

# Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional\*

Preliminary Foundation of Pedagogy as a  
Disciplinary and Professional Field  
Fundamentação preliminar da pedagogia  
como campo disciplinar e profissional

Alexánder Hincapié-García \*\*   
Diego León Cossio-Sepúlveda \*\*\*   
Laura María Giraldo-Urrego \*\*\*\* 

## Para citar este artículo

Hincapié-García, A., Cossio-Sepúlveda, D. L y Giraldo-Urrego, L. M. (2023). Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional. *Pedagogía y Saberes*, (59), 7-19. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17615>

\* Artículo de reflexión derivado de la investigación: "Concepciones sobre lo pedagógico en los grupos de investigación nacionales clasificados por Minciencias en el área de pedagogía", entre la Universidad de San Buenaventura Medellín, la Universidad de Antioquia y la Universidad Católica de Oriente. Acta de inicio M5867.

\*\* Doctor en Educación. Docente de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. [alexander.hincapie@usbmed.edu.co](mailto:alexander.hincapie@usbmed.edu.co)

\*\*\* Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura Medellín. Docente de la Institución Educativa Asamblea Departamental, Medellín. [dlcossio@gmail.com](mailto:dlcossio@gmail.com). La contribución al artículo se da en el marco del desarrollo de la tesis doctoral, "Formación, ciudadanía y memoria. Una interpretación desde la teoría del conocimiento de Reyes Mate" bajo la dirección del Doctor Alexander Hincapié García.

\*\*\*\* Magíster en Investigación Educativa. Docente Universidad de Antioquia. [lauram.giraldo@udea.edu.co](mailto:lauram.giraldo@udea.edu.co)

## Resumen

En este artículo de reflexión derivado de la investigación *Concepciones sobre lo pedagógico en los grupos de investigación nacionales clasificados por Minciencias en el área de pedagogía*, se retoman algunos representantes de la pedagogía de las ciencias del espíritu para fundamentar de manera preliminar lo que en la actualidad se nombra como el campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia. Disciplinar, porque está conformado por un conjunto de teorías y conceptos que tienen por problemáticas la educación y la formación, los cuales circulan a través de instituciones, grupos de investigación y redes académicas en los que la pedagogía se objetiva como ciencia. Profesional, porque se refiere a la formalización de las prácticas educativas dentro de sistemas nacionales de educación, lo que en Alemania ha dado lugar a las llamadas “profesiones pedagógicas”. De esta forma, la pedagogía de las ciencias del espíritu tiene como referentes las concepciones pedagógicas de Immanuel Kant y Friedrich Herbart, quienes sientan las bases de la pedagogía científica. Posteriormente, autores como Eduard Spranger, René Hubert, Wilhelm Flitner y Hubert Henz contribuyen a su consolidación. A pesar de que la pedagogía moderna comienza a fundamentarse desde el siglo XVIII, en Colombia todavía se pone en cuestión su carácter científico y se persiste en el exabrupto de que la pedagogía se refiere al saber del maestro sobre la enseñanza.

### Palabras clave

campo; ciencia; disciplina; pedagogía; profesionalidad

---

## Abstract

In this reflection article, derived from the research: *Conceptions on the pedagogical in the national research groups classified by Minciencias in the area of pedagogy*, we take some representatives of the pedagogy of the spiritual sciences to provide a preliminary basis for what is currently named as the disciplinary and professional field of Pedagogy in Colombia. Disciplinary, because it is composed of a set of theories and concepts that have education and training as issues, circulating through institutions, research groups and academic networks in which Pedagogy objectifies as a science. Professional because it refers to the formalization of educational practices within national education systems, which in Germany has given rise to the so-called “teaching professions”. In this way, the Pedagogy of the spiritual sciences has as its referents the pedagogical conceptions of Immanuel Kant and Friedrich Herbart, who laid the foundations of scientific pedagogy. Subsequently, authors such as Eduard Spranger, René Hubert, Wilhelm Flitner and Hubert Henz contributed to its consolidation. Even though modern pedagogy began to be founded in the 18th century, its scientific nature is still questioned in Colombia, and there is a persistent misconception that pedagogy refers to the teacher’s knowledge about teaching.

### Keywords

field; science; discipline; pedagogy; professionalism

---

## Resumo

Neste artigo de reflexão, derivado da pesquisa: *Concepções sobre o pedagógico nos grupos de pesquisa nacionais classificados por Minciências na área da pedagogia*, alguns representantes da pedagogia das ciências espirituais são retomados para fornecer uma base preliminar para o que é atualmente nomeado como o campo disciplinar e profissional da Pedagogia na Colômbia. Disciplinar, porque é constituída por um conjunto de teorias e concepções que têm como problema a educação e a formação, circulando por instituições, grupos de pesquisa e redes acadêmicas em que a pedagogia se objetiva como ciência. Profissional, porque se refere à formalização das práticas educativas dentro dos sistemas nacionais de educação, o que na Alemanha deu origem às chamadas “profissões docentes”. Desta forma, a pedagogia das ciências espirituais tem como referência as concepções pedagógicas de Immanuel Kant e Friedrich Herbart, que lançam as bases da pedagogia científica. Posteriormente, autores como Eduard Spranger, René Hubert, Wilhelm Flitner e Hubert Henz contribuíram para sua consolidação. Apesar de que a pedagogia moderna começa a ser fundada no século XVIII, na Colômbia seu caráter científico ainda é questionado e persiste a explosão de que a pedagogia se refere ao conhecimento do professor sobre o ensino.

### Palavras-chave

campo; ciência; disciplina; pedagogia; profissionalidade

---

## Contextualización introductoria

*La pedagogía a base de filosofar sólo puede llegar a resultados aceptables si, como ciencia pragmática del espíritu que es, toma como punto de partida su propio material histórico.*

FLITNER, 1958, p. 20

En *Pädagogisches Grundwissen. Überblick –Kompendium– Studienbuch* (2020),<sup>1</sup> Herbert Gudjons y Silke Traub sostienen que la pedagogía tiene una situación extraña. Por un lado, es joven al no contemplar mucho más de 200 años —al menos en su constitución como ciencia— después de todo, su edad no es mucha si se compara con la filosofía, por ejemplo. Pero, por el otro lado, “se ha hecho vieja” por la suma de sus producciones teórico-conceptuales, al punto que es imposible intentar abarcar en un solo volumen y de un tirón una visión de conjunto en torno a qué es lo que se refiere y qué es lo que se investiga en pedagogía. No han faltado voces que desde hace décadas anuncian su fin y disolución, y si bien estas voces son la exteriorización de actitudes reaccionarias incapaces de ofrecer verdaderas alternativas, el desenlace que pronostican no debe tomarse a la ligera, si se sigue la advertencia de Gudjons y Traub, de que en la actualidad todo se ha vuelto educación, todo refiere a la educación y todo conduce a la educación —por demás, restringida a una técnica que debe satisfacer las demandas de los organismos internacionales que establecen metas para educación alineadas con el mercado—. Por pura operación lógica, en un caso así, todo termina reduciéndose a nada. Si todo remite a la educación es probable que a la educación no corresponda especificidad alguna. Es por esto por lo que cuando se habla de pedagogía, más que celebrar el que se haya convertido en una palabra de uso corriente —un cliché para ser exactos—, que se repite hasta el cansancio sin necesidad de aclarar qué es lo que con ella se quiere plantear, lo que la pedagogía como ciencia de la educación y de la formación requiere emprender, son trayectorias que contribuyan a esclarecer la fundamentación de su campo disciplinar y profesional. De esta manera, es necesario retomar la pluralidad teórica y conceptual de la pedagogía, tanto para evidenciar lo problemático de las concepciones comúnmente aceptadas, como para constatar el abandono del contenido de

fundamentación que todavía es posible retomar a partir de las teorías pedagógicas erigidas desde las ciencias del espíritu.

La pluralidad teórica y conceptual de la pedagogía no es de reciente aparición. En la consolidación de la pedagogía como ciencia, la discusión sobre cómo se entienden e investigan sus objetos de estudio: educación y formación, ha sido la norma. Por ello, no puede aducirse que la pluralidad teórica es una barrera para asegurar la autonomía de la pedagogía; por el contrario, se debe aceptar que dicha pluralidad sirve a la comprensión del quehacer pedagógico disciplinar y profesional. Las discusiones teórico-conceptuales son evidencia de que existe un campo disciplinar que se ocupa de tratar sistemáticamente objetos de estudio delimitados como de investigar, reflexionar y discutir de modo permanente lo que separa la costumbre de la ciencia. Como señala Luzuriaga (1962), si la pedagogía no hubiera alcanzado su carácter científico, habría quedado en la esfera de lo personal e intransferible.

Ahora bien, la proliferación de acepciones u opiniones singulares —para utilizar una expresión de Spranger—, es decir, sin fundamentación, acerca de la pedagogía responde más al abandono de su tratamiento sistemático que a la falta de claridad de sus objetos de estudio. Como puede notarse, el problema no es la pluralidad teórico conceptual sino la proliferación de acepciones y opiniones carentes de fundamentación que ya se han hecho costumbre. No en vano, la expresión “hacemos pedagogía”, de manera paradójica, es usada sin ningún tipo de recurso a la tradición filosófica y científica que fundamentan la pedagogía. Cabe anotar que los esfuerzos por elaborar una pedagogía sistemática (Flitner, 1935), un tratado de pedagogía general (Hubert, 1977) o una pedagogía general (Kriekemans, 1973; Nassif, 1958) se han reducido en las últimas décadas, dando lugar a un retorno estéril de la discusión sobre el estatuto científico de la pedagogía —otra vez la pregunta ¿es ciencia o no lo es? —, con la que se agudiza la confusión sobre la relación teoría y práctica alrededor de la educación y la formación y sobre qué es lo que investiga la pedagogía. La recuperación de las teorizaciones del siglo xx es fundamental para abordar los problemas a los que se enfrenta la pedagogía en el siglo xxi. Reconocer su carácter histórico, implica comprender que sus problemas y métodos fluctúan a través del tiempo. Si bien la educación y la formación como objetos de estudio de la pedagogía se conservan, dichos objetos se ven afectados por los cambios científicos, sociales y culturales, exigiendo que su tratamiento deba ser situado. Flitner (1935) dirá que, “lo general está sujeto a lo concreto, y lo

1 “Conocimientos pedagógicos básicos. Resumen - Compendio - Libro de estudio” (Traducción propuesta).

humano supratemporal a lo histórico” (p. 32). De ahí que, de la pedagogía y de sus objetos no se pueda predicar de manera dogmática o determinante. Lo que tampoco significa que se pueda predicar cualquier cosa. Los hechos proceden de la historia y, en consecuencia, todo conocimiento empírico o lógico racional que se margine de la reconstrucción histórica se encuentra sesgado.

Tres corrientes pueden identificarse en la historia de la pedagogía alemana conforme al tratamiento que se le ha dado: la pedagogía de las ciencias del espíritu, la pedagogía empírica o experimental y la pedagogía crítica. La pedagogía de las ciencias del espíritu —consolidada en 1920— busca comprender sus objetos: la educación y la formación, desde un método diferente al de las ciencias naturales. Esta pedagogía, también llamada humanista, reconoce la importancia de la historicidad de la educación, su interrelación con otros campos de conocimiento y la incapacidad de interpretar el mundo solo a partir de explicaciones causales. La pedagogía empírica o experimental —consolidada en 1969— busca suplir los vacíos de la pedagogía de las ciencias del espíritu, aplicando el método de las ciencias naturales a la enseñanza. Aspira establecer proposiciones con validez universal a partir del estudio de los hechos educativos, dejando al margen la problematización que imprimen tanto la indeterminación del ser humano, como la reflexión por los fines de la educación. Por su parte, los desarrollos de la pedagogía crítica —que cobra relevancia desde 1965—, como afirma Wulf (2002), superan a la pedagogía de las ciencias del espíritu al dejar en evidencia las limitaciones del método hermenéutico, pero no logran prescindir de él. Superar no significa olvidar o iniciar de nuevo. Su propósito se refiere a la emancipación o libertad del ser humano, sí apelando a un criterio normativo que debe estar impreso en los procesos de educación y formación, pero confrontando las condiciones histórico-materiales que son su obstáculo. La pedagogía crítica a la pedagogía de las ciencias del espíritu cuestiona el que lo importante de su orientación normativa no se ponga a prueba con respecto al funcionamiento de la sociedad capitalista. A la pedagogía empírica o experimental cuestiona su aspiración a la neutralidad valorativa, como si la actividad científica estuviera al margen de los intereses que el capitalismo traslada al conocimiento.

Estas tres corrientes conviven juntas, seguro no en armonía, contribuyendo al fortalecimiento de la pedagogía como ciencia. Cada una, a su manera, busca responder a criterios que satisfagan el estatuto de científicidad. Empero, la pedagogía de las ciencias del espíritu es fundamental para entender el estado

actual de la pedagogía puesto que, tanto la pedagogía empírica o experimental como la pedagogía crítica, reconocen el camino trazado por las ciencias del espíritu; parten de sus desarrollos teóricos para fundamentar los propios. Por ende, no se puede hablar de pedagogía científica y a su vez desconocer el aporte de la pedagogía de las ciencias del espíritu en la demarcación del objeto y problemas que ocupan a la pedagogía, a saber, la educación y la formación.

*Grosso modo*, algunas razones por las cuales este trabajo parte de los referentes de la pedagogía de las ciencias del espíritu tienen que ver con:

- Su intento por superar la insuficiencia del método de las ciencias naturales retomado por la pedagogía empírica o experimental. Al restringir lo que ha de considerarse “hechos científicos” educativos, la pedagogía empírica o experimental es incapaz de imprimir un criterio normativo a la realidad educativa. Indica qué y cómo es dicha realidad, pero no aclara cómo debería ser. La pedagogía de las ciencias del espíritu es normativa, no se detiene en lo que ya es, sino que señala lo que debe ser.
- Establece las bases para que la pedagogía crítica tenga lugar, toda vez que, si la teoría crítica es una teoría del futuro en la medida en que en el presente la libertad del ser humano no ha sido realizada, la pedagogía de las ciencias del espíritu hereda de Kant el que no se educa para el presente, sino para el futuro. Entregar los niños al presente, trabajar por su mera adaptación, significa negarles un futuro según un ideal de humanidad que incluya la apertura creadora del ser humano con respecto a su porvenir.
- La visión histórica e interdisciplinaria de la pedagogía es iniciada por la pedagogía de las ciencias del espíritu al reconocerse en la relación con la filosofía.
- La autonomía de la pedagogía latinoamericana no inaugura objetos pedagógicos diferentes a la educación y la formación; en efecto, aumenta su complejidad al releerlos en términos socio-históricos y socio-culturales, pero no puede desligarlos de su “origen” histórico como problemas del conocimiento iniciados por la pedagogía de las ciencias del espíritu.

Desde sus inicios en el siglo xvii, se ha planteado que de la pedagogía ha de derivar un plan sistemático que proceda de principios que, basados en criterios de razón, den tratamiento riguroso a la educación. A partir de lo anterior, se intenta otorgar a la pedagogía el estatuto de científicidad que corresponde a

una ciencia que se ocupa de los hechos o, en este caso de la realidad educativa. Las reformas a la educación que tienen lugar en Europa entre los siglos XVIII y XIX demandan una ciencia que, además de elaborar conocimiento científico, profesionalice y oriente al educador. Así, el propósito de la pedagogía es servir al proceso educativo partiendo de la realidad. En este contexto, Immanuel Kant y Friedrich Herbart son los primeros pedagogos que intentan determinar su carácter científico.

La contribución de Kant erige las bases de la pedagogía moderna. Kant (2008) entiende la pedagogía como estudio o tratado de la educación y su fin último es la formación moral.<sup>2</sup> Es decir, la capacidad del hombre de valerse de su propio entendimiento para obrar según principios internos y no por coacción externa. La educación tiene que ver con los cuidados, la disciplina, la instrucción y la civilidad. Los cuidados demandan que los niños sean protegidos del uso perjudicial de sus propias fuerzas. La disciplina, como la parte negativa de la educación, en tanto resta a la libertad *natural* del hombre, pone límites a este. La instrucción, como la parte positiva de la educación, agrega aquello de lo que el hombre carece, remite al aporte de la cultura para su formación. La civilidad, por su parte, se refiere al obrar con prudencia, conforme a los consensos establecidos para las relaciones entre los seres humanos. El estudio e investigación en pedagogía tiene que ocuparse de estos cuatro componentes. Kant argumenta que si la pedagogía no se constituye como disciplina no cabe esperar nada bueno de ella. La pedagogía entonces como disciplina de la educación es física y práctica. Física porque remite a la educación que el hombre tiene en común con los animales, es decir, los cuidados para la preservación de su existencia. Práctica porque la educación es la que hace del hombre un ser para vivir la libertad; un ser que pueda gobernarse a sí mismo y actuar por principios internos sin precisar coacción externa.

Con Kant es claro que la pedagogía está orientada por el ideal de humanidad y la preservación del hombre. Dicho de otro modo, comprender la formación como objeto de estudio e investigación de la pedagogía y como finalidad del hombre, es asumir que este puede alcanzar la mayoría de edad a través del uso de

la razón, la cual, para el autor, siempre se dirige hacia fines buenos. El hombre es capaz de trascender su animalidad para alcanzar la humanidad. Kant (2003) avizora el imperativo de que la pedagogía se constituya como ciencia, de tal manera que cuente con una fundamentación sistemática para que futuras generaciones no malgasten sus esfuerzos en elaboraciones carentes del criterio de razón. Los estudios e investigaciones sobre pedagogía no deben desconocer la tradición que fundamenta sus bases. En palabras de Kant: “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” (p. 25). Actualizar las reflexiones sobre la pedagogía, no estriba solo en la generación de *nuevas e innovadoras* teorías para que estas sean capaces de responder a la realidad de los contextos actuales. Actualizar implica reconocer que, a pesar de la distancia histórica con respecto a las teorías clásicas, estas todavía contribuyen a la interpretación de la realidad educativa actual.

Herbart, como discípulo heterodoxo de Kant, declara que la pedagogía es ciencia. Esta requiere de la sistematización de enunciados lógicos derivados de principios fundamentales (Herbart, 2010). De ahí que se pueda afirmar que, todo campo de estudio designado como científico, lo es por su capacidad de organizar los saberes que lo conforman en un sistema cuyo eje transversal es el principio de unidad. La pedagogía científica en Herbart se ocupa del arte de la educación, entendiendo “arte” como la suma de determinadas destrezas para alcanzar un fin. Esta pedagogía demanda que su tratamiento parta de la filosofía práctica —ética— y de la psicología. La primera debe ocuparse tanto de la meta de la formación, como del camino ideal para alcanzarla. Análogo a lo planteado por Kant, la meta no es otra que la moralidad. La segunda debe encauzar la reflexión sobre el camino más adecuado a recorrer para alcanzar la meta: los medios, los obstáculos, los logros (Runge Peña, 2009). De manera preliminar, la filosofía práctica establece los fines y la psicología los medios. Tanto la una como la otra coadyuvan a la educación a alcanzar la formación, tomando como base el ámbito de la experiencia del ser humano con su entorno.

Herbart (1914) aduce que la filosofía es fundamento indivisible de la pedagogía, es decir, no hay pedagogía que no se cimente sobre una base filosófica. En sus palabras, “De la formación humana, la educación es una parte prominente; y cuando la teoría de la educación se enlaza exactamente a la filosofía práctica, encuentra plenamente aquí todas las determinaciones del fin pedagógico” (p. 270). En Herbart, el concepto central de la pedagogía es la

2 Kant no diferencia tajantemente entre la educación (*Erziehung*) y la formación (*Bildung*). Para Kant, la formación corresponde a la cultura y denota el proceso de dar forma a la vida espiritual del hombre. Esta formación, estaría contenida en el concepto de educación, así: “Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación” (Kant, 2008, p. 27).

formabilidad —*Bildsamkeit*—. Ella alude al carácter plástico y maleable del ser humano que le permite educarse y formarse. Significa entonces que este no nace con una forma última, sino que por su carácter le es posible devenir otro a lo largo de su vida. Las formas que el ser humano puede darse a sí mismo son indeterminadas y no pueden establecerse *a priori*. En suma, la formabilidad es condición necesaria para que la educación y la formación produzcan efectos.

Reconociendo los aportes herbatianos, Luzuriaga (1962), aduce que la estructura científica de la pedagogía se compone de tres partes: descriptiva, normativa y tecnológica. La primera estudia e investiga los hechos educativos desde lo biológico, lo psicológico y lo social. La segunda establece los ideales y los fines de la educación. No aclara cómo educar, pero sí qué es la educación y para qué se educa. La tercera versa sobre los métodos de la educación y la organización de las instituciones educativas. De esta manera, la estructuración de la pedagogía como ciencia exige pensar de manera organizada, considerando que su objeto de investigación fundamental es la educación y, como se establecerá después, la educación —la influencia ejercida de generación en generación— debe participar de la formación —la autoactividad o decisión del hombre por darse forma—. El pedagogo español introduce los determinantes biológicos y sociológicos en el estudio de la pedagogía —elementos que no son señalados por Herbart como bases de la pedagogía científica—, debido a la relación que tienen con los procesos educativos y formativos. Según el autor “la vida humana constituye una unidad una totalidad estructurada, en la que sólo por la abstracción se puede separar sus partes” (1962, p. 55). El estudio de lo biológico y lo sociológico, cuando se integra y relaciona con lo educativo, sienta las bases para llevar una praxis pedagógica —acción reflexiva y meditada— que puede aprovechar o corregir lo que imponen la herencia y las condiciones materiales. De la praxis del educador no puede marginarse la científicidad ni la actividad reflexiva y meditada que impide la instrumentalización de lo educativo.

A pesar de algunos esfuerzos aislados por fundamentar la pedagogía a partir de los criterios científicos, su desarrollo se caracteriza por la improvisación y el recurso a definirla desde una posición refractaria al contraste si se la compara con la tradición filosófica. Esto ha dado lugar a los cuestionamientos sobre su validez científica, permitiendo tantas concepciones de pedagogía como interesados en definirla pueden existir. Runge Peña (2016), por lo mismo, caracteriza como disparatado el campo pedagógico en Colombia, por ejemplo. Como ya se dijo, este hecho desafortunado produce dispersión en la comprensión científica

de la pedagogía, dando lugar a una proliferación de acepciones y opiniones sin fundamentación. En la actualidad, se transita sin dificultad de una concepción u opinión de la pedagogía como saber orientador de la práctica del educador hasta una concepción u opinión que declara que la pedagogía es un don que incluso puede eximir la formación profesional.

Los problemas pedagógicos actuales hunden sus raíces en la historia, por ende, hay que acudir a esta para su tratamiento. Solo de esta manera se puede entender que la pedagogía precisa de una perspectiva histórica para hacer legible tanto su científicidad como sus objetos de estudio. En tal sentido, hay que destacar el esfuerzo de Runge Peña *et al.* (2018), por reconstruir el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, a partir de algunos referentes de la pedagogía de las ciencias del espíritu que la han situado como una ciencia, cuyo estatus es equiparable con la medicina, la jurisprudencia y la economía, entre otras.

Una de las concepciones u opiniones que más ha tenido influencia en el ámbito educativo y político en Colombia alude a la pedagogía como el saber del maestro sobre la enseñanza. Dicha concepción u opinión no puede leerse por fuera del contexto de reivindicación de la profesión del “Movimiento pedagógico”, “Movimiento” producto de las políticas de apertura económica que buscan la reconfiguración del sistema educativo y, por lo tanto, de la actividad profesional de los educadores. En palabras de Tamayo Valencia (2006), el Movimiento busca que al educador se le devuelva “identidad como trabajador de la cultura y empoderarlo desde allí como profesional para generar alternativas de mejoramiento de la calidad de vida” (p. 104). La expectativa con la acepción u opinión de la pedagogía como un saber técnico, es que este es clave en términos políticos para incidir en el *status* social del campo profesional de la pedagogía, las condiciones salariales de los profesionales, la autonomía en cuanto a la elección de los problemas de investigación, etc. No obstante, esta concepción u opinión, importante en términos políticos, ha pasado a convertirse en un escollo para el avance de la ciencia pedagógica pues el énfasis en la enseñanza y la escuela como objeto de estudio y lugar donde se materializa la pedagogía, evidencia un desconocimiento o tergiversación de las discusiones teóricas sobre su científicidad planteadas por autores como Kant y Herbart. Además de que, como aclara Caruso (2015), el énfasis local y la “rejilla metodológica” adoptada para establecer qué es la pedagogía a partir del “Movimiento”, impide cualquier diálogo en términos de pedagogía comparada. De modo que, se puede señalar que el primer error en el que

incurrir esta concepción u opinión tiene que ver con la ausencia de reconstrucción histórica de las teorías pedagógicas la cual exige rigor científico y disciplinar.

El propósito de este artículo tiene que ver con la exposición de las principales ideas pedagógicas de algunos autores importantes de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, ideas que no tienen mucha difusión en los ámbitos académicos locales, pero que coadyuvan a la comprensión del campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia.

## Método

La pedagogía como ciencia no se entiende sin el recurso a su historicidad. El esfuerzo por esclarecer la autonomía de la pedagogía frente a otras ciencias exige la reconstrucción histórica de sus teorías, sus conceptualizaciones y sus referentes. De lo contrario, se corre el riesgo de obviar los problemas de los que se ocupa la pedagogía desde su surgimiento formal en el siglo XVIII. La reconstrucción histórica de la pedagogía permite no solo esclarecer la autonomía del campo disciplinar y profesional, sino que fundamenta una ciencia que responde a las necesidades de la condición educable y formable del ser humano. Con la revisión de las teorías de los pedagogos de las ciencias del espíritu sobre la educación y la formación se puede tomar distancia de las concepciones y opiniones singulares que afectan el rigor científico y epistemológico en el presente. La historia de la pedagogía tiene que ser revisada, no a partir de hechos aislados y concepciones u opiniones sueltas, sino, como dice Spranger (1958), en función de planteamientos sistemáticos y ordenados derivados de la educación y la formación como objetos de estudio e investigación científica.

En esta línea de argumentación, el método del trabajo de este artículo se vincula al enfoque de la pedagogía histórica, el tipo de interpretación de las fuentes histórico-pedagógicas examinadas es situado y contextual, teniendo como horizonte la amplitud en la comprensión del presente. Esto significa que se enmarca en unas coordenadas temporales, culturales y sociales que se consideran incidentes, por un lado, en las cosmovisiones teóricas de los referentes de la pedagogía que aquí se exponen y, por el otro, en la reconstrucción y análisis de las problemáticas actuales de la pedagogía. Este enfoque situado y contextual impide incurrir en comprensiones anacrónicas. Antes bien, actualizan la teoría y su contenido de verdad. Así, el objeto de la reconstrucción histórica es mostrar “el desarrollo sociohistórico de la reflexión y la acción pedagógica” (Benner, 1998, p. 39), pues se reconoce que se puede avanzar en la comprensión de

los problemas pedagógicos por medio de un trabajo cuidadoso y crítico del conocimiento acumulado. De este último, depende la continuidad del desarrollo científico de la pedagogía.

El método, sustentado en la pedagogía histórica, consta de tres momentos. El primero, se refiere a la selección y lectura de algunos referentes de la pedagogía. El segundo, se dirige al análisis de los criterios de científicidad de la pedagogía, comunes en los tratados de la pedagogía de las ciencias del espíritu expuestos. Como tercer momento, se postulan las bases de la pedagogía científica que dan lugar a la configuración de su campo disciplinar y profesional.

## La consolidación de la pedagogía científica

Autores como Eduard Spranger, René Hubert, Wilhelm Flitner y Hubert Henz, son algunos referentes que contribuyen a la configuración de la pedagogía como ciencia,<sup>3</sup> trabajo que se lleva a cabo principalmente entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. A continuación, se presentan las ideas pedagógicas que dilucidan el carácter científico de la pedagogía y sus efectos sobre el quehacer del educador.

Para Spranger (1958), la pedagogía es la ciencia del espíritu. Esta debe asumir la tarea de presentar la vida cultural a través de conceptos ordenadores que permitan interpretar la cultura mediante criterios valorativos y principios normativos. En este sentido, la condición científica de la pedagogía se consolida a partir de cinco exigencias. La primera, compromiso con la veracidad por oposición a las veleidades de la sociedad. La segunda, unidad en sus teorías, es decir, articulación y orden de enunciados lógicos. La tercera, capacidad de síntesis que permita orientar la investigación. La cuarta, iluminación que permita la formación de la conciencia moral. La quinta, dominio de los poderes que imponen una visión utilitarista del mundo.

La pedagogía como profesión espiritual precisa de una *pasión del espíritu* para estar a la altura de una tarea tan grande e importante como la elevación del espíritu objetivo (Spranger, 1958). En el asunto medular de su pedagogía, Spranger ubica la formabilidad, *Bildsamkeit*, como condición necesaria para

3 Aunque históricamente los conceptos “Pedagogía” (*Pädagogik*) y “Ciencia de la Educación” (*Erziehungswissenschaft*) pueden tener contenidos diferentes según la corriente pedagógica, actualmente se emplean de manera indistinta. En este trabajo se asumirán como sinónimos, aunque en la exposición de los referentes teóricos se empleará el término o expresión aludido por el autor.

la acción educativa —aspecto en el que coincide con Herbart—, pues si el ser humano no fuera formable no serviría de nada intentar educarlo. La responsabilidad por el proceso formativo es tal que quien educa se encarga de la elevación espiritual y por lo tanto debe poseer genialidad pedagógica. En sus palabras, el educador profesional está instigado por algo más que inclinación o talento, esto es, por una genialidad pedagógica que le es nata; “ella importa un sentirse impelido hacia la formación de hombres” (Spranger, 1960, p. 11). Con lo cual se pone de manifiesto que el ser del educador preexiste de cierto modo con respecto a la elección.

La pedagogía de Spranger no logra desprenderse de la carga metafísica derivada de la importancia que imprime la religión a su vida y, en consecuencia, a su pensamiento. Ciencia y religión permiten al pedagogo alemán concebir al educador como quien responde al llamado de la naturaleza, en tanto que, aunado al proceso de autoformación, es condición para el educador sentirse incitado al mundo de la educación para ejercer una práctica que responde a las exigencias espirituales y culturales de la sociedad. Para Spranger (1960), aunque exista una disposición previa en quienes llevan a cabo la tarea educativa, se precisa de un proceso sistemático para cultivar dicha disposición, de otra manera no se logra el despertar del espíritu interno que proyecta la cultura objetiva en los estudiantes, pues el educador, a diferencia de otros profesionales, es ante todo ejemplo y representación de la cultura. El autor plantea que el *educador nato* se caracteriza por el amor pedagógico, que “es el que da al educador el brío tanto para su afán de elevación como para la persistencia en su esfuerzo, el educar” (p. 72). Características de este educador nato son la voluntad de autoformación y el impulso y generosidad para contagiar al educando, reconociendo en él su lugar dentro de la comunidad ética.

En línea con Spranger, el pedagogo francés Rene Hubert aduce que la pedagogía responde a la necesidad de sistematizar y ordenar lógicamente el conocimiento alrededor de la educación, ella debe atender las exigencias prácticas y morales, y a la rigurosidad de la ciencia. Por esta razón, la pedagogía “no es, exclusivamente, ni ciencia, ni técnica, ni filosofía, ni arte, sino todo eso junto y ordenado” (Hubert, 1977, p. 9). Esto deja en evidencia la pluralidad de dimensiones a las que responde la pedagogía, haciendo problemática la delimitación definitiva y cerrada de sus objetos de estudio e investigación. El propósito de la pedagogía es aportar bases teóricas al educador para que lleve a cabo una práctica reflexiva, donde las técnicas empleadas solo sean medios para el cumplimiento de un fin. Por esta

razón, el estudio de la pedagogía es una acción formadora del educador mismo. No es que el educador se instruye en unos contenidos determinados para luego transmitirlos, sino que el proceso mismo de instrucción deviene en formador de su personalidad, por decirlo de alguna manera.

Para Hubert (1977), uno de los conceptos medulares en pedagogía es la vocación. Esta, más que caracterizarse como el llamado del espíritu interior preformado para ser educador, puede remitirse a tres dimensiones: el amor por los niños y jóvenes; el sentido de los valores y el sentido de la misión. A partir de estas, la pedagogía se vincula al progreso social e individual, pues el fundamento de la formación es la creencia misma de que el ser humano puede progresar. Por amor a los niños, se entiende tanto el respeto como la necesidad de asegurarles un porvenir. Por su parte, con el sentido de los valores se alude al hecho de que, para poder cultivar el espíritu en niños y jóvenes, el educador debe creer en el espíritu objetivo, a saber, en los valores de la cultura. Finalmente, el sentido de la misión significa que el educador relega la dimensión económica a un segundo plano, por un lado, y encuentra su realización en el ejercicio de su labor, por el otro. Hubert entonces resulta un autor problemático cuando se intenta conciliar el que los educadores colectivizados en torno al salario, al mismo tiempo intenten hacer pasar la vocación como el sentido de su acción educadora.

Como se puede ver, al igual que Spranger, Hubert hace de la vocación una condición de la praxis pedagógica, aspecto que evidencia que en las ideas de ciencia de estos autores existen elementos problemáticos, como la atribución de características metafísicas que van en contravía incluso de la ciencia de su época. Aunque, si se percibe bien, esta atribución revela, en un lenguaje problemático, cuestiones no resueltas por la pedagogía. A este respecto, Planchard (1946) podría responder que la pedagogía ofrece respuestas erradas por incapacidad de dar cuenta de variables que no domina. Se sobrepone a la teoría elementos no comprobables o demostrables de manera empírica o racional. Pero, en conjunto, este problema lo afronta toda ciencia.

Spranger también influye en las ideas pedagógicas de Flitner (1958), para quien también la pedagogía es “ciencia de la educación”. Esta última, es una teoría de la praxis en toda su extensión, la cual, metódicamente ordenada, reflexiona sobre los hechos y sobre la tarea educativa, además sobrepasa la estrechez de intereses particulares derivados de una determinada praxis. Para Flitner, la filosofía es parte constitutiva de la pedagogía, la posibilidad de “filosofar en el seno de la situación práctica constituirá

la forma fundamental de esta ciencia” (p. 20), porque un acercamiento meramente descriptivo de los hechos no puede dar cuenta de la complejidad de los procesos educativos y formativos del ser humano. La teoría pedagógica debe responder tanto a la necesidad de coherencia y sentido que exige la ciencia, como a las necesidades concretas del quehacer del educador. Por esta razón, se debe tener presente que:

hay «pedagogos científicos» que estimulan la Pedagogía como ciencia especial de los hechos. Son «especialistas» y pueden ser, por otro lado, inhábiles en la práctica de la educación. Hay, además, maestros del arte educativo que son profanos a la «Ciencia de la educación». (Flitner, 1935, p. 14)

Como se aprecia, Flitner (1935) establece una distinción importante entre el conocimiento de la ciencia de la educación y la capacidad para aplicar dicho conocimiento. Esta última, responde a un contexto histórico y puede entenderse como la destreza para conducir la acción educativa. De esta manera, para el autor, la teoría que constituye la ciencia de la educación es pragmática porque penetra la realidad de la acción educativa, la sistematiza y la profundiza al punto de que esta puede ser comunicada y comprendida por el educador, en beneficio de mejoramiento del proceso formativo. A diferencia de la práctica rutinaria o del conocimiento reproducido por costumbre, la teoría se verifica en la práctica. Lo que hace la reflexión filosófica es elevar el conocimiento alrededor del hábito educativo, pues es evidente que todo ser humano educa y es educado. Así, lo que diferencia a la teoría científica de la práctica rutinaria y de la costumbre, es su aspiración a la verdad, por lo que para Flitner (1935), la idea del educador como pedagogo es la de alguien que permanece siempre dispuesto hacia la filosofía.

Quien se acerca a la teoría *aprende a comprender* los procesos educativos y formativos, de modo que los conocimientos adquiridos le permiten tomar decisiones fundamentadas al momento de enfrentar la realidad de la acción educativa. Es el conocimiento teórico el que ayuda al educador a llevar a cabo su labor y, a su vez, el que permite superar la práctica rutinaria. Por esta razón, para Flitner (1935, p. 20), “la reflexión se convierte, de este modo, en una parcela de la realidad educativa”. Valga aclarar que la teoría no es superior a la práctica. Existe una relación dialéctica entre ambas en la que la teoría establece un sistema lógico y explicativo de la práctica, siempre sujeta a ser actualizada. Negar la dialéctica teoría-práctica supone reducir la pedagogía a una práctica acrítica y no reflexiva, estéril e inmutable ante las transformaciones sociales. Dicho

de forma clara, la práctica educativa no puede compararse con la ciencia, ni esta última se reduce a una técnica para la acción.

La práctica educativa tiene una característica que la pedagogía no puede desconocer: su autonomía frente a la teoría. La acción educativa, como hábito, preexiste a la reflexión pedagógica. Como señala Flitner (1935, p. 23), “la investigación positiva de hechos puede verificarse, como se afirmó, sin la reflexión sobre la circunstancia educativa”. Por eso, no procede asumir que la teoría se antepone a la práctica. Así, cuando la reflexión pedagógica responde al proceso educativo no solo es práctica, sino que la teoría contiene la verdad de la práctica, es decir, no hay tensión ni contradicción entre la teoría y la práctica. La verdadera teoría pedagógica le aporta comprensión a la práctica. De esta manera, la formación del educador se caracteriza no tanto por el conocimiento concreto de un área, sino por la capacidad para conducir la práctica educativa a partir de una reflexión con base científica que no puede darse por anticipado. Es decir, como inferencia, lo que precede no es la teoría, sino el criterio formado del educador.

En *Tratado de pedagogía sistemática*, Henz (1976) aporta a la pedagogía una propuesta de teorización sistemática, donde también es entendida como ciencia de la educación. Esta última, vista como el conjunto de acciones que se ejercen sobre otro en aras de producir efectos sobre la personalidad del niño o el joven. Para que la pedagogía pueda ser científica, afirma Henz (1976), debe configurarse como un sistema con un objeto propio del cual ocuparse y un método que seguir. Esto significa que la pedagogía debe estar conformada por un conjunto de proposiciones, juicios, leyes, normas y conceptos ordenados de forma lógica y articulada alrededor de su objeto. Vale aclarar que los principios de la pedagogía no pueden ser exclusivos de esta, sino que, a menudo requiere tomarlos de otras ciencias y campos. Aunque Henz enfatiza que la formación de los educadores profesionales debe basarse en la ciencia, sus aspiraciones solo se pueden alcanzar si se da paso a una pedagogía que nazca directamente del alma, dado que “una formación profesional ‘demasiado científica’ no es posible” (p. 20). Si se capta la esencia de las cosas, entonces puede alejarse la sombra del fracaso. Ello se logra con el esfuerzo, con la revisión de las opiniones propias y con la confrontación de la realidad tal cual es. De esto puede decirse que Henz hace que la pedagogía dependa no solo del sistema científico, sino también de un componente humanista y espiritual que coadyuva a soportar la labor del educador.

Henz aclara que un conocimiento con carácter científico debe ser general, pues su propósito no es teorizar sobre una particularidad que le impida extraer de allí principios generales para otras realidades. De ahí que la ciencia no tenga que ver con la suma de experiencias particulares y aisladas, sino con la de una síntesis general de experiencias comprobadas con cierto grado de generalización. La pedagogía sistemática de Henz tiene pues una orientación normativa que prescribe cómo esta ha de entenderse desde una cosmovisión cristiana —en cuanto a valores, principios, propósitos—, pero, a su vez, aporta a la solidificación de la pedagogía como una ciencia que debe ser rigurosa y cuyo objeto de estudio es la educación en sentido amplio, es decir, en todas las esferas sociales donde tiene lugar —vecindario, agrupaciones juveniles, familia y escuela—. Se infiere que la educación no se reduce a la escuela ni el educador escolar es el único que participa de los procesos educativos.

El carácter interdisciplinar de la ciencia de la educación es fundamental en las ideas pedagógicas de Henz. En el sistema de las ciencias, la pedagogía está estrechamente relacionada con las ciencias antropológicas, a saber, la antropología filosófica y teológica, la psicología, la sociología, la historia, la ciencia de la política, la fisiología, la biología humana, la higiene y la medicina. Y, con las ciencias axiológicas que comprenden la filosofía —especialmente la ética y la filosofía de los valores—, la teología —en especial la teología moral y la teología práctica y la ciencia del derecho—. El autor reconoce que este entramado de relaciones puede ser problemático para tratar su objeto —de ahí que su autonomía sea relativa—, pero es necesario y no distinto a la situación de otras ciencias como la medicina, por poner solo un caso. El reconocimiento de la interdisciplinariedad de la ciencia de la educación, es decir, su necesidad por valerse de otras fuentes aporta a la fortificación de la actividad educativa, puesto que no solo se trata de la transmisión eficaz de contenidos, sino de considerar todos los demás factores que intervienen y que suponen un saber desde otras ciencias.

Expuestas las ideas pedagógicas planteadas por los referentes antes mencionados, puede decirse que estos coadyuvan a la fundamentación científica de la pedagogía a partir del reclamo por el rigor en el ordenamiento, unidad y sistematización de los principios pedagógicos que orientan los fines y la praxis pedagógica. Con base en lo anterior, estaría el criterio de razón y el fundamento filosófico al que apelan Kant y Herbart. De igual forma, dichos referentes concuerdan en la legitimidad de la pedagogía científica para dictar normas que organicen no solo

la vida educativa, sino también la cultura misma. Vale anotar que los tratados pedagógicos examinados no se desprenden de una cosmovisión cristiana que los vincula a valores metafísicos, como es el caso del *educador nato* o de la vocación. Revisar la historicidad de la pedagogía permite el reconocimiento situado de los problemas a los que se ha enfrentado desde sus orígenes.

## El campo disciplinar y profesional de la pedagogía

La pedagogía no está eximida de la reconstrucción histórica de sus objetos de estudio, sus problemas, sus principios y sus postulados orientadores de la praxis. Las ideas pedagógicas que son posibles hoy son el resultado de un largo proceso histórico de consolidación científica en el que tienen lugar diferentes voces que se han ocupado de estudiar e investigar la educación y la formación. Así, la reconstrucción histórica permite tanto la apropiación, como el distanciamiento, aspectos necesarios para enriquecer el proceso de clarificación de la pedagogía.

Plantear la pedagogía como un campo disciplinar y profesional requiere explicitar desde dónde se entiende el concepto de campo y cómo se justifica que hoy para referirse a la pedagogía se requiera de este concepto. Es decir, por qué introducir el concepto de campo disciplinar y no solo nombrarla en singular como una disciplina. Runge Peña *et al.* (2018) se amparan en la teorización de campo de Bourdieu (1995). El campo es un espacio de interacción entre agentes, donde tienen lugar relaciones de conflicto y tensión que pueden acordar la cooperación o la competencia. El traslado de la lógica del campo a los procesos de configuración de la ciencia permite afirmar que es a través de los intercambios donde se legitiman o no las teorías, ideas, conceptos y proposiciones de toda disciplina. Por ello, el campo opera como un marco flexible de discursos disciplinares condicionados por la comunidad científica. Cuando se habla de marco flexible se está reconociendo que proliferan distintas posiciones que combaten y se superponen unas a otras, disputando la posibilidad de elaborar mejores teorías, ideas, conceptos y proposiciones disciplinares con respecto a los objetos, los métodos y los problemas de estudio e investigación.

El campo disciplinar alude entonces a la interacción entre diversas disciplinas que aportan a la fundamentación de la pedagogía. Por su parte, el campo profesional de la pedagogía materializa el alcance científico de esta a través de instituciones, agentes y profesionales, dado que el desarrollo de teorías, ideas, conceptos, proposiciones, además de la clarificación

de principios de la praxis, coadyuva a la actividad autorreflexiva del educador (Benner, 1998). Parte fundante del proceso de consolidación de un campo es la discusión interdisciplinar que supone una permanente actividad de reflexión y confrontación sobre el conocimiento producido y su legitimidad dentro de la comunidad científica. En palabras de Runge Peña *et al.* (2018):

La consolidación del campo disciplinar se genera en la medida en que se legitima su estructura y funciones, al definir las fronteras de conocimiento, al establecer normas compartidas dentro de instituciones, al construir métodos de investigación y enseñanza y paradigmas teórico metodológicos comunes y, sobre todo, al definir el objeto de estudio propio del campo. (p. 238)

Por otra parte, es importante precisar que la pedagogía como actividad humana está inscrita en un contexto histórico, económico y científico determinado, por lo que los desarrollos investigativos solo pueden ser comprendidos a partir de su ubicación en dicho contexto (Runge Peña *et al.*, 2018). El campo profesional no puede tener desarrollo al margen del campo disciplinar que ofrece el sustento teórico, por un lado, y a la orientación empírica que debe adoptar todo conocimiento que aspira a constituirse en ciencia, por el otro. Así, pues, la institucionalización y profesionalización de la praxis pedagógica se vincula con la división social del trabajo, la masificación de la educación y la especialización del conocimiento. La idea de profesión requiere de un reconocimiento social específico que legitima la labor del educador, a partir del cual se establecen agremiaciones y se configuran problemas de investigación que fortalecen tanto el campo profesional como el disciplinar. De aquí se deduce que los objetos de la pedagogía no pueden estar remitidos a una determinada forma de praxis como la escolar, toda vez que su ámbito de influencia: a) no se refiere solo a la enseñanza; b) no se localiza solo en la escuela y c) no identifica solo al educador escolar como su agente, puesto que también incluye a investigadores, gestores culturales, trabajadores sociales, psicólogos educativos, entre otros, —lo que en Alemania se explica con referencia a las “profesiones pedagógicas”—. Se trata, pues, de entender el campo como “un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógicos teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge como nucleador de dispersión” (Runge Peña *et al.*, 2018, p. 238).

La profesionalidad responde a la consolidación de un campo disciplinar que ordena y regula la producción y circulación del conocimiento y puede ofrecer algunos criterios para la praxis. Cabe destacar que un problema para la pedagogía —o para el campo disciplinar y profesional— es que la forma que ha adoptado la profesionalidad responde más a “unas ciencias de la educación de orientación empírica, que hoy se han hecho dominantes y se conocen por la denominación de investigación empírica” (Horlacher, 2015, p. 83). Lo que se busca es que la praxis sea eficiente en los términos que proponen los organismos internacionales que se ocupan de establecer metas para la educación. Por eso, los contenidos de las ciencias de la educación aparecen más acordes con profesionalizar para un presente globalizado y cambiante. Lo que Avanzini (1987) nombraría como la ilusión científica de las ciencias de la educación.

Ahora bien, la indeterminación del ser humano exige que la científicidad de la pedagogía se piense más allá de la eficacia. Por eso, es necesario distinguir entre teorías de la educación que responden al cómo y teorías de la formación que se ocupan del para qué (Runge Peña y Garcés Gómez, 2011), porque si bien es cierto que la praxis pedagógica debe orientarse de manera científica, partiendo de enunciados lógicos validados empíricamente, no es menos cierto que la reflexión sobre los fines determina la praxis pedagógica. El estudio de la relación medios-fines que busca el mejoramiento de la praxis pedagógica, responde a los ideales de formación que son fijados socialmente. Así, el campo disciplinar de la pedagogía se ocupa tanto de los imperativos fácticos como normativos del proceso educativo.

Con Benner (1998), se entiende que la científicidad de la pedagogía responde a la praxis pedagógica, a la teoría de la acción pedagógica y a la investigación empírica, pues se trata de producir conocimiento con validez para todos los campos de acción: reflexión filosófica, investigación empírica y práctica educativa. Siguiendo al autor, la unidad de la pedagogía como ciencia teórica, empírica y práctica debe hacer evidente el vínculo entre el conocimiento que se deriva de los campos ya antes mencionados. La consolidación científica de la pedagogía debe reconocer que el conocimiento precientífico se erige como punto de partida de la validación empírica. Por lo tanto, no se puede desconocer la necesidad de una ciencia histórica de la educación que explique la historia y no funja como respuesta cerrada y única a las cuestiones pedagógicas.

De lo expuesto, es deducible que una de las tareas de la ciencia es ayudar al educador a comprender su praxis, de modo que las decisiones que tome respondan a la reflexión disciplinar y no a un voluntarismo irreflexivo. La unidad del corpus teórico y práctico no solo establece los rasgos diferenciadores de otras ciencias, sino que, tiene como finalidad buscar el éxito educativo. De modo que, la práctica rutinaria solo puede ser justificada allí donde no existe un conocimiento mediado por la reflexión que ha devenido en teoría. Como señalan Runge Peña *et al.* (2018):

Este saber pedagógico práctico se torna en un saber relevante para la acción en aquellas situaciones en donde no hay disponible propiamente un saber pedagógico profesional práctico referido a la acción (saber didáctico, metódico, competencia profesional) y en donde el maestro se ve forzado a actuar bajo la presión de la situación. (p. 105)

De esta manera, la validación empírica del conocimiento que aporta la práctica rutinaria o tradicional tiene como propósito “averiguar las leyes generales y supratemporales que podrían garantizar el éxito de la actividad pedagógica” (Benner, 1998, p. 70). Lo anterior no supone reducir la figura del educador a mero reproductor y anular su capacidad reflexiva al momento de responder a la contingencia propia de la práctica educativa. Al contrario, esta convierte al educador en un agente de toma de decisiones, que requiere de formación disciplinar para mantener cierto control sobre el proceso educativo, con lo que “la decisión necesaria o por tomar remite o surge entonces de la reflexión” (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012, p. 78). *Grosso modo*, el conocimiento disciplinar ofrece fundamentos para responder a las situaciones que se generan en la praxis pedagógica.

De acuerdo con Brinkmann (1983), no es posible entender el papel del educador por fuera de la relación entre teoría y praxis pedagógica, dado que en el campo profesional de la pedagogía los conocimientos teóricos y la praxis pedagógica no funcionan como *oposiciones diametrales*, sino que suponen un todo indivisible que habilita la reflexión. Esta última, permite la superación de la inercia de la práctica y alerta al educador sobre el cumplimiento o no de los fines educativos, toda vez que “sin reflexión y teoría no se está «por naturaleza» en condiciones de responder a las exigencias múltiples, a los problemas, conflictos y crisis que se presentan a tal cargo” (p. 14). Así, el educador que se margina de la reflexión disciplinar, solo opera como reproductor y, en consecuencia, como legitimador de lo establecido, con lo cual corre el riesgo de olvidar el propósito de su labor.

## Conclusiones

La comprensión de la pedagogía y el tratamiento de las teorías y conceptos que la configuran exigen la reconstrucción histórica. El recurso a la historia se justifica porque muestra el proceso de consolidación de la pedagogía, considerando sus objetos de investigación, sus métodos, sus preguntas fundamentales y las concepciones de sus categorías centrales. Así mismo, la reconstrucción histórica no se da a partir de hechos llamativos o sucesiones de datos, sino, a partir de parámetros epistemológicos —para utilizar la expresión de Wulf— que, para el caso de la pedagogía alemana, son las tres grandes corrientes teóricas, a saber, la pedagogía de las ciencias del espíritu, la pedagogía empírica o experimental y la pedagogía crítica. El estudio de dichas corrientes hace evidentes las continuidades y discontinuidades propias de la pedagogía, así como su autonomía y legitimación frente a otras ciencias.

Hablar de un campo profesional en pedagogía supone su encuadre en un campo disciplinar. Por ende, lo profesional no es independiente de las teorías que fundamentan la disciplina, antes bien, funcionan como la base que legitima las decisiones pedagógicas. En palabras de Luzuriaga (1962): “La discusión sobre el valor de la pedagogía como ciencia no es ociosa, pues de ella depende la justificación de la acción educativa autónoma” (p. 22). Si es preciso ilustrar aquello que diferencia a los profesionales de la pedagogía de otros que también participan de los procesos educativos de los niños, las niñas y los jóvenes, dígame padres, madres y cuidadores, es la fundamentación disciplinar que legitima las decisiones pedagógicas y educativas.

Lo común en el proceso de consolidación de la pedagogía como ciencia, a partir de los referentes expuestos, tiene que ver con que el criterio de científicidad está condicionado a un tratamiento serio, riguroso y sistemático de la educación. Incluso en el caso de la generación de juicios valorativos o principios normativos de la pedagogía, estos no surgen arbitrariamente, sino que están atravesados por la reflexión sistemática. Los actos espontáneos y reactivos no coadyuvan a fortalecer el campo disciplinar y profesional de la pedagogía y aunque la teoría pedagógica no funja como orientadora anticipada de la acción, puesto que lo que se forma es el criterio pedagógico, sí es condición necesaria para toma de decisiones que afectan el porvenir de la educación y de la formación.

## Referencias

- Avanzini, G. (1987). Filosofía y ciencias de la educación. En G. Avanzini (Eds), *La pedagogía en el siglo xx* (pp. 341-354). Narcea.
- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Pomares-Corredor.
- Brinkmann, W. (1983). El profesor entre teoría y praxis. *Educación, 28*, 7-18.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Caruso, M. (2015). La indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 79-98). Siglo del Hombre.
- Flitner, W. (1935). *Pedagogía sistemática*. Labor.
- Flitner, W. (1958). *Manual de pedagogía general*. Herder.
- Gudjons, H. y Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick –Kompendium– Studienbuch*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Henz, H. (1976). *Tratado de pedagogía sistemática* (2ª ed.). Herder.
- Herbart, J. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura.
- Herbart, J. (2010). Teoría y práctica en la pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía, 1*(4), 59-62.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Octaedro.
- Hubert, R. (1977). *Tratado de pedagogía general* (7ª ed.). El Ateneo Editorial.
- Kant, I. (2008). *Pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Kriekemans, A. (1973). *Pedagogía general*. Herder.
- Luzuriaga, L. (1962). *Pedagogía*. Losada.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Kapelusz.
- Planchard, E. (1946). *La pedagogía contemporánea*. Rialp.
- Runge Peña, A. (2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Revista Educación y Pedagogía, 21*(55), 55-74.
- Runge Peña, A. (2016). La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía. En A. Martínez Boom, A. Ruiz Silva y G. Vargas Guillén (Eds.), *Epistemología de la pedagogía* (pp. 153-196). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, A. y Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Ockham, 9*(2), 13-25.
- Runge Peña, A., Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D. y Ospina Cruz, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) Educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2*(8), 75-96.
- Spranger, E. (1958). *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Losada.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Kapelusz.
- Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Histedbr, 24*, 102-113.
- Wulf, C. (2002). *Introducción a la Ciencia de la Educación. Entre Teoría y Práctica*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Asociación Nacional de Escuelas Normales.