



Título del artículo / Título do artigo: Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp

Autor(es): Itzel Casillas Avalos

Año de publicación / Ano de publicação: 2016

DOI: 10.63314/QFTC2569

Citación / Citação

Casillas Avalos, I. (2016). Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3(6), 299-313.
<https://doi.org/10.63314/QFTC2569>





Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp

Itzel Casillas Avalos

Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México

itzelcasillas@gmail.com

Maestra en pedagogía y estudiante del doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora del Colegio de Pedagogía en la misma institución. Actualmente Revisora Técnica de las colecciones editoriales del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación A. C. (ALFE). Participa en proyectos de investigación interinstitucionales e interdisciplinarios y ha sido ponente y organizador de eventos académicos nacionales e internacionales en las siguientes líneas temáticas: teoría de la educación, educación no formal e investigación pedagógica cualitativa.

Resumen - Resumo - Abstract

La llamada tradición alemana de pedagogía, que contempla, entre otros, los trabajos y obras de J. F. Herbart, W. Dilthey y P. Natorp, teniendo como antecedente la obra kantiana *Über Pädagogik* de 1803, en contraposición a la francesa y anglosajona, se ha dado a conocer como aquella que establece un vínculo fuerte entre la filosofía y el estudio de la educación. Además, es aquella a la que se le reconoce la fundamentación científica para el estudio que lleva a cabo la pedagogía, definiéndola como la ciencia de la educación. No obstante, pocas veces se habla de las particularidades que imprimen cada uno de estos autores a su forma de entender a la pedagogía. Especialmente en este trabajo destacaré la manera en que para Herbart

A chamada tradição alemã de pedagogia, que inclui, entre outros, trabalhos e obras de J.F. Herbart, W. Dilthey e P. Natorp, tendo como trasfundo o trabalho de Immanuel Kant *Über Pädagogik* 1803, ao contrário da francesa e a anglo-saxônica, tem estabelecido uma forte ligação entre a filosofia eo estudo da educação. Além disso, essa tradição parte da base científica para o estudo realizado pela pedagogia, definindo-a como a ciência da educação. No entanto, raramente se fala sobre as particularidades que imprimem cada um desses autores a sua compreensão da pedagogia. Especialmente neste artigo tentarei destacar a forma como Herbart e Natorp conceptualizam a pedagogia de maneira deductiva, enquanto que para Dilthey,

The German tradition of pedagogy, which includes, among others, the works of J.F. Herbart, W. Dilthey and P. Natorp, having as its antecedent Kant's work *Über Pädagogik* of 1803, in contrast to the French and Anglo-Saxon, is known as the one that establishes a strong relation between philosophy and the study of education. In addition, it is the one that is recognized for giving the scientific basis for the study carried out by pedagogy, defining it as the science of education. However, there is rarely works of the particularities that each of these authors print to their way of understanding pedagogy. Especially in this work I will highlight the way in which for Herbart and Natorp the pedagogy has to be deductive, whereas for Dilthey, has to

y Natorp la pedagogía tiene que ser deductiva, mientras que para Dilthey, ésta tiene que ser una ciencia inductiva; lo cual no está alejado de los proyectos filosóficos de cada uno de estos autores. Esta especificación es importante en la medida en que sitúa con mayor claridad que esta tradición está lejos de asumir una misma posición en los itinerarios que se marcan para la labor pedagógica. Principalmente, la discusión entre la deducción y la inducción permite discernir el tipo de relación con la filosofía que, en los autores mencionados, sostiene la idea de una pedagogía científica.

ela tem que ser uma ciência indutiva; o que não dista muito dos projectos filosóficos de cada um desses autores. Esta especificação é importante na medida em que coloca de forma mais clara que esta tradição não assume a mesma posição nas rotas que estão marcadas para o trabalho da pedagogia. Principalmente, a discussão entre dedução e indução pode discernir o tipo de relação com a filosofia com a que, nos autores citados, apoia-se a ideia de uma pedagogia científica.

be an inductive science, which is not far from the philosophical projects of each of these authors. This specification is important because it places with greater clarity that the authors in this tradition are far from assuming the same position in the itineraries that are marked for the pedagogical work. Mainly, the discussion between deduction and induction allows us to discern the type of relationship with philosophy which, in the mentioned authors, supports the idea of a scientific pedagogy.

Palabras Clave: ciencia, pedagogía, filosofía, deducción, inducción

Palavras-chave: ciencia, pedagogia, filosofia, dedução, indução

Keywords: science, pedagogy, philosophy, deduction, induction

Recibido: 31/07/16

Aceptado: 28/11/2016

Para citar este artículo:

Casillas Avalos, I. (2016). Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp. *IxTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(6). 299 - 313

Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp

Introducción

En diferentes contextos socio-históricos, políticos, geográficos e intelectuales, el estudio de la educación se ha diferenciado, no sólo por los tópicos que sobre ella se han abordado, sino por la forma en que se ha comprendido la naturaleza de dicho estudio. Como bien lo señalan Schriewer y Keiner (1997), se pueden identificar algunos motivos particulares en las aportaciones teóricas, por lo menos en el campo educativo, de distintos contextos nacionales, culturales y políticos.¹ Principalmente, pueden reconocerse tres formas en que la reflexión sobre la educación se presenta en términos de conocimiento con un particular estatus epistemológico. Así, pueden diferenciarse tres tradiciones ² de pensamiento que denominan y caracterizan un ámbito de conocimiento sobre la educación. Estas tres pueden ser enunciadas como: la alemana, que considera a la pedagogía como la ciencia de la educación, tomando como punto de inicio la obra *Über Pädagogik* ³ publicada en 1803 de Immanuel Kant; ⁴ la francesa, que postula una ciencia de la educación como inexistente pero posible de realización con Durkheim (1979), asumiendo

¹ El texto de estos autores que aquí utilizo (1997) constituye un reporte de investigación en el que presentan las pautas temáticas que se trabajaron en el contexto académico alemán y francés a partir de la revisión de distintas publicaciones periódicas de 1955 a 1986. Identifican líneas epistemológicas y autores predominantes que marcaron las tendencias de reflexión en ambos contextos nacionales con respecto al estudio de la educación

² Huarte (2008) caracteriza a la tradición, desde la filosofía de la ciencia, como: 1) temas, preguntas, respuestas, etc. que se plantean y 2) la propia historicidad y continuidad de los conceptos que configuran las ciencias sociales. Retoma, para ello, aspectos de Kuhn, Laudan, Popper y Gadamer.

³ Esta obra fue traducida al español como *Pedagogía o Sobre pedagogía*. La edición consultada para este trabajo está titulada como *Sobre Pedagogía* y es una traducción de 2009.

⁴ Para una revisión de los planteamientos de la tradición alemana y sus autores véase: Huarte, 2008

do también la denominación “ciencias de la educación” en contraposición a la pedagogía, esto con los trabajos: *Defi aux Sciences de l’éducation* de Maurice Debesse y *Les sciences de l’éducation* de Gastón Mialaret; por último, la anglosajona, que no establece clara distinción entre la educación como proceso y la teoría sobre él, nombrándolas de manera genérica como *education*,⁵ aunado a que, siguiendo a John Dewey (1964), una ciencia de la educación se encuentra en construcción.

Las posturas de estas tres tradiciones configuran la polémica “pedagogía, ciencia de la educación o ciencias de la educación”, la cual se inscribe en el marco general de la disputa en torno a la construcción del conocimiento en las ciencias sociales y humanidades. Esta polémica ha fijado las bases para toda postura que se tome frente a la educación como objeto de estudio. Una discusión que tiene que ver, entonces, con los posicionamientos epistémicos asumidos en los contextos y proyectos intelectuales de los autores y que han coincidido con delimitaciones geográficas.

La tradición alemana de pedagogía que inicia con Kant continúa con los aportes de J. Friedrich Herbart, Wilhelm Dilthey y Paul Natorp, entre los más representativos. Podemos situar varias aristas que caracterizan, en conjunto, a esta tradición: 1) es la que fundamenta y desarrolla una manera de comprender a la pedagogía como una disciplina científica, es decir, la pedagogía la definen como la “ciencia de la educación”, 2) incorporan el término *Bildung* para indicar la formación en vínculo con lo cultural y 3) establece un marcado raigambre filosófico para la pedagogía, en ese sentido, además del debate epistemológico, provoca una relación filosofía-pedagogía que no aparece en las otras dos tradiciones.

Tanto en Kant –de manera un tanto tácita–, como en Herbart –aunque sólo estuvieran vinculadas la parte ética y la psicológica–, en Dilthey –con

⁵ Enrique Moreno y De los Arcos (1999), reconoce que gran hay una falta de claridad, en el caso anglosajón, entre la disciplina y el fenómeno estudiado al nombrar ambos como *education*. Lo cual se debe a que es hasta 1967 que se incorpora el término *pedagogy* como *the science of teaching* a la Enciclopedia Británica, aunque en el Diccionario Webster se incorpora con esta acepción en 1927. Además, también ubica esto como un desconocimiento de la tradición que porta el término pedagogía que desde el “siglo XV se incorpora paulatinamente a todas las lenguas vernáculas de Europa [...] excepto al inglés” (p. 12).

la visión rigurosa de la filosofía desembocando necesariamente en una pedagogía— y en Natorp —con la filosofía como un todo fundamentando la pedagogía— se pudo ver que en todos ellos la filosofía era un elemento importante y presente para la idea de vinculación de la propia pedagogía. No se podía entender la pedagogía separada de la filosofía en tanto ésta última le proveía sustento. (Huarte, 2008, p. 86)

La recuperación de esta tradición ha tendido a poner énfasis en sus puntos comunes. No obstante, cabe decir que los planteamientos de los autores son diferentes, tanto en las argumentaciones, como en cuanto a sus proyectos filosóficos para hablar de la educación y la pedagogía. Cada uno de los autores y sus ideas tienen particularidades que son irreducibles e incommensurables.

Lo que en este trabajo me interesa destacar es uno de los detalles diferenciadores de las ideas sobre la pedagogía de los autores de dicha tradición. Específicamente, la forma en que a la pedagogía le corresponde un estatus científico que se da por una fundamentación filosófica, donde la divergencia radica, precisamente, en el tipo de razonamiento filosófico que le es propio: la deducción o la inducción.

El antecedente: *Über Pädagogik* de Kant

Los tres autores, Herbart, Dilthey y Natorp, tuvieron como claro antecedente la obra *Über Pädagogik* de Immanuel Kant, quien marcó la necesidad de un ejercicio racional sobre la educación que permitiera su teorización. Más allá de la clara influencia de Rousseau que se encuentra en el texto kantiano, su importancia radica en que plantea la necesidad de que la pedagogía pase de un estado mecánico a uno científico ya que, de no ser así, se perdería todo lo que se fue edificando en la educación de la humanidad; pérdida que sería invaluable para la educación que se transmite generacionalmente en el seno de una cultura, pues es la que hace al hombre humano. En sus palabras:

La pedagogía tiene que llegar a ser un estudio; de lo contrario no se puede esperar nada de ella, y el que ha sido echado a perder por la educación, educa no más a los otros. El mecanismo en el arte de educar tiene que transformarse en ciencia; pues si no nunca llegará a ser un esfuerzo coordinado; y cada generación va a querer demoler lo que haya erigido la otra. (Kant, 2009, p. 37)

La pedagogía para Kant, en este sentido, tiene que constar en un estudio de carácter científico que recoja lo sucedido en el terreno de la experiencia educativa, permitiendo un reconocimiento de lo hecho de manera generacional. Esta teoría de la educación constituye “un magnífico ideal y [...] no se tiene que considerar la idea ya, de buenas a primeras, quimérica, ni desacreditarla como si fuera un bello sueño, por más que se presenten obstáculos para su ejecución” (Kant, 2009, pp. 32-33).

Con las ideas anteriores, Kant abre la posibilidad de convertir a la pedagogía en una teoría científica para reflexionar sobre la educación, esta última diferenciada entre la física (referida a los cuidados y la disciplina) y la educación práctica (moral). Dicha teoría deberá coadyuvar al perfeccionamiento de la humanidad, desde una concepción teleológica con base en principios y establecimiento de fines. Se trata de una reflexión “ideal”⁶ sobre la educación que, aun cuando no se encontrara en la realidad una constatación de ella, sería correcta y verdadera. Así, se dio una pedagogía cuyos motivos racionales y científicos se establecieron a partir de una fundamentación eminentemente filosófica (idealista), de carácter ético y moral. Lo cual conformará el nodo en torno al que continuaron y discutieron los siguientes autores.

Herbart: la pedagogía como una ciencia deductiva

Herbart continuó con la tarea iniciada por Kant, habiéndolo sustituido en su cátedra de pedagogía en la Universidad de Königsberg. En su obra *Bosquejo para un curso de pedagogía*,⁷ ofreció una sistematización y fundamentación científica de la pedagogía desde la filosofía práctica, la cual muestra el fin de la educación, y la psicología, a la cual le corresponde mostrar los medios y los obstáculos de la educación (Herbart, 1935). Textualmente lo menciona así: “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.” (1935, p. 9). Asimismo, agrega que “la primera ciencia del

⁶ Pensando en términos de la idea fundamental kantiana que se define como: el “concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia” (Kant, 2009, p. 33).

⁷ Obra que es una “continuación de la «Pedagogía general» hecha después de muchos años de publicada ésta” (Luzuriaga, 1937, p. 5). Para ser exacta, la obra *Bosquejo para un curso de pedagogía* se publica originalmente en 1835 mientras que el de *Pedagogía general derivada del fin de la educación* se publica en 1806

educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual sean determinadas a priori todas las posibilidades de las emociones humanas” (1935, p. 59). Ese sentido apriorístico sin duda marcará una forma de proceder distinto al de Dilthey que se verá a continuación. Herbart, no obstante, marcó específicamente “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” (Herkart, 1935, pp. 9-10).

Esta dependencia de la pedagogía en la experiencia, desde la filosofía práctica y la psicología, será un punto de discusión posterior en la misma tradición. Ahora bien, la posibilidad para una pedagogía de carácter científico se ofrece teniendo como fuente y campo de acción a la experiencia para derivar de ella la disposición psíquica y moral pertinente para la educabilidad (*Bildsamkeit*)⁸ del hombre. Con este término, educabilidad, se designa la posibilidad de que el hombre sea educado, un postulado básico para situar la pertinencia de la educación. Dicha educabilidad empatada con la virtud como el fin pedagógico; conduce a una formación de la voluntad para el terreno de la moralidad (esta es la educabilidad propia del hombre que tiene que pensarse como meta desde la filosofía práctica). La virtud es entendida aquí como una libertad interior, pero que se compone de idea –juicio estético– y la voluntad para la moralidad. Sin embargo, la educabilidad no es ilimitada, pues hay límites racionales, situacionales, temporales e individuales que habrá que tomar en cuenta. Esta educabilidad irá dirigida a la observación del desarrollo corporal del individuo y de las facultades.

Por otra parte, Herbart, en el texto “Teoría y práctica en la pedagogía”,⁹ distingue a la pedagogía, como ciencia, del arte de la educación. Para él, la ciencia requiere “deducir enunciados desde sus fundamentos; pensar filosóficamente. El arte exige actuar permanentemente, en concordancia sólo con sus resultados” (Herkart, 1990, p. 60). Por lo cual, cualquier ciencia que se

⁸ Se utilizada aquí el término educabilidad por seguir la traducción de Lorenzo Luzuriaga del texto *Bosquejo para un curso de pedagogía* de Herbart, no desconociendo que existe una disputa en torno a la pertinencia de traducirlo como formabilidad.

⁹ Se trata de un fragmento que data de 1802, uno de los primeros textos de Herbart al iniciar su docencia cuando tenía 26 años. Fue traducido al español hace unos años por Ingrid Müller (Müller, 1990, p. 62).

precie de ser tal, tiene que proceder por deducción, encontrando fundamentos en el pensar filosófico. Este proceder deductivo es lo que la conduciría propiamente a fundamentarse y sistematizarse como ciencia. El arte, por su lado, está supeditado a la acción y los resultados de ésta.

La pedagogía, en la cual se ancla la definición de ciencia, hay que distinguirla, entonces, de la educación, en la que, en todo caso, se puede hablar de arte. Como ciencia, a la pedagogía le corresponde deducir, esto es, pensar filosóficamente, desde la filosofía práctica y la psicología.

Dilthey: pedagogía como ciencia inductiva

Con Wilhelm Dilthey, la reflexión sobre la pedagogía y su cientificidad aparecerá desde un marco particular: el enfrentamiento al positivismo decimonónico y la fundamentación de las ciencias del espíritu frente a las de la naturaleza. Teóricamente hablando, Dilthey se vincula con Kant por dicha fundamentación, cuyo proyecto pensó en llamar *Crítica de la razón histórica* (Dilthey, 1949), pero no explícitamente en cuestiones pedagógicas. Con Herbart es distinto, pues se posicionó contra él desde las nociones propias de la discusión pedagógica, particularmente en dos aristas: 1) la relación pedagogía-filosofía, al establecer que el culmen de toda filosofía es la pedagogía en tanto teoría de la formación del hombre o su parte práctica; de manera que no sólo hay un vínculo con una filosofía práctica o ética y 2) su perspectiva crítica frente a la pedagogía de su época al marcar "la inconsistencia de los sistemas predominantes de pedagogía que buscan principios de validez general para la educación de todos los pueblos y de todas las épocas" (Dilthey, 1965, p. 11), es decir, que se pretenden universales.

El proyecto de conseguir una pedagogía de carácter científico de Herbart, así como los planteamientos de Waitz, Ziller, Stoy en Alemania, y de Spencer y Bain en Inglaterra,¹⁰ a consideración de Dilthey, es inconsistente, en la medida en que pretenden principios directivos de validez universal aplicables a la formación cultural de todo pueblo en cualquier época (Dilthey, 1965). Es, a su juicio, una pedagogía atrasada que intenta establecer una finalidad atemporal

¹⁰ Para conocer los planteamientos de estos autores y la postura de Dilthey en cuanto a éstos, consúltese: Dilthey, 1965 y Casillas, 2015.

como principio de la cual derive una normatividad para lo educativo. Esta pedagogía no se percata de la historia ni de la vivencia de los seres humanos. Lo que opera en la crítica de Dilthey es la visión histórica, la atención a las particularidades de la vivencia de los seres humanos que exige en las ciencias del espíritu, cuyo conocimiento del hombre nunca puede ser “hasta su última palabra y nunca tampoco en conceptos de validez general sino siempre sólo en la vivencia que surge de lo profundo de todo su ser” (Dilthey, 1965, p. 20).

Dilthey no niega que los intentos de fundamentación de la pedagogía desde la psicología y la filosofía práctica hayan constituido un avance en su constitución, sin embargo, la forma en que se realizó —entendiendo a la psicología como teoría del individuo o de las facultades— redujo u olvidó la dimensión histórica de la vida. Según Dilthey (1965), la psicología debe poder analizar, en tanto ciencia de la experiencia, las relaciones causales complejas del conjunto de la vida, permitiendo ver cómo diferentes procesos convergen en la conciencia, la cual está en conexión con lo histórico. Por su parte, la ética sólo es apta para el conocimiento de la meta de la educación desde la finalidad de la vida que un pueblo determinó para sí mismo, pero no para determinar los fines de la educación de manera universal ni mucho menos atemporal.

Para Dilthey es necesario marcar una dependencia del ideal de formación del ideal de vida de un pueblo, por ello la pedagogía no puede ser bajo ninguna circunstancia válida universalmente. Por lo cual, tiene que ser un conocimiento sobre la educación cuyos principios emanen de la vida anímica misma y el individuo se comprenda desde su historicidad y en conexión con los demás. Sólo partiendo de ello es posible determinar medios, reglas o normas pedagógicas. Lo único que, siguiendo a Dilthey, podría aspirar a ser universalmente válido y capaz de un tratamiento científico riguroso sería la condición de la vida psíquica de ser perfeccionada; donde se articulan todos los fines concretos, como lo sería el de la educación.

En ese sentido, compete hacer frente, como en todas las ciencias del espíritu, al reto de las relaciones complejas del mundo histórico del individuo, del que se debe partir para ir haciendo generalizaciones cada vez más abarcadoras, pero que no lleguen a una abstracción absoluta, sino a una comprensión amplia de lo que tiene cabida en lo particular (Makkreel, 2008). Esto sólo se lograría procediendo de modo inductivo. Una inducción que va de la experiencia de vida de sus individuos, es decir, su vivencia, hacia lo social, intentando sacar las semejanzas que se comparten con los sujetos del contexto al que se pertenece, en círculos cada vez más amplios. A decir de Mauricio

Beuchot, una inducción de forma analógica: “incompleta e insuficiente, que pasa de lo particular a lo particular, no a lo universal. Pero llega a decir que la analogía alcanza una respetable fuerza inductiva y que, si no logra leyes universales, sí consigue captar estructuras, formas, ciertas constancias o cuasi-universales, o universales latentes o implícitos o atemáticos, que le dan una robustez interpretativa muy considerable” (Beuchot, 2010, p. 62).

Así, a la pedagogía le corresponde un proceder inductivo que hace uso de los conocimientos históricos de la vida anímica y las manifestaciones del espíritu, posicionándose de manera distinta en la forma de concebir a la pedagogía, principalmente de Herbart. Lamentablemente, según Dilthey, tal tipo de pedagogía no existía.

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 aún una ciencia inductiva de la pedagogía. La escuela herbartiana es precisamente la que ha hecho más por retrasarla. [...] 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. (Dilthey, 1965, p. 122)

La vida anímica, de la que en última instancia depende la educación, no puede ser abordada por una deducción que la des-vivifica. El proyecto filosófico de Dilthey es el que determina que la pedagogía tenga que ser una ciencia inductiva, pues, para aspirar a comprender el ideal de formación de cada pueblo, se tiene que tomar en cuenta la forma en que las ciencias del espíritu comenzaron a tomar un lindero distinto desde su fundamentación como históricas y comprensivas.

Natorp: la pedagogía como ciencia deductiva

El último de los autores que se ubica como principal de la tradición alemana, Paul Natorp, también construyó una fundamentación filosófica de la pedagogía, definiéndola en su texto “Curso de pedagogía social” (1975) como ciencia de la formación (*Bildung*): “por pedagogía entendemos nosotros la ciencia de la formación (*Bildung*), esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción” (Natorp, 1975, p.105). Aquí radica una de sus diferencias más fuertes con respecto a los autores

anteriores, ya que no concibe a la pedagogía como ciencia de la educación, sino de la formación. Sobre estos dos conceptos, agrega:

La expresión educar (Erziehen) [...] descansa en la analogía con el cultivo de las plantas o los animales. Significa producir un recto crecimiento, mediante un cuidado o tratamiento adecuado. [...] La palabra formación, empleada quizá más adecuadamente para designar todo el problema pedagógico, indica más claramente la forma, esto es, la legalidad interior de la formación de lo humano en el hombre. (Natorp, 1975, p. 105)

Desde su filiación a la escuela de Marburgo, Natorp marcó una especial relación con Kant y un idealismo que permeó sus ideas educativas. Para este autor, tanto la formación, como la educación, implicaban una finalidad, la búsqueda de algo que aún no es y debe ser, cuyo concepto es la idea. Dicha idea tiene su base en la experiencia, a la cual prescribe, pero siempre con la mira puesta en un punto infinito no alcanzable en lo empírico (siempre se debe ir al cómo debe ser, más allá del cómo es la cosa). La idea era entendida por él como principio y término de la formación del hombre. Por lo cual, “el concepto de la formación no se puede deducir, sin más, de la experiencia, pues incluye en sí un problema profundo. Formar quiere decir construir o alcanzar su perfeccionamiento adecuado” (Natorp, 1975, p. 105). De manera que para llegar a la idea de formación era necesaria la fundamentación de la propia idea, y en cuya explicitación radica la deducción para la formación. Así, Natorp titula el parágrafo cuatro de su texto como “Principio para la deducción de la idea de la formación (*Bildung*)”. En ese sentido, la idea de formación se deduce, aunque hay que aclarar su relación con respecto a la experiencia.

El valor de la idea, en general, no se puede fundar más que en relación a la unidad de la propia conciencia. Ésta descansa, por un lado, en la base de nuestra experiencia originaria; más por otro lado no se halla limitada por los confines de nuestra experiencia cotidiana, sino que puede ir con el pensamiento más allá de toda percepción dada de cómo es una cosa, concibiendo cómo debe ser. (Natorp, 1975, p. 106)

Para Natorp, este carácter idealista era el que hacía necesario que la filosofía, como un todo unitario, fundamentara la pedagogía, no sólo la psicología y la filosofía práctica como lo planteó Herbart. “Es innegable el fundamento idealista, y consiguientemente filosófico de la pedagogía. Y no se exige este fundamento meramente en una o en algunas ciencias filosóficas, sino en toda la filosofía, que representa, en general, una unidad indivisible” (Natorp,

1975, p. 106). Por lo cual, la determinación del problema de la educación (en su objetivación) exigía recurrir a la fundamentación de la lógica, la ética, la estética y la filosofía de la religión como partes legislativas (que sitúan las condiciones y dan los condicionamientos). De éstas se desprende una deducción que permite prescribir la educación.

Por ejemplo, el proceso normal de la formación matemática debe deducirse de la estructura de la ciencia matemática, determinada por las leyes de la lógica; el proceso normal de la formación musical, de la estructura de la música, la cual ha de desarrollar la teoría de la música sobre el fundamento de las leyes estéticas, y así sucesivamente. (Natorp, 1975, p. 108)

La regulación de la actividad educadora estará a cargo, a su vez, de toda la psicología (la de la voluntad, pensar, querer, experimental y la de la actividad estética), que como ciencia de la subjetividad pondrá el énfasis en lo individual de la acción educativa. De ahí que la pedagogía se distinga entre: a) la doctrina del contenido de la educación (que es el contenido de la cultura, cuya unidad y estructura debe investigarse sistemáticamente para conocer estos mismos elementos en el contenido de la educación –que es comprendida como la posesión individual de lo común de humanidad–) y b) doctrina de la actividad educadora. La idea determina la direccionalidad del proceso de conocimiento práctico y lo somete a un método. El deber que esta idea presupone implica, entonces, la relación entre los medios y el fin propuesto.

Por último, cabe mencionar que en las cuestiones educativas para Natorp, hablar del hombre, en singular, era una mera abstracción, por lo que se debía establecer una relación estrecha, si no es que unitaria, entre educación y comunidad, que las hiciera depender una de la otra. Ello configuró en Natorp una Pedagogía Social que puso el énfasis en lo comunitario pero que presupone la formación individual.

Conclusiones

Como se ha podido leer en esta exposición sucinta, los planteamientos de los tres autores (Herbart, Dilthey y Natorp) de la llamada tradición alemana mantienen, a la vez que una continuidad, en cuanto a la caracterización de cientificidad de la pedagogía y la relación de ésta con la filosofía, una ruptura importante en su consideración respecto del tipo de fundamentación filosó-

fica de la pedagogía y el tipo de razonamiento de ésta. Se trata de posturas que asumen que la pedagogía tiene que ser deductiva (el caso de Herbart o Natorp, con sus respectivas diferencias) o inductiva (Dilthey). El decantarse por una u otra tiene que ver con los proyectos filosóficos de los autores o bien la forma en que comprenden lo educativo, lo pedagógico, e incluso lo filosófico y lo psicológico.

La importancia de marcar este detalle se debe a la necesidad de una reflexión epistemológica seria sobre la pedagogía, que recupere su génesis histórica y recurra a los planteamientos completos de autores que han tendido a tomarse de manera indiferenciada. O que por ser inscritos en una tradición, pierden en su abordaje la particularidad. Esto exige el conocimiento de los presupuestos filosóficos y psicológicos que se involucraron en el establecimiento de la pedagogía como ciencia.

Los elementos que marcan Herbart, Dilthey y Natorp tendrían que ser recuperados para la caracterización de la tradición alemana de pedagogía y sobre todo su carácter de cientificidad. Y cuestionarnos ¿qué tipo de pedagogía tenemos actualmente? ¿Es posible continuar trabajando desde la noción de tradiciones? ¿Qué vínculos entre filosofía y pedagogía encontramos? ¿Es aceptable, actualmente, pensar a la pedagogía como ciencia? ¿Con qué fundamentación? ¿Cuál o cuáles son sus procedimientos y tipos de razonamientos? ¿Seguirá siendo importante discutir si es la pedagogía deductiva o inductiva? ¿Por qué? ¿Qué otros elementos es posible trabajar para diferenciar en su interior a la tradición alemana de pedagogía?

Es necesario pensar aquello que hace que la pedagogía no tenga una configuración homogénea y que atienda a particularidades para su definición, comprensión y finalidad.

Bibliografía

Beuchot, M. (2010) *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*, Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Casillas, I. (2015). *La pedagogía como ciencia del espíritu. Aproximaciones al proyecto filosófico de Wilhelm Dilthey*, [Tesis de maestría en pedagogía],

FFyL-UNAM.

Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*, 7ª ed., Buenos Aires: Editorial Losada, tr. Lorenzo Luzuriaga. En: de Alba, A (Comp.) *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, CESU-UNAM, 1987, pp. 97-120.).

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*, 2ª ed, Obras de Wilhelm Dilthey I, trad. Eugenio Ímaz, México: FCE.

Dilthey, W. (1954). "Acerca de la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez universal" en *Teoría de la concepción del mundo*, trad. Eugenio Ímaz, México, FCE, pp. 321-343.

Dilthey, W. (1968). *Historia de la pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Losada.

Durkheim, Emilio (1979) "Naturaleza y método de la pedagogía", en *Educación y sociología*, Bogotá, Editorial Linotipo. (En Alicia de Alba (Comp.) *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, CESU-UNAM, 1987, pp. 86-96).

Gadamer, H-G. (2005). *Verdad y método I*. (11ª ed.), Salamanca: Sígueme.

Herbart, J. F. (1990). *Teoría y práctica en la pedagogía. Revista educación y pedagogía*. trad. Ingrid Müller de Ceballos, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia. 4 (1). 59-62.

Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Ediciones de La lectura, pp. 5-53.

Huarte Cuéllar, R. (2008). *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*. [Tesis de maestría en filosofía de la ciencia] FFyL-UNAM.

Kant, I. (2009) *Sobre pedagogía*. (Notas de su curso de Königsberg, recogidas F. T. Rink), trad. Oscar Caeiro, Córdoba, Argentina, Encuentro Grupo Editor [1803 1ª ed.].

Moreno y de los Arcos, E. (1999). *Pedagogía y ciencias de la educación*, México, Colegio de Pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria/UNAM.

Natorp, P. (1975). “Curso de pedagogía social”, en *Propedéutica filosófica. Kant y la escuela de Marburgo*. Curso de pedagogía social, México, Porrúa, (Sepan Cuantos).

Schriewer, J. & Keiner, E. (1997). Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México: COMIE. 2 (3). 117-148.