

SOBRE LA GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA (A PROPÓSITO DE LA HERENCIA KANTIANA)

por Conrad VILANOÚ TORRANO

Universidad de Barcelona

1. Introducción

La pedagogía es una ciencia reciente surgida en los albores del siglo XIX y que, desde sus orígenes, se vinculó a la filosofía kantiana. De hecho, y aunque pueda parecer un poco forzado, no ha de extrañar que retrocedamos hasta Kant para revisar la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea ya que tal planteamiento resulta lógico si tenemos en cuenta que Herbart, considerado el fundador de la pedagogía científica, fue un discípulo de Kant que se formó en el círculo de Königsberg.

En ocasiones, se ha destacado que la dimensión pedagógica es una característica inherente a la misma filosofía crítica. Además, esta función pedagógica no es accidental, ni secundaria, sino esencial a la visión que Kant tiene de la filosofía trascendental ya que resulta imposible separar este talante pedagógico del conjunto de su sistema filosófico. Así, Kant es plenamente consecuente con la posición del círculo ilustrado prusiano, y la asunción de la tesis de la educación del género humano como incremento progresivo de cultura y moralidad.

Parece claro, pues, que Kant ocupa un lugar preferente en la historia de la pedagogía, más aún si consideramos que toda la arquitectónica crítica se perfila como una verdadera disciplina de la razón. Si Rousseau aconsejaba educar según los principios de la

libertad natural, Kant reclama el protagonismo de una disciplina crítico-epistemológica que ha de actuar como propedéutica del error. Tal como apunta Ortega y Gasset, a Kant más que saber le importa no errar. La filosofía crítica implica, necesaria y forzosamente, la presencia de la disciplina. Para Kant, la disciplina es la condición de posibilidad de la humanidad, es decir, el requisito apriorístico para que el hombre pueda llegar a ser verdaderamente humano. En consecuencia, cualquier acción humana debe ser sometida a los dictados de la razón crítico-metódica, ya que la indisciplina es un mal mayor que la falta de cultura. Al igual que Descartes, Kant está preocupado por el método y la disciplina, de manera que el orden de la vida exige también el orden de la educación, o lo que es lo mismo, la presencia de una disciplina que regule el proceso formativo.

Por otra parte, Kant constata en su *Idea para una historia universal en clave cosmopolita* (1784) que, a pesar de ser culto y civilizado, al hombre le falta mucho para ser considerado *moralizado*. La filosofía de la historia de Kant —que recoge el viejo tema platónico de las narraciones ejemplares— desea contribuir a la formación de la juventud en una línea que recuerda la dimensión cosmopolita del filantropinismo. Desde esta perspectiva, el *corpus* pedagógico kantiano se extiende más allá de las famosas lecciones de Pedagogía, publicadas por Friedrich Rink en 1803. En realidad, la filosofía de la historia kantiana —como la de Lessing y Herder— también está presidida por una inequívoca intencionalidad educativa ya que para Kant la ilustración, y por ende la educación, posibilita al hombre distanciarse de la naturaleza y crear un mundo humano en el que ya no gobiernan las leyes determinadas de la naturaleza sino la moralidad surgida de la libertad [1].

En su cruzada particular contra el eudemonismo, Kant genera el imperativo categórico y la tesis central de su filosofía de la educación, la moralidad, que de esta forma se perfila como la meta intramundana a la que tiende el dinamismo teleológico de las facultades racionales del individuo, guiadas por la voluntad humana. Kant aboga por la idea final de un mundo moral, es decir, por una esperanza ética que, además de apelar a la educación y apuntar desde una perspectiva cosmopolita a la paz perpetua, abre el horizonte de un tiempo indefinido en clave teológica ya que la idea de Dios sólo tiene sentido en el contexto de la moralidad.

Influido por la lectura del *Emilio*, Kant reconoce en Rousseau el papel de Newton de la moral. Sin embargo, Kant no quiere dejar hacer «como creen Rousseau y otros muchos», sino que es partidario

rio de regular y determinar el proceso formativo del individuo pues «la disciplina convierte la animalidad en humanidad». Todo radica —en última instancia— en el correcto uso, teórico y práctico, de la razón humana. De tal manera que la disciplina aparece como la condición de posibilidad de toda educación (*Erziehung*), formación (*Bildung*) o cultura (*Kultur*). Para Kant el hombre ha de ser *disciplinado* —disciplinar es impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto individual como social—; *cultivado*, dotado de habilidades y conocimientos; *civilizado*, como sinónimo de apariencia ética, modales, urbanidad, y finalmente, *moralizado*, es decir, que actúe conforme a los dictados incondicionados del modo de pensar y carácter ético de la razón práctica.

A la vista de estos antecedentes, es lógico que la educación sea una empresa rigurosa que ha de impedir que el «hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, la humanidad». Desde aquí se entiende la precisión kantiana al distinguir entre la disciplina, como parte negativa de la educación ya que elimina la animalidad, y la instrucción, considerada contrariamente como la parte positiva de la educación. No ha de extrañar, pues, que Kant señale en sus lecciones de *Pedagogía* que de las cuatro dimensiones que ha de promover la educación quede pendiente la moralización: «vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad; pero aún no, en el de la moralización» [2]. Al fin de cuentas, su filosofía de la historia —auténtico relato de formación del género humano— apunta, justamente, hacia el advenimiento de una época ilustrada —no de simple ilustración— en la que señoree la moral, tal como se refleja en su *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*: «El arte y la ciencia nos han hecho *cultos* en alto grado. Somos *civilizados* hasta el exceso, en toda clase de maneras y decoros sociales. Pero para que nos podamos considerar *moralizados* falta mucho todavía» [3]. Y es que frente al pesimismo historicista de Rousseau, Kant exhibe su optimista filosofía de la historia en la que emerge la ilustración como motor de un quilibrio filosófico que no es quimérico ni utópico.

Así pues, la filosofía de la historia aparece como una auténtica fuerza formadora (*bildende Kraft*) que, ordenando y jerarquizando las finalidades humanas y el conjunto de las facultades en función del bien moral, conforma orgánicamente el espíritu humano. A través de una filosofía de la historia articulada en torno a la idea de progreso, el imperativo categórico se especifica de manera social y cosmopolita. Kant sabe que la filosofía de la historia es una narración terapéuticamente útil y pedagógicamente edificable para

encauzar la ambición de los gobernantes a fin de que, en su afán de gloria, persigan el bien común. Gracias a este planteamiento, la filosofía de la historia aparece como la guía de unos príncipes responsabilizados en la conducción hacia la prosperidad de sus respectivos pueblos.

Es obvio que en su condición de espíritu ilustrado, Kant apela a la acción de los monarcas —y aquí la figura de Federico el Grande adquiere una especial relevancia— para que desarrollen campañas a favor de la ilustración, aunque «los gobernantes del mundo no disponen de dinero alguno para establecimientos públicos de enseñanza ni para nada que se refiera a mejorar el mundo, porque todo está ya comprometido para la próxima guerra» [4]. Sea como fuere, la guerra —manifestación extrema de la insociabilidad humana— ha de coadyuvar a racionalizar progresivamente la coexistencia entre los diversos pueblos. De ahí que Kant, desde su optimismo ilustrado, no dude en pronosticar una idea como hilo conductor y estructura teleológica de la historia universal: la noción ideal-final de un mundo moral, es decir, un estado de *ciudadanía mundial* o cosmopolita, donde pueden desarrollarse todas las disposiciones primitivas de la especie humana.

2. *La pedagogía de Schiller: la función formativa de la experiencia estética*

Es sabido que Schiller proclama en la primera de sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* que la mayor parte de los principios que sirven de base a su filosofía son principios kantianos. De hecho, Schiller también constata —al igual que Kant— que su época es ilustrada, es decir, que se han encontrado y expuesto públicamente los conocimientos necesarios para guiar correctamente la conducta humana. Pero a pesar de ello, y tal como han demostrado los acontecimientos de la Revolución Francesa, el hombre permanece todavía en una época de barbarie. Sea como fuere, el *sapere aude* clásico, revivido por Kant, pervive con toda su fuerza en el pensamiento de Schiller.

Con todo, nuestro autor se percata que la ilustración del entendimiento no es suficiente hasta el punto de presentar la belleza como modelo de la misma humanidad. Ya en su poema *Los artistas* —escrito en 1789, seis años antes de las *Cartas sobre la educación estética del hombre*— Schiller había destacado el protagonismo didáctico de la belleza: únicamente a través de la puerta auroral de lo bello el hombre puede alcanzar su plenitud.

La dignidad humana depende, pues, de la creatividad de los artistas. Cualquier otra excelencia humana, como la moral, ha de ser asumida y configurada desde la belleza. La propuesta de Schiller posee un marcado sentido antropológico habida cuenta que la estética, a través del impulso de juego, armoniza el impulso sensible y el impulso formal, la sensibilidad y la racionalidad, la materia y el espíritu. De hecho, la experiencia estética se presenta como una acción recíproca entre las leyes de la naturaleza y las leyes de la razón, mediando de tal manera que consigue su conciliación.

Si Hegel, en la *Filosofía de la Historia*, resaltaba la aspiración a la *bella personalidad* como una de las características más significativas del carácter griego, Schiller no fue menos al recordar igualmente en sus *Cartas* aquella unidad griega de forma y materia: «Vemos a los griegos plenos tanto de forma como de contenido, a la vez filósofos y artistas, delicados y enérgicos, reuniendo en una magnífica humanidad la juventud de la fantasía con la madurez de la razón» [5].

Frente a la escisión kantiana entre lo ético y lo estético — aunque Kant presentó la belleza como símbolo de la moralidad abrió un hiato entre la *Crítica de la razón práctica* y la *Crítica del juicio* al establecer que el juicio estético es autónomo de toda finalidad moral [6]—, Schiller procuró armonizar la ética con la estética, proponiendo que la moralidad fuese una consecuencia de la belleza. No queda otro camino para conseguir que el hombre pase de la vida física a la moral que darle una forma estética: «uno de los cometidos más importantes de la cultura es someter al hombre, ya durante su mera existencia física, a la forma, y en hacerlo tan estético como le sea posible al reino de la belleza, porque el estado moral sólo puede desarrollarse a partir del estado estético, pero no a partir del físico» [7].

Sobre este mismo punto existen, en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, algunos pasajes de una claridad meridiana: «El paso del estado estético al lógico y moral (de la belleza, a la verdad y al deber) es por ello infinitamente más fácil que el paso del estado físico al estético (de la pura y simple existencia ciega, a la forma)» [8]. Más adelante señala: «El hombre de temple estético juzgará y actuará universalmente, sólo con quererlo». Es lógico, pues, que Schiller concluya: «Para conducir al hombre estético hacia el conocimiento y los nobles sentimientos morales, sólo es preciso darle una ocasión adecuada; para conseguir esto mismo del hombre sensible, hay que transformar antes la naturaleza» [9].

Como vemos, Schiller presenta la vida humana ordenada se-

gún unos estados (físico, estético, moral) que recuerdan aquellos estadios que la crítica ha conferido a la filosofía kierkegaardiana. Pero si para Kierkegaard el estadio estético es inferior al moral y al religioso, en el caso de Schiller el orden es precisamente contrario. La prioridad y el protagonismo radica en su dimensión estética: «El ser humano, en su estado *físico*, soporta pura y simplemente el poder de la naturaleza; se libra de este poder en el estado *estético*, y lo domina en el estado moral» [10].

De esta postrera afirmación, se colige que el tránsito o marcha hacia el estado moral no sólo se da a nivel individual y personal, sino que toda la Humanidad —como especie entera— también está llamada a recorrer estos tres estadios. Participando de una filosofía de la historia que recuerda *La educación del género humano* de Lessing, Schiller detecta tres momentos o épocas diferentes en la evolución de la humanidad [11]. Al socaire de este hilo argumentativo, Schiller propone una *idea de humanidad* en la que palpitan los valores éticos y estéticos en orden a la perfección armónica del género humano porque la humanidad —cuando señoree la belleza— también será moral.

3. *La segunda herencia kantiana: el paradigma herbartiano*

Lógicamente tampoco se puede desvincular la aportación de Herbart de la tradición kantiana. Lector apasionado de Kant, quedó a los 16 años impresionado por la lectura de los *Fundamentos de la metafísica de las costumbres*. Podemos señalar que Herbart se mantiene fiel a la fórmula kantiana según la cual la educación comprende la disciplina y la instrucción en vistas, además, a la moralización de la humanidad. Formar la moralidad es el fin supremo de la educación. Para alcanzar esta finalidad se precisa tanto la disciplina —que tiene por objeto la formación del carácter y que no debe confundirse con el gobierno escolar— como la instrucción, que si bien de manera inmediata debe favorecer la multiplicidad del interés del alumno ha de tener como objetivo final el concepto de virtud.

Según Herbart la inmoralidad, involuntaria o sistemática, denota falta de disciplina e instrucción: los estúpidos no pueden ser virtuosos. Con todo, el saber sólo es positivo cuando provoca en el discípulo una actividad espiritual positiva. La antigua disciplina era abominable porque era inculta, mientras que la pedagogía rousseauiana es detestable porque carece de disciplina. Herbart que cree en el progreso ético, participa del optimismo ilustrado al

confiar que la difusión de la instrucción favorece la moralización y, por tanto, la mejora de la humanidad.

Y aunque las concepciones de Kant y Herbart sobre la moral son semejantes, la verdad es que se detectan algunos matices. Es sabido que Kant sostiene un formalismo moral que gira en torno a la idea del deber, del imperativo categórico, extremo que ya desencadenó en su momento alguna que otra controversia hasta el punto que Kant se vio obligado a dar una versión escolar del imperativo [12]. Incluso existen autores que —como Brentano— consideran que el imperativo categórico constituye una ficción inutilizable y, por lo tanto, inviable desde un punto de vista pedagógico [13]. Algo parecido expresaba Herbart en el *Bosquejo para un Curso de Pedagogía*: «todo resultaría invertido si en vez de unificar las máximas (a saber, en el concepto de virtud) se quisiera deducir la mayor parte de las máximas de cualquier fórmula del imperativo categórico, y de éste, las valoraciones de la voluntad» [14].

Después de reconocer que «fue sin duda un error comenzar científicamente la moral por un imperativo categórico» [15], defiendo una filosofía práctica que incorpora la ética a la esfera de la estética, con lo cual Herbart se preservó de los «errores de las doctrinas morales más extendidos, que ponían en la cúspide los conceptos de deber, virtud, valor o derecho» [16]. Es conocido que Herbart —que entiende la Pedagogía como una ética aplicada— se basa en la ética y en la psicología para fundamentar su Pedagogía científica. Ahora bien, Herbart hace derivar la moralidad del juicio estético, es decir, de aquel juicio que aprueba o censura, inmediata e involuntariamente, y por tanto sin pruebas y sin predilección.

El juicio moral se asemeja al juicio sobre lo bello de manera que por la vía de lo moral-bello Herbart se aproxima a Schiller entroncando, además, con la *Crítica del Juicio* de Kant. Ante el dualismo kantiano del fenómeno y de las cosas en sí, la vivencia estética abre la posibilidad de conciliar ambos ámbitos. Y si bien Kant presentó la belleza como símbolo de la moralidad, no es menos verdad que abrió un hiato entre la *Crítica de la razón práctica* y la *Crítica del juicio* al establecer que el juicio estético es autónomo de toda finalidad moral.

Dotado de buenas disposiciones artísticas, Herbart —que se refirió en *La representación estética del mundo como misión capital de la educación* (1804) a la necesidad de una construcción poética que impulsase a la voluntad a obrar— opta por una estética moral que se fundamenta en la intuición estética, en la sensibilidad del gusto: «sólo de la potencia estética de la mirada moral que se

dirige a todo cuanto puede nacer puramente, libre de deseos y en una forma compatible con el valor y la prudencia el entusiasmo por el bien, con el cual se fortalece la verdadera moralidad hasta convertirse en carácter» [17]. La ética herbartiana es, por tanto, una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa ya que nuestra voluntad es aprobada o reprobada por nosotros mismos. Al fin de cuentas, únicamente cuando «el juicio estético de la voluntad está enlazado con el interés total que procede de la experiencia, del trato social y de la instrucción, se produce un entusiasmo por el bien, en el cual se puede encontrar a éste también, y el cual no sólo actúa sobre todos los esfuerzos del alumno, sino que también influye en el modo de asimilarse éste lo que le ofrece la enseñanza y la vida» [18].

En realidad, la pedagogía herbartiana se presenta como una teoría de la educación por la instrucción que atiende a la moralización. Contrariamente a las tesis de Rousseau —es una locura querer abandonar el hombre a la naturaleza, declara Herbart—, la instrucción tiene una dimensión formativa. Así la instrucción perfecciona la actividad espiritual ya que «penetra hondamente en el seno de los estados del espíritu», actuando de eficaz complemento de otros círculos como la experiencia y el trato social.

De esta forma, la pedagogía herbartiana defiende una teoría de la educación por la instrucción que no se reduce a una simple acumulación de conocimientos. Bajo el concepto de instrucción caben muchas cosas, por no decir cualquier experiencia que se presente como objeto de examen. Por ello, la instrucción puede ser puramente descriptiva; analítica cuando se eleva a lo general, facilitando y promoviendo toda clase de juicios, y por último, sintética cuando se encarga de construir el edificio de ideas que exige la educación. A grandes rasgos, podemos decir que Herbart se mueve entre el pasado de una educación doméstica basada en el tradicional cultivo de las humanidades y los avances y progresos de la ciencia moderna. Conocedor de la realidad educativa de su tiempo —no en balde había sido preceptor de los hijos del señor de Steiger, gobernador de Interlaken (1797-1800)—, Herbart se encuentra a medio camino entre la defensa de la educación doméstica —una especie de protomodernidad pedagógica que gira en torno a la familia— y el desarrollo, a gran escala, de la escolarización bajo la férula de los poderes públicos.

Con todo, el éxito de las ideas herbartianas se retardó hasta la segunda mitad del siglo XIX. Sólo gracias a la actividad de discípu-

los como Ziller, Stoy, Willmann o Rein, el herbartismo se consolidó como el primer paradigma de la Pedagogía científica, circunstancia que perduró hasta comienzos del siglo XX. No deja de ser significativa la tardía divulgación que hizo la cultura española del pensamiento pedagógico herbartiano, tal como atestigua el hecho que la traducción de las principales obras de Herbart —e igualmente, de los textos pedagógicos de Kant— se produce durante el primer tercio del siglo XX. Resulta paradójico que cuando la pedagogía ha superado en Europa el paradigma herbartiano para seguir los pasos de la pedagogía experimental (Lay, Meumann) o de la pedagogía social (Natorp), se publiquen en España algunos de los textos fundamentales de la pedagogía herbartiana como la *Pedagogía General derivada del fin de la educación* y el *Bosquejo de un Curso de Pedagogía*. ¿Qué sucedió para que la cultura hispana aclimatase tan tardíamente la pedagogía herbartiana?.

A la espera de conclusiones definitivas, podemos aventurar que quizás lo que ocurrió fue algo muy simple: que nuestra Ilustración, la que se gestó en los siglos XVIII y XIX, fue una empresa insuficiente que apeló —siguiendo el modelo napoleónico— a unos discursos educativos basados en una ciudadanía entendida como una empresa de educación constitucional y política, tal como plantearon en sus demandas y reivindicaciones los gobiernos liberales decimonónicos. Mientras, quedaban relegadas a un segundo plano las discusiones pedagógicas para alcanzar una moralización que, siguiendo los postulados herbartianos, se fundamenta en el sentimiento. Probablemente por ello, fueron los intelectuales de la órbita krausista —al fin de cuentas Krause fue para la cultura española un remedo de Kant— los que se decidieron, en pleno siglo XX, a divulgar la pedagogía herbartiana. En cualquier caso, sólo el sistema herbartiano había formado una gran escuela y monopolizaba el saber pedagógico, de manera que la pedagogía sistemática marchaba a fines del siglo XIX sobre los pasos trazados por Herbart. Pronto, empero, surgieron nuevos planteamientos que porfiaron por la constitución científica de la pedagogía y que, tampoco, fueron ajenos a la influencia de la filosofía kantiana.

4. *El retorno a Kant: Natorp y la pedagogía normativa*

Bajo el grito de *Zürück zu Kant* (Volvamos a Kant!), el movimiento neokantiano postuló —a fin de superar el positivismo del siglo XIX— una filosofía neocrítica que, de acuerdo con los princi-

pios de la filosofía kantiana, reparaba en las condiciones de posibilidad de cualquier conocimiento ya fuese científico, ético o estético. La filosofía neokantiana —al rechazar como Kant la metafísica— profundizó en el campo de la epistemología y de la teoría del conocimiento hasta el punto que la filosofía, en el caso de Natorp, alcanzó una orientación gnoseológica y metodológica que se presenta como una forma de filosofar, es decir, como un auténtico método transcendental preocupado por la génesis y funcionamiento del conocimiento humano. Así, el método transcendental —al preguntarse por las condiciones de posibilidad del conocimiento— adoptó una dimensión crítica frente a las intromisiones de los empirismos y positivismos al uso.

El punto de partida de la filosofía natorpiana es el criticismo kantiano, interpretado desde una perspectiva dinámica y progresiva. Son los principios apriorísticos (espacio-tiempo) los que configuran el conocimiento humano: el pensamiento crea el objeto en el conocimiento y con el conocimiento. Al darse una cierta identificación entre el pensar y el ser, la ciencia se presenta como una producción del pensar. Aunque el neokantismo no duda del mundo exterior, garantiza su existencia a partir del pensamiento. La conciencia humana —al no depender del mundo de las sensaciones, ni de los datos de la experiencia— actúa de manera activa y creadora. El conocimiento natural es una creación de las propias fuentes del espíritu. Lo *dado* es sólo una *x*, que hay que determinar mediante los conceptos de nuestro entendimiento. Tanto es así que Natorp comparte el principio idealista de que un objeto es un acto de la conciencia constituido según las leyes del conocimiento. «Los objetos no nos son *dados*; la conciencia los forma de una materia dada, ciertamente, pero según sus propias leyes formales. Por tanto, todos los objetos, puestos como tales, son un acto creador de la conciencia». Todavía más explícito es el siguiente texto: «Por tanto, el conocimiento no consigue nunca el ser absoluto, sino un ser relativo, esto es, determinado y limitado, mediante la relación, a las leyes generales fundamentales y a las condiciones especiales de nuestro conocimiento» [19].

Nos encontramos frente a una conciencia que construye el conocimiento de manera diferenciada, según atañe al entendimiento (razón teórica) o a la voluntad (razón práctica). El entendimiento —al actuar sobre la realidad— trata de aquello que es, mientras que la voluntad —al referirse al reino de la libertad— afecta a la esfera ideal del deber-ser. Si bien en el terreno de la razón teórica el entendimiento está determinado por el condicionamiento espacio-

temporal, el hombre actúa libremente en el campo de la voluntad con lo cual la libertad se afirma justamente en el ámbito de lo ideal. En consecuencia la ética permanece al margen de la experiencia, ya que «nada absoluto puede ser empírico; nada empírico puede ser absoluto, pues la experiencia significa una clase de conocimiento condicionada. Por tanto, lo incondicionado no puede ser nunca objeto de la experiencia» [20].

Al reivindicar —para la voluntad humana— la existencia de un mundo eidético, Natorp distinguirá entre el nivel del ser y del deber-ser (*fieri*). Por encima de la realidad del ser (el *factum* de la naturaleza), la voluntad necesita del mundo superior del deber-ser. Natorp distingue, pues, entre aquello que es (la verdad del conocimiento) y aquello que debe ser (el bien de la voluntad). Los ideales son, pues, esquemas abstractos donde se define cómo deben ser las cosas.

Según este planteamiento, la pedagogía no puede subordinarse al mundo de la experiencia, sino a una realidad eidética superior: a unas ideas que, al carecer de objetividad, dependen de la conciencia y del sentimiento. «El bien es y permanece siempre para el hombre una idea; pero como idea afirma su significación directora, dirigiendo en el doble sentido de decidir rectamente y de dar dirección» [21].

Natorp acaba adhiriéndose a una lógica idealista que recuerda al platonismo, hasta el punto de reconocer y aceptar la orientación idealista de su filosofía: «Precisamente esto quiere decir para nosotros la filosofía como *método*: todo ser fijo debe resolverse en una *marcha* (Gang), en un movimiento del pensar... El verdadero idealismo no es, ni con mucho, el del ser eleático, o el de las rígidas ideas todavía eleáticas del primer tiempo de Platón, sino el del movimiento, el del cambio» [22]. En otras palabras: más que un *factum* rígido y acabado se ha de hablar de un *fieri* continuo e inacabable.

No se puede negar una cierta sintonía entre el *fieri* de Natorp y el *werden* hegeliano. El mismo Natorp lo reconoce al afirmar que se había aproximado a los grandes idealistas: «se podría decir que compartimos con el idealismo crítico interpretado en nuestro sentido y ulteriormente desarrollado, lo esencial, excepto su absolutismo» [23]. ¿Qué diferencia existe, pues, entre el idealismo natorpiano y el idealismo hegeliano?. Natorp se distancia del absolutismo hegeliano al considerar que la evolución de la filosofía no ha llegado a su término: «La marcha del mundo está concluida, terminada en los conocidos cuatro períodos. Y esto es con lo que nosotros no

estaremos jamás conformes» [24]. De ahí que Natorp manifieste en su *Curso de Pedagogía* que el contenido de la educación no puede ser considerado como algo cerrado, sino siempre en devenir, ésto es, en formación, ya que «los objetos espirituales no están nunca terminados» [25].

Igualmente Natorp estima que el hombre particular —*more herbartiano*— es una pura abstracción. Al considerar una gran equivocación la existencia de individuos aislados y atomizados, la educación se ha de configurar como una verdadera educación social. El concepto de comunidad —condición de posibilidad de la misma Humanidad— aparece como un ideal regulador —un auténtico *fieri*— de la educación, porque la humanización únicamente es factible en el marco de una vida comunitaria entendida, precisamente, como la participación del individuo en unas esferas espirituales comunes que inciden en la mejora y transformación de la sociedad: la educación es enteramente, y en todos los órdenes, cosa de la comunidad.

Así pues, situar la religión dentro de los límites de la Humanidad fue el requisito previo y necesario para fundamentar la Pedagogía Social [26]. Es sabido que la escuela de Marburg propuso una ética social (*Sozialethik*) vinculada a la filosofía de la religión. Si Herman Cohen —que publicó, en 1907, *Religion und Sittlichkeit*— convierte la idea de Dios (*Gottesidee*) en un *sittliche Ideal*, Natorp la substituye por la *Idee der Menschheit*, o dicho de otra manera, por una idea de Humanidad con claras connotaciones culturales y sociales. Mientras Kant —en la mejor de las tradiciones ilustradas— propuso situar la religión dentro de los límites de la sola razón (*Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*); Natorp enmarcó la religión dentro de los límites de la Humanidad (*Die Religion innerhalb der Grenzen der Humanität*). No por azar Natorp manifestó —en su *Curso de Pedagogía*— la conveniencia de resolver el conflicto entre la Religión y la Humanidad colocando la «religión dentro de los límites de la Humanidad», es decir, en el ámbito de una pura comprensión del fin moral.

De acuerdo con lo dicho, el idealismo neokantiano se configura como una pedagogía normativa cuyo fundamento idealista es innegable. Tanto es así que la filosofía —globalmente considerada— se constituye en fundamento de la pedagogía. De ahí que la misión de la pedagogía no consista tanto en estudiar teóricamente la realidad, como en estructurar la educación según unos principios o

normas ya que todo apunta al deber ser. En consecuencia, todo quehacer educativo queda sujeto al establecimiento de normas e ideales.

5. *La constitución de la Pedagogía como ciencia del espíritu*

Es evidente que la pedagogía, después de la crisis del paradigma herbartiano, siguió dos rutas diferentes. Una dirección normativa a través de la filosofía neokantiana, y otra científico-experimental, fundamentada empíricamente en la biología. Se enfatizaba así el papel de la medicina que, en aquellos años, encontró —en la *Introducción al estudio de la medicina experimental* de Claude Bernard (1865)— un método experimental que, combinando el racionalismo cartesiano con el carácter modélico de la ciencia físico-matemática, rápidamente hicieron suyo disciplinas como la pedagogía y la psicología. Por este camino, la fisiología —como base de la biología y de la medicina— se convirtió en la piedra angular de una pedagogía que se constituyó científicamente desde un modo de pensar naturalista —y por tanto, a *posteriori*— en educación.

La pedagogía —ciencia filosófica por excelencia desde sus orígenes— alcanzaba así un nuevo estatuto, de base fenoménica, que se resolvía, de acuerdo con los avances de la ciencia natural derivada del evolucionismo y del positivismo, en clave biológico-experimental. En realidad, la misma filosofía —especialmente con la arribada del vitalismo— se redujo a biología, es decir, a fisiología.

En efecto, el siglo XIX descubrió que las cosas evolucionan histórica y biológicamente. Se ha dicho que Hegel y Darwin fueron dos grandes maestros pensadores porque dieron a la historia y a la biología un impulso definitivo. Al mecanicismo racionalista moderno, siguió un evolucionismo biológico e histórico: la vida es flujo, movimiento, cambio perpetuo. El ideal mecanicista proclamado por Descartes sufre una crisis institucional: la vida es constante transformación. Hasta el punto que las teorías darwinistas y las opiniones spencerianas calaron profundamente en la pedagogía. Tomas H. Huxley —uno de los máximos defensores de la teoría evolucionista— escribió en 1869 un ensayo titulado, de manera inequívoca, *La educación científica* [27]. Bajo esta perspectiva, se publicaban en 1893 las lecciones dictadas por Ardigó, entre 1889 y 1991 en la Universidad de Padova, con el título de *La ciencia de la educación* [28].

Por esta vía, la Pedagogía pasaba a ser la ciencia de la educación y, más específicamente, la ciencia de unos hechos educativos captados a partir de los registros fisiológicos. Bain, en *La ciencia de la educación*, insistirá en el mismo principio: la fisiología es la base de toda educación [28]. Las funciones corporales son las auténticas condiciones de posibilidad de la educación. De modo que, autores como Demoor y Jonckherre, incidirán de nuevo en esta misma idea. Su propuesta pedagógica —tal como formulan en *La Ciencia de la Educación*— confirma que la pedagogía había dejado de ser una ciencia especulativa, y por tanto filosófica, para seguir el modelo de la biología [30]. En virtud de este proceso, la pedagogía —transformada ahora en *ciencia de la educación*— se hizo patrimonio de médicos y fisiólogos como Binet, Mosso, Marey, Demeny, Decroly, Montessori, etc.

Es curiosa la manera cómo se produjo, desde una perspectiva terminológica, este cambio de paradigma al formalizarse una nueva denominación emergente: la de *ciencia de la educación*. Fijémosnos en el uso del singular porque, alejados todavía de la pluralidad e interdisciplinariedad de las ciencias de la educación, talmente da la impresión que la pedagogía abandonaba su ascendencia filosófica en beneficio de un estatuto científico de inspiración empírica que circunscribe el papel de las ideas al uso teórico de la razón como lugar de unificación conceptual de la pluralidad y diversidad fenoménicas. De hecho, se partía del supuesto kantiano —según se desprende de la *Crítica de la razón pura*— que toda consideración lógico-sistemática de la naturaleza permite una concreción inteligible de lo sensible. Con estos antecedentes, se fraguó una pedagogía experimental, empírica y positiva, basada en los datos suministrados por los registros fisiológicos y caracterizada por el empleo de nuevos métodos de investigación: la observación detallada, la estadística y el experimento. De ahí que se inventara un sofisticado sistema de aparatos —el taquiscopio, el espirómetro, el dinamómetro, el ergógrafo, el estesiómetro, así como cuestionarios y tests como los conocidos de Binet y Simon— con el objetivo de determinar las diferentes leyes que inciden en el proceso de la educación.

Se satisfacía así las exigencias de una Pedagogía que buscaba ordenar y sistematizar los datos empíricos para obtener leyes más unitarias y abarcales. Surgía así una pedagogía empírico-experimental preocupada por establecer un marco formal de la experiencia a través del análisis estadístico como síntesis de la pluralidad fenoménica del hecho educativo, es decir, de la experiencia empíri-

ca en clasificaciones sistemáticas. En realidad, el positivismo aprovechó no poco la profunda tarea desarrollada por Kant con las ciencias físico-matemáticas y biológicas, y en cierto modo —según Ortega— la trivializó y popularizó.

De tal manera que la Pedagogía experimental sería en opinión de Lay, y discrepando de Meumann, no «una rama de la Pedagogía, sino la Pedagogía general del porvenir, la cual, mediante sus métodos superiores de investigación, fomenta todos los esfuerzos en pro de las reformas y puede reunirlos sobre una nueva base más amplia y profunda» [31]. Mientras que para Meumann la Pedagogía experimental constituye la primera parte de la Ciencia de la educación en general, Lay defiende la existencia de una única pedagogía, la pedagogía experimental, que de esta forma se convierte en pedagogía integral.

En contraposición a esta dirección empirista —que fundamenta la pedagogía sobre la observación *a posteriori* de los hechos—, aparece la dirección normativa que se convierte, en el caso de Natorp, en un puro idealismo. «Desde 1870 —escribe Ortega en el prólogo a la *Introducción a las ciencias del espíritu* de Dilthey— había comenzado la furia de las teorías del conocimiento en sus dos formas: positivista y trascendental o neokantiana. La ruina de la metafísica no había dejado a los hombres de Occidente más que los fragmentos de mundo contruidos por las ciencias desde sus puntos de vista vigorosos, pero, a la vez, parciales y secundarios» [32]. A la vista de lo cual, y después de la crisis de conciencia que siguió a la primera guerra mundial (1914-18), se imponía volver a una fundamentación global de la ciencia y, por ende, de la pedagogía.

Es sabido que los esfuerzos de la escuela histórica habían levantado frente a las *ciencias de la naturaleza* las *ciencias del espíritu*. Kant no había hecho —según Dilthey— más que disolver las abstracciones creadas por la historia de la metafísica. De manera que a imagen de Kant, Dilthey pergeñó una *crítica de la razón histórica*. En verdad, ambos autores mostraban su preocupación por una misma temática: las condiciones *a priori* de la conciencia. Sin embargo, el *a priori* de Dilthey no es, como el Kant, un *a priori* de la razón pura, sino un *a priori* de la razón histórica que se sustenta en la totalidad de la vida humana, o lo que es lo mismo, en la realidad de la vivencia dada en la experiencia interna.

Así pues Dilthey, que llegó a la filosofía desde la historia, también planteó la necesidad de acoger la pedagogía bajo el abrigo de

las ciencias del espíritu. Científicamente, la pedagogía sólo era posible a partir del estudio de su propia historia. Por ello, Dilthey no fundamenta la pedagogía en las leyes establecidas por la ciencia como un trasunto fiel del mundo natural, ni tampoco en unos principios o normas abstractas desvinculadas de la vivencia humana. Al ser el hombre una unidad espiritual, también la educación —como algo inherente a la vivencia humana— debe ser objetivada por las ciencias del espíritu.

Todo indicaba, pues, que la fundamentación de la Pedagogía debía buscarse en el mundo de las ciencias del espíritu. Se partía del principio que, tanto la pedagogía empírica como la pedagogía normativa, sólo captaban aspectos particulares de la educación. La pedagogía —como ciencia existencial— debía articularse alrededor de una vivencia humana considerada en su integridad, engarzada a la enorme complejidad de una cultura que, además, no es arbitraria, sino fruto de la actividad espiritual del hombre. La educación tiene, por tanto, la función de potenciar la tradición cultural avivándola espiritualmente. En último término, se constata que la pedagogía, como teoría de la formación humana, no tiene sentido de una manera abstracta al margen de su incardinación en un mundo vital y, por ende, espiritual.

De ahí, pues, la importancia que Dilthey otorgó a la historia de la pedagogía habida cuenta que el fin de las ciencias del espíritu no es otro que la objetivación de la vida espiritual que se desarrolla históricamente. El conocimiento de la historia implica a su vez el conocimiento del hombre, y viceversa. Para Dilthey la historia es esencialmente historia del espíritu. Justamente, al implicarse mutua y recíprocamente la historia y el espíritu, la pedagogía se configura de una manera dual, diacrónica y sincrónicamente, es decir, en un plano histórico y otro sistemático. En efecto, la institucionalización científica —y por extensión universitaria— de la pedagogía se formalizó a partir de una doble consideración histórica y teórica. De un lado, surgió una *pedagogía histórica* con su aspiración a comprender el presente en función de la historia [33]. Paralelamente, se originaba una *pedagogía sistemática* preocupada por establecer las categorías axiológicas que han de orientar la realidad educativa, sin olvidar la descripción fenomenológica de cada circunstancia educativa concreta [34].

Así pues, estudiosos de la pedagogía en la Alemania de entreguerras como Eduard Spranger, Herman Nohl, Theodor Litt, Aloys Fischer, Max Frischeisen-Köhler y Wilhelm Flitner, se percataron

que los problemas de la educación afectaban, de lleno, a la cuestión del espíritu [35]. Tal como indicó Roura-Parella, los problemas que se plantearon después de la Primera Guerra Mundial no podían resolverse con una mera pedagogía experimental, ni con una pedagogía normativa abstracta [36]. Las cuestiones educativas afectaban a la totalidad de la cultura y de la sociedad, tal como proclamó Messer al defender la unidad de la vida espiritual, de tal manera que «sólo puede ser un legítimo educador aquel en quien está despierta la verdadera vida espiritual» [37]. Por esta vía, se imponía —como exigencia para fundamentar la Pedagogía— un profundo tratado de la esencia del espíritu y de su significación en el conjunto del conocimiento. Si hasta aquel entonces el racionalismo y el empirismo habían predominado en el pensamiento pedagógico, ahora llegaba el turno a las ciencias del espíritu que, finalmente, se habían incorporado a la gran tarea de la construcción científica del saber humano.

Con estos antecedentes, es lógico que Flitner definiese la pedagogía como una ciencia pragmática del espíritu, es decir, como «una reflexión sobre la actividad humana y sobre el mundo, que se puede confirmar a sí misma y que se ordena científicamente; reflexión que actúa sobre esta misma actividad, y al contacto con la cual reacciona» [38]. Tanto es así que la pedagogía, considerada como ciencia pragmática del espíritu, va más allá de la investigación positiva y la reflexión racional. De alguna manera, la pedagogía como ciencia del espíritu asume y armoniza el *a priori* de la especulación teórico-racional y el *a posteriori* de la ciencia empírica-experimental. La pedagogía como *ciencia del espíritu* atribuye, pues, a la teoría pedagógica una doble misión: descriptiva y normativa. Arranca de la práctica y dirige su atención a ésta de nuevo. En efecto, si bien la práctica educativa debe entenderse y describirse, no es menos verdad que los valores y patrones son ofrecidos a la práctica para mejorarla. «El auténtico pensamiento pedagógico sube desde el inmediato teorizar en el seno de la situación práctica y retorna al hacer como clarificación y visión del conjunto del mismo hacer» [39]. Queda claro que nos encontramos ante un planteamiento que busca una pedagogía que depende, como todas las ciencias humanas, de las necesidades de la vida ya que sólo es posible comprender la pedagogía en su relación global, esto es, con la totalidad espiritual.

A la demanda neokantiana de volver a Kant, las ciencias del espíritu apostaron por la recuperación del planteamiento de Schiller al presentar una solución de talante conciliador y unificador. La pedagogía no podía sustentarse en el mundo fenoménico tal

como había planteado el positivismo, ni en el idealismo normativo del neokantismo. Había que ensayar una nueva articulación que, a manera de un sistema homogéneo de conceptos, sólo podía alcanzarse a partir de la unidad de la vida y de la cultura, en la construcción orgánica de un todo que, ineludiblemente, refleja también una unidad espiritual ya que la educación siempre presupone un despertar espiritual.

Dirección del autor: Conrad Vilanou Torrano. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Campus de la Vall d'Hebron. Paseo de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.IV.1998.

NOTAS

- [1] Para una interpretación pedagógica de la filosofía de la historia kantiana, véase: TURRÓ, S. (1997) *Lliçons sobre història i dret a Kant* (Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona).
- [2] KANT (1911) *Sobre Pedagogía* (Madrid, Daniel Jorro), p. 27.
- [3] KANT (1941) *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita* (México, El Colegio de México), p. 56.
- [4] *Ibid.*, p. 60.
- [5] SCHILLER (1990) *Cartas sobre la educación estética del hombre* (Barcelona, Anthropos), p. 143. Con relación a la influencia clásica sobre la educación estética de Schiller, véase: KAIN, P. J. (1982) *Schiller, Hegel, and Marx. State, society, and the aesthetic ideal of ancient Greece* (Kingston, McGill-Queens's University Press).
- [6] Kant en el conocido párrafo 59 de la *Crítica del Juicio* presenta la belleza como símbolo de la moralidad, al significar que «lo bello es símbolo del bien moral». Este carácter simbólico ofrece una analogía estructural entre el desinterés estético y el interés moral, pues lo bello place inmediatamente y sin interés alguno.
- [7] SCHILLER, *Cartas sobre la educación estética del hombre, cit.*, p. 309.
- [8] *Ibid.*, p. 307-309.
- [9] *Ibid.*, p. 309.
- [10] *Ibid.*, p. 317.
- [11] Con relación al impacto de las propuestas pedagógicas de Schiller, véase: RIBEIRO DOS SANTOS, L. (1996) *Educação Estética e utopia política* (Lisboa, Edições Colibri).
- [12] ROVIRA, R. (1986) El Catecismo moral de Kant: una versión popular de la teología ética, *Pensamiento*, XLII, pp. 225-233.
- [13] BRENTANO, F. (1927) *El origen del conocimiento moral* (Madrid, Revista de Occidente).
- [14] HERBART (1935) *Bosquejo para un Curso de Pedagogía* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 256.
- [15] HERBART (1935) *Pedagogía General derivada del fin de la Educación* (Madrid, La Lectura) pp. 265-266.