

Stoa

Vol. 17, no. 33, 2026, pp. 215-235

ISSN 2007-1868

DOI: 10.25009/stoa.2026.33.2832

EL DEBATE SOBRE EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA
ENTRE FLORES, RUIZ Y RÉBSAMEN:
UN TRABAJO DE HISTORIA INTELLECTUAL

The debate on the scientific nature of pedagogy
between Flores, Ruiz, and Rébsamen:
an intellectual history research

LUIS ERNESTO GUADARRAMA NAVARRO
CINVESTAV

ernesto_gn@hotmail.com

México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8202-0168>

RESUMEN: El presente artículo examina un debate que tuvo lugar entre tres prominentes pedagogos mexicanos en el siglo XIX: Manuel Flores, Luis Ruiz y Enrique Rébsamen. La obra de cada uno de ellos ha sido estudiada a detalle en la historiografía de la educación, sin embargo, se ha pasado por alto que entre ellos hubo un debate cuyo objeto fue la caracterización de la pedagogía; se discutió si era una ciencia, un arte, las razones por las que se la consideró de una u otra forma y se plantearon caminos futuros para el desarrollo de la disciplina. Con base en la metodología de la historia intelectual, representada principalmente por Skinner y Pocock, argumentaré que el debate entre estos pensadores evidencia que las discusiones actuales en materia de pedagogía y ciencia de la educación tienen una génesis propia en el campo pedagógico mexicano que no ha sido del todo tomada en consideración en las investigaciones educativas actuales.

PALABRAS CLAVE: Filosofía de la educación · historia intelectual · pedagogía · historia de la educación · ciencia de la educación.

Recibido el 3 de marzo de 2025

Aceptado 12 de enero de 2026

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

ABSTRACT: This paper examines a debate that was developed among three prominent Mexican pedagogues in the 19th century: Manuel Flores, Luis Ruiz, and Enrique Rébsamen. Although their works have been studied in detail in the historiography of education, it has been overlooked that a debate occurred between them regarding the characterization of pedagogy. They discussed whether it was a science or an art, the reasons why it was considered one way or the other, and they proposed future directions for the development of the discipline. Based on the methodology of intellectual history, primarily represented by Skinner and Pocock, I will argue that the debate among these thinkers demonstrates that current discussions regarding pedagogy and the science of education have their own distinct genesis within the Mexican pedagogical field that has not been sufficiently considered in current educational research.

KEYWORDS: Philosophy of education · conceptual history · pedagogy · history of education · science of education.

1. Introducción

El presente artículo analiza las propuestas de tres pedagogos mexicanos del siglo XIX, a saber, Manuel Flores, Luis Ruiz y Enrique Rébsamen. La obra de estos pensadores ha sido consignada por la historiografía de la educación, señalándolos como pilares de la profesionalización del magisterio y actores centrales para el mejoramiento de la educación. No obstante, quedó fuera de consideración que entre ellos se desarrolló un debate sobre la caracterización de la pedagogía. Mi objetivo será mostrar cuáles son los diversos posicionamientos en esta discusión, las razones por las que se defendió qué tipo de disciplina es la pedagogía y el papel que este debate tuvo en la conformación del campo pedagógico nacional. Asimismo, pretendo mostrar cómo la metodología de la historia intelectual nos abre una nueva perspectiva sobre dicho campo y las razones por las que se deben matizar o descartar algunas aseveraciones presentes en la historiografía de la educación en lo referente a la tensión entre pedagogía y ciencia de la educación.

Primero analizaré de manera general los posicionamientos en torno a la distinción conceptual, pertinencia y/o corrección del uso de “pedagogía” y “ciencia de la educación”, lo que nos mostrará las líneas generales en que se han entendido ambos conceptos, así como de dónde provienen y en dónde se fundamentan. Con ello se evidenciará que en estas discusiones no se han tomado en consideración algunos momentos clave en la configuración de la pedagogía como campo disciplinar que acontecieron en las últimas décadas del siglo XIX. Después, examinaré la obra de Flores Ruiz y Rébsamen en su contexto concreto, tomando en consideración las motivaciones, objetivos y expectativas que cada uno tenía para su obra, lo que mostrará que entre estos pensadores hubo un debate indirecto en sus textos; argumentaré que el proyecto político al que pertenecían hizo que dicho debate no fuera suficientemente enfatizado y las posibles razones por las que no fue estudiado por la mayoría de las obras de historiografía de la educación. Por último, presentaré las consideraciones que se abren a partir del análisis en referencia a la distinción conceptual entre pedagogía y ciencia de la educación

y defenderé que temas como la fundamentación de las ciencias y la cientificidad de la pedagogía tuvieron un desarrollo en México que no es un mero eco, desviación o deformación de otras tradiciones, pero que al leerse desde el esquema de “modelos” y “desviaciones” no se ha estudiado cabalmente.¹

1.1. Problemáticas conceptuales y teóricas de las disciplinas que estudian la educación. El debate pedagogía versus ciencia de la educación en la actualidad

En diversos momentos en la investigación educativa en México se ha planteado el problema de qué tipo de disciplina es la pedagogía, si es o no una ciencia de la educación, si son diferentes entre sí y por qué debe usarse un concepto u otro. De acuerdo con Claudia Pontón (2011), en el campo pedagógico mexicano no hay claridad sobre el uso y configuración de los conceptos “pedagogía”, “ciencia de la educación” y “ciencias de la educación”, debido a “la indefinición tanto semántica como discursiva de estos conceptos” (p. 100). Al problema teórico le siguen otros prácticos y/o institucionales, pues se debate la legitimidad de las disciplinas cuyo objeto de estudio es la educación frente a otras ciencias sociales o aproximaciones filosóficas. Los usos conceptuales están relacionados con prácticas institucionales, políticas y sociales, lo que exhibe que el estudio no se limita al mero empleo de los conceptos, sino que está implicada una dimensión extralingüística: “Los saberes pedagógicos incluyen una dimensión teórica, práctica, política y ética, que nutre y reconfigura de forma permanente el vínculo pedagógico. En este proceso, es común identificar una multiplicidad de registros discursivos que contienen aportes desde la filosofía, la historia, la sociología, la psicología, la antropología, la medicina y también el derecho” (Pontón 2022, p. 100). Las investigaciones en materia de filosofía y teoría de la educación en lo que va del siglo XIX reflejan una preocupación por los fundamentos y metodologías a partir de los cuáles se puede construir la teoría y la práctica educativa. Orozco y Pontón identifican que las investigaciones que se realizaron en México entre 2002 y 2011 muestran una línea de especialización en lo relativo al estatuto teórico y conceptual del campo educativo, que se relaciona de forma directa con el debate entre pedagogía y ciencia de la educación (2013 p. 108). Resulta intrigante que tras todos estos trabajos y largos años de investigación sigan sin aclararse del todo los diferentes posicionamientos y las razones por las que la investigación educativa debería o no inclinarse por el uso del concepto de pedagogía o el de ciencia o ciencias de la educación.

Dejando de lado las disputas institucionales y las querellas políticas que rodean al quehacer teórico y científico, hay algunas directrices generales para comprender el

¹ Este artículo sigue una investigación que inicié en el capítulo 4 de mi tesis doctoral, defendida en el DIE Cinvestav en la especialidad de investigación educativa. Agradezco expresamente a la Dra. Eugenia Roldán Vera por la dirección de dicha investigación, por su colaboración en diferentes versiones del presente artículo, así como su paciente acompañamiento y diálogo en los pasajes entre filosofía e historia.

uso y significación de uno u otro concepto. *Grosso modo* se puede rastrear la significación de pedagogía, ciencia y ciencias de la educación desde tres tradiciones. El concepto de pedagogía proviene de la tradición germana, en particular de Kant y Herbart. De acuerdo con estos filósofos, el ser humano está definido por su educabilidad, por lo que la educación (*Bildung*) era fundamental para la regulación racional de los seres humanos. Al ser de tal relevancia la educación, se requería que la pedagogía se constituyera como una verdadera ciencia sistemática. “En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido” (Kant 2003). Herbart definió el quehacer científico como “una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos de otros como consecuencias de principios y como principios de fundamentos” (Herbart 1946, p. 17). La práctica se desempeña mecánicamente, por lo que tiene un campo de acción limitado; al desarrollar la pedagogía como ciencia se superan las limitaciones de la experiencia y su contingencia y se puede aspirar a verdades universales. Así, la pedagogía es y debe desarrollarse como una ciencia de la educación.

El concepto de ciencias de la educación proviene de la tradición francesa, en particular de Durkheim, aunque él mismo no habló de ciencias en plural. La educación fue entendida por este filósofo como un hecho social, una condición para la vida humana que se supedita a las normas morales. Por ello los modelos educativos se siguen de la sociedad que los genera. La pedagogía es una teoría práctica que se ocupa de lo que debe ser; sus reflexiones están enfocadas en lo normativo y en los hechos, razón por la que no se le puede considerar una ciencia: “[I]a ciencia empieza desde que el saber se busca por el saber mismo” (Durkheim 1987 p. 87). La pedagogía, como quehacer práctico, debe contar con una base sólida que permita que sus consideraciones no sean pura especulación: “Debería haber primero la ciencia de la educación. Porque, para saber lo que debe ser la educación, haría falta, antes que nada, saber cuál es su naturaleza, cuáles son las diferentes condiciones de que depende, las leyes según las cuales ha evolucionado en la historia. Pero la ciencia de la educación no existe más que en estado de proyecto” (Durkheim 1987, p. 91). Este proyecto encontraría soporte en la sociología y la psicología, lo que llevó a los continuadores de Durkheim, por ejemplo a Mialaret, a referirse a esa base teórica de la pedagogía en plural, como ciencias de la educación.

Por último, la ciencia de la educación es de cuyo anglosajón; se sigue principalmente de la obra de Dewey. Se entiende por ciencia “la existencia de métodos sistemáticos de investigación, que, cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de comprenderlos menos azarosamente y con menos rutina” (Dewey 1987, p. 98). Debido a que la educación involucra situaciones irrepetibles y variables innumerables, la ciencia de la educación no puede ser exacta, no se puede limitar a la cuantificación y la uniformidad. Su objetivo es comprender con precisión los medios que podrían permitir la organización de los programas y escuelas de manera eficiente, los materiales necesarios para ello, así como las fuentes que pueden tomarse como base para el correcto desarrollo de las actividades educativas. La

ciencia lleva a reglas para la observación y la indagación, pero no a fórmulas para la acción. Es en este punto donde surge una complicación particular para la ciencia de la educación: no puede distanciarse de los hechos, “las prácticas educativas ofrecen material que plantea problemas de tal ciencia, en tanto que las ciencias ya desarrolladas en un buen estado de madurez son las fuentes de las que se obtiene el material para tratar intelectualmente esos problemas. No existe una ciencia independiente especial de la educación más que una ciencia de construcción de puentes” (Dewey 1987, p. 107). Así, la ciencia de la educación es procedimental, orientada a la acción, por lo que se requeriría una estrecha colaboración con quienes se encargan de otras ciencias. La práctica educativa es una ingeniería social que aporta los problemas mientras que disciplinas como la psicología y la biología pueden aportar el desarrollo científico que conducirá a la resolución de los problemas.

En el caso específico de México, a estas distintas tradiciones y conjuntos de autores se suman diferentes consideraciones que complican la caracterización de la disciplina que estudia la educación. Enrique Moreno y De los Arcos (1993) considera que el debate en el uso del concepto de pedagogía o el de ciencias de la educación se debe al uso de términos en inglés y francés; dicho de otro modo, se trata en el fondo de dificultades de traducción, que bien pueden resolverse sin mayores complicaciones. En el caso del inglés, el término “*Pädagogik*” fue traducido como “education”, de modo que este designa tanto al objeto de estudio como a la ciencia. Por esa razón se comenzó a utilizar “*science of education*” para distinguir a la disciplina del fenómeno que estudia (pp. 34-36). En español, siguiendo a autores anglosajones, se ha empleado “ciencia de la educación” pasando por alto que el término que debió emplearse es “pedagogía”. Asimismo, la obra de Miarelet *Ciencias de la educación*, que sigue la pauta de Durkheim según hemos visto, ha provocado en los estudiantes de pedagogía que se opte por referirse con ese nombre a la disciplina que estudia la educación, como si el de “pedagogía” tuviera que quedar en desuso. No obstante, el mismo Miarelet la emplea como sinónimo de didáctica (Moreno y De los Arcos 1993, p. 41). Estas ciencias se presentan en la obra como una nueva configuración conceptual, como una suerte de superación de la vieja pedagogía, aunque en realidad se trata de la misma ciencia y no hay razones para que no se emplee el término ya conocido.

Díaz Barriga (1995), por su parte, considera que las diferentes conceptualizaciones pueden esclarecerse si se introduce el concepto de “paradigma”, como lo propuso Kuhn. Pedagogía remitiría al paradigma kantiano-herbartiano mientras que “ciencia de la educación” remitiría al paradigma de corte positivista de Durkheim y Dewey. Esta división en dos grandes paradigmas obedece a que están contruidos sobre la distinción entre ciencia de la naturaleza y ciencia de los hombres, concepción que fue traída a México por Francisco Larroyo y gracias a la cual se construyó la formación pedagógica en las normales y en la Universidad Nacional; “la licenciatura en Pedagogía en México se establece (1960) vinculada a los espacios de la filosofía, desde una perspectiva humanista y bajo esta denominación” (Díaz Barriga 1995, p. 8). La

contraparte sería el paradigma positivista, orientado por los métodos y modelos de la ciencia natural, matematizables y experimentales.²

Ahora bien, considero que la comprensión de la conformación del campo pedagógico en general, así como la tensión entre pedagogía y ciencia de la educación en particular, requiere ser examinada desde otra perspectiva a como comúnmente se la ha estudiado en la historiografía de la educación. Con las debidas reservas, considero que la historia de la educación se ha escrito de manera muy similar a lo que Skinner denominó “historia de las ideas”; una de las características centrales de esa forma de hacer historiografía es considerar a las ideas, tradiciones, doctrinas y conceptos como entes abstractos que se desplazan en el tiempo y se presentan a través de distintos autores (Skinner 2002, pp. 57-59). Aunado a esto, se debe considerar una particularidad de la forma en que se hace historia de las ideas en América Latina. De acuerdo con Elías J. Palti (2007), los pensadores latinoamericanos repararon en que el pensamiento articulado en las periferias quedaba fuera de la historia del pensamiento en general. Las propuestas periféricas se comprenden en términos de “modelos” y “desviaciones”, no se trata de aportaciones, sino de refracciones o yerros (p. 302).

Por estas razones, el presente artículo abordará el debate entre Flores, Ruiz y Rébsamen desde la perspectiva de la historia intelectual, en particular tomando como base las propuestas metodológicas de Skinner y Pocock. Con ello, argumentaré que hay momentos de la historia de la educación en México que deben ser reconsiderados, para que se comprenda que la caracterización de la pedagogía y la conformación del campo pedagógico mexicano no pueden ser consideradas un mero eco de lo que aconteció en otras latitudes, ni puede comprenderse del todo a menos que se analice contextualmente y se atienda al uso de los conceptos de la época, no de forma retrospectiva. No basta con centrarse en los conceptos efectivamente empleados por los autores. “Un estudio que se concentra exclusivamente en lo que el autor dijo sobre alguna doctrina determinada, no sólo será inadecuado, sino en algunos casos, positivamente engañoso como vía para comprender lo que el escritor en cuestión intentó o quiso decir” (Pocock 2017, p. 149). El análisis toma en consideración la dimensión pragmática del lenguaje. Entender las intenciones y las repercusiones que se esperaba que una obra tuviera depende de comprender correctamente el vocabulario que se empleó en la construcción del texto. En el caso específico de los autores que nos ocupan, esto exigirá tomar en consideración las tradiciones y autores desde los cuales hablan, prestando atención a la forma particular en que los interpretan y forjan sus propuestas a partir de ellos, sin ajustarse al esquema de modelos y desviaciones, esto es, no se

² No es posible abordar detalladamente todos los posicionamientos en el debate pedagogía vs. ciencia de la educación. No obstante, de continuar con ese recuento no encontraríamos rupturas o consideraciones que no queden enmarcadas de una u otra forma por lo aquí expuesto. Para ahondar en el tema recomendamos los siguientes trabajos: Ortiz Ocaña (2017) realiza una exhaustiva investigación en la que incluye la apropiación de estos debates en otros países de Latinoamérica, además de analizar también la forma en que autores como Foucault, Dilthey, Zuluaga, Runge, entre otros. Vega Román (2018) analiza este debate, además de epistemológicamente, en términos institucionales, señalando cómo las disputas profesionales juegan un papel en las determinaciones conceptuales.

compararán sus tesis y enunciados con los autores desde los cuales parte para analizar si hay un uso “correcto” de los conceptos o no, sino que me concentraré en la situación concreta y las pretensiones de cada uno de ellos, en sus propuestas, así como la finalidad que le adjudican a sus textos.

2. El debate sobre el carácter científico de la pedagogía

Los trabajos historiográficos que se ocupan de la educación en México en la segunda mitad del siglo XIX rara vez dejan de mencionar a Manuel Flores, Luis Ruiz y Enrique Rébsamen. Los tres fueron personalidades sobresalientes tanto política como pedagógicamente. Manuel Flores fue el primero en ocupar una cátedra de pedagogía, para lo cual escribió el *Tratado de pedagogía*. Dicho texto fue la primera obra de literatura especializada en pedagogía en México. Rébsamen se destacó por su participación en la Escuela Modelo de Orizaba y en la Escuela Normal de Xalapa, las cuales fueron referentes para la organización de instituciones en todos los Estados de la república. Luis Ruiz, además de ser el representante de México frente a otras naciones en materia de educación, escribió libros de lógica y pedagogía que sirvieron como guía en la formación de profesores.

En la historiografía de la educación en México encontramos que Francisco Larroyo afirma que con la obra de Manuel Flores dan inicio las cátedras de pedagogía (1947 pp. 305-307); a Rébsamen lo considera autor de los progresos en la pedagogía y describe su importante rol en la escuela de Orizaba (pp. 327-334); de Luis Ruiz dice que fue una “eminente personalidad” de la pedagogía (p. 352), destacando su papel como secretario en el primer Congreso de Instrucción y como jefe de la Dirección General de Instrucción Primaria en 1896 (p. 360). Aunque Larroyo referencia los tratados de Flores y Ruiz, no dice nada concreto de su contenido ni marca las diferencias entre los aportes de cada uno; mucho menos se ocupa de las distintas concepciones de la pedagogía que aparecieron en los textos. Ducoing Watty (2013) describe las resoluciones del primer Congreso de Instrucción sobre el tema del método de enseñanza, enfatizando que las posturas de Flores y Ruiz coincidían (p. 291-312). Staples, por su parte, examina las obras de Ruiz y de Rébsamen, sin mencionar la de Flores (2010 p. 132-139).³ Al examinar lo que se ha dicho sobre los autores es claro que se ha dejado de lado que estos autores discutieron con detenimiento si la pedagogía era una ciencia o un arte, discusión que resulta fundamental para comprender el curso que tomaría la conformación del campo pedagógico mexicano y la pedagogía como disciplina. Como argumentaré a continuación, hay un debate entre ellos, solo que no fue explícito al interior de sus obras.

³ Sólo un trabajo sobre la educación en México se ocupa de los puntos de coincidencia y oposición en la obra de los tres pedagogos mencionados. Se trata de *El dilema de la pedagogía: arte o ciencia*, de Santiago Alzueta (2000). En el texto se realiza un análisis teórico y epistemológico de las distintas posturas para dilucidar lo que él llama “polémica mexicana” en torno a la naturaleza de la pedagogía (p. 6). Una vez que haya presentado las distintas formas en que los pedagogos caracterizaron a su disciplina me detendré en el texto de Santiago Alzueta.

Hay dos posibles razones por las que el debate del que me ocuparé no fue visto o no se le consideró como importante. La primera es la postura política de los autores, que hizo que se diera mucho peso al trabajo colaborativo, sin la suficiente atención a sus discrepancias. La segunda es que estas obras se han analizado desde un momento en que el campo pedagógico mexicano ya está conformado, por lo que se pasan por alto algunos de los momentos de su conformación. Uno de esos momentos clave fue la promulgación de las leyes de instrucción y los congresos pedagógicos que se organizaron alrededor de estas. Me detendré en este punto brevemente, puesto que este contexto explica por qué era tan importante la unidad política cuando se redactaron las obras de estos tres pedagogos.

En 1888 se promulgó la *Ley de Instrucción Primaria en el Distrito Federal y territorios*. En ella, se estipuló que la instrucción primaria impartida por el Estado debía ser gratuita, laica y obligatoria (Hermida 1975, p. 49). Esto generó oposición y críticas hacia el gobierno, pues la obligatoriedad se vio como un ataque a la libertad, al no permitir que los padres decidieran si sus hijos irían o no a la escuela. Asimismo, la ley disponía que el control de la educación quedara en manos del gobierno federal, lo que demandaba la uniformidad de los programas. Los profesores se opusieron, por considerar que no se tomaban en cuenta las diferencias culturales entre los distintos estados de la república, lo cual impactaría negativamente en los resultados.

Con el fin de generar aceptación a la ley, en particular la uniformidad de la educación en todo México, en 1889-1890 se organizó el Primer Congreso de Instrucción, en el cual participaron delegados de cada uno de los estados del país. Las temáticas que se discutieron incluían la obligatoriedad de la enseñanza, la organización de las escuelas rurales, las escuelas de párvulos, los aspectos materiales de las escuelas, así como la apertura de escuelas Normales, por mencionar los más importantes. De diciembre de 1890 a febrero de 1891 se llevó a cabo el segundo Congreso de Instrucción, en el cual se discutieron los temas que habían quedado pendientes: las materias de la instrucción elemental, los textos adecuados para ésta, los métodos de enseñanza, las condiciones materiales óptimas que requerían las escuelas, entre otros. Respecto al magisterio, se debatió si los maestros requerían un título para impartir clases, si en todos los estados debían o no contar con estudios en las escuelas Normales y si los planes hasta el momento desarrollados podían en verdad aplicarse a todas las escuelas Normales (Meneses Morales 1998, pp. 469-472 y Carpy 2004, p. 55). En otras palabras, se terminaron de delinear las directrices de la profesionalización del magisterio en México y se generó aceptación a las leyes sobre educación.

De manera generalizada, la historiografía de la educación en México se ha enfocado en la relevancia de los congresos a nivel político y administrativo. Los tres pedagogos de los que me ocupo aquí estaban en favor del gobierno federal, de modo que se les considera sin más como aliados, lo cual es cierto en términos políticos. No obstante, en términos teóricos, tienen consideraciones diferentes sobre la pedagogía. Hay críticas y referencias cruzadas en los textos de cada uno de ellos, que no era importante hacer evidentes, puesto que se prestaba más atención a resolver el conflicto

político, es decir, en ese contexto convenía acentuar los acuerdos y las colaboraciones que las diferencias y discrepancias.

Cuando sostengo que entre ellos hubo un debate no me refiero sólo a los momentos en que estos tres pedagogos se encontraron frente a frente para dialogar respecto a sus consideraciones en materia de instrucción y educación, sino que también apunto a las referencias implícitas que hay en sus obras, en las que, aún sin mencionar nombres, refutan o presentan consideraciones distintas a las de los demás. Si se leen los textos de estos tres pedagogos tomando en consideración que se conocían entre sí, que debatieron frente a frente en los dos Congresos de Instrucción y que conocían las obras unos de otros, es posible darse una idea de a quién estaban dirigidas expresiones como “las divergencias que entre los autores” (Flores 1887,7p. 5), “Impulsados los pensadores por un justo sentimiento de admiración por la ciencia” (p. 12), “pedagogos modernos” (p. 103), “Otros autores” (Ruiz 1900 p. 216), “La Pedagogía se ha definido por unos como la ciencia ó arte de la educación, y por otros, como el arte científico de la educación. Cuando hayamos terminado nuestro curso de Pedagogía, estaremos en aptitud de juzgar cuál de estas definiciones es la mejor” (Castellanos 1905, 128).

Así, expondré a continuación las posturas de Flores, Ruiz y Rébsamen precisando su contexto de enunciación y las intenciones de cada uno de los autores, para profundizar en las relaciones entre los textos. De acuerdo con Palti, “Una historia de los lenguajes, si en algo se distingue de la anterior historia de las ideas (y del juego de sus antinomias eternas), es en su vocación por situar los textos en su nicho epistemológico particular, en que se supone una estratigrafía de los discursos que permite detectar y tratar de controlar las proyecciones tanto retrospectivas como prospectivas, confiéndole a la historia intelectual un cierto principio de irreversibilidad temporal” (Palti 2005, p. 447). La historia intelectual, aunque en sus inicios estuvo acotada a ciertos temas y autores puede ser trasladada a otros temas de investigación y otros estudios históricos, no se limita a la historia de los lenguajes políticos (Quijano 2024, p. 64). Con base en esto, el análisis que llevaré a cabo será desde la metodología de la historia intelectual; la obra de Flores, Ruiz y Rébsamen se estudiará en su contexto concreto, sin comprender los conceptos que emplean como lo hacemos en el presente, sin enfocarnos únicamente en sus ideas de forma abstracta o viéndolas como desviaciones de las propuestas de otros filósofos. Con esto intento mostrar que el esclarecimiento conceptual de “pedagogía” y “ciencias de la educación” en México no puede reducirse a los filósofos de otras tradiciones, problemas de traducción y que se discutió mucho antes de las consideraciones neokantianas traídas a México por Larroyo. En otras palabras, pretendo aportar una perspectiva que no ha sido considerada cuando se aborda el problema conceptual de la pedagogía y que podría esclarecer dicha problemática en el caso específico del campo pedagógico mexicano.

2.1. Manuel Flores: la pedagogía, arte elevado, ciencia por hacerse

Manuel Flores ocupó la cátedra de pedagogía en la Escuela Secundaria para Señoritas, la primera que existió para esa disciplina. Para el cumplimiento de esta labor redactó en 1884 *Elementos de educación*. Tres años más tarde, fue nombrado Profe-

sor de pedagogía en la Escuela Normal de la Ciudad de México y reelaboró el texto, titulólo *Tratado elemental de pedagogía*. El cambio de “Elementos” a “Tratado” indica una comprensión más acabada y sistemática del trabajo. Los textos de historia de la educación en México a los que ya he referido indican que Flores era positivista, colocándolo en la misma línea de pensamiento que Gabino Barreda, sin embargo, el *Tratado* de Flores da cuenta de una concepción muy distinta. Pocock afirma que “al margen del significado que el autor atribuye a sus enunciados, existe una embarazosa riqueza de significados que puede haberles dado el autor mismo o cualquier otro agente histórico implicado en todas estas operaciones [cadenas de transmisión entre discípulos, críticos, académicos, historiadores que traducen los enunciados]” (Pocock 2011, p. 74). Además de las notables diferencias entre la obra de Comte y las propuestas de los positivistas mexicanos, debemos atender a las diferentes concepciones de la pedagogía que tenían en particular Flores y Barreda, para comprender que la caracterización que hace Flores de la disciplina no es como tal positivista y, posteriormente, comprender por qué se mostró en desacuerdo con Ruiz y Rébsamen.

En la obra de Barreda encontramos expresiones como “arte de la educación” (Barreda 1978, p. 243) o “arte de la enseñanza” (p. 250). El uso del concepto de pedagogía en sus trabajos es escaso y aparece casi siempre como predicado, por ejemplo, en su primer informe sobre la Escuela Nacional Preparatoria, en el que leemos “Aplicación del ‘principio pedagógico de la preparación’, esto es, que ‘Todo alumno ha de estar preparado para la enseñanza que va a iniciar’” (Barreda 1978, p. 96). Su interés era la correcta organización de los estudios preparatorios con base en el pensamiento de Comte, puesto que así se alcanzaría el progreso de la nación. Se centra en el concepto de método y no pretendió nunca ahondar la práctica docente. Se refirió al “arte de la enseñanza”, señalando un par de prácticas necesarias para éste y sin profundizar; después de dar un par de puntos requeridos para dicho arte, afirmó “no es ni remotamente nuestro ánimo escribir un curso de pedagogía” (p. 243). Así, independientemente de que Flores pueda ser considerado como un positivista, su trabajo muestra una distancia importante respecto a la postura de Barreda.

En su *Tratado elemental de pedagogía* afirmó que el trabajo de la ciencia es describir; ésta se ocupa de estudiar los fenómenos de manera descriptiva, indaga las coexistencias, sucesiones y semejanzas observadas y observables entre dichos fenómenos. Con base en ello, descubre un conjunto de leyes, que pueden quedar sin aplicación alguna (Flores 1887, p. 14). Consideró que los debates sobre la conceptualización de la pedagogía partían de los distintos fines que se le adjudicaban a la educación. Contra esas consideraciones, Flores propuso que la definición y el planteamiento de la pedagogía como disciplina eran independientes de los fines que le fuesen asignados a la educación: “[p]or Pedagogía se entiende el arte de enseñar” (1887 p. 5). La práctica de la que se ocupa este arte es independiente de los contenidos: “Cuál debe ser la Enseñanza que se imparta, es una cuestión social y moral; pero no pedagógica. Las necesidades del hombre decidirán la elección de los ramos de Enseñanza, y una vez hecha la elección, la Pedagogía dará las reglas para inculcarlos” (Flores 1887, p. 6). La

pedagogía, entonces, al dar reglas de orden normativo y práctico, quedó caracterizada como un arte.

Este arte se dividía en dos partes, a saber, la educación y la instrucción. La primera se ocupa de las reglas para desarrollar las aptitudes de las personas; la segunda, de los preceptos para inculcar conocimientos. A su vez, tanto la educación como la instrucción se dividen en una parte teórica y una práctica. La primera versa sobre los preceptos de la enseñanza en abstracto, “deduciéndolos tan sólo de las leyes que rigen el funcionamiento de las facultades” (Flores 1887, p. 6). La parte práctica toma en consideración las condiciones reales para poder aplicar los preceptos. Por último, el arte se divide en una parte metodológica, encargada de los preceptos de la enseñanza en relación con las materias, y una parte relativa a las disciplinas escolares, que estudia las exigencias concretas de la escuela (Flores 1887, pp. 6-7).

La comprensión de la pedagogía como arte pretendía superar el prejuicio de que la inteligencia es un don que se tiene o no se tiene. Según Flores, este prejuicio, de la mano con la reducción de la educación a la mera instrucción, contribuía a que todo el proceso de la enseñanza se viera como meramente acumulativo, en el que se trataba de reunir la mayor cantidad de datos posibles sin que se prestara atención a las facultades: “El hecho aparente es la adquisición de conocimientos, que por ser de fácil observación y de carácter experimental, reporta toda la gloria de nuestro poder intelectual, con detrimento de la educación, propiamente dicha, de las facultades intelectuales” (Flores 1887, p. 11). Toda adquisición de conocimiento implica una facultad. La educación, por ello, debe enfocarse en el desarrollo de las facultades en un proceso artificial y deliberado. Así, se supera el prejuicio antes mencionado, pues lo intelectual se comprende como algo que se ejercita y en el cual haya su sentido la pedagogía.

Sostiene Flores: “Puesto que tal es la educación, ella no podrá lograrse sino valiéndose de tales ó cuales medios que se reconozcan eficaces para lograr el resultado. El conjunto de reglas encaminadas a plantear dichos medios constituye el arte de la Educación. Debemos prevenir desde luego un error muy generalizado de nuestra época, y que consiste en confundir una con otra las características respectivas de las artes y las ciencias” (1887 p. 12).

Flores critica la confusión entre el quehacer científico y el de un arte. Como se ha mencionado antes, la ciencia se ocupa de estudiar los fenómenos de manera descriptiva. El arte, a diferencia de la ciencia, busca los preceptos, lo que debe hacer para obtener tal o cual resultado, es decir, opera normativamente. El arte busca las condiciones para su aplicación. “El objeto de la ciencia es el ‘saber’, el del arte el ‘hacer’” (Flores 1887, p. 12). La confusión entre arte y ciencia se dio porque la ciencia gozaba de alta estima, por lo que las “artes elevadas”, como la medicina, la política y la pedagogía, se consideraron como ciencias, sin que realmente lo fueran. Las leyes que se descubren en la ciencia no tienen necesariamente una aplicación práctica; por el contrario, los preceptos del arte tienen siempre como objetivo un fin práctico. La ciencia se definió como el “conjunto de leyes que expresan de forma indicativa las coexistencias, sucesiones y semejanzas observadas ú observables en los fenómenos”

(Flores 1887, p. 12). Arte, por otro lado, se comprendió como el “conjunto de preceptos que expresan en forma imperativa ó en formas equivalentes lo que debe hacerse para lograr tal ó cual resultado” (Ídem). El arte tiene su base en leyes científicas, sin que se confundan uno con el otro.

Empero, eso no implicaba que las artes no pudieran constituirse como ciencias: “La medicina como la pedagogía y como la política, están en ese período por que [sic.] atraviesan todas las artes, período durante el cual, á la vez que se ejerce el arte, se funda la ciencia; y la ciencia, que no es más que la coordinación y generalización de la experiencia, tiene sus raíces en la inducción” (1887, p. 103). Es por esta razón que a lo largo del *Tratado* no se estableció una distinción entre educador y pedagogo (quien ejerce el arte y quien reflexiona sobre éste para constituirlo como ciencia). El grueso del texto se enfocó en las consideraciones y metodologías que conducen a la enseñanza objetiva: “La enseñanza objetiva no pretende enseñar todo con objetos; sus ventajas no se derivan de que haga uso de ellos, sino de que pone en juego las facultades del niño al instruirlo; de que trueca el papel pasivo que actualmente tiene en la escuela por otro activo” (Flores 1887, p. 129).

En esta conceptualización se genera una expectativa para la pedagogía, a saber, que, a través de la inducción y la reflexión de los educadores, pueda llegar a ser una ciencia en sentido estricto. Las aseveraciones de un autor demandan comprender el contexto de enunciación y la naturaleza de la intervención que pretenden hacer con dichas aseveraciones (Skinner 2002, p. 116). Flores está caracterizando a la pedagogía no como una disciplina plenamente conformada y conocida, sino como una que está consolidándose en ese momento como la condición para la correcta formación de maestros. Él es el primero en dar una cátedra de pedagogía, su texto es la punta de lanza y por ello no solamente presenta sus tesis, sino que abre una expectativa de lo que cabe esperar para la disciplina y para el gremio en formación al cual le compete. Buscaba sentar las bases de la pedagogía moderna, para que esta modificara positivamente las instituciones y el panorama educativo mexicano. Esta labor no la haría en solitario, sino en un diálogo con otros pensadores de la época. Como veremos esta caracterización de la pedagogía no fue aceptada por Ruiz ni coincide con la concepción de Rébsamen.

2.2. Luis Ruiz: la pedagogía como arte científico

Ruiz ocupaba el cargo de Director General de Instrucción Primaria en 1900. En ese mismo año, México recibió la invitación para participar en la Exposición Universal de París. Con motivo de la participación en el área de Enseñanza y Educación, se dispuso que Ruiz fuera uno de los representantes, para lo cual preparó un texto también titulado *Tratado elemental de pedagogía*. En este se cita continuamente el trabajo de Flores y se hace referencia a su predecesor siempre de forma laudatoria. No obstante, ambos trabajos difieren, por un lado, en la forma en que se remiten al pasado de la pedagogía; por otro lado, en la consideración sobre qué tipo de disciplina es, pese a que ambos autores lleguen a hablar prácticamente en los mismos términos.

Mientras que Flores consideró que la pedagogía era una ciencia aún por hacerse, según referimos en el apartado anterior, Ruiz la presentó como una disciplina consolidada, que además tenía una larga tradición, la cual expuso en el apartado “Historia de la pedagogía”. Conviene reparar aquí de forma sucinta en los usos previos el concepto de pedagogía, para poder dimensionar los alcances de esta exposición y poder acercarnos a las intenciones del autor cuando presenta esa historia de la pedagogía. En 1867 se introduce el positivismo como estandarte de un gobierno y se coloca a la educación como una de las piedras fundamentales para la reconstrucción del país. Desde ese año y hasta ca. 1875, nos encontramos con un uso predicativo del concepto, es decir, se habló de “prácticas pedagógicas”, “programas pedagógicos”, pero prácticamente no se usó como sustantivo ni se discutió su denominación. A partir de 1875 y hasta 1884, la pedagogía fue concebida ya como la disciplina que serviría de base para la profesionalización del magisterio y el fortalecimiento de la nación a través de la educación de los ciudadanos y a partir de entonces empezó el esfuerzo por consolidarla. En su revisión, Ruiz incluyó a autores que eran considerados filósofos, maestros, preceptores, quienes a partir de entonces fueron llamados “pedagogos”; se remitió a prácticas educativas y englobó todos los documentos que se podían disponer sobre éstas como parte de la pedagogía, cuando en realidad se trataba de una concepción de reciente cuño en el panorama mexicano. La caracterización apenas elaborada de la pedagogía se aplicó retrospectivamente y a partir de entonces se habló de “historia de la pedagogía” para remitirse al pasado de cualesquiera prácticas escolares o instructivas. Esto puede comprenderse mejor si atendemos a las motivaciones de Ruiz al escribir su texto, muy distintas a las de su predecesor.

Flores concibió su texto como material de trabajo en la formación de profesores, en cambio, Ruiz no sólo continuaba el trabajo teórico para determinar qué era la pedagogía y cuáles eran sus principios fundamentales, sino que tenía que presentar a México de una manera que diera cuenta de los progresos de la nación en la exposición de París. La exitosa participación de México en la exposición de Nueva Orleans había cambiado la percepción que se tenía de la nación, lo que permitió inversiones extranjeras. Por esta razón se tenía que dar la impresión de un avance significativo también en todas las áreas de la cultura (De Mier 1901, p. 6). Esto explica el marcado énfasis en los logros, aunque tanto la profesionalización del gremio de profesores como el desarrollo y la pedagogía estaban en realidad en construcción.

Ruiz asignó tres objetivos principales a su obra: el primero, dar a conocer “las doctrinas pedagógicas y los métodos de enseñanza en que se funda y apoya la escuela primaria oficial, tanto del Distrito como de los Territorios Federales” (Ruiz 1900, p. 3). El segundo fue “enseñar, modificar y uniformar nuestro sistema docente, merced á determinado caudal de preceptos obtenidos en el atento estudio de los maestros europeos y americanos, y en la propia observación y personal experiencia, todo con el objeto social y patriótico de honrar á nuestro amado país y contribuir al progreso efectivo de la enseñanza esencialmente nacional” (Idem). Por último, se esperaba que los preceptos y progresos presentados en el trabajo dieran lugar a la constitución de un “código pedagógico de enseñanza nacional” (p.4). Aunque la conformación del

campo pedagógico estaba en ciernes, era importante dar cuenta en la exposición de los logros que el gobierno había tenido hasta el momento, uno de los más importantes era el campo de la educación, por lo cual era más importante esa mirada retrospectiva que las expectativas que pudieran tenerse tanto para la pedagogía como para el gremio de los profesores.

Una vez enunciados los objetivos, el autor presentó una aclaración sobre cómo se dividen los conocimientos y su concepción de la ciencia:

La ciencia es la gran reveladora de la naturaleza, el arte el poderoso consejero del hombre en la satisfacción de necesidades, mediante las cosas y los fenómenos. Aquella enseña la verdad como *medio*, y éste la suministra como *fin*. El arte tiende á conseguir inmediata y directamente nuestra felicidad, en tanto que la ciencia aspira al mismo objeto sólo mediatamente y por medio del arte. El arte, pues, nos interesa más, porque sólo con la aplicación de sus reglas se realiza efectivamente la ventura individual y colectiva; pero la ciencia nos interesa á su vez, en supremo grado, porque es la condición del progreso real de las artes elevadas, y por lo mismo la ineludible condición de todo perfeccionamiento (1887, p.5).

La ciencia, al ser un trabajo enteramente descriptivo, no rinde frutos por sí misma, sino que tiene que encontrar su aplicación en las diversas artes. De aquí se sigue que, si bien el concepto de ciencia es más acotado que el de su predecesor, la distinción entre ciencias y artes no entraña una jerarquía que ponga a las segundas en un estatuto menor, ya que son estas las que hacen posible la felicidad humana. Lo que está detrás de esta división en los conocimientos es la distinción entre la teoría y la práctica; la primera, que es un saber organizado y que procede metódicamente (Ruiz 1900, p. 8), hace posible el conocer, mientras que la segunda hace posible el poder (p. 7). La intención de Ruiz era que la educación lograra la consolidación nacional y el progreso, por lo que el conocimiento tenía que estar al servicio de las transformaciones sociales, lo que da lugar a que la distinción no ponga a un tipo de conocimiento como inferior a otro, aunque no por ello se les puede confundir en sus labores y alcances.

Ahora bien, donde Ruiz sí traza una distinción jerárquica es en la subdivisión de las artes. Éstas pueden ser empíricas (también llamadas mecánicas) o científicas (también llamadas elevadas, denominación que también utilizó Flores). “Las primeras son aquellas que puede ejercerse con sólo la adquisición de las reglas y el ejercicio correspondiente, sin otro elemento alguno, lo cual es posible y aun en muchos casos fácil, porque las reglas son a la par que sencillas poco numerosas” (Ruiz 1900, p. 7). Artes como la albañilería y la carpintería son consideradas mecánicas, porque los casos y situaciones con las que tienen que lidiar difieren muy poco unas de otras, de ahí que los problemas que se les presentan sean de fácil solución. Por el contrario, en las artes científicas “su correcta ejecución sólo es dable cuando al conocimiento perfecto de la regla se una la noción exacta de las verdades científicas en que reposan dichas reglas, y sin esta segunda condición, no sólo es defectuosa la práctica del arte, sino que con frecuencia es contraproducente” (Ruiz 1900, p. 7); los ejemplos de estas

artes son la higiene, la política y, por supuesto, el arte de enseñar o pedagogía, que tiene como su fin “el perfeccionamiento humano” (Ídem).

Así, la “*Pedagogía es el arte científico de enseñar*” (Ruiz 1900, p. 8). De acuerdo con la definición que nos había dado antes, esto quiere decir que se trata de un conjunto de preceptos que tienen a la base conocimiento científicos, en particular de la fisiología y la psicología. La fisiología aporta el conocimiento del cuerpo necesario para saber cómo conducir a los educandos y cómo aplicarles ciertas formas de disciplina. La segunda porque, Ruiz considera que la enseñanza se divide en instrucción y educación, estando la primera subordinada a la segunda; la educación se ocupa del desarrollo y perfeccionamiento de las facultades, por lo que se vuelve necesario acudir a la psicología, que se encarga del esclarecimiento de las facultades humanas.

La pedagogía es de suma relevancia para la ciencia en general, pues la enseñanza y posterior desarrollo de la ciencia requiere que las personas estén instruidas en esos temas. Sin embargo, no se debe perder de vista que el trabajo pedagógico es práctico, por lo que se recurre a la ciencia solamente para tomar de ella las leyes necesarias para que los preceptos que se dicten estén plenamente fundamentados (Ruiz 1900, p. 18). En el texto se elabora también una división para la pedagogía, entre una parte teórica y una parte práctica: “la primera, desde un punto de vista abstracto, formulará los preceptos de la enseñanza, deduciéndolos en preferencia de las leyes que rigen el funcionamiento de las facultades; la segunda, desde un punto de vista concreto, se propone adaptar dichos preceptos a las condiciones reales de la enseñanza” (Ídem).

A partir de esta división, Ruiz presenta algunas leyes relativas al perfeccionamiento de las facultades:

1. Las facultades se perfeccionan sólo por el ejercicio (perfectibilidad humana)
2. El ejercicio no debe ser excesivo y se gradúa según la facultad y las circunstancias.
3. El ejercicio de practica con persistencia, pero no de manera continua.
4. El ejercicio debe hacerse en todas las formas de cada facultad.
5. Los ejercicios deben ser lo más parecidos a la vida real.
6. El ejercicio debe ser lo más agradable posible (Ruiz 1900, pp.17-21).

La denominación de “leyes” resulta problemática, ya que, según sus propias definiciones, no podrían ser leyes, puesto que éstas son descriptivas y tienen como base a la observación y la experimentación. En todo caso, si lo son, lo son en un sentido normativo (por ejemplo, de la misma forma en que los enunciados del Derecho se dice que son “leyes”). Se trata de reglas o normas, cuya legitimidad depende de la verdad que radica en los enunciados de la ciencia. Esto explica aún más la articulación existente entre el trabajo descriptivo de la ciencia y el trabajo normativo del arte. En la primera parte del tratado, cuando se encarga de describir las facultades humanas, afirma que la psicología otorga el conocimiento de las leyes que rigen el espíritu (aquí ley entendida de forma descriptiva), mientras que la pedagogía parte de ese conocimiento para dilucidar los preceptos de la enseñanza (Ruiz 1900, p.59).

Ahora bien, al ser la pedagogía una disciplina práctica, esto es, orientada al hacer, no queda clara la distinción entre pedagogos y profesores. En la penúltima parte de

su *Tratado*, cuando se ocupa de los reglamentos de instrucción y las regulaciones en las escuelas, hace siempre referencia a los “profesores”, mientras que, en las partes anteriores, cuando citaba a autores como Spencer, Pestalozzi, Froebel, o el propio Flores, se refería a ellos como “pedagogos”. Esta distinción no queda del todo clara dada la caracterización que ha elaborado de la pedagogía.

Se puede observar que, tanto en Flores como en Ruiz se genera una expectativa para la pedagogía, aunque por razones distintas: en Flores se trata de una ciencia que está aún por hacerse, una disciplina cuya necesidad la coloca en el orden de lo práctico, pero cuya legitimidad depende de su posterior desarrollo como ciencia. En Ruiz, la pedagogía está llamada a transformar la realidad social del país, se trata de una disciplina consolidada, siempre en desarrollo, cuya legitimidad radica en las ciencias que le sirven de base. Atendiendo al contexto político de los autores, se puede suponer por qué enfatizaron más los puntos de convergencia que las diferencias que tenían entre sí: resultaba más relevante presentarse siempre como un equipo sólido, representantes de una administración que habría traído el progreso, aunque teórica y filosóficamente tuvieran diferencias. Rébsamen también formaba parte de ese grupo político, solo que, además de tener una concepción distinta de la pedagogía, esta se dio a partir de una formación diferente a la que tuvieron los dos pedagogos de los que me he ocupado hasta ahora.

2.3. E. Rébsamen: La pedagogía como ciencia y como arte

A diferencia de Flores y Ruiz, Rébsamen no escribió un tratado en el que sistematizara todo su trabajo teórico. De acuerdo con Abraham Castellanos, Rébsamen esperaba ausentarse del trabajo práctico y político un par de años, para poder realizar la sistematización de sus trabajos (Castellanos 1905, p. 11), cosa que no logró. No obstante, gracias a Castellanos tenemos una suerte de mapa general de su obra, que nos hace ver la unidad de sus trabajos, aunque estos se hayan realizado de manera fragmentaria mientras Rébsamen trabajaba en proyectos como la Escuela modelo de Orizaba, la Escuela Normal de Xalapa, o la Dirección General de Escuelas Normales del Distrito Federal. En cuanto a las diferencias de formación, Flores y Ruiz estudiaron medicina, Rébsamen en cambio contaba con un título de profesor y un profundo estudio de la filosofía, por lo que su concepción de la pedagogía tenía un punto de partida que no era el del positivismo que se desarrolló en México, así como una concepción de la ciencia que no era la que predominaba en México.

En lo tocante al carácter de la pedagogía, lo dice sin ambigüedades: “La pedagogía es la ciencia y el arte de la educación” (Rébsamen 1977, p. 109). En cuanto al uso del término “pedagogo”, se utilizó para referirse a) a quien mostraba cómo dar clases, es decir, que educaba a los futuros profesores (por ejemplo, a los formadores en las escuelas normales); b) a quien se dedicaba a explicar qué es la educación; c) a quien por dedicación o vocación daba clases, es decir, al maestro: “se designa con la palabra pedagogo, al hombre que consagra su vida entera a la educación de la juventud y trata de resolver los problemas de alta trascendencia, que con esta cuestión se relacionan” (Castellanos 1905, p.127). Así, el pedagogo se distingue del pedagogista: “Mientras

que el pedagogo es a la vez el hombre de la teoría y de la práctica, se suele designar con los nombres de educacionistas o pedagogistas a los innovadores en el campo teórico y que sólo accidentalmente, y quizás nunca, se han ocupado de llevar sus teorías al campo de la práctica. En este sentido, Herbert Spencer y Juan Jacobo Rousseau son pedagogistas; Pestalozzi y Fröebel, son pedagogos” (Castellanos 1905, p. 128). La palabra pedagogía, entonces, podía denotar una labor práctica tanto en el sentido docente, designando a practicantes de la educación incluso de formación meramente empírica, a políticos o funcionarios de la educación, así como a quienes comenzaron a ocuparse de manera formal de la pedagogía en tanto disciplina teórica.

Para Rébsamen, la pedagogía en tanto arte es tan antigua como la civilización misma. El avance de la teoría ha hecho de ésta un conjunto sistemático de preceptos seguros, que es de donde deriva su carácter de científicidad. Recordemos que Rébsamen no realizó su formación en México, sino en su natal Suiza, por lo que tenía más cercanía con la tradición kantiana-herbartiana que expuse sucintamente al inicio del presente trabajo. De acuerdo con Rébsamen, la educación requiere de un conocimiento verdadero, universal y necesario del ser humano, y por ello es que a la base de la pedagogía está la antropología pedagógica: “El estudio antropológico comprende la Anatomía que nos da a conocer la estructura del cuerpo humano, los diversos tejidos que lo constituyen (Histología), los órganos que lo componen, su forma y posición etc.; la Fisiología, que trata de las funciones de los órganos y nos enseña las leyes a que obedecen; la aplicación de la anterior, la Higiene, que nos suministra reglas de conducta en orden a la conservación de la salud; y la Psicología, que estudia los fenómenos psíquicos, los cuales comprenden los tres órdenes de conocimientos, sentimientos y voliciones” (1889, p. 113).

Nuestro autor divide a esta ciencia de la educación en tres partes:

1. Pedagogía general o filosófica
2. Pedagogía histórica
3. Pedagogía práctica o aplicada

La pedagogía filosófica toma del estudio de otras ciencias las leyes y principios relativos a la educación que hace posible comprender la naturaleza humana y, con ello, educar con base en principios verdaderos. La pedagogía práctica estudia el estado de la cuestión, se encarga de indagar lo que pedagogos y pedagogistas han aportado, lo que da un conocimiento acabado de la mejor forma de proceder en la última parte de la pedagogía, la práctica, en las que se determinan de forma concreta los procedimientos de instrucción y educación (Rébsamen 1977, pp. 113-116).

La comprensión de la pedagogía en Rébsamen permite identificar de forma precisa a los profesores (pedagogos prácticos) de los pedagogistas (pedagogos teóricos): “La gran mayoría de los educadores, padres y maestros de todas clases y categorías no son pedagogos en el sentido estricto de la palabra, ni sería justo ni posible exigirselo dada la extensión de esa ciencia. Entre los profesores de instrucción, los que generalmente poseen mayores conocimientos en pedagogía son los maestros de enseñanza primaria, pues hacen estudios especiales sobre la materia en las escuelas normales, aunque,

como es natural, esos estudios tienen que limitarse a la esfera de la pedagogía aplicada a la escuela primaria” (Rébsamen 1977, p.118).

Rébsamen estaba más interesado en conectar la tradición pedagógica existente con la formación de los profesores. Su caracterización de la pedagogía está centrada en sistematizar una larga tradición y ponerla en función de la formación docente, para mejorar con ello la instrucción. “Se ve que está todavía en pañales la ciencia que en primer lugar debe guiar al educador; sin embargo, no es de despreciarse el material que ya se ha juntado, y en posesión de estos conocimientos, podemos ya emprender la misión educadora, con algunas probabilidades de éxito” (Rébsamen 1977. 114).

3. Conclusiones

Como se puede observar, para Rébsamen la pedagogía es una ciencia que está en relación con otras, al tiempo que ella misma es ciencia en sentido estricto, lo que no elimina el hecho de que tiene una dimensión práctica, que es sobre todo la que Rébsamen estudió en sus publicaciones. Santiago Alzueta, el único que tematizó el debate que nos ocupa, afirma: “Mientras que M. Flores sostiene que la pedagogía es un arte elevado, L. Ruiz (...) afirma que se trata de un arte científico, y E. Rébsamen (...) exalta tanto el carácter artístico, como el científico que posee la pedagogía” (2000, p. 17). Según se ha presentado, la verdadera diferencia entre Flores y Ruiz no es la denominación de la pedagogía como un arte elevado y un arte científico – incluso Ruiz llega a utilizar la misma expresión de Flores–, sino que en Flores yace el reconocimiento de que la pedagogía puede volverse una ciencia, aunque esto no se ha hecho. Por ello, la posición de Flores es más cercana a la de Rébsamen, pues él afirma que “Se ve que está todavía en pañales la ciencia que en primer lugar debe guiar al educador; sin embargo, no es de despreciarse el material que ya se ha juntado, y en posesión de estos conocimientos, podemos ya emprender la misión educadora, con algunas probabilidades de éxito” (1889, p. 114). Así, considero, los dos principales problemas que quedaron abiertos fueron cómo desarrollar o consolidar a la pedagogía como ciencia, y cómo mejorar, con bases científicas, la práctica educativa.

Aunque a la postre Flores y Ruiz ocuparon puestos en las Normales y en la escuela de Altos estudios, no volverían a redactar textos de orden programático o teórico como los *Tratados* de los que aquí me he ocupado. La comprensión de la pedagogía en los años que le siguieron se inclinó cada vez con más fuerza a su caracterización como una disciplina de carácter práctico. Ello se hace evidente, por mencionar uno de los casos, en un artículo titulado “La pedagogía como ciencia”, de Pablo R. El autor afirmó “¿Qué es pedagogía? La definición más común es: pedagogía es la ciencia de la educación: definición muy corta, que, fuera de su brevedad, tiene muy poco de recomendable. Se ve que es incompleta porque en seguida provoca la pregunta: ¿qué es la educación? Y a esta pregunta no puede contestarse clara y definitivamente en pocas palabras. Antes de considerar más este asunto, detengámonos para saber lo que el vocablo pedagogo significa. Significa, ante todo, un hombre práctico, un educador: en segundo lugar, un representante de la ciencia pedagógica” (*Revista mexicana de edu-*

cación, p. 15 de junio de 1920). También en una publicación del *Boletín de educación*, encontramos la consideración de que la correcta educación se sirve de diversos criterios científicos, sin que ella misma llegue a ser una ciencia como tal, pues la ciencia es teoría pura, mientras que lo educativo es algo concreto, ya que no se pueden pasar por alto las particularidades y la pluralidad de los educandos, reduciéndolos a sus uniformidades. “De la uniformidad debemos huir todos, convencidos de su mala influencia, parecida a la que ejercen los teóricos de la pedagogía estudiando medios y divisiones sutiles con pedantesca tecnología que está resultando una verdadera escolástica, llena de abstracciones inútiles y de formalismos originales” (*Boletín de educación*, p. 2061 de noviembre de 1915). Asimismo, Justo Sierra enfatizó el carácter práctico de la pedagogía, al emplear expresiones como “arte pedagógico” (1985, 200), “pedagogía práctica” (1919, 193).

Se ha discutido ya si la distinción entre pedagogía y ciencia de la educación es un problema lingüístico (Moreno y de los Arcos 1993, pp. 25-42) o si obedece a distintos paradigmas pertenecientes a distintas tradiciones (Díaz Barriga, 1995). Empero, el debate del que me he ocupado, así como la aseveración de Flores sobre la posibilidad de que la pedagogía sea ciencia, dan cuenta de que no sólo se trata de la recepción de obras pedagógicas de otras latitudes, sino que se discutió la naturaleza de la disciplina y los problemas de fundamentación que subyacen a dicha caracterización. Considero que una pieza clave para entender de mejor forma los debates pedagógicos actuales es estudiar los diversos momentos en que se gestó el campo pedagógico mexicano desentrañando los usos concretos de los conceptos que hicieron los diversos pensadores y atendiendo las dinámicas propias en que gestaron sus propuestas. Así podría señalarse cómo los conceptos se emplearon de manera concreta, la forma en que a partir de ellos se reformaron o crearon instituciones y podría esclarecerse la génesis y desarrollo de los fundamentos conceptuales en investigación educativa. El emplear otros recursos metodológicos para la historiografía de la educación permite ampliar el panorama y destacar tópicos y situaciones a las que no se había prestado la suficiente atención y que pueden iniciar nuevas consideraciones para las investigaciones educativas.

Referencias

- Barreda, G., (1978), *La educación positivista en México*, Porrúa, México.
- Carpy Navarro, C. I., (2004), *Los congresos nacionales de instrucción pública de 1889-90 y 1890-91: debates y resoluciones*, Tesis de Doctorado. UNAM, México.
- Castellanos, A., (1905), *Pedagogía Rébsamen*, Librería de la Vida, México.
- , (1905), *Pedagogía Rébsamen*, Librería de la Vida, México.
- De Mier, S., (1901), *México en la Exposición Universal Internacional de París 1900*, Dumoulin.
- Dewey., (1938), *Logic. The theory of Inquiry*, Henry Holt and Company, Nueva York.
- , (1962), “Mi credo pedagógico”, en *El niño y el programa escolar*, Losada, Buenos Aires.

- , (1987), “La ciencia de la educación”, en de Alba, A., *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, UNAM, México.
- Díaz Barriga, A., (1995), “Ciencias de la educación”, ponencia presentada en el Simposio *En nombre de la pedagogía*, en la Universidad Pedagógica Nacional.
- Ducoing Watty, P., (2013), *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*, UNAM/IISUE, México.
- Durkheim, (1987), “Naturaleza y método de la pedagogía”, en De Alba, A., *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, UNAM, México.
- , (2001), *Las reglas del método sociológico*, FCE, México.
- , (2009), *Educación y sociología*, Colofón, México.
- Flores, M., (1887), *Tratado elemental de pedagogía*, UNAM, México.
- Herbart, (1946), “Ciencia y arte. Teoría y técnica” en Luzuriaga, L. *Antología de Herbart*, Losada Buenos Aires.
- Hermida, A., (1975), *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889-1890*, El caballito, México.
- Kant, (2003), *Pedagogía*, Akal.
- Larroyo, F. (1947), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, México.
- Meneses Morales, E. (1998), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, UIA/Centro de Estudios Educativos, México.
- Moreno y de los Arcos, E., (1993), *Principios de pedagogía asistemática*, UNAM, México.
- Orozco Fuentes, B. y Pontón Ramos, C., (2013), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Ortiz Ocaña, A., (2017), “Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (29), 165-195.
- Palti, E. J., (2005), *La invención de una legitimidad: Razón y retórica en el pensamiento mexicano del siglo XIX (Un estudio sobre las formas del discurso político)*, FCE, México.
- , (2007), “La nueva historia intelectual y sus repercusiones en América Latina”, *Historia Unisinos*, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 297-305.
- Pocock, J. G. A., (2011), *Pensamiento político e historia: Ensayos sobre teoría y método*, Akal, México.
- , (2017), “Fundamentos y momentos”, en *Prismas, Revista de historia intelectual*, no. 21, 2017, pp. 159-169.
- Pontón Ramos, C., (2022), “Al cobijo de las ciencias sociales y humanas. Notas sobre la configuración conceptual e histórica del campo educativo y pedagógico en México”, en Cabrera Hernández, L y López Pérez, L, *Entre miopía y presbicia. Aportes epistemológicos a la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 1, Balam, México.
- , (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, UNAM, México.

- Quijano Velasco, F., (2018), “Pensar la comunidad política en la Nueva España del siglo XVI: un programa de trabajo de historia intelectual”, *Signos Históricos*, vol. 20, no. 39, pp. 24-49.
- , (2024), “Political languages and controversies in New Spain during 16 and 17 centuries” en *Über das philosophische Denken im frühneuzeitlichen Mexiko. Universitätsverlag Winter. Rébsamen, E. (1889). Antología pedagógica*, Gobierno del Estado de Veracruz, Xalapa.
- Rébsamen, E., (1900), “La pedagogía moderna”, en Guevara Niebla, (2011), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano*, INEHRM, México.
- , (1977), *Antología pedagógica*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz.
- Richter, M., (1990), “Reconstructing the History of Political Languages: Pocock, Skinner, and the Geschichliche Grundbegriffe”, *History and Theory*, xxix (1), pp. 38-70.
- Roldán Vera, E., (2014), “La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación”, *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, 3, pp. 7-14.
- Ruiz, L. (1900), *Tratado elemental de pedagogía*, UNAM, México.
- Santiago Alzueta, H. L., (2000), *El dilema de la pedagogía: ¿arte o ciencia?*, UPN, México.
- Sierra, J., (1919), *Discursos*, Herrero Hermanos Sucesores, México.
- , (1985), *La evolución política del pueblo mexicano*, Biblioteca Ayacucho, México.
- Skinner, Q., (2002), *Visions of politics: Regarding method*, vol. 1, Cambridge University Press.
- , (2007), *Lenguaje, política e historia*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- , (1969), “Meaning and Understanding in the History of Ideas”, en *History and Theory*, Vol. 8, No. 1. pp. 3-53.
- Staples, Al, (2010), “Fin de siglo y un régimen”, en *Historia mínima de la educación en México*, Colmex, México.
- Tuck, Richard., (2001), “History of Political Thought”, en *New Perspectives on Historical Writing*, State University Press, Pensilvania, pp.218-232. .
- Vega-Román, Emmanuel, (2019), “¿Pedagogía o ciencias de la educación? una lucha epistemológica”, *Revista boletín redipe*, 7 (9), pp. 56-62.