

Perspectivas de educación y pedagogía en el contexto suizo-alemán. Aportes de Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi y Natorp¹



Cómo referenciar este artículo:

Orozco-Gómez William (2022). Perspectivas de educación y pedagogía en el contexto suizo-alemán. Aportes de Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi y Natorp. Universidad Autónoma del Caribe. Revista Encuentros. Vol. 20-02 de julio-dic.
Doi: 10.15665/encuen.v20i02-Julio-dic..2835

Ninguna tentativa actual de interpretar de manera nueva el concepto de educación o de educación general —ni tampoco ninguna posición que pretenda sostener la inutilidad de aquellos conceptos para las actuales discusiones pedagógicas— podrá apearse, por así decir, de la historia de la problemática. Toda contribución actual a los problemas que nos ocupan habrá de intentar, aunque sólo sea por explicarse a sí misma, cerciorarse de sus propias implicaciones históricas.

(Klafki, 1987, p. 106)

William Orozco-Gómez², Universidad Católica de Oriente y Universidad de Antioquia
willimon1805@yahoo.com; <https://orcid.org/0000-0002-7428-0530>

RESUMEN

Este artículo recapitula contribuciones realizadas por un grupo de pensadores suizo-alemanes: Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Natorp, subrayando puntos de confluencia entre estos como el carácter antropológico de su noción de pedagogía y algunos vestigios de su pensamiento pedagógico aún vigentes, los cuales de forma ilusoria son reportados como 'innovaciones pedagógicas'. Se concluye que estos discursos obedecen a teorizaciones generadas desde hace dos siglos y que no pueden pensarse al margen de la lectura crítica de su historicidad, al mismo tiempo que debe reconocerse la autonomía científica de la pedagogía que, aunque se enriquece interdisciplinariamente de otras ciencias sociales, tiene sus propios objetos, fundaciones y estatutos epistémicos. Así mismo, se remarca la diferencia entre educación y pedagogía.

Palabras clave: Pedagogía, Educación, Tradición Alemana, Innovación Pedagógica.

¹ Artículo de reflexión derivado de procesos de investigación doctoral.

² Estudiante doctorado en ciencias de la educación, Universidad de San Buenaventura – Medellín. Magíster en educación. Trainer en lenguas. Especialista en Educación Bilingüe. Coordinador Académico Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo – Marinilla (Antioquia), Docente de Cátedra Universidad Católica de Oriente y Universidad de Antioquia.

Perspectives on education and pedagogy in the Swiss-German context. Contributions of Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi and Natorp

ABSTRACT

This article recapitulates some contributions made by a group of Swiss-German thinkers: Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Natorp, highlighting points of confluence between these such as the anthropological nature of their notion of pedagogy and some vestiges of their pedagogical thought that are still in force, which in an illusory way are reported as '*pedagogical innovations*'. It is concluded that these discourses follow theorizations generated two centuries ago and these cannot be thought outside of the critical perspective of their historicity, at the same time that scientific autonomy of pedagogy must be recognized, although it is interdisciplinarily enriched by other social sciences, it has its objects, foundations, and epistemic status. In addition, it is remarked differences between education and pedagogy.

Keywords: Pedagogy, Education, German Tradition, Pedagogical Innovation.

Perspectivas sobre educação e pedagogia no contexto suíço-alemão. Contribuições de Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi e Natorp

RESUMO

Este artigo recapitula as contribuições de um grupo de pensadores suíço-alemães: Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Natorp, destacando pontos de confluência entre eles, como o caráter antropológico de sua noção de pedagogia e alguns vestígios de seu pensamento pedagógico ainda vigente, que de forma ilusória são relatadas como 'inovações pedagógicas'. Argumenta-se que esses discursos obedecem a teorias geradas há dois séculos e que não podem ser pensados à margem da leitura crítica de sua historicidade, ao mesmo tempo em que deve ser reconhecida a autonomia científica da pedagogia, que, embora é enriquecida interdisciplinarmente por outras ciências sociais, tem seus próprios objetos, fundamentos e estatutos epistêmicos. Da mesma forma, destaca-se a diferença entre educação e pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia, Educação, Tradição Alemã, Inovação Pedagógica.

A modo de introducción

Adentrarse en las vertientes de la pedagogía involucra socavar en regiones epistémicas, cuyas cartografías aún no están muy definidas y sus complejos territorios convocan multiplicidad de lecturas y acercamientos conceptuales desde lugares de enunciación diversos. Sin embargo, como lo remarcán, entre otros, pensadores como Klafki (1987), conviene reconocer su devenir centrándose en algunos hitos relevantes de su proceso de configuración disciplinaria, como acontecimiento vital en la independencia y la autonomía que ha venido reclamando, ya sea para ser tratada como disciplina, campo o ciencia de la educación. Pero antes de esbozar algunas de estas formaciones discursivas, es pertinente acotar dos cuestiones coyunturales: la primera tiene que ver con la diferencia estructural que emerge entre educación y pedagogía (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo, & Quiceno, 1988), toda vez en una vasta cantidad de literatura académica y discusiones de este campo se les suele asociar como sinónimos;

debe notarse que la educación actúa como fenómeno social que siempre ha sido inherente al hombre y a sus estructuras y dinámicas sociales, constituyéndose en un proceso necesario para preservar los acervos culturales de las épocas, como diría Durkeim (1928) transfiriéndolos de generación en generación. La pedagogía, por su parte, dirige la atención hacia la educación y la amplia cantidad de objetos, factores, procesos y relaciones que en ella se entretienen (De Tezanos, 1982; Zuluaga, 1987; Lucio, 1989).

El segundo asunto a acotar subyace en su historicidad, delimitando entonces que la educación es un proceso primigenio que siempre ha existido (Luzuriaga, 1965; Manacorda, 1987; Marrou, 2004), e incluso, podría decirse que existirá; contrario a ello, la pedagogía no siempre ha sido prefigurada, o al menos no de manera sistemática y organizada, de ahí que muchos autores sitúen su emergencia en los siglos XVIII y XIX (Monroe, 1936; Ditley, 1942; Zuluaga, 1987; Benner, 1999). De este modo, ubicando la pedagogía en estos períodos, pudiera entenderse que ésta obtuvo un proceso de solidificación en el marco de la ilustración y en general en la modernidad. En efecto, acercarse a los presupuestos de pensadores claves como Kant, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Natorp, entre otros, es una travesía necesaria para situar los rudimentos que aportaron a la auto-organización de la pedagogía y que aún siguen dando sostén al edificio epistemológico de este campo, aunque este ejercicio analítico no puede hacerse al margen de la educación, como concepto clave y anudador en las comprensiones de la misma pedagogía.

1. Kant: Hacia la Humanización del Hombre

Kant (2003)³ asume la educación como un proceso que posibilita transferir de una generación a otras dos herencias importantes: conocimientos y experiencias; de ahí que ubique a la educación en un sitio privilegiado dentro de las esferas sociales, políticas, culturales y económicas de cualquier sociedad. En las reflexiones Kantianas, la educación acciona a partir de tres dimensiones: los cuidados, la disciplina y la instrucción. Los cuidados son entendidos como el sustento, la manutención, el mantenimiento, la atención, en alemán *wartung*, todos ellos entendidos como las precauciones necesarias para que el hombre alcance la regulación de sus fuerzas primitivas o *pulsiones primarias* como lo diría el psicoanálisis. Para conseguir dichos cuidados, Kant (1983) apalanca la necesidad de una educación física, como “aquella que el hombre tiene en común con los animales” (p. 45), premisa que daría bastante qué pensar y abriría pie a una amplia discusión. Sin embargo, el hecho de justificar los cuidados, bajo una mirada tan coercitiva, concuerda también con una idea fuerza de los discursos dominantes en la ilustración, que acentuaban en la incompletitud humana, en tanto naturalmente el hombre está desprovisto de razón y tiende por la naturaleza misma a lo más arcaico. Es justamente sobre esa premisa que se instala en Kant (2003) la noción de disciplina, entendida como una condición necesaria y suficiente para que el sujeto transfigure “la animalidad en humanidad” (p. 29). En esa dirección, podría inferirse en los presupuestos Kantianos la necesidad de generar una desnaturalización del estado primitivo del hombre (Bustamante Zamudio, 2012) para que éste pueda ingresar en el orden social y conseguir su propia humanidad, siendo oportuno preguntar ¿Acaso algo de esta humanidad ya no está contenida en el hombre?

De otro lado, en los trabajos de Kant (2003) también puede comprenderse que el hombre necesita desarrollar la razón y en general su capacidad para pensar, a partir de múltiples recursos mentales que le hagan posible construir su propio *plan de conducta*, como él mismo dijera, conceptuando dicho plan como los modos de ser, hacer y actuar en armonía con las reglas culturales y políticas de determinada sociedad, de allí que se comprenda que todo aquello que se debe disciplinar es precisamente lo socialmente censurado, como más tarde llamó la atención Foucault (1975). En ese contexto, la disciplina como concepto clave en la concepción kantiana de educación, toma vertientes tal vez performativas

³ Las temporalidades citadas en este texto no siempre corresponden con la publicación de las obras originales, obedeciendo a las fechas de las ediciones consultadas.

o reguladoras, pues es ésta la que ha de permitir al hombre no llegar a la *barbarie*, configurándose así como conquista que se consigue por la influencia de otros. No obstante, la disciplina, admite Kant, involucra una connotación negativa de la educación, en tanto implica sumisión y dominancia, tratando de interpretarlo, parece referir una especie de fractura de los instintos primitivos del hombre que presuponen el no estar preparado para la vida social. Todas estas reflexiones acerca de la razón, la disciplina y el ineludible desafío de humanizar al hombre, denotan en Kant un interés eminentemente ético que sólo podría abordarse a partir de la filosofía.

De otra parte, la instrucción es conceptualizada por Kant como el segmento positivo de la educación, situándose en la cultura como contenido legimitado en el orden social y desde el cual se pueden alcanzar dominios y apropiaciones que facultarán al hombre para sus actuaciones políticas en el futuro. De ahí, que en la instrucción puedan establecerse las habilidades o *posesiones de la facultad* que son importantes para que el hombre se conduzca por sí mismo, estas son, la lectura, la escritura, la música, entre otros. En este orden de ideas, la instrucción instauraría la posibilidad de acceder a los contenidos de la cultura, apropiarlos y reproducirlos bajo el ya acentuado influjo de los otros por vía de la educación. Aunque valga anotar que en las concepciones de Kant (1977), la instrucción no acaecía únicamente en la institucionalización de la escuela, a la cual incluso cuestiona por incurrir en la pérdida de muchas de las posesiones de la ciencia, tras el desdubujamiento de la razón, subrayando que “la pérdida alcanza sólo al monopolio de las escuelas, pero de ningún modo al interés de los hombres” (p. 28). En este punto, es conveniente subrayar en este precursor de la pedagogía, la diferenciación entre educación y enseñanza, pudiendo advertir que la enseñanza se vincula más a la instrucción y la educación a la formación (*bildung*), que a propósito puede leerse como una formación moral y cívica (Beade, 2011).

Desde esta perspectiva, para Kant (2003), la educación hace posible la condición de perfectibilidad en el hombre y de la sociedad, “es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (p. 32). Esta idea de presunto progreso, como uno de los proyectos bandera de la modernidad, articula la educación al deliberamiento político. Aunque deberá anotarse que anclada a esa idea de progreso, se pospone el futuro del hombre de manera incierta (Runge, Muñoz, & Ospina, 2015), o del hombre-niño. En definitiva, la propuesta de educación kantiana ha de tener cuatro fines: formar a un hombre *disciplinado* o con dominio de sus impulsos, *cultivado* o apropiado de la cultura y sus contenidos, *civilizado* en términos de buenas maneras de relacionamiento y *moralizado* en tanto puede discernir los buenos fines en su accionar; para lograrlos, Kant propone transitar de una coacción mecánica que implique sumisión y obediencia pasiva, a una coacción moral que acuda a la reflexión y la libertad. En definitiva, la educación en Kant (1784), sería el proceso social para alcanzar, lo que conceptúa como *mayoría de edad*, en términos de autogobernarse y desarrollar la autonomía a través de la razón. En la visión Kantiana emerge una idea de pedagogía como arte de la educación, que más allá de las connotaciones estéticas, circunscribe la razón como elemento clave de la ilustración y fundamento reflexivo en la configuración del nascente campo teórico, de hecho, el mismo Kant da un tratamiento a la pedagogía como proyecto teórico de la educación basado en un conocimiento profundo del hombre, que en términos de Kant (1991) sólo podría ser ofrecido por la antropología, tanto en el plano fisiológico (naturaleza somática) como pragmático (posibilidades de su libertad).

2. Rousseau: Preservación de la Naturaleza Humana

Rousseau (1821) fue considerado un crítico de la cultura, en tanto asumió su propia experiencia humana como objeto de reflexión y auto-interpretación de la naturaleza humana (Scheuerl, 1985). Los intereses medulares de su trabajo giraron en torno al hombre, la naturaleza y la sociedad, emergiendo de allí cuestiones pedagógicas que tomaron como nombre *naturalismo pedagógico* (Nassif, 1962). En Rousseau, la educación aparece como el escenario que hace posible evitar y superar las influencias negativas de la civilización, preservando la naturaleza buena del hombre. En este marco, el maestro

sería definido como guía, presuponiendo su labor en un inicio, conservar de cualquier vicisitud la naturaleza humana y en un segundo momento encaminar pertinentemente el desarrollo de dicha naturaleza. La primera sería una *educación negativa*, aquella que ha de preservar al hombre libre de vicio y la segunda involucra el acceso a los llamados '*contenidos positivos*', tales como la literatura, el arte, la ciencia, la política y la religión. Podría decirse entonces que el maestro actuaría como un agente que cuidadosamente permitiría el '*dejar ser*', ejerciendo su acción desde su propia influencia.

Las disertaciones de este exponente pueden verse intrincadas en una serie de creencias pedagógicas que aún se mantienen latentes en los discursos pedagógicos actuales. Rudimentos como la influencia del ejemplo del maestro, los beneficios de la libertad, la vinculación de la praxis en la construcción de aprendizajes, e incluso la necesidad de transitar de ideas sencillas a ideas más complejas, representan en resumen, una constelación de fundamentos pedagógicos que este pensador promulgó en su intención formativa por excelencia: desprender al hombre de las fuerzas sociales que requiere en su infancia para que actúe en su adultez con total libertad, concordando en parte con Kant, aunque el concepto de libertad en ambos es disímil. Sin embargo, para Rousseau todo ello constituía un *milagro pedagógico* que permitía al hombre seguir siendo hombre, alcanzado mayores grados de racionalidad; pero este acontecimiento milagroso no podría tomar lugar de manera indeliberada, sino estratégicamente para posibilitar la experiencia.

Ruégoos, jóvenes maestros, que reflexionéis en este ejemplo, y os acordéis de que, en todo, vuestras lecciones más deben consistir en acción que en discursos, porque con facilidad se olvidan los niños de lo que han dicho y lo que han oído, pero no de lo que han hecho y les ha sucedido. (Rousseau, 1821, pp. 106-107).

Dentro de las ideas claves de Rousseau, conviene subrayar la noción de derecho infantil o juvenil, así como el acatamiento de las etapas de desarrollo⁴ y sus implicaciones, de esta manera el maestro y la educación debían ser respetuosas de las formas específicas de la naturaleza que subyacían en cada una de esas etapas, permitiéndosele al niño experimentar la libertad que posibilitara la estructuración subjetiva desde sus vivencias. De este modo, puede situarse una noción de infancia bastante influyente en la actualidad, asumiéndola como una etapa con naturaleza propia, en esencia buena, y coyuntural en la construcción de la subjetividad. Al respecto, señala el mismo Rousseau (1821):

Haced todo lo contrario de lo que se acostumbra, y casi siempre acertaréis. Como no quieren que el niño sea niño, sino que sea doctor, los padres y los maestros no ven la hora de enmendar, corregir, reprender, acariciar, amenazar, prometer, instruir, hablar en razón. (p. 96)

De otro lado, aunque en el trabajo de Rousseau no se explicitara una conceptualización de pedagogía, puede leerse la incidencia de las nacientes ciencias de la educación francesas, donde la pedagogía se inscribiría como una ciencia eminentemente humana, en términos de lo argumentado por Ditley (2015).

3. Pestalozzi: Familia, Estado y Trabajo

Pestalozzi (1889), siguiendo los postulados básicos de Rousseau, asumió la educación como posibilidad de conquista de la serenidad interior, entretejiendo allí conceptos como el sentido común o el amor, que hasta ese momento habían estado ausentes en la reflexión sobre la formación. En su trabajo puede apreciarse una imagen de hombre más plural y realista, retomando la ambivalencia humana desde la conciliación de nociones como el bien y el mal o el éxito y el fracaso (Scheuerl, 1985). De igual forma, deliberó en torno a la naturaleza del hombre, notando que si bien las influencias sociales y económicas eran determinantes, él seguiría siendo el mismo hombre en cualquier contexto, incluso abordó lo que podría entenderse como un desdibujamiento de la humanidad respecto a la burguesía "Si a uno en su altura le falta la pura humanidad, le rodearán nubes tenebrosas, mientras, por otra parte, el sentido humanitario formado en humildes cabañas irradia de sí una grandeza pura, elevada y serena" (Pestalozzi, 1780, citado en Scheuerl, 1985, p. 153).

⁴ Concepto que hoy en día ya ha sido repensado, tras comprender que el desarrollo no es lineal.

Adicionalmente, en su obra se hacen inteligibles los tres estados del hombre, tan teorizados en dicha época: el *estado natural* ubicado en su condición animal, el *estado social* que involucra la necesidad del relacionamiento y por último el *estado moral* que de acuerdo con Pestalozzi sería asumido como esperanza de perfección humana. De esa manera, alcanzar el dominio de estos estados sería una construcción que sólo cada hombre podría alcanzar; no obstante, pone de manifiesto la supremacía de fines altruistas, mediatizados por el tercer estado de moralidad, siendo necesarios en su doctrina el sacrificio y la generosidad, entre otros gestos conexos al dominio de los estados natural y social. Valga anotar que el pensamiento pestalozziano contenía multiplicidad de vestigios teológicos, aunque él mismo se considerara distante de las tradiciones religiosas.

Por otro lado, dentro de sus ideas de educación, Pestalozzi atribuyó un lugar privilegiado al estado, el cual también sería objeto de emotividad e identificación personal, en sus palabras, el estado era '*cosa de corazón*' (Heafford, 2016). En ese orden de ideas, lo reconoce como uno de los tres círculos externos donde se tejen relaciones humanas y la educación puede materializarse, dentro de estos: la sala de la vivienda familiar, el ámbito profesional y el estado-nación. En esa dirección, resalta el núcleo familiar como el círculo más potente para la formación y el sostenimiento de los ideales de la cultura nacional. Lo anterior permite pensar que, para Pestalozzi, la educación sería el medio para gestar la reforma social, subyaciendo en sus reflexiones intelectuales y en su obra educativa una especie de educación popular (Silber, 1974), inclusive se le ha atribuido una '*educacionalización del mundo*' al pensar en la formación del hombre común (Tröhler, 2013). No obstante, la tarea de pensar en la educación del pueblo no fue exclusivamente de Pestalozzi, también otros intelectuales como Fichte, pensaron en este problema, apalancados desde lo que sería el nacionalismo alemán (Rivera, 2020). En conexión con ello, las disertaciones pestalozzianas otorgan gran relevancia al *trabajo* dentro del proceso de formación, de ahí que, para pensar en el perfeccionamiento de la naturaleza humana, acuñara las dimensiones de mano (trabajo), corazón (emocionalidad) y cabeza (razón), aunque la metáfora de la *mano* ha sido interpretada también como las facultades prácticas o manuales del hombre (Klafki, 1987).

El trabajo de Pestalozzi (1982) no abandonó el reconocimiento de la naturaleza los niños y jóvenes, resaltando la afluencia de la psicología en dicho proceso. Así mismo, brindó gran relevancia al método, proponiendo lo que se ha conocido en su obra como *educación elemental*, de hecho, en la enseñanza de la lectura y la escritura, adujo la necesidad de primero desarrollar registros gráficos para luego avanzar en registros convencionales, señalamiento que hoy en día parece ser reportado como una innovación y que ya había sido advertido en los trabajos de este pedagogo con niños campesinos en Suiza. En cuanto a su dimensionamiento del maestro, lo conceptuaba como un acompañante y seductor de la curiosidad, en tanto para él la intuición representaba un detonante del aprendizaje.

Si el maestro logra despertar en sus alumnos el amor al estudio, la conciencia del saber y sobre todo un interés vivo y múltiple, entonces él ha ganado la partida. Para conseguir eso, las horas destinadas a la enseñanza deben ser principalmente horas de aprendizaje y de ejercicio; los maestros que todo lo esperan sólo de la enseñanza dada en la escuela y del estudio en la casa no tienen la menor idea de lo que es la educación. El maestro debe aprender con sus alumnos para ver cómo se aprende. (Pestalozzi, 1889, p. 272)

4. Herbart: Pedagogía como ciencia-arte de la formabilidad

Herbart (1946), a quien una buena cantidad de trabajos reflexivos le atribuyen el establecimiento del carácter científico de la pedagogía (Luzuriaga, 1946; Hilgenbeger, 1993; Palmer, Bresler, & Cooper, 2001; Runge, 2009), concentra sus esfuerzos en fundamentar procesos articulados a la formación, la cual, asume desde la triada gobierno/instrucción/disciplina. El *gobierno* es asumido como mantenimiento del orden conductual de los niños y jóvenes, para lo cual debe mantenerseles activos, o bien, ocupados. Algunos medios para desembocar en el gobierno son el amor, la autoridad, la vigilancia e incluso la coacción y el castigo, de ahí que se pueda comprender que la noción de gobierno se entreteje como

nicho donde habita la voluntad y que ha de ser dirimida para conseguir autodominio. Por otro lado, la *instrucción* es entendida como el proceso mediante el cual se penetra en las representaciones de los estudiantes para ‘abrir las puertas de su espíritu’, a partir de intereses múltiples que emergen del mundo de la naturaleza (*conocimiento*) o del mundo de los hombres (*simpatía*), son estos intereses los que exhiben la preponderancia de la moralidad como teleología de la educación para este pensador. Herbart (1806) contempla también cuatro grados o estadios para dicha instrucción, estos son la claridad (aprehensión de los contenidos de la cultura), asociación (conexión con representaciones previas), sistema (procesamiento sistemático y ordenado de la información) y método (aplicación o praxis respecto a lo adquirido). El tercer elemento en la visión herbartiana de formación es la *disciplina*, que corresponde al trato personal basado en ideas morales y a la educación del carácter, a partir de la consistencia y la uniformidad del juicio estético y volitivo, todo ello de modo tal que se confluya en la autonomía moral como *contenedora* de desenfrenos, *determinadora* de percepciones y *reguladora* de actuaciones.

En esa misma dirección, Herbart (1946) piensa la educación imbricada en la existencia humana, que si bien no es una tesis nueva, pretende persuadir sobre la vieja máxima del porqué “no aprender para la escuela, sino para la vida” (p. 99), advirtiendo que la escuela debe cumplir con su función socio-política formando un hombre determinado sin sustraerse de la realidades contextuales que le atañen, en palabras del pensador, “si según las formas sociales, el hombre de escuela y el hombre de mundo son dos personas complementamente separadas que no pueden cambiar comodamente sus lugares, ¿podremos indicar una ventaja precisa del uno sobre el otro?” (Herbart, 1946, pp. 100-101). Aunado a lo anterior, Herbart aborda la interdependencia de la escuela y la educación con el estado y la iglesia, reflexionando en torno al ejercicio del poder por parte del estado y en cómo éste ha de posibilitar la autonomía de la escuela, toda vez es vital para un estado reconocerla como espacio para la ciudadanía y a la educación asumirla como proceso que mantiene dicha ciudadanía en equilibrio.

En esa misma vía de fundamentar la pedagogía como ciencia de la educación, Herbart (1946) convoca a conversación dos dimensiones decisivas de la misma: el carácter científico y teórico y el carácter artístico y experiencial, entre los cuales asevera la necesidad de establecer reciprocidades. El carácter científico emerge desde la coordinación de postulados que configuran ideas y se derivan de fundamentos, los cuales sólo pueden tener lugar al pensar filosóficamente. En estos presupuestos, la filosofía es necesaria para forjar el suelo teórico en el cual se establece la pedagogía, insinuando rizomas interdisciplinarios dentro de su fundación, en palabras de Herbart (1946), “quien va sin filosofía a la educación se imagina fácilmente haber realizado reformas trascendentales cuando no ha hecho más que mejorar un poco los procedimientos” (p. 20). Por su parte, el carácter artístico refiere la práctica, como suma de destrezas para cumplir cierto fin, corriendo el riesgo de obrar únicamente conforme a los resultados de aquel arte. Sin embargo, este intelectual hace hincapié en la idea de *tacto* germinado en la experiencia y complementando la teoría, en aquellos terrenos donde ésta no logre decir algo. Entiéndase como *tacto* la disposición de ánimo mediado por la reflexión, la convicción, el interés y la sensibilidad que son adquiridos y construidos en la práctica. En Herbart, éste presupone un vínculo entre el espíritu, la inteligencia y el corazón del maestro para tomar lugar y asumir posicionamientos en la cotidianidad, permitiendo la toma decisiones.

Si no sabe diferenciar lo importante de lo indiferente, descuidará lo necesario y se entregará a lo inútil. Si confunde la falta de educación con la debilidad mental, la rudeza con la malicia, sus alumnos le desorientarán y asustan diariamente con enigmas asombrosos. Si, por el contrario, conoce los puntos esenciales, los fundamentos de su tarea (...) sabrá permitir a sus alumnos toda libertad que es necesaria para la alegría, sin olvidar por estos los deberes, sin perder la disciplina. (Herbart, 1946, p. 22).

En este orden de ideas, la científicidad de la pedagogía coexiste en la reflexividad de la experiencia, para lo cual la *filosofía práctica*, como la nomina Herbart, y en general variedad de recursos de la

filosofía general, actuarían como herramientas metodológicas para analizar determinados problemas que confluyen en la educación. Sin embargo, no sólo se asume la relación dialéctica entre pedagogía y filosofía práctica, sino también con la psicología, pues a la filosofía le atañe los fines de la educación y a la psicología los medios y obstáculos que se generen en la misma. Al analizar estas relaciones pareciera que se desconoce con ello la autonomía disciplinaria de la pedagogía, pues ¿Qué puede enunciar la pedagogía sin soporte en la filosofía y la psicología?, bien, al revisarse los planteamientos herbartianos es posible encontrar rudimentos de otras disciplinas, pero se hace también inteligible la heterogeneidad de objetos y atractores teóricos de la educación como fenómeno social, cuya complejidad ha de ser abordada por la pedagogía en conversación con otros campos, entonces más allá de restarle autonomía disciplinaria, por el contrario se le delimita un estatus teórico interdisciplinario, donde amplía sus fronteras. En síntesis, la pedagogía en Herbart demanda el *pensar* sobre problemas y cuestiones derivados de la formabilidad (*bildsamkeit*), a partir de recursos de pensamiento que se instalen en sus fundaciones científicas, pero también requiere de su naturaleza de arte pues le posibilita distintos modos de *hacer* en las prácticas y actuaciones respecto a la formación.

5. Natorp: Educación y Comunidad

En contraposición con los presupuestos de Herbart y Pestalozzi, el filósofo Alemán Natorp (2001) destaca el lugar de la comunidad humana en la educación del hombre, sugiriendo una relación simbiótica entre ambas entidades, situando la educación como un asunto que sólo se teje en la comunidad, pues ¿Cómo podría educarse el hombre sin la comunidad humana?, o bien, ¿De qué modo la comunidad humana podría preservarse sino es mediante la educación? En ese sentido, Natorp enfatiza que el hombre actúa y podría decirse, construye su subjetividad, bajo el influjo de los Otros y esa condición que le es inherente es justamente la misma que hace posible la idea de educación. Sin embargo, subraya que la comunidad humana ha sido una categoría subordinada en el abordaje analítico y reflexivo de este campo y ese olvido ha alejado las verdaderas implicaciones de la educación; yuxtaponiendo incluso en las fuentes gnoseológicas, que posibilitan las representaciones del mundo, la vana idea de individualidad, ya que para Natorp la experiencia perceptiva sólo tiene lugar desde la consciencia social, así los presuntos *puntos de vista accidentales* pierden envergadura, pues cada postura ha sido moldeado por la comunidad y su consciencia.

Natorp (2001) subraya tres premisas básicas, la primera tiene que ver con el reconocimiento de la formación de la voluntad como principal interés de la educación, una voluntad que está conexa a la consciencia y en consecuencia a la comunidad. La segunda tiene que ver justamente con la consciencia, como elemento emergente de la comunidad humana y cuyo contenido, en tanto contenido de la cultura, constituye una propiedad invaluable de la comunidad misma; incluso cuando se refiere a la consciencia individual, Natorp sostiene que ésta no puede obedecer al criterio individual, es decir, no puede ser inédita como lo haría creer el egocentrismo o solipsismo, esto significa que la consciencia no puede alcanzar un carácter '*puro*', en términos de las influencias sociales. En consecuencia, no pudiera pensarse en una materia, disciplina, rama o tronco del conocimiento como consolidación autónoma, sino como contenido de la consciencia y en efecto contenido de la cultura que refleja el legado de la comunidad humana. No obstante, en la consciencia no se deroga totalmente la idea de individualidad, pues como lo aduce Natorp (2001), "la función de la consciencia es establecer la unidad, así como cualquier materia empírica, en cuanto es recibida y penetrada por la consciencia, tiene que buscar conexión, enlace en una unidad con todo convenido presente o posible" (p. 172). En esa dirección, lo individual y lo colectivo entran en clave de diálogo, en tanto una coexiste con la otra desde ese concepto de *comercio* que usa Natorp para advertir intercambio y conversación.

La tercera premisa tendría que ver con un redimensionamiento del ideal clásico de educación como un proceso heterárquico, que involucra para el maestro transferir a receptores pasivos ciertas habilidades,

costumbres o sencillamente información; toda vez en Natorp la educación o cualquier modo de formación del entendimiento se soporta en una idea de permutación, o por así decirlo de alteridad, en sus palabras “el que recibe, por la viveza de su recepción se convierte, a su vez, en estimulante, es decir, donante; [es ese] el secreto de que aprendamos mediante la enseñanza, de que mediante la educación seamos educados” (p. 173). Esto podría haberse leído como una propuesta de resignificación de los roles que habían venido habitando maestros y discípulos en el marco de la formación, debilitando la ideas clásicas y casi antagónicas de enseñar y aprender. La novedad de esta apuesta en dicha época debió ser intempestiva, pero sin duda no abandona la noción de novedad hoy en día, cuando todavía sigue resonando en muchos de los discursos la preponderancia de una relación horizontal que permita procesos de enseñanza y aprendizaje recíprocos. Natorp sintetizaba la idea en mención, a partir del movimiento que experimenta el sujeto que aprende, “aprendo a ver lo que otro vio y yo al principio no veía, poniéndome yo mismo en su punto de vida, caigo en la cuenta del fundamento último del querer en la ley originaria de la autoconsciencia” (p. 177).

En Natorp puede apreciarse un tratamiento de la pedagogía como pedagogía social, puesto que para él la pedagogía es eminentemente social, en síntesis, situar la noción de pedagogía social en este pensador, es asistir a la idea de pedagogía como tal. Así mismo, este precursor de la pedagogía la conceptualiza como una cultura teórica que ha de ocuparse de una comprensión de la vida social misma y en ella del rol determinante de la comunidad humana como escenario que produce y es producido por la educación. Aparece también en su discurso, una alusión a la didáctica, como ‘sana didáctica’ que incluiría provocar el *querer* ante un aprendizaje articulado a la experiencia, posibilitando con ello acercarse a la didáctica como un subcampo que empieza a concentrarse en la enseñanza, o bien, como lo diría él la buena enseñanza.

Tabla 1. Concepciones básicas de algunos pensadores modernos sobre la educación y la pedagogía

	Kant	Rousseau	Pestalozzi	Herbart	Natorp
Fin de la Educación en el Hombre	Hacer al hombre hombre Evitar la barbarie (Humanización)	Preservar la Naturaleza Humana que en esencia es buena. Encontrarse a sí mismo.	Conseguir la serenidad interna, desde el sentido común, el amor y el altruismo	Alcanzar la virtud como libertad interior mediada por la voluntad y el discernimiento	Formar la voluntad según las premisas de consciencia de la comunidad humana
Fin de la Educación en la Sociedad	Promover el perfeccionamiento de la humanidad	Disponer las condiciones para el ejercicio de la libertad	Establecer ética y moralidad en el estado-nación	Posibilitar la perfección y universalidad de interés, desde la moralidad	Mantener el carácter común del contenido de la cultura.
Componentes de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> •Cuidados •Disciplina •Instrucción 	<ul style="list-style-type: none"> •Educación negativa •Educación positiva 	•Educación General: cabeza, corazón y mano.	<ul style="list-style-type: none"> •Gobierno •Instrucción •Disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> •Voluntad •Consciencia de Comunidad
Imagen de hombre a formar	<ul style="list-style-type: none"> •Disciplinado •Cultivado (Apropiado De La Cultura) •Civilizado •Moralizado 	<ul style="list-style-type: none"> •Racional •Libre •Autónomo •Espontáneo 	<ul style="list-style-type: none"> •Altruista •Moralizado •Político •Generoso •Sacrificado 	<ul style="list-style-type: none"> •Libre •Benevolente •Juicio estético de la volunta •Capacidad de discernimiento •Auto-determinado 	<ul style="list-style-type: none"> •Articulado a la comunidad. •Capacidad de relacionamiento. •Proactivo. •Política
Definición de pedagogía	Proyecto teórico de la educación	Ciencia humana	Posibilidad de mejoramiento de la especie humana	Ciencia de la educación que piensa la formabilidad	Cultura teórica que se ocupa de la comprensión de la vida social

Fuente: Elaboración Propia.

Consideraciones finales

La historia de la educación y de la pedagogía se encuentran intrincadas en representaciones e imágenes de hombre que han imperado en cada momento histórico y que han sido plausibles para cada civilización, tal como lo advierte la antropología pedagógica (Nohl, 1965; Roth, 1966). En el ejercicio analítico de situar reconstructivamente estas concepciones, conviene analizar el devenir de fenómenos sociales y culturales como la historia de la esclavitud, la exclusión social o de la distribución del poder político en los distintos sistemas sociales, ello permite develar intencionalidades que permean los modos específicos de educar, o bien, formar. De esta manera, las imágenes de lo que es y lo que no puede ser el hombre en contextos socio-culturales específicos, se constituyen en núcleos de producción de prácticas discursivas y no discursivas acerca de la formación, aunque como apela Wulf (1996) el interés en elaborar una imagen del ser humano ha sido desplazado, incluso fracturado, por la existencia de heterogeneidades y antagonismos en dichas imágenes. Ante este panorama se hace inteligible que la educación como fenómeno social y la pedagogía como campo científico, no pueden desligarse de las realidades epocales y ante todo de la reflexión sobre el hombre como sujeto complejo, sin subordinar asuntos olvidados como “el cuerpo, los sentidos, la imaginación, la mimesis, el Otro” (Wulf, 1996, p. 89).

Por otro lado, al seguir las marcas e improntas históricas que ha delineado la pedagogía, es posible notar, entre otras, discontinuidades, rupturas, ruidos y silencios, sin embargo, su advenimiento como ciencia puede ubicarse en la modernidad y con mayor fuerza en la ilustración, de ahí que Niethammer (1808) describiera el siglo XVIII como el *siglo pedagógico*. En el marco de este surgimiento, Alemania puede situarse como el terreno para que germinaran las primeras nociones que sugieren dicho carácter científico; aunque es pertinente indicar que la literatura es restringida respecto a la conformación de la pedagogía como ciencia en otros contextos, por ejemplo, en las civilizaciones orientales. En el trasegar suizo-alemán, aparecen categorías recurrentes como naturaleza humana, Estado, moral, disciplina, autonomía y formación, las cuales dan cuenta de la urdimbre que se entretejió de forma interdisciplinaria para dar sostén a la configuración de este campo, remarcando que otras ciencias sociales, humanas o del espíritu, como las llamaría Ditley (2015), vertieron de sus desarrollos epistemológicos en este proceso de estructuración disciplinaria, aunque debe recalcar la contribución de la filosofía. Al analizar en la educación, por ejemplo, la categoría de naturaleza humana, imbricada claramente en una constelación de imágenes de hombre, puede evidenciarse la pluralidad de posturas acerca de cómo incidir en dicha naturaleza, ya fuera desde la urgencia de disciplinarla como lo sostuvo Kant o de moralizarla en términos de Pestalozzi hasta la necesidad de preservarla intacta como lo concibió Rousseau. Todo ello permite concluir nuevamente que uno de los objetos de estudio de la pedagogía, remite a la pregunta por el hombre, sus ideales y sus circunstancias, ésta es una pregunta evidentemente antropológica que debe decantarse a través de la noción de *Bildung* (formación), la cual, toma envergadura en el reconocimiento de la condición maleable (Benner, 1990), formable (Kant, 2003) y perfectible (Rousseau, 1821) del hombre, es decir, la *bildsamkeit* de la tradición Alemana; concepto que como exploran Runge y Garcés (2011) ha sido mal traducido en *educabilidad*, siendo más afín la categoría de *formabilidad*.

Por otro lado, variedad de elementos discursivos que fundamentan ideas fuerza en el actual campo intelectual y profesional de la educación⁵, no son justamente ‘*innovaciones pedagógicas*’ fruto de la ‘*postmodernidad*’, estos son en realidad vestigios de las reflexiones clásicas acerca de la formación, la enseñanza, la escuela o la infancia, elaboradas en muchos casos, por los promotores de la pedagogía en sus albores de los siglos XVIII y XIX. Por sólo citar algunos ejemplos, consideraciones como la lúdica en los ambientes de aprendizaje ya había sido descrita por el mismo Comenio y más tarde por Fröbel, la noción de libertad en la escuela posibilitando la toma de decisiones por el estudiantado y la

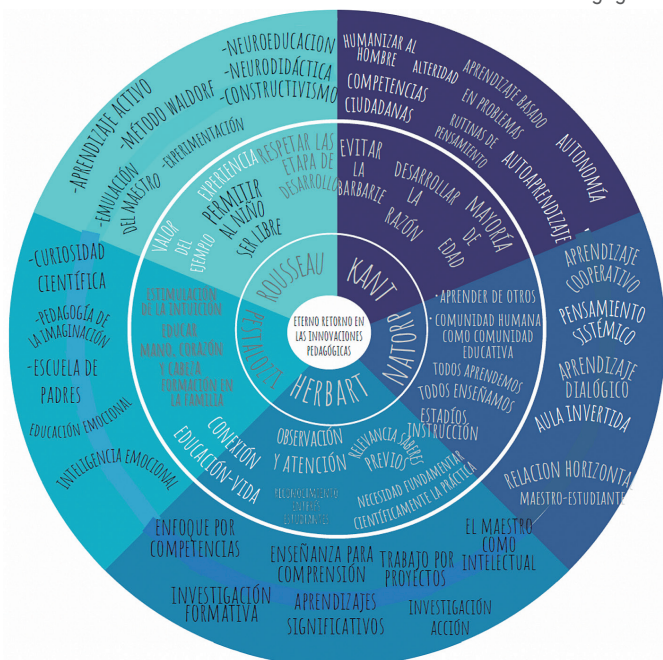
⁵ Siguiendo a Runge, Garcés y Muñoz (2015), en este texto se entiende el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, como “un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico – saberes pedagógico teóricos y prácticos- y de capital social –interacciones, profesiones- sobre la educación, la cual funge acá como nucleador de la diversión” (p. 51)

idea de leer los procesos de desarrollo para pensar la enseñanza ya había sido señaladas por Rousseau desde su naturalismo pedagógico, la articulación de los intereses de los estudiantes para conseguir mayores niveles de motivación y la necesidad de sistematizar la experiencia docente para fundamentar científicamente la acción, ya habían sido advertidos por Herbart; el relevante rol de la familia en la formación y la necesidad de fomentar la curiosidad y la intuición (imaginación) fue acotada por Pestalozzi, también la importancia de fomentar modos de relacionamiento social en el aprendizaje ya había sido esbozada por Natorp. Inclusive, enfoques de moda como el trabajo por competencias, donde se pretende que el estudiante transfiera a la vida real el conocimiento, ya contaba con sus bases en la idea de pensar una escuela y en general una educación articulada a la vida, promulgada por Pestalozzi y Herbart. Similarmente, el aprendizaje centrado en el estudiante o la pedagogía activa, también ya habían sido trazadas desde las propuestas de estos autores, en especial las hechas por Rousseau.

Habría que poner en relieve además, que éstas como tantas comprensiones sobre el aprendizaje, la formación, la enseñanza y la didáctica han sido consideradas *corrientes o tendencias pedagógicas*, por ejemplo, la necesidad de construir empatía (educación emocional), el aprendizaje o pedagogía activa, el constructivismo, el aprendizaje basado en problemas, la gamificación, el trabajo cooperativo, el juego educativo, la estimulación de los sentidos, la relación con la naturaleza, entre otros, hoy en día suelen atribuirse a disciplinas distintas a la pedagogía, desconociendo la historicidad que ésta ha venido dibujando como ciencia de la formación (en el sentido Alemán), situación que ha significado una amplia dispersión de sus reflexiones y discursos, asistiendo al desfiguramiento de su identidad y autonomía disciplinaria.

En este orden de ideas, cobraría sentido preguntarse, ¿Qué es lo realmente nuevo en educación?, ¿A qué llamamos innovación pedagógica?, ¿Se venden realmente nuevas *recetas educativas* o seguimos repitiendo círculos? Bien, al parecer ha sido necesarias la bioeducación, biopedagogía, neuroeducación, neurodidáctica, aprendizaje híbrido, entre otras *tendencias*, muchas veces nombrados bajo neologismos o pleonasmos, para pensar en arquetipos, principios o procesos de formación o enseñanza que ya habían teorizados dos siglos atrás. Esta situación, aunque paradójica, llama la atención sobre los procesos de formación de maestros, explicitando la necesidad imperativa de realmente *leer*, en el sentido crítico y reflexivo, las obras clásicas de la pedagogía, de lo contrario se estaría corriendo el riesgo de creer que las comprensiones construidas en torno a la pedagogía son un asunto nuevo (Echeverri, 1996; Garcés, 1996). Además, el desconocimiento de los estatutos epistémicos de la pedagogía ha supuesto un detrimento de su solidez científica y ha generado un círculo vicioso, un *eterno retorno*, donde se vuelven a repetir comprensiones y teorizaciones que son reportadas como novedosas en la discusión sobre las problematizaciones vigentes. El problema allí no es seguir poniendo sobre la mesa estas reflexiones, sino desconocer su devenir, inadvirtiendo los esfuerzos de configuración disciplinaria de la pedagogía.

Ilustración 1. Raíces históricas de las llamadas 'Innovaciones Pedagógicas'



Fuente: Producción propia.

Este panorama remite al maestro, ante la urgencia tampoco nueva, de reflexionar y sistematizar las prácticas docentes, contrastándolas con teorías y discursos ya elaborados en el campo y produciendo saberes pedagógicos; asunto que cobra sentido al reconocer las identidades de los maestros, sus biografías y sus construcciones discursivas frente a la formación. De este modo, al difuminar el carácter científico de la pedagogía se desdibujarían también, entre muchos otros, las formas de saber que circulan entre maestros y que les permiten asumir formas de enunciación específicas respecto a aquello que hacen y viven. Aunque deberá anotarse que esto ya fue señalado por Herbart (1990) en el siglo XVIII, cuando planteó que la práctica sólo aborda un reducido territorio de la teoría, siendo determinante reconocer el carácter científico que la fundamenta para no asistir a la 'rutina'.

Así puede suceder a un viejo maestro de escuela al fin de sus días y hasta toda una generación y serie de generaciones de maestros – que han marchado siempre por los mismos o poco divergentes carriles unos junto a otros y en pos de otros – no sospechan nada de lo que un joven principiante, por un golpe feliz o por un experimento bien pesando, sabe inmediata y con completa precisión (p. 19).

Este sigue siendo un asunto estafalario, ya que continúa la discusión interminable del por qué se requiere fundamentar teóricamente la praxis educativa y el por qué la experiencia docente debe ser fraguada en el crisol de la escritura. Ataño entonces a los profesionales de la educación, intelectuales de la pedagogía, o simplemente maestros, el empoderamiento sustantivo y profundo de las raíces de su disciplina o campo científico, así como su implicación en procesos de producción de saber al anterior del mismo. Y allí, se estaría ante otra gran paradoja, ¿Cómo pueden los maestros actuar como intelectuales de su campo disciplinar?, ¿Será necesaria la distinción entre profesionales e intelectuales?, ¿Seguirá el maestro arrastrando el lastre de artesano de una labor práctica? En definitiva, nuevos movimientos políticos y pedagógicos siguen gestándose en torno a las aristas de este frondoso campo, habrá que preguntarse por sus formas de enunciación e historiarlos con el ánimo de analizar si son parte del efecto espiral en que ha estado sumido este campo intelectual, o si en realidad son propuestas de reivindicación que pueden seguir abriendo caminos.

Referencias Bibliográficas

- Beade, I. (2011). En torno a la idea de educación: Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos filosóficos*, 25(13), pp.101-120.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista de Educación*(292), pp.7-36.
- Bustamante Zamudio, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(5), pp.155-171.
- De Tezanos, A. (. (1982). Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía. El sujeto como objeto de las ciencias sociales. *Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), serie Teoría y Sociedad*(8), pp.315-334.
- Dilthey, W. (2015). *Introducción a las ciencias del espíritu: Obras I*. Fondo de cultura económica.
- Durkheim, E. (1928). La educación, su naturaleza y su función. *Ensayos sobre Educación*, pp.89-113.
- Echeverri, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), pp.71-105.
- Garcés, J. (1996). Informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*(16), pp.31-49.
- Heafford, M. (2016). *Pestalozzi: His thought and its relevance today*. Routledge.
- Herbart, J. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura.
- Herbart, J. (1923). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Ciencia y educación (Ediciones de la Lectura).
- Herbart, J. (1990). Teoría y práctica en la pedagogía. *Revista educación y pedagogía*(4), pp.59-62.
- Hilgenbeger, N. (1993). Johann Friedrich Herbart. *Prospects*(23), pp.649–664.
- Kant, I. (1784). Respuesta a la pregunta, ¿Qué es la Ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, pp.7-10.

- Kant, I. (1977). *Crítica de la razón pura*. Editorial Porrúa.
- Kant, I. (1983). *Tratado*. Editorial Akal.
- Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Ediciones Akal.
- Klafki, W. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación, Instituto de Colaboración Científica Tübingen/Madrid*(36), pp.40-65.
- Lorenzo, L. (1965). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Editorial Buenos Aires.
- Lucio, D. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*(17), pp.35-46.
- Luzuriaga, L. (1946). *Antología de Herbart*. Editorial Losada.
- Manacorda, M. (1987). *Historia de la educación*. Siglo XXI.
- Marrou, H. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. Ediciones AKAL.
- Nassif, R. (1962). La doctrina pedagógica de Rousseau. *Archivos de Ciencias de la Educación*., pp.59-76.
- Natorp, P. (2001). *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Niethammer, F. (1808). *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. . Jena: Fromann.
- Nohl, H. (1965). *Antropología pedagógica*. Editorial FCE.
- Palmer, J., Bresler, L., & Cooper, D. (2001). *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*. Editorial Routledge.
- Pestalozzi, J. (1889). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Santiago de Chile: COATEPEC. Tipografía Antonio Rebolledo.
- Pestalozzi, J. (1982). *Cartas sobre educación infantil*. Editorial Humanitas.
- Rivera, J. (2020). Fichte y Pestalozzi. Sobre la educación del pueblo. *Cadernos De Filosofía Alemã: Crítica E Modernidade*, 2(25), pp.155-171.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie*. Editorial Hannover.
- Rousseau, J. (1821). *Emilio, ó, de la educación*. Editorial Alban y Compañía.
- Runge, A. (2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Revista educación y pedagogía*(55), pp.55-74.
- Runge, A., & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo De Ockham*, 9(2).
- Runge, A., Garcés, J., & Muñoz, D. A. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docen. En e. a. Echeverri, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Editorial Siglo del Hombre.
- Runge, A., Muñoz, D., & Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*(43), pp.9-28.
- Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica*. Editorial Herder.
- Silber, K. (1974). *Pestalozzi: The man and his work*. Editorial Schocken Books Inc.
- Tröhler, D. (2013). *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. Editorial Springer.
- Wulf, C. (1996). Antropología histórica y ciencia de la educación. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, 54, pp.84-92.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y cultura*(14), pp.4-9.