidades al ir cambiando en este *quantum* que se da en el desarrollo, es que se puede identificar una multiplicidad del interés (y una multiplicidad de interés) que se da de manera equilibrada. Es el desarrollo armónico de las facultades del alma. Como se ha expuesto brevemente anteriormente, los principios metafísicos permiten entender cómo es que en esta multiplicidad se da la unidad del fin moral. El principio vital del que nos habla Herbart, es sólo posible por la educabilidad basada en la voluntad del sujeto, procurando dejar intacta dicha individualidad: “La educación moral tiene, pues, por fin hacer que las ideas de la justicia del bien, en todo su rigor y pureza, lleguen a ser los verdaderos objetos de la voluntad y que se determine conforme a ellas el valor intrínseco, real del carácter, la esencia profunda de la personalidad posponiendo toda otra elección.”<sup>69</sup> Esto permitirá que la voluntad sea expresada en la multiplicidad y pueda relacionarse con otros sujetos y hacer posible la cultura.

En cuanto al otro fundamento de la pedagogía y haciendo las salvedades expuestas con anterioridad, podemos agregar que la idea de la que parte Herbart es la mala concepción que se tiene del alma. No la entiende como el agregado de una diversidad de facultades, sino como la articulación de las mismas. Esto quiere decir que tanto memoria, como capacidad de juicio, sentimientos, entre otros, deben unirse en las masas de

---

<sup>68</sup> *Ibidem.* p. 51.

<sup>69</sup> *Ibidem.* p. 54.

representaciones.<sup>70</sup> Inclusive el juicio estético que no se da comúnmente, tiene esta capacidad articuladora desde la creatividad. Las masas de representaciones deben ser adecuadas ya que unas aseguran a las otras y se determinan recíprocamente. Estas masas de representaciones se dan a partir de complejos de representaciones que cuando se dan de manera total se dan en la conciencia como un todo indiviso. La estructura interna de las masas de representaciones se da por lo que en el lenguaje son las conjunciones y la sintaxis misma de la lengua.

Vinculándolo con la educación, la educabilidad antes mencionada, “no depende, pues, de una relación entre varias facultades del alma originariamente diferentes, sino de una relación de las masas de representaciones ya adquiridas en parte entre sí mismas, en parte con la organización corporal.”<sup>71</sup> Las masas de representaciones existentes nacen de la experiencia y del trato social. Es por eso que en la instrucción se distinguen dos direcciones: la histórica y la física. En la primera se debe incluir la gramática y en la segunda las matemáticas.

Para poder conocer precisamente la educabilidad de cada sujeto es necesaria la observación. De esta educabilidad – de la influencia de estas masas – dependerá qué tanto se logre en la instrucción de la moralidad. Para eso debe ayudar la disciplina, para dar un sentido de gobierno que años más tarde ayudarán como limitaciones necesarias de las pasiones para el gobierno de los Estados. De ahí la responsabilidad social y de los países para con la educación. “El Estado confía este cuidado a las familias, tutores y escuelas. El

---

<sup>70</sup> *Ibidem.* p. 36.

<sup>71</sup> *Ibidem.* p. 38-39.

objeto del gobierno se halla en el presente, mientras que la disciplina dirige su atención al hombre futuro.”<sup>72</sup>

En este paso es que ambos fundamentos de la Pedagogía como ciencia no se encuentran separados sino unidos. Entre voluntad y moralidad es que se puede entender el fin de la educación y los medios para lograrla. “La pedagogía general [...] es estudiada en primer término conforme a tres conceptos capitales del gobierno, la instrucción y la disciplina.”<sup>73</sup>

Parte de esta idea científica es distinguir entre educación e instrucción. Mientras que la primera se lleva a cabo teniendo como fin la moralidad y es llevada a cabo por la familia, la escuela y los tutores en general, la segunda está guiada por la didáctica. Esto es parte de lo que Herbart entiende por una pedagogía general sistemática que permita tener claro el fin de la educación a partir de dos fundamentos claros que permitan el desarrollo de cada individuo y, por consiguiente, de la sociedad en general.

Podemos concluir, usando las palabras de Ortega y Gasset, diciendo:

Se trata del primer grande ensayo que ha hecho el pensamiento para reducir la actividad educativa espontánea a un régimen científico. [...] Por encima de toda duda está que nadie antes que Herbart consigue llevar el caso de los problemas pedagógicos a una estructura sobria y amplia y precisa de doctrinas rigurosamente científicas. Nadie antes que Herbart toma sobre sí completamente en serio la faena de contruir [sic.] una ciencia de la educación.<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> *Ibidem.* p. 44.

<sup>73</sup> *Ibidem.* p. 45.

<sup>74</sup> Ortega y Gasset. *Op. cit.*p. 7-8.

Wilhelm Dilthey (1833-1911), prolífico filósofo de finales del siglo XIX se dedicó durante amplios periodos de su vida a la pedagogía. Según Otto Friedrich Bollnow

este interés de Dilthey por la pedagogía está profundamente en su actitud filosófica. Aquél ha indicado repetidamente que toda auténtica filosofía desemboca en la pedagogía: “La última palabra del filósofo... es la pedagogía; pues todo especular se realiza por el obrar”. “La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de formación del hombre”. Esta actitud es la expresión necesaria de su “filosofía de la vida” nacido en el terreno de las ciencias del espíritu, para la cual es imposible separar una teoría “pura”, meramente espectadora y afirmativa, de la vida diaria. La filosofía desarrolla necesariamente la voluntad de actuar y coincide así en su última intención con la pedagogía.<sup>75</sup>

Dilthey divide las ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*) de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) y considera un error tratar a las segundas según los métodos y principios de las primeras. El espíritu (*Geist*) cobra manifestaciones en la vitalidad de las sociedades humanas a través de un proceso histórico y cultural específico. Puede existir un espíritu objetivo a partir de las formas diversas en que la “comunidad” haya objetivado en el mundo sensible. Esto se ve reflejado en las formas de vida, en las acciones culturales que llevan a cabo las sociedades: las costumbres, el derecho, el estado, la religión, el arte, las ciencias y la filosofía.<sup>76</sup> Dice que “la estructura de cada parte del mundo espiritual está condicionada por la conexión que existe entre el carácter teleológico de la estructura de la vida anímica, de la exigencia de *perfeccionamiento* en ésta así nacida,

---

<sup>75</sup> Bollnow citado en Luzuriaga “Prólogo” en Herbart *Fundamentos de un sistema de pedagogía...* p. 7.

<sup>76</sup> Dilthey. “La comprensión de otras personas...” p. 232.

y su expresión en las *normas* y por otro lado en el *desarrollo*, dispuesto en este carácter teleológico.”<sup>77</sup> Estos son conceptos fundamentales de todas las ciencias del espíritu.

En lo individual cada sujeto capta este espíritu común como algo interno. No hay manifestación vital exclusivamente individual. En él también se da una expresión de algo espiritual por analogía. “El espíritu objetivo y la fuerza del individuo determinan conjuntamente el mundo espiritual. Sobre la comprensión de ambos descansa la Historia.”<sup>78</sup> Los individuos no se distinguen por diferencias cualitativas sino por momentos singulares. Es por esto que las ciencias del espíritu deben ser inductivas a través de una comprensión. Hacerlo dentro de lo que ha sido definido como histórico es, para Dilthey, una comprensión superior. Dicha comprensión frente a su objeto está determinada por su objetivo, “consistente en encontrar una conexión de vida en lo dado”<sup>79</sup>. Esto sólo se puede hacer desde un vivir propio ya que no existe otra forma de realizarlo. La tarea de comprender a partir de un yo propio se denomina “transferencia”. “El alma recorre los caminos habituales en los que, alguno otra vez, gozó y sufrió, deseó y actuó en situaciones parecidas.”<sup>80</sup> Esta transferencia es inductiva y a partir del razonamiento por analogía con lo propio.

En esta revivencia, ya que sólo desde la vitalidad es que se puede explicar y comprender (*Verstehen*), se da una libertad a partir del arte (en donde el espíritu encuentra la experiencia estética) y de la conciencia histórica. Esta revivencia del otro se da a partir de

---

<sup>77</sup> Dilthey. *Fundamentación de un sistema de pedagogía*. p. 33

<sup>78</sup> Dilthey. “La comprensión...” p.237

<sup>79</sup> *Ibidem*. p. 234-239.

<sup>80</sup> *Ibidem*. p. 238.

una genialidad personal que denomina “interpretación”. Ésta se puede definir como “la comprensión técnica de las manifestaciones de vida permanentemente fijadas. Como la vida espiritual encuentra sólo en el lenguaje su expresión perfecta, exhaustiva y que, por lo tanto, hace posible una captación perfecta, así también la interpretación se completa con la de los vestigios de existencia humana que se contienen en las obras escritas. Este arte constituye la base de la filología. Y la disciplina correspondiente se llama *hermenéutica*.”<sup>81</sup>

Vida es entendida por Dilthey como la interacción entre las personas bajo las condiciones del mundo exterior, captada en la independencia de esta “trama con respecto a los cambios de tiempo y lugar. Empleo la expresión ‘vida’ y ciencias del espíritu limitándolo a lo humano.”<sup>82</sup> La realidad (*Sachverhalt*) vivible debe estar fundada en la intención de los procesos dinámicos de los seres humanos hacia un efecto exterior. La vida es el fundamento de todas las figuras y sistemas singulares que se presentan en ello. Por eso lo que Dilthey llama nuestro “vivir” es nuestro entender, nuestro comprender, nuestra expresión y nuestra consideración comparada.<sup>83</sup>

Desde esta perspectiva de lo que es el vivir y el mundo de las ciencias del espíritu como manifestación del alma, podemos aproximarnos a las ideas que, según él, son el desarrollo natural de la filosofía: la pedagogía. Luzuriaga sostiene que se pueden dividir en dos esos períodos en la obra pedagógica diltheyana.<sup>84</sup> La primera de 1874 a 1884 ligada a sus cátedras de historia de la pedagogía, ciencia pedagógica y fundamentos de la pedagogía en

---

<sup>81</sup> *Ibidem*. p. 241.

<sup>82</sup> *Ibidem*. p. 253.

<sup>83</sup> *Ibidem*. p. 254.

<sup>84</sup> Luzuriaga “Prólogo” en Herbart. *Fundamentos de un sistema...* p. 8-9.

la Univesidad de Breslau. De esta etapa se pueden identificar varios escritos derivados de sus cursos, sobre todo vinculando la pedagogía con la política. En un segundo periodo (de 1884 a 1894) ligado a sus lecciones en la Universidad de Berlín. De esta etapa rescatamos la obra *Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez general* (1884) que serviría de base para *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. También resulta importante la obra *Historia de la pedagogía* que se convertiría, aún hasta nuestros días en una obra clásica de la disciplina. En 1894 se vio interrumpida su obra pedagógica cuando Stumpf y Paulsen asumieron los cursos de Dilthey en la Universidad de Berlin.

De las propias obras, pero sobre todo del libro *Fundamentos*, es que podemos rescatar la idea de Pedagogía como ciencia con sus particulares características y su posible vinculación con las propuestas kantianas y herbartianas.

Justamente para fundamentar sus ideas en torno a la Pedagogía como un sistema de validez general, Dilthey hace un recorrido por los principales pensadores de la historia de la pedagogía desde los griegos antiguos hasta sus contemporáneos.<sup>85</sup> Dice que los clásicos no veían la ciencia de la pedagogía como independiente y con validez general. Posteriormente, en la Edad Media, se dio una enseñanza unitaria en donde la validez general estaba dictada por un poder eclesiástico único. La “liberación” comienza con el Renacimiento y la Reforma, según Dilthey. Se disuelve el sistema teológico-metafísico y surge un ideal educativo que unió a los humanistas y a los reformadores. No es sino hasta lo planteado por Bacon y Descartes que surge la idea de fundar la didáctica como teoría metódica de la instrucción, básicamente con la obra de Comenio. “Nació la didáctica con

---

<sup>85</sup> Dilthey. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. p. 12-15

*validez general del siglo XVII.*”<sup>86</sup> Se buscó tener una enseñanza objetiva de la sucesión de conocimientos aislados para un conocimiento para todos (pansofía). También se da la idea de cómo educar al perfecto cortesano que además de inteligente, debe ser ingenioso y con una serie de habilidades que, para el momento en que escribe Dilthey, dice que podrían ser inútiles.

El proceso desde una didáctica científica a una pedagogía científica se da, según el propio Dilthey, en el siglo XVIII en el período comprendido entre Comenio y Herbart.<sup>87</sup> Lo teórico fue abordado por Locke, Rousseau y por Kant y el ensayo por Froebel y Pestalozzi. “El movimiento alemán ha dado un paso más hacia el sistema pedagógico al convertir en sentido positivo las relaciones de este desarrollo natural en la posesión de la cultura, que se ha de asimilar.”<sup>88</sup> La pedagogía sistemática sólo se pudo dar en tanto se basó en la experiencia, en la psicología (de Locke y Spinoza, según el propio Dilthey), al igual que el resto de las ciencias particulares de la sociedad.

Hay un entusiasmo pedagógico en Alemania también en autores como Trapp, Niemeyer y Schwarz a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Este estadio, dice Dilthey<sup>89</sup>, tuvo el mérito de colocar las experiencias como base de la pedagogía. La teoría y la práctica no están desvinculadas; “toda pedagogía completa tiene que contar con las experiencias de aquellos que han ocupado teóricamente de ella.”<sup>90</sup>

---

<sup>86</sup> *Ibidem.* p. 14.

<sup>87</sup> *Ibidem.* p. 16.

<sup>88</sup> *Ibidem.* p. 17.

<sup>89</sup> *Ibidem.* p. 18.

<sup>90</sup> *Idem.*

Es así que congruentemente con su propuesta, hace explícita su forma de ver la pedagogía en el transcurso de la historia. Es justamente ahí en donde podrá cobrar sentido la ciencia de la educación o pedagogía. El avance de ella dependerá de entender esto y superar la pretensión de validez universal. El hecho histórico expresa una relación de nuestro ser con respecto a la realidad en el concebir, valorar y estructurar que produce el verdadero desarrollo del ser humano en la historia. No se encuentra nunca ante la última palabra ni ante elementos de validez general. “Por eso el fin último de la vida humana es una representación trascendente; el fin de la vida del hombre nunca puede ser expresado en conceptos y nunca con validez general. Por esto tampoco puede ser reducido a ninguna fórmula el fin de la educación.”<sup>91</sup> De Niemeyer a Schrader, se ha buscado una dirección práctica en distintos sentidos, sostiene Dilthey, pero se han encontrado en una contradicción al querer rechazar los elementos de una ciencia pero querer encontrar una validez general para el fin propuesto de la educación.<sup>92</sup> “Con estas dificultades lucha desde entonces la ciencia pedagógica; y para el que mira en lo profundo, ésta se ha visto condenada hasta nuestros días a aquella insatisfactoria y noble popularidad que es característica de lo científico malogrado; busca una construcción partiendo de un fin con validez general y esto es imposible.”<sup>93</sup>

Para hablar de este fin, critica que éste ha sido establecido o bien siguiendo el imperativo categórico kantiano, desarrollado por Herbart y los herbartianos menores como Waitz o Beneke; o bien buscando un fin utilitarista como la escuela inglesa representada por

---

<sup>91</sup> *Ibidem.* p. 20.

<sup>92</sup> *Ibidem.* p. 21.

<sup>93</sup> *Ibidem.* p. 20.

Alexander Bain o Herbart Spencer.<sup>94</sup> En ambas corrientes, aunque admite que han sido capaces de articular la psicología como forma de aproximarse a la realidad, han sido unilaterales al sólo considerar la psicología. No puede entenderse el fin de la educación sólo de manera abstracta y basada en el individuo.

La sociedad que se modifica en la historia es la conexión dentro de la cual surge la educación como función de la voluntad total formada por ella. Sólo en ella proporcionan la conexión completa. Si se considera aisladamente al individuo y se intenta determinar abstractamente el fin del mismo y derivar de él el objetivo de la educación, tal concepción podrá ser más noble y más inteligente o más baja y más limitada, pero nunca puede ofrecer una solución científica.<sup>95</sup>

La aspiración de sistematicidad de la pedagogía y a las ciencias del espíritu en general por parecerse a las ciencias naturales han servido como una limitante si no se dan cuenta de que su verdadera científicidad está en la conexión histórica íntima de las diversas formas. Ahí radica la estructura de las ciencias del espíritu. “En esta conexión, conforme a lo expuesto el contenido que da unidad a la aspiración al fin es un producto histórico. Surge en la correlación de un grado del conocimiento y de un grado de composición de las emociones y tendencias que reaccionan a las impresiones, representaciones y conocimiento. Según esto, tal contenido, a pesar de su unidad, es complejo.”<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> *Ibidem.* p. 22-23.

<sup>95</sup> *Ibidem.* nota al pie 1 en p. 24.

<sup>96</sup> Dilthey, “Estudio comparativo de los sistemas técnicos pedagógicos de los diferentes ciclos y épocas culturales y conclusiones respecto al actual sistema de educación de Alemania según esta historia comparativa.” en *Fundamentos...* p. 105.

Estos conocimientos se van enlazando para construir una época determinada. El mismo proceso se da en la idea de vida como bien supremo. “Como principio moral es un todo condicionado por la estructura entera de la vida histórica: se ha desarrollado históricamente y está limitado históricamente.”<sup>97</sup>

Esta historicidad está vinculada con la moralidad y con el fundamento psicológico entendido desde esta perspectiva diltheyana. La psicología tiene que dejar de ser sólo una teoría de la sensación y la asociación y debe convertirse en una forma de análisis de todas las partes de la vida anímica, incluidas las emociones. Habla de una antropología psicológica necesaria para entender de forma vivificada la humanidad.<sup>98</sup> Estas formas, en el desarrollo histórico (evolución), debe contribuir a fijar lo que debe ser la moralidad en una época dada. Dentro de cada cultura debe darse una unidad interior que, en el caso de los griegos era la intuición estética. “La primera estructura de este alcance se halla en el *ethos* del pueblo, tal como lo encontramos ya en los cantos épicos. Esta estructura produce después la técnica de la poesía y el método del filosofar. Produce también el sistema de educación e instrucción de un pueblo. Éste surge del *ethos* del mismo y se une a su estructura conforma a las experiencias y emociones suyas de un modo particular.”<sup>99</sup> Así se da el desarrollo de la Humanidad. La base de este desarrollo se encuentra en el encuentro de percepciones, emociones y sentimientos que se dan de manera aislada en los niños y en los pueblos “primitivos” y que gracias a la educación, en el primer caso, y a la cultura, en el segundo, es que hay progreso; “en este sentido la pedagogía es el supremo fin práctico, para el que la reflexión filosófica puede dar la clave. *Formar* es toda actividad que produce la

---

<sup>97</sup> Dilthey, “Relación de la Pedagogía con la Ética y la Psicología” en *Op. cit.* p. 112.

<sup>98</sup> Dilthey. *Fundamentos...* p. 35.

<sup>99</sup> Dilthey. *Ibidem.* p. 36

perfección de los procesos en un alma. *Formación*, todo género de perfeccionamiento de tal alma. Según esto, aquélla es considerada aquí como un fin en sí.”<sup>100</sup>

Para esto es necesaria la moralización de los individuos. La moralidad humana son los enlaces de las emociones elementales que le dan unidad al carácter por medio de leyes que se articulan históricamente. Sólo porque en el individuo es posible la formación, la humanidad existe.<sup>101</sup> Para Dilthey, la moralidad es necesaria en este sentido para dar el fin a los individuos y a las sociedades. En el primer caso es por la educación, guiada por la pedagogía, y en el segundo es por las leyes, encaminadas por la ciencia política. “Las verdades de la pedagogía son dependientes de las verdades de la política.”<sup>102</sup> Esto puede ser entendido históricamente ya que desde Platón y Aristóteles vinculaban la política con el fin de la educación. Un sistema educativo a nivel político (en el pleno sentido de la palabra) buscará encontrar en cada individuo una formación determinada. De igual manera en su conjunto la política, y las demás ciencias que se ocupan de las sociedades, deberán fijar los fines que les sean propias a ellas mismas. De aquí Dilthey deriva la idea de la inducción como método para las ciencias del espíritu. “La educación, por tanto, sólo puede ser organizada para la constitución de un pueblo determinado. No hay ningún ideal abstracto de educación, y en los trabajos opuestos respecto a los extremos de la época existe un regulador histórico natural.”<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> Dilthey. *Ibidem*.p. 45.

<sup>101</sup> Dilthey. *Ibidem*.p. 100.

<sup>102</sup> Dilthey. *Ibidem*.p. 117.

<sup>103</sup> Dilthey. *Ibidem*.p. 118.

La ciencia pedagógica del tiempo de Dilthey “sufrir” o bien de una derivación meramente psicológica, o bien por el desarrollo escolar determinado por el Estado. No existe una ciencia inductiva de la Pedagogía.<sup>104</sup> Podríamos concluir que la propuesta diltheyana para la ciencia de la educación es: “No hay ciencia alguna de la pedagogía con validez general, desde la cual puede decidirse la solución de los problemas de enseñanza para todos los pueblos y tiempos.”<sup>105</sup> Esta ciencia debe ser inductiva y, como todas las ciencias del espíritu están interrelacionadas, la pedagogía debe basarse en la filosofía, la psicología, la política, la economía, entre otras, en un devenir histórico en un momento dado y para un pueblo específico.

Paul Natorp (1854 – 1924) comienza sus estudios de filología en Berlín y Bonn. Llega a Strasburg donde decide estudiar filosofía y es junto con Ernst Laas que estudia la perspectiva positivista. No es sino hasta que llega a Marburgo en 1875 bajo la tutela de Hermann Cohen (1824-1918) que se dedica a la corriente neokantiana hasta llegar a ser uno de sus más reconocidos representantes. En 1881 se gradúa en filosofía y desde 1885 ocupa distintos cargos en la propia universidad.

Para entender el vínculo con Kant, es preciso entender cómo es que se articulan hacia finales del siglo XIX la “vuelta a Kant”. No sólo la filosofía alemana, sino la filosofía occidental tiene esta mirada en el filósofo de Königsberg. Francisco Larroyo identifica nueve escuelas de este período:<sup>106</sup> 1) la dirección fisiológica (Helmholtz, Lange), 2) la dirección metafísica (Otto Liebmann, Johann Volkelt), 3) el ficcionalismo (Johann

---

<sup>104</sup> Dilthey. *Ibidem*.p. 121.

<sup>105</sup> Dilthey. *Ibidem*.p. 124.

<sup>106</sup> Larroyo. “El autor y su obra” en Natorp. *Propedéutica filosófica...*p. X-XI.

Vaihinger), 4) el realismo crítico (Alois Riehl, O. Külpe, A. Messer), 5) la Escuela de Marburgo (Cohen, Natorp, Cassirer), 6) la Escuela de Baden (Windelband, Rickert, Bauch), 7) La posformación vitalista del criticismo (G. Simmel), 8) la orientación psicológica que enlaza a Fries (Nelson, Lipps) y 9) el historicismo crítico (Troeltsch, Meinecke). Según el propio Larroyo, fue el neokantismo la corriente que más importancia cobró en esta época.

Aunque se retoma la idea crítica de Kant, en realidad el Kant histórico funge como una pauta orientadora y un presupuesto de trabajo.<sup>107</sup> En lo que respecta específicamente a la Escuela de Marburgo, rescatan tres problemas kantianos: la idea de elevar a concepto central de las ciencias naturales el concepto de lo infinitesimalmente pequeño (cálculo infinitesimal); a diferencia de Kant, se busca que las ciencias han de tener su punto de partida en el pensamiento y no en la sensibilidad y es inconsecuente pensar una “cosa en sí” desligada de toda conciencia. En este tercer punto, se retoma más bien como un concepto límite.<sup>108</sup>

Hermann Cohen escribe en este sentido y rescata las tres grandes *Críticas* kantianas en obras suyas que marcarán a la Escuela de Marburgo: *Teoría del conocimiento en Kant* (1885), *Fundamentación de la ética en Kant* (1887) y *Fundamentación de la estética en Kant* (1889). A partir de ellas, la Escuela de Marburgo discute, por ejemplo, las categorías como base de los juicios científicos pero no los entiende como conceptos innatos sino como condiciones puras del conocimiento científico. Lo “dado” no es algo indeterminable sino algo determinable en tanto ya es “algo”. “Lo dado es la ‘no-nada’, es decir, el juicio in-

---

<sup>107</sup> *Ibidem.* p. XI.

<sup>108</sup> *Ibidem.* p. XII.

finito, que tan equivocadamente ha excluido la lógica tradicional. Mas esta ‘no nada’ es determinable, como lo exhibe la ciencia, en una tarea perfectible.”<sup>109</sup>

En lo que respecta a la ética, Larroyo nos dice<sup>110</sup> que debe discutirse sobre el deber ser a la manera kantiana, pero debe ser entendido como una consistencia, un ser, pero no real. La ética es el estudio de la totalidad de lo humano, de la idea de humanidad. La moralidad es entendida como la manera de determinar la esencia y formas de una legalidad fundamental de la cultura. Esta ley es la voluntad pura que se vuelve social en tanto se convierte en un miembro pleno del valor de la comunidad. Es por esto que la ética de Cohen busca la moralidad en el derecho. Propugna por un socialismo ético. El hombre es tal sólo en una comunidad social regulada por normas jurídicas. La religión tiene su fundamento en la moral. Natorp retoma esta idea y, parafraseando a Kant, “habla de la religión dentro de los límites de la humanidad.”<sup>111</sup>

La estética es la tercera ciencia filosófica fundamental.<sup>112</sup> Este sistema estético debe vincular al arte con el resto de las creaciones culturales humanas. Es en la estética que la fantasía creadora o libre puede manifestarse. No sólo el concepto de belleza debe estudiarse, sino también la gracia, la ironía, la comicidad y, sobre todo, lo sublime y el humor.

También se replantean los vínculos entre el individuo y la sociedad. Hay tres grados de la conciencia según esta escuela: el impulso o tendencia orgánica, la voluntad en la que va

---

<sup>109</sup> *Idem.*

<sup>110</sup> *Ibidem.* p. XII-XIII.

<sup>111</sup> *Ibidem.* p. XIII.

<sup>112</sup> *Ibidem.* p. XV.

implícita la libertad y la conciencia como voluntad racional. “A estos tres grados de la conciencia corresponden tres grandes actividades sociales: la economía, la jurídico-política y la educativo-moral, en virtud del paralelismo existente entre la vida individual y la vida social.”<sup>113</sup> Esto, desde la perspectiva de la historia puede verse hacia un progreso en donde el hombre es el colaborador eterno de la tarea de la cultura.

Natorp será, de los integrantes de la Escuela de Marburgo, quien primordialmente se dedicará al estudio de lo pedagógico. Según Larroyo, estudiante mexicano de la Escuela de Marburgo ya en el siglo XX, la vuelta de Natorp a la Pedagogía es la vuelta no sólo a Kant sino a Pestalozzi.<sup>114</sup> A diferencia de sus antecesores, la Pedagogía es científica en tanto es social. Hay un rechazo a la doctrina inaugurada por Herbart en tanto sostiene una visión individualista e intelectualista del asunto. Rescata Natorp de Pestalozzi este paralelismo entre individuo y sociedad. Rescata también la idea de que la educación es, ante todo, una aspiración, algo dinámico en su esencia. Se debe buscar la educación de la voluntad por la propia voluntad. “La educación es un proceso y progreso a la vez, y se halla inserta en una triple proyección personal: impulso, libertad de opinión y libertad racional. A ello corresponde una triple organización socio-pedagógica: el hogar, la escuela y la educación libre de adultos. El medio imprescindible de la formación de la voluntad es la organización de la comunidad.”<sup>115</sup>

Estos rasgos que se han descrito de manera general hasta el momento se verán enfocados básicamente en su obra *Curso de Pedagogía social* primeramente publicada en 1905 y

---

<sup>113</sup> *Idem.*

<sup>114</sup> *Ibidem.* p. XVI.

<sup>115</sup> *Idem.*

reeditada en 1913. Según Larroyo, esto es un epítome de su obra de 1899 *Pedagogía Social (Teoría de la formación de la voluntad en base de la comunidad)*.<sup>116</sup> Más allá de la importancia que tuvieron los planteamientos de Natorp en la filosofía de la educación y en la historia de la educación (Constitución de Weimar, movimientos juveniles alemanes, escuela unificada, etc.) a continuación se enfocarán los argumentos para sostener la Pedagogía como ciencia.

“Por Pedagogía entendemos nosotros la ciencia de la formación (*Bildung*), esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción. / Una Pedagogía como mera doctrina artística, esto es, como indicación para la práctica de educar e instruir, supone necesariamente la fundamentación científica; además sólo puede ser de utilidad en unión inmediata con la misma práctica.”<sup>117</sup> Natorp explica cómo es que hay un paralelismo entre la idea que se tiene de educar (*Erziehen*) con la analogía de cultivar plantas o animales. Hay una comparación entre la naturaleza y la cultura humana. Debe garantizarse el óptimo crecimiento con el mínimo de perturbación hasta un punto dado en que la naturaleza (o la cultura) determinen.

Es importante para Natorp señalar que no se puede deducir el concepto de formación de la experiencia sin más. Es necesario un concepto previo cuyo fin se encuentre en la voluntad del educador. Esto necesariamente deberá conformarse como una idea que va más allá de lo empírico e infinito. Esto se justifica a partir de que “nos consideramos, no meramente como naturaleza, esto es, como objetos de la experiencia; que midamos y refiramos al

---

<sup>116</sup> Larroyo. “Preámbulo” a Natorp “Curso de Pedagogía social” en *Propedéutica filosófica...* p. 101.

<sup>117</sup> Natorp. *Curso de Pedagogía social*. § 1.

mismo tiempo en ella nuestro ser empírico y finito a su fin extraempírico e infinito: la idea.”<sup>118</sup> Esta idea está en estrechísima relación con la experiencia. La idea significa el problema infinito de la experiencia. Prescribe en un proceso gradual pero debe estar orientado en un punto infinito inalcanzable que nunca podrá ser asequible empíricamente.<sup>119</sup>

Es por este argumento que “es innegable el fundamento idealista y consiguientemente filosófico de la Pedagogía. Y no se exige este fundamento meramente en una o en algunas ciencias filosóficas, sino en toda la Filosofía, que representa en general, una unidad indivisible.”<sup>120</sup> Aquí es donde se opone a Herbart al querer fundamentar la Pedagogía en la Psicología y exclusivamente en la Ética. Son también importantes la Lógica, la Estética y la Filosofía de la religión. También en contra de Herbart, sostiene que si bien el fin lo marca la Filosofía, el camino que para Herbart indica la Psicología, en el caso de la propuesta de Natorp educar quiere decir ‘hacer voluntad’ (*Wollenmachen*) – hacer que el otro tenga la capacidad de voluntad – y para esto no sólo basta la psicología sino también la estética. En cuanto al fin, para Herbart la formación a partir de la voluntad se reduce a los movimientos mecánicos de las “representaciones”. “Así aparece el ‘fin’ meramente como un punto final del camino y no como principio al mismo tiempo, el cual determina el camino de la formación humana desde el comienzo, según su dirección interior; pero con esto amenaza perder la formación su carácter de propia actividad (espontaneidad), que hace

---

<sup>118</sup> *Ibidem.* § 4.

<sup>119</sup> *Idem.*

<sup>120</sup> *Ibidem.* § 5.

que se la considera como desarrollo interior, no como resultado meramente mecánico de una dirección exterior.”<sup>121</sup>

Así, Natorp vincula que la fundamentación de la Pedagogía se debe dar en todas las ciencias filosóficas ya que las leyes que guiarán el fin educativo no son otras que las leyes del “espíritu” mismo. En ellas pueden encontrarse las leyes de toda objetivación sin necesidad de recurrir a la psicología.<sup>122</sup> El verdadero arte psicológico se debe dar en el encuentro entre el educador y el alumno en donde el primero tiene que entrar en contacto con el alma del segundo. Este arte sólo se obtiene empíricamente y en el proceso histórico, aunque es innegable la importancia doctrinal teórica. Esto con respecto al fin y a los medios.

Con respecto a la forma de organizarse, la Pedagogía debe buscar una sistematicidad. Dicho proceso no es algo dado. Los objetivos espirituales no están determinados. Para explicar esto, Natorp utiliza el término “cultura” como formación en sentido objetivo. En tanto no hay una distinción tajante entre educación y cultura en el término Bildung, el sentido de la educación debe con-fundirse con el sentido de la cultura. “Por esto hay que estudiar también la estructura y la unidad del contenido de la cultura actual, cuya investigación, por un lado, en dirección sistemática, es el primero y casi el único problema de la Filosofía, especialmente desde Kant, y por otro lado está el problema de la Historia.”<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> *Idem.*

<sup>122</sup> *Ibidem.* § 7.

<sup>123</sup> *Ibidem.* § 8.

Encuentro aquí una coincidencia con la propuesta de Dilthey. Ambos van en contra de Herbart al decir que no tenía a la vista este proceso como uno histórico. Curiosamente Natorp no cita a Dilthey como coincidentes. Esto no es tan fácil de explicar aunque habría que entender cómo Dilthey estaba siendo entendido desde la perspectiva neokantiana que sólo aparecería un par de décadas después del historicismo.

Para dar una idea completa de lo que entiende Natorp por fundamentos de la Pedagogía resta enfocar algunos elementos importantes. En primer lugar, retoma la idea de desarrollar, a la par de la triada crítica de Kant y de la de Cohen, la educación intelectual y la educación moral sin ignorar lo que sus antecesores habían olvidado: la educación estética. Estos tres tipos de educación deben ser desarrollados paralelamente.<sup>124</sup> Esta última encuentra su conclusión en la estética filosófica. Con esto, hace compaginar la educación con su único fundamento que es la Filosofía como una unidad.

En cuanto a la educación religiosa, Natorp sostiene que se busca a partir de la fundamentación de Dios el llegar a lo infinito e incondicionado y, de esta manera, la Religión busca ser algo propio e independiente. Dirá Natorp que esto no es parte de la ciencia humana. Sin embargo, “debe ser posible la solución del conflicto entre la Religión y la humanidad, y, por tanto debe ser posible en sí una ‘religión dentro de los límites de la humanidad’”<sup>125</sup> Esto sería posible si se rescata el puro germen moral de la religión, dejando de lado todas las demás suposiciones que no entran dentro del sistema filosófico. En cuanto a la Pedagogía, esto debe ser importante ya que el individuo debe dejar ser libre para

---

<sup>124</sup> *Ibidem.* § 13.

<sup>125</sup> *Ibidem.* § 14.

la opción de una religión, lo cual no implica que ésta última deba guiar la educación o ser el fin de ella.<sup>126</sup>

Ya en el párrafo 15, Natorp define que la actividad educadora en realidad parte de su ser social y dentro de esta socialización es que la individualidad se supone y no al revés. Es en sociedad que adquirimos nuestra individualidad. “Toda la educación es por un lado comunal, por otro lado individual; la consideración solamente individual de la educación es una mera abstracción; la comprensión completa de la educación es la educación social; ésta incluye la individual, pero no como una segunda parte exterior.”<sup>127</sup> Esta relación mutua general entre educación y comunidad es lo que Natorp definirá como “Pedagogía social.”

Un último elemento de la propuesta natorpiana es justamente este vínculo entre lo social y lo político. Retoma de Platón la idea de que hay unas clases fundamentales de las actividades entendidas como profesiones socialmente delimitadas. Debe haber una división del trabajo de la vida social en donde haya actividades económicas, actividades gobernantes o del derecho político y la actividad educadora que tiene como fin los deberes de la razón social. Al igual que en la *República* estas no están constreñidas a una clase social, sino más bien están determinadas en función de las relaciones dentro del Estado. Se distinguen claramente en su concepto y no deben confundirse. “Tampoco se puede alterar su orden; por tanto, las actividades educadores deben mostrarse preferentemente sobre las condiciones políticas y económicas; y viceversa, deben servir, por su parte, a aquellas

---

<sup>126</sup> *Idem.*

<sup>127</sup> *Ibidem.* § 15.

actividades pero ambas deben subordinarse a la exigencia ideal y no puede abandonarse nunca la pretensión de ambas de determinar el fin o el camino.”<sup>128</sup>

Esto debe entenderse en el sentido de que se debe elevar al hombre al nivel del humanismo, según Natorp. Los agentes educativos, también según las formas correspondientes a la organización, son primordialmente la familia, la escuela y la educación de adultos unidos libremente. La primera corresponde con una forma de organización económica, la segunda corresponde a la voluntad directora, y la tercera, la verdadera “Universidad”, a la libertad inminente del hombre.<sup>129</sup>

Deben determinarse los medios al último fin que es la educación humana. No puede haber fines superiores que este. En ese sentido se puede entender la frase de Natorp que se cita a continuación:

Tal es la verdadera idea de la Pedagogía social, que no subordina la educación, como medio, a los fines de la economía y del orden social, sino que más bien considera a estos como medios para conseguir el fin último de la educación. La idea pedagógico-social del Estado, dirigida en sus rasgos fundamentales, aunque faltándole mucha tendencia a su instauración especial, fue comprendida claramente por Platón. De ella surge, para las actividades educadoras en especial, la exigencia de que se presente, todo lo más posible, independiente del influjo de los factores económicos y políticos (autonomía de las actividades educadoras); además que deben participar en ella todos los miembros de la

---

<sup>128</sup> *Ibidem.* § 17.

<sup>129</sup> *Ibidem.* § 18.

comunidad con igual derecho, y que la posibilidad de la participación en el trabajo de la educación social, debe estar limitada todo lo menos posible económica y políticamente.<sup>130</sup>

Con esto damos por concluido este somero recorrido por los argumentos considerados como esenciales en estos cuatro autores alemanes que sostuvieron que la Pedagogía es una ciencia. A partir de lo esbozado en el primer apartado, podemos resaltar que existen respuestas que en algunos casos se asemejan y en otras son muy distintas a los mismos problemas. Todos remiten a argumentos de sus predecesores para apoyarlos o para tratar de dar otras respuestas si es que no los consideran apropiados. Podemos decir que en los cuatro casos la idea de la Pedagogía como ciencia está presente y en todos hay una preocupación que podríamos llamar ética, aunque no exclusivamente.

Algunos de los puntos identificados como parte de las distintas argumentaciones se presentarán a continuación sin la pretensión de ser exhaustivos:

1. La filosofía – en su totalidad o en partes de ella – es, sin lugar a dudas, uno de los fundamentos esenciales y desde la cual puede estar articulada la propuesta.
2. El debate se dará en torno a lo que se entienda como el fin o los fines de la educación.
3. Necesariamente hay una toma de postura en cuanto a la relación teoría-práctica que impactará también en la propuesta de la Pedagogía como ciencia.
4. Especial atención guardan las propuestas señaladas en el vínculo que hay entre educación y moralidad. Esto puede también verse como un aspecto particular de la relación entre filosofía y pedagogía.

---

<sup>130</sup> *Ibidem.* § 17.

5. En la delimitación de la educación o formación se busca una sistematicidad. Cuál sea lo que le de sustento al sistema, será distinto en cada caso.
6. En todas las propuestas hay un vínculo con la idea de progreso y el devenir histórico, inclusive la ausencia de la mención explícita de historicidad marca una postura frente a ello.
7. Hay, en todas las propuestas, una forma de abordar lo religioso vinculado a lo educativo y como parte fundamental o no de la sistematicidad. La laicidad de estos procesos y su inclusión como parte del sistema también están presentes.
8. Lo económico y político, sea a través de lo legal o no, juegan un papel importante en la determinación de la Pedagogía como ciencia y en la interacción de ésta con el Estado. También hay problematizaciones en torno al papel del mismo.
9. Aunque no fue tratado en cada uno de los casos, al describir de forma más o menos detallada cómo debe realizarse el proceso educativo, cada autor estaba dando una visión del vínculo entre la Pedagogía y las otras disciplinas, incluida la Filosofía misma.
10. Todas las propuestas fueron escritas a partir de un curso o seminario universitario que Kant, Herbart, Dilthey y Natorp impartieron y en donde se abordaron cuestiones pedagógicas. La gran mayoría de los textos consultados son notas, apuntes o reflexiones de esos cursos vertidas en libros, ensayos o conferencias que han llegado hasta nuestros días, lo cual les da un carácter especial.

Con esto, hemos hecho una revisión de lo que hemos denominado la tradición alemana de pedagogía que sostuvo que la Pedagogía es una ciencia. Tal vez esta denominación sea inexacta porque, al mismo tiempo, existieron diversos autores que abordaron esta misma

problemática. Ineludiblemente está la obra de Hegel<sup>131</sup> que, como hemos visto, Munzel lo equipara con la obra kantiana aunque con diferencias insalvables que, desde mi perspectiva, los haría o bien dos tradiciones dentro de la misma alemana, o bien dos fuentes de una misma tradición.<sup>132</sup> Otros autores que podrían llegar a estudiarse en este campo son Fichte y Schelling, entre otros. De cualquier forma creo que los cuatro autores revisados pueden ser considerados como una tradición.

Múltiples cuestionamientos pueden surgir a partir de esta propuesta: ¿Por qué estas preguntas no se extendieron de la misma manera que, por ejemplo, la sociología lo hizo durante el siglo XX? ¿Cuál fue la relación de esta tradición – asumiéndola como tal – con otras tradiciones? ¿Qué papel jugó Hegel y el idealismo alemán que de forma indirecta o directa tuviera que ver con esta supuesta tradición? ¿Cómo asumimos como propia la tradición “alemana” en México? Estas y otras preguntas pueden ser elaboradas y respondidas de múltiples formas que no serán abordadas en este trabajo.

Tal vez la noción de “tradición” nos haya permitido hacer un seguimiento de estos puntos en común, pero también podemos hacernos la pregunta de porqué estudiarlos hoy en día. Creo que convendría responder a esta cuestión de manera mucho más puntual y detallada. En el siguiente capítulo considero pertinente estudiar dos de estos elementos que considero los más importantes y relevantes a partir de este estudio: el vínculo que debe existir entre Pedagogía y Filosofía y las implicaciones que se juegan a partir de la discusión si la pedagogía es ciencia o no, entendiendo su papel dentro de las ciencias sociales/humanas.

---

<sup>131</sup> Cfr. Hegel. *Escritos pedagógicos* y otros apartados de sus obras y de la *Fenomenología del espíritu*.

<sup>132</sup> Munzel. *Op. cit.* p. 124-126.

### Capítulo III

#### El vínculo entre Pedagogía y Filosofía y la Pedagogía como ciencia.

“La última palabra del filósofo es la Pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar [...] Desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera Filosofía es la Pedagogía en su más amplio sentido: teoría de la formación del hombre.”<sup>1</sup>

W. Dilthey

Ya entrado el siglo XX, deja de haber en los círculos académicos la discusión en torno a la científicidad de la Pedagogía, al menos de forma tan patente como se tuvo desde finales del siglo XIX y hasta principios del XX. Saber porqué hubo un declive en la discusión sería una tarea especulativa para mí en este momento. No obstante Libertad Menéndez hace un estudio muy cuidadoso de cómo es que la demostración empírica en Pedagogía, que siempre estuvo de manera más o menos evidente, cobró un rumbo experimental.<sup>2</sup> Sostiene que para esa época, la experimentación de Claude Bernard en medicina y toda la influencia de esta nueva metodología en las ciencias de la salud, inspiraron a una buena parte de la psicología que veía en la experimentación la forma de volverse científica y abandonar los supuestos metafísicos que, al menos para algunos, seguía cargando desde hacía algún tiempo. Gustav Theodor Fechner se encargaría de aplicar el método experimental a la psicofísica y a la relación cuerpo mente. Hermann von Helmholtz haría algo similar para la

---

<sup>1</sup> Dilthey. *Historia de la pedagogía*. p. 11.

<sup>2</sup> Menéndez. *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*. p. 79-127.

fisiología, pero Wilhelm Wundt, con la fundación del laboratorio de psicología en Leipzig volvería la psicología experimental.<sup>3</sup>

En el caso de la pedagogía, un grupo de intelectuales de la época quiso seguir las aspiraciones de la psicología y establecer la experimentación como método científico para la pedagogía. Tal es el caso de gente como Edouard Claparède, quien quiso vincular la psicología de los niños con la pedagogía experimental además de buscar, a través de este medio, la independencia de la pedagogía. Como antecedentes, Binet y Henri inauguraron la Biblioteca de Psicología y Pedagogía.<sup>4</sup> Resulta interesante que fue en el medio de la escuela francesa que se comenzara a dar esta discusión. Pero fueron W. A. Lay y Ernst Meumann dentro de Alemania quienes fundarían propiamente la pedagogía experimental. Th. Simon y R. Buyse continuaron la labor con enfoques experimentales específicos sobre todo en el medio escolar. Ya en el medio estadounidense D. Campbell y J. Stanley diseñarían modelos experimentales y cuasiexperimentales en medios sociales y educativos. En distintos puntos de Europa y Estados Unidos la experimentación era la novedad en pedagogía.<sup>5</sup>

En síntesis, la línea experimental en Pedagogía buscaba dar cuenta a partir de una metodología empírica rigurosa cómo es que estaban interrelacionados distintos factores que afectaban el proceso educativo en general, pero sobre todo del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de los entornos escolares. Se identificaron y aislaron variables como el nivel socioeconómico de la familia, el sexo, los colores, etc. con el “aprovechamiento

---

<sup>3</sup> *Ibidem.* p. 85-94.

<sup>4</sup> *Ibidem.* p. 95-97.

<sup>5</sup> *Ibidem.* p. 97-127.

escolar” u otras variables que se suponía tenían una relación directa o indirecta. Se echó mano de la estadística y de otras herramientas que pudieran dar cuenta “científicamente” de esta realidad individual y social dentro del mundo educativo.

Podríamos seguir rastreando estas líneas de pensamiento y evaluar qué tanto el llamado kantiano de escuelas experimentales a finales del siglo XVIII tuvo un influjo en la pedagogía experimental o si esta pretensión de ser una disciplina autónoma cortó de tajo todo posible vínculo con la filosofía. Este no es el objetivo del presente trabajo.

Lo que a continuación se pretende hacer es revisar qué de esa discusión de los cuatro autores manejados a vuelo de pájaro podemos retomar en la actualidad. Si bien no se encuentran separados, básicamente abordaremos los siguientes: el vínculo de la pedagogía con la filosofía y, como segundo punto, la discusión en torno a la Pedagogía como ciencia o la inexistencia de ésta y la apuesta por distintas ciencias – no sólo sociales, como el caso de las neurociencias o la psicología – que estudian el fenómeno educativo. Esto último puede mostrarnos qué sucede cuando diversas tradiciones entran en contacto. ¿Cómo podemos compaginarlas u optar por una u otra o por elementos de una y elementos de otra? Como tercer y último punto, vinculado a su vez con el primero, buscaré mostrar cómo la discusión en torno a la filosofía de las ciencias sociales, humanas, sociohistóricas, de la cultura, etc. puede ayudarnos a esclarecer las pretensiones de buscar que una disciplina sea ciencia en el caso específico de la Pedagogía. De aquí pueden surgir otras interpretaciones sobre lo que esto implica no sólo para una disciplina en particular, sino para el resto de las disciplinas.

## *La relación entre Pedagogía y Filosofía*

Tanto en Kant – de manera un tanto tácita –, como en Herbart – aunque sólo estuvieran vinculadas la parte ética y la psicológica –, en Dilthey – con la visión rigurosa de la filosofía desembocando necesariamente en una pedagogía – y en Natorp – con la filosofía como un todo fundamentando la pedagogía – se pudo ver que en todos ellos la filosofía era un elemento importante y presente para la idea de vinculación de la propia pedagogía. No se podía entender la pedagogía separada de la filosofía en tanto ésta última le proveía sustento. No creo que se pueda sostener que la Pedagogía logró una independencia de la Filosofía, pero tampoco creo que esto necesariamente debe ser así.

Tradicionalmente puede llegar a entenderse que las disciplinas llegan a su madurez cuando logran separarse de la “madre” filosofía. Ahí es entonces que se vuelven ciencias y obtienen su autonomía de forma teórica, metodológica, conceptual, etc. Creo que, al menos en el caso de la Pedagogía, esto no es así.

Entiendo que la educación es un fenómeno perceptible<sup>6</sup> y que se ha dado desde los primeros tiempos de civilización humana. Su reflexión, que bien puede ser entendida como filosofía de la educación, es anterior a la pedagogía misma. Esta última frase puede ser engañosa. Cabe aclarar que debe ser entendida en dos sentidos. Ya en la Grecia del siglo IV a.e.c. podemos decir que había filosofía con ese nombre. Tenemos en todo filósofo

---

<sup>6</sup> Tal vez desde la propia raíz *phainómenon* en griego (que se aparece, que sale a la luz), pero definitivamente desde la perspectiva kantiana se entiende la educación como un fenómeno en tanto “fenómeno de la constitución moral del género humano”. (Cfr. Kant. “Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor” p. 114.)

griego implicaciones, citas o tratados enteros en torno a la *paideia* y cómo concebirla y abordarla. El *paidagogós* griego y luego el *paidagogus* latino como agentes sociales tenían funciones específicas bastante claras: desde el esclavo primitivo hasta los grandes pedagogos como Sócrates, Aristóteles, Epicteto, Quintiliano, Séneca, entre otros, todos ellos filósofos. En este sentido el *paidagogós-paidagogus* estaba vinculado, en el mejor de los casos íntimamente con la filosofía. No había una distinción tajante entre la función social de ser pedagogo y el de ser filósofo.

Después de la Época Clásica la figura del pedagogo en este último sentido se desdibuja. No así la discusión de la educación dentro de la filosofía. Aunque no directamente con ese nombre y tal vez desde una perspectiva diltheyana, toda propuesta filosófica tenía implícita o explícita una propuesta dentro de la filosofía de la educación. Podemos realizar este rastreo en obras de grandes pensadores en la historia de la filosofía.

A pesar de este hecho, la pedagogía como tal no era concebida. Fue a partir de esta reconcepción de pedagogía vinculada a su científicidad que replantea si debe existir una figura distinta y específica que se encargue de problemas educativos. Los filósofos de esta época tenían en el trasfondo las funciones sociales del pedagogo en Grecia y Roma. Como señala Munzel: “Un *paidagogós*, el esclavo griego o romano que acompañaba al niño a la escuela y fungía como su tutor, era literalmente el “guía del niño” (de *paidós*, niño y *agein*, guiar). Las funciones de dicha guía (desde la disciplina, los modales y la conducta moral,

hasta la escolaridad) llegaron a ser en sí mismas sujeto de teorización, o el arte y doctrina de la educación (*Erziehungskunst, Erziehungslehre*) [en la Ilustración].”<sup>7</sup>

¿Qué debemos entender ahora por el vínculo entre Pedagogía y Filosofía? Podríamos tratar de seguir buscando el fundamento de la pedagogía en ramas específicas de la filosofía o de entender que sólo la epistemología o teoría del conocimiento nos podrá guiar sobre la validez de los conocimientos pedagógicos. En este sentido no soy herbartiano y apoyo más una visión como la de Natorp que sostiene que debe haber una relación de toda la filosofía con la pedagogía para que ésta pueda determinar su fin de mejor manera. Es cierto que definir lo que es filosofía dependerá de lo que cada corriente filosófica asuma como su quehacer. No obstante, creo que hay todavía trabajo por hacer y, desde distintas perspectivas, entender qué de las distintas corrientes filosóficas puede ayudar a conformar en la teoría y en la práctica una idea de lo humano en toda su complejidad (inclusive la no pertinencia de que exista “lo humano”) para entender y redefinir constantemente lo que la educación es.

Es mi impresión que, aunque es reconocida como una de las vertientes de filosofía, la filosofía de la educación ha sido dejada de lado y ha sido relegada a un segundo plano en las universidades y tal vez en los grandes temas que la filosofía, en sus diferentes corrientes, asumen como urgentes o más importantes. No es necesariamente bien visto quien trabaja estos temas. Tal vez en estudios más contemporáneos como los que se han hecho sobre el multiculturalismo sea diferente, pero fuera de esas excepciones me atrevería a decir que sí se puede sostener. Por su parte, en muchos de los lugares en donde se realizan

---

<sup>7</sup> Munzel. *Op. cit.* p. 114 (la traducción es mía)

estudios de Pedagogía, Ciencias de la Educación o Educación en el mundo, la filosofía de la educación también ha sido dejada de largo imperando una visión más práctica (que no necesariamente pragmatista) y de aplicación inmediata. A la filosofía de la educación la reviste un halo de superioridad y de ininteligibilidad dada la poca posibilidad de entender cuestiones de “tal” magnitud. En el primer caso me parece lamentable y en el segundo francamente triste.

Un estudio en este sentido considero sería muy pertinente. Soy de la opinión que en estos temas hay todavía temas por analizar y vínculos por descubrir.

*Debate en torno a la científicidad: el ejemplo de Pedagogía vs. Ciencias de la Educación*

En el siglo XX, sobre todo en la segunda mitad y especialmente en México, las cuestiones en torno a la Pedagogía como ciencia sirvieron de escenario para una discusión entre dos opiniones encontradas. Los que sostienen que la Pedagogía es una ciencia se asumen herederos de esta tradición kantiana alemana que, en el caso específico de México tuvo este giro a partir de las obras de Francisco Larroyo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). No sólo en esa universidad sino en otras del país, sobre todo las de mayor antigüedad como la Veracruzana o la Autónoma de Nuevo León, asumieron esta visión de Pedagogía como ciencia de la educación. Por su parte, hubo otras opiniones en la propia UNAM y en Universidades más nuevas, que asumieron que no existía una ciencia como tal que estudiara la educación sino más bien distintas ciencias que tenían como objeto de estudio la educación. Tal sería el caso de la

psicología, la sociología, la economía, la política, la filosofía, entre otras ciencias bien definidas y con un claro objeto de estudio que, por sus naturalezas tenían a la educación como un rasgo. Es así que en la sociedad hay educación, que existe la psicología educativa y la economía de la educación, etc. pero no una Pedagogía como ciencia. Inclusive hay casos en que la pedagogía es entendida como lo que sería en la tradición revisada la didáctica.<sup>8</sup>

Por un lado, Moreno sostiene que la Pedagogía tiene una larga tradición y que una propuesta carente del estudio de los clásicos aparenta discursos novedosos que sostienen a partir de la “supuesta” consolidación de otras ciencias lo que la educación debe ser. En contraposición, el estudio de los clásicos, desde la Pedagogía como ciencia con los fundamentos que la propia tradición alemana (y de la Época Clásica hasta nuestros días) ha hecho suyos, debe darle el sustento necesario para el estudio del fenómeno educativo.<sup>9</sup>

Los que cuestionan el hecho de que la pedagogía es una ciencia, más bien sostienen que hay poca claridad en el objeto de la pedagogía y que la pretensión de cientificidad en realidad corresponde a un modelo de ciencia como ideología y que no toma en cuenta aspectos que resalta, como ejemplo la Escuela de Frankfurt y la hermenéutica gadameriana:

Las respuestas a tales interrogantes, de todas formas, no podrían surgir del potencial argumentativo de la sola disciplina pedagógica. Habría que apoyarse en una teoría crítica-hermenéutica, la cual, sin embargo, queda muy lejos de la formación del profesionalista de la pedagogía. Lo último complica mucho la resolución. Son sólo investigadores formados

---

<sup>8</sup> Moreno y de los Arcos. *Pedagogía y ciencias de la educación*. p. 2-6.

<sup>9</sup> *Ibidem*. p. 21-45.

transdisciplinariamente quienes podrían construir respuestas y proposiciones capaces de superar las aporías epistemológicas y las restricciones institucionalizadas.<sup>10</sup>

No se aborda de manera articulada la discusión Habermas – Gadamer y se apela a que la pretensión de la Pedagogía como ciencia fue un proyecto de la modernidad que no puede ya ser sostenido. Por ejemplo, Ángel Díaz Barriga, apela<sup>11</sup> a Skinner, Nagel, Habermas, Bordieu y Piaget primordialmente para hacer ver lo mismo que sostiene el seminario que cuestiona la Pedagogía como ciencia.

En este debate identifico que hay presentes dos tradiciones en torno a la Pedagogía como ciencia que se están enfrentando. Por un lado está la concepción alemana y por otro la tradición francesa que no aborda la Pedagogía como ciencia de la educación sino la pedagogía como didáctica.

Gaston Mialaret, de la propia escuela de Henri Wallon que como se abordó en la parte de la pedagogía experimental entendieron a la pedagogía vinculada a la psicología, proponen el sistema de ciencias de la educación como se ha mencionado con anterioridad. La concepción de pedagogía y de pedagogo que se tiene está más en función de su funcionalidad en el mundo de la enseñanza y no tanto en la concepción teórico-práctica necesaria para dar fundamento y sentido en los fines de la educación. Por ejemplo, Jean Châteaueu se exime de colocar a Kant y a otros tantos por razones interesantes: “La elección de los autores estudiados consideró, pues, de antemano, estas exigencias. Mas, después de

---

<sup>10</sup> Hoyos Medina. “Pedagogía de la modernidad.” en *Epistemología y objeto pedagógico*.p. 12

<sup>11</sup> Díaz Barriga. “La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento.” En Hoyos Medina *Op. cit.* p. 135-148.

considerarlas, la elección no se hizo de un modo arbitrario, Indudablemente se hubieran podido examinar otros muchos autores; y podrá lamentarse la ausencia de Sócrates, los sofistas, Erasmo, Kant (cuya breve *Pedagogía* no puede ya encontrarse), [...] y muchos más.”<sup>12</sup> Hay claramente una toma de postura que sería impensable desde la tradición alemana de pedagogía, por más de que se estuviera en contra de lo planteado por Kant.

Este fue un ejemplo de lo que sucede en México. Estas dos tradiciones se encuentran en el eclecticismo mexicano pero me atrevería a sostener que, salvo algunas honrosas excepciones, la discusión entre ellas no ha sido con bases epistémicas o citando fuentes y contrastando argumentos. Más bien las dinámicas institucionales y sociales vinculadas desde lo académico han ido determinando las posturas.<sup>13</sup>

Podemos identificar una tercera tradición primordialmente anglosajona de corte empirista y/o pragmatista que ve en este debate algo infructuoso. Más bien la puesta en marcha de sistemas, modelos y prácticas educativas funcionales serán del interés de los estudios de Educación. En esta tradición y basándose en cuestiones de cómo se incorporan las palabras a su uso técnico, no hay distinción entre la disciplina y el objeto de estudio más que tal vez en la mayúscula.<sup>14</sup> Algunas universidades en nuestro país también asumen, muchas veces de forma inconsciente esta tradición.

---

<sup>12</sup> Château. *Los grandes pedagogos*. p. 10.

<sup>13</sup> Como muestra puedo argumentar tal planteamiento a partir del trabajo realizado dentro de los estudios de maestría en el seminario de Sociología de la Ciencia que lleva por nombre *Pedagogía vs. Ciencias de la educación: un estudio desde la sociología de la ciencia del desarrollo de una profesión en la UNAM* (inédito)

<sup>14</sup> Moreno y de los Arcos. “El lenguaje de la pedagogía” p. 2.

Tal vez no puedan identificarse tradiciones puras o prístinas. De cualquier forma debe encontrarse alguna forma para poder dialogar entre ellas. En este punto tal vez renunciando al monismo científico, podamos encontrar la manera, como diría Gadamer, de ver los horizontes hermenéuticos para poder llegar a consensos.

Para eso habría que darse una discusión en torno a los conceptos que se utilizan en las tradiciones identificadas, además de hacer explícito la noción de ciencia que se tiene. Para eso creo conveniente que la filosofía de la ciencia pueda aportar al debate aunque no de manera directa sino teniendo siempre como referente la discusión dentro de la filosofía de las ciencias sociales o humanas.

### *La Pedagogía como ciencia social/humana*

Ha habido algunos intentos por hacer coincidir la Pedagogía con algunos autores de la filosofía de la ciencia. Como ejemplo, la tesis presentada por Margarita Valencia sostiene que es posible explicar los cambios en pedagogía a partir del modelo de Lakatos de programas de investigación.<sup>15</sup> Situando el debate a partir del Círculo de Viena y de la filosofía de la ciencia de Karl R. Popper y Thomas S. Kuhn, Valencia ubica la propuesta de Lakatos como un modelo que puede ser aplicado para entender el progreso de la Pedagogía a partir de los programas de investigación científica e historiográfica. Al realizar este análisis es que se puede entender a la Pedagogía como científica.

---

<sup>15</sup> Valencia. *Imre Lakatos. La metodología de programas de investigación científica e historiográfica y su aplicación al campo pedagógico.*

La pedagogía, es la única disciplina que tiene como objeto central de estudio a la educación; la educación, por su lado, es un fenómeno social y sin duda complejo que es motivo de múltiples interpretaciones. Estudiarla como tal, obliga a mirarla, desde luego, desde distintas ópticas y perspectivas pero sin perder de vista su propio eje de análisis; de no hacerlo así, estaremos destruyendo nuestra propia disciplina, la disciplina a la que hemos decidido dedicarle lo mejor de nosotros mismos como académicos o como profesionistas de la pedagogía.<sup>16</sup>

Además de situarlo, realiza un ejercicio simulado en donde sitúa al programa “Conductismo” llamado A contra el programa “Cognoscitivismo” llamado B. Estructura lo que considera como el núcleo fijo en cada una de ellas y los cinturones protectores según el modelo teórico lakatosiano, además del poder heurístico y su medición del avance o estancamiento de un programa de investigación.<sup>17</sup> Termina el ejercicio concluyendo, entre otras cosas lo siguiente: “La metodología de I. Lakatos puede y es aplicada al ámbito de las ciencias sociales, como lo demuestran los diversos ejemplos exitosos que en la actualidad encontramos. En el caso de la Pedagogía desconozco ejemplos de aplicación real, aunque, es evidente que dicha posibilidad es factible.”<sup>18</sup>

Aunque este ejercicio resultara interesante, encuentro al menos tres problemas al querer tratar de aplicar propuestas de filosofía de la ciencia – cualquiera que sea esta – directamente al campo pedagógico. El primero de ellos es que se aplica el modelo de

---

<sup>16</sup> *Ibidem.* p. 66.

<sup>17</sup> *Ibidem.* p. 66-102.

<sup>18</sup> *Ibidem.* p. 102.

Lakatos al campo de las ciencias sociales ignorando que tal vez el modelo no fue pensado más que para las ciencias naturales. En muchos casos, como es el de Kuhn, no se reconoce que pueda llegar a haber períodos de ciencia normal en las ciencias sociales. Laudan guarda silencio al respecto al igual que Lakatos hasta donde lo tengo entendido. Creo que no basta aplicar modelos teóricos que explican cómo es que se ha dado el desarrollo de la ciencia a la Pedagogía sino que debe tenerse siempre presente el debate en torno a las ciencias sociales y su avance (si es que hay tal).

En segundo lugar, tácitamente se parte de que la pedagogía es ciencia y se buscan modelos que expliquen cómo es que ha progresado. Creo que la vía para poder sostener que es una ciencia deben partir de la propia discusión de lo que la ciencia es, desde la filosofía en general y desde la filosofía de la ciencia en especial.

El tercer problema que encuentro en esta propuesta es el caso concreto de tratar de aplicar el modelo lakatosiano entre dos corrientes de psicología de la educación entendiéndolos, sin más, como pedagógicos. Si bien asumimos que la psicología (de nuestro tiempo y haciendo la distinción de su concepción en el siglo XIX) es fundamento de la pedagogía como lo hará Herbart y Dilthey, directamente no hay una explicación de cómo esto puede ser pedagógico. Esta asunción puede llegar a ser contradictoria con lo propuesto como una pedagogía independiente de las otras ciencias. Al poner en los núcleos fijos las asunciones psicológicas de lo que el así llamado “proceso enseñanza-aprendizaje” pretende ser, se resta toda validez a la pedagogía misma.

Creo conveniente regresar a las discusiones en torno a la filosofía de las ciencias sociales / humanas y las demás denominaciones, en donde no es casual su denominación. Desde ahí y en conjunto con las otras ciencias desde la filosofía de la ciencia en general y la filosofía al final del camino, es que se puede retomar un debate interesante en donde la Pedagogía no es *a priori* una ciencia, sino que desde las discusiones originarias que le dieron sentido a la propuesta en un contexto específico en tiempo y espacio, como sostendrían Dilthey y Natorp, que se puede proceder de manera inductiva.

Para la discusión dentro de la propia filosofía de las ciencias sociales, el debate en torno a la pedagogía también podría servirle de ejemplo para sostener una propuesta o negarla. Si hacemos caso de que en realidad la división entre las ciencias sociales y humanas, imitando a las ciencias naturales, es artificial, entonces reintegrarla al debate puede ayudar. En palabras de Paul Natorp, creo que en gran medida muchos de los problemas entre estas tradiciones vendrían de hacer una lectura de los clásicos.

## Conclusiones

Lo que caracteriza a lo que hemos denominado como tradición alemana en Pedagogía durante el siglo XIX y principios del XX centró una buena parte de su discusión en los dos aspectos que han sido abordados en este último capítulo: la relación entre filosofía y pedagogía y el estatus de la pedagogía como ciencia.

Ambas están fuertemente vinculadas. Si entendemos que la Pedagogía es ciencia, al menos en lo revisado por estos cuatro autores, es por su vínculo con la Filosofía. Esto no necesariamente debe entenderse como una subordinación, sino más bien como un canal para la mejor construcción del propio campo disciplinario.

En el siglo XIX y principios del XX se asumió que la Pedagogía, tal vez para obtener una legitimación, debía ser ciencia o, en caso de no serla, el fenómeno educativo debía tener múltiples ciencias que abordaran lo que podemos llamar el fenómeno educativo. Si es que repensamos el vínculo esencial entre filosofía y pedagogía en nuestros días, tal vez la aspiración y el debate no tenga que centrarse en su cientificidad sino en la multiplicidad de oportunidades que desde ambos campos han desarrollado durante el siglo XX. Si rescatamos la propuesta kantiana de que no basta la mera teoría para comprender la realidad pero que sin ella entender los fenómenos – el educativo en este caso – sería ciega, tal vez haya algo que aprender desde esta comunicación. En este camino de ida y de vuelta podremos retomar algunas de las preguntas esbozadas por estos cuatro autores y, desde mi perspectiva, por muchos más.

Creo que el debate entre los que sostienen que la pedagogía es ciencia y los que afirman que existen las ciencias de la educación no tiene sentido, tomando en cuenta que debería rescatarse en primer lugar la tesis fuerte del vínculo entre pedagogía y filosofía. La discusión en torno a la científicidad se vuelve vacía sin esta discusión que, por lo menos, tuvieron en su momento los autores revisados en este trabajo.

Este acercamiento entre filosofía y pedagogía creo que tiene que también pasar por la discusión en torno a las ciencias sociales/humanas o humanidades ya que considero que ahí se encuentran, en buena medida, las discusiones entre las ciencias particulares (no naturales, en este caso) y la filosofía en general. Cuestiones como la separabilidad del conocimiento humano, el fin de las ciencias sociales – y de la ciencia en general – creo que nos permitiría aproximarnos a lo que hemos denominado propiamente “humano” de una manera mucho más amplia con mayores posibilidades para futuros estudios. Desde ahí también es posible pensar la pedagogía.

Habría que hacer un estudio mucho más detallado para poder también adentrarse en otras tradiciones. Esto incluye también el acercamiento a los textos en su lengua original, en este caso el alemán. Aunque las traducciones puedan ser buenas, muchos de los estudios que se han hecho dentro de una misma tradición están en la propia lengua de la tradición.

Más allá del punto que se debate en torno a la científicidad de la pedagogía, creo que un estudio más amplio y constante en torno a la filosofía de la educación sería una forma de revincular lo que encuentro separado. La filosofía de las ciencias sociales / humanas

permite cuestionar lo que se ha dado por supuesto a nivel disciplinario. Entender cuál es el origen de una misma disciplina tal vez nos deje con cuestionamientos hasta de la pertinencia de la propia disciplina o, simple y sencillamente, su resignificación. Tal vez no sea conveniente, pero no bastaría entonces una Filosofía de la Educación sino una Filosofía de la Pedagogía en tanto disciplina.

Creo que los asuntos aquí planteados no están libres de aspectos políticos, sociales y económicos que, ya sean vistos como “motivos auxiliares”, cuestiones de valores en la ciencia o plenamente como filosofía política de la ciencia. Desde esta perspectiva las ciencias sociales / humanas han ayudado a entender la ciencia como un quehacer humano. El que ellas pretendan alejarse de este contexto sería ir en contra de lo que ellas mismas estudian y han propuesto durante buen tiempo.

En cualquier caso, considero necesario acercar a lo pedagógico con lo filosófico para reencontrarse y desde ahí dinamizar de vuelta un proceso constante de crítica – en su más amplio sentido de *krisis* como elección—para repensar el quehacer pedagógico y educativo.

## Obras consultadas

Alcalá Campos, Raúl. "Tradición" en *Controversias conceptuales*. México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2004. p. 85-102. (Seminarios)

\_\_\_\_\_ "Consenso, disenso y tradición" en Ambrosio Velasco Gómez (Coord.) *Progreso, pluralismo y racionalidad en la ciencia. Homenaje a Larry Laudan*. México, UNAM, 1999. p. 263-274.

Château, Jean. *Los grandes pedagogos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1959. 340 p. (Sociología).

Compayré, Gabriel. *Herbart. La educación a través de la instrucción*. Trad. de M. Ochoa. México, Trillas, 1994. 97 p. (Biblioteca grandes educadores, 8).

Dilthey, Wilhelm. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. 6ª ed. Buenos Aires, Losada, 1965. 143 p. (Publicaciones de la Revista de Pedagogía – Biblioteca del maestro.)

\_\_\_\_\_ *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1968.

\_\_\_\_\_ "La comprensión de otras personas y de sus manifestaciones de vida" y "Las categorías de la vida" en *El mundo histórico*. Pról. y trad. de Eugenio Ímaz. México, Fondo de Cultura Económica, 1978. (Sección de Obras de Filosofía. Obras de Wilhelm Dilthey, VII) p. 229-270.

Eggers Lan, Conrado. *Introducción histórica al estudio de Platón*. Buenos Aires, Eudeba, 1974. 177 p.

Gadamer, Hans-Georg. "La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico" en *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 1977. p. 331-377.

Granja, Dulce María. "Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación" en León Olivé y Luis Villoro (Eds.) *Filosofía moral, educación e historia. Homenaje a Fernando Salmerón*. México, Facultad de Filosofía y Letras / Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM, 1996. p. 579-580.

\_\_\_\_\_ "Filosofía de la educación" en *Kant en español. Elenco bibliográfico*. México, UNAM-UAM, 1997. p. 185-186.

Hegel, G.W.F. *Escritos pedagógicos*. 2ª ed. Trad. de Arserio Ginzo. México, Fondo de Cultura Económica, 1998. 188 p.

Herbart, Johann Friedrich. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. 3ª ed. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Pról. de José Ortega y Gasset. Madrid, Espasa Calpe, 1935. 327 p. (Ciencia y educación, Clásicos)

- Hoyos Medina, Carlos Ángel. (Coord.) *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* 2ª ed. México, CESU-UNAM, 1997. 148 p.
- Jaeger, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Trad. de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 2002 [1957]. 1151 p.
- Kant, Immanuel. *Pedagogía*. 3ª ed. Edición de Mariano Fernández Enguita. Trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Buenos Aires, Akal, 2003. 112 p. (Akal Básica Bolsillo)
- Kant, Emmanuel. “¿Qué es la Ilustración? (1784)” en *Filosofía de la historia*. 2ª ed. Pról. y trad. de Eugenio Ímaz. México, Fondo de Cultura Económica, 1979. p. 25-38. (Colección Popular, 147)
- \_\_\_\_\_ “Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor. (1798)” en *Filosofía de la...* p. 95-122.
- Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. 2ª ed. Trad. de Agustín Contín. México, FCE, 1971.
- \_\_\_\_\_ “The Essential Tension: Tradition and Innovation in Scientific Research” en *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago. The University of Chicago Press, 1977. p. 225-239.
- Laudan, Larry. “From Theories to Research Traditions” en *Progress and its Problems*. Berkeley, University of California Press, 1977. p. 70-120.
- \_\_\_\_\_ “Respuestas a los críticos” en Ambrosio Velasco Gómez (Coord.) *Progreso, pluralismo y racionalidad [...]*. p. 291-318.
- Laudan, Rachel. “Hemos dejado de creer en el progreso: ¡vaya progreso!” en Ambrosio Velasco Gómez (Coord.) *Progreso, pluralismo y racionalidad [...]*. p. 43-56.
- Luzuriaga, Lorenzo. (Selecc. y pról.) *Antología de Herbart*. Buenos Aires, Losada, 1946. 109 p. (Publicaciones de la Revista de Pedagogía - Textos Pedagógicos).
- Moreno y de los Arcos, Enrique. “El lenguaje de la Pedagogía”. en *OMNIA. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. Año 2. Núm. 5. Diciembre 1986. México, UNAM, 1986. p. 15-20.
- \_\_\_\_\_ *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos*. México, UNAM, 1993. 256 p.
- \_\_\_\_\_ *Pedagogía y Ciencias de la Educación*. Colegio de Pedagogos de México y Seminario de Pedagogía Universitaria- UNAM. 1999. 81 p.

- 
- \_\_\_\_\_. “Sobre el vocablo Pedagogía”. *Paedagogium. Revista de Educación y Desarrollo*. México, CIAP. Bimestral. Julio-Agosto, 2002. Núm. 12. p. 4-6.
- Menéndez Menéndez, Libertad. *De la demostración empírica a la experimentación en pedagogía*. México, Colegio de Pedagogos de México- Seminario de Pedagogía Universitaria / UNAM, 1998. 140 p.
- Munzel, Felicitas G. “Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science” en Randall Curren (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford, Blackwell Publishing, 2003. p. 113-129. (Blackwell Companions to Philosophy).
- Natorp, Pablo. *Propedéutica filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de Pedagogía Social*. 2ª ed. Pról. de Francisco Larroyo. México, Porrúa, 1987. p. XX-198. (“Sepan Cuantos . . .”, núm. 286)
- Neurath, Otto. “Sociology in the Framework of Physicalism” en *Philosophical Papers*. Dordrecht, NL: D.Reidl Publishing Co., 1983. p. 58-90
- Polanyi, Michael. “The Republic of Science: Its Political and Economical Theory” en *Minerva*. Vol. 1, 1962. p. 54-74.
- Popper, Karl R. “Hacia una teoría racional de la tradición” en *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires, Paidós, 1979. p. 142-159.
- Santiago Azuela, Héctor Luis. *El dilema de la pedagogía: ¿arte o ciencia? Un análisis epistemológico del debate mexicano sobre el estatuto de la pedagogía a finales del siglo XIX*. México, UPN, 2000. 116 p. (Colección Textos, 16)
- Schutz, Alfred. *The Phenomenology of the Social World*. 2a ed. Trad. de G. Walsh y F. Lehnert. Londres, Heinemann, 1972 [1932]. 255 p.
- Southern, Richard. *The Making of the Middle Ages*. Yale, Yale University Press, 1953. 280 p.
- Valencia Dorantes, Margarita. *Imre Lakatos. La metodología de programas de investigación científica e historiográfica y su aplicación al campo pedagógico*. México, el autor, 1998. 110 p. (Tesis para optar por el título de Lic. en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM)
- Velasco Gómez, Ambrosio. “Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de ‘tradición’” en *Diánoia. Anuario de Filosofía*. Año XLIII Núm. 43. México, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM/ Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 125-145.

---

“The Hermeneutic Conception of Scientific Traditions in Karl. R. Popper” en E. Suárez-Íñiguez (ed.) *The Power of Argumentation (Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities, vol. 93)*, Amsterdam/New York NY; Rodopi, 2007. pp. 129-141.

---

“Pluralismo de tradiciones, racionalidad y hermenéutica” en Ambrosio Velasco Gómez (Coord.) *Progreso, pluralismo y racionalidad en la ciencia. Homenaje a Larry Laudan*. México, UNAM, 1999. p. 275 - 290.

## Índice

Dedicatoria	1
Agradecimientos	3
Introducción	5
I. El concepto de tradición en la filosofía de las ciencias sociales	9
II. Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: la tradición alemana de Pedagogía como ciencia en el XIX y principios del XX.	33
a) Immanuel Kant	37
b) Johann Friedrich Herbart	51
c) Wilhelm Dilthey	61
d) Paul Natorp	70
III. El vínculo entre Pedagogía y Filosofía y la Pedagogía como ciencia	83
a) La relación entre Pedagogía y Filosofía	86
b) Debate en torno a la cientificidad: el ejemplo de Pedagogía vs. Ciencias de la Educación	89
c) La Pedagogía como ciencia social/humana	93
Conclusiones	97
Obras consultadas	101