

pedagógica.

Eludiendo el análisis en el campo complejo de problemas que desplegara su obra se eludió también el compromiso de participar con propuestas propias, con ideas y revisiones, con debates y acuerdos, para repensar la cuestión pedagógica en un período de crisis. El intercambio se cerró así como los espacios para un debate de quienes, a su vez, no elaboraron una propuesta pedagógica alternativa que repensara el modelo vigente.

### Bibliografía

Nelson, E., (1915), *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria. En sus fines, su organización y su función social*, "La casa de los maestros", Buenos Aires.

Rivarola, R., (1941), *Selección de Escritos Pedagógicos*, Instituto de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Taborda, S., (1951), *Investigaciones pedagógicas*, Ediciones Ateneo filosófico de Córdoba, Vol. I, Tomos I y II.

1932, "Manifiesto del Frente de Afirmación del Nuevo Orden Espiritual", en: *Revista Jurídica y de Ciencias Sociales*, año II.

## Tiranías de la razón: la teoría, la práctica, su mediación y sus sujetos. Una mirada a la historia de la pedagogía\*

MARCELO CARUSO\*\*

A comienzos de este siglo, el pedagogo Wilhelm Rein aseguró en su *Manual enciclopédico de pedagogía* que la teoría y la praxis son dos mundos separados (Rein, 1909; 179). Al mismo tiempo, se esforzó en formular algún tipo de comunicación entre los mismos: "la ciencia de la pedagogía no es otra cosa que el ordenamiento sistemático y causalmente fundado de la esencia de nuestras experiencias más maduras que los mejores hombres y mujeres han coleccionado y puesto a prueba desde la antigüedad hasta los tiempos modernos" (Ibid.; 178). Tal afirmación del representante oficial de los herbartianos alemanes no era una voz aislada en el amplio campo de las opciones pedagógicas alemanas a principios de siglo ya que el "Manual enciclopédico" es uno de las obras "más centrales y competentes" de las publicadas antes de la primera guerra mundial. Asimismo, la corriente herbartiana había construido durante el siglo XIX una privilegiada relación con el estado y había transformado la pedagogía en un saber de alta sistematicidad a través de la formación docente (Oelkers, 1993; 96). Las fuentes legitimadoras de la paciente insistencia de Rein acerca de la comunicación entre teoría y práctica en el campo de la pedagogía se remontan en primer lugar a las figuras de I. Kant (1724-1804) y de J. F. Herbart (1776-1841).

Casi un siglo después, el pedagogo Jürgen Oelkers se propuso realizar "un análisis de las representaciones modelo que se encuentran a la base de la efectividad pedagógica" (Oelkers, 1984). La desgastada pregunta acerca de las relaciones deseables y posibles entre los niveles teóricos y prácticos en el campo pedagógico se presenta esta vez como indagación crítica acerca de las preguntas sobre la "unidad" de estos niveles. Cuando Oelkers quiere esbozar las raíces de los supuestos clásicos también se refiere a la figura de Herbart y su particular interpretación de la filosofía kantiana (Ibid.; 20-21).

La formulación clásica del tema incluye tanto el nivel teórico, la praxis, alguna forma de mediación y algunos destinatarios particulares. En la tradición pedagógica se ha intentado producir una unidad a partir de diversos y complejos engarces de estos elementos. En la presente contribución no se abordará este tema desde un punto de vista sistemático, sino que se intentará realizar una breve indagación de tipo histórico sobre las raíces conceptuales de este modelo. A través de la presentación de los puntos centrales acerca del problema que se encuentran en I. Kant y en J. F. Herbart se intentará delinear los corrimientos conceptuales que subyacen a las preguntas y presentar, en un tercer punto, nuevos desarrollos que confirman o interrumpen esta forma de preguntar acerca de la efectividad pedagógica. El análisis se centra en el campo pedagógico de habla alemana (Alemania, Austria, Suiza), pero la raíz de la problematización y la estructura de la pregunta han conocido la fortuna de la filosofía y de la pedagogía alemanas del siglo XVIII y XIX: una profunda y efectiva difusión que ha informado a las culturas pedagógicas occidentales e, incluso, ha trasladado sus preguntas a otras zonas culturales (Altbach y Kelly, 1984).

El presente trabajo se propone: por un lado, describir las bases de la posición kantiana sobre las relaciones entre teoría y praxis, a continuación, delinear los desarrollos del tema en la concepción de Herbart y, por último, realizar un balance del recorrido de esta concepción a la luz de algunas contribuciones recientes sobre las relaciones entre teoría y práctica en la literatura pedagógica de habla alemana.

### *Del entusiasmo: Immanuel Kant y la realización de la razón*

En pleno desarrollo de las "guerras revolucionarias" contra Francia, Immanuel Kant publicó en 1793 su trabajo

\* El presente trabajo fue presentado al Seminario "Teoría y praxis en la pedagogía contemporánea" de la profesora Irmgard Bock dentro del programa de doctorado de la Universidad Ludwig-Maximilian de la ciudad de Munich, Alemania. Agradezco a la Prof. Bock sus comentarios que han sido incorporados a la presente versión y al Prof. H-E. Tenorth por sus comentarios y observaciones. Asimismo, quiero agradecer cálidamente a Inés Dussel, quien fotocopió diversas fuentes valiosas para este en la biblioteca de Wolfenbüttel en el ya lejano 1993.

\*\* Licenciado en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires. Doctorando de la Universidad Ludwig-Maximilian (Munich, Alemania) en las disciplinas Pedagogía, psicología e historia contemporánea.

acerca de las relaciones entre teoría y praxis en el campo de la filosofía práctica ("Sobre la frase común: puede ser correcto en la teoría mas no es apto para la praxis"). El escrito de Kant presentaba argumentos para tres ámbitos temáticos: la filosofía de la moral, el derecho público y el derecho internacional. En la escena política, el tema de las relaciones entre teoría y práctica gozaba entonces de una atención pública importante a partir de la difusión de la Declaración de los Derechos del Hombre en el proceso revolucionario francés (Klemme, 1992; VIII y ss.).

En el escrito kantiano aparece en las primeras líneas una clara posición: la primacía de la teoría. Kant entiende que la teoría es una serie de principios que "pueden ser pensados en una cierta generalidad y que se abstraen de una serie de condiciones que sin embargo tienen una influencia necesaria cuando estos principios se ejercen" (Kant, 1992a; 3)<sup>3</sup>. "Viceversa, esto no significa que cada acción se denomine praxis, sino sólo aquellas que sirven a la efectivización de un objetivo y que se piensan como el seguimiento de ciertos principios representados en un nivel de generalidad" (Kant, 1992a; 3). Esta afirmación está fuertemente influida por la posición de la subjetividad en los resultados de la filosofía moral que había desarrollado en la "Crítica de la razón práctica" (1788).

En primer lugar, deben nombrarse los conceptos de "deber" y de "libertad". "La tarea y el objetivo de las afirmaciones" (en: *Sobre la frase común...*, N. del A.) deben ser la demostración interna de la necesaria primacía de la teoría y, con ella, del concepto de deber (Klemme, 1992; XV). Kant, al respecto: "sólo en una teoría que está fundada sobre el concepto de deber desaparece totalmente la preocupación por el vacío ideal de este concepto. Pues no sería deber terminar en un cierto efecto de nuestra voluntad, si el deber no fuera posible también en la experiencia (puede ser pensado como completo o como paulatinamente en completamiento)" (Kant, 1992a; 5). La aparición del deber para el problema teoría-praxis se vuelve inteligible, si en el análisis se incluye que para Kant "praxis" es todo aquello que está posibilitado por la libertad y que esta "praxis" y no las meras "prácticas" de los sujetos es el objeto general de su filosofía política (Marquard, 1991; 1295). "Deber" y "libertad" constituyen en la filosofía práctica de Kant un par conceptual inseparable, ya que el deber es la única instancia que puede darle leyes a la libertad. Kant afirma que el deber "actúa sobre el ánimo y hace a los hombres punibles frente a sus propios ojos. Esta es una prueba evidente de que todo lo que es correcto en la teoría de la moral, debe valer también para la praxis" (Kant, 1992a; 19).

El mundo de las experiencias o el de las "prácticas" no puede ofrecerse a los hombres como el punto de referencia de sus actos morales: "pues toda la experiencia no ayuda en nada para apartarse de los mandatos de la teoría, sino a lo sumo sólo ayuda a aprender cómo pueden ser éstos dirigidos de manera más general y óptima en su trabajo" (Kant, 1992a; 19). De la misma manera, formula muy claramente en relación al derecho que "está así fundado en principios a priori (pues lo que es justo no puede ser aprendido en la experiencia); y existe una teoría del derecho de estado sin el apoyo de la cual ninguna praxis sería válida" (Kant, 1992a; 40).

Lo que caracteriza a esta posición de manera central es su

carácter normativo. Y justamente de eso se trata en el desarrollo del tema en Kant. Tanto en las categorías del entendimiento como en el concepto de deber se trata de **posibilidades de estructuración de los sujetos acerca del mundo**, las primeras en un nivel epistemológico y las segundas en el nivel de la filosofía moral. En Kant, la subjetividad codetermina la imagen del mundo, por lo cual lo que está en juego en el problema de la relación teoría-praxis no son sus "reales" relaciones (en un sentido más bien positivista) sino que se trata en realidad de un problema moral vinculado a normas. La frase que cierra el trabajo sobre Teoría y praxis afirma: "lo que es válido para la teoría por motivos de la razón, lo es también para la praxis" (Kant, 1992a; 48, subr. del A.).

De ello puede concluirse que **el problema es tratado en el nivel de la validez de los vínculos y no en el nivel de su realidad empírica**. O mejor: la validez codetermina la estructuración de la realidad. En la posición kantiana, es un hecho que no puede comprobarse que las vinculaciones comunicativas entre teoría y práctica deben realizarse de cualquier modo, pero sí puede decirse que la teoría como conjunto de principios tiene una pretensión de concreción, **ya que sí existe la posibilidad de la validez de la praxis**. Otro problema se plantea cuando se piensa de qué manera este potencial de validez puede ser concretamente puesto en "práctica". Pero justamente esa no es la pregunta de las formulaciones kantianas.

La política también está profundamente teñida por este problema. Según la caracterización de C. Langer (1986) la política en Kant está vinculada a dos conceptos: a una teoría del derecho de tintes reformistas y a la superioridad de los principios con respecto a las situaciones. Estos elementos están particularmente presentes en la posición de Kant frente a la revolución francesa. La filosofía política de Kant no conoce casos límites donde sus principios se suspenderían, tampoco en las situaciones revolucionarias y, ante cada contradicción que la realidad le presenta, Kant permanece fiel a los principios, mientras que desdeña las contradicciones que la realidad le presenta (Reiss, 1989; 302). Su intermitente apoyo a los acontecimientos políticos franceses estuvo siempre bajo el punto de vista de los principios.

En Kant puede reconocerse una primacía de la filosofía práctica (Schmid; 1983; 1111 y Störig, 1993; 422). Esta primacía se basa en la vinculación jerárquica que existe entre la "Crítica de la razón práctica" y la "Crítica de la razón pura". En esta vinculación es la filosofía práctica, moral, vinculada a la libertad, la instancia primera, mientras que la filosofía teórica y sus consideraciones epistemológicas ocupan un lugar secundario. Pero es al interior de la filosofía práctica misma donde son definidas las relaciones entre teoría y praxis bajo el concepto fundante del deber. La premisa central es: la acción que se basa en el sentimiento moral está subordinada a los principios. Esto vale tanto para el ámbito de la política, que es definida como teoría del derecho en acción (Kant, 1992b; 84), como en el ámbito de la educación, porque la pedagogía debe ponerse al servicio de la razón y por ello debe tomar como propias las estructuras de la política y, con ello, la estructura teoría-praxis que el derecho y la política tienen como propios. Por este curioso camino del derecho y el deber, la educación se transforma

definitivamente en una actividad política (Herrmann, 1989; 209).

Un cuestión central en el tratamiento de nuestro problema es el hecho de que la praxis pedagógica se mueve en el campo de la filosofía práctica. Lo moral se encarna ya mismo en la definición de educación que establece que el sólo el hombre puede ser educado y que debería serlo en dirección a su mejoramiento (Kant, 1963; 11). Por ello, la praxis pedagógica es comparable en principio con la praxis política: "dos invenciones del hombre pueden ser consideradas quizás como las más difíciles; la del arte de gobierno y la del arte de la educación y justamente por ello su propia definición aparece como discutible" (Kant, 1963; 14)<sup>4</sup>.

"La filosofía moral como teoría de lo práctico se deshace de la problemática de sus condiciones concretas de mediación y las delega a la antropología pragmática y a la pedagogía" (Klemme, 1992; XX). La escuela operacionaliza con ello las tareas políticas de la razón. Las vinculaciones se muestran particularmente en los esfuerzos de reforma. La teoría del derecho aplicada debería realizar la tan deseada reforma social por medio de acciones pedagógicas que se apoyen en la idea del deber. Pero el optimismo pedagógico no es el punto decisivo. Si bien es cierto que la educación está presente en la realización de la razón, el proyecto de reforma de la sociedad en Kant no se constituye sólo en la pedagogía. Con respecto a esta disciplina, Kant ya había establecido la primacía de la teoría en sus lecturas acerca del tema (1776/77): "un proyecto de teoría de la educación es un ideal espléndido y no lo daña en lo más mínimo que no se esté en condiciones de poder realizarlo (...) Una idea no es otra cosa que el concepto de una completud que no puede ser encontrada en la realidad" (Kant, 1963; 12).

La praxis debe ser la continuidad y realización de los principios. Este paradigma de la continuidad en los temas de la educación se encuentra a lo largo de sus lecturas sobre pedagogía: sea en las relaciones entre padres e hijos (ibid.; 12-13), entre las generaciones en general (ibid.; 13), entre las tareas educativas de los príncipes y de las familias (ibid.; 15) o entre las familias y las escuelas (ibid.; 19). Esta demanda de continuidad se expresa particularmente en relación a la formación de la pedagogía como disciplina: "el mecanismo del arte de educar debe transformarse en una ciencia, de lo contrario nunca será un esfuerzo coherente y vinculado y quizás una generación destruya lo que la anterior ya había construido" (ibid.; 14).

Kant afirma que entre la teoría y praxis existe una especie de mediador: "debe haber un acto de la capacidad de juicio a través del cual un hombre práctico discrimina si algo es un caso de una regla o no lo es" (Kant, 1992a; 3). Es claro que la teoría es predominante para el hombre práctico, cuando se trata de encontrar un criterio de validación. En este contexto, podría sorprender la demanda kantiana en torno a las escuelas experimentales. Sin embargo, debe subrayarse que en las formas de la capacidad de juicio no todas están comprendidas en el criterio de la validez. Mientras que las formas de calidad, modalidad y cantidad de los juicios se definen a través de la validez/no validez, del tipo y de la extensión de la validez respectivamente, **el tipo de relación no está vinculado a la pretensión de validez de un juicio** (Kant, 1990). Por ello, la experimentación en relación a la identi-

cación de los tipos de relación de los juicios no sólo está prevista en sus consideraciones pedagógicas, sino que es considerada como deseable: "primero deben crearse escuelas experimentales hasta que puedan crearse verdaderas escuelas normales. La educación y la subordinación no debe estar basada sólo en aspectos mecánicos, sino que debe apoyarse en principios" (Kant, 1963; 17-18). "Se debe ver que el alumno actúe correctamente a partir de sus propias máximas, no a partir de la costumbre; debe verse que no sólo que haga algo que sea bueno, sino que lo haga por la razón de que es bueno (...) Debe reconocer a cada momento el motivo y la derivación de la acción a partir de los conceptos del deber" (Kant, 1776/77; 39). Este procedimiento puede ser aplicado a la propia pedagogía: no basta con actuar bien, sino que esas acciones deben ser válidas. Esta validez sólo puede encontrarse en el campo de la teoría, no en el de la experiencia.

Una caracterización global de la posición de Kant puede resumirse en los siguientes puntos:

1. Kant es representante de una época en la que tuvo lugar una "refuncionalización de la teoría". En primer lugar, se trata de un aspecto del lento proceso de secularización de los intelectuales, tal como lo describió A. Gramsci (1984; 83). La teoría, el discurso de la legitimación, se aparta definitivamente del acaparamiento por parte del personal religioso. Pero este proceso significa al mismo tiempo que este nuevo personal, el intelectual, produce una particular vinculación con el estado. En esta alianza de los intelectuales no religiosos y el estado (que también estaba interesado en su propia reforma, Anderson, 1986, introducción), Kant encuentra intermitentemente una escucha importante, como en el caso del "Reglamento general de derecho de los estados prusianos" de 1794, uno de los documentos centrales en la historia de la obligatoriedad de la enseñanza (Klemme, 1992; XIII).

2. Al mismo tiempo, se produce una fórmula de compromiso entre los "productores" de teoría y el estado: teoría ya no es más solamente ese rigor reproductor, sino que más bien adopta una dimensión de futuro. Esta se vincula tanto a la perspectiva de mejoramiento de la humanidad, como a la máxima kantiana que **la teoría siempre es una limitación de la voluntad** (Kant, 1992a; 9). Pero esta predisposición al sacrificio de la voluntad sólo es posible debido a la certeza del mejoramiento de los hombres. La modernidad ocupa con ello las características del discurso mesiánico: disposición al sacrificio por un futuro mejor.

3. Una observación acerca de la dimensión social de este desarrollo. Se trata de la selección de los sujetos que llevarán la razón a cabo. El sujeto político en Kant funciona gracias a un mecanismo de exclusión, entre otras operaciones. Los resultados de la selección de los sujetos son más bien pobres: sólo los hombres occidentales, adultos y con riqueza propia son sujetos de la razón. Los no propietarios caen por fuera del esquema republicano como (co)legisladores. Mujeres y niños son definidos como miembros "protegidos" del contrato social, mientras que los sujetos no europeos ni siquiera son mencionados (zur Lippe, 1989). Esto tiene también consecuencias pedagógicas, como por ejemplo, la aparición de una curiosa figura: la "maestra analfabeta". Mientras a la mujer se le reconocen esenciales funciones educativas, no se considera necesario su acceso al mundo de los saberes formales.

La mujer es una educadora que guía hacia el deber, para lo cual no necesita de herramientas intelectuales. (San Román Gago, 1994). Si bien la praxis se define de manera general, los "sujetos pedagógicos" -aquellos que producen, extienden y reciben la praxis pedagógica- deben experimentar las mismas limitaciones que los sujetos políticos.

4. **La diferencia establecida entre praxis y prácticas es de fundamental importancia cuando se consideran los elementos normativos e intencionales.** La tarea de la razón se expresa en el concepto de "deber". Praxis es todo aquello que contribuye al desarrollo de la "razonabilidad como tendencia natural" (Henke, 1997; 21). Esto no es solamente un problema pedagógico, sino también un problema político. Existieron en Alemania dos grandes corrientes de la Ilustración: una racionalista y una emancipatoria. La primera era la predominante en todos los estados alemanes, centralmente en Prusia, sobre todo si se considera que "hubo una burocracia ilustrada que se veía a sí misma como piadosa en términos eclesiásticos y como portadora del estado y que al menos creía que desde su posición podía influenciar una serie de reformas" (Zimmermann et al., 1996; 138-139). Esta burocracia recibió las aportaciones kantianas y quiso estructurar el estado según los principios de la razón. En este sentido, Kant produjo algunos de los hitos de una tendencia que tiene una larga tradición en los países de lengua alemana: los pedagogos de estado o cómo la pedagogía fue entendida explícitamente como ciencia al servicio del fortalecimiento estatal (Tenorth, 1996).

5. Un último concepto es el de la mediación de esta estrategia de la razón. Esta sucede en dos direcciones. Primero, se define a la pedagogía como mediadora entre el presente y el futuro, entre el estado actual que requiere reformas y las perspectivas deseadas. Segundo, se trata de la vinculación entre teoría y prácticas. Kant menciona que esta mediación es un acto de la capacidad de juicio y que **las prácticas deberían transformarse en praxis** y, con ello, subordinarse a los principios. Más allá de estas consideraciones, las instancias intermedias no encuentran en Kant otro tipo de desarrollo. Esto vale tanto para la pedagogía como para el caso puntual de las relaciones entre teoría y praxis.

Con todo ello, puede decirse que cuando W. Rein citaba las obras kantianas a comienzos de este siglo, algunos términos de la definición del problema ya habían mudado su significación en el curso de un siglo. "Teoría" en Rein está no tanto vinculada a la realización de la razón como a una ciencia que va desde la praxis (entendida como prácticas) y para la praxis (otra vez entendida como prácticas). Rein procesa en esta formulación la herencia cientificista del siglo XIX, donde el rol de la subjetividad en la producción de la pedagogía se ha transformado por completo. En lo que respecta a la problemática kantiana puede ser descrita como un principio comunicativo bajo un punto de vista normativo. En esta perspectiva, la comunicación entre teoría y práctica es fundamentalmente posible, porque ella misma es válida en vista de las características de la teoría como una categoría basada en la razón. Cuando Rein escribió su trabajo (1909), la agenda de la época señalaba hacia otros puntos: posibilidad y validez (posibilidad sobre la base de la validez) fueron desarticuladas en la reflexión pedagógica del siglo XIX (Oelkers, 1989). Esta separación se produjo en el mismo

punto en el cual se desarrolló justamente la teoría de la mediación entre teoría y praxis. Esto ocurrió en la obra de J. F. Herbart.

### ***Del desencanto: Herbart y el "tacto pedagógico"***

En la literatura clásica sobre historia de la pedagogía, Kant y Herbart han aparecido repetidas veces como línea genealógica. En esta dirección, se subrayó siempre la recepción de la filosofía de Kant por parte de su sucesor en la cátedra de Filosofía en Königsberg (entre otros, Rein, 1909; Jäger y Tenorth, 1989; Hilgenheger, 1993). Algunas premisas de las indagaciones sobre la obra herbartiana fueron identificadas recientemente por A. Langewand (1993a) en relación a la primera fase de la producción de Herbart. Langewand puntualiza que existe un sospechoso consenso en la investigación herbartiana que indica que "Herbart se dirige con su crítica directamente a la obra kantiana, que discute con ella directamente y que su rechazo de la filosofía crítica kantiana se produce por motivos y causas básicamente pedagógicos" (Langewand, 1993a; 139). Langewand afirma en su análisis (que ha sido objeto de ácidas críticas; ver Hilgenheger, 1993) sobre vinculaciones socioestructurales, contingentes y mentales que las referencias de Herbart son mucho más complejas, que no se reducen a un diálogo con Kant y que la pedagogía como disciplina ha canonizado sólo esta línea directa que lleva a la figura legitimante de Kant.

La interpretación de Kant parece constituirse en un campo de amplias controversias, ya que el producto de esta actividad interpretante posee en el espacio cultural alemán efectos identitarios, sobre todo para el campo de la pedagogía que ha visto en la obra de Herbart el momento imaginario de su fundación como disciplina. Aunque no cada aspecto de las formulaciones herbartianas representan una continuidad con la obra de Kant, la misma era una presencia insoslayable en el panorama intelectual de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Esto se verifica en muchos puntos de la misma, pero fundamentalmente en la conceptualización de las relaciones teoría-praxis. El concepto del "tacto pedagógico" formulado por Herbart tiene un origen parcialmente kantiano, particularmente de su formulación sobre la mediación entre teoría y praxis, y esa cuestión ha sido resuelta por la investigación herbartiana (para el estado de la investigación, Müßener, 1986; 188 y ss.), a pesar de que la génesis terminológica del mismo no ha sido explicada (Idem.; 191).

Herbart introduce el concepto del "tacto pedagógico" ya en sus primeros escritos (Idem.; 193), sobre todo en sus famosas "lecturas sobre pedagogía" de 1802. En las mismas, se muestra altamente preocupado porque el arte de la formación juvenil "teme aún a cada paso el poder superior de la casualidad" (Herbart, 1964a; 122). Tal como en están presentes en Kant, la tarea intelectual y política que se propone Herbart es la regulación de determinados procesos, para lo cual necesita de un aparato conceptual.

Al contrario de Kant, Herbart no subraya la correspondencia constitutiva entre "teoría" y "praxis": "por ello, en la escuela de la ciencia (la formación docente, N. del A.) se aprende al mismo tiempo demasiado y demasiado poco para la praxis" (Herbart, 1964a; 125). Esta diferencia sólo podrá ser pensada pagando un precio teórico: "praxis" se transfor-

ma en Herbart en el mundo de las prácticas y ya no se constituye más mediante la aplicación de predicados normativos y teóricos. “Ahora se introduce de manera absolutamente silenciosa un intermediario en cada buen teórico, un cierto ‘tacto’ digamos, una evaluación y decisión rápidas que no se comporta como la rutina que posee eternamente la misma forma...” (Herbart, 1964a; 126). El tacto es “el regente” de la praxis: “sin duda es un feliz estado, si este regente es al mismo tiempo un verdadero y obediente servidor de la teoría” (Herbart, 1964a; 126). El “tacto”, por lo tanto, *puede* ser un servidor y ello es, además, deseable. Pero Herbart niega con esta formulación todo tipo de posición principista. Con ello, la pregunta sobre la relación entre teoría y práctica **se desliza desde el punto de vista de la validez en Kant al de la “realidad” o del mundo de las prácticas en Herbart.**

De todas maneras, Herbart no abjura por completo de la herencia teórica kantiana. Según su opinión, “no se debe hablar de una completud absoluta en cada esfera de la experiencia sin la existencia de un principio a priori, ya que sin ello es imposible formular un grado aproximado de su acercamiento a esta completud” (Herbart, 1964a; 125). A pesar de este tipo de formulaciones que lo enlazan con la tradición apriorística kantiana, la categoría “praxis” no presenta en Herbart un estatus deducible de los enunciados de la teoría. Esto es el resultado de una problematización diferente: “(...) para su reflexión (de la praxis, N. del A.) no sólo es determinante el objetivo, sino también el problema de la efectividad” (Jäger y Tenorth, 1989; 87). “Praxis” se desliga así de las pretensiones de la formulación kantiana y es puesta en correspondencia con las acciones realizadas. Pero a pesar de que la definición de la instancia “praxis” se ve profundamente afectada en la nueva formulación, **Herbart conserva la forma de comunicación entre las instancias a través de un mediador.**

Estas cuestiones plantean una serie de posibles preguntas. En este lugar nos limitaremos al “lugar” de estas afirmaciones en la producción de las preguntas y no discutiremos el problema epistemológico<sup>5</sup>. La pregunta de las lecturas pedagógicas de Herbart es la siguiente: “cómo puede construirse aquél tacto en él (en el educador, N. del A.), si de acuerdo a las leyes que son enunciadas por la ciencia en una vasta generalidad o en disidencia con ellas” (Herbart, 1964a; 126). Como posible respuesta a esta interrogación, Herbart plantea la tesis de que tal tacto puede ser un producto de la escolarización de la experiencia en la formación docente. Define este tacto como “un estado de ánimo” que se desprende de “una observación larga, atenta e imparcial de las relaciones humanas” (Herbart, 1964a; 130). Esta posibilidad se vuelve formulable en sus lecturas pedagógicas: “existe, entonces, y esta es mi conclusión, existe una preparación para el arte a través de la ciencia, una preparación del entendimiento y del corazón antes de entrar en la actividad (...). Sólo en la acción se aprende el arte, se llega al tacto, habilidad, agilidad y destreza; pero aún en la acción aprende este arte sólo aquél que ha aprendido anteriormente la ciencia en su pensamiento, que se ha apropiado de ella, que se ha posicionado ante ella y que predetermina sus impresiones futuras que se presenten en la experiencia” (Herbart, 1964a; 127).

Se trata pues de la producción de determinadas actitudes antes que de la preparación de contenidos. “En lugar de numerosas reglas únicas, se trata de producir, de fortificar y de afianzar aquellas convicciones fundamentales en los ánimos hasta que se eleven en un entusiasmo vital cuyas convicciones estén en condiciones de asegura la dirección verdadera para ese tacto del que cada uno en el futuro deberá apropiarse” (Herbart, 1964a; 131).

En síntesis, puede afirmarse que Herbart retoma las estructuras de comunicación mediadora de Kant al mismo tiempo que reinterpreta la identidad de uno de los polos en cuestión: “praxis” se transforma en un concepto denotativo, la teoría permanece, sin embargo, en su aspecto práctico-filosófico. A partir de este punto comienza a realizarse la división de tinte positivista entre decisiones y valores (Habermas, 1969; 240 y ss.). “La relación entre teoría y praxis se relacionó permanentemente en la tradición de las grandes filosofías con lo bueno, lo correcto y con la vida verdadera y con la vida en común de los individuos como ciudadanos” (Habermas, 1969; 231). “(...) Pero ahora se trata mucho más de una teoría como vinculaciones objetivas en desarrollo, vinculada con un ser que se produce a sí mismo (...). **Lo que permanece en este proceso es la pretensión de orientación para la acción correcta,** pero la realización de la vida buena, feliz y racional ha estallado en la vertical de la historia mundial; la praxis se ha extendido en dirección a su emancipación” (Idem; 231).

Esta reformulación del concepto de “praxis” se vincula con un concepción transformada de la educación: “la misma no sólo será experimentada como medio para un futuro mejor en lo individual y en lo social, sino que aparece como vehículo para asegurar la estabilización de un estado burocrático vertical (...)” (Jäger y Tenorth, 1989; 72). El deslizamiento de la pregunta por la validez hacia la “realidad” es también un signo de un pensamiento estabilizador que puede tomar tanto formas conservadoras como liberales, pero siempre estatales.

En su ensayo sobre la “educación bajo la participación pública” (1810), Herbart define las prioridades de la educación: “el estado brotará en las escuelas; el mejoramiento de la escuela es el mejoramiento de la educación y de los pueblos” (Herbart, 1968; 56). Esta posición del estado en la reflexión pedagógica plantea una serie de preguntas y problemas. En esta línea es destacable como síntoma el trabajo de Herbart sobre “algunas relaciones entre psicología y ciencias del estado” (1821). El punto central de este escrito es la vinculación de las estructuras del espíritu del estado con el espíritu de los hombres mediante metáforas organicistas sobre sus cuerpos (Herbart, 1968; 73 y ss.). En esta constelación de orden y pocas reformas, la reflexión educativa se reorientó desde los esfuerzos reformistas de algunos ilustrados a representaciones más bien estabilizantes del orden político. Por ello, Herbart se incluye plenamente en la gran tradición alemana de los “pedagogos estatales” (Tenorth, 1996). Mediante sus complejas estructuras deducidas de las matemáticas (Müßener, 1989) Herbart logra realizar una contribución a la pedagogía sistemática y reproductiva. Por ello mismo, debe reconocerse que los “conceptos sutiles y los esquemas de pensamiento de Herbart se presentan como figuras del orden y de la enseñanza formadora de conviccio-

nes e introducen aquellas deformaciones de su teoría que luego le serán reprochadas al movimiento herbartiano en el siglo XIX" (Jäger y Tenorh, 1989; 88).

En competencia con una pedagogía escolar más ecléctica, el herbartianismo se articuló con la lógica estatal prusiana. "La pedagogía (...) contribuyó de manera decisiva a que después de 1870 la concepción social acerca de la educación se apartara progresivamente de criterios como formación y progreso, naturaleza y desarrollo, ilustración y madurez y que se pudiera acercar a las figuras de la formación de un conformismo social" (Jäger y Tenorh, 1989; 96). La teoría fue vista, entonces, como una rama del estado.

"Con ello, se presentó un contorno del problema de las ciencias que no se vinculó a una ciencia empírica, sino a una formación del tipo de disciplina teoría-práctica" (Oelkers, 1989; 10). En este sentido, los esfuerzos de Herbart no fueron enteramente vistos como pedagogía práctica y se verifica que la pedagogía estrictamente escolar tuvo otros orígenes vinculada con la formación no universitaria de maestros. Con respecto a la estatalización de la teoría, se trata fundamentalmente de una disciplina teórica-práctica, que describe una práctica más bien en términos normativos y desarrolla una teorías más bien conformistas y sin horizontes de reforma social y escolar. Con esta articulación la empiria pierde fuerza subversiva como denuncia del estado escolar y la teoría pierde su lugar de formulación de proyectos y se limita a producir un sistema de sentencias sobre la enseñanza que la reproducen. En este contexto, se produce una verdadera estatalización del imaginario pedagógico en la lengua alemana<sup>6</sup>. En este contexto de alianza política con el estado, el concepto de la efectividad del tacto pedagógico fue ampliamente reproducido por los herbartianos, como en el caso de W. Rein. La idea de la formación del tacto como mediador y el rol de la teoría fueron conservados en esta formulación (Oelkers, 1989; 82-83).

Algunas consecuencias de estos cambios en el desarrollo de la conceptualización pueden formularse de la siguiente manera:

1. "Praxis" se redefine en Herbart como el mundo de las prácticas. **Lo que debe observarse en la reformulación de este concepto es que se transforman las bases de la pregunta sobre las relaciones teoría-praxis, pero no se transforma la respuesta.** La epistemología moderna afirma que el espacio donde se constituyen los objetos de conocimiento es el espacio de las preguntas (Bachelard, 1994). Herbart retoma la estructura que Kant había planteado en relación al problema teoría-praxis y deja intacta la estructura de su respuesta. Pero al mismo tiempo debe confrontarse con un objeto nuevo: si la pregunta por la validez había ejercido hasta el momento la función determinante, el nuevo objeto que Herbart define se produce desde el punto de vista de las diversas prácticas. Este paso, mantener la relación necesaria, pero extendiendo el concepto de praxis a las prácticas de los docentes aún súbditos, puede ser visto como un acaparamiento del saber pedagógico por parte de la filosofía estatalista. Esta articulación no se contradice con el proyecto de Herbart de "describir la educación en sus conceptos propios", sino que puede ser vista como una operación altamente política. Sobre la base de una renuncia a una "praxis" que se define por principios tal como era evidente

en la formulación de Kant, Herbart construye la praxis como un campo regulado por las características "objetivas" de la enseñanza. Mientras Kant consideraba que la tarea era la producción de una praxis nueva, vinculada a la razón, Herbart se dirige a la regulación posible de las prácticas ya existentes bajo un estado que no había dejado aún de ser absolutista. Este movimiento tiene, por supuesto, formulaciones filosóficas que son conocidas, pero como articulación no se agota en el campo filosófico. Esta transformación refleja una interesante situación: la herencia kantiana aparecía como imprescindible para la producción de figuras de legitimación y regulación pero no era apta para alcanzar el estado real del mundo político con sus herramientas basadas en la razón. "Esto aclara también que la teoría pedagógica que lo sucedió sólo siguió a Kant en determinados momentos de su obra y así continuó vinculada a concepciones que no tenían que ver con las consecuencias de reforma iluminista de la 'crítica de la razón práctica'." (Oelkers, 1992; 58).

2. La función de predeterminación del tacto puede ser vista como **una técnica para la producción de sujetos.** La formación del tacto contribuye a la realización de una función central que Herbart denominó "conexión con el individuo" ("Anschluß an die Individuen"). Esta función es posibilitada por la característica básica del hombre de poder ser formado. Esta función cobra fundamental importancia en relación al tacto pedagógico en el marco de la formación docente. Los ánimos sensibilizados por el contacto sistemático con la ciencia pedagógica producen ese tacto y con esa herramienta entre manos el docente formado a través de la ciencia para el arte de la enseñanza puede extender esta tecnología de formación de sujetos que se dirige sobre todo a la instancia moral de los mismos.

3. **La vinculación con la realidad** que subyace la relación teoría-praxis en la obra de Herbart no es interpretable como mera cuestión empírica porque no se trata de un desarrollo de pedagogía escolar como hoy en día podría ser interpretado. El propio Herbart y sus seguidores consideraban su misión en otro terreno hasta el final del siglo XIX: "los herbartianos pensaban partiendo de un sistema cerrado de conceptos filosóficos" (Oelkers, 1989; 96). Esta afirmación no debería sorprender. Se empalma dentro de la tradición didáctica alemana que siempre estuvo orientada al pensamiento modelístico, teórico y filosófico. Esta propiedad de la didáctica alemana se ve aún hoy en día en la conceptualización modelística de la didáctica como disciplina (Kansanen, 1995).

4. Acerca del contexto de las formulaciones herbartianas puede afirmarse que el tacto pedagógico aparece centralmente como **teorización en relación con la formación docente.** G. Müßener ha constatado que después de 1804 no se encuentra más el término en la propia obra herbartiana (Müßener, 1986; 195). Sin embargo, "el concepto del tacto pedagógico es básicamente inmanente a una teoría en desarrollo de la formación docente" (Idem; 202). Las primeras lecturas sobre pedagogía (1802-1803) fueron planificadas por Herbart en el marco de sus actividades de formación docente en relación a los exámenes de estado y a partir de allí han conocido un éxito considerable<sup>7</sup>. Sin embargo, esta comunicación "íntima" y a la vez situada del concepto de tacto señalan la aparición de una matriz disciplinaria teórico-

práctica, que no desarrolla ni teorías explicativas ni se acerca lo suficiente a la variedad de la vida escolar y pedagógica. En esta lógica, la propia formación docente sirve como mediación entre la teoría y la praxis.

A diferencia de la narración kantiana que tenía como tematización central el mejoramiento de los hombres en su programa se encuentra en Herbart un típico mecanismo de la modernidad: la negación del espacio narrativo. J. F. Lyotard define bajo esta denominación que las narraciones que son denominadas comúnmente positivistas son aquellas que niegan sus condiciones pre-científicas o pre-disciplinarias de existencia (Lyotard, 1984; 59 y ss.). La "realidad" ocupa en este juego un rol central. Si "praxis" es entendida meramente como un proceso que ya ha tomado lugar, esta definición es una definición teórica en sí misma y, desde nuestra perspectiva, cargada de valoraciones y de representaciones políticas. Con ello, desea expresarse que la sentencia sobre la relación con la "realidad" en la relación entre teoría y praxis en el campo pedagógico es una **sentencia que no es meramente descriptiva, sino que tiene consecuencias normativas**. Asimismo, entre esta sentencia y su legitimación se encuentra más bien un abismo antes que una unidad: lo que sea "praxis" no viene definido por sí mismo, como una fuente casi originaria/imaginaria de sentido. Para saber qué es "praxis" se necesita una instancia no práctica, heterogénea, que rompa con la unidad imaginaria entre ésta y las formulaciones teóricas como polos constituidos. Aunque el paradigma de la unidad en Kant y Herbart es una formulación que se continúa, ambos trabajan en su interior con discursos diferenciados, lo cual es en sí mismo un síntoma de la esencial heterogeneidad de los términos del problema antes que una confirmación de su unidad imaginaria.

### *A modo de conclusión: la diferencia como hipótesis productiva*

En este apartado se afirma que la reflexión sobre la vinculación entre teoría y praxis en la pedagogía actual muestra no sólo continuidades sino también fuertes rupturas con las posiciones clásicas. Esta situación está sobredeterminada por el hecho de que el contexto de producción disciplinaria se ha alterado considerablemente en las últimas décadas. Claramente, la pedagogía rinde aún tributo a las afirmaciones de su propio pasado, pero esta tradición de un paradigma comunicativo y unitario ya no es la única formulación posible.

Un ejemplo de premisas teóricas más bien clásicas lo brinda el trabajo de D. Benner (1980) en el cual se persigue una argumentación sistemática para una definición fundada de la praxis en general, de la praxis educativa en particular y de las teorías parciales de la formación, de la educación y de las instituciones pedagógicas. Algunas de las características de las formulaciones kantianas encuentran una nueva vida en sus formulaciones: la definición teórica de las praxis recuerda el modelo argumentativo kantiano de la primacía de la teoría. Asimismo, reformula la idea de la fuerza conductora de los principios y de las máximas. Que esta formulación provenga del actual Presidente de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación y de uno de los pedagogos sistemáticos más reconocidos de la lengua alemana habla del intento

de reavivar la propia tradición reflexiva en un contexto que no le es familiar: las tendencias individualizadoras, desestatizantes y posmodernas que la sociedad alemana presenta desde hace más de una década.

A diferencia de la opinión de Benner, los pedagogos B. Dewe y F. Radtke (1993) se propusieron una reinterpretación de la mediación entre teoría y praxis a través de la formulación de una categoría "descriptiva": la de "convenciones pedagógicas". El presupuesto de esta concepción es que "en las instituciones pedagógicas se actúa diariamente y que las vinculaciones entre teoría y praxis en la vida social siempre están dadas. Por ello, debe investigarse cómo estas vinculaciones se producen en determinados tipos de espacios sociales y en el marco de cuáles prácticas" (146). Como en la posición herbartiana, se trata de una descripción de una mediación que no se pregunta por la validez de la misma<sup>8</sup>. Estos autores proponen reencontrar la instancia mediadora en su concepto de "convenciones". Las mismas "no normativizan la praxis, sino que la limitan, sugieren los tipos de acciones socialmente aceptados y dejan aparecer a los mismos en contextos institucionales como exigibles. De esta manera, las convenciones pedagógicas son dos cosas a la vez: praxis ya experimentada ("eingelebte Praxis") y reglas ya probadas y reflexionadas que no se contradicen con los criterios científicos" (Idem; 157).

J. Oelkers, sin embargo, ha planteado la pregunta en relación con el quiebre entre las instancias y no en relación con su continuidad: "en otras palabras, ¿puede ser defendida todavía la pretensión de la pedagogía en vistas de la existencia de formulaciones teóricas heterogéneas? ¿Puede defenderse esta pretensión tal como fue formulada al comienzo de su historia como disciplina?" (Oelkers, 1984; 25). El autor formula de esta manera lo que considera el déficit central de este tema: "la simple dicotomía 'ciencia' - 'praxis' no comprende ningún tipo de realidad; sin embargo, fundamenta pretensiones considerables que ninguna ciencia, tampoco la pedagogía, puede resolver" (Idem; 31). Por otro lado, propone una formulación pluralizante, que esté basada en otras suposiciones: "las formas de la mediación entre los discursos teóricos y los prácticos son variadas y, por ello, frecuentemente incontrolables, a pesar de que muchas de ellas se encuentren regladas" (Idem; 36). Con ello, es evidente que la posición de Oelkers nos lleva a un campo nuevo, donde las preguntas deben plantearse de manera plural. Esta tendencia hacia la **pluralización de la pregunta** no se relaciona solamente con la complejidad y variedad de las acciones pedagógicas actuales, sino que incluye también otra concepción de las vinculaciones entre experiencia y saber fundadas en un paradigma que no insiste en la continuidad.

Una segunda tendencia en la reflexión contemporánea en la lengua alemana es la **extensión de la referencia del problema**, ya que la pregunta que Kant y Herbart se habían planteado, estaban centradas -en Kant indirectamente- a la figura del maestro en la clase o a la del padre en el hogar. El sujeto de sus reflexiones, el que corporizaba la comunicación entre teoría y praxis en el campo de la pedagogía, era centralmente el maestro. El desarrollo de las disciplinas pedagógicas en el siglo XIX y XX fortalecieron esta tendencia.

Esta formulación ya no es la única en juego. Por ejemplo, W. Spies (1989) sistematizó la recepción de las ciencias de la educación en la administración educativa. En su trabajo, diferencia entre diversas modalidades de la recepción y aplicación de los hallazgos disciplinarios en el marco del sistema educativo: recepción "privada", "modal", "por encargo" y "difusa". Th. Olk y H-U. Otto (1989) discutieron la pregunta de la relación teoría-práctica en el campo del trabajo social ("Sozialpädagogik"). En su trabajo encuentran que en las prácticas del trabajo social el conocimiento cotidiano ocupa un rol casi tan importante como el conocimiento sistemático o científico para la producción de acciones "correctas". Sin embargo, plantean que la mediación y la transformación del saber es tan compleja en este proceso que no puede convocarse simplemente un modelo unitario para explicar esta conexión. Por ello, proponen reconocer los diversos bloques de saberes "en su contraste" (XXI). En estas dos últimas contribuciones no sólo se reflexiona sobre nuevos contextos de la relación teoría-praxis, sino que se imponen formulaciones pluralistas de la misma. Asimismo, puede nombrarse la concepción de W. Gagel (1992) sobre la planificación de la enseñanza como forma privilegiada de la mediación. El sujeto de su problematización no es el docente *in situ*, en la situación de enseñanza, sino más bien el docente en la preparación reflexionada de sus acciones, lo que puede significar la formulación de otra instancia de la mediación. De la misma manera, define M. Winkler (1990) la vinculación entre teoría y praxis para una ámbito diferente: la esfera pública y su relación con la disciplina institucionalizada. El autor constata no sin cierta desilusión la paulatina desaparición de los contenidos de las ciencias de la educación en la esfera pública, lo que podría definirse como un espacio adicional de la mediación en vista del rol central de esta esfera de la vida social en la modernidad (Habermas, 1990).

En relación con el tipo de preguntas formuladas por Herbart, G. Müßener afirma que "El complemento del 'tacto' pedagógico puesto en el medio de la teoría, por un lado, y de la praxis, por el otro, sólo es pensable, si se percibe que la relación entre teoría y praxis constituye una posible unidad; esto es, si la teoría se piensa en dirección a la praxis y la praxis en dirección a la teoría (Müßener, 1986; 203). Este paradigma conoció en la modernidad un recorrido triunfal y se ha transformado en sentido común. Con ello, se han obturado quizás las posibilidades erosivas que la teoría como espacio diferenciado tiene con respecto a la praxis y viceversa.

Pero tanto la pluralización de las instancias de mediación como la extensión de la referencia desintegran la pregunta basada en la continuidad de la relación entre teoría y praxis. La variedad de los oficios pedagógicos no permite que la pregunta permanezca en el mismo paradigma disciplinario. Es cierto que las preguntas lanzadas por las concepciones clásicas no han podido ser respondidas a pesar de décadas sucesivas donde se han formulado variaciones incontables. Justamente en vista de este "fracaso" pueden presentarse sumariamente algunas consideraciones sobre la "teoría", "la praxis", su "mediación" y sobre la dimensión social a través de los destinatarios de tal pregunta.

1. "Teoría" fue definida en un tiempo en el cual se observa la aparición de un personal intelectual relativamente

masivo y no eclesiástico. La vinculación del mismo con el estado a través de Herbart se refuerza en el hecho de que la acción educativa se define en el marco de la "pedagogía estatal" y con el intento concurrente de vincular la pedagogía a las ciencias de la administración. Este compromiso del personal intelectual con el estado se formula en una narración que se presenta de todas maneras bajo la forma "religiosa" del paradigma unitario (Badiou, 1982; 24 y ss.). La problematización contemporánea presencia quizás un segundo momento de este proceso: si aceptamos la suposición de que el personal eclesiástico y el no eclesiástico se han separado definitivamente, podrían reformularse los términos del problema, aún cuando esta reformulación no defienda las pretensiones de unidad que caracterizaban la vinculación de este personal laico con el estado. Según la opinión de Lyotard (1984; caps. 4 y 5)<sup>9</sup> podría formularse este desarrollo como el retiro de las formas "religiosas" o "unitarias" de la formulación teórica. Una aparición simultánea la constituye el relativo retiro de discursos de tipo mesiánico sobre la educación a la vez que también se retiran los discursos de mejoramiento de la humanidad a través de la práctica pedagógica<sup>10</sup>.

2. El hecho de que la definición de "praxis" en Kant y Herbart sea centralmente distinta ya ha sido mostrado. Cuando hoy en día se habla de "praxis", se sacrifica la formulación de Kant en relación a los principios y a la normatividad en favor de una perspectiva que aparece como más "cercana a la realidad": Al respecto, podría afirmarse que en la tradición pedagógica Herbart ha sido más exitoso que Kant. A pesar de ello, las problematizaciones contemporáneas sobre este objeto disuelven la pregunta herbartiana: tanto la tendencia hacia la pluralización de las instancias de intermediación como la extensión de su espacio de referencia reformulan la concepción de praxis. Esto acaece centralmente a través de la multiplicación de los sujetos que actúan y del levantamiento de la figura del "maestro en situación de enseñanza" como posibilidad central implícita de reflexión sobre este campo.

3. La mediación también es víctima de las tendencias hacia la pluralización y hacia la extensión de la referencia. Donde aparecía el "juicio estético" (Kant) o el "tacto" (Herbart) aparecen ahora "formas de la mediación" con una marcada formulación en plural. Este fenómeno responde quizás a la necesidad de entender en un nuevo nivel de complejidad las formas de producción, articulación, circulación y uso del saber pedagógico.

4. En relación con los sujetos que son constituidos a través de tales problematizaciones, se puede identificar rápidamente que no sólo se incluye al docente en acción sino también a otros actores de la escena educativa. Al respecto, debe plantearse la pregunta acerca de cómo el fin del sujeto restrictivo kantiano a través de la feminización del personal educativo, la participación creciente de la mujer en la esfera pública, el lento reconocimiento de los derechos de los desposeídos e, incluso, de los niños ha redefinido el problema de la teoría, de la praxis y de su mediación.

En vista de este desarrollo, sería ventajosa la apertura de una perspectiva diferente: en tiempos donde el pensamiento "vacío" y las acciones "ciegas" -para retomar las denominaciones kantianas- no pueden defenderse tan fácilmente,



deben plantearse nuevos puntos de partida para esta problemática. Los modelos clásicos se conformaron en base al paradigma de la continuidad de las instancias, de la necesidad de su mediación y de su comunicabilidad de principios. La lista de obligaciones que de allí se desprendieron para todos los sectores de los oficios educativos es una parte importantísima de la historia de la pedagogía como disciplina: los "teóricos" no podían realizarse como tales ya que se les acusaba su falta de vinculación con la realidad, los "prácticos" actuaban con la conciencia de que esa instancia superyoica de la teoría no podía ser realizada. Una primera alternativa a esta situación insatisfactoria es la convocatoria de una simple teoría de la diferencia cuya aceptación es desigual (Blankertz, 1982; Radtke y Dewe, 1993). En las mismas, se ve el papel de cada uno de estos niveles como autónomo, lo cual redundaría en mejores condiciones de desarrollo propio de los discursos teóricos y prácticos por separado.

Que en el transcurso de la tradición disciplinaria las relaciones entre teoría y práctica fueron pensadas desde el paradigma de la comunicación y de la unidad es un hecho. Pero desde hace un tiempo esta vinculación no es más vinculante. Desde la conceptualización herbartiana, la posibilidad de la comunicación perdió todas sus pretensiones de unidad y realización automáticas, ya que la "praxis" no era más una instancia definida deductivamente de la teoría, tal como lo había afirmado Kant. Herbart trucó para nuestra tradición pedagógica la necesidad de la comunicación en su completud, pero al mismo tiempo introducía un paradigma en el cual esa vinculación ya no era más de principios, sino empírica y por ello contingente. El aporte de una teoría de la diferencia como reemplazo a esta conceptualización no marca otra cosa que la capitulación ante las exigencias sádicas de comunicación que hemos heredado. El peligro de la teoría de la diferencia radica en la renuncia, altamente política, a mejorar, potenciar, revolucionar o reformar las prácticas, dado que las comunicaciones ya casi no son posibles. Pero una nueva tematización debería contemplar dos momentos: a la vez que no se renuncia a la transformación de la realidad se trata de concebir la comunicación como posibilidad y no como certeza o mandato. Esta posibilidad de la comunicación debe ser teórica y políticamente realizada y no hay formulación teórica lúcida o práctica concreta que reemplace el momento de articulación como vinculación no necesaria. Esto liberaría tanto a los discursos teóricos de tener que producir enunciados rituales y cuasi prescriptivos acerca de los discursos prácticos y liberaría a éstos de la fantasía de aplicación que está a la base del concepto herbartiano de tacto. En otras palabras: "la praxis (...) a la que se dirige la investigación crítica no es aquella ya dada en la pragmática de la vida cotidiana, sino que es mucho más aquella que deroga la lógica de esa pragmática" (Keckeisen, 1995; 132).

## Notas

<sup>3</sup> Las citas de Kant y Herbart son traducción propia y no han sido tenidas en cuenta las diversas traducciones españolas que se encuentran en el mercado.

<sup>4</sup> Es interesante constatar la línea de pensamiento sobre gobierno/política y educación que han retomado tanto S. Freud (1975; original de

1937) como C. Castoriadis (1994).

<sup>5</sup> "El tacto es principalmente una categoría para la acción y no para la reflexión" (Oelkers, 1989; 68). El problema se plantea, entonces, en el hecho de que el tacto en su posición debe fundarse en el tipo de efectividad del juicio estético -la instancia mediadora en Kant-. Si se sigue esta construcción genealógica algo lineal, se plantea de inmediato la pregunta acerca de cómo puede construirse un juicio de tal tipo, si el juicio estético kantiano se desprende por definición de las influencias externas.

<sup>6</sup> Por "imaginario" el psicoanálisis define una relación, que está determinada por la imagen fundamental de lo parecido. Originariamente se desprendió el concepto de la teoría del narcisismo y fue ampliado al nivel de las fantasías proyectadas (Laplanche y Pontalis, 1996; 228-229). Con este tipo de formulación se produce una transferencia muy significativa hacia el campo de lo social. Bronislaw Baczko (1991) define el imaginario como aquella instancia que produce y regula las representaciones que una sociedad hace sobre sí misma, sobre su identidad, posibilidades, formas de legitimación y perspectivas de futuro (17 y ss).

<sup>7</sup> Cabe aclarar que el sistema de formación docente alemán tiene una tradición de dos siglos y se remonta en su estructuración a los intentos de disciplinamiento estatal de la formación de las elites. Este sistema toma lugar en la actualidad en las universidades. Luego de un estudio de aproximadamente cuatro años, los estudiantes deben rendir un primer examen de estado que los habilita para ingresar al período de prácticas, observaciones y lectura en seminario con énfasis en didácticas especiales que dura dos años. Luego de este período de prueba y práctica se rinde una segunda prueba de estado, cuya nota final promedio es decisiva para el empleo de los docentes en el estado. Para una descripción del sistema de formación docente en Alemania y algunos de sus rasgos históricos, consultar, M. Caruso (1995), *La formación docente en la República Federal de Alemania*, Informe de Investigación, FLACSO, Buenos Aires. Este sistema compuesto por una formación científico-universitaria y por prácticas posteriores estuvo siempre fundado no sólo desde los argumentos disciplinadores del estado sino también desde el régimen disciplinario de la pedagogía. Herbart y el concepto del tacto pedagógico jugaron y juegan una función legitimante central en la estructuración de este sistema que concibe que la preparación para la práctica pedagógica como arte idiosincrático se logra a través de una "afinación" de los sujetos en el campo de los saberes científicos.

<sup>8</sup> Variaciones sobre este tipo de formulaciones vinculadas a la "realidad" de la vinculación entre teoría y praxis se encuentran tanto en von Hentig (1982) como en Heid (1991).

<sup>9</sup> La forma religiosa ha influenciado numerosas organizaciones y formaciones discursivas que son consideradas como su contrario. Un ejemplo relativamente temprano fue la formación del movimiento de la masonería. Pero en tiempos más modernos el socialismo, el comunismo y el anarquismo no han perdido algunas de las características de esta articulación que fue atacada áspidamente por F. Nietzsche a fines de siglo pasado. Para un análisis más actualizado de esta articulación en la política francesa, consultar Baudrillard, 1984.

<sup>10</sup> Slavoj Zizek afirma en el marco de la filosofía política que el acto político en sí mismo tiene rasgos esencialistas y no pluralistas. Zizek plantea que el concepto de "razón cínica" de P. Sloterdijk, cuya acta de nacimiento se encuentra en Kant, es el mayor peligro para la construcción de las democracias. Con ello, Zizek se posiciona en contra de las significaciones amenazantes que el fundamentalismo ha tomado en el discurso político moderno. Justamente, la desaparición paulatina del discurso mesiánico está acompañada de una pérdida de la perspectiva del mejoramiento de la humanidad (Zizek, 1991; 31 y Zizek, 1992; 56 y ss).

## Bibliografía

- Altbach, Ph. y Kelly, G. (1984), *Education and the colonial experience*, New Brunswick, Transaction Books.  
Anderson, P. (1986), *El estado absolutista*, México, Siglo XXI.  
Bachelard, G. (1994), *La formación del espíritu científico*, Siglo

XXI, México.

- Baczko, B. (1991), *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Badiou, A. (1982), *Théorie du Sujet*, Ed. du Seuil, Paris.
- Baudrillard, J. (1984), *La izquierda divina. Crónica de los años 1977-1984*, Anagrama, Barcelona.
- Benner, D. (1980), "Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns", en (1995), *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*, Band 2, Weinheim & München, Juventa, 13-30.
- Blankertz, H. (1982), "Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verständnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis", en: König, E. und Zedler, P. (comps.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*, Paderborn & München, Klinkhardt, 65-79.
- Bowen, J. (1985), *Historia de la educación occidental*, Tomo III, Herder, Barcelona.
- Burchell, G. (1993), "Liberal government and techniques of the self", en: *Economy and society*, Vol. 22, N°3, 267-283.
- Castoriadis, C. (1994), "Psychoanalysis and politics" en Shadansani, Sy Münchow, M. (comps.), *Speculations after Freud. Psychoanalysis, philosophy and culture*, RKP, New York, 1-12.
- Dewe, B. und Radtke, F. (1993), "Was wissen Pädagogen über ihr können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik", en: Oelkers, J. und Tenorth, H.-E. (comps.), *Pädagogisches Wissen*, Weinheim & Basel, Juventa, 143-162.
- Freud, S. (1975), "Die endliche und die unendliche Analyse", en: *Sigmund Freud. Studienausgabe*, Tomo XI, Frankfurt/M., Fischer, 195-234 (original 1937).
- Gagel, W. (1992), "Unterrichtsplanung. Das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis", en: Breit, G. und Massing, P. (comps.), *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung*, Central de Educación Política, Bonn, 420-433.
- Galt Harpham, G. (1994), "So... What is Enlightenment? An inquisition into Modernity", en: *Critical Inquiry*, Año 20, N°3, 524-556.
- Gramsci, A. (1984), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Habermas, J. (1969), "Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung. Zur Theorie und Praxis in der verwissenschaftlichen Zivilisation", en: *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*, Darmstadt, Wiss. Verlag, 231-257.
- Habermas, J. (1990), *Historia y crítica de la opinión pública*, Gustavo Gilli, Barcelona.
- Heid, H. (1991), "Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik", en: Roth, L. (comp.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, Beck, München, 949-957.
- Henke, R. (1997), "Kants Konzept von moralischer Erziehung im Brennpunkt gegenwärtiger Diskussionen", en: *Pädagogischer Rundschau*, Año 51, N°1, 17-30.
- Hentig, H. von (1982), "Erkennen durch Handeln" en König, E. und Zedler, P. (comps.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*, Paderborn & München, Klinkhardt, 166-195.
- Herbart, J. F. (1964a), *Pädagogische Schriften*, edición preparada por W. Asmus, Band I, Düsseldorf & München.
- Herbart, J. F. (1964b), *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, edición preparada por J. Esterhues, Paderborn. (or. 1835)
- Herbart, J. F. (1968), *Kleine pädagogischen Schriften*, edición preparada por Artur Brückmann, Paderborn.
- Herrmann, U. (1989), "Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei Kant", en: *Zeitschrift für Pädagogik*, Suplemento N°24 "Französische Revolution und Pädagogik der Moderne", 201-210.
- Hilgenheger, N. (1993), "Kann Flattersinn die Herbart-Forschung beflügeln?", en: *Zeitschrift für Pädagogik*, Año 39, N°6, 1007-1014.
- Jäger, G. und Tenorth, H.-E. (1989), "Pädagogisches Denken", en: Jeismann, K. und Lundgreen, P. (comps.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Tomo III, 1800-1870, Beck, München, 71-103.
- Kant, I. (1963), "Vorlesung über Pädagogik", en: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*, edición preparada por H. Groothoff und E. Reimers, Paderborn (or. 1776/77).
- Kant, I. (1990), *Kritik der Urteilskraft*, Meiner, Hamburg (or. 1790).
- Kant, I. (1992a), *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, Meiner, Hamburg (or. 1793).
- Kant, I. (1992b), *Zum ewigen Frieden*, Meiner, Hamburg (or. 1795).
- Kansanen, P. (1995), "The deutsche Didaktik", en: *Journal of curriculum studies*, Vol. 27, N°4, 347-352.
- Keckeisen, W. (1995), "Kritische Erziehungswissenschaft", en: Lenzen, D. und Mollenhauer, K. (comps.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Tomo 1, Stuttgart, Klett, 117-138.
- Kleger, H. (1986), "Praxis, praktisch", en: Ritter, J. und Gründer, K. (comps.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Tomo 7, Basel, 1278-1307.
- Klemme, H. (1992), "Einleitung", en: Kant, I. (or. 1793), *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, Meiner, Hamburg.
- Langer, C. (1986), *Reform nach Prinzipien. Untersuchungen zur politischen Theorie Immanuel Kants*, Stuttgart, Klett.
- Langewand, A. (1993a), "Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft? Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts pädagogischer Kant-Kritik in seiner 'ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung'", en: *Zeitschrift für Pädagogik*, Año 39, N°1, 135-156.
- Langewand, A. (1993b), "Pädagogische Applikation und erziehungswissenschaftliche Forschung. Ein Replik auf N. Hilgenheger", en: *Zeitschrift für Pädagogik*, Año 39, N°6, 1016-1020.
- Laplanche, J. und Pontalis, J.-B. (1996), *Das Vokabular der Psychoanalyse*, Suhrkamp, Frankfurt.
- Lyotard, J. F. (1984), *La condición posmoderna*, Crítica, Madrid.
- Marquard, O. (1991), "Praxis, praktisch", en: Ritter, J. und Gründer, K. (comps.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Tomo 7, Basel, 1277-1308.
- Müßener, G. (1986), *Johann Friedrich Herbarts 'Pädagogik der Mitte': 7 Analysen zu Inhalt und Form*, Darmstadt, Wiss. Verlag.
- Müßener, G. (1989), "Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Die Architektur von J. F. Herbarts allgemeiner Pädagogik", en: *Pädagogischer Rundschau*, Año 43, N°2, 177-199.
- Neumann, U. (1991), "Ausländische Kinder an deutschen Schulen", en: Roth, L. (comp.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, Beck, München, 432-444.
- Oelkers, J. (1984), "Theorie und Praxis. Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit", en: *Neue Sammlung*, Año 24, 19-39.
- Oelkers, J. (1989), *Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*, Darmstadt, Wiss. Verlag.
- Oelkers, J. (1992), *Pädagogische Ethik*, München & Weinheim, Juventa.
- Oelkers, J. (1993), "Reformpädagogik. Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme", en: Historische Kommission der DGfE (comp.), *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Band 1, Juventa, Weinheim & München, 91-108.
- Olk, Th. und Otto, H.-U. (1989), "Perspektiven professioneller Kompetenz. Zum Problem der Vermittlung wissenschaftliche und alltagsweltlichen Wissens in Modellen sozialpädagogischer Handlungskompetenz", en: idem (comps.), *Sozialer Dienst im Wandel 2: Entwürfe sozialpädagogischen Handelns*, Neuwied & Frankfurt/M., IX-XXXII.
- Reis, H. (1989), "Kant und die Französische Revolution", en: *Zeitschrift für Pädagogik*, Suplemento N°24 "Französische Revolution und Pädagogik der Moderne", 293-304.
- Rose, N. (1993), "Government, authority and expertise in advanced liberalism", en: *Economy and Society*, Vol. 22, N°3, 283-300.
- San Román Gago, S. (1994), "La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior", en: *Revista de Educación*, N°305, 191-213.

Schmidt, A. (1973), "Praxis", en: Krugs, H., Baumgarten, H. und Wild, Ch. (comps.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Tomo 4, München, dtv, 1107-1138.

Spies, W. (1989), "Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung", en: König, E. und Zedler, P. (comps.), *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*, Weinheim, Juventa, 99-109.

Spinner, H. (1974), "Theorie", en: Krugs, H., Baumgarten, H. und Wild, Ch. (comps.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, Tomo 5, München, dtv, 1486-1514.

Störig, H. J. (1993), *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, Frankfurt, Fischer.

Tenorth, H-E. (1996), "Entrevista a Heinz-Elmar Tenorth", en: *Propuesta Educativa*, Año 7, N° 14, Buenos Aires, 67-71.

Winkler, M. (1990), "Unerfüllte Sehnsüchte. Einige Vermutungen

über das Verschwinden der Erziehungswissenschaft in der Öffentlichkeit", en: Drerup, H. y Terhart, E. (comps.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*, Weinheim, Juventa, 19-43

Zizek, S. (1991), "Lacan in Slovenia. An Interview with Slavoj Zizek", en: *Radical Philosophy*, N° 58, Summer, 25-31.

Zizek, S. (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.

Zimmermann, H., Darnton, R., Mondot, J. und Schneiders, W. (1996), "Gespräch über Aufklärung und Aufklärungsforschung", en: *Das Achtzehnte Jahrhundert*, Año 20, N° 2, 137-149.

Zur Lippe, R. (1989), "Das bürgerlich-autonome Subjekt in den geschichtsphilosophischen Schriften von Kant", en: Herrmann, U. (comp.), *Die Bildung des Bürgers. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*, Weinheim & Basel, Fischer, 132-152.