

MONOGRAFICO

LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO CAMPO CIENTÍFICO EN SUECIA

CARL ANDERS SÄFSTRÖM (*)

INTRODUCCIÓN

Durante todo el período de posguerra, la pedagogía en Suecia ha estado dominada por una visión científica positivista, que ha definido el objeto de conocimiento de la pedagogía, ha sentado la base de diferentes ramas de investigación y ha precisado lo que es investigación pedagógica y lo que no lo es. Desde esta perspectiva, la historia del currículum ha ocupado un puesto secundario. En las últimas décadas ha tenido lugar un debate dentro de la comunidad científica de la pedagogía tendente a superar el dominio positivista. Este artículo ha de considerarse como una aportación a esta discusión, anclada en lo teórico y orientada en lo histórico.

Anteriores investigaciones (1), que han estudiado el establecimiento de la pedagogía como ciencia en Suecia, han destacado que se estableció principalmente con relación a la consideración científica del profesorado. Lo que no se ha planteado en mayor medida es cómo definían la pedagogía científica las distintas esferas de intereses que en esta época (principios del siglo xx) argumentan a favor de ella. Esto es lo que el presente trabajo intenta aclarar, aunque sea a modo de introducción. El propósito del estudio, en concreto, es descubrir las diferentes definiciones y, con ello, los distintos condicionamientos que tuvo la producción pedagógica del conocimiento al tiempo de su constitución académica (2).

(*) Universidad de Uppsala (Suecia).

(1) Véase, por ejemplo, Dahllöf (1984), Lindberg y Lindberg (1983), Kroksmark (1987).

(2) Una pedagogía científica se considera aquí establecida cuando ha obtenido una cátedra ligada a la Universidad (o más bien, cátedras ligadas a dos Universidades, Uppsala, 1908, y Lund, 1912).

PERSPECTIVA TEÓRICA

La perspectiva teórica que se aplica está basada en una tradición sociológica del conocimiento (3). Para esta perspectiva, es determinante la noción de Durkheim sobre los conceptos científicos como representaciones colectivas: «una representación colectiva presenta garantías de objetividad por el hecho de que es colectiva» (Durkheim, 1961, p. 486). En este orden de cosas, entender los conceptos científicos y los ámbitos en que se incluyen como representaciones colectivas implica entenderlos como *socialmente epistemológicos*: no existen «garantías externas, ninguna legitimidad externa, sino que la ciencia se legitima a sí misma en su cohesión orgánica (Brante, 1980, p. 159). Lo que la perspectiva durkheimiana tiende a descuidar, y lo que la perspectiva manheimiana pone de relieve, es la presencia de fuerzas en conflicto en la sociedad, tanto en sentido ideológico y político como en relación con la formación del conocimiento:

«Si examinamos la historia del conocimiento y del pensamiento... intentando entender cómo está comprendida en la historia del proceso social real, entonces hallaremos en cada momento no sólo grupos antagónicos combatiendo entre sí, sino también un conflicto de 'postulados universales' opuestos (*Weltwollungen*)» (Mannheim, 1968, p. 185).

En una comunidad científica, las controversias (4) relativas a los condicionamientos que delimitan la producción del conocimiento no se entienden, por tanto, como desviaciones o equivocaciones, sino que se consideran más bien como expresión de una lucha entre distintas epistemologías sociales o 'postulados universales', una lucha que, entre otras cosas, trata de definir lo que es ciencia y lo que no lo es. En este sentido, un importante paso en el análisis de la formación de una epistemología social dominante (5) dentro de la pedagogía como ciencia será, pues, determinar las alternativas que han precedido al dominio de una epistemología social específica, lo que constituye, como antes apuntaba, el objetivo del presente estudio. Dicho en otras palabras, lo que pretendo es descubrir los condicionamientos y los argumentos legitimadores que se dieron en la primera producción del conocimiento pedagógico científico en Suecia con vistas, fundamentalmente, a apoyar la superación del positivismo, tan marcado dentro de la pedagogía científica de mi país.

LOS TEXTOS

En la I parte del presente estudio, la selección de textos que he analizado se ha hecho teniendo en cuenta dos criterios: por una parte, que intenten defi-

(3) Para un marco de referencias teórico y general más desarrollado, véase Englund (1990a).

(4) Para una sinopsis e introducción al análisis de las controversias científicas, véase Engelhardt y Caplan (1987).

(5) Un estudio que analiza la formación de una epistemología social dominante dentro de las ciencias sociales lo aporta el recientemente aparecido libro de Popkewitz, *A political sociology of educational reform*. (Popkewitz, 1991).

nir qué es la pedagogía y, por otra, que constituyan una selección representativa considerando los grupos de intereses que en aquella época argumentaban a favor de una pedagogía científica: la comunidad científica, los partidos políticos (preferentemente los liberales) y las organizaciones de profesores (Asociación de Profesores de Enseñanza Primaria, Círculo Pedagógico). Los textos, por tanto, han de considerarse como «tipos ideales» en relación con estos distintos grupos de intereses.

El texto que se analiza, a modo de introducción, es «De la pedagogía como ciencia», de Frans von Schéele, publicado en la revista *Manhem* (1906), de la que Schéele fue redactor. El hecho de que el texto de Schéele se haya sacado a la luz aquí se debe, en parte, al papel que este autor desempeña en el establecimiento de la pedagogía como «asignatura» para los estudios académicos en la Universidad de Uppsala (6), y, también, al destacado papel que desempeña como reformador conservador de la enseñanza.

El segundo texto que se analiza es una moción de Fridtjuv Berg y Emil Hammarlund presentada ante la Cámara en 1905. Fridtjuv Berg se interesa por la pedagogía en su calidad de político liberal y como una de las figuras dirigentes más destacada del profesorado de la enseñanza primaria (7); en 1906 es nombrado Ministro Eclesiástico (antiguo Ministro de Educación). Emil Hammarlund es en esta época redactor de la revista *Svensk Lärartidning* (revista sueca del profesorado). La moción de 1905 es rechazada, lo que aquí no es fundamental, pero constituye un paso en un «proceso» que, con el tiempo, condujo a que el Canciller de Universidades, la máxima autoridad sueca entonces en este ámbito, apoyara la creación de una cátedra de Pedagogía (Dahllöf, 1984; Husén, 1989; Kroksmark, 1987; Lindberg y Lindberg, 1983).

El tercer texto que se analiza es «Algunos puntos de vista sobre la significación de una cátedra de Pedagogía», de Anna Sandströms (1903), publicado en la revista *Verdandi* (1883-1929). Esta publicación era una revista de debate fundada, entre otras personas, por Anna Sandström, que fue también redactora de la misma (Grauers, 1961). Husén describió en 1989 a esta autora «como una de las figuras decisivas de aquel movimiento que, a finales del siglo pasado, quería reformar la escuela» (p. 26). Asimismo, Anna Sandström formaba parte del grupo que fundó el Círculo Pedagógico, al que también pertenecía Fridtjuv Berg, entre otros. Este Círculo lo formaban un grupo de profesores y profesoras que lleva-

(6) Dahllöf (1984) sostiene que Von Schéele, además de ser director del curso teórico probatorio en Uppsala, también fundó una escuela privada de prácticas, y que en su enseñanza universitaria introdujo otras asignaturas pedagógicas. «Ya en el semestre de primavera de 1902, cuando también era catedrático interino de Filosofía Práctica e impartía clases tanto de la Historia de la Pedagogía como de la Ética de Herbart, introdujo ejercicios de psicología infantil. En el otoño siguiente, impartió también clases sobre psicología pedagógica, que después aparecerían siempre en sus programas. Así, puede decirse que él fue quien, junto con el apoyo de Reinhold Geijer, sentó la base de los estudios académicos de Pedagogía» (p. 6). Véase también Lindberg y Berge (1988, pp. 16-17).

(7) Se desprende, por ejemplo, de la característica de F. Berg de Bröms (1964). También de la introducción de la moción se desprende que principalmente es en los maestros de enseñanza primaria en quienes Berg y Hammarlund están pensando. Véase también Husén (1989).

ban a cabo una lucha activa por «la demanda de veracidad, experiencia y naturalidad en la enseñanza» (Grauers, 1943, p. 56). Con este fin crearon un programa de trabajo, cuyo fundamento puede formularse mediante las siguientes ideas: objetividad, empirismo y realismo.

En la parte II, tras una recapitulación y discusión de estos tres textos, se analizan dos trabajos de los que serían los primeros catedráticos de Pedagogía: Bertil Hammer y Axel Herrlin. El texto de Axel Herrlin es «La pedagogía y su estudio. Líneas de evolución», publicado en 1908. Este escrito es considerado por Dahllöf (1984) como el texto programático de Herrlin sobre la pedagogía. Axel Herrlin fue nombrado titular de la cátedra de Psicología y Pedagogía en Lund a principios de 1912. Con anterioridad, había desempeñado el cargo de agregado de Filosofía en la Universidad de Gotemburgo. El texto de Bertil Hammer que se analiza es la conferencia que pronunció en 1910 con ocasión de su toma de posesión de la cátedra de Pedagogía: «Sobre los problemas pedagógicos y métodos de investigación.» Hammer, agregado de Psicología, mantuvo la cátedra de Pedagogía desde su creación, en 1907, exceptuando el primer semestre académico, cuando ésta fue desempeñada por el catedrático de Filosofía Teórica Reinold Geijer. Desde 1907, Hammer era director del seminario pedagógico (escuela normal) y de su escuela de prácticas, y con ocasión de la toma de posesión como catedrático fue nombrado también, director del curso teórico probatorio o de selectividad (Willke, 1975, p. 115).

Se puede decir que los textos de Berg y de Hammarlund, junto con el de Sandström, representan a los grupos de intereses de los partidos políticos y de las organizaciones de profesores. Por su parte, el de Von Schéele, junto con los de Herrlin y Hammers, representan a la comunidad científica de la época. En todo caso, los textos los he analizado teniendo en cuenta las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el objeto de conocimiento de la pedagogía como ciencia? (8); ¿qué estructura teórica tiene la pedagogía como ciencia? (9); ¿qué epistemología social entraña el modo de comportamiento del texto respecto a la estructura y objeto de conocimiento de la pedagogía?; y ¿cómo se entiende o describe la relación entre teoría y práctica (aquí se trata de la relación entre 'pedagogía como ciencia' y 'pedagogía como enseñanza')?

En el análisis de los textos utilicé la distinción epistémico *versus* epistémico, pudiendo observarse paralelamente a la distinción entre intracientífico *versus* extracientífico. Lo que diferencia estas dos distinciones es que la primera toma en consideración los cambios, la movilidad, mientras que la segunda se supone vigente independientemente del tiempo y el espacio. Lo que es epistémico/no

(8) Con la noción de *objeto de conocimiento* se hace referencia a una distinción entre el verdadero objeto y el objeto teóricamente creado. Esta distinción la introduce Althusser, y una parecida Bhaskar (1975), y la relación entre estas distinciones, así como las implicaciones teóricas y del conocimiento, la discute Brante (1980, pp. 70-76), entre otros.

(9) Con el concepto de *estructura teórica* se hace referencia a una red conceptual que contiene determinados problemas dados, un montaje de métodos e instrumentos para manejar los problemas, así como unas normas dadas para que la solución de un problema sea entendida como tal (Brante, 1980; Kuhn, 1970).

epistémico en un momento determinado es siempre históricamente dependiente, es decir, un interrogante abierto (por ejemplo, Dios puede ser un factor epistémico en determinada ocasión y en relación con una epistemología social específica, y no serlo en otra ocasión y con relación a otra epistemología social; comparar Brante y Elzinga, 1988).

I. ¿Qué es pedagogía?

Frans von Schéele: De la Pedagogía como ciencia

Von Schéele define el objeto de conocimiento de una pedagogía científica como la educación, destacando que esta educación es una actividad deliberada. La educación como actividad está dirigida a los niños (10); llevada a cabo preferentemente por maestros o profesores (11) en el contexto de una situación escolar. Expresado de otra manera, se puede decir que el objeto de conocimiento es para Von Schéele una *educación institucional*. Von Schéele plantea dos problemas fundamentales para la pedagogía como ciencia: ha de determinar la finalidad de la educación y asignar los medios para la consecución de este objetivo. Lo que nos proporciona los métodos o instrumentos para resolver estos problemas es, en cuanto a la finalidad de la educación, la filosofía (la lógica, la ética y la estética) (12), y la historia de la pedagogía; y en los que se refiere a los medios, la fisiología, la sociología y la psicología.

En cuanto a las «ciencias auxiliares» ética, fisiología, sociología y psicología, se encontraban en una fase en la que la independencia científica (la legitimidad) no era evidente, según Von Schéele (p. 195). La independencia o «legitimidad» de la filosofía era al contrario, indiscutible para Von Schéele; se describe como el «seno» del que las «ciencias especiales» se han «diferenciado» (p. 195).

Dentro de la tarea que se le asigna a la pedagogía de determinar la finalidad de la educación se encuentra, según Von Schéele, el liberarse del «formalismo de los edificadores constructivos de sistemas. Así, si ésta (la pedagogía) se atiene más a lo que las diferentes filosofías morales establecen como ideales humanos

(10) Esto se desprende, por ejemplo, de su intento de precisar su definición de la pedagogía, en la que, entre otras cosas, dice que la educación «sólo es una preparación para la vida que sigue a continuación» (p. 194). Esta idea late, en todo el artículo.

(11) El maestro «ha hecho de la educación una profesión» (*ibidem*, p. 209).

(12) «En este contexto queda comprendida dentro de la ética toda la parte de la filosofía que, por ejemplo, Boström denominó filosofía práctica, así también la filosofía jurídica y de la religión» (p. 194). La tradición filosófica a que Boström (1797-1866) dio origen, dominó la filosofía sueca durante más de medio siglo (aproximadamente 1840-1930). La filosofía de Boström fue calificada por el mismo como un idealismo racional, cuya idea básica radicaba en atribuir existencia real únicamente a Dios y sus atributos. Estos atributos se identificaban con los pensamientos o ideas de Dios, pero eran también en sí mismos personalidades. Dios como personalidad, sujeto, idea, encierra otras personalidades, sujetos, ideas de menor dignidad. Por medio de esto se construyó un «sistema de personalidades» (compara Nordin, 1981).

de vida que al modo en que forman sus opiniones, entonces no será imposible obtener de la ética la ayuda necesaria para establecer el objetivo de la educación» (p. 198).

Von Schéele considera que, aunque los distintos sistemas morales puedan parecer mutuamente opuestos, ello se debía únicamente a que tenían diferentes focos de importancia —el bien mayor, las leyes morales, el deber o la virtud—, de tal manera que dichos sistemas enjuician los actos por el resultado o las intenciones de la voluntad: «Pero, visto en su totalidad, serán, no obstante, los mismos actos los que son aprobados por representantes de sistemas morales completamente diferentes» (p. 198).

A la estructura teórica pertenece también la historia de la pedagogía, que junto con la filosofía constituye el *condicionamiento* necesario para la solución del problema de establecer la finalidad de la educación (13). El estudio de la historia de la pedagogía tiene por objeto, en opinión de Von Schéele, proteger al pedagogo de los peligros de la parcialidad. Estos peligros consisten en las limitaciones presentes en forma de coyunturas temporales, la nacionalidad y la personalidad del pedagogo, que dificultan la capacidad de ver «la imagen global de una humanidad auténtica» (p. 199). Pero las distintas coyunturas temporales no son, en relación con los ideales educativos, equiparables, sino que deben más bien contemplarse como fases del desarrollo de la humanidad, según Von Schéele. El estudio de la historia de la pedagogía no puede proporcionar al pedagogo un conocimiento de validez universal en forma de respuestas definitivas a los interrogantes de la pedagogía, sino que, más bien, «si ha dado las respuestas, que son posibles en función del grado de desarrollo de su época, y éstas son la expresión correcta de la idiosincrasia cultural específica de su gente, entonces ha cumplido su cometido» (p. 199).

En lo que se refiere a los medios, la pedagogía ha de aplicar los conocimientos de la fisiología para estudiar la educación física, y los conocimientos de la sociología para el estudio de la persona como ser social, con métodos similares a los de las «ciencias experimentales», es decir, con métodos propios de las ciencias naturales.

En cuanto a la psicología, la «ciencia auxiliar» a la que Von Schéele concede más importancia, debe entenderse que afecta a la educación de la «vida espiritual», y que se estudia mediante el método experimental. Los experimentos deben realizarse en aulas concretas, y el modo de proceder (o la norma para actuar correctamente) es descrito por Von Schéele como «el paso sistemático de las preguntas más sencillas a las más complicadas, examinando así las consecuencias de diferentes modos de proceder pedagógicos. Al igual que el experimentador de las ciencias naturales, él (psicólogo) dispone su experimento de tal manera que pueda apreciar, principalmente, todos aquellos factores que influyen en el resultado alcanzado; además, ordena su actividad para que causas y

(13) La historia de la pedagogía y la filosofía son consideradas por Von Schéele como «la teoría de la finalidad de la pedagogía» (p. 199).

resultados, en la medida de lo posible, sean matemáticamente determinables, permitiendo por ello unos cálculos exactos» (p. 204).

Von Schéele afirma de las «ciencias normativas», entre las que se incluye la pedagogía, que su misión es «determinar los ideales eternos de la verdad, la bondad y la belleza, hacia los que debe orientarse nuestra vida» (p. 194). Cabe sostener que este argumento se fundamenta en una epistemología social idealista, que considera la sensatez como algo racional: una racionalidad que está ligada a la propia racionalidad de Dios. De este modo, los argumentos acerca de la tarea de la filosofía de formular el objetivo de la educación dentro de la pedagogía son epistémicos para Von Schéele. Al mismo tiempo que Von Schéele contempla las conclusiones de los diferentes sistemas éticos como indicadores del objetivo de la educación, figura ya implícito en su razonamiento que las conclusiones de estos sistemas contienen «ideales eternos».

En lo que concierne a la historia de la pedagogía, la argumentación de Von Schéele se basa en una visión histórica teológica: el sentido de la historia es el desarrollo, y los diversos períodos históricos han de contemplarse como pasos hacia la perfección o el progreso de la historia.

La psicología debió proporcionar los medios para alcanzar el objetivo de la educación, basándose en el método experimental y dentro del marco de la pedagogía. Esta parte de la pedagogía se hallaba empíricamente fundamentada y orientada hacia las ciencias naturales. Por ello, debía hacer uso de la estadística y, en la medida de lo posible, de «cálculos exactos». Von Schéele afirmaba que la verdadera ciencia, basada en *ideales*, «siempre se encuentra impregnada de un espíritu de libertad», y que la investigación «es importante en todas las facetas de la vida» (p. 210).

Von Schéele describe la relación entre la pedagogía teórica y la «pedagogía práctica» mediante un razonamiento análogo. La pedagogía se ha analizado durante la mayor parte del siglo XIX en términos de arte o ciencia, integrados o uno junto a otro (comparar Willke, 1975, p. 39). Von Schéele sostiene que la pedagogía es un arte, pero que no ha de compararse con las Bellas Artes, sino más bien con el arte del Estado y el arte de la Medicina:

«La ciencia médica también se mueve en abstracciones ajenas a la realidad, y el teórico más experimentado de la medicina no es por ello el médico práctico más competente. Pero la teoría científica permite en primer término interpretar correctamente los síntomas de las enfermedades. Porque el saber científico coloca al médico en posición de comprender lo que ve» (p. 201).

Es, pues, la teoría lo que da un sentido a la práctica, la capacidad de ver lo que «realmente» ocurre, mediante la ruptura del dominio de los moldes establecidos, según Von Schéele. La experiencia del médico que ejerce debe entenderse como algo correlativo a una pedagogía científica, en el sentido de que esta última no está en pugna con la primera, pero «la ciencia ha de probar críticamente si la experiencia manifestada es una experiencia *auténtica*» (p. 206).

Berg y Hammarlund identificaban el objeto de conocimiento de la pedagogía científica con la *educación institucionalizada*, que debían practicar los profesores (y no los padres).

Berg y Hammarlund hablan de una formación pedagógica para el práctico, una formación que, según ellos, comprende una clara noción de la finalidad y de los medios de la actividad. La cuestión de la finalidad, como problemática normativa filosófica, no debe pertenecer al dominio de la pedagogía científica, sino que Berg y Hammarlund expresan un escepticismo hacia lo que se llama filosofía especulativa: «La pedagogía de nuestro tiempo no es una rama de la filosofía especulativa; ha ido adquiriendo cada vez más un carácter científico moderno, no sólo al extraer las consecuencias de los resultados seguros de la psicología experimental, sino también al aplicar a sus fines el método experimental estricto» (p. 91). Berg y Hammarlund consideran que la pedagogía tiene su fundamento epistémico en una epistemología empírica (positivista) social, y afirman que una pedagogía científica debe construirse sobre «el sólido terreno de la realidad», aplicando el método «estrictamente experimental» y fundamentando una construcción pedagógica teórica en la psicología experimental. Este concepto está impregnado de una gran confianza en la capacidad de la ciencia para desarrollar racionalmente la sociedad y dar soluciones a sus problemas: «Mientras que nuestra vida económica aún se hallaba en un estado primitivo, se podía escuchar a los empresarios hablar con cierto menosprecio de una agricultura *racional* y de una ganadería *científica*, de las escuelas para la industria lechera, análisis de tierra y centros experimentales para la fisiología botánica, y de cosas parecidas. En aquella época se podía escuchar también a muchos hombres de la escuela manifestarse con parecido desprecio hacia la psicología y la pedagogía como existentes sin un verdadero valor para la actividad educativa» (p. 90). Una pedagogía científica «moderna» en su opinión debía, por tanto, contribuir de manera similar al desarrollo de la enseñanza y de la educación racional.

Berg y Hammarlund consideraban incuestionable que la actividad educativa práctica requiere el apoyo de la pedagogía científica. Estimaban que la pedagogía teórica tenía la misma importancia para el profesor que el derecho para el juez, la medicina para el médico, etc., y que la pedagogía puede contribuir a «resolver importantes cuestiones educativas y a un correcto aprovechamiento de las horas de estudio y de las energías de las nuevas generaciones» (p. 92).

La relación entre teoría (la pedagogía como ciencia) y práctica (la pedagogía como enseñanza) se expresa de la siguiente manera: «La práctica y la teoría tienen entre sí una relación recíproca indisoluble; cuando la práctica ha alcanzado en algún campo un cierto grado de desarrollo, da lugar a una teoría, de la que extrae apoyo y orientación para su ulterior curso y perfeccionamiento» (p. 90).

Anna Sandström: Algunos puntos de vista sobre la significación de una Cátedra de Pedagogía

Sandström define el objeto de conocimiento de la pedagogía como el arte de la educación que se desarrolla en el ámbito de la escuela, o dicho en otras palabras, el *arte de la educación institucionalizada*.

Anna Sandström señala la cuestión de los medios como el problema más patente de la pedagogía. Para Anna Sandström, la pedagogía era una aplicación de la psicología: «La pedagogía moderna no es otra cosa que una aplicación de la psicología» (p. 139). Asimismo, el estudio de la historia de la pedagogía, así como de los sistemas educativos extranjeros, debía proporcionar al investigador un marco de referencia para realizar propuestas sobre distintos métodos de enseñanza, posibilitando poder rechazar o adoptar una forma o método de enseñanza específicamente propuesto. Existen también indicios sobre qué era, para ella, un método científico, por medio de referencias acerca de las «leyes» que han de estudiarse o descubrir mediante experimentos psicológicos.

En Anna Sandström se vislumbra una imagen de la ciencia como aquella actividad que de forma objetiva y perspicaz alcanza la verdad a través del estudio de la *realidad*. Con ello cabe afirmar que Sandström representa una epistemología empírica (positivista) social: «Dentro de la pedagogía, como es sabido, se producen vivos debates; sin duda alguna, sería útil que alguien pudiera elevar este debate desde la más o menos nebulosa región de las luchas entre partidos hacia el aire limpio y fresco de la ciencia» (p. 141). Asimismo destacaba que «existe una autoridad, que es tan necesaria como saludable, y ante la cual todos nos doblegamos, a saber, la de la *ciencia*. Es como un cronómetro, que no impide andar a los pequeños relojes, pero al que todos ellos, no obstante, tienen que adaptarse» (*ibidem*, p. 141).

Un catedrático de Pedagogía debe tener como misión, según Sandström, distinguir entre las verdades establecidas y sobre aquello que aún es objeto de experimentación. Además, debe mantener la coherencia con la labor práctica de educación que se desarrolla en la institución escolar.

Discusión

El objeto de conocimiento en estos tres textos se podría definir como *la educación institucionalizada*. Lo que diferencia a los tres planteamientos en torno a este objeto de conocimiento es fundamentalmente la especificación que hace Anna Sandström acerca de un objeto de conocimiento generalmente aceptado como válido *exclusivamente* para el arte de la educación.

Por un lado, Von Schéele formula la estructura teórica de la pedagogía indicando unos problemas centrales, así como las «disciplinas auxiliares» que corresponden a estos problemas. El problema de la pedagogía científica es, para Von Schéele, establecer la finalidad de la educación y los medios con que alcanzar este objetivo. El problema de determinar dicho objetivo es tarea de la filosofía norma-

tiva que aporta la historia de la pedagogía. La idea de la finalidad de Von Schéel adquiere un *status epistémico* en relación a una epistemología social idealista, lo que comporta que Von Schéele no distinga entre *lo normativo* y *lo objetivo*, sino que, más bien, la propia normatividad es el fundamento racional para la «objetividad». Para Von Schéele, el tema de la finalidad ocupa, por tanto, un puesto innegable dentro de una pedagogía científica.

Por otro, para Berg y Hammarlund, la filosofía normativa no es epistémica. Ellos expresan y desean acentuar el status epistémico de la pedagogía por medio de la circunstancia de que la pedagogía ha abandonado la filosofía especulativa y normativa, convirtiéndose en *objetiva*. Mediante la acentuación de argumentos favorables al método experimental, el sólido terreno de la *realidad*, etc., parece como si el problema de establecer la finalidad de la educación, al menos como problemática normativa, fuera una cuestión no epistémica para Berg y Hammarlund. Con ello, una problemática epistémica sobre la finalidad, para Berg y Hammarlund, tiende bien a convertirse, en una «cuestión objetivamente empírica», o bien a excluirse.

Sandström termina por excluir de su texto la problemática de la finalidad y asume la tarea de la psicología aplicada, que es equivalente a la de la pedagogía y que consiste básicamente en hallar medios o métodos para la enseñanza. También para Berg y Hammarlund es la psicología, con el uso de los métodos experimentales, lo que constituye la base para establecer los medios para la educación y lo que da a la pedagogía un status epistémico.

En lo que se refiere a Von Schéele, ello significa que su argumento sobre una psicología experimental empíricamente fundamentada como base para establecer los medios para la educación parece estar en contradicción con sus argumentos, por lo demás fundamentados en ideales. Pero, según Nilsson (1978), esto no es una contradicción (14), dado que los filósofos que en esta época se orientaban hacia la psicología opinaban que «todo empirismo correctamente ejercitado conduce al idealismo» (p. 101). En el argumento de Von Schéele sobre la relación entre teoría (la pedagogía como ciencia) y práctica (la pedagogía como enseñanza), se deduce la práctica de la teoría, lo que ha de dar al profesor la capacidad de discernir lo que realmente ocurre en una situación concreta, y acabar con el dominio de los esquemas establecidos. Para Berg y Hammarlund, la relación entre teoría y práctica es todo lo contrario. Argumentan que la práctica (la pedagogía como enseñanza) da origen por inducción a la teoría (generalizaciones empíricas), que por deducción puede proporcionar al práctico una orientación «racional» y «científica». Anna Sandström, por su parte, señala la necesidad de que el catedrático de Pedagogía mantenga la conexión entre la teoría y la labor práctica de educación. Una pedagogía científica «racional» puede distinguir, según Sandström, entre lo que constituye verdades establecidas y lo que aún es objeto de experimentación.

(14) En un plano general, este *antagonismo* de Von Schéele puede considerarse como la expresión de un acontecimiento de la historia en que la filosofía idealista de Boström es retada por un empirismo que se abre paso. Un empirismo que la tradición filosófica boströmiana intenta incorporar a su propio sistema (comparar Nordin, 1981, pp. 139-140, Jonsson, 1987).

II. ¡Lo que es Pedagogía!

Axel Herrlin: La pedagogía y su estudio, líneas de evolución

El objeto de conocimiento de una pedagogía científica es, según Herrlin, «el arte de la enseñanza y de la educación» (*ibidem* p. 5). Este arte lo ejercen fundamentalmente profesores en una situación escolar. Herrlin afirma respecto al profesor que «su misión no es exclusivamente impartir enseñanza en sus asignaturas específicas, sino también colaborar en la formación intelectual de los jóvenes» (p. 11). Expresado de otra manera, se puede decir que el objeto de conocimiento de la pedagogía es, para Herrlin, el *arte de la enseñanza y la educación institucionalizadas*. La pedagogía para Herrlin es fundamentalmente una cuestión de psicología, pero traspasa también la psicología a través de la historia de la pedagogía y del sistema pedagógico de valores, un sistema de valores que ha de indicar la finalidad de la educación. Herrlin dice: «Bien es verdad que la pedagogía no tiene exclusivamente un carácter psicológico. Una parte esencial de su tarea consiste en determinar lo que tiene un *valor* tal para la vida de una persona que merece realizarse por medio del arte de la educación» (p. 36). Continúa diciendo: «Hay deseos valiosos en la vida, tanto de naturaleza real como ideal, que hay que intentar satisfacer de la manera más eficaz» (p. 36). Enumera una serie de preguntas de «naturaleza real» que la pedagogía debe considerar: «¿Cómo se deja a un niño organizar su régimen alimenticio?, ¿cómo se le dejará vestir en distintas etapas de su vida?, ¿cómo deben estar adaptados convenientemente sus juguetes?» (p. 36). Pero el sistema pedagógico de valores también debe tratar cuestiones de naturaleza ideal, en términos de «ideales lógicos, estéticos, éticos y religiosos» para la educación del niño. El sistema pedagógico de valores debe fundamentarse en aquellas ciencias que tratan estos diferentes ideales, pero el aspecto pedagógico de estos ideales no puede catalogarse dentro del marco de estas ciencias, según Herrlin: «Requieren su propio tratamiento especial para que el aspecto pedagógico pueda ser atendido» (p. 37).

Para que el objetivo de la educación pueda llegar a alcanzarse, se requieren los métodos o medios adecuados. Dice Herrlin: «En tanto que la pedagogía no sólo desea establecer los objetivos que se han de alcanzar a través de la educación, sino también aquellos medios a través de los cuales se pueden alcanzar dichos objetivos, tendrá desde luego que basarse sobre el conocimiento de las leyes de la vida espiritual que ha de educarse para su concordancia con los ideales a que aspira» (p. 38).

Estas leyes han de hallarse, de una parte, mediante el estudio de «los fenómenos inmediatos, que la misma realidad pone en nuestro camino» y, de otra, a través de «las variaciones de sus evoluciones provocadas deliberadamente por la investigación experimental» (p. 40).

Es, pues, tarea de la psicología descubrir estas leyes de la vida espiritual. A la pedagogía que considera la psicología en este sentido Herrlin la denomina peda-

gogía puramente empírica, o pedagogía como ciencia experimental (15). Se citan una serie de ramas de la psicología como especialmente útiles para la investigación pedagógica: la pedagogía psicopatológica, que trata cuestiones relativas a los comportamientos anormales en los jóvenes; la psicología infantil, que estudia la constitución psíquica en la infancia y adolescencia; los exámenes psicológicos individuales, que, entre otras cosas, han de determinar la capacidad de prestación de los individuos.

El estudio de la historia es importante si *no* se trata de desarrollar en poco tiempo una técnica especial en algún campo determinado, sino de «penetrar en el lado más teórico de una ciencia» (p. 10). Las teorías actuales pueden entonces estudiarse en profundidad, relacionándolas con «los fenómenos históricos aparte de los que se han ido desarrollando sucesivamente» (p. 10). Pero se trata de «extraer exactamente *esto* de un fenómeno histórico dado, que después ha pasado a formar parte como un eslabón de valor duradero y estable del posterior desarrollo de la ciencia (p. 11). Una de las tareas de lo que Herrlin llama la historia del arte de la educación es estudiar las formas externas del sistema educativo, por ejemplo, en lo que se refiere a la historia de la organización escolar, pero «primero y antes que nada ha de familiarizarnos con su contenido, convertirse en una historia de los *ideales de educación* que se han sucedido a lo largo de diferentes épocas culturales» (p. 14) (16). El «punto cardinal» de la historia de la pedagogía es, según Herrlin, la contraposición entre el ideal educativo humanista y el de las ciencias naturales (p. 18). En este orden de cosas, Herrlin representa el ideal educativo de las ciencias naturales (17).

El argumento de Herrlin sobre la pedagogía puramente empírica o sobre la pedagogía como ciencia experimental es epistémico en relación con una epistemología social orientada hacia el empirismo y hacia las ciencias naturales (positi-

(15) Herrlin señala el Herbartianismo como *una* de las causas de que la pedagogía se haya convertido en una pedagogía puramente empírica, «a través de su afán por conseguir un tratamiento exacto de los procesos psíquicos». Pero el Herbartianismo también es desafiado por la *nueva* pedagogía puramente empírica, dado que el Herbartianismo, según Herrlin, «ha sentido una gran inclinación por la construcción de principios pedagógicos, sin prestar la suficiente atención a la experiencia psicológica (p. 40 y ss.). Para un análisis de la influencia del Herbartianismo en Suecia y Finlandia, véase Stormbon (1986).

(16) El argumento de Herrlin sobre la historia de la pedagogía se basa en una forma de «teoría de recapitulación» (para Herrlin, una ley de la naturaleza); teoría esta que, entre otras cosas, entiende la historia de los individuos como «una edición reducida de la historia de la humanidad» (p. 43). Sostiene, por ejemplo, que el principio de los herbartianos sobre la secuenciación sucesiva y jerárquica de los elementos educativos en la enseñanza encuentra un fuerte apoyo en esta ley de la naturaleza (pp. 10-11). El psicólogo infantil americano G. Stanley Hall (1846-1919) elabora en esa época una teoría de recapitulación de gran impacto; teoría «que consistía en que los niños, en su dedicación a un área de conocimientos determinada, pasan por distintos estados, que además reflejan las diferentes fases que la humanidad, o —más específicamente— el desarrollo científico, ha atravesado (Marton, 1986, p. 38).

(17) Para Herrlin, como para los filósofos de su generación que desafiaron el idealismo imperante dentro de la filosofía, era principalmente la biología la que dirigía las cuestiones filosóficas. Spencer inspiró a estos filósofos mediante su optimismo en cuanto a la evolución, el darwinismo y su fe en las ciencias naturales y en la investigación empírica. Comparar Nordin (1980, pp. 158-159), Eriksson (1978).

vismo); unas ciencias naturales que por medio del «tratamiento estrictamente *cuantitativo* de los fenómenos naturales» han de conducir al «dominio sobre la naturaleza» (p. 12). Herrlin se vuelve contra la filosofía idealista y especialmente contra la filosofía boströmiana, que ha subrayado muy parcialmente las ciencias de la personalidad y que tiene un carácter demasiado abstracto y especulativo (18). El afirma que la verdadera filosofía comienza «bajo la señal de la investigación exacta de las ciencias naturales» (p. 15).

Las ciencias naturales, con su forma inductiva de conclusiones, son pues, para Herrlin el instrumento de medida frente al que ha de medirse la historia de la pedagogía:

«Pero si se lee la historia de la pedagogía de forma adecuada, con las referencias debidas a la filosofía y a la historia de la cultura en general, entonces se hallará... que, en realidad, no fue el *humanismo como tal*, sino únicamente un humanismo arruinado por la escolástica, el que ha perjudicado el progreso. En la medida en que la investigación humana ha conseguido liberarse de las tradiciones medievales, también se ha convertido en científico-real, pudiendo con razón reivindicar una igualdad del rango de las ciencias naturales inductivas, a no ser que se quiera situar el objeto de estas ciencias, el espíritu humano, sus fenómenos y productos, en un rango inferior al de la naturaleza exterior» (p. 27).

Es, por tanto, mediante una psicología basada en las ciencias naturales como la pedagogía es epistémica para Herrlin, dado que es posible «calificar la psicología como una ciencia exacta en igualdad de condiciones que las ciencias naturales» (p. 36) (19).

La pedagogía teórica debe permitir al profesor, en lo relacionado con su enseñanza, llegar al conocimiento de por qué hay que actuar de una manera determinada, más que «se debe hacer esto o esto otro» (p. 30; el subrayado es mío). Este «por qué» ha de ser determinado por lo que Herrlin llama la *pedagogía empírica* a través de *experimentos psicológicos*. Herrlin subraya que la pedagogía empírica o la pedagogía como ciencia experimental es una ciencia muy joven: «pero aunque no le haya dado tiempo a *resolver* los problemas, sí ha podido sembrar claridad sobre ellos, enseñarnos a formularlos más nitidamente, y plasmar información sobre el arte de educar que había permanecido inadvertida en anteriores fases de desarrollo menos científicas» (p. 41). Herrlin opina que es posible que la

(18) Ver Herrlin (1908, p. 13). Comparar Nordin (1980). Nordin hace referencia a la declaración de principios filosóficos de Herrlin de 1905 bajo el título *Filosofía y ciencias técnicas*, en la que Herrlin sostiene, según Nordin, que «la filosofía ha de estar ligada a las ciencias técnicas y de ellas extraer su alimento. Por ello, el boströmianismo, con su desprecio por el empirismo y las ciencias técnicas, tampoco puede convertirse en otra cosa que una escolástica estéril» (*ibidem*, p. 160).

(19) Herrlin apoya su afirmación remitiendo al desarrollo de la psicología desde Herbart. El intento de Herbart de aplicar las matemáticas a la psicología ciertamente era inconsistente, según Herrlin, pero fue desarrollado posteriormente por E. H. Weber y Gustaf Th. Fechner hasta crear la *psicofísica*, «que bajo determinadas condiciones puede demostrar la relación cuantitativamente determinable entre las irritaciones en nuestro ánimo y las sensaciones que responden a ello. Estos investigadores han demostrado también las posibilidades de la investigación experimental dentro de la psicología» (p. 36). Este método de investigación fue ulteriormente desarrollado por Wundt, entre otros, según Herrlin. Para un análisis del nacimiento de la psicología experimental en Suecia, véase Nilsson (1978).

«moderna» pedagogía únicamente conforme lo que anteriores generaciones de profesores ya habían conocido a través de experiencias puramente prácticas, «pero la verificación teórica de los resultados prácticos siempre es deseable» (p. 41). Para Herrlin, la teoría (la pedagogía como ciencia) proporciona, por medio del *método experimental*, la Verdad necesaria para la práctica (la pedagogía como ciencia), y sostiene que los experimentos psicológicos deben poder resolver controversias entre las «autoridades pedagógicas» (p. 54) (20).

Bertil Hammer: Sobre los problemas pedagógicos y los métodos de investigación

Hammer identifica el objeto de conocimiento de la pedagogía, en sentido general, con la educación. Establece unos límites, por cuanto considera que existe un equívoco sobre el concepto de educación. El equívoco radica en considerar la pedagogía exclusivamente como la doctrina sobre la finalidad y los medios de la educación. Contemplar la pedagogía en tal sentido, según Hammer, conduce a que la educación sea considerada como una actividad del educador del mismo tipo que una labor artesanal: «Parece que nos encontramos ante un profesional, el maestro, que trabaja un determinado material, el niño, para moldearlo conforme a un determinado patrón. La pedagogía sería entonces un tipo de tecnología que mostraría las reglas y usos al profesor-artesano» (p. 32). La educación debe más bien considerarse como un proceso y una sucesión evolutiva; según Hammer, «es un proceso vital, una sucesión evolutiva; son las nuevas generaciones que crecen y se adentran en la vida social y en la cultura; es un trozo de la historia; la historia del traspaso de la herencia cultural de generación a generación» (p. 33). Un objeto de conocimiento «hammeriano» para una pedagogía científica enfoca, en otras palabras, *la mediación de valores a través de procesos educativos*, entre otras cosas, por medio de la escuela como institución.

Hammer enumera los tres problemas principales de la pedagogía: «Intentar determinar el objetivo de la educación, siempre que la evolución educativa histórica de la humanidad conduzca a tal conclusión: ésta será la tarea de una *pedagogía filosófica o teleológica*; estudiar el proceso educativo lo más cerca posible, tal y como aparece ante el individuo; en otras palabras, especificar las condiciones biológicas y psicológicas que determinan el desarrollo del niño: *pedagogía individual o psicológica*; estudiar la educación en general como un fenómeno social cuyos condicionamientos históricos y sociales se trata de aclarar: *pedagogía social* (inclusive *la histórica*)» (p. 33).

La cuestión acerca del objetivo de la educación debe ser tratada por la filosofía pedagógica mediante el estudio histórico del papel de la educación en la propagación de la cultura entre las generaciones, de acuerdo con Hammer. El método

(20) Por ejemplo, en lo que se refiere a «la disposición de la memoria para su entrenamiento» hablan los resultados de los experimentos psicológicos «decididamente en contra de Locke, pero a favor de Quintiliano y de Comenio» (p. 54).

filosófico implica, según Hammer, examinar «los valores morales, religiosos, estéticos, científicos, higiénicos y sociales que se han ido acumulando a través de los siglos» (p. 33) en relación a un valor básico extremo y en conexión con la cultura en su conjunto. Con estos condicionamientos cabe la posibilidad de desarrollar lo que Hammer denomina filosofía de la historia educativa.

El lugar y la tarea de la psicología y de la psicología experimental dentro de una pedagogía científica es, para Hammer, del esclarecer y aclarar la conexión causal del material de estudio extraído de la vida concreta. La psicología de la que la pedagogía se ha de servir es una «nueva psicología, una psicología de la síntesis vital, que nos enseña a observar a la persona y a reconocerla tal y como se la encuentra en la vida y en la historia» (p. 37). Esta «nueva» psicología debe enfocar el «problema de cómo la vida forma la individualidad humana» (*ibidem*, p. 38). La idea de *individualidad* debe entenderse en términos de tipos ideales, según Hammer.

La pedagogía social debe contemplar la educación como un fenómeno social. Con esto Hammer quiere decir que la pedagogía social debe estudiar la educación de las gentes a lo largo de la historia y sus efectos recíprocos y su lucha. Pero el sistema educativo no puede separarse de la cultura como totalidad. Se trata, pues, de «intentar aprender de la historia, de la sociología y de otras ciencias sociales todo lo que éstas tengan que contar de las fuerzas ennobecedoras y destructoras en la vida de las gentes» (p. 38).

El argumento de Hammer sobre el establecimiento del objetivo de la educación es epistémico respecto a una epistemología social idealista. La epistemología social es idealista, pero no se presenta como boströrmiana, y Hammer rechaza la filosofía especulativa perteneciente a la vieja pedagogía, en la que las reglas de la educación las establecía por «especulación» el filósofo en su cámara de estudio (p. 34)(21). La aspiración de Hammer —que él consideraba deseable para la pedagogía científica sueca: era intentar «unir la visión filosófica y el sentimiento empírico con la realidad de la educación» (p. 32). El argumento de Hammer sobre la historia se fundamenta en una visión puramente teleológica: que la historia tiene un sentido y un rumbo. Es también partidario de una visión histórica holística (que incluye la pedagogía social), en el sentido de que el sistema educativo se ha de estudiar en relación con la cultura en su totalidad, o, expresado de otra manera, que los fenómenos específicos han de entenderse y aclararse en relación a una totalidad (22). Pero aquí, también el método filosófico de Hammer es, ante todo, idealista, en el sentido de que los análisis de los valores acumulados a lo largo de la historia han de establecer un valor básico absoluto y extremo como punto de partida y antecedente del análisis.

(21) De acuerdo con Krokmark (1987), Hammer intenta unir el idealismo con el naturalismo renacido, inspirándose en Dilthey y en el movimiento reformista alemán (por ejemplo, Kerschensteiner).

(22) Es a través de la tesis holística de Hammer (relacionar las particularidades con totalidades para entender mejor estas particularidades) como la influencia de Dilthey se manifiesta más claramente. Comparar Krokmark (1987) y Lübcke (1987).

En cuanto al proceso educativo y al papel de la psicología, es una nueva psicología —frente a la psicología experimental—, la que defiende Hammer. La psicología «hammeriana» entiende el concepto de *individualidad* desde el punto de vista idealista: fenómenos individuales son puestos en relación con una totalidad.

Hammer entiende la pedagogía como una ciencia que va más allá del arte de educar: «La educación es un problema práctico tan abrumador que nos ha cegado y no nos ha permitido ver que también es un problema teórico» (p. 39). Para Hammer no se trata de una separación absoluta entre teoría (la pedagogía como ciencia) y práctica (la pedagogía como enseñanza), sino de un fenómeno específicamente pedagógico, por ejemplo, la enseñanza encierra en sí misma una dimensión práctica y una teórica.

Discusión

Herrlin estima que el objeto de conocimiento de una pedagogía científica debe designarse como el arte de la enseñanza y de la educación, un arte que principalmente es cultivado por los profesores en la escuela, institucionalizándolo. Ello tiene como consecuencia que la definición de Herrlin del objeto de conocimiento de la pedagogía se diferencia de la de Hammer al menos en dos sentidos. En primer lugar, Herrlin utiliza el término «arte», contra el que Hammer se opone. En segundo lugar, la definición de Hammer del objeto de conocimiento de la pedagogía es de naturaleza distinta a la de Herrlin, dado que destaca la comprensión de la educación como un proceso y una sucesión evolutiva. Esta sucesión evolutiva ha de considerarse, según Hammer, como la «incorporación» de nuevas generaciones a una vida social y a una cultura específicas, una transmisión de la herencia cultural de generación a generación. Hammer intenta desarrollar un objeto de conocimiento holístico, que enfoque el contenido de aquello que se transmite entre generaciones: los valores que se transmiten en los procesos pedagógicos a lo largo del tiempo. Herrlin construye un objeto de conocimiento para una pedagogía científica que se refiere a la enseñanza como actividad y que se orienta hacia el logro de las leyes psicológicas de la vida espiritual. Hammer rechaza la creencia común de la época sobre la relación objetivo-medios, creencia que conduce a que la pedagogía se considere como una especie de tecnología. Señala tres problemas fundamentales para la pedagogía. El primer problema sería intentar determinar el objetivo de la educación por medio del estudio de curso histórico educativo de la humanidad, tarea esta para una filosofía normativa (pedagógica) y para lo que él llama una pedagogía teleológica. Se trata, en otras palabras, de una epistemología social idealista que sirve de fundamento a los argumentos, para Hammer epistémicos, sobre la tarea de la pedagogía de determinar el objetivo de la educación. Hammer no aparece, sin embargo, como surgido de una tradición filosófica boströmiana (como Von Schéele), sino que más bien ligado a un idealismo inspirado en Dilthey.

Un modo cualitativamente distinto de considerar el aspecto del objetivo de la educación es el sistema pedagógico de valores que intenta desarrollar Herrlin. Habla de pretensiones de naturaleza real e ideal. Esta distinción ha de entenderse en relación con una epistemología social empírica (positivista), que considera la pedagogía como una ciencia real y que entiende la filosofía como ligada a los conocimientos técnicos, una filosofía que, vista históricamente, comienza «bajo la señal de la investigación exacta de las ciencias naturales». Con ello, para Herrlin, las cuestiones relativas al objetivo de la educación no son, como problemática filosófica normativa, epistémicas. Herrlin pretende dar a las cuestiones sobre el objetivo un status epistémico, considerándolas bien como «objetivamente empíricas» y, con ello, científico-reales, o bien como «ideales» en relación a una filosofía «orientada» hacia las ciencias naturales.

El segundo problema fundamental de Hammer respecto a la pedagogía es el estudio del proceso educativo en el individuo, lo que constituye una tarea para la pedagogía individual o psicológica. Hammer se opone a los modelos explicativos de la vida espiritual del individuo, intersubjetivos y atomistas, que propone la psicología experimental, y sostiene que la pedagogía debe servirse de una nueva psicología, una psicología que considere al individuo en términos de tipo ideal: intentar comprender los significados de la vida espiritual mediante la descripción de modelos completos estructurados. Para Herrlin, la psicología experimental (comparable a las ciencias naturales «exactas») es la condición para que la pedagogía logre su *status epistémico*.

El tercer problema fundamental de Hammer se refiere al estudio de la educación como fenómeno social, a través de la pedagogía social e histórica. Herrlin argumenta a favor de la importancia teórica y práctica de la historia de la pedagogía que ésta debe fundamentalmente estudiar los ideales educativos que se han sucedido en distintas épocas culturales. Este argumento ha de contemplarse en relación con la idea de Herrlin acerca de la historia de los individuos como ediciones reducidas de la historia de la humanidad, idea ésta que adquiere *status epistémico* a través de la formación psicológica de teorías y a través del darwinismo. El argumento de Hammer sobre la evolución educativa histórica de la humanidad, por el contrario, es epistémico en relación con una visión histórica idealista, teleológica y holística.

En cuanto a la idea de Hammer sobre la relación entre teoría y práctica, la pedagogía científica debe estudiar una dimensión teórica de algo que a grandes rasgos es práctico, por ejemplo, la educación. Con ello Hammer no hace una mayor distinción o dicotomía entre teoría y práctica. Para Herrlin esta relación entre teoría (la pedagogía como ciencia) y práctica (la pedagogía como enseñanza) se presenta como una verificación teórica o falsación de las experiencias prácticas de los profesores (o de las autoridades pedagógicas), fundamentalmente a través de experimentos psicológicos.

III. Conclusión

En la fracción de tiempo que he denominado fase de establecimiento de la pedagogía académica en Suecia se pueden constatar, partiendo de los textos analizados, al menos tres condicionamientos diferentes para la producción del conocimiento pedagógico: un idealismo influido por el boströmianismo, un idealismo inspirado en Dilthey y un positivismo empírico orientado hacia las ciencias naturales. El positivismo empírico orientado hacia las ciencias naturales está representado por los grupos de intereses de los partidos políticos (preferentemente los liberales), las organizaciones de profesores (la Asociación de Profesores de Enseñanza Primaria, el Círculo Pedagógico) y, en parte, por la comunidad científica universitaria. Sin embargo, las dos principales corrientes en conflicto dentro de la comunidad científica —empirismo e idealismo— terminaron sucesivamente por decantarse a favor del empirismo de la comunidad científica sueca, aunque aquí no hay espacio para abordar tal cuestión (Nordin, 1981).

En la época de la institucionalización de la pedagogía como ciencia en Suecia, existió, pues, una fuerte presión a favor de un positivismo empírico orientado hacia las ciencias naturales. Un empirismo que estableció las condiciones específicas para la producción del conocimiento pedagógico de tal forma que, como hemos visto, las cuestiones relativas al objeto científico de la pedagogía tendieron a excluirse como problemática normativa y a tratarse, más bien, como problemática «objetiva y empírica»; que, en cambio, las cuestiones sobre los medios o los métodos de la enseñanza se colocaron en un primer plano; que, más concretamente, las cuestiones acerca de los medios dentro de la pedagogía adquirieron un *status epistémico* a través de la psicología; que, en fin, los enfoques intersubjetivos y atomistas ganaron terreno como *modelos explicativos epistémicos*.

En conclusión, junto con la «caída del idealismo», lo que la comunidad científica de los pedagogos suecos terminó excluyendo fue la sustancial cuestión relativa al objeto científico de la propia pedagogía, entendida como problemática filosófica normativa dentro de ella misma. Al mismo tiempo, y sintomáticamente, se excluyeron y perdieron legitimidad los modelos explicativos holísticos e históricamente orientados. Es más, se excluyó todo objeto de conocimiento pedagógico que entendiera la educación en términos de transmisión de valores y que iluminara dicho objeto desde una perspectiva socio-histórica.

Pienso que el tipo de condicionamientos que he tratado de analizar en este estudio sobre la primera producción del conocimiento pedagógico científico en mi país puede servir de punto de partida para la discusión acerca de aquello a lo que se debe dedicar hoy una pedagogía verdaderamente científica para, así, contribuir a la superación de una herencia positivista tan dominante. Desde esta perspectiva es, pienso, donde hay que ubicar la producción de los conocimientos histórico-educativos y, en particular, la historia del currículum, porque, con su consolidación como campo de investigación, se puede llegar a explicar algunas de las dimensiones que se han excluido de la pedagogía (23).

(23) Véase, por ejemplo, Englund (1986, 1990b).

BIBLIOGRAFÍA

- Berg, F. y Hammarlund, E. «En professur i pedagogik», *Svensk lärartidning*, 1905, pp. 89-92.
- Bhaskar, R. *A realist theory of science*. Leeds, 1975.
- Brante, T. *Vetenskapens struktur och förändring*. Lund, Bokförlaget Doxa, 1980.
- Brante, T. y Elzinga, A. «Kontroversstudier. Förslag till ett forskningsprogram». *Vest*, 5-6, 1988, pp. 59-67.
- Bröms, K. *Fridtjuv Bergs pedagogik*. Arsböcker i svensk undervisningshistoria 112, 1964.
- Dahllöf, U. «Pedagogikämnet, disputationerna och arbetsmarknaden för doktorerna fram till slutet av 1940-talet». *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen*, Universidad de Uppsala, 1984, p. 94.
- Durkheim, E. *The elementary forms of the religious life*. Nueva York, Collier Books, 1961.
- Engelhardt, H. T. Jr. y Caplan, A. L. *Scientific controversies. Case studies in the resolution and closure of disputes in science and technology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Englund, T. *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Uppsala Studies in Education 25. Acta Universitatis Upsalien-sis. Lund: Studentlitteratur & Charwell Bratt Ltd., 1986.
- *Socialisationens innehåll och medborgarskapets dimensioner*. Program för kunskapsutveckling och forskningsansatser. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen, 1990a. (Manus-crito inédito.)
 - *Politik och socialisation. Nyare strömningar i pedagogikhistorisk forskning*. Pedagogisk forskning i Uppsala 93, Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet, 1990b.
- Eriksson, G. *Kartläggarna. Naturvetenskapens tillväxt och tillämpningar i det industriella genom-brottets Sverige*. Umeå Studies in the Humanities 15. Acta universitatis umensis. Umeå: Umeå universitetsbibliotek, 1987.
- Grauers, S. «Pedagogiska sällskapet i Stockholm 1892-1942». *Skola och Samhälle*, 1961, häfte 2-3.
- *Anna Sandström 1854-1931. En svensk reformpedagoga*. Arsböcker i svensk undervisnings-historia nr 104, 1961.
- Hammer, B. «Om pedagogiska problem och forskningsmetoder». En *Lindberg, L. y Berge, B. M.* 1988, pp. 32-39.
- Herrlin, A. *Pedagogiken och dess studium, utvecklingslinjer*. Estocolmo, Gebers, 1908.
- Husén, T. «1880-talets pedagogiska debatt: Miljö och grogrund för pedagogiska biblioteket». *Forskning om utbildning* 1989, n.º 3.

- Jonsson, K. *Vid vetandets gräns. Om skiljelinjen mellan naturvetenskap och metafysik i svensk kulturdebatt 1870-1920*. Arkiv avhandlingsserie 26. Lund: Studentlitteratur, 1987.
- Kroksmark, T. «Fenomenografisk didaktik». *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 1987, p. 63.
- Kuhn, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2.^a ed., ampliada. Chicago, University of Chicago Press, 1970. (*La estructura de las resoluciones científicas*. México, F.C.E., 1977.)
- Lindberg, G. y Lindberg, L. *Pedagogisk forskning i Sverige 1948-1971. En explorativ studie av inom-och utomvetenskapliga faktorer*. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 1983.
- Lindberg, L. y Berge, B.-M. *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund, Studentlitteratur, 1988.
- Lübcke, P. *Vår tids filosofi*. Estocolmo, Forum, 1987.
- Mannheim, K. *Essays on the Sociology of Knowledge*. Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Marton, F. *Fachdidaktik*. Volym 1: Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen. Lund, Studentlitteratur, 1986.
- Nilsson, I. *Själen i laboratoriet. Vetenskapsideal och människosyn i den experimentella psykologins framväxt*. Lund, Bokförlaget Doxa, 1978.
- Nordin, S. *Den Boströmska skolans och den svenska idealismens fall*. Lund, Doxa, 1981.
- Popkewitz, T. *A political Sociology of Educational Reform: Power and Knowledge in Teaching and Teacher Education*. Nueva York, Teacher College Press, 1991.
- Sandström, A. «Några synpunkter angående betydelsen af en professur i pedagogi». *Verdandi*, 1903, 21, pp. 138-142.
- Schéele, F. von, «Om pedagogik som vetenskap», *Mannhem*, 1906, 5, pp. 193-211.
- Stormbom, J. *Pedagogik och didaktik: Den Herbatianska grunden*. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduktion 13. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research, 1986.
- Willke, I. *Lärostolar i pedagogik vid europeiska universitet*. Kungliga Vetenskapssamhällets i Uppsala handlingar, 1975, n.º 18.