



HISTORIAL DEL ARTÍCULO:

Recepción: 8 de junio 2012

Aceptación: 11 de julio 2012

Recepción versión final: 3 de agosto 2012

Accesible en línea: 26 de agosto 2012

**Kant y Herbart: dos visiones de la
Pedagogía como ciencia entre los siglos
XVIII y XIX**

Renato Huarte Cuéllar¹

Resumen

En el presente artículo se destacan las aproximaciones de dos conocidos filósofos al problema de la Pedagogía como ciencia. Immanuel Kant planteará la Pedagogía como un acto teórico en torno a la educación, cuestión que se ve reflejada en sus obras posteriores entre las que destaca *Über Pädagogik*. A partir de sus obras, durante el siglo XIX se seguirán cuestionando este problema. Johann Friedrich Herbart, quien sucedería a Kant en la cátedra en Königsberg, también tendrá su propia postura al respecto. Ambos autores permiten aproximarnos a las discusiones de la pedagogía como ciencia y el nexo entre filosofía y educación, por una parte, y filosofía y pedagogía, por otro, que muy bien pueden ser relevantes para nuestros días.

Palabras clave: Pedagogía, ciencia, I. Kant, J. F. Herbart, Filosofía de la educación

Abstract

This article highlights the approach of two prominent philosophers to the problem of Pedagogy as a science. Immanuel Kant will see Pedagogy as the

¹ renatohuarte@yahoo.com

theoretical construction around education. Around this problem the latter Kant will write his philosophical concerns, especially in his last work *Über Pädagogik*. His writings will be reframed throughout the 19th century. Johann Friedrich Herbart, who succeeded Kant in Königsberg would have his own position around the idea of Pedagogy as a science. Both authors make interesting analysis around the relation between Philosophy and education, on one hand, and Philosophy and Pedagogy, on the other, that very well could be relevant nowadays.

Keywords: Pedagogy, science, I. Kant, J. F. Herbart, Philosophy of education

Kant y Herbart: dos visiones de la Pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX

“Ante todo, hay que diferenciar la pedagogía, como ciencia, del arte de la educación.”²

J. F. Herbart

1. Antecedentes a la discusión

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 el *paedagogus* latino significaron para la Antigüedad Clásica, se discutía qué es lo que este “guía” debía ser. La aproximación al fenómeno educativo tenía varias posibles aproximaciones. Fueron tal vez los filósofos, quienes ellos mismos a veces fungían como pedagogos, quienes comenzaron a realizar una reflexión en torno a las prácticas educativas. Enrique Moreno y de los Arcos sostiene que ya Juan Crisóstomo (en el siglo IV e.c.) planteaba el oficio de pedagogo como arte (*techne*) y como ciencia (*episteme*). (Moreno, 1993: 12) 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. (Jaeger, 2002)

² Herbart. “Ciencia y arte. Teoría y práctica” en Luzuriaga. *Antología*. p. 17

La discusión en torno al *Trivium* y *Cuadrivium* que imperó durante buena parte de la Edad Media y el Renacimiento adquirió, según Felicitas Munzel (2003: 114), 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*³ del Renacimiento sirvieron como antecedentes a *L'encyclopédie* de Diderot, los *Vorlesungen über Philosophische Enzyklopädie* de Kant y la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* de Hegel. (Munzel, 2003: 114-115) 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 en este siglo en donde la distinción entre arte y ciencia es cuando será abordada de manera precisa. V. Lenhart (Munzel, 2003: 114) 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

³ Puede ser traducido como *Enciclopedia: mundo disciplinario, conocimiento tanto sacro como profano*.

Dilthey, este “espíritu científico” (Munzel, 2003: 114) ya identificable en Comenio, se seguirá hasta la obra de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). 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. (Munzel, 2003: 116)

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*). 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. (Munzel, 2003: 116)

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 *Die Bestimmung des Menschen* (1800) de Fichte son importantes antecedentes de la obra kantiana. (Munzel, 2003: 117) 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. (Munzel, 2003: 120) 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. En este sentido, lo que Kant ve como teoría, será retomado como la base para una

disciplina teórica de la Pedagogía como ciencia a lo largo del siglo XIX y principios del XX alemanes. 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.

2. Pedagogía y educación: entre la teoría y la práctica kantiana

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 publicado el mismo año (1762). Hay ya un planteamiento claro de una sistematicidad 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 en la introducción a la obra kantiana Fernández Enguita (Kant, 2003: 20) 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. Un ejemplo de esto es el papel que juega la educación “negativa”, como se verá más adelante.

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.” (Kant, 2003: 57) Lo que se pone en cuestión es el papel de la Naturaleza que se asume como una condición buena *a priori* en Rousseau, siendo la sociedad la que desvirtúa al individuo. En contraposición, para Kant: “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 prescindan, en todo lo posible, de todo instrumento.” (2003: 53) 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 (Kant, 2003: 7), reflejará varias propuestas 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. 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. (Kant, 2003: 32)

- 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 privada⁴. 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.” (Kant, 2003: 112) Aquí puede entenderse porqué la fascinación de Kant por 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 Heinrich Wolke, quienes ampliaron el modelo del instituto filantrópico, buscaban la puesta en práctica de ciertos

⁴ 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.” (Kant: 2003, 37).

principios educativos que no se sustentaran solamente en la teoría sino en la experimentación. (Munzel, 2003: 118-119) En esta doble vía de teorización y experimentación 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. (Kant, 2003: 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 (Granja, 1996), 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 (Granja, 2007: 185-186), 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, no sin antes explicar lo que Kant entiende por educación.

2.1 Educación y pedagogía en Kant

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*.” (Kant, 2003: 45) El lector contemporáneo tendría que ser atento al uso de estas dos palabras. En primera instancia, física refiere a los cuidados del cuerpo humano en los primeros años de la vida del ser humano. La práctica está vinculada a la educación moral. Es importante resaltar que no se encuentran separadas la una de la otra. 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 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.” (Kant, 2003: 35-36)

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: hacer una teoría de la educación. 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 teórica. 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.” (Munzel, 2003: 123)

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. (Kant, 2003: 45) 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 respecta a la alimentación, higiene y los primeros pasos en la formación del carácter. Esta idea será desarrollada con

mayor amplitud y detalle en el apartado de 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 tal vez no sea del todo "novedoso" ya que había sido tratado por varios autores desde la Antigüedad Clásica (Plutarco, Séneca, Quintiliano, entre muchos otros). Lo que agregaría Kant es ver a la educación 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.

2.2 Pedagogía y educación: teoría y práctica

El balance entre teoría y praxis o práctica 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. La teoría, es la abstracción que se hace de la práctica pero, a la vez, toda práctica está cargada de teoría, aunque no se esté consciente de ello. Convendría recordar la forma en la que Kant entiende la teoría y la práctica o praxis:

Se llama teoría a un conjunto de reglas, incluso de las prácticas, cuando estas reglas, como principios, son pensadas con cierta universalidad y, además, cuando son abstraídas del gran número de condiciones que sin embargo influyen necesariamente en su aplicación. En cambio, no se llama práctica a cualquier manejo, sino sólo a esa efectuación de un fin que es pensada como cumplimiento de ciertos principios de procedimiento representados en general. (Kant, 2000:3)

En este sentido, queda claramente establecida la relación existente entre estos dos conceptos kantianos desde el principio de su obra *Teoría y práctica*. La teoría, la pedagogía en este caso, tendría que devenir de la propia práctica, el "arte" de educar. A su vez, educar, la práctica, no está alejada de principios teóricos. Habría que ver esta relación como una unidad que daría la posibilidad de comprender y a la vez actuar de mejor manera en el ámbito educativo. De ahí la emoción kantiana por el *Philantropin* de Dessau. De ahí se sigue que lo que podríamos definir como principios epistemológicos para la Pedagogía 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. (Kant, *Ak. 8*: 276-277 en Munzel, 2003: 123)

Aunque no exenta de problemas, esta vinculación teórica sería la base de lo que Kant entiende por ciencia: 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 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.” (Kant, Ak. 5: 162-163 en Munzel, 2003: 121)

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 cientificidad, en tanto vinculación teórica, 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.” (Kant, Ak. 5: 163 en Munzel, 2003: 121)

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. (Munzel, 2003: 123) Esta forma de vincular lo teórico con lo empírico hace que el encargado de esta nueva disciplina demande 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 teoría 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.” (Kant, 2003: 66) 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 estaría el papel de la Pedagogía como teoría de lo educativo. Dirá además: “La habilidad es lo 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.” (Kant, 2003: 103) 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.

2.3 Educar: del individuo a la sociedad

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). 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.” (Kant, 2003: 32) 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 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. (Kant, 1797: 106)

Este progreso debe ser entendido como el mejoramiento de las costumbres humanas a lo largo de la historia 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 despersonalizada, sino que son los individuos quienes comienzan el progreso. Éste no puede ser derivado meramente de la experiencia sino que es necesaria la teoría. (Kant, 1797: 101-103) 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 legislador o un juez, definida como la “moral aplicada al conocimiento de Dios” (Kant, 2003: 87) 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 que articula la Pedagogía, entendida como esa teoría 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. (Kant, 2003: 98)

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. (Kant, 1784: 28)

Esta libertad está garantizada única y exclusivamente a partir del momento en que los individuos son autónomos y esto, 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. (Munzel, 2003: 121) *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. (Munzel, 2003: 126) 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 la recepción kantiana de la discusión pedagógica en el siglo XIX.

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*. (Kant, 2003: 103-107) 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 la Pedagogía como principio teórico con base en el cual entendemos y mejoramos el fenómeno educativo.

La propia Munzel concluye (Munzel, 2003: 127) 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 Hönlwald y la respuesta crítica al proyecto de ilustración alemán presente en Wilhelm Dilthey. En este trabajo, abordaremos únicamente a Herbart y lo que a la sazón aportaría a esta discusión.

3. Herbart: la Pedagogía como ciencia de la educación

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) ocupó la cátedra de filosofía que dejaría a su muerte Kant en la Universidad de Königsberg que, en ese tiempo, incluía dar la cátedra de pedagogía también. De formación filosófica, según José Ortega y Gasset

en su prólogo a la *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Herbart “es el menor de los grandes pensadores que fulguraron sobre Alemania entre Kant y Schopenhauer.” (Herbart, 1935: 9) 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.” (Herbart, 1935: 10)

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. (Herbart, 1935: 10) Según Lorenzo Luzuriaga en el prólogo a la antología de textos de Herbart, hay una larga lista de herbartianos como Waitz, Stoy, Dörpfeld, Willmann, Sallwürk y Ziller, entre otros. Sólo serán dos corrientes las que se le opondrán hacia finales del siglo XIX y principios del XX: la propuesta neokantiana de Natorp y la pragmatista de Dewey. (Luzuriaga, 1946: 10)

3.1 Perspectivas herbartianas de filosofía y psicología

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. (Compayré, 1994) 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.” (Herbart, 1935: 11) 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 proporciona el único fundamento posible de nuestro conocimiento de lo real.” (Herbart, 1935: 19) 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. (Herbart, 1935: 28) 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. (Herbart, 1935: 33-34)

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 desaprobalo (*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 desaprobado algo. (Herbart, 1935: 36-37) El juicio también es un gusto en el sentido que se ha indicado con anterioridad 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. (Herbart, 1935: 37) 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 hacer reales externamente, es que entre ambas se ha interpuesto un objeto real.” (Herbart, 1935: 43) 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, según Lorenzo Luzuriaga para toda persona que quiera profundizar sobre la propuesta herbartiana es ineludible la colección alemana de Hartenstein de las obras de Herbart. (Luzuriaga, 1946: 48-49)

3.2 La Pedagogía como ciencia en Herbart: filosofía práctica y psicología

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 *Pedagogía general* en 1806, Luzuriaga identifica un gran período de la consolidación de la obra pedagógica. (Luzuriaga, 1946:47) 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. (Luzuriaga, 1946: 47) 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, tal vez basado en esta idea kantiana de teoría, la Pedagogía, y la praxis, la educación. Herbart 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.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 17) 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 que mejorar un poco los procedimientos.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 19-20) 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.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 21)

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. En el único rasgo en el que se distingue es en 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.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 25-26) 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.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 28) 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.

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. (Herbart en Luzuriaga, 1946: 47) 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.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 49) 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.

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* (Herbart en

Luzuriaga, 1946: 49). 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 con anterioridad, los principios metafísicos permiten entender cómo 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.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 54) 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 representaciones. (Herbart en Luzuriaga, 1946: 36) 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.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 38-39)

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 objeto del gobierno se halla en el presente, mientras que la disciplina dirige su atención al hombre futuro.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 44-45)

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.” (Herbart en Luzuriaga, 1946: 45)

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.

Usando las palabras de Ortega y Gasset, podemos decir lo siguiente:

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. (Herbart, 1935: 7-8)

4. Conclusiones

Podemos concluir diciendo que estas dos miradas son sólo dos aproximaciones al problema que se dio desde la segunda mitad del siglo XVIII en Alemania y que

continuó a lo largo del siglo XIX y principios del XX. Corresponde a nosotros ver qué de relevante tienen estas propuestas y discutir cuál es la relación de la pedagogía con la filosofía. Esta distinción kantiana entre teoría y praxis, que sin embargo dependen una de la otra, permitiría epistemológica, pero también éticamente plantear un estudio en torno al fenómeno educativo. Este último término, es kantiano y se abonará a la tradición alemana de filosofía. La educación es algo que es fenómeno (del griego *faínomenon*), lo que se nos aparece. En ese sentido la Pedagogía como disciplina teórica basada en la filosofía y en la práctica necesaria como el Philantropin de Basedow y sus discípulos, nos permite aproximarnos al fenómeno educativo desde la teoría pero en y para la práctica. Por su parte Herbart, parecería ser un entusiasta intérprete de su maestro que vuelca esta distinción teoría-práctica hacia la discusión ciencia y, en tanto realista, objeto de estudio que es la educación. Las perspectivas epistemológicas entran en contacto con otros aspectos de la filosofía de ese momento: ética, metafísica, política, etc. El fenómeno educativo resulta algo que vale la pena estudiar y que además brinda la posibilidad de un estudio amplio sobre el ser humano y sus costumbres, en lenguaje de la época. Estos dos autores son sólo dos aproximaciones más para enriquecer este diálogo aún pertinente entre la filosofía y la educación, en este caso de aquello que nombraron Pedagogía como esta concepción teórica o científica que nos permite pensar la educación y el papel de la filosofía en ese vínculo.

Obras consultadas

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).

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.

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 historia*. p. 95-122.

_____. *Teoría y práctica* (trad. Juan Miguel Palacios, Francisco Pérez López y Roberto Rodríguez Aramayo). 3ª ed. Madrid: Tecnos. 2000.

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.

_____. "Kant. La pedagogía como disciplina" en *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos*. México, UNAM, 1993. p. 11-13.

_____. *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).

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)