

1. La pedagogía y su relación con las ciencias sociales en la Modernidad, 1850-1950¹

Absalón Jiménez Becerra²

Introducción

Para quienes trabajamos en *el campo intelectual de la pedagogía*, reconocemos que esta disciplina es hija de la Modernidad, hija del proceso de objetivación que se inicia con Francis Bacon (1561-1626) y René Descartes (1596-1650) a la cabeza —no sólo asociada a la conquista del método científico—, sino a los principios racionales con los que se rompió el feudalismo y con el sostenimiento del pensamiento del hombre a los lineamientos religiosos del medioevo. Desde nuestra perspectiva, el movimiento intelectual que se gestó en el Renacimiento y alcanzó su estado de plena maduración en el siglo XVIII —*el siglo de las Luces*—, corresponde al periodo de nacimiento y maduración de la pedagogía, ya como disciplina autónoma, ya como ciencia, pues fue durante este periodo que se produjeron las grandes obras de los pedagogos considerados clásicos, acompañadas de las principales reflexiones de carácter filosófico afines a la Ilustración.

En tal sentido, la educación en este periodo se constituyó como la principal estrategia mediante la cual era posible la materialización del proyecto intelectual y político de la Ilustración, facilitado por una institución que irrumpió en este periodo: *la escuela pública*, acompañada de la constitución de un sujeto: el *pedagogo*, y que tomó en su momento el nombre de *preceptor*, *ayo*, *profesor*, maestro de escuela o educador moderno.

1 . El presente capítulo hace parte de la investigación: Pedagogía y políticas formación docente en Colombia, financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la UDFJC en el periodo 2019-2020.

2 . Profesor titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas Correo: abjimenezb@udistrital.edu.co

La escuela pública no sólo conllevó el encierro del niño y su objetivación acompañado, de la constitución del maestro, sino, además, demandó el estudio científico de la educación y la constitución de la pedagogía, ya sea como disciplina, ya sea como ciencia. La pedagogía moderna estableció una relación de diálogo directo con la filosofía, pero sin vasos de comunicación claros con las ciencias sociales y, luego, en otro periodo de su historia, se vio abocada a establecer una relación de sometimiento con las ciencias de la educación, como la sociología de la educación, la psicopedagogía y la economía educativa, entre otras. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX, en el caso colombiano, *la pedagogía* se ha sabido insubordinar para constituirse en una *disciplina* afín al proceso de formación de los maestros y profesores.

Por lo demás, uno de los cuestionamientos históricos que se le hace a la pedagogía, desde las ciencias sociales, es que ésta no pudo constituirse en ciencia en la Modernidad, particularmente en el periodo comprendido entre 1850 y 1950, en momentos en que estas ciencias, lideradas por el quinteto de *la historia, la sociología, la antropología, la economía y la ciencia política*, se consolidaban como ciencias objetivas, capaces de producir conocimiento científico e inclusive teoría social (Wallerstein, 1996). De tal manera, las *ciencias nomotéticas* llegaron a ser capaces de producir teoría social, como lo fueron *la economía, la sociología y la ciencia política* y, en segundo lugar, las ciencias ideográficas, basadas en fuentes palpables tuvieron la capacidad de realizar descripciones objetivas en torno al devenir humano, como lo son *la historia y la antropología*.

El *quinteto de las ciencias sociales* fuertes, muy afines al método científico, logró establecer unos objetos de investigación claros, acompañados de formas de observación, maneras de establecer hipótesis e inclusive producción de teorías. De tal manera, *la historia* estableció como objeto de estudio el pasado humano; *la sociología* instituyó las relaciones dadas entre el individuo y la sociedad; *la antropología* revindicó como objeto de estudio a la cultura; *la economía*, las relaciones materiales, y *la ciencia política* estableció como objeto de estudio al problema del Estado.

Al anterior quinteto de las ciencias sociales fuertes deberíamos sumarles unas hermanas menores, como los son: *la psicología, la geografía, el derecho y la filosofía*, las cuales, de acuerdo a la mirada de Immanuel Wallerstein (1998)³, no alcanzan el reconocimiento de las primeras debido a varias razones

3 . Wallerstein, I. (1998) Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México. Siglo XXI.

particulares. En primer lugar, a la tardía consolidación de la psicología a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, sumado a que la gran mayoría de los psicólogos provenían de la práctica médica, constándoles mucho delimitar la mente del sujeto como objeto de estudio; por su parte, la geografía terminó siendo una ciencia sintética y poco analítica; en tercera instancia, las verdades del derecho no son verdades sociales; y, por último, la filosofía era vista como una disciplina demasiado abstracta y especulativa. Para este autor, la humanidad quedaría así marcada en la Modernidad por dos elementos fundamentales: la consolidación del *sistema mundo capitalista* y *las ciencias sociales modernas*, que se constituyen en el principal lente con el que miramos la realidad, la principal plataforma de observación de la realidad capitalista por medio de la cual legitimamos el mismo sistema mundo.

Así, las ciencias sociales lideradas por el gran quinteto, acompañadas de sus hermanas menores, se constituyen en la principal plataforma de observación de la realidad objetiva; claro está, señaladas de ser eurocéntricas, además de ser machistas, de carácter burgués e imperial. No obstante, para el periodo que nos interesa indagar, 1850-1950 —en pleno periodo dorado de las ciencias sociales—, evidenciamos el desconocimiento por parte de éstas de la pedagogía, a la que no se le reconocía una base epistemológica y un objeto claro de investigación. Por lo demás, para esta coyuntura, la *pedagogía* terminó siendo registrada más bien como prima lejana de las ciencias sociales, y acabó siendo instrumentalizada en la medida en que su objeto de investigación e intervención —*la educación del sujeto*—, terminó siendo invadido por lo que en la segunda mitad del siglo XX se denominó como las ciencias de la educación⁴.

En el presente texto, nuestra intención es indagar, en el primer aparte, el devenir de la pedagogía en la Modernidad con el fin de establecer su estatus epistemológico. Por ello, el objeto de indagación de dicha disciplina lo terminaría de aclarar la pedagogía moderna, acompañada de cuestiones afines y paralelas, como lo son: formación, instrucción, enseñanza y aprendizaje del sujeto. Por otro lado, en términos ontológicos, como lo vamos a mostrar, en la Modernidad la relación entre filosofía y pedagogía se mantuvo

4. La pedagogía, a pesar de que tuvo un objeto de investigación como lo es la educación del sujeto, le costó constituirse como una ciencia que produce conocimiento científico y, de manera puntual, que produce teorías. El término ciencia proviene del latín *scientia*, que significa conocimiento. Podemos decir que, la ciencia, es un conjunto de conocimientos estructurados sistemáticamente en un campo específico. La ciencia hace referencia al conocimiento que se obtiene mediante la observación de patrones regulares de experimentación y razonamientos dentro de un área determinada, que, por medio de un método científico, se elaboran preguntas, se deducen principios, se formulan hipótesis. Así, con base en los resultados obtenidos, se elaboran enunciados, teorías y leyes generales..

hasta, por los menos, la primera mitad del siglo XX, encontrando afinidad en las preocupaciones que respectan a la *educación*. En tercer lugar, queremos discutir y reflexionar las pretensiones de la pedagogía moderna a lo largo del siglo XX y dar a conocer su desenlace final.

Por lo demás, el presente texto no es más que un conjunto de reflexiones académicas, discusiones y apuntes de clase, en las que un profesor universitario —en compañía de los estudiantes de pregrado, maestría y doctorado—, despliega sus ideas, tomando cuerpo una serie de pequeñas hipótesis o apuesta conceptuales, vistas como ideas fuerza o pequeños bistrús de trabajo, con las que luego indagamos a la pedagogía colombiana como objeto de estudio, y a la cual hemos terminado reconociendo como una disciplina consustancial en el proceso de formación de maestros en Colombia.

El estatuto epistemológico de la pedagogía moderna

La pedagogía en la Modernidad, terminó constituyendo un discurso propio en la medida en que tomó cuerpo el estatuto de infancia, se constituyó el maestro como especialista en el tema y se institucionalizó la escuela pública, tomando forma un sistema de observación y experimentación, acompañado de conceptos y teorías que terminarían de darle cuerpo a la pedagogía, en términos epistemológicos, ya como disciplina, ya como ciencia, desde el inicio de la Modernidad hasta bien entrada la primera mitad del siglo XX. La pedagogía, desde los inicios de la Modernidad, dispuso de una serie de conceptos y métodos para resolver problemas que atañen a la realidad educativa, como también formas de observación, experimentación, comprensión e interpretación en torno a la educación del sujeto.

La pedagogía en la Modernidad, organizó el resultado de sus estudios en un conjunto unitario de conocimiento —en un sistema—, que terminó constituyendo su base epistemológica y, por qué no decirlo, teorías objetivas propias de la Modernidad. Las primeras reflexiones sistemáticas y coherentes sobre la educación, emergieron de una serie de obras —la mayoría de ellas—, que se independizaron paulatinamente de la visión ontológica que brindaba la filosofía. En este sentido, debemos mencionar a tres pedagogos acompañados de sus respectivas obras: Juan Amos Comenio (1592-1670), *Didáctica Magna*, en 1635; J.J. Rousseau (1712-1778), *Emilio, o de la educación*, en

1762, y Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), *Cómo Gertrudis educa sus hijos*, en 1801 y *El canto del cisne*, en 1826.

En primer lugar, Juan Amos Comenio contemporáneo de Descartes y con quien compartió en algún momento de su vida sus reflexiones en la ciudad de Leyden, en 1642—, revolucionó la pedagogía, al igual que aquél había revolucionado la filosofía. Comenio puso como centro del proceso educativo al *alumno*, en una institución pública denominada *escuela*, por encima del maestro. Descartes, por su parte, estableció *el conocimiento de la razón*, con base en el método, por encima de la revelación de Dios. Es de aclarar que el libro de Comenio —*Didáctica Magna*—, a la vez que convirtió a la pedagogía en ciencia de la educación, instituyó las bases de la *escuela pública* moderna y constituyó al *pedagogo o profesor* en un profesional, pasando de ser simple *ayo o preceptor*, a ser uno de los principales transmisores de cultura y forjadores de ciudadanos.

Desde su perspectiva filantrópica, como educador y pastor cristiano, en la escuela se debían instruir los entendimientos en las artes, las ciencias; se debían cultivar los idiomas, además de formar las buenas costumbres sin perder una relación sincera con *Dios*. Para Comenio, la escuela pública era una institución necesaria; los hombres, como criaturas racionales creadas por Dios, debían ser preparados sabiamente en las letras, la virtud y la religión. Así como era indispensable, “la piscina para los peces y el vivero para los árboles, se hacía necesaria la escuela para la juventud”. La escuela se constituyó desde entonces, en el verdadero taller donde se formarían hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones y piadosos de corazón.

Su libro, cargado de reflexiones educativas y su relación con los principios cristianos, se encuentra acompañado también de referencias de infancia y juventud, dadas por analogía con las semillas y los animales. No obstante, en su propuesta didáctica, el niño y el joven se convierten en el centro del proceso educativo; así, todo debía concurrir al servicio de las necesidades de su aprendizaje: maestros, textos, aulas y métodos.

En Fulnek, pequeña ciudad de la región de Moravia, permaneció hasta 1621, donde empezó aplicar su propuesta pedagógica, basado en tres principios: *comprender, retener y practicar*. De tal manera, en lugar de hacer repetir a los estudiantes la información de memoria, procuraba explicar primero la lección para que lo entendieran; enseguida, ayudaba a los alumnos a que ellos mismos elaboran los conceptos explicados, hasta que quedaran

fijos en la memoria y, finalmente, los ponían en ejercicio en cosas prácticas de la vida.

En el tipo de escuela pública, concebida por Comenio, deberían tener acceso hombres y mujeres, pobres y ricos, párvulos y jóvenes, niños adelantados y regulares. Desde su perspectiva, no existía ninguna razón por la que la personas del común y el sexo femenino debían estar excluidos en absoluto de los estudios científicos, ni tampoco se podía excluir a los pobres al acceso del conocimiento. En sus palabras nos aclara:

Si alguno dijera: ¿qué va a ser esto si se hacen literatos los artesanos, los campesinos, los gañanes y hasta las mujercillas? Ocurrirá que forma de un modo *legítimo esta universal instrucción de la juventud*, a nadie han de faltarle ideas para pensar, desear, conseguir y obrar el bien; todos sabrán en que hay que fijar todas las acciones y deseos de la vida, porque caminos hay que andar y como proteger la posición de cada uno (Comenio, 2007, p. 32).

Esta escuela democrática unificada debía ser dividida, desde su perspectiva, en cuatro periodos de la vida: infancia, puericia, adolescencia y juventud, de seis años cada uno. A estos periodos corresponden unos particulares tipos de educación o de escuelas: a la infancia, la escuela maternal; a la puericia, la escuela común; a la adolescencia, la escuela latina o gimnasio; y a la juventud, la academia o universidad. Para Comenio, debía haber una escuela materna en cada casa; una escuela pública en cada población; un gimnasio en cada ciudad y una universidad en cada provincia.

Comenio también sería el generador de *método global*, según el cual, el niño capta todo antes que las partes, o sea que, en un principio, conoce en modo global, sumario y pre-analítico. Dicho principio de globalidad iría acompañado de otros dos principios, como lo son la *gradualidad* y la *ciclicidad*. Su propuesta se basaba en un principio de progresión sintética de la enseñanza, que significa ir de lo conocido a lo desconocido; de lo simple a lo complejo; de lo regular a lo irregular; de lo concreto a lo abstracto.

Al niño, en la escuela primaria, se le enseña un poco de todo para luego profundizar gradualmente en la secundaria en las diversas materias. En sus fundamentos didácticos, aclara a los profesores, que siguiendo la huella de la naturaleza se hallará que fácilmente puede instruirse a la juventud si:

- I. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.
- II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.

- III. Se procede de lo general a lo particular.
- IV. Y de lo más fácil a lo más difícil.
- V. Si no se carga con exceso a ninguno de los que ha de aprender.
- VI. Y se procede despacio en todo.
- VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por la razón método.
- VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales.
- IX. Y para el uso presente.
- X. Y siempre por un solo y mismo método (Comenio, 2007, p. 72)

De tal manera, desde entonces, el profesor debe llevar a sus alumnos a no preguntar nada sin reflexionar primero; a no creer nada sin pensar; a no hacer nada sin juzgar y, finalmente, a hacer lo que consideren que es bueno y útil para la sociedad. En este sentido,

Por ende, es preciso que el hombre llegue a convertirse en el *ser razonable* que implica su destino humano. Sólo puede alcanzar esta meta adquiriendo la comprensión de todo cuanto lo rodea: esto es lo único que puede capacitarlo para servirse legítimamente de las demás criaturas, gobernarse así propio y servir a sus semejantes (Comenio, 2007, capítulo IV).

Como gestor de la pedagogía moderna, bajo el *ideal pansófico*, que supone la igualdad del ser humano en cuanto a su acceso al saber y que reivindica “la necesidad de enseñarlo todo a todos”, buscó que este ideal se basara en suficientes experiencias, variadas y ricas, con el fin de que todas las personas, por igual, conocieran los fundamentos de la razón. Desde tal perspectiva, ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; es conocer y poder nombrar y entender cuánto encierra el mundo entero. El ser humano llegaba al mundo no para ser un simple espectador, sino para ser un actor generador de nuevas experiencias.

Juan Amos Comenio, además de pedagogo y didacta, fue el principal pensador y reformador de la escuela moderna. Detrás del texto *Didáctica magna*—, se encuentran nada más y nada menos que las bases de lo que sería la educación moderna, que terminó liderando el Estado sólo hasta la

segunda mitad del siglo XX, momento en que tomó cuerpo la *escuela pública*, gratuita, universal y mixta. Es decir, sólo 320 años después de escrita su obra, y como producto de la segunda posguerra mundial, se terminaría de universalizar el derecho a la educación con un carácter público y universal, acompañado de la presencia masiva de la mujer en la escuela.

Así mismo, fue gestor de lo que vendría a ser *el pedagogo moderno*, el cual centra sus esfuerzos en torno a las preguntas y necesidades de aprendizaje del niño, realizando una práctica de enseñanza bajo un principio de proporcionalidad, de acuerdo a su edad o lo que posteriormente sería el nivel de desarrollo intelectual del estudiante. Además, estableció las bases de una escuela democrática que debía cubrir de manera integral las necesidades educativas en los periodos de infancia, puericia, adolescencia y juventud.

En segundo lugar, un heredero directo de los postulados filosóficos que habían reivindicado la importancia de la experiencia y la conquista de la razón en el proceso educativo del alumno o joven estudiante, sería J.J. Rousseau quien, en *Emilio o de la educación*, dado a conocer en 1762, estableció las bases de la pedagogía moderna al descubrir de manera explícita y objetiva a la infancia. Desde su perspectiva, en el proceso educativo moderno, la infancia, como parte de la experiencia vital del sujeto, debía ser valorada de manera positiva por parte del mundo adulto⁵. De entrada, el “niño no es un animal, ni un hombre”; en esencia, es un niño en el que actividades del mundo infantil, como el juego, hacen parte de sus experiencias vitales. El buen *ayo o preceptor*, debía amar al niño, amar los juegos infantiles, valorar

5 . Con J.J. Rousseau aparece el estatuto de infancia como elemento consustancial a la consolidación de la pedagogía moderna, que reconoce de entrada al niño de manera positiva, acompañado de su capacidad intelectual en oposición a lo que establecía la Iglesia católica. Desde la perspectiva medieval, establecida por San Agustín (354-430), en cuanto nace el niño éste es representante del vicio y se convierte en símbolo de la fuerza del mal. El niño es un ser imperfecto que lleva en su seno todo el peso del pecado original. En *La ciudad de Dios*, San Agustín explica, extensamente, lo que entiende por “pecado de infancia”. Describe a estas criaturas como seres ignorantes, apasionadas, caprichosas. Dice: “si los dejáramos hacer lo que les gusta, no hay crimen que no cometerían”. Así, los niños son, para San Agustín, el testimonio más demolidor de la maligna naturaleza de la humanidad; son un condensado de intenciones y acciones condenables que se ponen en evidencia a través de una conducta que irremediamente los precipita hacia el mal. De ahí que San Agustín avalara que los niños fueran juzgados de acuerdo a las normas morales –pero también jurídicas– previstas para los adultos pecadores. ¿De qué otra manera se entiende, si no, la sanción que se les imponía? En *La ciudad de Dios* se puede leer: “...es pecado codiciar el seno llorando. Desear el pecho de la madre es una avidez maligna. Tanto es así que podemos, al crecer, arrancarla y rechazarla”. Al oponer la imperfección infantil a la perfección que el adulto puede lograr a partir de una vida piadosa y penitente, postula a la infancia como destinataria de todo lo repudiable. La influencia de San Agustín, claro está, no cesó con su muerte ni se redujo a su época. Antes bien, se prolongó durante siglos en la cultura occidental. Este tipo de postulados fueron cuestionados por Rousseau en su *Emilio* en la segunda mitad del siglo XVIII. Con el *Emilio* aparece el estatuto de infancia en la pedagogía moderna; de allí el desprecio inicial a la obra de Rousseau por parte de la Iglesia católica..

sus experiencias, el desarrollo de sus sensaciones y percepciones, su imaginación y, en algún momento, el preceptor o *ayo* debía acercar al niño a la lectura, a la cultura y a la conquista del conocimiento:

Hombres, sed humanos que es vuestra obligación primera, sedlo con todos los estados, con todas las edades, con todo cuanto es propio del hombre. ¿Qué saber tendréis fuera de la humanidad? Amad la infancia; favoreced sus juegos, sus deleites, su amable instinto (Rousseau, 2004, p. 47).

Con Rousseau, debemos valorar las transformaciones cualitativas que vive este sujeto, pues *Emilio* pasa de la infancia a la adolescencia y luego a la juventud, llegando su proceso educativo hasta los veinticuatro años de edad, cuando conoce a Sofía; corren una carrera y termina casándose con ella. Con este filósofo tomó cuerpo el *iusnaturalismo* en el proceso educativo de *Emilio*; de tal manera, el niño conquista conocimiento en la interacción con la naturaleza, luego con las personas y las cosas.

De hecho, en el *Emilio* hay una desconfianza a las instituciones y a las disciplinas escolares. Para Rousseau, no era necesaria la escuela en el proceso educativo del niño y del muchacho. La escuela, desde su perspectiva, vuelve doble a los hombres, los convierte en personas hipócritas. También hay una profunda desconfianza de lo que serían las disciplinas escolares que fragmentan el acceso al conocimiento de la cultura. De hecho, Rousseau, como *ayo* o preceptor, no enseña ninguna disciplina en especial, no enseña historia, ni filosofía, ni gramática, ni matemática o ciencia. La labor del preceptor o *ayo* es, en esencia, educar a *Emilio*, en términos morales, formando así a un buen ciudadano, un individuo universal que valore la cultura y que conquiste el uso de razón como expresión de mayoría de edad ilustrada.

Desde la perspectiva filosófica de Rousseau, *el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe*; el niño en general, es visto como *el buen salvaje*. El niño, en oposición a lo que planteaba la Iglesia católica en aquella época, es *bueno, inocente y frágil*, y al mundo adulto le corresponde asistirlo y cuidarlo. De hecho, en su libro, hay una demanda para que la mujer aristócrata vuelva a amamantar al niño, tarea que delegaba a las mujeres que hacían parte de la servidumbre. Así mismo, el primer profesor y amigo del niño, debe ser su padre, pero en algún momento la familia confiará el proceso educativo del niño a un experto, el *ayo* o *preceptor*. La bondad del niño, su inocencia y cuidado, desde entonces, se constituyó en el principal foco con el que se iluminó la cara del mundo adulto, cuando había fallas en las

prácticas de asistencia y cuidado hacia el niño. El buen preceptor, desde entonces, es aquel que, además de amar al niño, lo asiste, lo cuida y lo educa.

Con Rousseau, profundizamos la *diferencia entre educación e instrucción*; así, la labor del preceptor, desde entonces, es educar al niño, formarlo, ante todo como un individuo universal, como un ciudadano que toma cierta distancia de las instituciones y que conquista el uso de razón con base en el *iusnaturalismo*, pero también, en el contacto con las personas y también con las cosas. La instrucción es vista, para este filósofo, como una simple transmisión de información y conocimiento, que, al no tener un uso práctico y significativo en la vida del niño, termina siendo olvidada. La principal preocupación del buen preceptor es la educación de *Emilio*: su formación, con base en la experiencia y la conquista de la razón y la autonomía, en la edad adulta.

En tercer lugar, Juan Enrique Pestalozzi, terminaría de darle base epistemológica a la pedagogía moderna, a la vez que se constituyó en el gestor y reformador de la escuela popular. Su propuesta, dada a conocer inicialmente en su primer libro de reconocimiento en *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, en 1802, se centró en los niños de las periferias, marginales y pobres, también en los hijos de campesinos y los niños afectados por las guerras napoleónicas. En su proceso de formación, casi que de forma autodidacta, lee a J.J. Rousseau, reivindicándose como su discípulo; también lee a Kant, se forma en los principios de la moral moderna, la *mayoría de edad* y el *uso de la razón*. En estos dos autores encuentra la inspiración para su propuesta educativa: del primero, reivindica el estatuto que tenía *la infancia* para la pedagogía moderna; del segundo se inspira para sacar adelante su propuesta didáctica, *la pedagogía de la objetivación* y la conquista de la razón.

Sus primeras propuestas de escuela estuvieron asociadas a las granjas escolares, cuyo objetivo, además del educativo, era la formación de los niños para el trabajo y el auto sostenimiento de la institución escolar. Desde su propuesta pedagógica, de manera específica, *la intuición* es el elemento fundamental con el que el niño inicia la conquista del conocimiento. De hecho, crítica los métodos mediante los cuales el niño es obligado a adquirir unos conocimientos verbales sin auxilio de ninguna impresión intuitiva. Desde su perspectiva, la educación intuitiva buscaba el control del instinto por la razón, pero todo como parte de un proceso que buscaba el equilibrio entre *el espíritu, el corazón y los sentidos*.

Es con Pestalozzi, efectivamente, que evidenciamos el punto de quiebre y ruptura entre la filosofía con pretensiones ontológicas y morales, y la pedagogía con sus pretensiones educativas y de instrucción. En algunos apartes de su libro *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, nos aclara lo siguiente:

Desde la edad de veinte años estoy completamente reñido con la filosofía pura, en el verdadero sentido de la palabra, y para la ejecución de mi plan y no he necesitado felizmente del recurso, bajo de ninguna de sus formas, de esta filosofía que me parece tan ardua (Pestalozzi, 2003, p. 64).

En la construcción del objeto de la pedagogía en las ramas de enseñanza, escritura lectura, cálculo, que son elementos en el fondo de la educación y la instrucción, se pasa de manera *intuitiva* y por encima de cualquier especulación filosófica, de la confusión a la precisión; de la precisión a la claridad y de la claridad a la lucidez. En las notas pedagógicas sobre su método, Pestalozzi, desde 1802, nos aclara que todo arte de la educación humana descansa esencialmente en tres elementos: *las fuerzas corporales*, *en la disposición intelectual* y *en el impulso de los sentimientos del corazón* en el niño. En sus palabras:

Mi método, pues, trata ante todo de evitar toda separación de estas tres facultades unidas de un método tan esencial por la naturaleza y, en cuanto que ha de aparecer ventajoso para la educación intelectual, parte de un principio que ofrece la máxima garantía desde unir en sí mismo estas tres facultades.

Este principio es el siguiente: *la intuición* constituye el único fundamento de todo conocimiento humano.

Ayudado en el mismo, el método con enseñanza intelectual, no es otra cosa que la enseñanza de la intuición; como parte esencial del arte de la educación humana general, este método descansa en la mencionada triada de facultades y, no obstante, su especial referencia a la educación intelectual, no constituye sin embargo otra cosa que la simple constitución de aquello que la naturaleza ha comenzado de un modo instintivo e incluso del modo como lo ha comenzado (Pestalozzi, 2001, p. 77).

Para Pestalozzi, la *intuición* se constituye a la vez en la base inicial de la pedagogía objetiva, bajo el principio de *cosas y experiencias, antes que palabras*. Así, establecería uno de los principios de lo que sería a la postre la

pedagogía moderna y una de las bases de *la escuela activa* que terminaría de tomar cuerpo en la primera mitad del siglo XX. También, a lo largo de su vida, mediante su propuesta pedagógica, buscó que la educación fuera psicológica, acercándola a las necesidades del desarrollo del niño y la paulatina conquista de la razón, como también buscó mecanizar la educación de manera tal que fuera tan sencilla que una madre pudiera educar a su hijo en su etapa inicial.

Para este pedagogo, la escuela era el complemento de la educación doméstica y tenía como fin prepararnos para afrontar la vida. En esta institución, *el amor* de la madre es remplazado por el *amor ilustrado*, siendo no más que la razón cultivada y refinada. El medio más puro y más esencial para avivar la capacidad común de la naturaleza humana, sólo procedía originariamente *del amor*, las creencias y su permanente compañera, *la capacidad de acción*. Así, el amor como medio educativo, era reconocido como parte esencial de su propuesta. En su libro, *El canto del cisne*, nos aclara:

Este será un sueño, un medio de alucinación del pueblo si no se hace salir del único e insustituible fundamento de la educación naturalmente adecuada para lo humano, *el amor, las creencias y su permanente compañera la capacidad de acción*. Esto ocurre si se pretende buscar por medios aislados y abandonados así mismos en la educación intelectual y artística, o bien en el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales y artísticas, necesarias para el desarrollo de la fuerza común de la naturaleza humana, se tiene deficiencias o se ponen obstáculos en el camino (Pestalozzi, 1996, p. 74).

En su propuesta educativa, buscaba una formación integral que formara en el estudiante *el corazón, la cabeza y la mano*. Así, la educación elemental consistía en la educación de la humanidad, mediada por una relación de afecto como herramienta educativa. De sus postulados se desprende una concepción tripartita del sujeto, acompañado de acciones educativas: *lo físico, lo intelectual y lo moral* en una *interacción continua con el medio*.

La escuela propuesta por él, buscaba democratizar el derecho a la educación para los sectores pobres de la sociedad, como también democratizar los métodos de enseñanza que establecía el maestro. En realidad, buena parte de su iniciativa pedagógica era inductiva: iba “de lo particular a lo general”, “de lo concreto a lo abstracto”, “de lo vivido a lo percibido”, para conquistar así la representación objetiva de las cosas. Su didáctica se basa en la *forma, el número y el nombre* cosas. La escuela, como institución, debía garantizar,

además, la unión entre una formación general y una formación profesional, reivindicando así en sus postulados, una educación elemental para los humildes como para los poderosos. En sus palabras:

Los más altos resultados deben ser preparados desde la primera edad, según las direcciones de las necesidades educativas; pero los medios de preparación son igualmente aplicables en la ínfima choza del pueblo campesino que en los palacios de los grandes, y en cada sitio donde sean realmente reconocidos y cuidadosamente utilizados, son portadores de dicho bienestar en el mismo grado de variedad y profundidad en todo alcance de la educación y de la instrucción, con tal que se fundamenten sólidamente todos sus avances, poniendo el conocimiento en el camino de sus resultados futuros (Pestalozzi, 1996, p. 61).

En este punto, debemos destacar que, como educador, se caracterizó por su humildad y abnegación, entregándose de manera integral en su labor pedagógica a los niños. En su tumba reza uno de sus principios de vida: *Todo para los demás nada para sí*. En general, la *intuición* aplicada por Pestalozzi en el campo educativo —vista como la primera intención de percibir, comprender y conocer algo por parte del niño—, se constituiría a lo largo del siglo XX en una de las bases de la psicología moderna para comprender la manera como los individuos conquistan el conocimiento —el pensamiento formal—, y en la manera como desarrollan y materializan su inteligencia.

La pedagogía de la objetivación planteada por Pestalozzi, basada en *la intuición*, daría inicio al proceso de psicologización y pedagogización que viviría la infancia moderna en el interior de la escuela a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX. Con este autor prácticamente, quedan establecidas las bases de la pedagogía, ya sea como disciplina, ya sea como una ciencia, y cuyo objeto es la educación del niño.

Consecuentemente con esta discusión, debemos hacer referencia a los postulados de Juan Friedrich Herbart (1776-1841), quien, a principios del siglo XIX, terminó de llevar los problemas pedagógicos a ser planteados de manera sobria y científica, destacándose su libro, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, publicado en 1806. Así, desde su perspectiva, la pedagogía como ciencia en la Modernidad, se basa en los avances de la *psicología* y filosofía *práctica* (ética). La vida psíquica del individuo, está constituida por el juego de representaciones, naciendo así el carácter objetivante de la pedagogía. Por otro lado, para este pedagogo, *la filosofía* se encarga de la

elaboración de los conceptos; es, por tanto, un conocimiento secundario que se ejercita sobre uno primario: *la experiencia*. De este movimiento del pensar dirigido al de aclarar y corregir los conceptos problemáticos, ofrecidos por la experiencia, surge *la filosofía*.

Herbart, como pedagogo, estableció una marcada diferencia con la propuesta filosófica en boga a inicios del siglo XIX, ante todo con John Locke y J.J. Rousseau. En la introducción a su libro, *Pedagogía general*, cuestionó la *educación mundana* de Locke, “garantizada” por un preceptor con experiencia, dejando en un segundo plano las prácticas de instrucción. Desde su punto de vista, en primera instancia, hay hombres que conocen el mundo sin amarlo y de ellos no se puede esperar una buena instrucción. En segundo lugar, se muestra opuesto a los principios del *iusnaturalismo* de Rousseau, lo cual terminó siendo visto como una utopía educativa que se podía cuestionar facialmente, pues, de hecho, la naturaleza por sí misma no educa al niño, pues este individuo necesitaba de la sociedad y de cierto sistema de instrucción en el que se compartiera con los demás. Así mismo, cuestionó a Rousseau entorno a la imposibilidad de sacrificar la vida del educador al hacerse el perpetuo acompañante de un solo niño. En palabras de Herbart, educación e instrucción deberían ir tomadas de la mano:

La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla. Y aquí, yo no puedo concebir la educación sin instrucción, o inversamente no reconozco al menos en esta obra instrucción alguna que no eduque (Herbart, 1914, p. 60).

Surge a la vez, la idea de la educación por instrucción ya que, al modificar con la enseñanza las representaciones (ideas), podemos modificar la vida psíquica del individuo. En general, las prácticas de instrucción deben mostrar, asociar, enseñar y filosofar. La materia de instrucción se halla en las ciencias, de modo que no se podía esperar que la pedagogía general exponga esas ciencias. Las prácticas de instrucción se refieren a las cosas, las formas y los signos. En estas prácticas, *el niño se encuentra situado en el centro de las ideas platónicas y de las cosas en sí*. Lo abstracto nunca llega a ser real para él; tampoco ha de buscar las sustancias inasequibles tras las cosas sensibles. La diferencia que existe entre instrucción sintética e instrucción analítica, es el puente que el profesor establece entre la cosa en sí y la abstracción que se deriva de su explicación. En sus palabras:

Las cosas, pues, nada son para el niño, sino las complexiones dadas de aquellos caracteres distintivos que separamos en la abstracción y que contemplamos aisladamente. Hay, por consiguiente, un camino desde, los caracteres aislados (formas) a las cosas, en las cuales se hallan reunidos; hay también un camino de vuelta desde las cosas a los caracteres, en los cuales pueden analizarse (Herbart, 1914, p. 148).

En la actividad educativa, Herbart diferencia tres momentos esenciales: *el gobierno, la instrucción y la disciplina*. *El gobierno* se dirige a la conservación del orden, a la conducta externa de los niños, para lo cual el medio más importante es mantenerlos activos. Otros medios pedagógicos son *el amor, la autoridad, la vigilancia, la amenaza y el castigo*, siendo los más eficaces los dos primeros⁶. Con relación *al gobierno de los niños*, nos aclara que una educación que no se ocupara del desorden de los niños, demostraría su desconocimiento hacía ellos. Si en el interior de la familia en las prácticas educativas, por lo general, *el amor* es garantizado por la madre y el principio de *autoridad* por el padre, al profesor le correspondería desarrollar las prácticas de *instrucción*, sin desconocer el peso que tiene el amor y la disciplina en el proceso educativo. De tal manera, cuando hace referencia al *gobierno de los niños*, se establece un “dispositivo de alianza” entre los padres de familia y el profesor. En palabras de Herbart:

No es posible, además, dar ni una hora de clase sin empuñar con mano firme, pero suave, las riendas del *gobierno*. Si, por último, se quiere repartir exactamente entre el educador propiamente dicho y los padres todo lo que le corresponde a la crianza de los niños, es preciso esforzarse en disponer convenientemente entre ambas partes la relación en que se hallan por la ayuda recíproca que se prestan (Herbart, 1914, p. 76).

La *disciplina* persigue el mismo fin que la educación en general; en otras palabras, la formación para la virtud, y se apoya en el trato personal, pero

6. Con relación al *amor* como medio pedagógico, Herbart nos termina de aclarar que éste descansa sobre la armonía de los sentimientos y sobre la costumbre. Se ve así cuán ha de ser a un extraño conquistarlos. No lo adquiere ciertamente quien lo mantiene aislado, habla siempre en tono elevado y adopta en su manera un aire mezquinamente calculado. Pero tampoco lo gana quien se hace un ser vulgar y quien, debiendo ser agradable, pero al mismo tiempo reflexivo, busca su propio placer participando en el de los niños. La armonía de los sentimientos que el amor exige puede producirse de dos modos: o bien penetrando el educador en los sentimientos del alumno y uniéndose a ellos con delicadeza, sin hablar de ello, o bien cuidando de hacerse el mismo, en cierto modo asequible a la simpatía de su discípulo; esto es difícil, pero debe combinarse, sin embargo, con aquello, porque el discípulo sólo puede poner energía propia en esta relación cuando tiene de algún modo una cosa en común con el educador. Pero el *amor* del niño es pasajero y efímero, si no va acompañado suficientemente de la costumbre. El tiempo, los cuidados amorosos, las relaciones íntimas todo ello da solidez entre el educador y el niño (Herbart, 1914, p. 82).

se diferencia del gobierno en que éste se dirige más al comportamiento externo que a la conducta propiamente dicha; es decir, a la que rige las ideas morales. Por otro lado, *la instrucción* tiene por fin, como toda educación, *la virtud*, o la formación de la fuerza de carácter de la moralidad. El medio esencial de ella es el interés que sirve como motor y estímulo para la acción y se refiere al mundo de la naturaleza (conocimiento) y al mundo de los hombres (simpatía). En la *instrucción*, hay unos grados formales que son la claridad (aprehensión y apercepción de lo mostrado), la asociación o enlace de las asociaciones ya existentes al sistema (organización del pensar sistemático) y el método (aplicación de lo adquirido a la realidad práctica).

Uno de los rasgos que merecen más atención de la propuesta de Herbart, es la idea de la *apercepción*, por virtud de la cual, cuando una nueva representación entra en la conciencia, salen a su encuentro las semejantes que ya preexisten, o sea las percepciones previas. El concepto herbartiano de los intereses, está ligado al principio de instrucción educativa, en el que instruir significa educar. Los intereses son, en cierto modo, los resultantes de las fuerzas de atracción o repulsión que poseen las diversas representaciones.

La difusión de la pedagogía científica de Herbart se vio alimentada, a mediados del siglo XIX, por el triunfo de una visión científica del mundo natural y humano. *El fin de la educación*, desde su perspectiva, es *la virtud*, que consiste en el acuerdo de la voluntad de las ideas éticas que se basan en juicios estéticos. Debemos reiterar, en este punto de la discusión, que la pedagogía como ciencia en la Modernidad, se basa en los avances de la *psicología* y la filosofía en términos éticos. En esto, los elementos propios de la psicología, como tal, el principio de intuición y la representación, se constituirían en la base del carácter objetivante de la pedagogía.

El estatuto ontológico de la pedagogía en la Modernidad

Como se ha visto, la pedagogía, en su proceso de constitución, ya había dado su primera lucha para ser reconocida, tanto como disciplina, tanto como ciencia en la Modernidad. Lo anterior, en la medida en que, para el abordaje de la cultura, no bastó la iniciativa de la actividad individual, ni la práctica empírica de los maestros, sino que fue necesario establecer un empalme con las teorías psicológicas y filosóficas de los grandes pensadores. Por lo demás, desde nuestra perspectiva, queremos reconocer que una

importante placa discursiva de la pedagogía moderna se encuentra en las reflexiones hechas por la filosofía, estableciéndose allí buena parte de su base ontológica. En esta línea de análisis, debemos reconocer que la pedagogía en Europa, logró establecer una relación de afinidad con la filosofía moderna que, de manera implícita, había reivindicado para sí la educación del sujeto como parte de sus preocupaciones.

Así, en la Modernidad, todo gran pensador de la filosofía había elaborado al menos un tratado en el que se abordaba el problema de la educación. En dicha relación, dada entre la filosofía y la pedagogía, se pueden destacar las reflexiones de tres filósofos que afrontan, de manera explícita, la educación como objeto. De tal manera, en este aparte de la discusión, queremos hacer referencia directa a los filósofos John Locke (1632-1704), J.J. Rousseau, Emmanuel Kant (1724-1804) y John Dewey (1859-1952), quienes, a través de sus ensayos, fueron dilucidando de manera implícita a la educación como objeto de la pedagogía moderna, reivindicando la experiencia, la conquista de la autonomía y el uso de la razón.

En primer lugar, John Locke, con el inicio de la *Ilustración*, europea nos dejaría la plataforma para pensar una nueva educación en la que la *experiencia* del individuo, su desarrollo integral y la labor educativa de un buen preceptor o profesor, sería la base para la conquista de *la razón* como elemento característico de la conducta del hombre⁷. Este filósofo inglés en sus reflexiones ontológicas, dio a conocer que *no existían ideas innatas*, sino que el alma era como una *tabla rasa* y que aquellas procedían de *la experiencia*; de ahí el poder extraordinario de la educación y de la formación integral del hombre en el aspecto físico, intelectual y moral. Desde su perspectiva, el hombre es lo que es —*bueno o malo, útil o inútil a la sociedad*—, debido a la educación que ha recibido.

En su libro, *Pensamientos sobre educación* (1692), Locke propende por el cuidado del niño, su afecto, su alimentación y su actividad física. En sus reflexiones hay un mayor énfasis en la educación del niño con relación a las prácticas propias de instrucción. En lo que respecta al juego, reivindica la importancia del juguete como un elemento facilitador de esta actividad, pero no habría que sobresaturar al niño con estos artefactos:

Juguetes como los trompos, las peonzas, las raquetas y otras semejantes que se usan sin esfuerzo, son convenientes no para variar sus

7. Del filósofo inglés John Locke, en el marco de esta discusión, debemos valorar dos obras: *Pensamientos sobre educación* (1692); y *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1669).

diversiones, sino para verse forzados a hacer ejercicio. Los juguetes había que facilitárselos lo más sencillo posible para que el niño se vea forzado en terminarlo de fabricar (Locke, 1986, p. 182.)

Para este filósofo, el aspecto más importante de la educación no era la instrucción ni el saber acumulado, sino la formación de costumbres éticas. El propósito de la educación consistía en dominar la naturaleza, establecer *práctica de gobierno sobre sí mismo*, someter las pasiones a la razón, como también someter la ley natural al contrato social ilustrado.

De tal manera, en este nuevo contexto el niño no es bueno ni antisocial por sí mismo, pero tiende a comportarse de acuerdo con *la ley natural*, la misma de la cual los hombres logran escapar mediante *el contrato social*. La educación ilustrada se propone hacer renunciar al hombre de ese estado natural desde pequeño, y su método consiste en la disciplina y, cuando es del caso, en la severidad. El castigo debe ser empleado en este terreno —el de la formación de las costumbres—, ante todo cuando no se haya logrado convencer al discípulo razonando. Considera, refiriéndose al preceptor o profesor, que quien quiera ocuparse de la educación de los niños, debe ocuparse de su naturaleza y su capacidad, ver la inclinación dominante, considerar lo que le falta al niño, sacar el mejor partido posible de lo que la naturaleza ha puesto en él para prevenir los vicios y contrarrestar los defectos.

El niño participa de la libertad civil por el fuero de su padre, pero al llevarlo a la mayoría de edad, debe suscribir por sí mismo el contrato, aunque sea de manera táctica, por la simple aceptación en herencia de los bienes paternos que la sociedad ha protegido o por el ejercicio de sus derechos como propietario y de ciudadano. En lo que respecta a la educación del espíritu, John Locke (1986) nos aclara:

El mal no es tener deseos apropiados a los gastos y a las ideas de cada edad; el mal no es saber someter estos deseos a las reglas y a las restricciones de la razón. *La diferencia no consiste en tener o no tener pasiones, sino en poder o no gobernarse; contrariarse en su satisfacción. El que no haya contrariado el hábito de someter su voluntad a la razón de los demás cuando era joven, hallará gran trabajo en someterse a su propia razón cuando tenga edad de hacer uso de ella. Y ¿qué hombre será un niño educado así? Es fácil preverlo (p. 68)*

Con la obra de Locke, se marca el inicio de un nuevo concepto de educación al reivindicarse *la razón* como conductora del hombre. Para Locke, no

hay duda de que el fundamento de toda virtud está en la capacidad de renunciar a la satisfacción de nuestros *deseos*, cuando no son justificados por *la razón*. En sus reflexiones como educador, nos aclara que el *ayo o preceptor* debe ser respetado por la familia, recordándoles así a los padres: “Si le juzgáis digno de vuestro menosprecio es que has hecho una mala elección”. Es necesario que el preceptor sea un hombre bien educado; que conozca los usos; que sepa a qué diversas formas de cortesía obligan la variedad de personas, tiempos y lugares. Es preciso que el preceptor sea un hombre que conozca el mundo, las costumbres, los gustos, las locuras, las mentiras, las faltas y, sobre todo, el país en que vive.

Un buen preceptor debe enseñarle a conocer a su discípulo a los hombres y sus caracteres, que descubra la máscara con que ciertos hombres disfrazan sus títulos y sus pretensiones, que le haga distinguir lo que está oculto en el fondo de esas apariencias, que no se deje llevar por las seducciones y los halagos. Un buen preceptor debe garantizar esas enseñanzas debido a la posible falta de conocimiento del mundo y la falta de experiencia del discípulo. En sus palabras:

La gran labor de un preceptor es la de moldear la conducta y formar el espíritu; establecer en su discípulo los buenos hábitos, los principios de la virtud y la sabiduría; darle poco a poco una idea del mundo; desenvolver en él la tendencia a amar y a imitar todo lo que es excelente y alabable, y, por conseguir ese objeto, hacerlo vigoroso, activo e industrioso (Locke, 1986, p. 131).

En general, es preciso que *el preceptor* sea una persona de elevada moralidad, de buen sentido, de buen humor que sepa en sus relaciones con su discípulo, conducirse con seriedad, con soltura y también dulcemente. La gran habilidad del profesor reside en obtener y mantener la atención del alumno, lo que le permite progresar rápidamente en su proceso educativo y valorar la utilidad de lo que enseña. El buen preceptor debe hacer ver al alumno que con lo aprendido puede hacer algo nuevo. Así, este sujeto, debe agregar amabilidad a todas sus clases, por medio de cierta ternura en su actitud y debe dejar percibir que su discípulo se sienta valorado por él.

Desde su perspectiva, el estudio podía convertirse en juego, en un recreo para los niños estableciéndose un medio que inspirara el deseo de aprender si se presentara la instrucción como una cosa honorable, agradable y recreativa, o como una recompensa producto de realizar una actividad atractiva. En lo que respecta a las prácticas de instrucción, Locke establece de manera

didáctica, un método de lectoescritura —*basada en el uso de cuatro dados*—, y que años después sería tenido en cuenta por la pedagogía moderna. Con relación a esta práctica, una vez el niño sepa hablar, se podría iniciar la enseñanza de la lectura. Desde su propuesta lúdica se entendía que:

Así es como se puede sin sospecharlo, hacerles conocer las letras a los niños, enseñarles a leer, sin que vean en ello otra cosa que un juego, y divertirlos con un estudio por el cual los demás niños de su edad son azotados. No hay que imponer a los niños nada que se asemeje a un trabajo o a una cosa seria: ni un espíritu ni un cuerpo sabría acomodarse a ello (Locke, 1986, p. 209).

Su método de lectoescritura basado en dados propuso pegar en uno de ellos las seis vocales (incluyendo la *y* que es una vocal en lengua inglesa) y las dieciocho consonantes sobre los lados de otros tres dados. Así, el niño en la medida que lanzaba los dados, conocía las vocales y letras y, por asociación, iba construyendo palabras. El juego de los dados se constituyó desde entonces, en un juego cómodo y útil. Para Locke, no debíamos olvidar que no era necesario obligar al niño por la fuerza a leer, se debía buscar algún truco o artificio, pero no obligarlo de manera forzosa. La lectura de las primeras palabras se podía acompañar de ilustraciones e imágenes, por ejemplo, de animales, acompañadas de preguntas que lo podían instruir.

Cuando gracias a estos métodos atractivos, comience a saber leer, poned en sus manos alguna obra agradable, proporcionada a su inteligencia, cuyo atractivo puede atraer al pequeño lector y recompensarle en su esfuerzo... A este efecto, pienso que el mejor libro será la colección de *Fabulas de Esopo*. Estas son en efecto, historias propias para encantar y divertir al niño y que al mismo tiempo contienen reflexiones para un hombre hecho (Locke, 1986, p. 212).

Así, la educación ilustrada iniciada por este filósofo, es aquella que forma al niño para suscribir en algún momento de su vida *el contrato social* basado en el uso de la razón y que se antepone a la ley natural, como también es aquella que genera el hábito de someter la voluntad a la razón con base en dicho acuerdo colectivo. La educación ilustrada constriñe de manera paulatina al nuevo ciudadano para que termine aceptando el acuerdo social como parte del ejercicio de su libertad en la edad adulta.

Por otra parte, Immanuel Kant (1724-1804), sin ser pedagogo, influiría en la propuesta educativa que se terminaría de consolidar a lo largo del siglo XIX. Por lo demás, en sus preceptos y principios educativos, en varios aspectos se

muestra como continuador de las ideas de Locke y de las reflexiones pedagógicas de J.J. Rousseau. Así, sumado a la reivindicación de la *experiencia*, hace un mayor énfasis en *el uso de los preceptos de la razón* y en la conquista de la *mayoría de edad*, como sinónimo de independencia y autonomía individual, evidenciando el sentir de la nueva sociedad que se consolidaba para la época. Sus escritos sobre educación fueron compilados por uno de sus discípulos que dio a conocer en 1803, el libro *Pedagogía*⁸, que no es más que la suma de una serie de ensayos sueltos. Desde la mirada de Kant,

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante (Kant, 2003, p. 29).

Desde su perspectiva, *la disciplina* es consustancial a la educación del niño y debía aplicarse desde temprano, porque en otro momento ya se hacía muy difícil cambiar al hombre; tampoco le servía de nada al niño ser mimado en su infancia por la excesiva ternura maternal, pues en su vida adulta, al chocar con obstáculos en todas partes, sufriría continuos fracasos tan pronto interviniera en los asuntos del mundo. El hombre tiene la necesidad de cuidado y educación, y *la educación, a su vez, comprende disciplina e instrucción*:

El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede corregirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la naturaleza humana (Kant, 2003. p. 32).

En sus reflexiones hay una valoración positiva del juego y el desarrollo de la imaginación en la experiencia infantil, como también del desarrollo físico del niño y de la educación física como actividad. Inclusive, reivindica los juegos de pelota, las carreras, el *juego de gallinita ciega*, que venía desde los griegos y, en general, juegos que además de desarrollar habilidades, ejercitasen los sentidos. Con respecto a la cultura escolar, la asume como sinónimo de trabajo, contraria a la cultura libre, que es sinónimo de juego. De tal manera —desde un principio de equilibrio educativo—, el niño debe jugar y debe tener sus horas de recreo, pero también debe aprender a asumir

8 . El libro *Pedagogía*, de Immanuel Kant, aparece en 1803, según apuntes tomados por su alumno Friedrich Theodor Rink, en las clases impartidas por turno de Kant, edición que terminó siendo autorizada por el filósofo, fallecido el 12 de febrero de 1804..

el trabajo escolar. En la escuela se combinan momentos de trabajo con momentos para recuperar fuerzas.

La cultura escolar en el fondo, tiene un carácter coercitivo sin que por ello debamos esclavizar a los niños. En esta línea de discusión, se pregunta:

¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él, el instintito sexual; cuando el mismo pueda llegar a ser padre y deba educar; aproximadamente hasta los dieciséis años. Pasado este tiempo se puede aplicar aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular (Kant, 2003, p. 42).

En el pensamiento ilustrado —en el que se van esclareciendo las implicaciones del contrato social—, se presenta una tensión educativa en el sentido de garantizar libertad bajo un proceso de disciplinamiento educativo que lidera *el profesor, preceptor o ayo*. Para Kant, la tensión aparece en el momento en el que se busca conciliar lo que se debe con lo que se quiere, en el momento en el que se busca conciliar disciplina con libertad. Al niño se le educa para que sea libre, para que no dependa de otros, para que algún día garantice su propio sostenimiento. En este sentido, nuestro filósofo en mención nos aclara que,

Unos de los más grandes problemas de la educación es conciliar, *bajo una legítima coacción*, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debe guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse así mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente (Kant, 2003, p. 42).

Esta libertad conquistada con base en la educación, la garantiza de una manera más eficiente y con mayor ventaja la educación pública. En ella, el niño y el joven aprenden a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho del otro; no se disfruta de ningún privilegio porque se halla resistencia por todas partes, y no se sobresale más que por su propio mérito. Es la educación pública, liderada por hombres ilustres, la que mejor imagen le da al futuro ciudadano.

Para Kant, *el hombre es lo que la educación hace de él*. En esa perspectiva de progreso, la educación juega un papel primordial, la naturaleza humana se desarrolla cada vez mejor mediante la educación, lo que nos abre la perspectiva de un género humano más feliz. Por lo demás, la parte positiva de la educación es la cultura y el progreso al que hace referencia en sus ensayos pedagógicos; es un progreso de la humanidad. En tal sentido, el hombre es el único ser racional de la tierra, y las disposiciones naturales dirigidas hacia el *uso de la razón* tienen su desarrollo completo sólo en la especie humana.

El hombre por naturaleza —moralmente hablando—, no es bueno ni malo, *pero puede llegar a ser un ser moral* y sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y la ley. El ser moral se forma en un proceso ilustrado o educativo, que conlleva diferenciar lo que es bueno de lo que es malo. La educación es uno de los problemas más grandes y difíciles que puede ser propuesto al hombre, pues particularmente de ella depende el desarrollo de la inteligencia de la humanidad, de la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia. La educación para Kant, terminaba siendo un arte cuya práctica había de ser perfeccionada por muchas generaciones. En sus palabras:

Toda *educación es un arte*, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. La naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto. Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien *mecánico*, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o *razonado*. El arte de la educación se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse (Kant, 2003, p. 35).

De tal manera, en *la educación como arte mecánico*, los padres de familia educan a sus hijos desde una perspectiva práctica, en la que priman las necesidades del mundo presente. *Los padres* se preocupan ordinariamente de que sus hijos prosperen en el mundo y, por otra parte, *los príncipes* no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos. Los padres cuidan de la casa y los príncipes del Estado, pero ni unos ni otros ponen como fin pensar en un mejor mundo, ni en la perfección de la humanidad, para lo cual no tienen establecidos mayores disposiciones.

La buena educación es universal y debe comprometer a unos y otros, una buena educación es el origen de todo el bien del mundo. En segunda

instancia, *la pedagogía*, vista como *la educación razonada*, se traza como objetivo el establecimiento de un mundo mejor y la perfección de la humanidad; en ésta se establece que el ser humano ha de ser:

- a) *Disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.
- b) *Cultivado*. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, leer y escribir; otras no son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines.
- c) Es preciso atender a que el hombre sea también *prudente*, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde a una especie de enseñanza que se llama *civilidad*. Exige estas buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época.
- d) Hay que atender a la *moralización*. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba ser fines para todos. (Kant, 2003, p. 38).

Para Kant, la educación comprende los cuidados y la formación. *La educación* puede ser *negativa*, entendida como aquella disciplina que impide las faltas; o podía ser *positiva* o sea la instrucción y la dirección perteneciente a la cultura. En el proceso educativo también existe una diferencia entre *el instructor*, que es simplemente un profesor, y *el ayo* que es un director. *El profesor* educa para la escuela, *el ayo o preceptor* educa para la vida. Instrucción y educación podían ir tomadas de la mano; *lo importante es que el*

niño aprenda a pensar y que obre bajo principios morales para esperar que en algún momento en el que *conquista la razón*, haga uso de la reflexión y la libertad, pero sometido, claro está, a las leyes o acuerdos de carácter social. En algún momento de sus ensayos pedagógicos nos aclara:

Mediante la razón se comprenden los fundamentos, pero hay que pensar que se habla aquí de una razón no dirigida. El niño no debe querer, pues, razonar siempre, tampoco ha de razonar mucho sobre lo que supera nuestras ideas. Aún no se trata en ese sitio de la razón especulativa, sino reflexionar sobre lo que procede según sus causas y efectos (Kant, 2003, p. 68).

Además de los anteriores preceptos que se recogen del texto *Pedagogía*, desde nuestra perspectiva, es imposible pensar el concepto de educación de Kant si no se hace mención a dos ensayos más: ¿Qué es la Ilustración?, dado a conocer en 1784, y el libro, *El conflicto de las facultades*, publicado en 1798. En el primero, al abordar la pregunta sobre *qué es la Ilustración*, nos aclara que es la salida del hombre de su condición de menor de edad, de la cual él mismo es culpable. Así:

La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección del otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en la falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia sin la conducción del otro (Kant, 1986, p. 29).

Para Kant, la cobardía y la pereza son las verdaderas causas para que *la mayoría de edad* —vista como capacidad de entendimiento, conquista de la razón y desarrollo de la autonomía—, no se constituyan en un bien universal. En su breve ensayo nos señala que,

¡Es tan cómodo ser menor de edad! ¡Si tengo un libro que piense por mí, un pastor que remplace mi conciencia, un médico que dictamine acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme! Si sólo puedo pagar, no tengo necesidad de pensar, otro asumirá por mi tan fastidiosa tarea (Kant, 1986, p. 29).

La educación moderna, vista como educación ilustrada, es aquella que forma en las personas la capacidad de discernimiento, desarrolla su entendimiento, el uso de la razón y la autonomía como sinónimo de mayoría de edad. Para Kant, a finales del siglo XVIII, no se vive en una época ilustrada, pero sí en una época de *ilustración* como sinónimo de educación. Es decir,

la ilustración se advierte como sinónimo de un proceso que se iniciaba un proceso educativo—, para buscar que la totalidad de los hombres pudieran ser capaces de servirse del entendimiento propio, sin la dirección de un extraño que sirviera de guía de sus decisiones, ya sea un cura, un abogado, un médico e inclusive un libro que sustituyera el entendimiento, el uso de la razón y la conquista de la autonomía por parte de las personas.

Luego, en *El conflicto de las facultades*, Immanuel Kant piensa en la educación superior. En este pequeño texto nos da a conocer la manera cómo al *Soberano*, al inicio de la Modernidad, se le ocurrió que industrialmente todo el conjunto de la ciencia nombraría tanto maestros públicos o profesores, como materias científicas y, convertidos en sus depositarios, constituirían juntos una especie de institución llamada universidad (o escuela superior) autónoma (Kant, 1963, p. 19). Esta institución estaría autorizada por medio de sus Facultades, administrada por un decano o regente, que se organizaría de acuerdo a la diversidad de las principales ramas de la ciencia. Este decano o regente, tenía como función admitir a los estudiantes que venían de escuelas inferiores, y promover a los maestros libres, llamados doctores, después de un examen previo, a una jerarquía universalmente reconocida por la sociedad.

El conflicto de las facultades, se expresó en su momento en la manera como estaba concebida la universidad alemana, en la que existían cuatros facultades: tres superiores y una inferior. Dicha clasificación, no había hecho parte de una consulta a la gente letrada, profesores y doctores, sino que era una decisión de gobierno. Esto, porque entre las facultades superiores sólo se ubicaron aquéllas en las que el Soberano encontró un valor particular: Teología, Derecho y Medicina, y concibió como facultad inferior, la de Filosofía (Kant, 1963).

Según la lógica del Soberano y del instituto natural, el médico es más importante para el hombre porque le conserva la vida; en segundo lugar, el jurista conserva la propiedad y los bienes y, en tercer lugar, el cura garantiza la bienaventuranza en la vida futura. Es decir, la verdad dada por el cura, el abogado y el médico, eran mucho máspreciadas para el Estado que las dadas por un grupo de doctores, profesores y académicos dedicados a pensar. El cura, el abogado y el médico, eran un instrumento del gobierno para manejar a sus administrados, para manejar al pueblo. Para el Soberano, *la facultad de Filosofía*, se constituía en potencial peligro y debía mantenerse a distancia para no afectar la dignidad de las superiores.

Sin embargo, para Kant, no sólo como filósofo sino como educador, toda universidad moderna debía contar con una *facultad de Filosofía*, que, a su vez, debía estar integrada por dos departamentos: historia y ciencias racionales puras. La facultad de Filosofía se trazó como objetivo el pensar, el plantear preguntas, el buscar la verdad y educar a la persona; es decir, formar en “la mayoría de edad”, en el “uso crítico de la razón”. La postura crítica de la realidad, es el tribunal que asegura el uso de la razón en sus pretensiones legítimas.

Para Kant —como lo había afirmado años atrás en sus ensayos pedagógicos—, “el hombre es lo que la educación hace de él”; de allí la importancia de fortalecer una facultad de Filosofía, no propiamente para enseñar filosofía, sino para “educar” a la persona, para enseñarle a pensar, para que conquiste *la mayoría de edad*. Para nuestro filósofo y educador en mención, el hombre debía aprender a emanciparse de toda tutela para alcanzar una madurez intelectual; de allí la importancia y el papel político de eso que en la actualidad llamamos universidad.

Para Kant, un sujeto *ilustrado es un sujeto educado*. La ilustración buscaba formar individuos disciplinados y libres. Desde su perspectiva, educación, ilustración, uso de la razón y autonomía, eran sinónimos y hacían parte de la misma propuesta que nos ofreció la Modernidad desde finales del siglo XVIII e inicios del XIX. La disciplina, como elemento consustancial a la educación, garantizó desde entonces la formación de un ser humano libre y autónomo. La buena educación debía tener un carácter universal y debía comprometer tanto al pueblo como a la élite aristocrática. Así, desde sus planteamientos, *la pedagogía terminaba siendo una educación razonada*, que se trazaba como objetivo la perfección, formando al hombre desde su etapa infantil hasta que conquistara la mayoría de edad. La ilustración, como propuesta educativa, buscaba formar al ser humano en que fuese, además de disciplinado, *cultivado, prudente, civilizado, moralizado y pensante*.

Otro filósofo que se debe tener en cuenta en la constitución de esta placa discursiva de carácter ontológico, es John Dewey, quien a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, se adhirió a la *filosofía pragmática*, que es concebida como un medio de ajuste social entre el mundo de la especulación filosófica y el mudo práctico. Así, su propuesta buscó dar cuenta de las consecuencias prácticas del pensamiento, estableciendo un método para *descubrir* y a la vez un instrumento para *interpretar*, los conflictos sociales. Desde su filosofía pragmática, la educación se constituye en el laboratorio

de comprobación de las hipótesis de la vida que la filosofía va trazando. Para este filósofo y educador, la educación es vida, y la indisolubilidad de vida y educación constituyen el propósito de la filosofía, cuyo objeto es enjuiciar a la luz de su significación social, los hechos constatados, proporcionando interpretación y crítica.

En su propuesta filosófica y pedagógica, John Dewey, en 1897, dio a conocer un pequeño ensayo —*Mi credo pedagógico*—, sobre el cual terminaría de desarrollar sus ideas educativas a la largo de su vida⁹.

Dicho *Credo pedagógico* está compuesto de cinco puntos, centrados ante todo en la educación del niño: lo que es la escuela, las materias de enseñanza, la naturaleza del método y, por último, la escuela y el progreso social. A continuación, vamos a desarrollar de manera breve, los cinco puntos de su *Credo pedagógico*.

Desde la perspectiva de su *Credo pedagógico*, la única educación verdadera se realiza *estimulando la capacidad del niño* por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla. La educación, por tanto, debe comenzar con un *conocimiento psicológico* de las capacidades, intereses y hábitos del niño. Sin un conocimiento de la estructura psicológica del estudiante y de sus actividades, el proceso educativo será azaroso y arbitrario. Por otro lado, el conocimiento de las condiciones sociales del estado actual de la civilización, es necesario para poder interpretar adecuadamente las capacidades del niño. Así, *la educación hace parte de un proceso civilizatorio* mediante el cual se incide en el individuo en tanto hace parte de la sociedad.

En el segundo punto, *la escuela es una institución social, es una forma de vida en comunidad* en la que se han centrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la civilización. La escuela, como institución, ha de simplificar la vida social existente, ha de reducirla a una forma embrionaria. La vida escolar ha de surgir gradualmente de la vida doméstica y continuar con las actividades con las que el niño ya está familiarizado. Por lo demás, *la escuela es una forma de vida en comunidad y el niño debe ser estimulado y controlado en su trabajo mediante la acción educativa*. De tal manera, el maestro no está allí para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos, sino que, como miembro de la

9 . Consultar: Dewey, John (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Editorial Losada. Otras obras en las que terminó de desarrollar sus postulados pedagógicos son: *Escuela y sociedad* (1899) y *Democracia y Educación* (1916). Este último es uno de sus escritos filosóficamente más importantes y se compone de una serie de conferencias, donde Dewey expone sus experiencias en una pequeña escuela experimental que había fundado en 1896, en Chicago, con conexión con su enseñanza de la pedagogía en la universidad de esa ciudad y que llamó "Escuela Laboratorio".

comunidad, debe seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudar a responder adecuadamente a ellas.

En tercer lugar, *el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades del niño*. Las actividades llamadas expresivas o constructivas, han de ser el centro de correlación, de correspondencia. Una de las más grandes dificultades en la enseñanza de las ciencias —a comienzos del siglo XX—, era que se presentaba el material en forma puramente objetiva, o se le trataba como una nueva y particular especie de experiencia que el niño no podía añadir a la que ya poseía.

En realidad, la ciencia debía ser valorada como una experiencia ya adquirida por parte de la humanidad. La ciencia se debía de introducir no tanto, como una nueva materia, sino mostrando los factores ya incluidos en la experiencia anterior y proporcionando los instrumentos con los que podía ser fácil y eficazmente regulada como experiencia positiva.

En el cuarto punto del *Credo*, *el método de enseñanza*, se puede reducir a la cuestión del orden de desarrollo de las capacidades del niño. *La ley comprometida para presentar las materias es la propia naturaleza del niño*. Así, el aspecto activo precede del pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; el desarrollo muscular precede al sensorial, los movimientos se producen antes que las sensaciones conscientes. “Creo que el estado de conciencia es esencialmente motor e impulsivo; que lo consciente tiende a proyectarse en acciones. El olvido de ese principio es la causa de un gran parte de la pérdida de tiempo y de energía en el trabajo escolar”. Los *intereses* son los signos y síntomas de la capacidad de crecimiento; representan capacidad intelectual en nacimiento.

Como quinto punto, *la escuela como progreso social*, representa *la reconciliación de los ideales individuales y colectivos*. El deber de la comunidad respecto a la educación, por tanto, es su deber moral supremo. El maestro tiene la misión no sólo de educar a los individuos, sino formar la verdadera vida social. Todo maestro debería comprender la dignidad de su profesión; la de ser un servidor destinado a mantener el verdadero orden social y asegurar el desarrollo social acertado.

Por otra parte, ahondando en su pensamiento pedagógico, su propuesta parte de la *experiencia* diferenciándola desde un inicio de *la conciencia* y de *la subjetividad*. La *experiencia* es mucho más vasta que la *conciencia*, porque comprende también la ignorancia, el hábito, todo lo que es “crepuscular, vago, oscuro y misterioso”, y que como tal no forma parte de la *conciencia*. El error del empirismo clásico (cuya tradición, desde su perspectiva, continua el pragmatismo), es precisamente haber reducido la *experiencia* a *conciencia*. Son parte de la *experiencia* los aspectos desfavorables, precarios, inciertos, irracionales y odiosos del universo, con el mismo derecho que los aspectos nobles, honorables y verdaderos.

Para Dewey, *la experiencia tampoco coincide con la subjetividad*, porque no es sólo una sucesión de sensaciones, imágenes e impresiones personales. Todo proceso del experimentar, son acciones o actitudes referidas a cosas más allá de tales procesos; por consiguiente, no son subjetivos. Amar, odiar, desear, temer, creer y negar, no son estados del espíritu, sino operaciones activas que conciernen a otras cosas. Para el autor “la *experiencia* abarca al mundo entero, tiene en cuenta tanto los sucesos físicos como personales y también la historia de los mismos, la constitución de la ciencia” (Abbagnano & Visalbergi, 2012, p. 636).

Desde su perspectiva, tanto el pensamiento como la razón son procedimientos intencionales para transformar un estado de confusión e indeterminación en algo más armonioso y ordenado. Tanto los adultos como los niños, son seres activos, cuyo aprendizaje emerge cuando, persiguiendo sus propios intereses, deben hacer frente con su propia actividad a situaciones que les resultan problemáticas. En consecuencia, el aprendizaje ha de canalizarse a través de actividades que deberán ser no sólo compartidas y animadas por propósitos de utilidad, sino también reflexivas y experimentales.

La *experiencia*, concebida como modos de comportamiento que los individuos son capaces de determinar activamente mediante su intención, es la que hace posible una educación que ayude a los seres humanos a crear significados colectivos. Toda *experiencia* implica pensamientos; no es sólo verificación sensorial, sino percepción consciente de las relaciones de reciprocidad entre individuo y su entorno. En la continuidad entre naturaleza y *experiencia* humana, radica la fe democrática en la educación y lo que nos puede ofrecer la escuela como institución.

La *pedagogía experiencial* de John Dewey, se basó en dos dimensiones centrales: su *continuidad* y su carácter *interactivo*. En relación con la *continuidad*, la experiencia es educativa cuando el alumno *crece*, esto es, cuando se desarrolla física, moral e intelectualmente. El *principio de continuidad* de la experiencia pedagógica, significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después. En segundo lugar, bajo el carácter *interactivo*, una experiencia es educativa, en la medida en que es social, en tanto reconoce que hace parte de una situación específica y se intensifica la interacción del alumno con el medio y con los demás. *La experiencia pedagógica debía tener un carácter iluminador*, debía penetrar en la persona, debía influir en ella en la formación de actitudes, deseos y propósitos educativos (Dewey, 2004).

El método educativo de John Dewey, denominado *método del problema*, consiste en un proceso secuenciado, a través del cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación llevada cabo por grupos de alumnos bajo la tutela y orientación de un educador. Dicha propuesta consta de cinco momentos:

En *primer lugar*, se parte de alguna experiencia actual y real del estudiante, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.

Segundo, la identificación de algún problema o dificultad suscitada a partir de esta experiencia, es decir, un obstáculo sobre el cual se debe aprender para intentar estudiarlo y salvarlo.

Tercero, la inspección de datos disponibles, así como la búsqueda de soluciones, etapa en la que los materiales escogidos y trabajados se convierten en parte del programa escolar.

Cuarto, la formulación de las hipótesis de solución, que funciona como idea conducente para solucionar el problema planteado.

Quinto, la comprobación de las hipótesis por acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con el objetivo de resolver el problema (Dewey, 1989, pp. 111 a 120).

Toda experiencia implica pensamiento; no es sólo verificación sensorial, sino percepción consiente de las relaciones de reciprocidad entre el individuo y el entorno. La escuela ha de consistir precisamente en un ambiente organizado en el que se fortalezcan las experiencias valiosas y, a la vez haga,

posible *la continuidad* de las experiencias de los alumnos y su aportación a la reconstrucción de la sociedad.

Así, la escuela debe cumplir dos misiones en la reconstrucción social: ayudar al desarrollo de los alumnos creando en ellos un deseo de crecimiento continuo, de seguir aprendiendo y, en segundo lugar, hacer que cada uno de ellos encuentre su propia felicidad en la mejora de las condiciones de los otros. La escuela no es un lugar de preparación para la vida posterior, sino que en sí misma es un lugar de vida y que debe ser diseñada para que se manifiesten las experiencias que los alumnos ya tienen y se hagan posible otras nuevas.

El punto de partida es la experiencia con la que cuenta previamente el niño, que no llega a la escuela en blanco, sino que ya es intensamente activo. El método de enseñanza habrá de ser indirecto, de descubrimiento, reflexivo y experimental.

De esta forma, Dewey insiste en *el carácter fundamental de la precariedad que presenta el mundo de la experiencia*. La distribución desordenada del bien y del mal en el mundo, evidencia el carácter incierto y precario de la existencia. La filosofía se ha ocupado sobre todo del orden, la unidad y la bondad del mundo; pero el desorden, la multiplicidad y la mudanza, están intrínsecamente mezclados con sus comentarios y deben considerarse tan reales como éstos. El recién nacido y luego el niño, se constituye en hombre a través de *la experiencia*.

La experiencia, concebida como modos de comportamiento que los individuos son capaces de determinar activamente mediante su intención, *ayuda a los seres humanos a crear significados colectivos*. En general, desde el inicio del proceso de la ilustración, se nos ha enseñado que todo fin de la educación es experiencial y experimental, poniéndose a prueba en la práctica.

Además de las bases establecidas por los anteriores filósofos, debemos destacar la obra de una educadora proveniente de la medicina, que a la postre trascendería la historia de la pedagogía por su intención explícita de consolidar a la pedagogía como ciencia. En este punto, debemos hacer referencia a María Montessori (1870-1952) con sus libros: *El método de la pedagogía científica*, dado a conocer en 1912, y *La mente absorbente del niño*, dado a conocer en 1936. Con esta educadora, la pedagogía viviría así, su más alto momento de reconocimiento mediante la creación de *la escuela nueva* o

escuela activa, que con un alto grado de científicidad terminó de materializar sus bases en la Modernidad¹⁰.

María Montessori lideró la renovación pedagógica europea que, para la primera mitad del siglo XX, se denominó “pedagogía científica”, porque en vez de fundarse en tendencias filosóficas o visiones del mundo, quiso apoyarse esencialmente en los nuevos conocimientos sobre el hombre y el niño, adquiridas sobre todo por ciencias nuevas y vigorosas, como la psiquiatría y la psicología. Como pedagoga, recogió los aportes del individualismo, de Rousseau; la intuición y la educación sensorial, de Pestalozzi, y la educación de las facultades, de Herbart.

En la propuesta de Montessori, educar es favorecer el desarrollo del niño y en cuyo proceso la libertad ocupa un papel central. Así mismo, considera la infancia en el marco de lo que es la propuesta de *Escuela Nueva*, como una fase de la existencia del hombre que debe vivirse plenamente; es un elemento sustantivo de lo que es la persona mediada por necesidades e intereses. En su propuesta, la actividad sensorial y motriz en el desarrollo del niño va tomada de la mano de la preparación de la atmósfera escolar y su ambiente de aprendizaje. En su libro, *El método de la pedagogía científica*, publicado en 1909, dio a conocer sus resultados, aplicando métodos pedagógicos activos a la población infantil pobre y con niños “anormales” de la sociedad italiana.

Desde sus postulados, se reivindica *la experiencia del niño, su desarrollo y su potencialidad*, cuya tarea en sus primeros cuatro años de edad, es producir al hombre en términos de su desarrollo intelectual. La “Case dei Bambini”, fueron verdaderas escuelas de educación, cuyos métodos estaban inspirados en métodos racionales avalados por la pedagogía científica de la época. En sus palabras:

Uno de los principios fundamentales de la Pedagogía científica debe ser la libertad de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño. Si es que debe surgir toda

10. Dentro de los intelectuales que hacían parte de *la escuela activa* sobresalen, además de María Montessori, John Dewey y Ovide Decroly. Debemos anotar que los postulados de estos tres pedagogos tuvieron gran incidencia en la pedagogía colombiana en la primera mitad del siglo XX, en institucionales como el Gimnasio Moderno, el Instituto Pedagógico Nacional (hoy Universidad Pedagógica Nacional), sumado a las decisiones que se tomaron en su momento en el interior de las Escuelas Normales y facultades de educación, entre ellas, la UPTC, que buscaron modernizar los métodos para la formación de maestros con base a los postulados nuevos, activos y de innovación, que ofrecía la escuela activa como propuesta pedagógica.

pedagogía del estudio individual del alumno, será solamente del estudio hecho en estas condiciones, esto es, de la observación de los niños en libertad (Montessori, 2009, p. 109).

Como científica, inicialmente se basó en los conceptos y avances de la psicología de Wilhelm Wundt (1832-1920), quien, desde 1879, en la ciudad de Leipzig, en Alemania, había establecido las bases experimentales de esta disciplina, la cual estudia los procesos psicológicos mediante los cuales el ser humano experimenta y observa el mundo exterior. La individualización del niño era consustancial al método; su seguimiento constante en talla, peso, desarrollo, autonomía y conquistas intelectuales, iban tomadas de la mano de fichas antropométricas y de seguimiento pedagógico constante. En palabras de María Montessori, el método de la pedagogía científica, era un método de observación constante que tenía por base la libertad del niño:

He aquí otro principio difícil de entender y de aceptar para los partidarios de la escuela actual. ¿Cómo obtener la disciplina en una clase de niños en libertad?

En nuestro sistema tenemos ciertamente un concepto distinto de disciplina. Si la disciplina se funda en la libertad, decimos que *la disciplina debe necesariamente ser activa*. No se puede decir que un individuo es disciplinado si se le ha convertido artificialmente en un ser silencioso como un mudo o un inmóvil, como un paralítico. Este es un individuo reducido a la nada, no es un individuo disciplinado.

Nosotros llamamos disciplinado a un individuo que es dueño de sí y que puede, por lo tanto, disponer de sí mismo cuando sea preciso, seguir una línea de conducta (Montessori, 2009, p. 146).

Con la irrupción de la *escuela activa*, liderada, entre otros, por Montessori en la primera mitad del siglo XX, se comenzaron a abordar de manera científica dos puntos centrales de la pedagogía moderna: *el aprendizaje del niño y su disciplina*. Desde entonces, el saber científico —en oposición al saber moral que impuso la Iglesia por varios siglos—, busca de manera explícita, formar sujetos racionales, libres y autónomos. Luego, ya como pedagoga, Montessori creía en las grandes fuerzas que encierra la infancia.

En su libro, *La mente absorbente del niño*, nos aclara que la energía constructiva, vital y dinámica de este sujeto había permanecido ignorada por miles de años por parte del mundo adulto. Para inicios del siglo XX, el hombre

moderno progresaba en la civilización sin conocer los tesoros que yacían en el mundo psíquico infantil. Desde su perspectiva:

El niño a los tres años ya ha establecido los cimientos de la personalidad adulta, y necesita la ayuda particular de la educación escolar. Las conquistas realizadas por este sujeto son tales, que se puede afirmar que el niño que entra a la escuela a los tres años, ya es un hombre en virtud de las conquistas realizadas (Montessori, 2002, p. 18).

A esta edad, el niño no sólo puede aprender a leer, escribir y contar, sino también absorbe la cultura, mediada por conocimientos propios de la botánica, la zoología y la geografía, con una facilidad espontánea y sin fatiga. En los periodos de crecimiento dados a conocer por María Montessori, hay un proceso de individualización del niño hasta los 18 años de edad, cuando el cuerpo alcanza su mayor grado de madurez y desarrollo.

Desde tal perspectiva, los sociólogos de las primeras décadas del siglo XX, se habían interesado fundamentalmente por la educación en el periodo de la adolescencia, considerando a este como un periodo de tales transformaciones psíquicas, que sólo se podía comparar al primero: el que va desde el nacimiento hasta a los seis años. A los sociólogos les llamaba la atención el tema de la adolescencia, en términos educativos y de socialización, en la medida en que a esta edad no hay un carácter estable y surgen manifestaciones de indisciplina y rebelión.

Para Montessori, antes de la elaboración de su obra, nadie tenía en cuenta a los niños entre los dos a los seis años de edad, considerándose que la etapa universitaria era la más importante de la educación. Sin embargo, la psicología, en las primeras décadas del siglo XX, sostuvo que la etapa más importante de la vida era la que iba *desde el nacimiento hasta los seis años de edad*, porque es el periodo en que se forma la inteligencia, que es la principal herramienta del hombre para desenvolverse en la sociedad. Los psicólogos se darían cuenta de las diferencias entre el mundo adulto y el mundo infantil, en el sentido de que los adultos son conscientes de la necesidad de aprender, pero en los niños la conciencia y la voluntad están por crear, y sin embargo aprenden. De tal manera, nos explica,

si llamamos consciente a nuestro tipo de mente adulta, la del niño debería ser llamada inconsciente, pero una mente inconsciente no significa una mente inferior. Una mente inconsciente puede ser rica en inteligencia (Montessori, 2002, p. 40).

Para Montessori, nuestra mente, tal como es, no llegaría a alcanzar lo que alcanza el niño, para una conquista tan importante como la del lenguaje; es necesario una mente distinta, pues el niño posee una inteligencia distinta a la nuestra. De tal manera, se podía decir que los adultos adquieren conocimiento con su inteligencia, mientras los niños absorben el conocimiento con su vida psíquica.

El niño crea su propia carne mental, utilizando las cosas que se hallan en su ambiente. A este tipo de mente hemos llamado mente absorbente. Nos resulta difícil concebir la facultad de la mente infantil, pero sin duda la suya es una mente privilegiada (Montessori, 2002, p. 43).

El niño aprende todo inconscientemente, pasando luego de lo inconsciente a lo consciente, por un sendero de alegría y amor. El niño, entre el nacimiento y los seis años, asume la personalidad que es adaptada a la época y a su ambiente. Edifica la mente hasta que paulatinamente llega a construir la memoria, la facultad de comprender y la facultad de razonar. Así, al llegar al sexto año de vida, los educadores se dan cuenta de que este individuo comprende y que tiene la paciencia de escuchar lo que decimos. De tal manera,

Cuando nos damos cuenta de que la mente infantil es distinta de la nuestra, que no podemos alcanzarla con la enseñanza verbal, que no podemos intervenir directamente en el proceso que va del inconsciente a la conciencia y en el proceso de construcción de las facultades humanas, entonces cambiará todo el concepto de educación y este será una ayuda a la vida del niño, al desarrollo psíquico del hombre y no a la imposición de retener ideas, hechos y palabras nuestras (Montessori, 2002, p. 46).

Por otro lado, el mayor perfeccionamiento del niño se produce a través de las experiencias sociales. Sin embargo, la escuela moderna había clasificado a los niños por edades homogéneas; en el método Montessori se logra demostrar que el niño de cinco años es tan próximo al niño de tres años que el pequeño puede comprender fácilmente de él lo que nosotros no podemos explicarles. Y el niño de tres años se interesará por lo que hace uno de cinco, debido a que está próximo sus posibilidades.

Así mismo, entre los niños hay gran amor, admiración y fraternidad. Cuestiona, además, que, en la escuela moderna, el único modo de elevar el nivel de la clase es la emulación, lo cual genera individualismo y cierto sentimiento de envidia en el grupo. La idea es que cada grupo tenga su ambiente,

pero no esté aislado el uno del otro; los niños de ocho o nueve años, pueden comprender la extracción de la raíz cuadrada de un número, si comparten un ambiente básico de aprendizaje de matemáticas con niños de doce a catorce años. Desde la perspectiva de Montessori, no sólo la edad conduce al progreso, sino también a la libertad de observar lo que ocurre en el entorno.

La sociedad, al igual que el niño, tiene una forma embrionaria, que es una de sus características hasta los seis años. Después de los seis años, los niños buscan los principios y las leyes establecidas por el hombre; buscan la organización de carácter vertical y la cohesión al grupo. Se dan cuenta de manera paulatina, que toda sociedad está organizada por normas y cohesionada por valores. El proceso educativo consiste en sacar adelante, de manera exitosa, esa cohesión.

La pedagogía como ciencia de la educación

Como lo dio a conocer Alexander Ortiz Ocaña (2017), dentro de las cinco tendencias epistemológicas de *la pedagogía en la Modernidad*, una de las más fuertes es reconocerla como *ciencia de la educación*¹¹. En tal sentido, las obras de Rousseau, Pestalozzi y Herbart, son consideradas el germen epistemológico para abordar a la pedagogía como ciencia, en asocio al aporte de los demás pedagogos y educadores que participaron en la consolidación de la *escuela activa* en la primera mitad del siglo XX, como Dewey, Montessori y Decroly.

El tal sentido, siguiendo a Jürgen Habermas (2010), se afirma que toda ciencia que se respete, incluyendo la pedagogía, tiene tres componentes: *histórico*,

11 Este investigador nos habla de cinco tendencias epistemológicas que son: *la pedagogía como ciencia de la educación*; la pedagogía como una de las ciencias de la educación; la pedagogía como saber pedagógico; la pedagogía como arte de enseñar (didáctica), y la pedagogía como reflexión de la educación. Las concepciones y criterios dependen de las particularidades de esta ciencia o disciplina en cada país. En Alemania y EE.UU., la pedagogía es entendida como ciencia, cuyo objeto es la educación del sujeto. En Francia, se habla que la pedagogía hace parte de las ciencias de la educación, en las que participan también, desde finales del siglo XIX, la psicología, la sociología, la filosofía y la economía. En Colombia, en los años ochenta del siglo XX, la pedagogía fue reivindicada como expresión de saber (Consultar: Alexander Ortiz Ocaña (2017). "Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación". En: *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 19. Tunja, Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC). Por lo demás, como lo vamos a ver en el caso colombiano, de una manera más detallada, desde 1982 a la actualidad, el devenir de la pedagogía colombiana ha transitado por el saber, el discurso y la disciplina.

teórico y metodológico. Al realizar este tipo de rastreos, evidenciamos que la pedagogía tuvo las condiciones para ser considerada una verdadera ciencia independiente en la Modernidad, estableciendo su principal objeto de indagación e intervención: *la educación*, y consolidando una plataforma de observación, unos métodos para su abordaje y un conjunto de teorías para resolver los problemas educativos.

No obstante, a pesar de sus grandes aportes, la relación de la pedagogía y la filosofía con las ciencias sociales ha sido más bien de tensión, lucha e inclusive, desconocimiento. Así, las ciencias sociales tildaron a la pedagogía de instrumental y a la filosofía de especulativa y quimérica. No obstante, al realizar el anterior recorrido, que es breve, se puede afirmar la imposibilidad de pensar el desarrollo de las ciencias en la Modernidad, sin el avance de la pedagogía que antecede al siglo XVII, acompañada de la constitución de la escuela pública; la reivindicación de un especialista en la enseñanza llamado *ayo, preceptor, profesor o pedagogo*. No se hubiese desarrollado sin la reivindicación de *la intuición y el interés del niño* por conocer y preguntar por lo que lo rodea; sin la constitución de los esquemas de representación de la realidad; sin el inicio del *proceso de psicologización y pedagogización* de la infancia, que sería fundamental para formar al sujeto moderno.

Para Martín Restrepo Mejía (1865-1933), el pedagogo más destacado que tuvo Colombia a finales del siglo XIX e inicios del XX, la pedagogía en la Modernidad, debía estudiar las leyes del desarrollo humano para intervenirlo y perfeccionarlo. La *pedagogía* necesitaba de la *enseñanza* para educar al hombre de acuerdo a las leyes de la naturaleza, buscando fortalecer las potencialidades humanas, como lo eran: *la percepción sensitiva, la intelectual y el raciocinio*. La pedagogía no podía pensarse independiente de un sistema pedagógico, visto como el conjunto de principios supremos relativos a la naturaleza, estado actual y fin del hombre, a los cuales se subordinan las leyes del desarrollo humano y todos los trabajos del educador. En sus palabras, la pedagogía se definía como:

La *ciencia* que estudia el desarrollo humano investigando su punto de partida, sus leyes y su fin, y *arte* que enseña los procedimientos más adecuados para educar al hombre según aquellas leyes. La Pedagogía al definirse mitad ciencia conviene con las demás ciencias antropológicas en que estudia al hombre, pero difiere de ellas en que le estudia en cuanto es un ser libre que se desarrolla. La parte de la Pedagogía que estudia las leyes del desarrollo humano es verdadera ciencia; más la que enseña los procedimientos más adecuados

para educar al hombre según aquellas leyes, es un *arte* (Restrepo Mejía, 1905, pp.1-2).

Desde la perspectiva epistemológica y ontológica de la pedagogía, el sujeto moderno es un sujeto ilustrado, educado; es un sujeto formado en el uso de la razón para la toma de decisiones. Como lo observamos en este breve balance, desde que se establecen los cimientos de la Modernidad, se inicia un proceso continuo de racionalización y objetivación con base en las leyes del desarrollo humano, la experiencia del sujeto y en las relaciones que éste establece con la naturaleza, las personas y las cosas. De tal manera, la pedagogía, en asocio con la filosofía, realizó un importante aporte a la modernización de la ciencia. Los aportes que efectuó la pedagogía iniciando por la promulgación del método científico en la escuela—, fueron consustanciales a la consolidación de la ciencia en general y en la afirmación del sujeto moderno.

En tal sentido, el sociólogo Alain Touraine, en su clásico libro, *Crítica a la Modernidad* (1993), nos aclaró, a finales del siglo XX, que el sujeto moderno es hijo de la racionalización y de la objetivación; es hijo del *desecamiento del mundo*—retomando las palabras de Max Weber—, quien, a su vez, reivindicó el aporte de las ciencias sociales para el logro de este objetivo. Por lo demás, para Touraine, *el sujeto moderno es libertad y capacidad de actuación*. En sus palabras, el mundo moderno

Está cada vez más lleno de la referencia a un *Sujeto que es libertad*, es decir, que plantea como principio del bien el control que el individuo ejercer sobre sus acciones y sobre su situación, y que le permite concebir y sentir su comportamiento como componentes de su historia personal de vida, concebirse a sí mismo como actor. *El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor* (Touraine, 1993, p. 267).

Por lo general, este tipo de sociólogos, al igual que el mismo Immanuel Wallerstein, habían hablado de este avance característico de la Modernidad, sin reconocer el importante papel del campo educativo, los avances de la pedagogía, la constitución de la escuela pública, el papel de los maestros y la reivindicación de la infancia como sujeto educativo en el proceso de dicho desencantamiento. No obstante, años después, Alain Touraine, en otro conocido libro, *¿Podemos vivir juntos?*, reconocía que el aporte de la educación moderna se basaba en tres principios:

El primero, la libertad del niño (o al recién llegado a la sociedad) de sus particularismos y elevarlo gracias al apoyo del trabajo y a las disciplinas formadoras que se le imponían, hasta el mundo superior de la razón y el conocimiento, el dominio de los medios de razonamiento y expresión. *El segundo, el valor universal de la cultura*, e incluso de la sociedad donde vivían el niño o el joven adulto educado. Lo que llamamos *Paideia* (herencia de Grecia) o *Bildung* (creación de pensamiento alemán) desborda ampliamente la adquisición de conocimientos o la socialización, es decir el aprendizaje de roles sociales. Se trata, al contrario de dar al niño el sentido de la Verdad, el Bien o lo Bello o de mostrarle modelos de ciencia o sabiduría. *El tercer principio era que este doble esfuerzo de liberación de la tradición y ascenso hacia los valores estaba estrechamente ligado a la jerarquía social.* Al ser categorías superiores las más próximas al universalismo y las más liberadas de las tradiciones y creencias particulares, *la escuela* quiso seleccionar a los individuos más trabajadores, los más capaces de pensamiento abstracto y devoción a los valores a la vez universales y nacionales (Touraine, 1997, p. 275).

Mediante este proceso, el sujeto de la Modernidad clásica aprendió a estar al servicio del progreso, de la nación y del conocimiento. Y por medio de la conquista del conocimiento, el sujeto moderno se antepuso a la ventaja que daba la tradición, el origen social y la ubicación de las personas en la estructura económica. La pedagogía, como hija de la Modernidad, hija del proceso de objetivación que se inició con la conquista del método científico y que terminaría con la constitución de las ciencias sociales modernas en la primera mitad del siglo XX, se constituye como una disciplina venida a ciencia, cuyo objeto inicial fue la educación del niño y del adolescente escolar.

La pedagogía como ciencia, demostró en la primera mitad del siglo XX, un alto grado de fortaleza conceptual en el marco de lo que fue la *escuela activa* que, como propuesta pedagógica, se basó en los altos grados de científicidad con los que los profesores realizaban las prácticas pedagógicas sobre los niños y adolescentes, respetando su intuición, su espontaneidad e interés en la conquista del conocimiento, respetando ante todo su nivel de desarrollo particular, valorando el aprender haciendo, el contacto directo con las cosas, para acercar a los niños y adolescentes a la experiencia, a la investigación y al método científico, con el fin de que, en la escuela, conquistaran un tipo de conocimiento abstracto y universal que sólo la ciencia, por medio del maestro y la escuela, podían ofrecer.

Finalmente, a manera de epílogo, para algunos investigadores es probable que, a luz de los nuevos enfoques epistemológicos, ya no tenga tanto sentido seguir discutiendo en el marco de los procesos de formación de maestros la importancia sobre la cientificidad de la pedagogía, sino, más bien, dilucidar su estatus desde la perspectiva de la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo que reclama la posmodernidad (Flórez & Vivas, 2007). No obstante, en el marco de la presente discusión, se hace necesario retomar el recorrido de la pedagogía en la Modernidad para dar cuenta de las condiciones de existencia actuales, para que la pedagogía sea retomada como disciplina en las principales facultades de educación del país.

De hecho, la escuela del sujeto contemporáneo está mediada por nuevas subjetividades atravesadas por la economía de consumo, el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la que la pedagogía se resitúa sin perder de vista que su recorrido incide en el presente e ilumina el futuro, en cuanto a la toma de decisiones en el interior de las facultades de educación.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalbergi, A. (2012). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Comenio, J. A. (2007). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Editorial Losada.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Herbart, J. F. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de La Lectura.
- Flórez Ochoa, R. & Vivas Ochoa, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 47. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6680/6122>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Editorial Akal.
- Kant, I. (1963). *El conflicto de las facultades*. Editorial Losada.
- Kant, I. (1986). ¿Qué es la ilustración? *Revista Argumentos*, 16/17, pp. 7-11.
- Montessori, M. (2002). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.

- Montessori, M. (2009). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Restrepo Mejía, M. & Restrepo Mejía L. (1905). *Elementos de Pedagogía*. Imprenta Eléctrica.
- Restrepo Mejía, M. & Restrepo Mejía L. (2009). *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva.
- Rousseau, J. J. (2004). *Emilio o de la educación*. Editorial Porrúa.
- Ortiz Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 19. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/7570
- Pestalozzi, J. E. (1996). *Canto del Cisne*. Editorial Porrúa.
- Pestalozzi, J. E. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Editorial Porrúa.
- Pestalozzi, J. E. (2001). *La velada de un solitario y otros escritos*. Herder.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre educación*. BibloRed- Akal.
- Touraine, A. (1993). *Crítica a la Modernidad*. Temas de Hoy.
- Touraine, A. (1997). ¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.