

Wilhelm Flitner: educación y pedagogía en el ámbito de las ciencias del espíritu

por Joan C. RINCÓN VERDERA
Universitat de les Illes Balears

1. Introducción

Wilhelm Flitner [1], y con él todos los representantes de las llamadas *pedagogías culturalistas* (*Kulturalistische Pädagogik*), entre los que destacan Spranger, Nohl y Litt, formuló una pedagogía de marcado carácter *idealista* (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), siguiendo el pensamiento espiritualista de Dilthey. Este tipo de hacer y entender la educación y su teorización tuvo una radical incidencia en la pedagogía española hasta los años setenta del siglo pasado (Gimeno, 2013). Hoy en día supone un modelo pretérito, sin embargo, tal y como nos indica Jaume Sarramona (2000), los conocimientos educativos son acumulativos y difícilmente se puede considerar que alguno de ellos haya dejado de tener alguna vigencia en el conocimiento actual de la realidad educacional. Por ello, precisamente, el profesor De la Torre (2006), insiste en la necesidad de preguntarnos sobre las distintas corrientes culturales que están implicadas en la praxis docente para poder poseer un mejor conocimiento del mundo educacional. Para alcanzar este objetivo,

en este trabajo se realiza un ejercicio crítico de pedagogía histórica, intentando poner de relieve las principales aportaciones epistemológicas flitnerianas.

2. La educación: proceso de formación moral abierto a la religiosidad

Para Flitner (1935, 1972), los bienes de la cultura constituyen el *espíritu objetivo*, mientras que el hombre, que es quien vive, recrea y renueva los bienes de la cultura (Borrelli, 2005), es el *espíritu subjetivo*. El peso que la *historia* tiene sobre el hombre, los bienes de la cultura y la propia educación (*bildung*), como uno de los bienes culturales, es radicalmente importante en Flitner (Herrmann, 1978). Lo que tienen en común el espíritu objetivo y el espíritu subjetivo es su *historicidad*, la cual se ejercita gracias a la fundamentación que le proporciona el *Es-píritu Absoluto* (Dios en la tradición cristiano-protestante-luterana). Para Flitner (1935, 1972), todo lo que es espiritual se transforma culturalmente a través del

recuerdo y la tradición, conservándose el pasado en el presente y prolongándose éste en el futuro. Este orden de cosas nos presenta al ser humano como miembro de las comunidades histórico-culturales (*comunidades espirituales*) que, aunque finitas y contingentes, siempre son regeneradas por las *jóvenes* generaciones [2] educadas en el seno de dichas comunidades de valores.

El hombre para poder introducirse en el mundo de la cultura objetiva, precisa desarrollar su personalidad moral por medio de la educación (Flitner, 1967c). Podemos decir que el hombre y la educación se hallan en una relación de *necesidad espiritual* (Flitner, 1972): sin hombre no hay educación y sin educación no hay hombre. La tarea moral de perfección en que consiste la educación sólo es comprensible desde la concepción que tengamos del hombre y, paralelamente, no es posible ninguna teoría del hombre que no incluya la imagen de la realidad de la educación como un aspecto básico de dicha teoría (Nohl, 1965). Detrás de cualquiera concepción educadora hay, necesariamente (Flitner, 1935): una *idea del hombre* (antropología), un *cuadro de valores* (axiología) y unas *finalidades educativas* (teleología). Se trata del paso del *ser* al *deber ser*, de lo que el hombre es por *naturaleza* a lo que debe ser por *moralidad* (Flitner, 1979). El hombre, al principio de su periplo vital, es un sujeto abierto a todas las direcciones de la perfectibilidad (Cohn, 1944). Lo que llegará a ser no está preestablecido ni en su punto de partida ni en su punto de llegada, sino que está abierto a un sinfín de posibilidades, gracias a su gran formatividad [3].

La perfección del hombre no se da por sí misma, espontáneamente, sino que hay que fomentarla, lo que significa que se actualiza mediante *acciones intencionales* y en *espacios específicos* (Runge y Garcés, 2011). Aunque la realidad educacional, o *mundo de la educación*, tal y como la denomina en su trabajo de 1972, probablemente una adaptación del concepto husserliano de *mundo de la vida* (Bollnow, 1989), consista en la totalidad de los fenómenos culturales heredados históricamente en los que pueda encontrarse un espacio para la responsabilidad educativa (síntesis de educación formal, no formal e informal), es decir, allí donde sea posible desarrollar la formatividad propia del ser humano para que recree culturalmente el mundo de los bienes espirituales (Hoffmann, 1989), la nota esencial de la tarea educadora es que haya *intencionalidad* y que se desarrolle en *espacios concretos* y de *forma sistemática* (educación formal, escolar o institucional). La formatividad posibilitará (Flitner, 1935, 1972): por una parte, la regeneración de la forma social e histórica; y, por otra parte, la incorporación del individuo que se está desarrollando en las formas y en el contenido del mundo objetivo-espiritual heredado históricamente [4]. Flitner, por lo tanto, pretende promocionar, desde el quehacer educativo, los *valores del espíritu humano* (Arteta, 2014).

De forma general, según Flitner (1935), el término educación se refiere tanto a la actividad y los efectos de dicha actividad que, consciente o inconscientemente, imprime el educador sobre el educando (sentido activo del concepto), como al suceder educativo que una persona recibe,

el proceso educativo que en ella se realiza y los resultados consecuencia de dicho proceso (sentido pasivo del concepto). La educación y los procesos formativos se originan de las normas y contenidos espirituales para que se despierte la sensibilidad de las jóvenes generaciones para el espíritu (Amaral, 1999). Educar consiste en enseñar a vivir la vida descifrando el mundo de los valores morales, históricos y culturales que hemos ido heredando históricamente, y que permiten entender dicha herencia histórica y la propia vida interior (Soler y Vilanou, 2001). Desde esta perspectiva, la educación debe constituirse de acuerdo con la *existencia histórica* del hombre, concretándose en los distintos *estilos morales* de vida, en el seno de las diferentes *comunidades culturales* (Flitner, 1935, 1961b). Todo lo espiritual, por lo tanto, se transmite a través de la educación por medio del: «encuentro y relación entre personas en el que surge una situación educativa y es vivida como algo que compromete» (Flitner, 1972, 82). La educación, consecuentemente, es un *que-hacer moral* responsable y comprometido (Peukert, 1992), una tendencia del comportamiento que ayuda «al prójimo a obtener una fuerza mayor de dominación de la vida, [...] un hondo despertar moral y existencial» (Flitner, 1935, 36). Para Flitner (1972), desde un punto de vista *positivista-naturalista*, la educación es el proceso de crecimiento y maduración de los jóvenes dentro de una etapa en las cuales los adultos protegen y fomentan el mencionado proceso; desde un punto de vista *racionalista-histórico*, la educación consiste en el intercambio espiritual entre los que son vivos portadores de la tradición y aquellos que se encuentran sumergidos en la mis-

ma tradición y en las mismas normas, si bien de una manera menos vivaz y completa, es decir, en proceso de formación.

Los educadores ocupan un papel importantísimo en todo este entramado histórico-educativo, pues son servidores, órganos de las normas históricas, de sus tradiciones espirituales y de sus principales instituciones, con lo cual representan sus exigencias. Para la formación educativa precisamos de la *relación educativa* que se establece entre el poder creador de las formas histórico-espirituales de la cultura y los individuos no incorporados todavía a ellas, una relación que precisa, como ya hemos dicho, de intencionalidad y de sistema, y que en la relación educativa significan *autoridad, organización y conducción* por parte del educador (Marotzki, 1993), como representante del Estado, la Iglesia y las instituciones educadoras: «la correlación entre el yo superior, racional y objetivo, y el yo mostrenco y común influido por el primero» (Flitner, 1935, 65). Debemos subrayar que Flitner reconoce, ciega y acriticamente, a partir de una visión conservadora y armónica de la sociedad (Hoffmann, 1989), la autoridad del Estado, la Iglesia y sus instituciones educadoras (Amaral, 1999; Roith, 2006). Por ello, precisamente, el mundo histórico no debe ser nunca cuestionado (Uhle, 1976), ya que al estar impregnado del Espíritu Absoluto le otorga el valor de realidad universal indiscutible (Amaral, 1999). Flitner (1972, 133), nos recordará que «el educador debe exponer el auténtico contenido de la tradición [...] y que se eduque en el sentido de aquellas fuerzas educativas [Estado, Iglesia...]». La educación en Flitner (1965) se pone al servicio del *establishment*, de

las fuerzas vivas del espíritu, como *instrumento reproductor* del poder establecido (Keiner, 2011).

Pues bien, siguiendo la dirección de dichas fuerzas formadoras, en la relación educativa, debemos resaltar la idea de *autoridad* por parte del profesor, como representante de dichas instituciones, pues sin ella no hay comunidad educativa. Tal relación para no ser éticamente dudosa, y ser plenamente auténtica, debe fundamentarse en el *amor pedagógico* (Flitner, 1972, 1979), guiado por la fe creyente; un amor caritativo entre los que saben y los que aún están en el camino (Flitner, 1972). La relación que se establece entre educador y educando es una relación de orden moral y, en tanto que moral, *libre*, fundamentada en la creencia en Dios como bien supremo (Amaral, 1999; Collmar, 2004). La libertad de la que nos habla Flitner (1972), es una *libertad espiritual* (deber ser) en oposición a la *necesidad natural* (ser). La idea de libertad, que según Flitner constituye el núcleo central de la formación, es el de una libertad tutelada por parte del profesor (Flitner (1959), respondiendo a una concepción liberal burguesa conservadora. El propio Flitner nos advierte de los peligros de interpretarla desde posicionamientos progresistas: «Una educación sin autoridad es [...] algo inimaginable. Las tendencias liberalizantes europeas han pretendido realmente pensar este absurdo [...] pero el intento se destruye por si mismo» (Flitner, 1972, 92).

El fenómeno educativo, por lo tanto, queda determinado por la relación amorosa, personal, voluntaria y libremente

elegida, entre dos personas, dentro de una comunidad histórico-cultural (Flitner, 1935): entre el *educador* que sabe de la plena existencia moral y cuyo camino se encuentra allanado por la fe en su tarea educadora; y, el *educando* que está, con respecto al primero, en una inferioridad en cuanto a su madurez para la vida plena y creyente. Se trata de un proceso espiritual que tiene como objetivo despertar una *vida moral* en el educando (dentro de las *mores* establecidas), como fruto de la relación entre aquellas que ya están introducidos en esa vida moral y aquellas que aún no lo están (Calvo, 2007). La educación es un acto moral que lleva, tanto al educador como al educando, a estadios superiores de perfección (Zirfas, 2000). Dicha perfección tiene su punto máximo, según Flitner, siguiendo en ello la estela de Pestalozzi (2004), en la *religiosidad*, en la creencia en un Ser superior, que es, precisamente, quien le da significación y contenidos de perfectibilidad (Koring, 1992). Las creaciones culturales de la historia (espíritu objetivo), deben ser aprehendidas individualmente (espíritu subjetivo) a través de la educación; sin embargo, la formación individual del hombre sólo encuentra su pleno sentido en la creencia en un Todo infinito, supraterráneo y suprahistórico (Espíritu Absoluto). La educación, por lo tanto, encuentra su culminación en la apertura a la religión, en tanto que tarea moral de perfección. El objetivo último de la educación, según Flitner (1972), es el hombre que se somete, como creyente, a la voluntad de Dios y que espera la justificación por la gracia, a través de la elevación del hombre al realismo espiritual de una vida creyente (Herrmann, 1992).

3. La ciencia pedagógica: conocimiento comprensivo de la educación

Para Flitner (1935) el saber pedagógico siempre está en función de una determinada concepción sobre lo educacional, determinando el rango de la pedagogía como ciencia. Para la correcta conceptualización de la teoría educativa, como paso previo, debe haber un *consenso generalizado* en asuntos pedagógicos dentro de la comunidad científica (Bokelmann, 1959). Dicho consenso está lejos de alcanzarse en la realidad, pues, de hecho, para nuestro autor (1935), pueden darse dos posicionamientos opuestos, aunque no necesariamente irreconciliables: 1) si se entiende que la reflexión sobre lo educacional parte del conocimiento del mundo y de la vida humana, y que, por lo tanto, como todo esfuerzo cognoscitivo, tiene su sentido en sí misma, la ciencia pedagógica se constituye en una *ciencia fáctica positiva* (ciencia especulativo-racional); si, por el contrario, 2) se entiende que la práctica educativa debe llevarse a cabo guiada por aquel conocimiento por medio de un conjunto de reglas y principios externos, se convierte en una *ciencia normativo-pragmático-tecnológica* (ciencia empírico-positiva). Dada la complejidad del fenómeno educativo, Flitner (1957) busca un posicionamiento intermedio entre ambos planteamientos, pues entiende que el saber pedagógico debe erigirse en una *ciencia de hechos* ligada a la *reflexión filosófica* (Valls, Vilanou y Carreño, 2014). Lo cierto, sin embargo, es que Flitner, como veremos, se quedará en un planteamiento hermenéutico-especulativo, filosófico-historicista (Bokelmann, 1980), relegando a un segundo o tercer plano las investigaciones de carácter empírico (Röhrs, 1989). No sólo dentro de

sus planteamientos teóricos, sino que, por ejemplo, la revista *Die Erziehung*, bajo la dirección de Flitner, Fischer, Litt, Nohl y Spranger, que, teóricamente, nació con esa vocación de situarse en un lugar intermedio entre la investigación empírica y la investigación racional, acabó actuando como portavoz del movimiento de la pedagogía de las ciencias del espíritu, sin encontrar apenas espacio para la investigación positiva de hechos (Roith, 2006).

Efectivamente, para Flitner (1935), desde planteamientos empíricos sólo sería posible atenerse a lo que la educación y la formación cultural han representado en las distintas épocas y en los diferentes pueblos, reuniendo material susceptible de elaboración y sistematización que puede ser de interés a cualquier ciencia sensibilizada por el problema educativo. Sin embargo, de este tipo de investigación no puede derivarse un saber general de lo educativo (*Allgemeine Pädagogik*, Pedagogía General), puesto que carece del planteamiento propiamente pedagógico del problema, que siempre debe ser considerado como una *cuestión filosófica* (Flitner, 1935). Sólo desde planteamientos racionales es posible tomar conciencia de la realidad educativa, estando inmersos en ella, planteándonos problemas en tal o cual situación y convirtiendo la inmediatez de la actividad y del trabajo educativo en una reflexión sobre la circunstancia en la que nos encontramos y sobre uno mismo dentro de dicha circunstancia (Flitner, 1972). La pedagogía flitneriana es una de las *ciencias del espíritu* (Flitner, 1928b), que propone como método la *comprensión hermenéutica* de la educación en su contexto histórico y cultural del cual parte

para llegar a la *moralidad* del proceso educativo (Flitner, 1961a, 1979, 1989), es decir, a los grandes *finés educacionales* (Maris, 2012).

La realidad educativa, por lo tanto, sólo puede ser comprensible si se toman en consideración los factores históricos para interpretarlos (Roith, 2006). Esta reflexión hermenéutico-comprensivo-interpretativa penetra toda la vida desde el momento en que es llevada no sólo por la rígida tradición, sino por una viva fuerza espiritual renovadora. De aquí que la reflexión filosófica se encuentre en su fundamento, de la misma forma que se encuentra, inevitablemente, en la práctica como su parte integrante teórica. Ahora bien, la ciencia pedagógica debe abrirse no a cualquier filosofía, sino a la filosofía idealista. Flitner atacará, por ejemplo, duramente los planteamientos filosóficos de Dewey, sobre todo por su radical biologicismo y por su visión pragmática y utilitarista del saber pedagógico. No dudará Flitner (1956a), en acusar a Dewey de que sus planteamientos educacionales confinan a los alumnos a la simple materialidad de una vida cerrada en la biología, sin posibilidades de abrirse a la Trascendencia. Además, la educación deweyana, según Flitner, fomenta el conformismo y la sumisión social de las nuevas generaciones. Con ello Flitner ignora, consciente o inconscientemente, el carácter cívico y democrático, con sus defectos y sus virtudes, evidentemente, de la educación progresista deweyana, precisamente por progresista. No deja de ser sintomático que las objeciones hechas a Dewey provengan de un autor que nunca ha cuestionado el poder establecido, y que por ello haya recibido numerosas críticas por parte de

la *teoría crítica de la sociedad* y de la *pedagogía crítica*, al no tener en cuenta las condiciones de la realidad social y educativa, al no hacer un análisis crítico y realista de las fuerzas de dominio existentes en la sociedad y de su influencia sobre la educación, quedándose en planteamientos ultraconservadores al servicio del poder burgués establecido (Roith, 2006). Por otra parte, es curioso que, según Oelkers (2006), sólo existe un escrito en el que Flitner hable de democracia y de los problemas educativos en las democracias: *Pädagogische Probleme der Erziehung in den Demokratien* (1956b), y, curioso también, que en él no hable en absoluto del pragmatismo norteamericano con el peso que éste tuvo en el desarrollo de la democracia y de la educación democrática en Norteamérica.

En su trabajo en castellano, *La Educación y la vida* (1970), Flitner cuando habla, en general, de las actividades didácticas y metodológicas que se realizan en el espacio escolar, habla de las *artes educativas*. Para nuestro autor la educación debe entenderse como un *arte*, nunca como una técnica, y su reflexión pedagógica, como una *estética de la educación* (Flitner, 1935), un saber más cercano a la experiencia artística que a la científica, un saber que no puede ser comprobado científicamente (Litt, 1927). Pese a que Flitner sostiene que la investigación empírica para la pedagogía es muy importante, lo cierto es que se limitó casi exclusivamente a la interpretación y comprensión de la realidad como único instrumento de investigación educativa a través de la *metodología hermenéutica*. Según Flitner, esta estética, íntimamente enlazada con el hábito y el arte educativos,

se eleva gradualmente al rango de una auténtica y rigurosa meditación filosófica, mediante la cual la reflexión teórica se *confirma a sí misma y se purifica ideológicamente*. Esta purificación necesita del conocimiento científico racional en su plenitud propia. Si esta reflexión vital inmediata se eleva en esta dirección, nos dice Flitner (1935), con plena conciencia teórica, metódica y sistemáticamente, llega a convertirse en riguroso pensamiento científico (*Systematische Pädagogik*, Pedagogía Sistemática), perteneciendo a una de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*). Este pensamiento, como todo filosofar, debe aspirar, única y exclusivamente, a la verdad, siendo de vital importancia para quien lo ejercita, porque quien ejecuta esta reflexión intenta no sólo ilustrarse, sino que, si lo hace auténticamente, puede perfeccionarse y desarrollarse íntegramente. Tal reflexión, por lo tanto, es educadora en sí misma. Es la propia experiencia de quien recapacita y sobre lo que recapacita la que le ayuda en su meditación dentro de la circunstancia educativa. La reflexión se convierte, de esta manera, en una parcela de la realidad educativa. La ciencia de la actividad educativa tiene, para Flitner (1935), el rango de una *ciencia fáctico-positiva*, ya que se sustenta en una reflexión auténticamente filosófica, lo cual no ocurriría si se tratara de una simple reflexión empírica. La verdad de la ciencia pedagógica es filosófica e histórica, de no ser así, perdería su característica fundamental (Flitner, 1935, 84). Lo cierto, sin embargo, es que los planteamientos teóricos de Flitner, más que de una ciencia fáctico-positiva, son más propios de una *ciencia hermenéutico pragmática* (Böhm, 1991), porque siempre

parte de la realidad educativa concreta, de la experiencia educativa anterior a la reflexión teórica (Flitner, 1967b), en ningún caso porque la identifique con el pragmatismo norteamericano, con el *saber para hacer* propio de una teoría tecnológica de la educación.

Efectivamente, para Flitner la ciencia pedagógica permanece siempre como un filosofar dentro de la circunstancia educativa, si bien como una parte independiente de la filosofía. No sólo de la filosofía, sino de cualquier ciencia cuyo objeto de estudio sea el hombre y su educación. La ciencia pedagógica debe ser plenamente autónoma (Flitner, 1928a), aunque puede estar asistida por otras ciencias que le ayuden a conseguir sus objetivos, introduciendo la correspondiente discusión filosófica (Flitner, 1972). En este sentido, la Pedagogía General o Sistemática debe definirse como una ciencia *hermenéutico pragmática* del espíritu, como una reflexión sobre la actividad humana y sobre el mundo, que se puede confirmar a sí misma y que se ordena científicamente (Flitner, 1935). Según nuestro autor, y como ya hemos dicho, la ciencia pedagógica debe ocupar un lugar intermedio entre la investigación empírica y la investigación especulativa (Tenorth, 1992), puesto que se encuentra en estrecha relación con el hábito y con la práctica y, por consiguiente, también con sus técnicas y procedimientos. Sin embargo, Flitner está mucho más preocupado por los *aspectos filosóficos, teleológicos y teológicos técnico-procedimentales* que pasan a desempeñar un papel muy subordinado en sus planteamientos. Por ejemplo, y sólo

a nivel de curiosidad, las tareas que son propias de la ciencia pedagógica hermenéutico-pragmática, por orden de prioridad, son (Flitner, 1957): en primer lugar, la comprensión de las realidades históricas dadas; en segundo lugar, conseguir un acuerdo sobre la estructura de los contenidos que son el fundamento de dichas realidades; y, sólo en tercer y último lugar, la ayuda en *problemas técnicos de la educación*. Desde sus planteamientos, la teoría educativa adquiere su significado real y verdadero, considerando el hábito y el arte educativos no sólo desde un punto de vista externo, sino también desde el punto de vista interno, como susceptible de cambio desde dentro de ellos. Si no fuera de esta manera, nos dirá, la teoría educativa se limitaría a dar normas a la práctica educativa (Flitner, 1964). Para Flitner, la realidad educativa siempre está situada históricamente y, por lo tanto, su reflexión teórica nunca es derivable de lo que es general o determinable lógicamente, subordinando el punto de vista externo de la ciencia empírica al punto de vista interno de la filosofía (Roth, 1962). El propio Flitner (1935, 22 y 23), nos dirá que «ni el arte educativo puede compararse con la labor técnica, ni la ciencia de la educación tiene el carácter de una tecnología o de una ciencia fundada en ella. Toda esta analogía carece de sentido».

Por otra parte, según Flitner (1935, 1972), tampoco puede hablarse de un predominio de la teoría educativa sobre la experiencia práctica, porque ésta lleva siempre en si misma su propio discurrir. Existe una estrecha correlación entre el conocimiento pedagógico y la práctica educativa. La investigación positiva

de hechos no puede verificarse sin la reflexión filosófica sobre la realidad educativa que se practica, sobre la praxis educativa existente. La metodología pedagógica debe buscar su objeto en la propia práctica educativa (Bollnow, 1989), en lugar de desarrollar normas generales para evaluar y mejorar la praxis existente (Roith, 2006). De no ser así, se abriría un abismo entre la teoría y la práctica; sin embargo, cuando el pensamiento pedagógico se funda verdaderamente en la circunstancia educativa es entonces también práctico, y la verdad teórica es, al mismo tiempo, una verdad práctica, por lo cual no se presenta ninguna distancia insalvable entre la teoría y la práctica. Para Flitner, el auténtico pensamiento pedagógico se integra con la teorización inmediata dentro de la circunstancia educativa y es devuelta a la práctica real proporcionando luz y claridad en su actuación educacional (Bollnow, 1992). Desde esta perspectiva, la ciencia pedagógica otorga a la práctica educativa (Flitner, 1935): el *conocimiento concreto* (teoría de la educación) y la *formación pedagógica* (profesionalización del educador). En cuanto al conocimiento concreto, el educador planteará sus problemas, a la solución de los cuales concurrirán, además de la pedagogía, la historia, la psicología y la sociología; en cuanto a la formación pedagógica, ésta no consiste en una transmisión de resultados concretos obtenidos de la ciencia de la educación, sino un *conocimiento holístico* de la totalidad de la reflexión pedagógica dentro del conjunto existencial formado por los problemas y por la vida práctica diaria, en el devenir de la tarea educacional (Flitner, 1982). Nuestro autor, como podemos observar, se coloca en posiciones

vitalistas y existencialistas (Velasco y Reyes, 2011), decantando sus posiciones hacia uno de los efectos de la historia, la cultura (Colom y Mèlich, 1994). La reflexión pedagógica, desde este posicionamiento, no es, pues, solamente el fruto de un estudio profundo y de un riguroso pensamiento científico-espiritual. El educador que se interese por la reflexión pedagógica, nos dirá Flitner (1935), deberá actuar de manera hermenéutico-comprensiva, convirtiéndose, necesariamente, en un *tipo humano* diferente del que ejerce el hábito educativo de manera rutinaria, mecánica y sin ninguna clase de reflexión filosófica sobre su praxis educativa diaria.

Para Flitner, la ciencia pedagógica no sólo ha de describir y explicar el fenómeno educativo (ciencia positiva), sino que también, y sobre todo, debe comprenderlo e interpretarlo (ciencia normativa), no quedándose en la situación educativa tal y como se da históricamente, sino enjuiciándola desde un horizonte normativo (reflexión racional). Se tratará de una pedagogía normativa en función de la filosofía y de la teología (Tenorth, 1992). Sus verdades, por lo tanto, no pueden presentarse nunca en forma de tramas rígidas constituidas por principios generales, fijos e inamovibles, sino que ha de ser dialéctica, dinámica, adaptándose al momento histórico y a la circunstancia concreta en la que se halla el conocimiento educativo del momento (Flitner, 1935, 1972). Sin embargo, no sería posible ningún tipo de filosofar si no pudiese señalarse la existencia, dentro de lo que es histórico, de un sistema, de unas categorías, de un orden conceptual, en definitiva, de una totalidad inteligible de todos los conceptos y principios de la

ciencia pedagógica. Analizar esta totalidad es el problema máximo de la teoría educativa, para lo cual precisa de la ayuda subsidiaria de la pedagogía histórica [5].

En este sentido, la pedagogía histórica, que en Flitner (1956c), como en el resto de las ciencias pragmáticas del espíritu, más que una historia de la educación es una *historia de las ideas pedagógicas* (Depaepe, 2008), debe ayudarnos a comprender la situación presente desde el pasado, mientras que la pedagogía general y sistemática deberá analizar y comprender la situación educativa presente desde la situación humana en general (Flitner, 1972). Pues bien, en el análisis pedagógico, de partida, hay que realizar una descripción, una representación de la circunstancia educativa y, con ello, del fenómeno de la educación dentro del cual pueda ser descubierto dicho sistema. El resultado de este procedimiento pone de relieve, nos dice Flitner, el *carácter abstracto* que tiene la ciencia pedagógica y, al mismo tiempo, se manifiesta como un conocimiento efectivo y vivaz por el hecho que se mueve y realiza dentro de un *pensamiento histórico contingente*. Con eso, la ciencia pedagógica, cuyos límites, como podemos observar, son indeterminables, efectúa el tránsito a los problemas de la pedagogía histórica y se convierte en un análisis de los problemas actuales que siempre están determinados históricamente. Así considerada, la ciencia pedagógica debe contemplar y estudiar el fenómeno educativo desde tres puntos de vista (Flitner, 1935): en otros individuos e instituciones como fenómeno del mundo externo; como fenómeno y realidad residente en nuestro mundo interior; y,

holísticamente como fenómeno global que afecta a la totalidad del hombre.

La verdad de la ciencia pedagógica, en tanto que pedagogía filosófica (Wulf, 2002), reside en el firme enlace y oposición simultáneos del tratamiento, al mismo tiempo, *filosófico-histórico* y *general-sistemático* (Flitner, 1935). Una teoría general y sistemática de la educación «no se puede sacar más que del hombre histórico [...] tal como se comprende a sí mismo dentro de una determinada cultura» (Flitner, 1972, 107). Así, en tanto se refiere al aspecto educativo de la existencia humana, el conocimiento pedagógico debe intentar penetrar en el sentido de la forma histórica. Esta ciencia, además, debe dilucidar el hecho de la educación como tal, poner de relieve los aspectos particulares del fenómeno educativo y extraer sus categorías generales encontradas en la práctica educacional (Gallo, 2005; Roith, 2006). Estas categorías generales son (Flitner, 1972): la comunidad educativa y las relaciones educacionales que se establecen entre educador y educando; los poderes educativos socio-políticos (orden social educativo); los contenidos educacionales extraídos de los bienes espirituales; la educabilidad-formatividad por parte del educando y la intencionalidad educativa por parte del educador; el proceso educativo-formativo con sus procedimientos y métodos educacionales; y, la educación como forma interior del educando y la finalidad consciente del educador. Dicho ello, la ciencia pedagógica debe orientar la realidad educativa y ayudar a comprender y analizar la concreta circunstancia educativa en función del puesto que el hombre tiene en la historia (Flitner, 1935).

Ahora bien, la ciencia pedagógica sólo logrará ampliar el horizonte del educador en caso de que ponga en relación los datos históricos con el hombre real. De ahí, precisamente, la importancia que Flitner otorga no sólo a la historia, sino también a la antropología filosófica. Por medio de la antropología filosófica, Flitner pretende profundizar en la esencia del ser humano, siguiendo para ello la tradición espiritualista propia de la filosofía hermenéutica (Colom y Mèlich, 1994). Tal antropología debe ayudarnos a la hora de delimitar, desarrollar y clarificar el concepto de hombre y su formatividad (Velasco y Reyes, 2011). Como nos dice Runge (2005), en el problema de la formatividad del ser humano se encuentran entremezclados problemas antropológicos y pedagógicos, difícilmente separables. Para Flitner (1972, 13), «la reflexión sobre la educación y la formación va unida a la reflexión sobre el hombre mismo y su obrar en general, de manera que ambas resultan inseparables». De hecho, es tal su importancia que (Flitner, 1935): cuando la ciencia pedagógica trata del fenómeno educativo se convierte en una parte fundamental de la antropología filosófica; y, cuando la teoría educacional se propone resolver su problema, se sujeta a la totalidad de la antropología filosófica. Existe, por lo tanto, una correlación mutua entre ambas direcciones de la investigación y de la especulación filosófica (Röhrs, 1992). Se trata, por lo tanto, del estudio antropológico-educativo del objeto propio de la ciencia pedagógica (Colom, 1978).

4. A modo de conclusión

Flitner acabará reduciendo la educación a una cuestión cultural, a un fenóme-

no espiritual radicalmente abierto a la religiosidad, olvidándose de la materialidad propia del ser humano y de la educación. De la lectura de sus trabajos se deduce que más que de cuestiones educacionales generales de lo que nos habla es de cuestiones religiosas particulares, que estamos más cerca de un tratado de pedagogía teológica que no de pedagogía general o sistemática. Desde esta perspectiva, los procedimientos, los métodos, las metodologías, las técnicas tienen poca cabida en sus planteamientos. Flitner abre una brecha, aunque él lo niegue, entre la educación y la realidad educacional, entre el pensar educacional y la praxis educativa, reduciendo lo educacional a la esfera espiritual, cerrando la posibilidad de que la ciencia pedagógica adquiera verdaderos matices de un saber científicamente fundamentado. Su teoría educativa es una filosofía educacional, la cual fundamenta y establece la estructura y el alcance de la ciencia pedagógica. Todo ello nos orienta, por una parte, en lo que es para él la teoría de la educación, la ciencia pedagógica (un saber abstracto poco práctico); y, por otro lado, en el carácter secundario, cuando no molesto y despectivo, de la técnica y su reflexión, la tecnología. Además, la teoría de la educación comprende, por una parte, todo lo educativo, sin ningún límite; y, de otra, la historia debe convertirse en su complemento ideal. Desde esta perspectiva, se aleja de una concepción moderna y dinámica de la teoría educativa, no sólo porque no la desliga de la filosofía, sino porque considera que en ella tiene cabida cualquier contenido de estudio siempre que se refiera a la cuestión educativa. Para Flitner forman parte de la tarea teórica educacional los ideales, los valores, las *mores*, los fines, las

religiones, los factores históricos, es decir, aspectos que la actual teoría tecnológica de la educación desliga de sus propósitos teóricos. Con eso no estamos diciendo que todo ello no pueda y deba ser objeto de desarrollo teórico, evidentemente que sí, sin embargo, sería objeto no de la Teoría de la Educación, sino de la Filosofía de la Educación y la Historia de la Educación. Por último, Flitner evidencia, claramente, que los problemas de la conceptualización de la ciencia pedagógica, que aún hoy en día seguimos padeciendo, más que un problema de tipo epistemológico es una cuestión, esencialmente, histórica o historicista.

Dirección para la correspondencia:

Joan C. Rincón Verdera. Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, Universitat de les Illes Balears, Carretera de Valldemossa, km 7,5. Palma-07122 (Illes Balears). Email: jcarles.rincon@uib.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1. V. 2015.

Notas

- [1] WILHELM FLITNER (1889-1990) fue uno de los mayores exponentes de la dirección espiritualista en la educación de la primera mitad del siglo XX y uno de los reformadores de la educación alemana durante la República de Weimar y las primeras décadas de la República Federal. La incidencia de la obra de FLITNER en España fue muy importante hasta bien entrada la década de los años setenta del siglo pasado. En España las dos obras flitnerianas que tuvieron una mayor difusión y que contienen todo su pensamiento pedagógico son *Pedagogía Sistemática* (1935) y *Manual de Pedagogía General* (1972). Para un fácil acceso a su

extensa bibliografía se puede consultar sus obras completas editadas en 1982, en doce volúmenes, bajo el título *Gesammelte Schriften*, y cuyos editores son KARL ERLINGHAGEN, ANDREAS FLITNER y ULRICH HERRMANN.

- [2] Flitner asume el concepto de generación diltheyano (1989), quien lo define en términos de relaciones de contemporaneidad, consistente en grupos de personas sujetos, en sus años de mayor plasticidad, a influencias históricas comunes (LECCARDI y FEIXA, 2011).
- [3] Por formatividad, Flitner (1972) entiende la disponibilidad del hombre frente a las influencias que le educan y forman, es decir, el conjunto de disposiciones humanas gracias a las cuales pueden propiciarse la personalización, la socialización y el desarrollo moral (GAITÁN, LÓPEZ, QUINTERO y SALAZAR, 2010).
- [4] Por formas, FLITNER (1946, 1947, 1967a) entiende, siguiendo en ello a SPRANGER (1946), los distintos estilos socio-culturales de vida que se han dado a lo largo de la historia, poniendo especial énfasis en aquellos estilos históricamente relevantes y que deben ser transmitidos a través de la educación.
- [5] En la configuración de la ciencia pedagógica, FLITNER no asigna a la historia el mismo peso específico que le otorga a la hora de delimitar el concepto de educación, quedando como una ciencia auxiliar, aunque muy importante en comparación con otras ciencias como la psicología o la sociología (HERRMANN, 1978).

ARTETA, C. (2014) El arte de la hermenéutica y la pedagogía, *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 1:25, pp. 152-162.

BÖHM, W. (1991) *Teoría y praxis* (México, CREFAL/PREDE-OEA).

BOKELMANN, H. (1959) Der pädagogische Konsensus, *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, pp. 224-242.

BOKELMANN, H. (1980) Pedagogía, en SPECK, J. y WEHLE, G. *Conceptos fundamentales de pedagogía* (Barcelona, Herder) pp. 594-655.

BOLLNOW, O.F. (1989) Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, en RÖHRS, H. y SCHEUERL, H. (eds.) *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris, Lang) pp. 53-70.

BOLLNOW, O. F. (1992) Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik, en PEUKERT, H. y SCHEUERL, H. (eds.) *Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft-Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (Weinheim/Basel, Beltz Verlag) pp. 47-57.

BORRELLI, M. (2005) *Pedagogia come ontologia dialettica della società* (Consenza, Pellegrini Editore).

CALVO, F. (2007) Las dimensiones psicológicas de la pedagogía a principios del siglo XX, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 47-72.

COHN, J. (1944) *Pedagogía Fundamental* (Buenos Aires, Editorial Losada).

Bibliografía

AMARAL, M. N. (1999) *Flitner: fundamentação filosófica da pedagogia sistemática ou geral* (São Paulo, Universidade de São Paulo).

- COLOM, A. J. (1978) Antropología y Educación, *Mayurqa. Revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts*, 17, pp. 303-309.
- COLOM, A. J. y MÈLICH, J. C. (1994) Antropología y educación. Notas sobre una difícil relación conceptual, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6, pp. 11-21.
- COLLMAR, N. (2004) *Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht* (Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht).
- DE LA TORRE, M. C. (2006) Los cimientos científicos de una nueva teoría educativa, *Tendencias pedagógicas*, 11, pp. 15-29.
- DEPAEPE, M. (2008) *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)* (València, Nau Llibres).
- DILTHEY, W. (1989) *Selected Works, Volume I, Introduction to the Human Sciences* (Princeton, Princeton University Press).
- FLITNER, W. (1928a) Zum Begriff der pädagogischen Autonomie, *Die Erziehung*, 3, pp. 355-369.
- FLITNER, W. (1928b) Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung, *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*, 4:2, pp. 242-249.
- FLITNER, W. (1935) *Pedagogía Sistemática* (Barcelona, Labor).
- FLITNER, W. (1946) *Lebenslehre* (Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht).
- FLITNER, W. (1947) *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung* (Dad Godesberg, Küpper).
- FLITNER, W. (1956a) Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform, *Die Deutsche Schule*, 48:4/5, pp. 147-153.
- FLITNER, W. (1956b) Pädagogische Probleme der Erziehung in den Demokratien, en LANDESPERSONALAMT HESSEN (ed.) *Hessische Hochschulwochen für staatswissenschaftliche* (Wiesbaden, Ministerium für Erziehung und Volksbildung) pp. 248-256.
- FLITNER, W. (1956c) Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft, *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, pp. 65-73.
- FLITNER, W. (1957) *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (Heidelberg, Quelle & Meyer).
- FLITNER, W. (1959) Das pädagogische Problem der Freiheit, en HUNOLD, A. (ed.) *Erziehung zur Freiheit* (Erlenbach-Zurich, Beltz Verlag) pp. 129-145.
- FLITNER, W. (1961a) *Die gymnasiale Oberstufe* (Heidelberg, Quelle & Meyer).
- FLITNER, W. (1961b) *Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen* (Zürich/Stuttgart, Beltz Verlag).
- FLITNER, W. (1964) *Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und Pädagogik* (Hannover, Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung).

- FLITNER, W. (1965) *Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis* (Heidelberg, Quelle & Meyer).
- FLITNER, W. (1967a) *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen* (München, Piper).
- FLITNER, W. (1967b) Die Geisteswissenschaften und die pädagogische Aufgabe, en RÖHRS, H. (ed.) *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (Frankfurt, Akademische Verlagsgesellschaft) pp. 85-91.
- FLITNER, W. (1967c) *Hochschulreife und Gymnasium* (Heidelberg, Quelle & Meyer).
- FLITNER, W. (1970) La Educación y la vida, *Educación*, 2, pp. 35-44.
- FLITNER, W. (1972) *Manual de Pedagogía General* (Barcelona, Herder).
- FLITNER, W. (1979) Ist Erziehung sittlich erlaubt?, *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, pp. 499-504.
- FLITNER, W. (1982) *Erwachsenenbildung* (Paderborn, Schöningh).
- FLITNER, W. (1989) *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über Hermeneutik und Pragmatik, Sinnaufklärung und Normauslegung* (Paderborn, Schöningh).
- GAITÁN, C., LÓPEZ, E. A., QUINTERO, M. y SALAZAR, W. (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (Bogotá, Ministerio de Educación Nacional).
- GALLO, L.E. (2005) Una mirada a la didáctica desde la formación categorial, *Revista Iberoamericana de Educación*, 36:6. Ver <http://www.rieoei.org/deloslectores/1094Gallo1.pdf> (Consultado el 23. IV. 2014).
- GIMENO, P. (2013) Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77:27/2. pp. 77-92.
- HERRMANN, U. (1978) Pädagogik und geschichtliches Denken, en THOERSCH, H., RUPRECHT, H. y HERRMANN, U. (eds.) *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft* (München, Juventa, S.) pp. 173-238.
- HERRMANN, U. (1992) «Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang». Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft, en PEUKERT, H. y SCHEUERL, H. (eds.) *Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft-Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (Weinheim/Basel, Beltz Verlag), pp. 31-46.
- HOFFMANN, D. (1989) Bemerkungen zur Begründung und Entwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, en ZEDLER, P. y ECKHARD, K. (eds.) *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (Weinheim, Deutscher Studienverlag).
- KEINER, E. (2011) Organización-Saber-Poder. ¿Son las redes una nueva forma de comunicación científica?, *RELEC. Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, pp. 23-29.
- KORING, B. (1992) Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners, en PEUKERT, H.

- y SCHEUERL, H. (eds.) *Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft-Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (Weinheim/Basel, Beltz Verlag) pp. 113-130.
- LECCARDI, C. y FEIXA, C. (2011) El concepto de generación en las teorías sobre la juventud, *Última Década*, 34, pp. 11-32.
- LITT, TH. (1927) *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal* (Leipzig, Teubner).
- MARIS, S. (2012) *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (Buenos Aires, CIAFIC).
- MAROTZKI, W. (1993) Actualidad de la teoría de Wilhelm Flitner sobre formación, *Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, 47, pp. 84-95.
- NOHL, H. (1965) *Antropología Pedagógica* (México, FCE).
- OELKERS, J. (2006) The Strange Case of German «Geisteswissenschaftliche Pädagogik». The Mental Side of the Problem, en HOFSTETTER, R. y SCHNEUWLY, B. (eds.) *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences, End 19th-Middle 20th Century* (Berne, Peter Lang SA, Editions Scientifiques Internationales) pp. 191-222.
- PESTALOZZI, J. E. (2004) *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad* (Madrid, Antonio Machado Libros).
- PEUKERT, H. (1992) Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken, en PEUKERT, H. y SCHEUERL, H. (eds.) *Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft-Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (Weinheim/Basel, Beltz Verlag) pp. 15-27.
- ROITH, C. (2006) *La teoría crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España* (Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá).
- RÖHRS, H. (1989) Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und paedagogische Vers taendigung-Zur Einführung in die Fragestellung, en RÖHRS, H. y SCHEUERL, H. (eds.) *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris, Lang) pp. 17-52.
- RÖHRS, H. (1992) The anthropologic concept of Flitner, Wilhelm, *Philosophisches Jahrbuch*, 99:2, pp. 369-379.
- ROTH, H. (1962) Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, en BECKER, H., BLOCHMANN, E., BOLLNOW, O. F., HEIMPEL, E. y WAGENSCHNEIN, M. (eds.) *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung* (Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht) pp. 481-490.
- RUNGE, A. K. (2005) La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana, *Revista Educación y Pedagogía*, 17:42, pp. 47-66.
- RUNGE, A.K. y GARCÉS, J.P. (2011) Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición

pedagógica alemana, *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9:2, pp. 13-25.

SARRAMONA, J. (2000) *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica* (Barcelona, Ariel).

SIMOJOKI, C. (2008) *Evangelische Erziehungsverantwortung: Eine religionspädagogische* (Tübingen, Mohr Siebeck).

SOLER, J. y VILANOU, C. (2001) Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate post-moderno a un nuevo humanismo pedagógico, *Educação & Realidade*, 26:2, pp. 11-29.

SPRANGER, E. (1946) *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad* (Buenos Aires, Revista de Occidente).

TENORTH, E.E. (1992) «Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften in der Gegenwart» Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der «theoretischen Pädagogik», en PEUKERT, H. y SCHEUERL, H. (eds.) *Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft-Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (Weinheim/Basel, Beltz Verlag) pp. 85-108.

UHLE, R. (1976) *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft* (München, Kösel).

VALLS, R., VILANOU, C. y CARREÑO, A. (2014) Prehistoria y primera historia de la Sociedad Española de Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 24, pp. 13-39.

VELASCO, J. J y REYES, L. (2011) Antropología y educación: notas para una identificación de

algunas de sus relaciones, *Contribuciones desde Coatepec*, 21, pp. 59-83.

WULF, C. (2002) Teorías y conceptos de la ciencia de la educación, en KÜPER, W. (comp.) *Pedagogía General* (Quito, Abya-Yala Editing) pp. 85-116.

ZIRFAS, J. (2000) Unificación versus plurificación. Reflexiones éticas en las teorías pedagógicas del perfeccionamiento, *Revista Educación y Pedagogía*, 12:28, pp. 73-89.

Resumen: Wilhelm Flitner: educación y pedagogía en el ámbito de las ciencias del espíritu

En este artículo realizamos un estudio histórico de las aportaciones culturalistas de Wilhelm Flitner a los procesos de epistemologización propios de la pedagogía contemporánea. A partir de una revisión bibliográfica del autor, análisis de contenido y confrontación con la literatura sobre el tema, llegamos a la conclusión que Flitner se propuso reelaborar el cuerpo epistemológico de la pedagogía, siguiendo la tradición racionalista neokantiana, propia de la primera mitad del siglo XX. La educación es una actividad espiritual y la pedagogía es una de las ciencias pragmáticas del espíritu, cuyo objeto es la comprensión hermenéutica de la educación en su contexto histórico y cultural. Flitner acabó confundiendo los campos propios de la Teoría de la Educación con los de la Filosofía de la Educación. Ambos campos, aunque igualmente lícitos, son diferentes. La Filosofía de la Educación no debe sustituir a los estudios teóricos

sobre la educación, los cuales corresponden a la Teoría de la Educación.

Descriptores: Flitner, Educación, Ciencias del Espíritu, Pedagogía General y Sistemática, Teoría de la Educación, Filosofía de la Educación.

Summary:

Wilhelm Flitner: education and pedagogy in the field of the Humanities

In this paper we present a historical study of the culturalist contributions of Wilhelm Flitner specific processes for the epistemologization of contemporary pedagogy. From a literature review of the author, content analysis and comparison with literature on the subject, we

conclude that Flitner proposed rework the epistemological body of pedagogy, following the neo-Kantian, own rationalist tradition of the first half of the century XX. Education is a spiritual activity and pedagogy is a pragmatic human science, whose object is the hermeneutic understanding of education in its historical and cultural context. Flitner ended up confusing the fields of Theory of Education with the Philosophy of Education. Both fields, but equally legitimate, are different. The Philosophy of Education should not replace theoretical studies on education, which correspond to the Theory of Education.

Key Words: Flitner, Education, Spirit Sciences, General and Systematic Pedagogy, Theory of Education, Philosophy of Education.