



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación  
México

Rojas Moreno, Ileana

Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y  
Letras-UNAM

Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 113, julio-septiembre, 2006, pp. 7-37

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211302>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

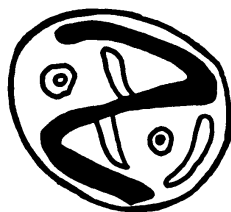
## *Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM*

ILEANA ROJAS MORENO\*

Este artículo aborda la presencia de los autores clásicos más representativos del pensamiento educativo occidental, en las obras de autores vinculados con la formación del pedagogo universitario en la UNAM. Nuestro propósito es rastrear las huellas de dicho pensamiento en la conformación del campo de conocimiento pedagógico entre 1940 y 1960, a partir de una circunstancia específica: la teorización pedagógica y el desarrollo epistémico-conceptual del campo pedagógico en nuestro país, observable mediante las tematizaciones en la producción discursiva durante ese periodo. Mediante el análisis conceptual de discurso, se efectúa la revisión de obras diversas para rastrear concepciones sobre educación, pedagogía y ciencias de la educación en autores clásicos, destacando la impronta de sus argumentaciones sobre la cientificidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica en autores contemporáneos.

*This article deals with the presence of the most representative Western educational thought's classic authors within the work of authors related to the education of pedagogy experts at the UNAM. Our goal is to track this thought's marks on the line-up of the educational epistemologic field between 1940 and 1960, starting from a specific circumstance: the pedagogical theorization and the epistemic and conceptual development in our country, which can be observed by means of the diverse thematizations in the discursive production during this period. A conceptual analysis of discourse will help us to review different works in order to trail conceptions about education, pedagogy and education sciences in classic authors, emphasizing the marks their argumentations left on scientificity and the prescriptive features of pedagogy as an academic discipline in contemporary authors.*

Educación / Pedagogía / Ciencias de la educación / Campo de conocimiento pedagógico /  
Análisis conceptual de discurso/ Producción discursiva/ Formación universitaria en educación  
*Education / Pedagogy / Education sciences / Educational epistemologic field / Conceptual análisis of discourse /  
Discursive production / University training in Education*



Recepción: 3.03.2006 /  
aprobación: 26.06.2006

\* Doctora en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas, por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, IPN. Actualmente es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones están: (2004) "La transición en la

pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis de la producción discursiva", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE/UAM, vol. IX, núm. 21, pp. 451-476, y (2005) *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares/COMIE/UAM/CESU. Correo electrónico: ileanarm@servidor.unam.mx

1. Con la categoría de producción discursiva atendemos a una especificación importante respecto del término genérico de discurso sobre el que existe una extensa literatura, e igualmente una amplia discusión en cuanto a sus límites y alcances. Con base en la investigación de la que se deriva el presente trabajo, la producción discursiva referida incluye el análisis de 34 obras consideradas de "consulta básica", 18 planes de estudios y 1 029 tesis, referentes todos ellos vinculados con los estudios de posgrado y licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Adicionalmente se realizaron 10 entrevistas a docentes, investigadores y/o autores de algunas de las obras elegidas. La investigación se desarrolló como tesis doctoral en el DIE-CINVESTAV (Rojas, 2004b).

## INTRODUCCIÓN

En este artículo nos interesa abordar el tema de los clásicos de la educación y la pedagogía más representativos del pensamiento occidental, y su presencia en la producción discursiva<sup>1</sup> de autores cuyas obras formaron una parte esencial en la enseñanza de la pedagogía como disciplina académica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Nuestro propósito es rastrear las huellas de dicho pensamiento en la conformación del campo de conocimiento pedagógico entre 1940 y 1960.

El trabajo que ahora presentamos forma parte de una investigación ya concluida (Rojas, 2004b), más extensa en cuanto a los referentes analíticos y alcances obtenidos, cuyo propósito fue el de responder tres cuestiones básicas: ¿hay una historia de los conceptos de la pedagogía?, ¿hay una historia del pensamiento pedagógico en México?, ¿cuál es la historia de los conceptos que actualmente se emplean en el debate educativo del país? Uno de los puntos de partida consiste en sustentar la hipótesis de que la historia conceptual de una disciplina o campo de conocimiento es fundamental para entender su genealogía y constitución. Por ello argumentamos que la historia conceptual de un campo no se gesta de manera espontánea ni en forma independiente, sino que tiene lugar en el entramado de un conjunto más amplio y complejo de elementos y relaciones (la institución y su organización, los actores y sus trayectorias, etcétera).

En este mismo sentido situamos aquí una circunstancia específica: la teorización pedagógica y el desarrollo epistémico-conceptual del campo pedagógico en México, observable mediante las tematizaciones en la producción discursiva, se desarrolló de manera importante en el ámbito universitario, entre los años cuarenta a sesenta.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, se toma como base el análisis conceptual del discurso por ser ésta una perspectiva que ofrece formas de aproximación y herramientas para abordar los procesos de construcción de saberes disciplinarios. En particular para el desarrollo de esta parte de la investigación se recuperan sustentos teóricos de Foucault (analítica arqueológica) y de Derrida (analítica deconstructiva), dado que ambos autores abordan el análisis de cuerpos discursivos explorando sus elementos y relaciones constitutivas: "Foucault, desde la analítica arqueológica, se mueve a nivel de las condiciones de posibilidad para la emergencia y transformación de las regularidades discursivas, enfocando las prácticas sociales y relaciones de poder (genealogía); Derrida, desde la analítica deconstructiva, se mueve en el nivel de las estructuras de signi-

ficación en que se condensan los discursos, enfocando la desedimentación de las significaciones” (Granja, 2003, p. 238).

Ambas perspectivas aportan diversos elementos para definir una estrategia analítica que posibilite el abordaje de las formulaciones conceptuales. Dicha estrategia consiste entonces en desmontar las lógicas con que se estructuró la producción discursiva del periodo estudiado, a fin de comprender dentro de una dimensión histórico-social concreta qué permanece y qué cambia en el ámbito discursivo, así como las formas y los movimientos que se hallan implicados en dichos cambios y/o permanencias.

En cuanto a la producción discursiva, al centrar la atención en las obras de consulta en el campo pedagógico en un periodo específico (1940-1960) y en espacios claramente delimitados (Facultad de Filosofía y Letras), partimos de la idea de reconocer que dicha producción es muy amplia y no se podría abarcar en su totalidad. Esta condición nos llevó a definir criterios metodológicos de selección acordes con el enfoque teórico de la investigación, tomando como base dos cuestiones importantes: *a)* ¿qué autores y cuáles obras se considerarían representativos del periodo estudiado?, y *b)* ¿cuáles conceptos habrían de seleccionarse para efectuar el análisis?

En este sentido, fue conveniente considerar aspectos más específicos. Por una parte, el interés por ubicar la delimitación de los desarrollos temáticos y las problematizaciones que dieron cuerpo o configuraron la producción discursiva del campo pedagógico en el periodo acotado. Por otra parte, la importancia de rastrear las formulaciones conceptuales que surgieron, permanecieron, se modificaron o se eliminaron del panorama discursivo. Lo anterior permitió definir criterios más puntuales a partir de las siguientes recomendaciones: *a)* considerar los autores y títulos referidos reiteradamente en entrevistas, documentos sobre planes de estudios, trabajos de titulación, e incluso citados en los propios textos (p. ej., la obras de Larroyo citadas de manera recurrente por él mismo y por otros autores); *b)* verificar la correspondencia entre los títulos seleccionados y el referente de la ubicación por áreas académicas de los planes de estudios revisados, y *c)* ubicar los textos que incluyeran el desarrollo de conceptualizaciones, temáticas y problematizaciones centrales en el campo pedagógico.

Con base en lo anterior efectuamos la localización de autores y obras en algunas de las lecturas consideradas básicas para la formación del pedagogo universitario en el periodo estudiado. Así se eligieron los textos de un autor mexicano (Francisco Larroyo) y cuatro autores españoles, tres de ellos exiliados en México (Emilia Elías de Ballesteros, Santiago Hernández Ruiz y Domingo Tirado Benedit) y uno en Argentina (Lorenzo Luzuriaga).

En el caso de Francisco Larroyo, esta ubicación cobra particular importancia dado que fue uno de los principales impulsores no sólo de la lectura de los clásicos, sino de la pedagogía como carrera universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras. Además de la producción de sus obras, Larroyo fue docente del Departamento de Ciencias de la Educación desde 1935, fundador y promotor del Colegio de Pedagogía en 1955, y director de la Facultad (1958-1966). Sus cátedras fueron Historia de la pedagogía, Teoría pedagógica como ciencia de la educación, Filosofía de la educación, Didáctica de la enseñanza superior e Historia de la educación en México.

Por otra parte y de acuerdo con un rastreo en los planes de estudios y en datos de entrevistas, consideramos que la lectura de los clásicos hubo de realizarse en el estudio de los cursos, materias, asignaturas y seminarios tales como: Historia general de la educación (curso del Departamento de Ciencias de la Educación, 1934; materia obligatoria de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, 1937-1938); Filosofía de la educación e Historia de la educación (asignaturas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, 1938-1954, 1954-1958); Teoría pedagógica, Historia general de la pedagogía, Filosofía de la educación (materias de la licenciatura en Pedagogía, 1959); seminario de Bibliografía pedagógica (maestría en Pedagogía, 1959); Teoría e historia de la educación (doctorado en Pedagogía, 1959); Antropología filosófica, Teoría pedagógica, Historia general de la educación, Filosofía de la educación, Textos clásicos de la pedagogía (materias de la licenciatura en Pedagogía, 1967); seminario de Textos clásicos y contemporáneos de la pedagogía (posgrado en Pedagogía, 1972).

A partir de esta revisión ubicamos las obras de nueve autores considerados clásicos de la educación y la pedagogía, iniciando con el pensamiento educativo de la antigüedad clásica griega vertido en la obra de Platón, para pasar al pensamiento educativo europeo de la reforma con Comenio, el siglo de las luces y el surgimiento de los estados nacionales en los siglos XVII y XVIII con Kant, Rousseau y Pestalozzi, hasta llegar a los proyectos sociales y educativos de los siglos XIX y XX bosquejados en las obras de autores de Alemania, Francia y Estados Unidos como fueron Herbart, Dilthey, Durkheim y Dewey. Sin duda, en esta selección el lector habrá de notar ausencias respecto de autores y sus obras igualmente importantes a lo largo del tiempo, y también representativos del pensamiento educativo occidental como son Aristóteles, San Agustín, Juan Luis Vives, Locke, por mencionar a algunos de ellos. Esto obedece, por una parte, a que los autores clásicos incluidos observan una presencia más definida en la

producción discursiva analizada; por otra parte, la brevedad de la extensión que permite un artículo condiciona las posibilidades de un análisis más vasto y exhaustivo.

Ahora bien, dado que este análisis se desprende de una investigación más amplia con una variedad de conceptos, seleccionamos una parte del análisis en la que nos proponemos abordar los siguientes aspectos: *a)* concepciones sobre educación, pedagogía y ciencias de la educación en autores clásicos del pensamiento educativo; *b)* argumentaciones sobre la cientificidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica, y *c)* presencia de los clásicos en la producción discursiva de autores básicos para la formación universitaria en pedagogía, concretamente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

### **Conceptuaciones de educación, pedagogía y ciencias de la educación en autores clásicos**

En una breve panorámica veamos algunos de los planteamientos importantes vinculados con la formulación de los conceptos *educación*, *pedagogía* y *ciencias de la educación*, elegidos por tratarse de las delimitaciones nodales referidas tanto a la denominación del objeto de estudio como a la delimitación de un campo de conocimiento disciplinario. Por ejemplo, el manejo del concepto *educación* como un problema humano referido a la formación, el cuidado y el desarrollo, es característico en casi todas las obras ubicadas con sus respectivos tratamientos, matices y significaciones que este concepto ha adquirido a lo largo del tiempo.

En Platón,<sup>2</sup> por ejemplo, como en otros autores de la antigüedad clásica, se encuentra el término *paideia*, concebido como el concepto amplio sobre el problema de la educación o proceso integral de la educación en los griegos, relacionado estrechamente con el de *areté* (virtud) en el sentido de disposiciones o excelencias de orden intelectual, moral y físico. Esto es, la *educación* abarca tanto el cultivo del cuerpo (perfección) como el del alma (belleza) en su acepción más general sobre la formación del hombre. Así, en “Menón o de la virtud” Platón argumenta lo siguiente:

¿No decías antes que la virtud consiste en querer el bien y poder realizarlo? [...] Por lo tanto, la virtud en este concepto no parece ser otra cosa que el poder procurarse el bien. [...] Puesto que no conocemos la naturaleza de la virtud ni sus propiedades, examinemos, partiendo de una hipótesis, si puede o no enseñarse, y hagámoslo de la manera siguiente: si la virtud es tal o cual cosa con relación al alma, podrá enseñarse o no se podrá. En primer lugar, siendo de otra naturaleza que la ciencia, ¿es o no

2. Por el tratamiento que da a lo educativo, Platón (429-347 a.C.) es considerado uno de los primeros autores en exponer una reflexión sistemática acerca de la educación, referida a un ideal de Estado y de sociedad propio de un contexto de intensa actividad política y cultural en la vida ateniense de inicios del siglo IV a.C.

3. La obra de Comenio (1592-1671) representa uno de los primeros esfuerzos de sistematización de la pedagogía occidental en tanto que disciplina académica, preparada en un contexto en el que se instauró la secularización de las sociedades y el predominio de la razón como forma de explicación del mundo, de conocimientos y legitimación de saberes, en un momento de reordenamiento social que dio lugar a la modernidad.

4. Rousseau (1712-1778) está considerado uno de los pensadores más destacados del siglo XVIII, cuyas aportaciones van más allá de lo educativo para pasar al plano de lo filosófico y lo político. En la efervescencia de la Revolución francesa (1789), el papel de educador asignado al Estado y la formación del ciudadano se convierten en aspectos esenciales en los fines e idearios de los filósofos de la época.

susceptible de enseñanza, o como decíamos antes, de reminiscencias? (Platón, 1962, pp. 213, 218, 219)

De acuerdo con este planteamiento observamos que para Platón la idea de la virtud como una excelencia humana no es sino el resultado de la educabilidad, en tanto que la educación es más que una ciencia y no habrá de confundirse con esta última. Pero la virtud como un atributo básico a adquirir está condicionada al cumplimiento de una enseñanza y el aprendizaje correspondiente como garantes de la sabiduría, que es en sí misma la propia virtud.

En otro momento y contrastando con la perspectiva de Platón, observamos que para Comenio<sup>3</sup> la formación como una base natural para el desarrollo humano es un concepto más general que incluye al de educación. Una preocupación básica es el problema de la *formación* del hombre por el hombre mismo, como un objeto sistemático de reflexión y de aprendizaje intencional en las nacientes sociedades modernas. De acuerdo con este autor, el hombre es una totalidad en su naturaleza humana, y la *educación* representa el disparador para lograr esa completud merced a la enseñanza. Pues a diferencia de lo que señalaba Platón en cuanto a la posibilidad o no de educar por esta vía, con Comenio el concepto de *enseñanza* juega un papel especial en la formación humana: “En general a todos es necesaria la cultura. [...] Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos” (Comenio, 1982, pp. 22-23).

Según este autor la educación es el medio para alcanzar la perfección del hombre y el fundamento de un proyecto de orden social. En este sentido, Comenio habla del papel de la educación en relación con la cultura, el mejoramiento de la sociedad en general, y del hombre en particular. Su cosmovisión religiosa es el sustento de la tarea humanista y de reforma social, y para tal fin la educación cumplirá con ciertas cualidades y habrá de efectuarse de una cierta manera.

Más adelante, encontramos que con Rousseau,<sup>4</sup> al concepto educación desarrollado en Emilio se van incorporando otras problematizaciones articuladas con los conceptos de *naturaleza*, *formación* e *instrucción*. En este discurso tejido de anécdotas y ejemplos, el autor ilustra sus ideas en orden de inclusión situando el concepto de *naturaleza* en primer término. Para este autor la *naturaleza* —el concepto más amplio— es buena porque es el punto de partida que tiene un origen divino, frente a la sociedad

que es mala y corrompe; la *educación* (equiparable a *formación*) es el medio para corregir esta deficiencia. A diferencia de Comenio, en el planteamiento rousseauniano se afirma que al ser humano habrá de procurársele de aquello que no fue provisto al nacer mediante la *educación*:

Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos asistencia; nacemos estúpidos, necesitamos juicio. Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, nos es dado por la educación. [...]...esta palabra de *educación* tenía entre los antiguos un sentido distinto, que nosotros ya no le damos: significaba nutrición. *La comadrona trae al mundo, dice Varrón, la nodriza cría, el pedagogo forma, el maestro enseña.* De este modo la educación, la institución y la instrucción son tres cosas tan diferentes en su objeto como el aya, el preceptor y el maestro (Rousseau, 1998, p. 38-39, 40).

Más aún, el autor propone una categorización de otro orden para el concepto de *educación* derivada de una visión de causalidad, ubicándola así como efecto de la naturaleza, de los hombres y de las cosas. Su visión naturalista lo lleva a enfatizar incluso que la *educación* es una acción regulada en sí misma, precedente a las personas y diferenciada por cuanto a su objeto. Conviene destacar que todavía en la obra de Rousseau, las diferentes reflexiones sobre la educación apuntaban a considerarla más como un arte. Incluso a partir de esta visión, con Kant<sup>5</sup> en su texto *Pedagogía* se puede observar ya una formulación de base, un planteamiento filosófico sobre la educación para lo que después habría de dar cuerpo a una teoría educativa.

En cuanto a Kant, en su obra está presente de una parte la influencia rousseauniana por lo que se refiere a su fe en las capacidades naturales del hombre y la necesidad de desarrollarlas mediante la educación. Por otra parte, se observa cierta coincidencia del planteamiento de Kant con el de Comenio respecto del vínculo *educación-cultura*, y desde el referente de considerar la educación como arte, el concepto mismo de educación incluye diversas categorizaciones tales como *formación, cuidado, disciplina e instrucción*. De esta inclusión destacamos los conceptos de *formación* (planteada como el cuidado y mejoramiento de la vida social y de etapas de la educación), y *disciplina* (formulada en términos tanto de corrección de defectos y prevención de malos hábitos, como de humanización del hombre), pues según el autor:

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. [...] El hombre tiene necesidad de cui-

5. En el periodo del iluminismo alemán la educación constituyó el espacio privilegiado para la reforma del hombre y de la sociedad, situándose como una de las más altas funciones del Estado para contribuir a formar el carácter nacional. En este contexto, Kant (1724-1804), como todo profesor de filosofía de la época, impartió lecciones de pedagogía las cuales fueron reunidas por su asistente Theodor Rinck en un texto publicado en 1803 con el nombre de *Pedagogía*.



6. De origen suizo, Pestalozzi (1746-1827) desarrolló su obra como educador y pedagogo a lo largo de casi sesenta años. Fundó diferentes escuelas elementales (Neuhof, 1775; Stans, 1798; Burgdorf, 1800) y una escuela normal, el Instituto Burgdorf (1804), sentando un precedente para el establecimiento de otros centros de divulgación de la pedagogía moderna en Europa. Pestalozzi entró en contacto con personajes como Herbart y Fröbel y es considerado por los historiadores de la pedagogía como seguidor del llamado naturalismo pedagógico y los proyectos de educación a favor del pueblo.

7. Herbart (1776-1841) surge como el portavoz del movimiento renovador de la cultura alemana, en un contexto de efervescencia europea de las luchas revolucionarias, las guerras napoleónicas, del surgimiento de los estados nacionales y del desarrollo del industrialismo capitalista en Inglaterra y Francia. Este autor contemporáneo de Hegel debatió contra el idealismo hegeliano, y al asumir la cátedra que fuera de Kant, lo criticó también.

dados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción. [...] La educación comprende: los *cuidados* y la *formación*. Ésta es: *a) negativa*, o sea la disciplina, que meramente impide las faltas; *b) positiva*, o sea la instrucción y la dirección; perteneciendo en esto a la cultura (Kant, 1991, pp. 35, 31, 40).

En breve, a partir del marco de la orientación filosófica de su *Crítica de la razón pura*, la propuesta de una filosofía de la educación y de una teoría educativa kantianas tiene como motor principal la razón, facultad humana y premisa universal del pensamiento y el comportamiento para el perfeccionamiento humano y la vida plena.

En otro momento, con Pestalozzi<sup>6</sup> encontramos una cierta continuidad con las formulaciones de Rousseau y Kant en dos sentidos: la visión naturalista de la educación y su caracterización en términos de *arte*. Para este autor la educación lleva ya un curso determinado por la propia naturaleza humana a fin de trascender de esa condición primitiva de la cual parte, a la vez que dicha condición es determinante de la acción educativa. En sí, el concepto *educación* formulado en su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* incluye y se sustenta básicamente en las categorizaciones de *enseñanza* y desarrollo natural, dado que: “Toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo, y ese arte reposa esencialmente en los medios de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas” (Pestalozzi, 1976, p. 16).

Su planteamiento formulado a modo de reflexiones básicas sobre los principios generales de la educación del pueblo, así como las reglas principales sobre la enseñanza y el aprendizaje, sitúa como objeto de sus formulaciones al niño, Dios y la naturaleza.

Ahora bien, ya con Herbart<sup>7</sup> se hace evidente un salto cualitativo de avance en la construcción de una teoría pedagógica. Desde una perspectiva filosófica, Herbart defendió una posición netamente realista opuesta al idealismo imperante, en la cual la realidad no es la manifestación del absoluto ni está puesta por el yo, sino que es el conjunto de entes singulares con su propia especificidad. La relevancia del planteamiento herbartiano está dada por la consistencia y el rigor sistemático sustentados en la filosofía y la psicología. En cuanto al manejo conceptual, en su obra *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Herbart desarrolla con amplitud el concepto inclusivo de *educabilidad* como elemento base de la pedagogía y precedente del concepto de *educación*. Así expresa que:

El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. [...] El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Esencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre (Herbart, s/f, p. 9).

Para Herbart la *educabilidad* del alumno, en tanto ductilidad o plasticidad, es una condición humana imprescindible aunque limitada para que exista educación. En este manejo conceptual, la *educación* está vinculada necesariamente con la idea de finalidad y el conocimiento de la naturaleza del educando, aspectos a partir de los cuales se puede determinar con propiedad el método más conveniente para la *instrucción*, la *disciplina* y la *formación*. Por lo tanto, *finalidad*, *naturaleza del educando* y *método* son tres de las categorizaciones con que se delimita el concepto de *educación*.

Otro momento para el discurso sobre lo educativo se da con Dilthey,<sup>8</sup> a partir de argumentaciones en las que desarrolla una entrada distinta al problema de lo pedagógico. Se trata de la mirada de la historia y el papel que en adelante habrá de jugar este abordaje en términos de un replanteamiento de fondo. Así, para Dilthey el manejo conceptual de *educación* está articulado con la idea de la historia como ciencia del espíritu. Pues según el autor, la historia de la educación depende de dos factores esenciales: el progreso de la ciencia que afecta a todos los medios de la educación y el estado cultural de un pueblo o generación que determina el ideal educativo, el cual tiene que ver con ideal de vida de la sociedad que educa. En su texto *Fundamentos de un sistema de pedagogía* Dilthey señala que:

La educación es una función de la sociedad. El análisis de tal función tiene dos medios: la comparación de los hechos empíricos y la creación de relaciones entre estos hechos y sus causas, la más importante de las cuales es la naturaleza humana. Así, el análisis trata de comprender, de una parte, la función educativa de la sociedad estudiando comparativamente la educación nacional de los diferentes pueblos en sus diferentes circunstancias particulares, y de otra, poniendo en relación con los hechos el conocimiento psicológico y sociológico de sus factores (Dilthey, 1940, p. 46).

En esta concepción, Dilthey articula dos perspectivas de corte teleológico: la individual y la social. En la perspectiva individual el fin de la educación sólo puede derivarse de la estructura de

8. En el marco de la filosofía y la historia, Dilthey (1833-1911) centró sus formulaciones en las ciencias del espíritu, la psicología y la historia, para abordar los problemas de una filosofía de la vida. Este filósofo alemán ejerció gran influencia en el pensamiento pedagógico contemporáneo, particularmente en la delimitación del campo disciplinario de la pedagogía y su teorización desde la historia, la psicología y la ética.

9. La obra sociológica de Durkheim (1858-1917) es representativa de una época de avances en la gran industrialización y el desarrollo de las ciencias humanas. El abordaje del autor sobre la educación como un hecho social y objeto de estudio representa el elemento clave en sus formulaciones teóricas para la constitución de la sociología como ciencia.

*Presencia de los clásicos en la producción discursiva...* Ileana Rojas Moreno (2006), vol. XXVIII, núm. 113, pp. 7-37

la vida anímica misma. Desde la perspectiva social la educación responde a dos fines esenciales: la renovación de los sujetos y la transmisión y conservación de los bienes culturales adquiridos a lo largo de la historia. En su formulación sobre el concepto de *educación* Dilthey entretiene también lo histórico, y bajo esta lógica propone la siguiente definición: “La educación es la influencia intencional sobre la generación en desarrollo, que quiere dar a los individuos no desarrollados una determinada forma de vida, un determinado orden de las fuerzas espirituales. El ideal de educación que desearía realizar está condicionado siempre históricamente” (Dilthey, 1940, p. 125).

Otro aspecto a destacar es el tratamiento al problema de presentar la idea de educación con una pretensión de validez general, como se observa en los autores revisados anteriormente. Para Dilthey el ideal de la forma y su carácter abstracto de una ciencia que busque el desarrollo de reglas universales sobre lo educativo y, por consiguiente, las condiciones abstractas de este supuesto, es un planteamiento del que puede prescindirse en todo contenido que esté sometido al cambio histórico. Tal es el caso de la educación: “considerada desde dentro, tal como se expresa en la conexión de los procedimientos de enseñanza que se dirigen a la formación del individuo, sólo existe por sí en abstracción. Esta abstracción es sin duda inevitable para su teoría” (Dilthey, 1940, p. 130).

También conviene resaltar la importancia que Dilthey concedió a la historicidad de lo educativo. En contraste con los planteamientos de los autores precedentes, lo notable en la obra de Dilthey es el desarrollo de una conceptualización sobre la educación basada en el surgimiento de un entramado disciplinario de otro tipo. A partir de este momento, además de la filosofía y la psicología comenzarán a abrirse otras vías de acceso para el estudio de lo educativo provenientes de un campo de conocimiento incipiente para ese entonces: el de las ciencias sociales, que más tarde daría lugar al de las ciencias de la educación.

Más adelante, con Durkheim<sup>9</sup> podemos apreciar la influencia de otros autores como Kant, y Herbart. En su texto *Educación y sociología* sitúa la *educación* en el tránsito entre el ser natural y el ser social, depositando en ella la posibilidad del cambio. Si bien de esta ubicación se perfilan dos posiciones hasta cierto punto antagónicas, Durkheim no plantea una predeterminación de los fines sociales por sobre los fines humanos ni mucho menos la pretensión de encontrar una definición universal de educación. En este sentido también la influencia de Dilthey es evidente, al coincidir con este autor respecto de que todo proceso educativo presenta formas diversas acordes con las diferencias propias de cada sociedad, así

como al referir el papel de la historia en el tratamiento de lo educativo, concretamente en el caso de la intervención pedagógica.

Desde esta lógica el concepto de *educación* adquiere un sentido propiamente sociológico, pues no obstante las coincidencias con la obra de Dilthey, el énfasis difiere al considerar la educación como una entidad social generada sólo a partir de las relaciones entre los individuos. Así, coloca en primer lugar el concepto de *sociedad* y éste incluye al de *educación*, la cual constituye entonces una acción socializadora con fines determinados por la sociedad misma cuyo propósito es cultivar en el ser humano lo mejor de éste, el ser social. En su definición Durkheim la presenta como:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1975, p. 106).

Cabe destacar también que en este planteamiento el autor entreteje como tesis básica la idea de la funcionalidad de la educación vista en términos de un proceso metódico de socialización de los sujetos como forma de preservación de la sociedad. En breve, con este manejo conceptual Durkheim da un giro al tratamiento de lo educativo situándolo como un hecho social determinado, una realidad observable sobre la cual es necesario reflexionar. Educación es, según el autor, un objeto de estudio susceptible de ser descrito, analizado y explicado desde una perspectiva no considerada hasta entonces: la de lo social.

Por cuanto a Dewey,<sup>10</sup> su planteamiento incorpora principalmente elementos de autores como Kant, Herbart y Durkheim. De Kant recupera sus formulaciones sobre el cuidado y la formación moral; de Herbart retoma y desarrolla el planteamiento de la educación en términos de formación, su relación con el interés, la disciplina y la instrucción; de Durkheim adapta el tratamiento de lo educativo y lo caracteriza como actividad que surge en el medio social para su conservación y progreso.

En su manejo sobre el concepto de *educación*, Dewey lo plantea en términos de una *formación* vinculada con la crianza y la instrucción en una especie de enlace entre naturaleza y experiencia. Más aún, para este autor el concepto de educación tiene como conceptos equivalentes los de *formación*, *dirección*, *crecimiento* y *adiestramiento*, en un proceso donde la naturaleza es la fuente, mientras que la cultura y la eficacia social constituyen los fines. Así define:

10. La transformación acelerada hacia un mundo urbano e industrializado del siglo XIX en Estados Unidos posibilitó que en las primeras décadas del siglo XX se recuperara la perspectiva filosófica del liberalismo inglés de siglos pasados: la constitución de una sociedad que se construye en la democracia y en la libertad. Las aportaciones de la filosofía educativa de Dewey (1859-1952), portavoz de su época, encontraron eco en un momento en que la cultura y la mentalidad estadounidenses buscaron adecuar el espíritu filosófico y la ideología social al nivel técnico y científico característico de su sociedad.

11. De acuerdo con J. J. Brunner, una tradición académico-disciplinaria es “una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas” (1985, p. 32). En el campo pedagógico podemos ubicar la presencia de tres tradiciones académico-disciplinarias: a) la tradición alemana representada por Dilthey y Herbart y el enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades; b) la tradición anglosajona representada por Dewey y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denominación de ciencia de la educación, y c) la tradición francesa representada por Durkheim, Debesec y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación.

“Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso, hablamos de la educación como actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social” (Dewey, 1997, p. 21).

Una categorización relacionada con la delimitación anterior es la de educación incidental (natural, espontánea) y educación sistemática (formal y deliberada). Esta distinción queda articulada a su formulación sobre los problemas de la filosofía de la educación, el papel de la experiencia y el ideal de democracia en una sociedad tendente al progreso. Cabe destacar que en su planteamiento Dewey marca el precedente de situar la *educación* en términos de *proceso*, acepción mucho más amplia que las de medio, hábito, guía, arte e, incluso, la de acción social, todas ellas manejadas por los diferentes autores revisados. Indudablemente, el sustento de esta argumentación lo constituye el pensamiento de los autores que le antecedieron y resalta su señalamiento en cuanto a delimitar como fundamentación y eje conductor de su obra las perspectivas psicológica y sociológica. En efecto, para Dewey la *educación* abarca la *formación* de disposiciones fundamentales de orden intelectual y emocional referidas a la naturaleza, pero destinadas a regular la *vida social* de los individuos, aunque el propio autor concede a lo psicológico la primacía sobre lo social.

Ahora bien, sobre la base de los argumentos revisados y en relación con los conceptos de *pedagogía* y *ciencias de la educación* conviene ubicar dos aspectos importantes. Por una parte, al observar el desplazamiento y la posición que van tomando estos conceptos con vistas hacia la conformación del campo pedagógico. Por otra parte, al rastrear las huellas que cada uno de los autores —mediante la problematización propuesta— imprime en la producción discursiva referida a la delimitación y construcción disciplinaria. Asimismo, mediante esta ubicación podremos reconocer algunos de los elementos que conformaron las tradiciones académico-disciplinarias alemana, francesa y anglosajona en el campo pedagógico.<sup>11</sup>

De entrada es importante precisar que el surgimiento en Occidente de la pedagogía como disciplina académica o campo de conocimiento se sitúa propiamente en el Siglo de las Luces (siglo XVIII), es decir, como problematización y reflexión bajo las insignias de racionalidad, progreso, democracia e igualdad. En este contexto, los orígenes disciplinarios se relacionan con la secularización de la sociedad, propiciando el asumir la educación del hombre por el hombre mismo, y como una vía para superar la visión pesimista de la naturaleza humana propia del cristianismo.

De hecho, en el panorama de la producción discursiva existe consenso en fijar los planteamientos sobre la concepción de la disciplina en la obra de Kant. Con el desarrollo sistemático de su obra *Pedagogía*, este autor ofrece elementos clave que representan en lo general una de las primeras formulaciones teóricas sobre la educación desde el ámbito de la filosofía.

Sin embargo, conviene destacar que el planteamiento sobre la delimitación de *pedagogía* está en contextos antecedentes y se maneja en formas conceptuales distintas. Es así que los conceptos de *enseñanza*, *orden*, *método* y *didáctica* son previos a la utilización del concepto de *pedagogía*. Se puede observar entonces una especie de dinámica de estructuración conceptual, en la cual estos términos contribuyeron a dar forma a dicha concepción y después, cuando la pedagogía se torna en una teoría sistemática, quedaron subordinados a ella.

Así por ejemplo, en diferentes trabajos de corte histórico la referencia al concepto de *pedagogía* alude al término acuñado en la cultura occidental para referirse a un oficio (*pedagogo*, ayo, quehacer de esclavos), cuyo significado es el de “guía del niño” y su origen puede rastrearse históricamente en la Grecia antigua (siglos VIII-VII a.C.) En este mismo contexto sociohistórico surgió el término *didáscalo* (antecedente de didáctica), el cual se aplicó al maestro, en tanto que *didaskáleia* o palestra se utilizó para nombrar el sitio donde se realizaba la enseñanza colectiva. A partir de esta ubicación adquiere sentido el énfasis en las formulaciones de Platón y Comenio, dado que constituyen un precedente de esta gestación.

Por ejemplo, con el planteamiento de Platón se van apuntando ya algunos elementos conceptuales referidos a la *pedagogía* cuando este autor define el concepto de *enseñanza* presentándolo como la actividad para adquirir, aprender, un conocimiento o bien una habilidad observando un *método* específico. Por otra parte, el concepto de enseñar es manejado también como un arte, un oficio, una forma de actividad social desempeñada por el sofista o especialista del saber. Otros conceptos relacionados con educación y pedagogía referidos en la obra de Platón son instrucción, palestra, ayo (*pedagogo*) y *didáscalo*. En esta argumentación el concepto de enseñanza significa “hacer a otros”, es decir, equivale a formación. Como se puede apreciar, el enlace conceptual entre *enseñanza*, *método* y *formación* permite entrever la presencia de una tematización incipiente que apuntaba ya a delimitar las funciones sobre la pedagogía.

En cuanto a Comenio, con una temporalidad más cercana a Kant y por su obra expresada en el pensamiento y la obra inscritos en las reformas religiosas, esta delimitación es más consistente. A través de su *Didáctica magna*, y sin mencionar propiamente el tér-

mino, Comenio ofrece una visión sobre pedagogía basada en la idea de un *orden natural básico*, la *enseñanza* y el *método*, principalmente.

Otro referente importante se da al situar el planteamiento comeniano en términos de un discurso nuevo que, observado en perspectiva, constituyó un sentido fundante para la pedagogía; pero se trata de una nueva pedagogía traducida en la definición de una nueva didáctica, es decir, de una moderna teoría de la enseñanza y del aprendizaje. La utilización que hace Comenio del concepto de *didáctica* puede verse ahora como el equivalente de *pedagogía*, en el pleno sentido que esta palabra tuvo en la antigüedad clásica. Incluso con este manejo *pedagogía* es un concepto que va más allá de referirse a la educación de los niños, pues sitúa al hombre en el centro del pensamiento pansófico que es mucho más amplio y general.

Más aún, el concepto de didáctica como sinónimo del de *pedagogía* se presenta basado en principios científicos para hacer de la educación una ciencia. Se destaca también un apuntamiento específico sobre la importancia de crear una institución formadora, una escuela de didáctica (“la *Escuela de Escuelas* o Colegio Didáctico”). Este señalamiento puede considerarse incluso como un germen de la institucionalización relacionada con la fundación del campo disciplinario.

Ahora bien, ya en la obra de Kant la pedagogía queda situada en el ámbito universitario con el manejo de elementos conceptuales más consistentes, los cuales dan las bases para la conformación de la tradición alemana. Con este autor el concepto de *pedagogía* queda definido en términos de una teoría sobre la educación, basada en la moral y cuyo fundamento último es la teoría del conocimiento de su obra *Crítica de la razón pura*. Para Kant la necesidad de una guía para esa acción formadora da lugar a una teoría que de manera razonada oriente el desarrollo humano. Así argumenta que:

El arte de la educación o pedagogía necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. [...] La Pedagogía o teoría de la educación es o física o práctica. La educación física es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente (Kant, 1991, pp. 35, 45).

Como podemos observar, con un planteamiento que entreteje las categorizaciones de “arte de la educación o pedagogía” y “pedagogía o teoría de la educación” Kant establece una distinción más puntual entre los conceptos de educación, pedagogía y didáctica

que difiere y contrasta con el tratamiento de Comenio. En breve, mediante el planteamiento kantiano la pedagogía —vista ya como disciplina académica— adquiere así un *corpus* teórico más consistente, bajo la forma de un tratado puntual y concreto de corte eminentemente filosófico, con el desarrollo de categorizaciones, fines y principios de la educación. Pues si bien su *Pedagogía* no tuvo el impacto de los trabajos de Comenio, Rousseau o Froebel, sí influyó en desarrollos posteriores sobre filosofía, ética y psicología de la educación en el tránsito de los siglos XIX y XX.

De hecho, es en el planteamiento de Herbart donde puede observarse la presencia de una impronta kantiana pero con diferencias sustanciales. Por ejemplo, con Herbart hay una clara oposición al abstraccionismo de Kant y sus tesis sobre la libertad trascendental y las formas de intuición *a priori*; oposición sustentada en el concepto de *educabilidad* en términos de una realidad concreta (situación y tiempo) que supera la especulación referida al alma. Otra diferencia básica en Herbart es el hecho de haber avanzado en la definición de *pedagogía* en términos de ciencia, articulándola con la filosofía y la psicología en un momento histórico en particular. Así expresa el autor:

La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquella muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos. [...] Con esto se expresa también la dependencia de la pedagogía, de la experiencia, ya porque la filosofía práctica admite ser aplicada a la experiencia, ya porque la psicología arranca no sólo de la metafísica, sino también de la experiencia concebida rectamente por la metafísica. Pero el simple conocimiento humano empírico satisface tanto menos a la pedagogía, cuanto más variable es una época respecto a su moral, costumbre y opiniones (Herbart, s/f, p. 9, 10).

Como puede observarse, el planteamiento herbartiano aportó las bases para la reformulación de una teoría pedagógica con presupuestos psicológicos más consistentes, aun cuando la psicología no estaba considerada en ese entonces como una ciencia autónoma.

Ya con Dilthey, y en el marco de su planteamiento sobre la historia como ciencia del espíritu, las concepciones de *educación* y *pedagogía* se entretajan con su visión acerca de los avances de la ciencia y el estado cultural de un pueblo o generación. Para el autor este enlace abarca tres aspectos distintos: el de formación del individuo; el de influencia intencional sobre la generación en desarrollo para imprimir una determinada forma de vida y un determinado orden de fuerzas espirituales, y por último, el de conexión con procedimientos de enseñanza.



Por otra parte, aunque Dilthey desarrolla su concepto de *pedagogía* proponiéndolo como un conocimiento proveniente de la ética y la psicología, señala algunas deficiencias constitutivas generadas a partir de estos enlaces disciplinarios. En una apreciación opuesta a la de Herbart, Dilthey enfatiza que:

La pedagogía actual sufre o bien bajo una derivación meramente psicológica o bien por el desarrollo de la organización escolar decretada por el Estado; no existe aun una ciencia inductiva de la pedagogía. La escuela herbartiana es precisamente la que ha hecho más por retrasarla. [...] De la psicología no puede derivarse ninguna pedagogía, y el menosprecio actual de los prácticos respecto a esta ciencia se basa en que se ha intentado resolver el problema insolucionable hoy de desarrollar deductivamente sobre bases psicológicas todo un sistema de Pedagogía. [...] No hay ciencia alguna de la pedagogía con validez general, desde la cual pueda decidirse la solución de los problemas de enseñanza para todos los pueblos y tiempos (Dilthey, 1940, p. 121-122, 140).

Asimismo, Dilthey propone su argumentación sobre la *historicidad* y *cientificidad* de la pedagogía, y de la enseñanza (reglas de la actividad del educador). Cabe destacar incluso cómo en sus planteamientos sobre *pedagogía* este autor enfatiza el soporte cultural y la participación de educador y alumno como sujetos históricos.

En suma, con los planteamientos de Herbart y Dilthey queda más claramente establecido el vínculo filosofía (teoría)-pedagogía (práctica), esta última con visos de ser la ciencia de la educación. Los elementos conceptuales antecedentes, articulados en los argumentos de esta problematización sobre la pedagogía como unidad disciplinaria, cuyo antecedente es la filosofía en tanto que fuente reflexiva y normativa, se convirtieron en la característica esencial que dio sustento y forma a la tradición disciplinaria alemana.

Por cuanto a Durkheim, y como ya se mencionó en líneas anteriores, la influencia de Dilthey se deja ver en su formulación sobre el concepto de educación del que deriva el de *pedagogía*. Para Durkheim la *pedagogía* puede conceptuarse inicialmente en términos de una teoría cuyo objeto es la educación, por lo que es además indispensable para el análisis y la orientación de las actividades educativas aunque no es propiamente una ciencia:

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. [...] Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Ésta consiste no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. A veces, incluso, se diferencian de las prácticas en uso hasta el extremo de entrar en franca

oposición con ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación impartida en sus respectivas épocas. De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación (Durkheim, 1975, p. 73).

En su argumentación Durkheim destaca que desde la pedagogía no se puede describir, explicar ni predecir la realidad educativa. Así, con esta definición la *pedagogía* sólo puede considerársele como una “teoría-práctica” relegada al papel de disciplina orientadora de la acción propositiva, prescriptiva e intervencionista. Este manejo de la pedagogía como disciplina, y no como ciencia por carecer de un modelo teórico-metodológico *ad hoc*, sentó el precedente de lo que constituiría la tradición disciplinaria francesa.

Como puede apreciarse ya, y con bases argumentativas acerca de la distinción entre teoría y práctica y los enlaces disciplinarios con la filosofía, la psicología, la historia y la sociología, el concepto de *pedagogía* no sólo adquiere forma y cuerpo sino que también se mueve entre dos tratamientos diferentes que le confieren por una parte el estatuto de ciencia unificadora, y por otra el de una disciplina más dentro de un campo de conocimiento cuyo objeto de estudio es la educación. Ambos tratamientos conceptuales en tanto problematizaciones derivaron en las ya mencionadas tradiciones disciplinarias alemana y francesa, respectivamente.

Por último, y en estrecha relación con el abordaje de las conceptualizaciones precedentes de *educación* y *pedagogía*, se sitúa el manejo de los conceptos *ciencia de la educación* y *ciencias de la educación* como argumento fuerte que llevó a la delimitación de las tradiciones anglosajona y francesa. La formulación precedente se ubica en la obra de Durkheim, aunque de hecho este autor desarrolla una argumentación derivada de los planteamientos de Dilthey. En este autor, por ejemplo, el manejo del concepto *ciencia de la educación* evidencia la red de enlaces entre la filosofía, la psicología y particularmente la historia, en una suerte de diversificación disciplinaria de la pedagogía y de su expansión como campo de conocimiento científico. Así señala que:

La pedagogía recibe de la ética el conocimiento de su fin, y de la psicología el de los procesos particulares y procedimientos por los que éste puede ser realizado. [...] todas las fórmulas de validez general son refutadas mejor cuando se conciben históricamente como expresión del ideal de vida y de educación de una determinada época y de un determinado pueblo. [...] ...en la ciencia de la educación el *análisis de la conexión teleológica de la educación* tiene ante todo que ser desarrollado en una parte

cerrada de sí misma. [...] Este análisis constituye el fundamento para la otra parte de esta ciencia. Ésta analiza las *formas diversas de la educación pública*, desarrolla todas las relaciones que pueden establecerse entre ellas por comparación y otros criterios (Dilthey, 1940, p. 19, 25, 29).

Observamos entonces que Dilthey propone como criterio metodológico constitutivo el análisis basado en la comparación. Esto último a modo de crítica a una ciencia pedagógica de validez general que, partiendo de la determinación universalista del fin de la educación, propone reglas para aplicarla sin considerar las diferencias de pueblos y tiempos.

Por otra parte, las coincidencias entre Durkheim y Dewey acerca de considerar la educación como un objeto permiten destacar dos propuestas básicas: 1) la de una ciencia social que no es la pedagogía y cuya impronta positivista define el proceso de autonomía respecto del cobijo de la filosofía; 2) la de una ciencia de la educación constituida sistemáticamente con base en resultados exactos obtenidos por métodos rigurosos de demostración, pero vinculada estrechamente a la filosofía pragmática.

En la primera propuesta y de acuerdo con el planteamiento de Durkheim, el conocimiento científico de lo educativo es distinto del conocimiento pedagógico ya que reúne:

dos grupos de problemas cuyo carácter puramente científico es incontestable. Unos son relativos a la génesis, los otros, al funcionamiento de los sistemas de educación. En todas estas investigaciones se trata simplemente o de descubrir cosas presentes o pasadas, o de averiguar sus causas, o de determinar sus efectos. Constituyen una ciencia; he aquí lo que es, o mejor dicho, he aquí lo que sería la ciencia de la educación (Durkheim, 1975, p. 81).

En el caso de la pedagogía, Durkheim caracteriza el conocimiento que le es propio como prescriptivo, especulativo y con fines totalmente distintos a los de la ciencia, puesto que:

las teorías que se ha dado en llamar pedagógicas son especulaciones de índole totalmente distinta. En efecto, ni persiguen la misma meta, ni utilizan los mismos métodos. Su objetivo no es el de describir o de explicar lo que es o ha sido, sino de determinar lo que debe ser. No apuntan ni hacia el presente, ni hacia el pasado, sino hacia el futuro. No se proponen expresar fielmente realidades dadas, sino promulgar preceptos de conducta. No nos dicen: “he aquí lo que existe y la razón de ser de su existencia”, sino “he aquí lo que hay que hacer”. [...] La pedagogía es algo diferente de la ciencia de la educación (Durkheim, 1975, p. 81).

En la segunda propuesta referida al planteamiento de Dewey que derivó en la conformación de la tradición disciplinaria anglosajona, el enlace entre *ciencia de la educación* y *filosofía de la educación* es un elemento clave para comprender el atributo de carácter científico al estudio de lo educativo, en el sentido de afirmar que la ciencia de la educación no genera conocimientos científicos propios, sino que apela a los elaborados por otras ciencias. En este sentido expresa el autor:

Tenemos que distinguir entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico. Nos hallamos en constante peligro de confundir las dos: tendemos a suponer que ciertos resultados, por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. [...] Las fuentes de la ciencia de la educación son toda clase de conocimientos investigados que penetran en el corazón, cabeza y manos de los educadores, y que al penetrar así, hacen la realización de la función humana más verdaderamente educativa de lo que era antes (Dewey, 1960, pp. 35-36, 79).

En suma, puede apreciarse cómo el concepto *pedagogía* se va desplazando y ocupa una posición diferente en el panorama del pensamiento educativo contemporáneo, más concretamente cuando se articula con la conformación de las tradiciones disciplinarias. Así, mientras que en la tradición alemana *pedagogía* equivale a la ciencia de la educación, en las tradiciones francesa y anglosajona no alcanza el estatuto científico por carecer de un modelo teórico-metodológico que dé sustento al conocimiento que le es propio.

### **Argumentaciones sobre la científicidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica**

En este segundo apartado nos interesa recuperar algunas de las argumentaciones sobre el problema de la científicidad de la pedagogía, al destacar la manera como van despuntando las puntualizaciones anteriores en las formulaciones conceptuales que dieron forma y consistencia a los planteamientos propios de esta polémica. De hecho, el debate sobre la científicidad de la pedagogía tiene una amplia trayectoria cuyo punto de partida puede situarse en el Renacimiento, originado por las reacciones contra una pedagogía escolástica y posteriormente por la fractura iluminista entre la razón y la fe. En forma más sistemática y consistente, el rastreo conceptual nos ayuda a ubicar algunos momentos importantes que precedieron el desarrollo de esta problemática, cuyo arranque decidido ocurrió hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

Varios de los referentes que dan sustento a la problematización de la científicidad pueden situarse con las distinciones y entrecruzamientos de las oposiciones conceptuales *arte-ciencia* y *teoría-práctica*, utilizados en los planteamientos conceptuales de los autores revisados. En el caso de la oposición arte-ciencia, el uso de ambos términos es más consistente en su relación con la enseñanza y la educación en Platón y Comenio.

Para Platón el *arte* es lo que hace un sofista al convertir la enseñanza en una profesión, mientras que la *ciencia* es un objeto a aprender en virtud de la *educación*, por lo que esta última es más que una ciencia. También Comenio maneja esta oposición distinguiendo el arte, junto con las lenguas, como parte del conocimiento erudito de las cosas, aunque también lo relaciona con la idea de un orden natural que se universaliza en tanto se determina como el arte de enseñar y aprender todas las cosas. La *ciencia* en cambio se anticipa con la didáctica, porque ella representa la forma de acceder al conocimiento científico de la educación mediante el método y la sistematización. Para Comenio el concepto de *método* interactúa entre ambas oposiciones al indicar que sólo hay un método natural para todas las ciencias, lo mismo que para todas las artes y lenguas. El énfasis en lo metodológico como forma de aproximación a la ciencia es un argumento que posteriormente se recupera y reformula en Dilthey y Dewey.

En la resignificación de la *educación* como *arte* y la *pedagogía* como *ciencia* para perfeccionar el curso de la naturaleza, se ubican los planteamientos de Kant, Pestalozzi y Herbart. Más tarde, con Dilthey, hay una orientación muy clara hacia el manejo de la idea de ciencia mediante la aplicación del análisis de la educación como función de la sociedad, la comparación de hechos empíricos y la relación con sus causas.

Ya propiamente sobre el debate de la científicidad de la pedagogía, en el manejo de esta oposición Durkheim argumenta la distinción de arte como práctica pura exenta de teoría, no así de reflexión. Según el autor, las ideas producto de esta reflexión no expresan la naturaleza de las cosas sino que apuntan a orientar la acción, mientras que en la *ciencia* la reflexión sobre las cosas o hechos tiende a la definición de teorías para conocerlos y explicarlos. Con Dewey, y sobre la base de los aportes principalmente de Herbart y Durkheim, la oposición arte-ciencia se aplica a la educación como la acción (arte) y la reflexión y explicación a la teoría (ciencia), en donde la idea de ciencia es contundente en el sentido de destacar que la utilización de métodos sistemáticos de investigación posibilita el estudio de una serie de hechos de manera menos azarosa y rutinaria. Nuevamente la idea de *método* —anticipada en la obra de

Comenio— se entreteje en esta oposición como el puente entre lo impredecible y la certeza, y Dewey da un avance más específico con la inclusión de la categoría de *método científico*.

En cuanto a la oposición *teoría-práctica*, este manejo se evidencia de manera consistente a partir de Kant. Con este autor la diferenciación manejada es la de *pedagogía-teoría* y *educación-práctica*, misma que persiste hasta el planteamiento de Dilthey con diferencias y variaciones. El propio Kant equipara la *teoría* con la guía o dirección de la práctica, mientras que para Rousseau la dirección basada en la teoría se propone a modo de preceptos o reglas para la práctica conformadora del *hábito*. En un cierto contraste, con Herbart hay una crítica en el planteamiento de esta oposición conceptual en el sentido de supeditar la teoría a la experiencia y la escasa validez de la abstracción teórica en la pretensión de una pedagogía general.

Dilthey, por su parte, recupera el planteamiento kantiano y le concede nuevos matices cuando relaciona teoría con la abstracción de la educación de los procedimientos de enseñanza, bajo la designación de *pedagogía* (teorización que incorpora fines y valores de validez general para la naturaleza humana), y *práctica* como el conjunto de las experiencias educativas. Este autor enfatiza la interdependencia y complementariedad entre ambas oposiciones como condición para el estudio y la comprensión de la educación, bajo la lógica de situar la pedagogía no como el conjunto de reglas abstractas sino en estrecha conexión con las experiencias pedagógicas.

En Durkheim, si bien la oposición *teoría-práctica* está explicitada como *pedagogía-educación*, la visión científica que le confiere la sociología lo lleva a situar la teoría pedagógica en tanto que la forma o formas de concebir la educación con un carácter especulativo, y no explicativo como lo sería una teoría científica. Para este autor la educación es el acto, y la pedagogía una anticipación sobre el cómo de dicha acción e incluso las más de las veces hasta opuesta a ella. Finalmente, con Dewey hay una recuperación del concepto de *hábito* que relaciona con la práctica o base de experiencias. De acuerdo con su concepción de educación como actividad moldeadora y formadora de hábitos, la oposición teoría-práctica queda representada en la dualidad ciencia de la *educación-práctica educativa*.

A partir de las argumentaciones anteriores se pueden derivar las siguientes consideraciones sobre el problema de la cientificidad y el tipo de saber que caracteriza la pedagogía. En la perspectiva de temporalidad en que se sitúa la producción discursiva revisada es fundamental destacar el posicionamiento que la obra de Comenio da a la didáctica como forma de acceder al conocimiento científico de la educación, mediante la idea de método, orden y disciplina. La conjugación de la oposición *arte-ciencia* en el discurso comeniano-

no puede ubicarse como el origen de la teoría y práctica de la educación europea moderna, en una rama específica del conocimiento sobre lo educativo referida a la problematización de la enseñanza y el aprendizaje. En términos de una teorización pedagógica incipiente y desde un planteamiento donde la sistematización y el método se aproximan a la idea de científicidad, el saber pedagógico se propone como un saber abarcativo, fundante y universal.

El precedente fijado por Comenio da elementos en la génesis de los planteamientos de Rousseau y Pestalozzi. En el caso de Rousseau, la aportación a la problematización de la científicidad de la pedagogía se desprende justamente del corte filosófico de su obra. En este sentido su aportación al campo se da en términos de una filosofía de la educación orientada a la reconstrucción de un hombre social siguiendo las leyes del orden y de la razón, y según la naturaleza que responde a la vocación humana. Con Pestalozzi el problema central sobre el cómo de la enseñanza confiere, por una parte, un avance de carácter metodológico. Por otra parte, este autor aporta núcleos de problematización en su búsqueda sobre el *arte pedagógico* mediante un método elemental basado principalmente en la intuición, y su derivación en las leyes psicológicas del conocimiento.

De manera implícita, con las argumentaciones de ambos autores se dejan sentadas las bases para el enlace que posteriormente se estableció entre la pedagogía, la filosofía y la psicología. Asimismo, en ambos casos las obras contribuyen sin duda con la producción de un saber de corte prescriptivo.

Por otra parte, el entrecruzamiento de las oposiciones *arte-ciencia* y *teoría-práctica* que se evidencia en Kant puede situarse como el punto para la constitución de la pedagogía en términos de ciencia. En la obra kantiana el saber pedagógico está desarrollado ya como un *corpus* teórico, pasando de un tratado sobre la enseñanza a un desarrollo más consistente sobre los fines y principios de la educación, incluso con categorizaciones más puntuales sobre las derivaciones filosóficas (fines) y vertientes de la disciplina.

Es indudable que estos avances influyeron en la obra de Herbart, dada la naturaleza explícita de sus argumentaciones sobre la científicidad de la pedagogía. En su Bosquejo para un *curso de pedagogía* el autor sustenta el carácter científico de la pedagogía a partir de su enlace con la filosofía práctica (ética) y la psicología. Otra aproximación de la obra herbartiana al problema de la científicidad se establece con la génesis y el desarrollo de una metodología didáctica y sus formulaciones teórico-filosóficas relacionadas con el concepto de interés. Estos elementos permitieron definir los límites de una nueva disciplina, la pedagogía, así como sus alcances desde la lógica de un saber normativo y prescriptivo.

En cuanto a Dilthey, la identificación de los enlaces entre filosofía, psicología e historia abre otras posibilidades sobre la perspectiva de un horizonte multidisciplinario. Este planteamiento da pauta para sustentar la visión de la pedagogía como un campo de conocimiento científico cuyas verdades, más que reglas, están determinadas por el contexto histórico, con lo cual las experiencias pedagógicas adquieren conexión y sentido profundo. Este autor aporta las bases para pensar la pedagogía en términos de un saber de corte teórico, más que aplicativo.

Siguiendo los cambios de estas argumentaciones y ya situados propiamente en el siglo XX, encontramos que el problema de la científicidad de la pedagogía y el carácter prescriptivo de su discurso se confronta con las formulaciones explicativas de las ciencias sociales (psicología, sociología). Este contraste es la esencia del planteamiento manejado tanto en la propuesta positivista para la sociología como en la filosofía pragmática que apuesta por la delimitación de una ciencia de la educación.

Así, las obras de Durkheim y Dewey dan cuenta de este tratamiento sobre la constitución y el estatuto científico de la pedagogía inserta ya en el campo de las ciencias de la educación, en donde el avance de la sociología y la psicología lleva al desplazamiento de la pedagogía y aun de la filosofía, así como de los saberes normativos y prescriptivos que les caracterizan para dejar en una posición de ventaja los saberes de corte teórico y explicativo, los saberes críticos y propositivos generados por la producción discursiva de otras disciplinas sociales.

### **Huellas de los clásicos en la producción discursiva de la pedagogía universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras. Algunos ejemplos**

Como mencionamos al inicio del artículo, el abordaje de los clásicos nos permite ubicar la presencia de conceptos y problematizaciones en la producción discursiva de pedagogía de autores nacionales y extranjeros contemporáneos. El rastreo de esta influencia hace posible determinar las huellas que, a modo de temáticas, han dejado las obras más representativas del pensamiento educativo en las lecturas consideradas básicas para la formación del pedagogo universitario en la Facultad de Filosofía y Letras. Para tal propósito realizamos una aproximación a la forma como se recuperan los clásicos en dicha producción discursiva, incluyendo en específico los textos referidos propiamente a la conceptualización de la pedagogía y la delimitación del campo disciplinario publicados entre los años cuarenta y los sesenta (cuadro 1).



**CUADRO 1•** Selección de autores y obras (por orden alfabético)

Año	Autor (por orden alfabético)	Obra
1958	Elías de Ballesteros, Emilia	<i>Ciencia de la educación</i>
1948	Hernández Ruiz, Santiago y Domingo Tirado Benedí	<i>La ciencia de la educación</i>
1949	Larroyo, Francisco	<i>La ciencia de la educación</i>
1940	Luzuriaga, Lorenzo	<i>Pedagogía</i>

También observamos que, no obstante la diferencia en fechas de edición, los textos comparten bases teóricas y conceptuales comunes. Es decir, cuentan con el soporte de una revisión histórica exhaustiva basada principalmente en autores de origen alemán (Dilthey, Natorp, Messer, Kerschensteiner, Meumann), anglosajón (Dewey, Kilpatrick), francés (Durkheim, Cellèrier) y español (Giner de los Ríos y Sánchez Sarto). En una perspectiva de temporalidad, la producción de los cinco autores se sitúa en un momento en que los trabajos de Durkheim y Dewey habían llevado a delimitar el campo pedagógico sobre una base sociológica. Sin embargo, la influencia de la tradición alemana revela la impronta que prevalece en las obras de Hernández Ruiz y Tirado Benedí, Luzuriaga y Larroyo. Ya el título mismo de los textos anticipa el tratamiento de la *pedagogía* como la *ciencia de la educación*.

Otro dato de interés en este sentido es la influencia del pensamiento de Dilthey en la similitud de las precisiones conceptuales expuestas al inicio de las obras de estos autores, y particularmente en lo que corresponde a *educación, pedagogía y ciencia de la educación*. Por consiguiente, hay coincidencia en los planteamientos sobre la delimitación del campo y la problematización de la cientificidad. Un apuntamiento mínimo al debate sobre el carácter científico de la pedagogía se incluye en la obra de Hernández Ruiz y Tirado Benedí. En el caso del texto de Elías se dan elementos de contraste que dan cuenta del debate entre la tradición alemana y la anglosajona. En su obra la autora, apegada a los planteamientos de Dewey, se opone a las concepciones y problematizaciones desarrolladas por sus contemporáneos.

### *Conceptuaciones básicas*

En cuanto al concepto de *educación*, las huellas de los planteamientos de los clásicos, especialmente de Dilthey y Durkheim, se evidencian en las conceptuaciones de Hernández y Tirado, Luzuriaga

y Larroyo. En el primer caso, por educación Hernández y Tirado definen al hecho humano y social que

se produce en todos los tiempos y en todas las latitudes, donde quiera que entran en contacto dos generaciones sucesivas: una generación adulta, ya formada, y una generación adolescente, en formación, y cuando la primera ejerce una acción consciente e intencionada sobre la segunda con el fin de influir en el proceso de su desarrollo (1940, p. 6).

En las formulaciones propuestas por Luzuriaga y Larroyo, respectivamente, la similitud es evidente. Luzuriaga expresa que “la educación constituye una realidad esencial de la vida individual y social humana, que ha existido en todas las épocas y en todos los pueblos (Luzuriaga, 1940, p. 37). Por su parte, Larroyo señala que “es la educación, a decir verdad un proceso por obra del cual las nuevas generaciones se apropian de los bienes culturales de una comunidad” (Larroyo, 1949, p. 26).

Desde estas concepciones observamos que los cuatro autores coinciden en una derivación prácticamente natural del enlace entre la *educación* como hecho humano y social, y la pedagogía como la ciencia ocupada de su estudio. Así, al recuperar argumentos de Kant, Herbart y Dilthey pero conservando ciertos matices de diferencia, todos ellos coinciden en la propuesta afín de equiparar *pedagogía* con *ciencia de la educación*, enmarcándose así en la tradición alemana. Por ejemplo, Hernández y Tirado señalan que “en el hecho de la educación intervienen factores diversos. Su análisis se impone como estudio preliminar e introducción a todo tratado de Ciencia de la Educación (Hernández y Tirado, 1940, p. 7).” Luzuriaga por su parte argumenta que, si bien “la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente la pedagogía es la ciencia de la educación (Luzuriaga, 1940, p. 24).” En cuanto a Larroyo, éste enfatiza que: “Por mucho tiempo, la pedagogía discurrió entre una confusa corriente de opiniones, reglas y caprichosas modalidades. En la actualidad se perfila como una ciencia auténtica, con territorio propio, objeto preciso y métodos peculiares, aunque sin disolver sus vínculos con otras ciencias” (Larroyo, 1949, p. 36).

En el caso de Elías, la influencia definitiva de Dewey marca un contraste notable en cuanto a que la autora difiere de las argumentaciones precedentes, particularmente en el planteamiento sobre *pedagogía* y *ciencia de la educación*. Según la autora, la *pedagogía* deja de ser una ciencia universal para situarse como una disciplina de carácter meramente filosófico, aunque no científico. Así:

el estudio objetivo del proceso de la educación, del hecho de la educación en toda su universalidad, [...] es el fin exclusivo de la Ciencia de la Educación como ciencia especial, particular y autónoma que estudia un contenido que cumple todos los requisitos exigidos lógica y teóricamente para constituir una ciencia. [...] La Pedagogía es, indudablemente, una disciplina que estudia el hecho indiscutible de la educación desde un determinado punto de vista. [...] Durante años, muchos años, sólo se utilizó la palabra Pedagogía para referirse a la ciencia que abarca todo lo relativo a la educación (Elías, 1958, pp. 32, 40, 41).

En el contraste de la argumentación propuesta por Elías, encontramos en la autora huellas de la tradición anglosajona al proponer una visión de temporalidad y, por consiguiente, de vigencia del estatuto de la pedagogía como una ciencia, si bien sustentada en la necesidad del conocimiento teórico y comprobable como condición constitutiva para obtener el estatuto científico.

#### *Delimitación del campo pedagógico*

Respecto a lo señalado en el inciso anterior, nuevamente las coincidencias entre los autores se dan en cuestiones como el papel del método en tanto condición para el conocimiento científico, y las posiciones de entrada al estudio de lo educativo indicadas en términos de ciencias y/o ramas del conocimiento pedagógico como campo unitario, con un claro predominio de la filosofía. En este sentido queda marcada la influencia de la tradición alemana, al presentar la pedagogía como ciencia unificadora, distinguiéndose de las ciencias cuyo carácter es eminentemente heurístico.

Por ejemplo, con Hernández y Tirado la pedagogía:

es un campo científico cuya unidad está definida por el método. A la Pedagogía le incumbe, como tarea especial, separar y estudiar analíticamente los hechos referentes a la educación... [...] Los hechos pedagógicos pueden ser examinados desde varios puntos de vista. [...] Cada uno de estos puntos de vista da lugar al empleo de métodos diferentes [histórico, deductivos, sistemáticos, cuantitativos, de evaluación]. [...] Las ramas de la Pedagogía son la Filosofía de la Educación, la Historia de la Educación, las Ciencias Biológicas (Antropología pedagógica y Psicología pedagógica) y la Sociología pedagógica (Hernández y Tirado, 1940, pp. 45, 47, 94-96).

Con Luzuriaga encontramos que:

la pedagogía como ciencia de la educación no está integrada por una serie heterogénea de hechos y leyes, sino que, como toda ciencia, constituye un

conjunto organizado y sistemático de conocimientos, posee una estructura propia. En esta estructura pueden distinguirse, como se ha dicho, tres partes esenciales, prescindiendo de la parte histórica. Una es la pedagogía descriptiva [...]. Otra es la pedagogía normativa [...]. Y otra, en fin, es la pedagogía tecnológica (Luzuriaga, 1940, p. 33).

De manera similar Larroyo propone la siguiente demarcación:

La pedagogía sistemática comprende la ontología pedagógica, la axiología y teleología de la educación, la didáctica, la organización y administración educativas. Las ciencias auxiliares de la pedagogía son la biología, la psicología, las ciencias sociales (sociología, historia, economía, política, derecho) la filosofía (Larroyo, 1949, pp. 42, 44).

En contraste con estos autores y sin mención específica de la *pedagogía*, para Elías la ciencia de la educación habrá de articularse con otros campos del conocimiento científico cuyo objeto de estudio sea el hombre visto como sujeto de la educación, dado que: “la Ciencia de la Educación guarda relaciones y afinidades muy bien definidas con aquellas ciencias que estudian aspectos diversos del hombre, del medio ambiente y de la historia. Todo lo que se refiere al hombre –sujeto de la educación– es conocimiento indispensable para el científico de la educación (Elías, 1958, p. 38). A partir de este planteamiento apegado a la tradición anglosajona, la autora propone una clasificación con cuatro grupos de conocimiento científico que incluye las ciencias que estudian al hombre (biología, psicología, antropología), las ciencias que estudian el medio ambiente (sociología, geo-ciencias, economía político-social), las ciencias de carácter histórico (historia de la cultura, historia universal y nacional, historia universal y nacional de la educación), y las ciencias de carácter filosófico (filosofía, teleología, axiología, lógica, deontología, ética).

### *Problematizaciones sobre la científicidad*

En torno a este punto encontramos que los planteamientos de Hernández y Tirado, Luzuriaga y Larroyo, apegados a la tradición alemana, son contundentes al afirmar que la pedagogía es una ciencia. Con leves matices de diferencia relacionados con el manejo de las oposiciones arte-ciencia, teoría-técnica, educación-pedagogía, reflexión-aplicación tecnológica, así como una influencia más evidente del pensamiento de Dilthey en las argumentaciones de Luzuriaga, los cuatro autores tienen coincidencias básicas en cuanto a los criterios que dan cuenta de la científicidad de la peda-

gogía; como son: *a)* la existencia de los hechos pedagógicos; *b)* su estudio desde un ámbito específico que es el de la pedagogía o ciencia de la educación; *c)* la combinación de métodos (histórico, normativo, pragmático) garantes de una ordenación y clasificación racional de los hechos educativos, y *d)* el papel de la pedagogía como ciencia unificadora de los diversos tratamientos y abordajes de lo educativo.

Más aún, en el caso de Hernández y Tirado, y Luzuriaga observamos incluso algunos apuntamientos al debate con la tradición anglosajona, con énfasis claro en la línea diltheyana. Veamos estos ejemplos, el primero de Hernández y Tirado: “La Pedagogía como ciencia tiene fundamentos en el principio de totalidad [...] (En este último caso se confunde —como lo hace Dewey— con la Filosofía, y ésta es considerada como una teoría general de la educación)” (Hernández y Tirado, 1940, p. 98). El segundo, de Luzuriaga:

No hay, en efecto, más que una sola pedagogía, la que tiene por objeto el estudio de la educación. [...] Dentro de la clasificación de las ciencias en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, la pedagogía pertenece evidentemente a las ciencias del espíritu o de la cultura. Es una ciencia del espíritu, como lo son la historia, la psicología, la sociología, el derecho, etc. [...] Si nos preguntamos qué es la pedagogía, la respuesta sería: aunque la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente la pedagogía es la ciencia de la educación. [...] La pedagogía es, pues, una ciencia descriptiva, una ciencia normativa, una ciencia tecnológica y una ciencia histórica (Luzuriaga, 1940, pp. 13-14, 21, 24, 25).

En cuanto a los argumentos de Elías, nuevamente encontramos el contraste que opone la cientificidad de su planteamiento a la obsolescencia del sustento filosófico en la pretensión de fundamentar el carácter de ciencia de la pedagogía, propio de la tradición alemana. Así argumenta que:

Solamente considerando el estudio de la Educación como problema exclusivo de la Pedagogía, como por otra parte lo consideran muchos pensadores y filósofos, entre ellos Herbart, Natorp, Cohn y en general los defensores de la doctrina idealista de la Educación, puede proclamarse esa dependencia estrecha y constante entre la Educación y la Filosofía. Hoy sería difícil aceptar tal subordinación ya que la Educación tiene un campo de actividades propio y unos métodos peculiares que le permiten la fijación de sus fines, no como algo impuesto y exterior, ajeno a su propio campo, sino como resultado del estudio de su objetivo fundamental y de la aplicación de métodos apropiados y característicos de su estructura científica (Elías, 1958, p. 13).



*Presencia de los clásicos en la producción discursiva...* Ileana Rojas Moreno [2006], vol. XXVIII, núm. 113, pp. 7-37

La autora propone así las pautas para un posible debate:

Como resultado de estas reflexiones que venimos formulando, podríamos llegar a enunciar unas afirmaciones previas: *a)* la confusión, propia del momento que vivimos, dificulta la visión diáfana transparente de una Ciencia de la Educación bien delimitada; *b)* el problema general de la determinación del campo de la ciencia y su validez universal, tampoco ha facilitado la visión panorámica de una ciencia que estudie específicamente el hecho educativo; *c)* la supuesta dependencia de la Ciencia de la Educación con la Filosofía ha estorbado, en una considerable proporción, la existencia autónoma de nuestra ciencia; *d)* la confusión del objeto específico de estudio de la Psicología [*sic.*], Biología y Sociología con el de la Ciencia de la Educación, es causa también de la prolongación de la controversia [...] no interrumpida hasta este momento, [que] ha venido poniendo en discusión la existencia de una ciencia que abarque la totalidad de los problemas que se encierran en el vasto y profundo campo de la acción educativa (Elías, 1958, p. 14, 11).

## REFLEXIONES FINALES

Desde las particularidades perfiladas por los diferentes contextos en los que se enmarcan las obras elegidas, destacamos planteamientos generales que han contribuido a conformar el *corpus* discursivo de la pedagogía como disciplina académica. En este sentido, preocupaciones de fondo abordadas desde la historia, la sociología y la filosofía de la educación, tales como la formación moral e intelectual del ser humano, el fomento de los lazos de solidaridad social, la proyección de modelos educativos y sociales, entre otros de los aspectos convertidos en un objeto sistemático de reflexión y aprendizaje académico, pueden situarse en tanto que elementos generadores de la pedagogía como campo de estudio, problematización y reflexión, ya sea desde las insignias de racionalidad, progreso, democracia e igualdad.

Por una parte, con la revisión de los clásicos del pensamiento educativo podemos destacar elementos clave para dar cuenta de los procesos que en el largo plazo se han conjugado en la configuración del campo de conocimiento pedagógico. Así, se destaca la gestación de la pedagogía y su surgimiento disciplinario a la par que otras ciencias humanas en el Siglo de las Luces (siglo XVIII), cuando las sociedades modernas contemplaban la necesidad de la formación humana desde nuevas cosmovisiones, los proyectos sociales y educativos expresados en el pensamiento y en la obra de precursores notables, como Platón en la historia de la educación humana en la civilización Occidental y Comenio en la época de

las reformas religiosas de Europa, hasta llegar a la definición de una pedagogía científica o ciencia de la educación en autores como Herbart y Dewey.

Sin embargo, también conviene señalar que con la forma propuesta de abordar los clásicos observamos algunas particularidades que acotan el análisis presentado. Por ejemplo, sobre las distinciones conceptuales, es claro que el tratamiento del concepto educación se encuentra en todos los autores revisados, no así los conceptos de pedagogía y ciencias de la educación, lo que puede atribuirse a un despunte de sistematización y teorización más evidente a partir de la obra de Kant. En cuanto al abordaje sobre el problema de la científicidad y el tipo de saber, su ubicación explícita en las obras de Durkheim y Dewey da cuenta de un replanteamiento cuya gestación se anticipa en Comenio y Kant para cobrar forma y volumen con los trabajos de Herbart y Dilthey. Es así que de la amplitud en la mirada inicial se llega a la focalización un tanto estrecha de autores y obras, lo cual se articula con el despunte referido anteriormente.

Por otra parte, consideramos que los aspectos tematizados se identifican como debates que cruzan en la producción discursiva del campo. De ahí el interés por aproximarnos a la forma como se recuperan los clásicos en la producción discursiva de autores contemporáneos vinculados con la formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras en el periodo mencionado. En este sentido nos parece importante destacar el tipo de abordaje que, desde estas diferentes lógicas, pasó a formar parte del campo de conocimiento pedagógico. Por ejemplo, es evidente que en el caso de los autores respaldados en la tradición alemana su producción discursiva se apega más a un corte normativo y prescriptivo, en tanto que en el caso de la autora ligada con la tradición anglosajona y la idea de ciencia de la educación encontramos un tratamiento de carácter descriptivo, de explicación y relaciones de causalidad, el cual busca mostrar un apoyo teórico sólido para comprender el hecho educativo, más que para regularlo.

Asimismo, habremos de insistir en que la detección de huellas en estos textos abre otras líneas tendentes a responder cuestiones sobre aspectos constitutivos del campo pedagógico (conceptuaciones básicas, delimitación disciplinaria y problematización sobre la científicidad), situando algunas bases para la interpretación de las reformulaciones y posicionamientos destacados que dan cuenta de las dinámicas y procesos de configuración del campo de la pedagogía.

*Presencia de los clásicos en la producción discursiva...* Ileana Rojas Moreno [2006], vol. XXVIII, núm. 113, pp. 7-37

#### REFERENCIAS

- BRUNNER, J. J. (1985), *Estudios del campo científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*, Chile, FLACSO, núm. 381.
- COMENIO, Juan Amós (1982), *Didáctica magna*, México, Porrúa ("Sepan cuantos...", 167).
- DERRIDA, Jacques (1998), *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- DEWEY, John (1960), *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- (1997), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- DILTHEY, Wilhelm (1940), *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- DUCOING W., Patricia (1991), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* (tomos I y II), México, CESU-UNAM.
- DURKHEIM, Emile (1975), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- ELÍAS De Ballesteros, Emilia (1958), *Ciencia de la educación*, México, Patria.
- FOUCAULT, Michel (1996), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- GRANJA Castro, Josefina (2003), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés/SADE.
- HERBART, J. F. (s/f), *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Ediciones de La Lectura.
- HERNÁNDEZ Ruiz, Santiago y Domingo Tirado Benedí (1940), *La ciencia de la educación*, México, Atlante.
- KANT, I. (1991), *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- LARROYO, Francisco (1944), *Historia general de la pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación*, México, Porrúa.
- (1949), *La ciencia de la educación*, México, Porrúa.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1940), *Pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- (1973), *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- PESTALOZZI, Juan Enrique (1976), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, México, Porrúa ("Sepan cuantos...", 308).
- PLATÓN (1962), *Diálogos*, México, Porrúa ("Sepan cuantos...", 13).
- ROJAS Moreno, Ileana (2004a), "La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis de la producción discursiva", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE/UAM, vol. IX, núm. 21, pp. 451-476.
- (2004b), "Trayectorias conceptuales y entramados discursivos. Una lectura de la transición en el campo de conocimiento pedagógico", tesis doctoral, México, DIE-CINVESTAV.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1998), *Emilio, o de la educación*, Madrid, Alianza Editorial.