

HERBART Y LA MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO

MÓNICA CECILIA MACHADO MARÍN

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: FORMACIÓN DE MAESTROS**

**DIRECTOR: JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN
2005**

*...A TUSO
A su infinito amor
A su infinita compañía*

*... A GUILLO
A su infinita paciencia
A su infinita gratuidad*

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Antioquia

A los directores y profesores de la maestría

A Olga Lucía Zuluaga ...Y a todos aquellos... especialmente a Dayro Quintero y Margoth Posada

Cada individuo es y permanece siendo como un camaleón, y la consecuencia de ello es que todo carácter se halla frecuentemente comprometido en una lucha interior.

Herbart

El trabajo del pensamiento no es el de denunciar el mal que habitaría secretamente en todo lo que existe, sino el de presentir el peligro que amenaza en todo lo que es habitual, y de volver problemático todo lo que es sólido.

Michael Foucault

Nos circunda y arrastra un gran río, el que llamamos vida, naturaleza, historia. Esta corriente vertiginosa nos da sentimientos, opiniones y pensamientos, y luego nos los vuelve a quitar. Aquél que consigue de vez en cuando acuñar por sí sólo un pensamiento, aquél es individuo.

G. Colli

Aprender es burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien. Aprender es atreverse a subvertir nuestro "verdadero modo de ser"; es un acto contra todos los fatalismos.

Phillippe Meirieu

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

RESUMEN

1. PEDAGOGÍA Y MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO

- 1.1 Problemáticas herbartianas
- 1.2 El valor de un pensamiento

2. PRESUPUESTOS PEDAGÓGICOS

- 2.1 La pedagogía como ciencia
- 2.2 Los círculos visuales a la base de la pedagogía
- 2.3 El trabajo conceptual en la ciencia pedagógica
- 2.4 Aspectos generales de la pedagogía de Herbart

3. CONCEPTOS PEDAGÓGICOS

- 3.1 Educación e instrucción, enseñanza, didáctica y formación
- 3.2 Instrucción sintética y analítica
- 3.3 Instrucción no es transmisión de conocimientos
- 3.4 Multiplicidad del interés
- 3.5 El plan de enseñanza en la instrucción
- 3.6 Cuestiones de método
- 3.7 Instrucción, disciplina y gobierno

4. EDUCABILIDAD Y FORMACIÓN DE MAESTROS

- 4.1 Concepciones sobre educabilidad
- 4.2 Formación de maestros
- 4.3 Maestro y alumno

4.4 El tacto pedagógico

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

APÉNDICE I: DE METAFÍSICA Y FILOSOFÍA

APÉNDICE II: SICOLOGÍA Y REPRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN*

El presente trabajo de investigación se inscribe dentro de la Maestría en Educación con énfasis en Formación de Maestros, ofrecida por el Departamento de Educación Avanzada a través de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y se orienta en la línea de trabajo con los pedagogos.

En tal sentido, se ubica dentro de las nociones de *saber pedagógico* y *memoria activa del saber pedagógico*, las cuales permiten una mejor apropiación de los paradigmas pedagógicos —Currículo, Pedagogía y Ciencias de la Educación—, del pensamiento y las ideas de los pedagogos y, con ello, la reactivación de las concepciones teórico/prácticas que éstos presentan, como fuentes fundamentales de la tradición histórica de la pedagogía que permiten dilucidar conceptos, problemáticas y elaboraciones teórico/prácticas para la construcción de saber pedagógico.

Bajo esta perspectiva, recurrir a la historia de la pedagogía, a los pedagogos y al trabajo sobre sus ideas y conceptos, es una actividad cada vez más necesaria en el intento de enfrentar la multiplicidad y dispersión que se presenta en la reflexión pedagógica y en la búsqueda de soluciones que respondan a las inquietudes y problemáticas educativas que surgen hoy en nuestro contexto cultural, social y político. Esta exigencia implica el esfuerzo por rescatar la tradición pedagógica en nuestro país y la responsabilidad de contribuir con ello a un adecuado manejo de teorías y conceptos en el ámbito teórico/práctico.

* Para una mejor comprensión de este trabajo de investigación se recomienda leer los apéndices antes del cuerpo del trabajo.

En tal dirección, este trabajo tiene como finalidad hacer una relectura de los planteamientos y las ideas pedagógicas de Herbart, pues en la medida en que presenta conceptos, problemáticas, interrogantes y reflexiones que enmarcan su trabajo intelectual, abre posibilidades para generar y replantear muchas de las ideas, temáticas, problemas y conceptos que se discuten en la investigación pedagógica y educativa en la actualidad.

Por lo tanto, este trabajo de investigación tiene como objetivos describir y ubicar los planteamientos pedagógicos de Herbart en el marco general de sus posiciones teóricas; esbozar y caracterizar en su edificio teórico la función que cumplen algunos de sus principales conceptos pedagógicos como: educación, instrucción, enseñanza, didáctica, formación, multiplicidad del interés y tacto pedagógico; así como explorar la función que tiene el concepto de educabilidad en Herbart y la discusión actual sobre la formación de maestros.

Para ello, se presenta inicialmente un planteamiento general del problema que lleva a la realización de este trabajo de investigación, luego unas consideraciones generales que enmarcan su pensamiento pedagógico y que sirven de puente para comprender muchas de las ideas pedagógicas de Herbart; finalmente, se añaden dos apéndices que muestran las ideas filosóficas, metafísicas y psicológicas que encuadran sus ideas pedagógicas.

Para la tarea propuesta es necesario tener presente que este trabajo no pretende hacer una historia arqueológica, ni genealógica, ya que no se centra en hacer un análisis de las condiciones de posibilidad del discurso pedagógico de Herbart en sus relaciones y tensiones múltiples para dar cuenta del saber de su época, así como tampoco una historia genealógica porque no pretende hacer un trabajo sobre las tensiones e imbricaciones producidas en la relación saber/poder. Igualmente, no se trata de una historia de conceptos, porque no hace un análisis exhaustivo de la formación histórica de los conceptos pedagógicos de Herbart, ni del pensamiento de la época en que surgieron y de sus relaciones y

comparaciones con otros discursos y prácticas trabajados por pedagogos de ese y otros períodos.

Lo que se pretende es abordar los textos pedagógicos de Herbart, en la forma de una lectura temática como la propuesta por Olga Lucía Zuluaga*, en la que se trataría de "...iniciar la búsqueda del tipo de acontecimiento discursivo donde pueden inscribirse..."¹ algunos de los temas más característicos del pensamiento pedagógico de Herbart, con el fin de resaltar y describir sus ideas, la influencia de su pensamiento y los principales conceptos de sus textos pedagógicos con miras a propiciar un acercamiento a su pedagogía y a mostrar el sentido que tienen éstos, así como la necesidad de volver a ellos para reflexionar temáticas y problemáticas educativas y pedagógicas en el presente. De esta manera se empezaría a crear las condiciones para establecer cortes en el discurso pedagógico que permitan, posteriormente, abordar otros temas como su concepción del conocimiento, del lenguaje, la selección del saber que se concibe, entre otros, así como complementar esta lectura temática con las otras sugeridas por Zuluaga: la discursiva, la metodológica y la crítica.

En ese sentido, en la aproximación a Herbart, este trabajo tiene la limitación que sólo aborda como fuentes originales los únicos tres textos que se conocen de su producción pedagógica en español en nuestro medio: *El diario de un preceptor*, *La pedagogía general derivada del fin de la educación*, y *El Bosquejo para un curso de pedagogía*. Como se desconoce también su producción filosófica, psicológica y estética, así como la importancia que él mismo le concede para entender su pedagogía, se recurre, para el acercamiento a sus ideas, a una bibliografía secundaria, que en parte subsane este vacío, señalando, al menos, algunos de los aspectos más importantes que se resaltan de su pensamiento con relación al momento de su producción y a los planteamientos epistemológicos que presenta.

*ZULUAGA, Olga Lucía. Filosofía y pedagogía. Presentación metodológica y de directrices del trabajo. Medellín: Cied. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, 1976.

¹ Ibid., p.38

Es necesario, antes de adentrarse en el mundo pedagógico de Herbart, conocer algunos aspectos biográficos que permitan ubicar la riqueza de su pensamiento. Johann Friedrich Herbart nace el 4 de mayo de 1776 en Oldemburgo —cerca al puerto de Bremen—, un principado de los tantos en que estaba dividido el imperio Austro/Húngaro, pues en ese entonces todavía no se había conformado la nación Alemana. Y muere en Göttingen el 14 de agosto de 1841.

La vida de Herbart se presenta como una historia sencilla y simple pero llena de acontecimientos significativos que enmarcan la riqueza de su formación y justifican la grandeza de su pensamiento. De ellos sólo se mencionará, de manera general, algunos de los aspectos más sobresalientes de la vida y producción intelectual de este autor*.

Es un hecho que Herbart fue un gran estudioso de la filosofía, la pedagogía, la ciencia, la física, el arte, la poesía, las letras y la matemática. Vivió en una época que experimentó gran desarrollo del pensamiento alemán: La época de Hegel, Fichte, Schelling, Jean P. Richter, Schiller, Kant, entre otros. Tuvo desde muy joven contacto con el pensamiento filosófico y científico de su época a través de sus estudios. De eso dan cuenta la riqueza intelectual que se encuentra en sus obras.

Estudió en la Universidad de Jena (1794-1797), donde fue discípulo de Fichte. Luego fue preceptor en Suiza (1797-1800), tiempo durante el cual estableció relaciones con Pestalozzi. Después se doctoró en Göttingen, donde fue docente privado. En 1808 fue llamado a la Universidad de Königsberg a remplazar a Kant dictando la cátedra de pedagogía, lugar que ocupó durante más de veinte años (1809-1833).

* Para conocer más detalladamente la vida de Herbart pueden leerse las Biografías que presentan COMPAYRÉ, Gabriel. Herbart. La educación a través de la instrucción. México: Trillas, 1994. y FRITZSCH, T. Juan Federico Herbart. Buenos Aires: Labor, 1932.

De la amplia producción filosófica y pedagógica de Herbart se destacan: El diario de un preceptor —escrito mientras fue preceptor en Suiza entre 1788 y 1800—, Sobre la representación estética del mundo como misión capital de la educación (1804), La pedagogía general derivada del fin de la educación (1806), La filosofía práctica general (1808), Introducción a la filosofía (1813), Tratado de psicología (1816), La psicología como ciencia fundada en la experiencia, metafísica y matemática (1824), La metafísica general (1828), Principios de la teoría filosófica de la Naturaleza (1828), Enciclopedia de la filosofía (1831), Cartas sobre la aplicación de la psicología a la pedagogía —publicadas después de su muerte—, Bosquejo para un curso de pedagogía (1835), La idea de Pestalozzi de un A B C de la intuición, investigada y científicamente comprobada, y Aclaración analítica del derecho natural y de la moral (1836).

RESUMEN

En la presentación general de las ideas de Herbart se trabaja en el capítulo uno las categorías de *saber pedagógico* y *memoria activa del saber pedagógico* para ubicar las directrices y el marco dentro del cual se orienta este trabajo; además se plantean, de manera general, algunas de las problemáticas y conceptos pedagógicos que harían relevante volver a retomar las ideas pedagógicas de Herbart para reflexionarlos en el presente. Finalmente, se hace una presentación de la forma como se dio a conocer el pensamiento pedagógico de Herbart en distintos países.

El capítulo dos señala algunas ideas generales sobre la pedagogía de Herbart que sirven de puente y propician el acercamiento a la descripción y comprensión de éstas. Para ello, se hace una presentación de las consideraciones epistemológicas e históricas que hacen referencia a la pretensión de Herbart de construir la pedagogía como ciencia. Además, se resalta la especificidad científica del modelo epistemológico encarnado por Herbart.

En el capítulo tres se hace una presentación de los principales conceptos pedagógicos de Herbart: instrucción, educación, enseñanza, didáctica, formación y tacto pedagógico, estableciendo sus relaciones y diferencias así como su ubicación en el edificio teórico de Herbart.

El capítulo cuarto hace una descripción y reflexión sobre el concepto de educabilidad en Herbart y sus implicaciones en el debate sobre la formación de maestros en nuestro medio.

Finalmente, se presentan dos apéndices. En el primero se hace una presentación más o menos general de las relaciones entre las distintas partes de su sistema, haciendo hincapié en la parte metafísica y filosófica y en los distintos tipos de lectura que sobre ellas se han presentado. En el segundo se hace referencia a la presentación de sus ideas psicológicas, mostrando la repercusión que éstas tuvieron en el agitado escenario teórico de la revolución epistémica que se vivió en la segunda mitad del siglo XIX, en el que se destaca la discusión sobre la representación, concepto fundamental para entender las posiciones filosóficas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas de Herbart.

Por último, se presenta, a manera de conclusión, unas digresiones generales sobre el pensamiento y las ideas pedagógicas de Herbart.

1. PEDAGOGÍA Y MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO

*¿Qué es en efecto lo que se trasmite del pasado?
No todo lo que ha acontecido, sino sólo lo que parece
relevante... No existe una historia única, existen
imágenes del pasado propuestas desde diversos
puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un
punto de vista supremo, comprensivo, capaz
de unificar todos los demás.*

G. Vattimo

La reflexión pedagógica en nuestro país ha estado cruzada por distintos conceptos, teorías, prácticas, corrientes y paradigmas (Currículo, Pedagogía y Ciencias de la Educación) que de una u otra forma han encontrado un espacio de conceptualización y discusión al interior de instituciones como las facultades de educación y las escuelas normales. Esta heterogeneidad que ha atravesado el discurso pedagógico no ha obstaculizado los intentos de historiar, delimitar, fundamentar, profundizar, investigar y diferenciar dicho discurso; constituye, por el contrario, un componente fundamental al momento de pensar las condiciones de posibilidad para establecer un diálogo crítico frente al discurso pedagógico.

En las últimas décadas del siglo XX este diálogo se ha enriquecido con el auge progresivo de investigaciones educativas y pedagógicas, lo que ha contribuido a la búsqueda y establecimiento de nuevos interrogantes y horizontes teórico/prácticos que dinamicen las discusiones, tanto al interior del discurso pedagógico como a la relación de éste con otros saberes que circulan en nuestro contexto. En este sentido, a la pedagogía se le han otorgado diferentes estatutos que la han nombrado como disciplina, campo conceptual, ciencia y saber.

Al tener la referencia de la existencia de estos estatutos, esta investigación se sitúa en el marco del planteamiento de la pedagogía como saber, desde la cual es

posible reflexionar nociones y conceptos que se alojan en el discurso pedagógico. En este sentido, las nociones de *saber pedagógico y memoria activa del saber pedagógico* permiten mirar tanto el pasado como el presente de la pedagogía.

En este aparte se señalará algunos de estos acercamientos con el fin de presentar los planteamientos que se destacan en torno a éstas nociones. No se trata aquí de utilizar estas nociones en sentido metodológico para buscarlas y leerlas en la presentación que se haga de la teoría pedagógica de Herbart, ni de hacer una presentación minuciosa y detallada de todas las temáticas y puntos que cada autor retoma para referirse a ellas, sino de destacar los aspectos más importantes y las ideas generales en las que apoyan su reflexión, así como mostrar el espacio teórico desde el cual es posible volver a pensar las ideas pedagógicas de Herbart.

Distintos investigadores se han acercado a la delimitación de estas nociones desde sus sentidos teóricos o prácticos.

Para Eloísa Vasco Montoya el saber pedagógico es “origen y condición de posibilidad de la pedagogía”, pues según la autora es desde la actividad cotidiana del maestro que él construye un saber propio, el saber pedagógico. El cual, además de darle identidad, le permite reflexionar sobre su propio quehacer.

Vasco destaca el saber pedagógico como un saber complejo que es propio de un sujeto: el maestro, y que “...se pone en acción primordialmente cuando ese sujeto, el maestro, enseña...”.² Para entender el saber pedagógico es necesario señalar los interrogantes que se le plantean al maestro frente a la enseñanza y a su quehacer, porque sólo desde la respuesta a estos interrogantes puede comprenderse cómo lo maneja el maestro, la forma como lo produce y lo re-crea.

²VASCO MONTOYA, Eloísa. El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. En: Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Corprodic, 1999. p.142.

Por tanto, para comprender este saber que sustenta la labor del maestro, Vasco señala los interrogantes que guían desde el interior y el exterior su quehacer cotidiano, los cuales dan cuenta y expresan la materialidad de su saber. Estos interrogantes serían:

Qué enseña (hace referencia a la complejidad y naturaleza del saber que se produce en la ciencia o disciplina que enseña y la comprensión sobre éste, la selección de contenidos, "...la manera de concebir las formas de construcción de esa disciplina o ciencia, las formas de pensamiento, trabajo e investigación que la caracterizan..." y la del saber como se enseña en la escuela); *a quiénes enseña* (se refiere "...a los alumnos con quienes mantiene una relación inmediata..."); *para qué enseña* ("...apunta al sentido de su actividad diaria..."); y *cómo enseña* (hace referencia a la didáctica en términos de "proceso metodológico", que no se reduce a una mera técnica, sino que cobija "...todo lo que realiza, modifica, improvisa o utiliza..."³)

Estos cuestionamientos y las respuestas que a ellos da el maestro muestran la importancia y la contribución que éste hace, desde su práctica, al saber pedagógico, práctica que, aunque está sometida a "...restricciones y condiciones que impone cada institución escolar, cada aula de clase, cada grupo de alumnos y cada circunstancia y lugar..."⁴, no impide el aporte del maestro a la reflexión pedagógica. Estas condiciones y dificultades que se le imponen al maestro, se deben al problema de su identidad y al problema de la rutina escolar.

Siguiendo la reflexión de Vasco, si bien el saber pedagógico del maestro es elaborado desde su actividad cotidiana, no por ello este saber se reduce a lo que el maestro realiza dentro del aula de clase. Por tanto, para Vasco

El saber pedagógico se ve entonces como un saber relativamente autónomo, pero no aislado de otros saberes, los cuales le aportan

³Ibid., p.126-127,131-133

⁴Ibid., p.135

elementos valiosos. Desde su propio espacio, el saber pedagógico tiene la capacidad de apropiarse y transformar para sí los aportes de otras disciplinas, y de generar un conocimiento que se legitima desde la experiencia y la reflexión de los maestros.⁵

Podemos decir, entonces, que el saber pedagógico, según la propuesta de Vasco, es aquel saber del maestro "...capaz de integrar en forma explícita los diversos elementos de su quehacer...",⁶ un saber que le permite al maestro estar en contacto con otros saberes y disciplinas que enriquecen su formación y su práctica, un saber que, además de producirse en el aula, genera reflexiones desde otros saberes que alimentan los procesos desarrollados al interior de ella.

Desde otra perspectiva, Rómulo Gallego Badillo retoma la pedagogía como un saber que tiene "...un carácter discursivo, un objeto de investigación y de conocimiento, de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se halla construido, un ámbito demostrativo y unas reglas de producción de saber pedagógico".⁷ En este sentido, la pedagogía debe ser entendida como un saber compuesto por la interrelación dinámica y dialéctica de estos cuatro elementos que la constituyen.

Para Gallego Badillo la pedagogía en tanto saber es discursiva. Ésta no puede tomarse "...como un saber derivado de las experiencias personales y privadas de los docentes en su diario batallar con la enseñanza y el aprendizaje",⁸ ni como un discurso sobre educación, enseñanza o aprendizaje, y mucho menos como un arte. Por tanto,

El discurso pedagógico no es la disertación que el educador hace a sus alumnos en el aula de clase, cuando expone la interpretación que él ha elaborado sobre el tema que se trabajara, aun cuando haya en la exposición que hace una intencionalidad pedagógica. El discurso pedagógico es el constructo explicativo-descriptivo del objeto de

⁵Ibid., p.141

⁶Ibid., p.140

⁷GALLEGO, Badillo Rómulo. Saber pedagógico. Una visión alternativa. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1995. p.11.

⁸Ibid., p.12

conocimiento en pedagogía, es decir, de la transformación intelectual, la automodificación de la estructura de conciencia de los estudiantes al interior de un saber concreto.⁹

Para explicar la forma como él entiende el sentido del discurso pedagógico y del saber pedagógico, Gallego Badillo recurre a la epistemología para señalar el discurso pedagógico como:

...una estructura explicativo-descriptiva e hipotético-deductiva, que se elabora allegando los saberes pertinentes de la psicología cognitiva y de la evolutiva, de la sociología, la antropología cultural, la epistemología e historia de los diferentes saberes al interior de la constitución de la multiplicidad de su Objeto de Conocimiento, de la psicolingüística, la semiótica y de la neurología, sin ser ninguno de ellos, sin sufrir de “ismos”.¹⁰

En este sentido, el discurso pedagógico está atravesado por múltiples relaciones con otras disciplinas y saberes que alimentan el objeto de conocimiento y de investigación de la pedagogía, el saber pedagógico. Por tanto, el discurso pedagógico no puede reducirse al oficio que el maestro desarrolla desde su práctica en el aula, ni se limita a la didáctica.

Para Gallego Badillo el saber pedagógico es un saber que ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia. Este saber “...existe, explica y describe un conjunto de fenomenologías que constituyen el soporte discursivo...”¹¹ de la pedagogía y al que se alude cuando se habla de lo pedagógico.

En relación con el maestro, el saber pedagógico es un saber en el que este sujeto debe formarse mediante la investigación y a través de un estudio riguroso acerca de su propio saber y de la disciplina que enseña. Es decir, el maestro está llamado a hacer de su labor una actividad investigativa en pedagogía y en su saber específico que trascienda el dictar clases y el espacio del aula, de tal manera que puedan producirse saberes desde el estudio pedagógico y desde la crítica

⁹Ibid., p.61

¹⁰Ibid., p.65

¹¹ Ibid., p.11

conceptual de la constitución y los fundamentos de cada saber. En consecuencia, esta producción de saberes debe propiciar en el maestro una autotransformación intelectual de comprensión crítica, dinámica y de revisión de los fundamentos de aquellos saberes que posee, actividad que no puede darse de manera individual y aislada, sino inmerso en un colectivo, haciendo parte de un sujeto epistémico colectivo, para que enriquezca realmente el debate sobre la pedagogía, y pueda dar cuenta de los avatares que sufrió la constitución tanto de la disciplina que enseña como de su saber pedagógico.

Siguiendo a Gallego Badillo el saber pedagógico, como objeto de conocimiento de la pedagogía, es un saber discursivo que permite el despliegue de múltiples relaciones entre la pedagogía y los distintos componentes del saber específico de cada disciplina que enseña y produce el maestro en su práctica investigativa. De tal manera la interrelación de estos saberes serían afluentes que propician la construcción y producción de éste.

Otro de los autores que han analizado la noción de saber pedagógico es Christoph Wulf. Según él, el saber pedagógico es un concepto que surge en Alemania a comienzos de los noventa¹² y con el cual se alude a la diversidad de formas del saber que a su vez señalan el "...carácter multidisciplinario de los enfoques recientes en la investigación educativa y pedagógica".¹³ De esta manera Wulf indica que el saber pedagógico

...abarca formas de saber tan diferentes como la política, la educación como formación, la ética, la técnica, la pragmática o la acción emancipadora. Esta noción se refiere a la génesis del saber en las prácticas de poder y en los niveles de discurso. Ella permite las diferenciaciones en función de los lugares de las prácticas, en función de

¹² OELKERS, Tenorth. 1991, citado por Wulf. En: Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Asociación de Escuelas Normales —ASONEN—. *s.f.*

¹³ ECHEVERRI S., Jesús Alberto. De transeúntes a vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia. En: Encuentros pedagógicos transculturales. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. *s.l.*: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. 2001. p.65.

la utilización que hay, en efecto, en la realidad social y en función de la estructura misma del saber y de su contenido.¹⁴

Por tanto, la aproximación al saber pedagógico debe hacerse de manera “multirreferencial”, partiendo de la heterogeneidad de prácticas y de saberes que exigen, al momento de utilizar esta noción, tener en cuenta todos los ámbitos y conocimientos que él mismo abarca.

En esta perspectiva plural, el concepto de saber pedagógico da cuenta en su interior del “...saber práctico, el saber reflexivo, el saber hacer, el saber del diagnóstico, el saber-se orientar y el saber actuar...”,¹⁵ que están insertas en formas de saber como: “...el saber utópico, el saber crítico, el saber unido a la acción...”¹⁶

Según Wulf en la comprensión y aproximación a este concepto, habría que considerar los contextos, es decir, la forma como el medio y la cultura influyen sobre el saber, analizando así las diferentes dimensiones que lo conforman.

El “saber pedagógico” tiene sus dimensiones simbólicas, de código, de significación que influyen en las relaciones educativas y que producen una base temporal, material y social de la práctica pedagógica. El saber pedagógico contribuye con la comprensión de la significación de dicha práctica pedagógica y con su análisis. El resultado de esta comprensión y de este análisis se puede poner en forma textual, codificado, difundido y discutido.¹⁷

Por tanto, estas dimensiones del saber son esenciales en la reflexión continua acerca de la educación y de la práctica pedagógica; reflexión expresada en diversas formas que evidencian su condición de existencia.

El saber pedagógico es, desde la aproximación de Wulf, un saber plural que exige para su comprensión la reflexión constante y crítica de sus formas de saber, sus dimensiones, sus prácticas, sus funciones. Éste se estructura a partir de distintas

¹⁴WULF, Christoph. Introducción a la ciencia de la educación. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Asociación de Escuelas Normales —ASONEN—. *s.a.* p.181.

¹⁵Ibid., p.181

¹⁶Ibid.

¹⁷ Ibid

prácticas y saberes que se configuran en función de lo social y del contenido mismo del saber.

Las referencias que estos autores hacen al saber pedagógico, ya sea desde un análisis del quehacer cotidiano del maestro en la escuela (Vasco), o desde un análisis de los componentes del discurso pedagógico (Gallego Badillo), o desde la caracterización de los aspectos que deben tenerse en cuenta cuando se estudia la noción de saber pedagógico (Wulf), muestran la pluralidad con que ha sido apropiado en diferentes culturas y la importancia que tiene en la construcción de un saber que fundamente la pedagogía.

La pluralidad de elementos que estos análisis presentan sobre el saber pedagógico, exige delimitar el sentido y la función que tiene esta noción y la de memoria activa del saber pedagógico en el desarrollo de este trabajo. En consecuencia, se hará una descripción de los aportes que la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés* ha hecho a estas nociones en sus estudios sobre la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia.

Para comprender el significado que tiene la noción de saber pedagógico en Zuluaga, se ha de partir de la conceptualización general que ella presenta sobre la pedagogía, entendida como un "...lugar teórico o de saber, que tiene su propia historicidad..."¹⁸ Al respecto Zuluaga distingue entre el análisis de la pedagogía como disciplina y su análisis como saber.

En su estatuto de disciplina "...designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la pedagogía..."¹⁹ Así, en su formación como disciplina subyacen las regularidades que presentan

* Investigadora y fundadora del grupo interuniversitario de investigación: Historia de la práctica pedagógica en Colombia, reconocido por Colciencias en la convocatoria del 2003.

¹⁸ZULUAGA G., Olga Lucía. Pedagogía e historia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987. p.25.

¹⁹Ibid., p.193

sus objetos, sus conceptos, sus elecciones temáticas y sus enunciados, dando cuenta de la positividad que ha alcanzado. Mientras en su estatuto de saber indica "...que no está referida solamente al pasado sino también al presente; en ese sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela en la actualidad".²⁰ Como se ve, el análisis de la pedagogía como saber permite desplazarse en diversas regiones desde las cuales pensar las relaciones posibles que se han ido constituyendo en su interior y en relación con otros saberes a partir de las formaciones discursivas que le permiten moverse desde el amplio espacio del saber pedagógico.

En las investigaciones de Zuluaga esta noción aparece como una herramienta estratégica, teórica y metodológica que le permite señalar el espacio de las "...aproximaciones históricas y metodológicas a la enseñanza..."²¹ y, a su vez, "...el espacio de un campo de investigaciones por emprender..."²² Así, el saber pedagógico aparece "...como una noción metodológica que más discursos heterogéneos puede agrupar en torno a la enseñanza...; como el conjunto de conocimientos sobre la enseñanza que de una u otra manera recogió, reubicó o desplazó la Didáctica en el siglo XVII".²³

Y además, "...las dispersiones que recoge el saber pedagógico presentan, en sentido amplio, los siguientes objetos de discurso: estudios, educación, instrucción, didáctica, pedagogía y enseñanza".²⁴

Esta noción nos da una visión plural y abierta del discurso pedagógico que permite trabajar, desde la investigación pedagógica, los "...diferentes discursos a propósito

²⁰Ibid., p.22-23

²¹Ibid., p.90

²² Ibid.

²³Ibid., p.131-132

²⁴Ibid.

de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual...”²⁵ al propiciar el estudio sobre los conceptos, nociones, teorías, discursos, prácticas, modelos, normas y descripciones tanto al interior de la pedagogía como en el reconocimiento de los aportes que hacen otras ciencias y disciplinas. Por tanto, “...el saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones acerca de la pedagogía, una base material y conceptual desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía”.²⁶

En esta perspectiva, hay que comprender que dicha noción es mucho más que una mera suma de conocimientos, discursos y prácticas; Zuluaga muestra “...sus funciones de análisis, su materialidad y sus componentes...”²⁷ en la multiplicidad de usos que permiten mirar los esquemas, rupturas, tensiones, dispersiones, y solapamientos que se presentan cuando el saber pedagógico explora,

...desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno socio-cultural que lo rodea, pasando por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su "progreso"; y con las teorías o disciplinas que históricamente le han servido de modelo o de apoyo para su conformación. Con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas.²⁸

Esta caracterización y acercamiento a la producción y construcción de saber pedagógico, nos dice Zuluaga, debe hacerse desde la historia misma de la pedagogía, condición fundamental para comprenderla y analizarla como saber.

²⁵ZULUAGA G., Olga Lucía. Proyecto de investigación: “La Memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad”. *s.p.i.* 2000. [Mimeógrafo].

²⁶Ibid.

²⁷ZULUAGA G., Olga Lucía. El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En: Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. *s.l.*: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. 2001. p.83.

Desde el trabajo histórico podrá volverse al pasado de la pedagogía para encontrar nuevas problematizaciones que la coloquen en condiciones de abrirse hacia nuevas formas de discursividad.

Para recuperar este saber, como un objeto histórico complejo, es necesario retomar la noción de *práctica pedagógica*, sus procesos de formación, su discursividad y su práctica en nuestra sociedad, lo cual permite abordar el análisis de la pedagogía en la perspectiva de la historia de los saberes.

Por tanto, reconstruir el saber pedagógico significa un regreso constante a la historia y a la tradición pedagógica dado que, en la construcción de conceptualizaciones, la historia tiene un papel activo. En cuanto a la tradición pedagógica, ella no puede ser entendida como un simple volver al pasado de la pedagogía; la tradición no es un “culto a los monumentos del pasado”, no se recurre a ella para validar teorías, modelos, conceptualizaciones, confirmar el estatuto de una disciplina, validar una teoría o una práctica en el presente, buscar su origen y fundamentación, confirmar sus aciertos o desaciertos, realizar un conocimiento o interpretación mejor de la época o de un autor. En consecuencia, tradición “...no es un ir científico ni metodológico para explicar conceptos o problemas...”; ir a ella es buscar la posibilidad de renovarnos constantemente, recreando lo que somos, fuimos y seremos, en el decir constante de los cambios, de las transformaciones, de los solapamientos y de las confrontaciones.

En relación a estas concepciones de la tradición, Zuluaga nos propone la noción de memoria activa del saber pedagógico, la cual es entendida como: “...el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza...”²⁹ y otros objetos que circulan al interior de la pedagogía. Es decir, es el lugar donde encontramos conceptos, nociones, problemáticas,

²⁸ZULUAGA, Pedagogía e historia, Op. cit., p.40-41.

cuestionamientos que, si bien pertenecen a las reflexiones elaboradas en el pasado, aportan aún a la conceptualización de la pedagogía en el presente.

La memoria activa del saber pedagógico permite divisar un horizonte conceptual* o dominio discursivo sobre el que apoyarse para reactivar, pensar de nuevo, recrear y redescubrir conceptos y problemáticas y, de esta manera, aglutinar la acumulación de saber para que se puedan establecer nuevas relaciones y ordenamientos, nuevos puntos de encuentro y de ruptura entre el pasado y el presente. Así afirma Zuluaga:

La Pedagogía ha tenido diversas construcciones que se reconocen como ciencias y que han llegado a convertirse en paradigmas durante lapsos significativos. Sin pretender un seguimiento detallado de los mismos, se puede hacer un acercamiento a diversos problemas teóricos del presente, mostrando la importancia de recurrir a la memoria activa del saber pedagógico para dilucidarlos.³⁰

Señalar la memoria activa del saber pedagógico como una perspectiva plural para “...reflexionar sobre las condiciones de existencia de la pedagogía en el presente...”³¹ e ir a su encuentro y a su interacción con otros conceptos y saberes, no significa el abandono de “...los trabajos anteriores donde se ha individualizado el campo enunciativo de la Pedagogía alrededor del concepto de enseñanza...”;³² por el contrario, en ella se configurarán, por un lado, “...los conocimientos que,

²⁹ZULUAGA, Proyecto de investigación, Op. cit.

*El horizonte conceptual de la pedagogía permite según Zuluaga: “redefinir, especificar y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber: en suma la Pedagogía posee un dominio capaz de reconceptualizar”. Y en su acepción más amplia lo define como: “...el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de ‘cientificidad’; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber”. En: ZULUAGA, Pedagogía e historia, Op. cit., p.33, 71.

³⁰ZULUAGA, Proyecto de investigación, Op. cit.

³¹Ibid.

³²Ibid.

producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia...”³³ y aquellos que “...otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros”;³⁴ y, por otro lado, se integrarán “...los conceptos más relevantes de los paradigmas actuales en Educación (Ciencias de la Educación, Currículo y Pedagogía)”,³⁵ los cuales irán conformando el campo conceptual de la pedagogía.

Esta noción sólo ha sido desarrollada recientemente por Zuluaga, quien se ha preocupado por superar las historias tradicionales y problematizar el presente de la pedagogía abriendo nuevos espacios de discusión para la investigación educativa y pedagógica.

³³Ibid.

³⁴Ibid.

³⁵Ibid.

1.1 PROBLEMÁTICAS HERBARTIANAS

Al tener en cuenta los presupuestos anteriores, este trabajo de investigación pretende contribuir a la producción de saber pedagógico, desde el trabajo con los pedagogos, al buscar

...reconstruir los objetos de sus elaboraciones; los conceptos que desarrollaron, replantearon o utilizaron; los problemas que pretendieron resolver con sus planteamientos; los métodos y procedimientos que diseñaron para la enseñanza; las polémicas que sostuvieron para legitimar sus propuestas; y finalmente las relaciones que establecieron con otros saberes, en busca de modelos para sus planteamientos.³⁶

De esta manera, podemos afirmar, son fuentes inagotables en la constante renovación y retroalimentación del saber pedagógico, al permitir, por un lado, "...entrar en un diálogo permanente, fecundo y de construcción con los elementos todavía actuales, vigentes de la memoria del saber pedagógico... y dialogar con un sentido histórico en el momento en que fue producida la opción pedagógica.³⁷ Y, por otro, ayudan no sólo a reactivar este saber, sino a establecer y construir lazos que permitan la comunicación entre la pedagogía y otros saberes y ciencias —sociales, humanas y naturales— de una forma multirreferencial.

Los pedagogos son una de las fuentes a las que se recurrió en nuestro medio para hacer historia de la pedagogía y de su tradición,

...se recurrió inicialmente a las historias de la pedagogía que fueron su fuente de conservación. Después de los años sesenta cuando entro en crisis la historia de las ideas pedagógicas, el acercamiento a la pedagogía se produjo a través de la obra de los grandes pedagogos y, más adelante, en la década de los ochenta, la epistemología propició herramientas críticas para alejar las formas pasivas de acercamiento a la pedagogía.³⁸

³⁶ZULUAGA, Pedagogía e historia, Op cit., p.86

³⁷ZULUAGA G., Olga Lucía. Investigación y experiencia en las escuelas normales. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 8, No. 16 (Segundo semestre, 1996); p.161.

³⁸ ZULUAGA, Proyecto de investigación, Op. cit.

Este acercamiento al pensamiento de los pedagogos y a la historia de la pedagogía se hizo de una manera pasiva, en el sentido en que se dio una visión limitada de la tradición pedagógica que sólo resaltaba las ideas principales del pensamiento de cada autor. Se limitaron a presentarlo como un conocimiento acabado, como planteamientos que hacían parte de un pasado remoto y de una época de la que se habría de dar cuenta al hablar de pedagogía, es decir, sólo se limitaron a reproducir y repetir lo dicho por los autores sin pensar y reactivar sus ideas para el pensamiento presente.

En consecuencia, este trabajo pretende hacer una relectura de Herbart, no desde sí mismo, sino desde ciertos principios del saber pedagógico que aluden al estatuto del maestro, a la enseñanza, la didáctica, la instrucción, entre otros. De esta manera el conocimiento y análisis de su pensamiento pueda verse, no como un conocimiento acabado, sino como la condición de inacabamiento de este saber, como parte de una memoria activa del saber pedagógico que permitirá reavivar su pensamiento de manera crítica y reflexiva, y con ello el reconocimiento de que volver al trabajo con los pedagogos no es volver a una “memoria de lo viejo” sino al lugar “donde se fundamenta la actualidad de la pedagogía”.³⁹

Desde esta perspectiva, se realizará una relectura del pensamiento pedagógico del alemán Johann Friedrich Herbart, a partir de las tres obras que se conocen en español en nuestro medio: *El diario de un preceptor*, *La pedagogía general derivada del fin de la educación* y *El bosquejo para un curso de pedagogía*.

En la presentación de este pedagogo se hará una lectura temática que destaque la reflexión sobre sus ideas y conceptos pedagógicos principales, esenciales, en su caso, para la posibilidad de construir la pedagogía como una ciencia autónoma. El acercamiento a sus ideas y conceptos se hará teniendo en cuenta que éstos son elementos primordiales para la comprensión del saber pedagógico, ya que

³⁹ZULUAGA, Investigación y experiencia en las escuelas normales, Op. cit., p. 160

tienen una "función articuladora" y van adquiriendo a lo largo de su historia múltiples sentidos que es posible explorar desde diversas posiciones e investigaciones pedagógicas a través de las cuales permanecen, cambian y se renuevan. En ese sentido, "Los conceptos no se examinan en función de su contribución a la formación de un sujeto práctico, se trata de contemplar su versatilidad, su capacidad para establecer relaciones con múltiples campos de conocimiento. En otras palabras su capacidad de arrastre de información, de conceptos, de experiencias".⁴⁰

La riqueza del trabajo conceptual en pedagogía se expresa en tanto se pueden analizar, replantear y reavivar los conceptos constantemente de acuerdo a las características de cada cultura, a su especificidad, a su relativa autonomía, a la forma como son apropiados y como se presentan en los nuestros, como perviven o se solapan, como se transforman, como dan cuenta de su polivalencia o multiplicidad de sentidos y como se despliegan al interior mismo de la pedagogía.

Acercarse a algunos de los conceptos pedagógicos en Herbart permitirá re-plantear desde su edificio teórico, las inquietudes y problemáticas que aún inciden y tienen vigencia en la reflexión teórico/práctica sobre aspectos educativos y pedagógicos y, en consecuencia, abrir la posibilidad de interrogar nuestro presente para destacar en qué aspectos es posible y necesario volver a los planteamientos de Herbart para generar nuevos desarrollos, inquietudes, respuestas y puntos de vista fecundos que diluciden nuevas perspectivas pedagógicas de trabajo en el estado del saber pedagógico en Colombia. En tal dirección se abordarán conceptos como: educación, enseñanza, didáctica, instrucción, formación, interés, disciplina, gobierno, maestro y tacto pedagógico.

Algunas de las inquietudes que suscitaría este trabajo, y que se desarrollarían a lo largo de esta investigación, ponen de presente la necesidad de retomar a Herbart

⁴⁰ECHEVERRI S., Jesús Alberto. El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En: Objeto y método de la pedagogía. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, 1993. p.100.

para dilucidar la función y significación que tienen estos conceptos y mirar su vigencia en nuestro presente. Sirvan a manera de ejemplos los siguientes:

La tecnología educativa⁴¹ y con ella la instrumentalización de la enseñanza hoy, hacen necesario replantear el concepto de instrucción y su relación con el de educación. Las posturas de la tecnología educativa en nuestro medio, se vuelven cada vez más complejas, pues están enfocadas en la mayoría de los casos al manejo de los instrumentos que se utilizan en el proceso de enseñanza, y al desarrollo de habilidades y capacidades que le permitan al ser humano un mejor desenvolviendo a nivel social. Esto exige, frente a las exigencias de calidad de la educación en nuestro medio, replantear en el "...ámbito social el papel de la escuela, el maestro y el alumno como agentes de socialización..."⁴² Así nos dice Zuluaga: "El auge de las nuevas tecnologías reactiva el concepto de instrucción planteado por Herbart, en la medida en que éstas producen situaciones de aprendizaje en las cuales el medio y el contenido interactúan con el alumno de manera más estrecha que el mismo maestro".⁴³

Por tanto, es fundamental reflexionar hoy nuevamente, al decir de Zuluaga, la unidad entre instrucción y educación elaborada por la pedagogía herbartiana e interrogar desde allí los problemas que se presentan en la enseñanza en la actualidad, pues aún en la práctica discursiva este debate permanece irresoluble.

El uso que se hace de la instrucción en la contemporaneidad está atravesado por la información y mecanización del conocimiento, lo que ha hecho de la enseñanza

⁴¹La tecnología educativa surge como disciplina pedagógica en Norteamérica a mediados del siglo XX, aunque no debemos olvidar que sus raíces se encuentran en el desarrollo de la didáctica. COLOM CAÑEJAS, Antonio J. Para una teoría de tecnológica de la educación: Fundamentos y epistemología. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. XIV, No. 33 (mayo-agosto, 2002); p.13-27.

En Colombia es introducida a partir de la década de los años 70 a propósito de la implantación de la tecnología educativa y la tecnología instruccional según MARTÍNEZ B., Alberto; NOGUERA, Carlos E. y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Santafé de Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1994.

⁴²ZULUAGA, Proyecto de investigación, Op. cit.

⁴³Ibid.

un uso técnico orientado a la aplicación de éste. Con esto la instrucción se hace unilateral como lo afirmaba Herbart: "...la instrucción es perjudicial si es unilateral, es decir si transmite sólo conocimientos..."⁴⁴ Reducirla a ellos es desde Herbart despojarla de su sentido formativo,

En tanto que por la instrucción se presenten meramente conocimientos, no se puede garantizar en modo alguno si con ello puede oponerse un contrapeso importante a los defectos de la individualidad y a las masas de representaciones que existen independientemente de aquélla. Pero de la influencia en esas masas depende el qué y el cuánto puede adquirirse por la instrucción para la moralidad.⁴⁵

La instrucción, en la propuesta pedagógica de Herbart, tiene una dimensión ética y estética; su objetivo es la formación del carácter mediante la ampliación del círculo de ideas y la multiplicidad del interés. La instrucción, según él, no puede comprenderse sin relación con la educación, ya que no reconoce educación sin instrucción, ni instrucción alguna que no eduque. De esta manera establece una relación de dependencia mutua entre ambos conceptos, lo que no quiere decir que los identifique; para Herbart la educación forma el carácter, la instrucción el círculo de ideas en el alumno; de su relación se deduce el fin esencial de la educación. Por tanto, ambos conceptos ni deben confundirse ni verse como contrarios.

La unión de instrucción y educación en Herbart es un intento de dar respuesta "...a la discusión que en su época oponía educación e instrucción...",⁴⁶ así, "...la pedagogía reformista de Herbart revolucionó la relación entre educación e instrucción, y con ella cobro existencia un nuevo paradigma del pensamiento y de la acción pedagógica..."⁴⁷

La relación que Herbart presenta entre educación e instrucción, es paralela a la relación medios-fin. La instrucción es la que brinda, por medio del proceso

⁴⁴HERBART, Johan Friedrich. Bosquejo para un curso de pedagogía. Madrid: Espasa-Calpe, 1935. p.29

⁴⁵Ibid., p.28

⁴⁶ZULUAGA, Proyecto de investigación, Op. cit.

⁴⁷Ibid.

aperceptivo, el círculo de ideas que determina la conducta, la voluntad, el carácter, la moral y la formación del hombre en general. En tal sentido la instrucción es educativa, es el arte de educar. El trabajo de la educación es formar en el niño la personalidad del hombre futuro, el de la instrucción llevarlo a cabo; la educación por la instrucción será la que permita guardar la relación entre los propósitos y los resultados de la educación. De esta manera la instrucción en Herbart conserva el sentido formativo del que ha sido despojada en la actualidad.

Referirse a la instrucción permite pensar, además, el problema de la didáctica. Para Herbart la instrucción es la teoría de la didáctica, que facilita el buen desempeño del proceso educativo. Este planteamiento pone de relieve, según Zuluaga, la vigencia de su libro “Bosquejo para un curso de pedagogía”.

La importancia de retomar a Herbart al reflexionar sobre el problema de la didáctica, es que hace posible volver a pensar “...el problema de la enseñanza de las ciencias, ya que la didáctica está poniendo el énfasis en las didácticas especiales, que se centran precisamente, no en el método sino en la enseñanza de las ciencias...”⁴⁸ Fue Herbart, al decir de Zuluaga, quien dio un valor e importancia primordial a la ciencia y a la ética en la enseñanza y en la escuela y, puso, con ello, una voz de alerta para que no se reduzca la instrucción o la ética a la sola transmisión de conocimientos. En consecuencia, es necesario mirar, para la comprensión de los problemas que enfrenta la didáctica hoy, las repercusiones que tiene la relación entre enseñanza, aprendizaje y ciencia.

Ahora bien, este problema de la didáctica lleva a pensar, a su vez, el problema de los objetos de enseñanza. Acercarnos al planteamiento herbartiano del método y de los grados formales de la instrucción o teoría de la didáctica, puede responder y contribuir hoy a la necesidad de replantear el contenido de las materias de enseñanza. Desde él, es posible pensar el problema del asignaturismo en los

⁴⁸Ibid.

planes de enseñanza; en este sentido anunciaba, en su pensamiento, no separar por el nombre de materias los objetos de la enseñanza, sino trabajar con temáticas que crucen el espacio escolar, ya que todo debe estar relacionado en la instrucción para su mejor comprensión. “El plan de enseñanza ha de contener la conexión esencial de los estudios sin tener que apoyarse en lecturas complementarias”.⁴⁹ Su concepción de didáctica implica, así, el control de toda la actividad de la enseñanza.

Desde esta visión de la instrucción y la didáctica, la teoría herbartiana da luces para pensar también el problema de la formación de maestros en nuestro medio, pues ésta no puede reducirse como piensan los didactas a la mera ciencia o conocimiento (es decir, a formar sólo especialistas en un saber) sin tener en cuenta la pedagogía. Para Herbart el maestro debe saber tanto de pedagogía como de la ciencia que enseña, debe dominar no sólo la ciencia que aprende, sino también aquella ciencia que lo caracteriza, la pedagogía. Sólo así puede llegar a ser un buen maestro. En esta perspectiva Herbart exigía al maestro ciencia y reflexión, así como una mayor responsabilidad frente al hecho educativo, lo cual implica una actitud psicológica y filosófica para pensar con criterio las acciones educativas, asumiendo una actitud dinámica ante la enseñanza.

Esta exigencia cobra importancia en la problemática que se enfrenta hoy sobre la calidad de la educación centrada en la formación de maestros. Problema que se ha enfrentado a partir de los decretos que regulan la formación en las instituciones formadoras de maestros. Fue especialmente el Decreto 272 de 1998 el que puso énfasis en la formación permanente de los maestros, asumiendo el reto de fundamentar concepciones teórico/prácticas para el mejoramiento del desempeño de los maestros en su labor educativa y para propiciar la intercomunicación y enriquecimiento de la reflexión pedagógica con otros saberes y disciplinas. En este Decreto la pedagogía aparece como el saber fundante en la formación de los

⁴⁹HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.123

maestros, saber que se explicita en núcleos del saber pedagógico que constituyen la identidad de la profesión docente y la vía para ubicar los saberes y las experiencias educativas que deben caracterizar dicha formación.

Uno de los núcleos que destaca este Decreto es el de educabilidad (el cual ha sido entendido sociológica, psicológica y biológicamente) vinculando así al problema de la formación de los maestros y señalándolo como condición indispensable para ésta. Desde esta perspectiva, habría que preguntarse hoy en la formación del maestro ¿cuáles serían las condiciones que permitirían precisamente esa educabilidad?, ¿a qué está referida? En la actualidad este concepto no se plantea en relación a las facultades o capacidades, sino en relación al hombre mismo, a su indeterminación, a su apertura. Esto pone de presente la necesidad de volver a Herbart para replantear este concepto en la formación de los maestros, ya que para él la educabilidad remite al hombre como ser formable, a su condición de inacabamiento.

Para Herbart el concepto de *educabilidad* no puede comprenderse sin tener en cuenta su articulación con el de educación e instrucción. Los tres están íntimamente imbricados; sin el presupuesto de la educabilidad del alumno, la educación no sería una actividad necesaria y posible, así como también la instrucción perdería su carácter formativo. Es la educabilidad la que hace de la educación un factor determinante en la realización individual y social del hombre. Ella es la condición propia del ser humano, es la que le da sentido y significación a la educación por la instrucción planteada por Herbart.

Las posturas de Herbart pueden reorientar la labor del maestro y su formación para que responda a las exigencias éticas, políticas, sociales y culturales que nuestro medio le exige. De esta manera es posible pensar la relación pedagogo/maestro/investigador, pues, aunque Herbart no vislumbró la docencia como profesión, si logró describir “su quehacer y su función.” Para Herbart el

pedagogo “...no es un gremio al margen del educador o profesor de facto... el pedagogo en que piensa Herbart es un docente”.⁵⁰

También cobra importancia para la formación del maestro y su labor en nuestro entorno educativo el problema de su relación con el saber y el conocimiento, relación que ha estado ceñida al manejo de los manuales en la medida en que su saber y labor se ha reducido a la disciplina que enseña, apartándose cada vez más de la figura de intelectual, investigador y pedagogo. Desde Herbart se encuentra un “...llamado...a superar tal situación en el seno mismo de la pedagogía”,⁵¹ la del manual y el conocimiento que éste da al maestro al decir de Zuluaga.

Otro de los tantos problemas y conceptos a reflexionar, desde la teoría de Herbart, es el de “interés múltiple”, que aparece como motor de toda actividad pedagógica;. La educación por la instrucción, para ser eficaz, debe despertar multiplicidad de intereses en el alumno, de tal manera que lo aprendido persista para toda la vida.

El problema del interés “...sólo se convirtió en objeto de investigación y reflexión hasta Herbart”.⁵² Hoy cobra vigencia, en tanto es uno de los aspectos que debe pensarse en toda enseñanza. El interés múltiple no es para Herbart un medio o un instrumento para hacer eficaz la instrucción sino el fin mismo de ésta. Es uno de los aspectos sin el cual no podría llevarse con éxito la labor del maestro, ni el aprendizaje del conocimiento, ni la enseñanza de las materias, ya que el interés depende, “...por una parte, de la capacidad natural, que no se puede crear; pero por otro, de los objetos que se presentan...”⁵³ En Herbart interés es:

⁵⁰CARRASCO G., Joaquín y GARCÍA DEL DUJO, Ángel. La aproximación teórica y el nacimiento de la pedagogía como ciencia. En: Teoría de la educación. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996. p.120.

⁵¹ZULUAGA G., Olga Lucía. El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En: ZULUAGA, Olga Lucía *et al.* Pedagogía y epistemología. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. p 69.

⁵²NOGUERA R., Carlos E. Una reflexión ética desde el saber pedagógico. En: Pedagogía y saberes. Bogotá. No. 2 (julio, 1991).

⁵³HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p. 113

...el género de actividad espiritual que debe producir la instrucción ... es la energía que, en unión con la extensión y la asociación de los impulsos... se ha de tener en cuenta en la idea de la perfección, a la hora de mirar los progresos, la riqueza de las ideas y pensamientos que poseen los alumnos y sus disposiciones.⁵⁴

De esta manera, la multiplicidad de intereses es condición indispensable en la realización de la enseñanza, en la función del maestro y en la disposición de los alumnos para el aprendizaje. Así, la reflexión pedagógica sobre este concepto es fundamental hoy en tanto el maestro y la escuela los exigen para el buen funcionamiento de la labor educativa. El interés aparece, en Herbart, como condición *sine qua non*, sin la cual no podría funcionar la actividad de la enseñanza y el aprendizaje, pues interés es principio de vida intelectual, fuente de actividad y principio de moralidad.

Y si bien hoy no se habla de interés, sino de la necesidad de motivar (conceptos que no son lo mismo en Herbart) constantemente al alumno, esto pone de presente la importancia de replantear el aporte que hace Herbart sobre el interés como un concepto central en el horizonte conceptual de la pedagogía.

Estas y otras problemáticas herbartianas se irán dilucidando en el desarrollo de esta investigación en la medida en que se aborden sus conceptos. Recurrir a ellos es importante para alimentar, en el presente, el saber pedagógico y su memoria activa. Los aportes de Herbart son importantes en tanto él buscó articular racionalmente teoría y práctica en su propuesta pedagógica al tratar de fundarla como ciencia: "...una ciencia que tiene dos polaridades, la propiamente sistemática o de construcción científica y la praxica; la primera se relaciona con el concepto y el fin; la segunda, con los medios y los obstáculos a resolver en la educación".⁵⁵ La exigencia de Herbart de que la pedagogía debe constituirse como ciencia, construir sus "propios conceptos", tener su propio "círculo de investigaciones" y cultivar "una reflexión independiente" que le permita la conquista de su autonomía,

⁵⁴Ibid., p.51-52

⁵⁵CARRASCO, y GARCÍA DEL DUJO, Op. cit., p.116.

es fundamental para el pensar pedagógico actual, pues éste, hoy más que nunca, busca determinar los límites que la diferencian de las demás ciencias de la educación y que den cuenta de la especificidad de su saber.

1.2 EL VALOR DE UN PENSAMIENTO

Para señalar el valor y la influencia del pensamiento de Johann Friedrich Herbart habría que precisar que su obra trascendió las fronteras de su patria, Alemania, y se extendió a otras regiones como Europa y América, constituyéndose en un influjo decisivo en la historia del pensamiento educativo y pedagógico. En torno a él se desarrolló toda una literatura sobre educación, filosofía y psicología, así como el surgimiento de asociaciones e instituciones para el estudio y aplicación de sus teorías pedagógicas. La expansión del pensamiento de Herbart se dio, principalmente, a través de sus discípulos, quienes reavivaron sus ideas “...treinta años después de su muerte, tres cuartos de siglo después de la publicación de la *Pedagogie Generale*, cuando se le reconoció públicamente...”⁵⁶ Fueron “Stoy, Weitz, Strümpell, Ziller, Dörpfeld, Rein, Von Sallwürk, y Paulsen, quienes interpretaron, siguieron y aplicaron su pensamiento, en unos casos intentando seguir fielmente las ideas de su sistema y, en otros, alejándose de sus principales ideas, creando malentendidos y, en muchos casos, tergiversaciones y modificaciones de su propia teoría”.⁵⁷ Junto a ello, “...el triunfo de una visión científica del mundo natural...” hizo que el auge y la difusión de las ideas herbartianas tuviera una poderosa influencia teórica y práctica a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

En Alemania la reflexión sobre el pensamiento pedagógico se desarrolló durante el siglo XIX gracias a que el pensamiento educativo entró en una problemática

⁵⁶ COMPAYRÉ, Gabriel. Herbart la educación a través de la instrucción. México: Trillas, 1999. p.76

filosófica y a que la mayoría de los pensadores de la época, especialmente los filósofos, “...dieron a su obra una dimensión educativa: Herder, Jean Paul, Goethe, Schiller, Kant, Fichte”.⁵⁸ Durante la segunda mitad del siglo XIX se abrió paso en Alemania un movimiento pedagógico denominado “herbartismo”, el cual se desarrolló principalmente en las Universidades de Leipzig, Jena y Viena, donde “...surgieron semilleros de herbartismo que resultaron determinantes a la hora de formar el incipiente cuerpo de maestros de enseñanza pública...” y “...asociaciones y revistas consagradas a la pedagogía de Herbart...”, entre ellas la “Asociación para la Pedagogía Científica” fundada por Ziller en 1868, “...revistas y un anuario que se publicó desde 1869 a 1927, así como manuales y libros de texto que fueron instrumentos esenciales en la difusión de la pedagogía herbartiana”.⁵⁹

Esta difusión se inició especialmente a través de los “Seminarios Pedagógicos de las universidades”, cuya labor inicial había sido hecha por el mismo Herbart, quien fue “...el fundador y director del seminario pedagógico de la Universidad de Königsberg de 1809 a 1833, en el que se habían formado algunos discípulos destacados que difundieron sus ideas desde la Universidad de Leipzig”.⁶⁰ A partir de esto el espíritu herbartiano “...impregnó la práctica pedagógica de la escuela elemental durante toda la segunda mitad del siglo XIX, convirtiéndose, sin embargo, en una exposición esquemática que se distanció de la investigación y la experimentación pedagógicas”.⁶¹

Sin embargo, a comienzos del siglo XX la “...pedagogía reformista arrinconó progresivamente el herbartismo, con lo que la pedagogía de Herbart estuvo a

⁵⁷BÖHN, Winfried y SOËTARD Michael. Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A) desde los años sesenta. *En*: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 3. No.7 (primer semestre, 1992); p.129-151.

⁵⁸Ibid., p.130,131

⁵⁹*s.n.* La pedagogía de Johann Friedrich Herbart y su difusión e influencia en la segunda mitad del siglo XIX a través de la escuela herbartiana. *s.p.i. s.p.* [Mimeógrafo].

⁶⁰Ibid.

⁶¹Ibid.

punto de caer en el olvido...”⁶² debido, por una parte, a que la concepción escolar reformista que se desarrolló en Alemania fue vista como “presunto contramodelo de la herbartiana” y, por otra parte, al desconocimiento de la obra del propio Herbart, ya que los excesos y transformaciones que de su teoría hicieron muchos de los herbartianos influyeron para ver “...en él al defensor de una ‘escuela libresca’, en la que los alumnos solo hablaban por boca del maestro, sin poder acceder a su propias experiencias...”⁶³ Esto creó múltiples objeciones a la teoría pedagógica del propio Herbart, “...cuya doctrina de la instrucción educativa nunca fue ya comprendida...”⁶⁴ y cuyo conocimiento estuvo limitado por mucho tiempo a la visión e interpretación que de él hicieron sus seguidores. Pero, a pesar de esto, “...desde comienzo de los años 50 ha resurgido en Alemania y otros países vecinos un nuevo interés por Herbart”.⁶⁵

De sus seguidores en Alemania, “...los dos más brillantes representantes, discípulos originales e inventivos, que han contribuido más que nadie a popularizar sus métodos fueron Ziller y Stoy...”⁶⁶ El primero intentó “...poner remedio a la dispersión, unificando, fusionando los dos grupos de estudios de Herbart: las ciencias humanas y las naturales...”⁶⁷ El segundo “...recogió de labios del maestro los principios de la educación que desarrolló en sus lecciones y en sus obras: la *Propédeutique philosophique*, la *Encyclopédie de la pédagogie*”⁶⁸ (Propedéutica filosófica y Enciclopedia de la pedagogía).

No obstante, “...El ejemplo de los avances en educación que se produjo en Alemania venía despertando a lo largo de todo el siglo gran admiración en todo el mundo occidental. La victoria alemana en la guerra Franco-Prusiana y la

⁶²HILGENHEGER, Norbert. Johann Friedrich Herbart. En: Perspectivas. París. Vol. 23, No. 03-04 (jul-dic, 1993); p.704.

⁶³Ibid.

⁶⁴Ibid.

⁶⁵Ibid.

⁶⁶ s.n. La pedagogía de Johann Friedrich Herbart..., Op. cit.

⁶⁷Ibid.

unificación bajo Bismarck darían un nuevo impulso a esa admiración por los progresos germanos, en una época en que en todos los países el crecimiento de la escolarización estaba demandando una adecuada y extendida preparación de los maestros”.⁶⁹ Fue así como el pensamiento de Herbart traspasó las fronteras alemanas llegando a países como Estados Unidos, Francia, Bélgica, Inglaterra, España, Australia e Italia.

Además de Alemania la influencia de Herbart se dio, principalmente, en los Estados Unidos. Allí el conocimiento de las ideas de Herbart, se dio a conocer como “herbartismo” y prosperó sólo en la última década del siglo XIX, “...unos veinte años después de que hubiese sido resucitado en Prusia por Ziller, Stoy y Rein, y durante este intervalo las doctrinas cambiaron notablemente”.⁷⁰ El auge de las ideas herbartianas arraigó fácilmente debido, según parece, a “...la relativa ausencia de concepciones y prácticas de la educación bien establecidas y competitivas, pero principalmente porque su carácter aparentemente científico estaba de acuerdo con el sentimiento tecnológico, inventivo y ‘práctico’ de una Norteamérica que estaba intentando, no sin complejos, construir una sociedad nueva progresista”.⁷¹ Se vio, entonces, en las ideas de Herbart la posibilidad de fundar una ciencia de la pedagogía y una formación de docentes con carácter científico.

...el herbartianismo norteamericano entró en las universidades como una pedagogía “científica” en el sentido filosófico y estableció la noción de una ciencia de la pedagogía como alcanzable y deseable. El hecho de que el herbartianismo fuera rechazado en pocos años a favor de aproximaciones empíricas a la psicología no niega que fue el primero en hacerse un lugar dentro de la universidad para la aplicación del pensamiento científico al campo de la educación.⁷²

⁶⁸Ibid.

⁶⁹Ibid.

⁷⁰BOWEN, James. Historia de la educación occidental. El occidente moderno: Europa y el Nuevo Mundo siglos XVII-XX. Barcelona: Herder, 1995. p.464.

⁷¹Ibid., p.465

⁷²CRUIKSHANK, Katheen. El prelude de la educación como disciplina académica: el herbartianismo norteamericano y la emergencia de una ciencia de la pedagogía. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. XI, No. 23-24 (enero-agosto, 1999); p.228.

De esta manera, los estudios educativos, a nivel universitario, se apoyaron en sus primeras etapas en el herbartianismo.

Las ideas que más influyeron en el herbartismo norteamericano fueron las de la “...metodología de las lecciones propuesta por Rein y sus cinco etapas: Preparación, presentación (claridad); asociación; generalización; aplicación, correspondientes a las de Herbart claridad, asociación, sistema y método, que se convirtieron en base de los planes de estudio para preparación de maestros de escuelas normales...”⁷³

La expansión de las ideas herbartianas en Estados Unidos se dio a través de la producción de obras que sus discípulos y seguidores alemanes habían hecho sobre la doctrina de Herbart, entre ellas están: “...el texto de *Rein Theorie und Praxis des Volksschul-Unterrichts nach Herbartischen Grundsätze* en ocho volúmenes, versión de que disponían los lectores norteamericanos...”⁷⁴ y, en particular, las de Charles de Garmo, Charles y Frank, McMurry, los cuales habían estudiado en Jena y en otras partes de Alemania los métodos de Rein y realizaron traducciones que facilitaron la apropiación del pensamiento herbartiano, como las hechas por Mr. Mc Murray sobre la psicología de Herbart, *Elementos del método general y su escuela* en 1889, *El método de la recitación* (1897); las de De Garmo, principalmente con *esenciales del método* (1889) y *Herbart y los herbartianos* (1895), quien lleva el pensamiento educativo alemán a América. La obra de Herbart *la pedagogía general derivada del fin de la educación* sólo fue traducida en 1892 y con el título *la ciencia de la educación*.⁷⁵

El auge de las ideas herbartianas en Estados Unidos se reflejó también en la creación de “una Sociedad Nacional Herbartiana en 1892”, que luego en 1902 llevaría el título de “Sociedad Nacional Herbartiana para el Estudio Científico de la

⁷³BOWEN, Op. cit., p.444

⁷⁴Ibid., p.465

⁷⁵CRUIKSHANK, Katheen. El preludio de la educación como disciplina académica..., Op. cit., p.201-229.

Enseñanza y se convirtió en una Asociación Nacional para la Propagación del Herbartismo⁷⁶ y luego abandonaría la palabra “científico” de su título en 1909.

Sin embargo, en la interpretación norteamericana de Herbart, “...se perdió todo el holismo, y los aspectos superficiales de la psicología de las masas de apercepción y de la instrucción secuencial quedaron unidos a las nuevas concepciones de la ciencia positivista. El cambio fue tan completo que lo que ahora se llama herbartismo habría sido descalificado por el mismo Herbart...”,⁷⁷ ya que su doctrina original fue formulada en el marco de la “*Naturphilosophie* holista, en la que el cultivo del carácter ético estaba globalmente relacionado con toda la concepción filosófica”.⁷⁸

El herbartismo tuvo un éxito innegable en los Estados Unidos, pero fue precisamente en el “momento de sus mayores éxitos” cuando fue atacado intensamente “...como antieducativo, como antítesis de todo lo que debía hacer la escuela...”⁷⁹ Los primeros ataques procedieron de Joseph Rice, en 1892; le siguió John Dewey, quien “...basándose en su preocupación por atacar toda pedagogía inerte...” y dudando del carácter supuestamente científico de la pedagogía de Herbart, se mostró cada vez más crítico. Así a finales de siglo y en las primeras décadas del XX, “...dirigió unos ataques tan furibundos contra la doctrina herbartiana, que ésta quedó gravemente desacreditada en los Estados Unidos y en otras partes del mundo”.⁸⁰ Reprochó a Herbart ideas como: haber propiciado la formación del espíritu desde fuera, inculcando en los alumnos contenidos desde el exterior.

Si bien fueron Alemania y los Estados Unidos los dos centros principales de influencia del pensamiento herbartiano, sus ideas llegaron a otros países en los

⁷⁶BOWEN, Op. cit., p.466-467

⁷⁷Ibid., p.464-465

⁷⁸Ibid.

⁷⁹Ibid., p.445

⁸⁰Ibid., p. 445, 521. Críticas que Dewey planteó en Democracia y educación.

que su difusión se limitó “...básicamente al conocimiento de la obra filosófica y pedagógica del propio Herbart, y a la traducción de sus más importantes obras, sin producirse una influencia en el terreno práctico de la enseñanza”.⁸¹

Es así como en España “...la pedagogía de Herbart ha sido estudiada casi exclusivamente en el terreno de una historia de las ideas considerablemente descontextualizada del desarrollo de los sistemas educativos y, en general, de la estructura social y política de la Alemania en que dicha teoría surgió...”⁸² Allí, su pensamiento se dio a conocer, en las primeras décadas del siglo XX, gracias a las traducciones y trabajos que se hicieron de sus obras como los de Gabriel Compayre, Marcel Mauxion y Theodor Fritzsich, además de la traducción en 1926 de la obra de Wilhem Rein *Política Escolar*. Estos trabajos de “...autores extranjeros se complementan con los prólogos de José Ortega y Gasset, Lorenzo Luzuriaga, R. Tomás y Samper y F. Rivera Pastor a las obras de Herbart y de Compayré, a las que se suma muy recientemente la introducción de Joaquín García Carrasco a la reedición de la *Pedagogía general*, publicada por la editorial Humanitas de Barcelona en 1983”.⁸³

En Italia la influencia del herbartianismo “...ha sido estudiada por el padre Bruno Bellerate, uno de los más conocidos estudiosos actuales de la pedagogía de Herbart...” Allí fue introducido “en el terreno filosófico a través de Austria, y en el terreno pedagógico a través de la figura de Luigi Credaro”, quien había estudiado en Leipzig. Fue él quien, a partir de “...sus escritos y enseñanzas universitarias, pero sobre todo en su papel de Ministro de Cultura y reformador de la enseñanza secundaria italiana, difundió el herbartismo entre los maestros italianos.” De sus trabajos se conoce la *Pedagogía de G. H. Herbart* (1900). También hizo trabajos sobre Herbart el profesor Fornelli del cual se conoce *La pedagogía secondo*

⁸¹ s.n. La pedagogía de Johann Friedrich Herbart..., Op. cit.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

Herbart e la sua scuola (Pedagogía según Herbart y su escuela) de 1866. Sin embargo, el herbartismo fue excluido de Italia al imponerse Gentile.⁸⁴

En Inglaterra Herbart se dio a conocer a través de "...las traducciones del señor y la señora Felkin..." quienes ganaron para Herbart un buen número de adeptos, como lo prueban las instituciones docentes en que imperan los métodos de los pasos formales y difundieron su doctrina en el mundo anglosajón con obras como: "La ciencia de la educación (*The Science of Education*, 1892) y *Lectres and Lectures on Education*, 1901". Además de las publicaciones de "John Adams, la *Psychologie de Herbart appliquee a l'éducation*, Londres 1898; y el opúsculo de Alexander Darroch, *Herbart et sa theorie de l'éducation (Herbart and the Herbartian Theory of Education, a Criticism)* 1903.⁸⁵

En Francia el pensamiento de Herbart fue desconocido durante mucho tiempo. Allí, según Compayré, el primero que dio a conocer a Herbart fue M. E. Roerich a través de su libro *Teoría de la educación según los principios de Herbart*, en 1884; luego se conocieron los trabajos de M. Mauxion, en 1901; *L'Éducation par la Instruction et les Theories pedagogiques de Herbart*; el libro de Delagraveque, *Theorie de L'Éducation d'apres les principes de Herbart*, París 1884. A pesar de la poca influencia que Herbart tuvo en Francia, dijo Compayré, "...tendrá cada vez más razón en el futuro: pues en adelante el progreso está ligado a la difusión creciente de la instrucción y al desarrollo de la ciencia".⁸⁶

En Australia el estudio de la pedagogía de Herbart se anunció en la Universidad Adelaida para 1903, donde "...ya se conoce y aplaude la doctrina del pedagogo de Königsberg".⁸⁷

⁸⁴Ibid.

⁸⁵COMPAYRÉ, Gabriel. Op. cit., p.28

⁸⁶Ibid., p.79

⁸⁷Ibid., p.79

El pensamiento pedagógico de Herbart llegó también a Latinoamérica, donde se dio conocer a principios del siglo XX, “...unida a innegables elementos pestalozzianos y Krausistas...,” y gracias a “...la influencia de los españoles Francisco Giner de los Ríos y Pedro Alcántara García que han sido el vehículo de las ideas herbartianas”.⁸⁸

En Colombia aunque se dio la presencia de tres misiones pedagógicas alemanas, (la primera se desarrolló entre 1872-1878, la segunda se realizó en dos etapas: 1924-1926 y 1927-1935 y la tercera entre 1965-1978) no hubo una apropiación de la obra de Herbart. De él sólo hizo mención Ruiz Amado,⁸⁹ pedagogo católico, cuya obra se nutría de la pedagogía herbartiana, y quien fue excluido, según Saldarriaga, por los Lasallistas que lo señalaron como “...uno de los principales propagadores de los métodos alemanes en los países americanos y españoles...”,⁹⁰ con lo cual fue rechazada “...la pedagogía moderna de inspiración herbartiana...” en las transformaciones educativas que se dieron en las primeras décadas del siglo XX. Además de esto, el pedagogo católico alemán, Julius Sieber escribió un texto de psicología para maestros de la Escuela Normal de Tunja hacia 1934,⁹¹ en el cual se encuentran planteados elementos de psicología que pueden relacionarse con muchas de las ideas que sobre psicología planteó Herbart.

Además del conocimiento y la aplicación que se dio en estos países de las ideas de Herbart, pensadores como Cassirer y Paul-Laurent Assoun, apoyados en las malas interpretaciones que se han hecho de sus ideas por el desconocimiento de su filosofía y psicología, han rescatado su figura como uno de los pensadores más destacados del siglo XIX.

⁸⁸BOWEN, Op. cit., p.463

⁸⁹El padre Ruiz Amado es en los primeros treinta años del siglo XX, el pedagogo católico de mayor prestigio en el contexto internacional. [...] su obra fue difundida en los países de habla española entre 1905 y 1915. Citado por SALDARRIAGA, Oscar En: SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1902-1946*. Vol. 1, 1997. p.320.

⁹⁰Ibid., p.321

⁹¹Ibid., p. 94, 316, 320

En el primer caso, como uno de los grandes revolucionarios que rompe “...bruscamente la continuidad del pensamiento especulativo...” durante el siglo XIX a través de sus concepciones sobre las ideas, la representación, lo real, la experiencia, etc., con lo cual no sólo se distinguió de la serie de los sistemas especulativos que dominaban hasta el momento, sino de la filosofía crítica de Kant.

En el segundo caso, destacando sus aportes a la psicología como disciplina científica, su filiación con Freud y la dinámica de las representaciones (de las cuales también esboza una física y una estática) en la que trastoca el sentido que se tenía de representación en el siglo XIX.

De esta manera, la influencia de Herbart en el pensamiento universal fue ganando adeptos, defensores y detractores, quienes al difundir y aplicar sus teorías permiten, hoy, reflexionar sobre la forma en que éstas perviven y cobran vigencia en nuestro presente educativo y pedagógico. Así, la actualidad del pensamiento de Herbart, al mirar la relación de sus ideas pedagógicas con las filosóficas, podría contribuir a un mejor provecho de sus enseñanzas. Los problemas que se plantean, mediante los conceptos de Herbart, pueden enseñar y señalar al ser humano, en las circunstancias actuales, distintos caminos para su formación mediante la educación.

2. PRESUPUESTOS PEDAGÓGICOS

...ningún modelo, ninguna teoría, ningún paradigma de la ciencia de la educación puede absorber, para sí sólo, la pretensión de producir el saber requerido para la educación.

Christoph Wulf y Jörg Zirfas

Antes de presentar los principales conceptos pedagógicos que se destacan en el edificio teórico de Herbart, es necesario señalar algunas ideas generales sobre su pedagogía que sirvan de puente y propicien el acercamiento a la descripción y comprensión de éstos. Para ello se hará una presentación de las consideraciones epistemológicas e históricas que hacen referencia a la pretensión de Herbart de construir la pedagogía como ciencia.

2.1 LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA

Herbart propone hacer de la pedagogía una ciencia, la cual es deducida de determinadas ideas —básicamente morales— y en la que muestra como se relacionan esas ideas con otras; unas que determinarán los procedimientos escolares para comunicar ideas —la parte práctica de la pedagogía— y otras que edifican a esta ciencia desde el punto de vista teórico, en otras palabras la pedagogía para Herbart tiene una parte teórica que es la ciencia (el saber) y una parte práctica (hacer) que es el trabajo de la enseñanza. En tal sentido, la pedagogía es para Herbart una ciencia teórico/práctica y con componentes tanto científicos como artísticos —estos últimos tienen que ver con las relaciones entre los elementos que se descubran en la parte científica—. A pesar de su importancia no se hará, en este aparte, una descripción específica y detallada de la filosofía práctica de Herbart como se hará, por ejemplo, con su psicología en el apéndice II.

Lo que se pretende es resaltar los criterios epistemológicos sobre los cuales intento Herbart concebir la pedagogía como ciencia.

Para observar las relaciones de lo que se dice en los apéndices con el tipo de ciencia que Herbart propone para la pedagogía, es preciso detenerse, en particular, en el siglo XIX. Para ello se apoyará dicha ubicación más que todo en los comentarios de Joaquín García Carrasco y Ángel García del Dujo.

Herbart insistía en la necesidad e importancia que tiene, para la pedagogía, el que los maestros puedan y deban conocer las circunstancias históricas para comprender las individualidades de cada alumno (esas cosas “en sí” que son los niños, las relaciones de las representaciones que tienen, así como las de éstas con las circunstancias en que viven y que son decisivas para determinar los objetivos y medios de la enseñanza). Tales circunstancias históricas hacen referencia, en el caso de la individualidad del propio Herbart, por ejemplo, a la importancia que la modernidad pasa a dar al concepto de individualidad, de relaciones y con ellas al factor histórico.

Con Assoun se verá, en el apéndice II, que esas circunstancias eran la crítica tanto al materialismo como al idealismo y, en general, a las doctrinas y métodos que implican comprometer la independencia del método positivista, críticas a todos los ismos, así como a los usos que la metafísica hacía de nociones como fuerza, aún en la mecánica clásica. Se temía comprometer la independencia de las ciencias naturales con respecto a la filosofía y a la metafísica, entre otras. De conjunto se ha dicho de la ciencia moderna que lo es porque rompió con ellas a nombre de las relaciones en lugar de las sustancias de la ontología clásica, con el peso aplastante de los silogismos en la edad media, con los cuales se abusaba al creer dar por probado la demostración de aquello que se pudiera deducir lógicamente de premisas; pero igual con el induccionismo exagerado de ciertos postaristotélicos que se quedaban en el análisis de caso por caso, en cierto causalismo (causas finales), con la importancia de las formas, esencias, etc. De

conjunto Assoun, en el apéndice II, resumirá dichas circunstancias históricas como las de la crisis de la ontología y la metafísica tradicionales, la crisis de los sistemas, con lo que se imponía no darle importancia a conceptos como cualidad, pero sí a lo cuantitativo, hacer inferencias simplemente hipotéticas, probables y cuestionar los viejos conceptos de verdad —la verdad como correspondencia—, posiciones que Herbart no compartía y que le obligaron a asumir una posición bien particular.

Ello fue posible gracias a que Herbart estaba en un punto de transición histórica hacia la modernidad y con las especificidades propias que vivió la atrasada Alemania. El pensamiento de Herbart vendría a ser como una especie de puente a la asombrosa transformación que convirtió a Alemania en un país fuertemente desarrollado. Es como si hubiese preparado el terreno al auge del positivismo que lo explicaría; esa curiosa mezcla se expresa, en Herbart, en que a la par de su supuesto positivismo se presenta también un fuerte idealismo. Igualmente, se evidencia en que procuraba construir sistemas e incluso un sistema de los sistemas —en el que incluía también el sistema de la ciencia que propuso—, pero al mismo tiempo, como se verá en el apéndice II, fue muy crítico con respecto a los filósofos académicos, a la metafísica tradicional e incluso con conceptos decisivos de la ciencia anterior.

Ello obligaría, para entender la concepción de la ciencia en Herbart, a remitirse a la estructuración particular de ese sistema, asunto que normalmente no se hace, pero al que tampoco podría hacerse referencia aquí, a no ser de una manera muy indirecta y para sostener que, para él, aún la filosofía dependía de la física al igual que la metafísica —sólo que en la de Herbart el propio concepto de fuerza había empezado a retomarse en un sentido más físico y químico—. Incluso su consideración de las ideas como fuerzas era ya común desde personajes como Descartes.

De ahí el que para abordar y comprender el pensamiento de Herbart haya que hacerlo de una manera interdisciplinaria y no sólo en cuanto a la importancia que para él tiene la música, la historia, las matemáticas, la poesía, entre otras. Otro punto importante sería, por ejemplo, la crítica de Toulmin (ver apéndice II) al sistematismo en cada ciencia y en nombre del evolucionismo de los conceptos en la propia ciencia; aquí habría que decir que esta crítica no compromete tanto a Herbart, a pesar del sistematismo con que se verá construyó su pedagogía debido a su concepción del trabajo conceptual y su método de las relaciones. Habrá de resaltarse la particularidad de Herbart indicando que permite recalcar su diferencia específica tanto con el convencionalismo machiano y su fenomenalismo, como con relación a ciertos racionalismos y logicismos. Como se expresa en el apéndice II las críticas de Cassirer a la manera como Herbart plantea las relaciones es importante, pero porque permiten resaltar las críticas que se le hacen al propio Cassirer de haber presentado una imagen de la ciencia moderna más homogénea de lo que realmente fue.*

En estrecha relación con este punto del sistematismo lógico de la ciencia, Carrasco califica la ciencia de la pedagogía en Herbart como relativamente moderna. En términos generales puede resumirse la discusión en dos grandes ejes: acerca de si puede o no la pedagogía ser ciencia y por qué, así como también qué tipo de ciencia sería.

*Por ejemplo, Echeverría nos informa de la existencia de al menos cinco formas distintas de interpretación dadas al método de análisis y síntesis de los griegos. Dice que Newton y Galileo optaron por una, Descartes por otra, Leibniz por aquella en que desarrolló la que recibió de Hobbes, quien estableció una estrecha conexión entre el análisis y las artes del descubrimiento científico, mientras que la síntesis tenía que ver con la exposición. Con ello señaló un punto crucial para la metodología científica: para Leibniz la característica universal ha de ser investigada mediante el análisis de las nociones, pero su utilidad y verdad se muestran en la capacidad investigativa que los nuevos sistemas de signos muestren al combinarse, la marca distintiva del buen uso del método radica, por una parte, en el hallazgo de nuevas definiciones a lo largo de la fase de análisis, y por otra en la producción de invenciones útiles en la fase de síntesis. La síntesis ha de suministrar nuevos teoremas, nuevos hechos o nuevos artefactos, siendo básicamente combinatoria; de lo contrario, el análisis habría sido defectuoso. La señal distintiva de esta característica es su aplicabilidad a partir de reglas muy sencillas de combinación de signos. Tomado de ECHEVERRÍA, Javier. *Influencia de las matemáticas en la emergencia de la filosofía moderna*. En: Del renacimiento a la ilustración. Tomo I. Madrid: Trotta, 1994. p.77 y ss.

En relación con las circunstancias históricas que explican la pretensión de Herbart respecto a haber configurado la pedagogía como ciencia, García Carrasco y Del Dujo Ángel hablan en general de la existencia de dos requisitos; unos de orden histórico y otros de orden epistemológico que se asocian ya que señalan la dependencia de Herbart con respecto a Kant y de éste con relación a todo el ambiente que se propició con la ilustración —poner en primer plano las preocupaciones pedagógicas tomando a la pedagogía como “...Ciencia de la comunicación de las ideas...”,^{92*} — y esto también relacionado con la posibilidad de hacer inferencias sobre la observación de los procesos de cambio en los alumnos, a su vez posibles por lo que llaman el desbloqueo de la acción ultra determinada que predominó durante siglos y en varios niveles que aquí no se detallarán.

Antes de señalar lo que estos autores plantean como la característica específica de la ciencia del siglo XIX y en qué términos se refieren a Herbart, es preciso subrayar el peso que ellos le asignan a la influencia de Kant en Herbart. Sostienen que: “... intuimos que el concepto de Pedagogía General de Herbart tenga mucho que ver con el concepto de ciencia del propio Kant...”⁹³ En éste, además de la distinción entre los objetos —unos naturales y otros que no lo son, como el de la libertad— de sus consideraciones metodológicas —por qué era un arte para Kant— recalcan el que ya éste hubiese hablado de teoría pedagógica y el que en él estuviesen imbricadas “...ciencia, sistematización e idea matriz organizadora...”⁹⁴ como elementos centrales para entender las posiciones epistemológicas de Kant.

⁹²GARCÍA CARRASCO y DEL DUJO, Op. cit., p.109.

*Lo que aquí debemos señalar es que el termino “idea” desarrolla una labor excesiva: su significado es tan amplio en los escritores de la época que abarca tanto las sensaciones más particulares como los datos sensoriales, los sentimientos, deseos, estados de ánimo, etc. El término, empleado con esta generosidad, provoca serios problemas y confusiones. Por otra parte, la expresión servía, también, para señalar una distinción importante, la de lo “interno” y lo “externo”; así como el espacio era el “lugar” de los objetos “externos”, el alma o espíritu era el “lugar” de los objetos “internos”, o ideas. Recordemos, nuevamente el problema central de la época: ¿Cómo podemos explicar la relación entre lo interno y lo externo”. Tomado de: BENÍTEZ, Laura y ROBLES, José A. La vida de las ideas. En: Del renacimiento a la ilustración, 1994. p.112.

⁹³GARCÍA CARRASCO y GARCÍA DEL DUJO, Op. cit., p.111

⁹⁴Ibid.

En relación a esta idea sostienen que en Kant es “...el concepto racional de la forma de un todo...”⁹⁵, que calificaba de “articuladora” del edificio y que proporcionaría una finalidad primordial de racionalidad. Esta sería una unidad sistemática a diferencia de la unidad técnica, que es cuando se actúa en función de “...intenciones que se presentan accidentalmente...”⁹⁶ Esa unidad sistemática es científica o teórica pues utilizaría los recursos de los *artífices de la razón* —observaciones y prácticas— para cumplir los fines de ésta, fines también a nivel moral como: la educación, al ser una iniciativa del hombre, se mueve en un ámbito metafísico, pues sería el de los proyectos humanos, la moral —campo en el que están comprometidos los objetos implicados en el ejercicio de la libertad, es decir, ya no con referencia al ser sino al deber ser—.

Para Kant sería una pedagogía racional —crítico trascendental—, pues en él predomina la insistencia filosófica —conocimiento racional— en la consideración del fenómeno educativo: en ese “a priori sistemático” presenta lo que ha de “...deber ser ante puesto a todo quehacer de intervención y de toma de decisiones en el campo educacional”.⁹⁷ Pero Kant, dicen, encuentra problemas como el de que esa “finalidad esencial” aparece o “...como históricamente mudable o históricamente inasequible...”⁹⁸ Ello deriva de y hacia consideraciones de la pedagogía como un arte, puesto que, por un lado “...y nosotros mismos no tenemos aun hoy idea suficientemente clara...”⁹⁹ sobre la perfección que está implicada en la discusión acerca de la finalidad buscada en la transformación a producir (tan importante en Herbart como difícil de precisar), y/o, por el otro, se depende mucho todavía de las características de la individualidad de cada profesor.

⁹⁵Ibid.

⁹⁶Ibid., p.112

⁹⁷Ibid., p.112-113

⁹⁸Ibid., p.113

⁹⁹Ibid., p.111

En Herbart, afirman Carrasco y Del Dujo, aparecen dos criterios para la validación y corroboración de las proposiciones pedagógicas en tanto que científicas: uno deductivo y otro inductivo, que se corresponden con los propósitos educacionales que se establecen a dos niveles: uno general, planteado racionalmente mediante la forma del pensamiento —ética y moral— y otro particular, cuyo conocimiento queda planteado racionalmente mediante la forma de pensamiento propia de la ciencia —psicología—, derivado de la naturaleza y funcionamiento del psiquismo. Ésta es también racional debido a que es una psicología especulativa la que los traza, ya que como afirmó el propio Herbart para que se llegue a poseer una psicología empírica habrá de transcurrir todavía mucho tiempo.

Para concretar más la discusión es necesario presentar la manera como Carrasco y del Dujo relacionan a Herbart con las características que le atribuyen a la ciencia del siglo XIX. Sostienen que, además de la matemática y la filosofía, los dos prototipos de construcciones intelectuales de ese tiempo, empezaba por dicha época a tomar cuerpo “...la idea de que la experiencia tenía mucho que decir tanto en la filosofía como en las ciencias afines...”¹⁰⁰ y que ello provocó un “...retorno al realismo...”¹⁰¹ al hacer crisis el idealismo. Kant actuaría como intermediario entre ambos.

Con relación al propio Herbart afirman que él mismo vivió tal crisis puesto que en sus comienzos tuvo como ideal o esencia de la ciencia la idea de síntesis o sistema para luego pasar a un realismo crítico, pero conservando la crítica, al creer que la sola experiencia es insuficiente. El resultado sería que la síntesis se concretaría en la búsqueda de un único principio, “...aunque de él no se derive que deba procederse únicamente por deducción”.¹⁰² Han de relacionarse entonces, para Herbart, experiencia y deducción. Cada paso debe poseer por sí mismo la garantía de su propia certeza.

¹⁰⁰Ibid., p.115

¹⁰¹Ibid.

¹⁰²Ibid.

La distinción y relación entre estos dos momentos —uno analítico y otro sintético— en el desarrollo de toda ciencia, es lo que los lleva a señalar que ello permitió a Herbart “...salvar esta ambigüedad epistemológica propia de la época, manifestando que se trata de distintos modos de referirse a la realidad, de dos maneras diferentes de considerar el mismo objeto...”¹⁰³ Aquí lo ubican no sólo planteando esto como alternativa a lo clásico, sino como lo último en contemporaneidad. Dicha ambigüedad se refiere a la actitud ante la experiencia. A pesar de que al igual que Kant, Herbart insistiera más sobre la certeza que sobre la deducibilidad, sosteniendo por ejemplo que retenía “...eso sí, que toda teoría debe ser verificada con la experiencia”,¹⁰⁴ sostienen estos autores que ese no era el problema clave al que se aplicaron a resolver ni Herbart ni sus contemporáneos; por ello, recuerdan que Herbart sostenía que la praxis por sí sola proporciona sólo rutinas. “...La ciencia solamente incluye en sus elementos teóricos parcelas muy microscópicas de la experiencia...”¹⁰⁵

Asunto importante porque en la pedagogía se encuentra una duplicidad de finalidades en la praxis: por un lado, la finalidad o propósito de construir un sistema científico y, por el otro, la de la formación particular en cuanto a los criterios de elección de los fines posibles y necesarios que ha de buscar el hombre futuro. Se tendría, entonces, dos ideas claves: la que asigna el propósito al sistema científico y la que asigna el propósito a la pedagogía en particular. Por un lado, la idea de la arquitectónica de la ciencia, que se propone a priori por la razón ya que no se obtiene directamente de la realidad empírica —su evolución en el tiempo es más bien de naturaleza un tanto desordenada—; por el otro, la que señalaría los fines en las ciencias del espíritu.

Herbart resuelve la ambigüedad con respecto a la experiencia construyendo problemas como el de la finalidad con teorías como las del carácter y al escoger

¹⁰³Ibid., p. 115

¹⁰⁴Ibid.

¹⁰⁵Ibid.

para ello el camino de la vía del interés, procurando así la unidad interna de la pedagogía: formar un hombre que “...se agarraría al principio a la multiplicidad de intereses, para dirigirse luego en sus elecciones por los criterios de la auténtica moralidad...”¹⁰⁶ En cuanto a los medios es, para estos autores, el problema de las ciencias aplicadas; la pedagogía sería una de estas ciencias, en tanto es la ética la que a través de la psicología alcanza la aplicabilidad de sus objetivos y fines en la experiencia y la que propicia la información sobre los procedimientos a que se deben acudir para poder controlar después lo que se puede prever hacia el futuro.

Así Herbart, para apoyar las afirmaciones pedagógicas en tanto que estructuración y sistematización deducida de ciertos principios filosóficos, sobre el hombre por ejemplo, se vale de argumentaciones obtenidas de experiencias comunes en el campo de los hechos humanos —especialmente dentro de la psicología y la ética— al decir que se está apoyando en todo lo que hasta ahora han hecho, dicho y pensado los hombres, sin que por ello haya un rebajamiento de las exigencias de racionalidad y/o de experiencia a la hora de pasar a la acción y a los procesos a seguir y a vivir. Los solos aportes de las otras ciencias mostrarían ya unos conceptos mucho más ricos que la mera riqueza de la intuición y la experiencia dominante en ese momento.

Todos estos aspectos, según los autores, han “...permitido ver en Herbart una concepción de la ciencia relativamente moderna, es decir, parcialmente al menos positiva, en la que el dato posee una parte preeminente, la matemática un rol de guía, y el método en correspondencia con el objeto una función decisiva”.¹⁰⁷ El paso crítico que Herbart mismo experimentó en su evolución, se debió, para ellos, al contraste que él veía entre “...la seguridad compartida de los conocimientos matemáticos y su coherencia interna y la discordia imperante entre pensadores y

¹⁰⁶Ibid., p.116

¹⁰⁷Ibid.

filósofos de su tiempo en torno a los problemas que estudiaban...”¹⁰⁸ Cuentan que frente a la situación pedagógica de su tiempo, sentía Herbart

...un profundo malestar por la falta de estructura sistemática y de poder teórico; la pedagogía debía aparecer como mera instancia deductiva a partir de un fin único. Es una actitud crítica dirigida desde el neohumanismo hacia el propio Pestalozzi y a los filantropismos. Es el momento de la centralidad de la moralidad como fin de la educación y alma de la representación estética del mundo. Atender a la pedagogía partiendo de fines de menor rango suponía una multiplicidad de investigaciones pedagógicas inaceptables; se debía pensar en la Pedagogía como un todo único y en un sólo cometido de la educación.¹⁰⁹

Añaden, así, que Herbart distinguía entre ciencia como “arte reflexivo” y arte de la educación propio del inexperto; que no se ha de olvidar que “...esta concepción se caracteriza por una fuerte inclinación estética, o en torno a los valores más que a las normas...”;¹¹⁰ que la ética herbartiana es “parte de la estética” —por el papel de las relaciones en las decisiones volitivas— y la psicología racional —en relación con la psicología empírica—; señalaría una finalidad primordial de racionalidad al determinar a priori todas las posibilidades de las emociones humanas y a priori justo por estar todavía tan atrasada como ciencia que no se pudiese aceptar la fijación de un alumno a priori. A ello agregan que “...la construcción científica de la pedagogía pasa por la articulación y construcción racional de un ‘objetivo general’, como si la intención primera no fuera tanto explicar cuanto actuar...”¹¹¹ Pero dicha construcción racional debe, para Herbart, estar en estrecha relación con su aplicación, asunto que se evidenciaría, por ejemplo, en la oposición radical a otros a priori como los kantianos y, en general, a los de toda filosofía trascendental.

De ahí que sostengan: “...El postulado, concepto o cadena de conceptos, que pueden constituirse en puntos de partida, posee dos características: estable y originariamente cierto y transmisor de certeza respecto a algo fuera de sí mismo;

¹⁰⁸Ibid., 116

¹⁰⁹Ibid., p.115-116

¹¹⁰Ibid., p.116

¹¹¹Ibid.

las indicaciones y reglas universales de la deducibilidad que se pueden obtener de los postulados es el método, siendo ambos correlativos...”¹¹² La pedagogía consigue su unidad interna al señalar que sus finalidades se realizan no en acontecimientos naturales, sino en la legalidad propia de los proyectos de la voluntad, en el juicio moral que anima la decisión y del que brota “...el entusiasmo por el bien...”¹¹³ siendo la moralidad el alimento del juicio o instrucción. Será, entonces, una moralidad discernida, que no sólo sale de la experiencia, sino que ha sido producto de la reflexión, de la que han de brotar las motivaciones, o sea la posibilidad de haber formado una voluntad, un carácter moral que se forma en la acción y en la lucha.

Al tener presente tanto el esclarecimiento del juicio moral como el desarrollo racional del marco conceptual —el uno se acercaría a las decisiones del hombre y el otro a las decisiones de acción de los educadores—, se incluyen en la pedagogía, además del campo de las actividades prácticas, la realización de actividades que propendan por el desarrollo de la propia ciencia. Por el mayor interés epistemológico se hará hincapié en el punto del desarrollo racional del marco conceptual.

En este punto, estos autores le critican a Herbart asuntos como el no haber distinguido claramente entre educador y pedagogo, asunto importante porque para la construcción de la propia ciencia se necesitaría tener presente al gremio, de resto sería muy difícil contestar a preguntas como: “¿dónde, cómo, por quién fabricarla, a qué nivel se fabrica y a qué nivel se aplica?”¹¹⁴

A ello habría que añadir que, para estos autores, Herbart “...no dejo perfilado con claridad el estatuto de un ciencia que... pudiera ser autónoma como él

¹¹²Ibid., p.115

¹¹³Ibid., p.117

¹¹⁴Ibid., p.120

sugería...”,¹¹⁵ así le reconozcan que parece ser el primero que se planteó expresamente el problema de la construcción de una ciencia de la educación. Le reconocen también la importancia de su postulado esencial —lo que se persiga al educar depende “del círculo visual que a ello se aporta”— para la construcción de esta ciencia. Es esto lo que lo haría muy contemporáneo según Carrasco y del Dujo.*

¹¹⁵Ibid., p.118

* A lo anterior puede añadirse algunas de las observaciones que hace Carrasco —en el artículo: El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J. F. Herbart. En: ESCOLANO, *et al.* Seminario sobre problemas epistemológicos: epistemología y educación— en cuanto a lo que considera algunas urgencias científicas en pedagogía en la perspectiva herbartiana y en referencia a problemas epistemológicos. Sostiene que en Herbart se aprende que se trata de una manera especial de hacer filosofía. Señala frente a la ciencia de la educación, que en ésta se encuentra una raíz antropológica de carácter fundamental —hay que reflexionar sobre lo que constituye en Herbart una imagen del hombre concebido “preformísticamente”— lo que hace más importante mirar lo que entiende Herbart por filosofía que el cómo filosofa Herbart. Para él “... la filosofía no tiene un objeto particular, sino que es una elaboración de conceptos...” CARRASCO, *Op. cit.*, p.139.

Carrasco también califica como problema fundamental de la epistemología de la educación lo del objeto. Señala que para él, el problema de la educación no está ni en su fundamentación ni en los métodos, sino con relación al sector de la realidad al que se estaría refiriendo cuando lo definimos con el concepto educación: ¿definiría un horizonte específico o no? El que él exija polimorfismo de métodos no invalida la especificidad de la ciencia de la educación; lo que si es problema es que abarca la totalidad de lo que hay dentro de un estrato en el que el hombre y la historia aparece como proceso “educativo de forma” o proceso de conformación. La pedagogía tendría, así, como objeto, totalidades que en primera instancia deben analizarse con metodología filosófica —¿qué es la educabilidad?, ¿posibilidad de enseñar y su justificación?— y, como segundo sector de problemas, el de la racionalización del hecho de producir forma humana, la forma de ser hombre que plantea una cultura en un momento dado, no necesitando la intencionalidad para producir efecto, pues bastaría “la impregnación” de esa misma cultura.

De ahí, que subraye Carrasco la distinción de dos aspectos en el problema científico de la educación. El de lo pedagógico como forma de pensamiento y como sistema de pensamiento. Dentro de este último se podrían, o requerir explicación sobre aspectos educativos a otras ciencias o, con metodologías formales desde dentro del sistema se pueden investigar aspectos del problema educativo. Este punto lo concreta sosteniendo que desde la perspectiva herbartiana la posibilidad de una ciencia de la educación se entiende desde su consideración de la misma como ciencia práctica; en cuanto a de dónde parte, dice que arranca de la consideración de los fines que se le asignan —la moralidad—. Con relación al corpus científico propio, dice que se sitúa en el proceso a seguir, que en Herbart se analiza con metodología psicológica —incluyendo la posibilidad de control experimental y el problema de las “motivaciones”, el interés—. Y, además, afirma que la ciencia pedagógica en Herbart sería una tecnología, lo que según Carrasco es una gran novedad epistemológica: el análisis de un proceso, que ha de ser eficaz, de alcanzar unos objetivos previamente supuestos. El asunto aquí es que de si eficacia en la pedagogía se trata, los fines no han de situarse en un nivel tal de generalidad que no puedan ser discernidos. Si el fin es la moralidad, carecería de la concreción necesaria y quedaría distante de la “praxis pedagógica”; así, se estipularía como ciencia epistemológicamente sin justificación, al convertirse la investigación en autónoma y distante de los fines generales.

En Herbart, afirman: “la ciencia no se constituye por el método empleado para analizar un fenómeno, sino por el sistema fin-proceso-evaluación del resultado”. Así se pregunta Carrasco “¿cómo se puede llegar desde una tecnología al planteamiento de una teoría?” Se ve de nuevo las dificultades que se encuentran al intentar entender la posición de Herbart sobre la pedagogía como ciencia y que van en la dirección de no dejarse

De dicho postulado, habría que añadir que este punto de partida, en Herbart, es un punto de llegada y viceversa, todo un proceso de análisis y síntesis que en el proceso educativo ha de conducir al alumno hacia la fantasía científica, que es, a su vez, una descripción del proceso mismo: "...También gana mucho con el análisis frecuente de lo dado la asociación de las premisas, la fantasía científica, a la cual viene a parar todo para la facilidad en la deducción lógica. Pues, precisamente, al no ser la experiencia ningún sistema, cuida aquella sobre todo de la mezcla y fusión múltiples de nuestros pensamientos, cuando los conducimos reflexionando incesantemente".¹¹⁶ En este punto si es preciso detenerse pues, además de lo que aporta para aclarar y propiciar la forma de concebir la investigación misma, podría ser uno de los ejes que representan la singularidad de la posición de Herbart. Pero antes de ello se ha de recalcar el punto del círculo visual que se aporta con relación a lo que se persigue al educar.

encasillar fácilmente. El mismo Carrasco no sólo dice que en Herbart la teoría es punto de partida, sino que según los criterios científicos contemporáneos estos son hipotético-deductivos, con lo cual se reitera la dependencia de la educación a la filosofía, como fue la presión del idealismo; sólo que en Herbart no es así, pues tiene prioridad el proceso dentro del corpus científico educativo; el proceso en cuanto a lo que habría que hacer, por lo cual se gana también la inquina de los idealistas. A ello habría que añadir que Herbart pretende llevar a la humanidad a una aspiración históricamente "imposible".

¹¹⁶HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.157

2.2 LOS CÍRCULOS VISUALES A LA BASE DE LA PEDAGOGÍA

Efectivamente, así comienza la pedagogía general: “Lo que se persigue al educar o al exigir una educación depende del círculo visual que a ello se aporte”.¹¹⁷ Digamos en términos generales que Herbart presenta tres círculos visuales. El de Locke, el de Rousseau y el suyo propio, y ello para no señalar que también habla de otros como el punto de vista del Estado —educar solo para una profesión— se refiere también a aquellos como el de los eruditos, los reflexivos, los pestalozzianos, los filantrópicos entre otros, y señalando que las diferencias se concretan en cuanto a los procedimientos, los medios, las materias, los objetivos, etc. Recalca que los diferentes círculos visuales tienen a su base determinados principios que están en contradicción con los de los otros círculos, así como señala las contradicciones de los conceptos con que se construyen esos otros círculos.

De Rousseau dice que pretende subordinar el trabajo espiritual al corporal, a la naturaleza, y que Locke pretende encajarlo en determinadas convenciones sociales. De conformidad al propio método de Herbart la verdadera contradicción no estaría entre Rousseau y Locke, de los que afirma que a pesar de su diferencia terminan dándose la mano, por un lado, en cuanto a poner a depender tanto a la educación como a la moral de la experiencia, a la cual si bien Herbart mismo le da mucha importancia le hace importantes críticas y, por el otro, en cuanto a sus graves consecuencias respecto a sus implicaciones para la moral. De ambos termina diciendo: “...en aquellos dos reina, en general, el burdo arbitrio para, a penas dulcificado por un sentimiento moral extraordinariamente vacilante, gobernar una vida sensiblemente superficial...”¹¹⁸

¹¹⁷ Ibid., p.51

¹¹⁸ Ibid., p.280

Expresa su punto de vista como la tendencia alemana determinadamente moral en sus principios y añade que ello le permitirá contemplar con orgullo al espíritu alemán. Lo califica como el punto de vista de la eficacia pedagógica y vendría a ser como una especie de síntesis entre esos otros dos, transformándolos sustancialmente y en la forma de cierto aislamiento del mundo, pero conociendo tanto a la naturaleza en la naturaleza como a los hombres por intermedio del crecimiento que habrán de tener entre sus camaradas. Es reivindicar cierta intimidad e individualidad, lo que no deja de expresarse en estar en contra no de la naturaleza ni de las convenciones, sino de la manera como son planteadas por ciertas doctrinas y sociedades.

De conjunto resume los puntos de vista en dos grupos: lo que sería la buena educación y la convencional, de la que dice reproduce todos los yerros hasta ahora cometidos y, ello, porque equivale a pretender seguir en la locura de querer abandonar el hombre a la naturaleza e igualmente conducirlo y educarle para ella; locura ya que por naturaleza sólo aprende lo que le da su limitada experiencia en el conocimiento del mundo y de los hombres, es decir, que no se enfrentan los verdaderos asuntos y dificultades que están presentes en la educación. En ella no basta el mero conocimiento, sino que se trata de cómo hacer mejor al hombre.

Ello implicará enfrentarse a problemas metafísicos (no pseudo problemas como dicen los neopositivistas) como los que hacen alusión a la relación entre voluntad y recta inteligencia, para propiciar el que se obtenga un carácter moral. Para este tipo de problemas metafísicos es que dice Herbart se necesita una metafísica antes de ejercer la educación y enfatiza que "...mi pedagogía no era nada sin mis concepciones de la metafísica...";¹¹⁹ e igualmente, en un tono que subraya la dificultad para ser comprendida su pedagogía, se queja de que en general "...nadie conoce el método de las relaciones y no es misión de la pedagogía

¹¹⁹Ibid., p.315

exponerlo...”,¹²⁰ método que expone en otros de sus textos, desconocidos en español.

Otra forma de resumir el debate podría ser presentarlo en la forma de dos puntos de vista: una metafísica del plan y otra del azar —de dejar al joven al acaso, a la deriva y ello con gravísimas consecuencias tanto para el individuo como para la sociedad—. En particular, contra la pedagogía de Locke, sostiene que sí se puede saber de antemano los fines que la sociedad y el muchacho terminarían por agradecerle al profesor el que los hubiese escogido con anticipación. Los fallos que se cometan en la sociedad serían el a posteriori que se evitaría cuando el a priori exprese la esencia del hombre a la que Herbart plantea se ha de ascender al estudiante. A diferencias como esa habría que añadir “

¡Si los que quieren edificar tan a gusto la educación meramente sobre la experiencia dirigieran una mirada atenta a las otras ciencias experienciales, si se dignaran informarse de todo lo que es preciso hacer en física y en química para establecer en el campo de lo empírico —en lo que en él es posible— un solo principio! Entonces experimentarían que no se aprende nada con una experiencia., y mucho menos con observaciones dispersas...”¹²¹

Sobre el joven dejado al azar expresará: El espíritu de un hombre sin instrucción, un muchacho sin cultura... ¿en qué estado se encuentra? ...”Como ninguna idea principal dominante mantiene el orden, como carece de ella en la subordinación de los conceptos, el espíritu se arroja en todas partes...”¹²² y más en una época como la nuestra donde las presiones adversas del medio son tantas. El amigo de la pedagogía ha de decidirse seriamente a reparar este empobrecimiento del espíritu y así no llegará a ser tan grande el mal, problema que se aumenta con todos los impedimentos que para la formación del carácter moral representan asuntos como aquellos en donde se tienda a darle tanta importancia al yo moderno.

¹²⁰Ibid., p.161

¹²¹Ibid., p.55

¹²²Ibid., p.133

2.3 EL TRABAJO CONCEPTUAL EN LA CIENCIA PEDAGÓGICA

La relación determinada entre experiencia y racionalidad impone la necesidad de hacer referencia a la extraña acepción *fantasía científica*, a este arte reflexivo de que habla Carrasco, al **ars invendi** de que habla Leibniz y, todo ello, al momento de acercarse al análisis de los dispositivos conceptuales y discursivos que constituyen la realidad epistémica, específica y original, que es el concepto y la práctica de la ciencia de la pedagogía en Herbart, procurando determinar el sentido y el contenido de dicho término, a la par que la diferencia de naturaleza y función de algunos de los distintos tipos de conceptos con los que la construye. Ello buscando especificar este tipo de régimen epistémico particular en su método de las *construcciones contingentes*, que concretaría esta imaginación científica. Para esto, se complementarían las observaciones ya hechas con los comentarios y reflexiones que hace Assoun sobre la importancia del trabajo conceptual, en lo que él identificó como el modelo epistémico de la corriente en la que ubica a Herbart, de la que se habla en el apéndice II.

En el apéndice I se ve la caracterización que hace Cassirer del pensamiento de Herbart como paradójico, por ir más allá de las opiniones corrientes. En el apéndice II, se señala que esa paradoja se resolvía si nos acercábamos a su núcleo: la existencia de un modelo que se adopta al mismo tiempo que cierta práctica. Se dice en tal apéndice que era la forma como se concilian las tesis de científicidad y agnosticismo en el referente epistemológico que moviliza y que no puede buscarse fuera de la práctica particular de que se trate, en nuestro caso la práctica pedagógica. Es cierta oscilación entre el rechazo de toda una serie de enigmas considerados por otros insondables y la preocupación por problemas concretos. Es un agnosticismo funcional avenido a un dualismo mitigado —en la forma del pluralismo de los Reales Herbartianos—, un agnosticismo que no se contenta con la garantía agnosticista, sino que tenía que integrar un procedimiento de conocimiento específico y codificado al estudio de los procesos (por ejemplo

los educativos), a su observación y que se especifican en dispositivos discursivos tributarios de las herramientas teóricas y metodológicas disponibles; una racionalidad epistémica que presenta la reducción del universo a un complejo de sensaciones que posibilita un continuismo psico-físico en un juego de fuerzas que se resuelve en unas relaciones cuantificables

Ello invita a pensar en un carácter específico de la racionalidad propia de este tipo de ciencia, cuya condición precisa no sólo estaría en su objeto sino en el modelo epistémico de tratarlo y, ello, en el marco de una ambición de cientificidad que se demuestra al mismo tiempo que se produce y que crea, al mismo tiempo, las condiciones reflexivas inmanentes a su propia producción. En este caso considerar el objeto —los procesos y/o las relaciones entre representaciones— con cierta naturalidad como para ser tratado de un modo homólogo al modelo de la física y la química, con la pretensión de descubrir que forma puede asumir la teoría del funcionamiento mental cuando se introduce en ella la noción de cantidad, en una especie de relaciones entre fuerzas, relaciones de intensidades aprehendibles en este tipo particular de objetivación que es el modo de funcionamiento psíquico que Herbart estableció y en el marco de consideraciones morales y de diversa índole, en estrecha relación con sus aplicaciones prácticas.

Se evidencia en dicho modelo un problema central: la articulación, en la construcción científica, de la dimensión especulativa o racional con la dimensión empírica —fundada en la observación— o de los hechos; problema que remite a la necesidad de indagar por el nexo racionalidad-imaginario y/o reflexionar sobre su aparato conceptual, para preguntar si es índice de un carácter especulativo a la manera de la filosofía tradicional o expresión de todo un requisito epistemológico. Se conforma así una especie de posición intermedia entre la filosofía y las ciencias, en cuyo entrecruzamiento participa de la condición de ambas, en un régimen de condición mixta que no es ni la exigencia de un a priori radical que expresaba el proyecto de deducción universal partiendo de algunos

postulados o supuestos propios de la filosofía tradicional, pero tampoco el formalismo de ciertas ciencias, ni el empeño de un empirismo estrecho.

Este camino intermedio se revela, en el carácter específico de esta racionalidad epistémica, al conducir a su problema clave: comprender ese carácter en la condición de los conceptos fundamentales que este tipo de proyecto científico debe postular para hacer posible su investigación de los hechos. El enfrentamiento con la filosofía tradicional tiene lugar a propósito de esta cuestión. La elevación del nivel de la conceptualización y con él la ampliación de perspectivas que extienden los campos de los objetos tradicionales, debería servir para aproximar esa vieja filosofía y este tipo de ciencia, pero antes bien conlleva a recalcar el estatuto diferencial de la ciencia analítica y sintética con ese saber filosófico a la vieja usanza —un sistema que negaba espacio incluso para nuevos descubrimientos— pues introduce una diferencia de naturaleza y de función entre esas dos consideraciones sobre estos conceptos fundamentales; y, ello, al mismo tiempo que contrarresta el empirismo al señalar la exigencia de recurrir a conceptos generales, abstractos, globales, entre otros, para dar cuenta de los hechos mismos, pues serían conceptos no fácilmente descomponibles en ideas simples y claras que estuviesen ligadas a impresiones directas y asociables por la mera semejanza o continuidad.

Se rechaza la deformación especulativa a nombre de la sana abstracción, la cual teniendo a la experiencia como constante punto de referencia, hará que sólo adquiera validez en una función heurística. De esta manera, esos conceptos representan a la vez el límite de la comprensión en la esfera considerada y lo que la hace posible. No son puramente formales, sino que se definen por su capacidad de explicación (como el de educabilidad); no serían prueba de confusión o de la falta de rigor que han de tener ciertas ciencias, son más bien el enriquecimiento de éstas, son construcciones intelectuales de apoyo o auxilio dotadas de un valor de aproximación. Son *construcciones contingentes* que se utilizan para ir haciendo

avanzar el conocimiento de la cosa en sí. Se logrará que en ese camino de vuelta de lo general a lo particular, para vivificar la experiencia, se enriquezcan también los conceptos intermedios de que hubo de valerse tanto en la investigación como en las demostraciones. De ahí la sana indeterminación de esos conceptos de fondo, opuesta a la autodeterminación de los sistemas cerrados y acabados; sólo tienen valor por los fenómenos que permiten comprender al describirlos, agruparlos y ordenarlos, al insertarlos en esferas cuyas unidades son los elementos y las relaciones con nexos funcionales entre ellos, lo cual permite establecer una continuidad entre la racionalidad física y la psíquica en el ir y venir entre representaciones. Esta racionalidad trata de integrar el procedimiento de conocimiento específico y el estudio de los procesos de esas relaciones, que, en la medida en que se traslucen en los fenómenos, constituyen una especie de transobjetividad. Es, a su vez, establecer unas relaciones significativas con ellos.

En todo ello se presentan, sostiene Assoun, problemas como los de cierto tipo de arbitrariedad, tanto para dar el primer paso en la investigación, como los que han de seguir. Sin una especulación y una teorización no se adelanta ni un paso. En un océano de relaciones, pregunta, ¿cómo iniciar una investigación por “buen” camino, sin sacrificar la riqueza que éste ofrece? Aun limitadas por entradas dobles, como se verá en Herbart, la investigación metódica de las relaciones se volvería pronto tan difícil que se tornaría prácticamente imposible. Así, la comprensión implica pues la limitación de la extensión, la elección fundada de una determinada relación. Elocuparse primero de las relaciones que más llaman la atención facilita el trabajo. El resultado de esta distinción es la localización de los fenómenos de dependencia y constancia entre elementos, que puede, además, acompañarse del “método de las variaciones”, el cual consiste en estudiar, para cada elemento, la influencia de cada uno de los demás elementos. Así, aun en la descripción y observación, se agrupan, con base a relaciones primarias, ciertas ideas abstractas que se sacan aquí y allá y no sólo de la experiencia actual y más cuando es la de la modernidad. Y, agrega Assoun, el desarrollo del trabajo de

construcción manifiesta un aumento progresivo de la importancia del papel de tales ideas y a tal punto que, si bien parecen tomadas del material experimental, en realidad éste les está sometido.

El trabajo científico, afirma, consiste en racionalizar formas de relaciones percibidas primero “intuitivamente” entre el alumno y los modelos por medio de las relaciones con los profesores. Se cree adivinarlas aun antes de conocerlas y de hacer sus demostraciones. Es la función anticipante de la racionalidad. En vez de ser simples convenciones colocadas sobre el material, las ideas están cargadas de la objetividad propia del trabajo racional, que simultáneamente las posibilita y está condicionado por ellas. Las construcciones serían ese trabajo constante de la imaginación científica que adapta los pensamientos a los pensamientos —de ahí su aspecto especulativo— pero en correlación con la investigación del material experimental —adaptación de los pensamientos a los hechos— en la conjunción del fenomenalismo con un racionalismo operacional —que pueda tomar sus representaciones con provecho para el curso de sus propias investigaciones—. Así, para Assoun, si bien se rechaza vigorosamente las facilidades de la intuición, se reivindica el derecho a la invención especulativa, pues tampoco puede reducirse a un trivial racionalismo aplicado. No son meras imágenes empíricas, pues hacen parte de una serie de consideraciones.

Cuando se produce un bloqueo del proceso de investigación analítico, cuando se interrumpe la exposición de los hechos, el agnosticismo impone el racionalismo como base inexpugnable de la teoría y la especulación: la tarea científica, dice, exige llegar y tratar de ir más allá del límite presentando ideas que, a pesar de ensayarse para ver donde llevan, terminan apoderándose del discurso. Es el momento en que la especulación se carga de objetividad y a tal punto que se impone, sin anular por ello su marca subjetiva de origen. La práctica científica, sin quitar valor a la exigencia de requisito racional que recurre a un enfoque lógico en el sentido formal del término, pasa más allá de lo lógico, en tanto no tiene

necesidad de satisfacerlo para marchar y producir sus resultados, que no revelarían una fantasía quimérica, sino que expresan la importancia de otras formas de logicidad, por ejemplo, la combinatoria en sus combinaciones rigurosas y posibles.

Por ello, dice Assoun, ninguna ciencia comienza con tales términos netamente definidos. Usarlos en cierta generalidad no es una carencia que pueda explicarse por el simple afán, imprudente, de considerarse ciencia. El régimen de la lógica científica invalida la necesidad de presuponer términos perfectamente definidos, en lo que consiste el mero régimen lógico formal, como exigencia típicamente filosófica a la vieja usanza; así se introduzcan ciertas formaciones conceptuales abstractas para un uso pragmático, no por ello son simples proyecciones arbitrarias; son el embrión de los conceptos fundamentales de la ciencia cuya necesidad formal se había negado en su condición de supuestos, pero que irán a encontrarse de nuevo como productos en estadios más avanzados del proceso de tratamiento científico; su necesidad va precisándose a medida que progresa en sus elaboraciones.

La condición de tales conceptos básicos es la piedra de toque esencial de este tipo de trabajos; su naturaleza está ligada a la función que cumplen en el proceso de conocimiento. Tales conceptos, afirma Assoun, se constituyen en el curso de la laboriosa metamorfosis del objeto y van adquiriendo objetividad a medida que el conocimiento la conquista. Su importancia radica en que son la prueba de la objetividad lograda, he ahí su papel rector. Su perfectividad —que es lo que también se busca con el alumno en su formación— está integrada al carácter progresivo del proceso gnoseológico. De ahí la pobreza inicial de tales conceptos que contrasta con su final riqueza de determinaciones. Ello explica cierta confusión inicial al servirse de ellos sin establecer claramente a que se los aplica. Se parte de un acuerdo sobre su significación mientras se procura apuntalarlos

mediante la reiterada referencia al material de la experiencia; esta doble operación evita, a su vez, el doble escollo de otros convencionalismos y del empirismo.

Esto manifiesta, desde el principio, el carácter activo de la racionalidad heurística que hace aparecer como ficticio al punto de vista puramente empírico. Pero lo que determina su escogencia es la riqueza expresiva en cuanto a determinaciones empíricas. Así también se evita, para Assoun, el doble escollo del racionalismo autonomizador de la *ratio* y del irracionalismo que disipa la teoría en ficción fantasmática. En esta medida la definición es consecuencia de ese proceso de elaboración conceptual. Incluso en un tercer paso, en la construcción de axiomas, se trata de especificar esos conceptos modificándolos progresivamente a fin de adaptarlos a las exigencias de la investigación. En tal sentido, los conceptos son siempre perfectibles pero por estar enlazados al programa del conocimiento.

En este tipo de lógica, donde los conceptos ven su contenido constantemente enriquecido, se presenta cierto evolucionismo (el de su progresiva perfectibilidad así como el de su variación en otras combinatorias) que se aproxima al planteado en la propuesta epistemológica de Toulmin, de la que se dice algo en el apéndice II. Puede decirse, entonces, que tales conceptos, a pesar de ser utensilios, no son simples caprichos; al utilizarse en amplias esferas, han de estar libres de toda contradicción (como lo afirma Herbart). Al igual que el de identidad, este principio de *no contradicción* no se postula como en la lógica formal, sino que se conquista por obra de la objetividad y gracias a principios como el de causalidad, individuación, entre otros. Un concepto no contradictorio es de tal condición que no está en contradicción con un aspecto o serie de aspectos de lo real y con otros conceptos, o postulados, o definiciones. Si bien son inevitablemente abstractos por haber sido producidos para hacer posible una cierta totalización, que en esa medida es abierta, en Herbart habría que tener muy presente tanto el que elaboró, en relación directa con su método general de las relaciones, una concepción original de la teoría, como que en él la metafísica es el arte de comprender

correctamente la experiencia, que aquí es justo la que habla inicialmente, liberándola de los conceptos contradictorios (como el de cosa, con el que Herbart clasifica al niño) con los que se ha tratado de organizar.

En Herbart esa metafísica propicia forjarse concepciones depuradas de las contradicciones aparentes y depurar la experiencia de sus contradicciones internas. Así brinda el punto de vista superior o punto de vista de procesamiento de lo dado. Lo que desde el punto de vista de la apariencia inmediata se contradice, desde el punto de vista metafísico se muestra compatible; busca limpiar los elementos del material de la experiencia, de esa relación contradictoria, por la preconstitución de la cohesión lógica que actúa desde el origen, pero que no se muestra en el enfoque directamente fenomenal. De esta manera se requiere el concepto para nombrar y superar un momento de relaciones contradictorias que permite a su vez pensar. Reconoce la contradicción, pero borra su apariencia contradictoria, indicando simultáneamente porque la coherencia es invisible en la fenomenalidad.

Su proyecto de ciencia es el de concebir un fragmento de la realidad sin contradicciones, llámese yo, educación, entre otros, al reincorporarlos como partes de un todo. Es cristalizar en una unidad de sentido teórico un pedazo de realidad despojado de su equívoco, dando forma a ese equívoco por medio del esfuerzo obstinado de construcción que otorga al concepto analítico su estatuto de rigor precario, pero que, reelaborado por las síntesis epistémicas combinatorias y especulativas, continúa recibiendo nuevos matices en ese tratamiento, donde ya no aparece como contradictorio tal y como se trata de hacer creer en la forma como generalmente se presentan, por ejemplo, las relaciones entre lo inmediato y lo lejano, lo próximo y lo superior, lo interior y lo exterior, el profesor y el alumno, entre otros.

2.4 ASPECTOS GENERALES DE LA PEDAGOGÍA DE HERBART

Para ver más en concreto en la pedagogía la construcción de todo ese andamiaje de distintos tipos de conceptos, que como se señalará en los apéndices le granjearon a Herbart la crítica tanto de los idealistas como de los empiristas, es preciso tener en cuenta que con la pedagogía también podría hacerse la distinción y la relación entre una pedagogía especulativa y una empírica, una teórica y una práctica, elementos que están íntimamente imbricados y en dependencia mutua. Y todo ello, a su vez, en el marco de consideraciones generales como: el “...saber esta siempre en sus comienzos...”,¹²³ “...la realización es infinita...”,¹²⁴ se educa hacia “...el sistema de sistemas pero que no podemos alcanzar...”,¹²⁵ “...la multiplicidad es inasequible...”,¹²⁶ entre otras, que inciden en la comprensión de todas las ideas que determinan su pensamiento pedagógico. Cada uno de sus conceptos habrá de verse como un fragmento de ese gran todo que exige y demanda su reincorporación a él.

Herbart es recurrente en la insistencia de que se ha de tener muy presente que su forma de exponer la pedagogía es solamente una entre muchas posibles, algunas de las cuales critica. También afirma que sólo ofrece un bosquejo general de la pedagogía y con “...conceptos generales y los enlaces también generales entre ellos”.¹²⁷ Bosquejo y conceptos que sólo esbozan el trabajo a realizar con ellos, además de las múltiples y particulares caracterizaciones que tendrían por no estar en dependencia de su manera de concebir el plan de educación que de ello se deriva.

Compara su pedagogía con un esqueleto —pedagogía sistemática— que fue meditado por él largos años y, sostiene que, en ella, se encontraba con el

¹²³Ibid., p.129

¹²⁴Ibid., p.151

¹²⁵Ibid., p.141

¹²⁶Ibid., p.115

¹²⁷Ibid., p.310

problema concreto de cómo exponerla sin que se hubiesen conocido previamente las otras ciencias en las que se apoya y sin poder prescindir de algunas clases de representaciones que se entrelazan fatalmente en la exposición de sus principios educativos y de las que afirma: "...yo ruego aquí que se adquieran conocimientos históricos..."¹²⁸ sobre ellas. Requeriríamos de ellas para entender, por ejemplo, el que establezca semejanzas entre la razón teórica y la práctica y el que se califique a esta última como una artista teórica que también ha de acudir a la lógica y a la metafísica. Vendrían a ser conceptos generales puesto que no sólo fueron deducidos de su filosofía teórica y práctica, de su metafísica, de su psicología especulativa, sino de la dificultad que implica el tipo de objetos que ellas estudian.

Con tal bosquejo buscaba dejar una imagen de conjunto de todos los elementos a tener presente en la reflexión teórico/práctica sobre la pedagogía, una especie de intuición panorámica. Consideraba que su método de exposición permitía abarcar el todo de una sola mirada, una cierta intuición que nos permita ver lo invisible, que muestre todas las consideraciones que habría que aceptar al pensar la actividad educativa. Ante la exposición de una ciencia afirmaba: "... aun cuando sea exacta sistemáticamente, el oyente no adquirirá al principio más que una serie, que habrá de remover durante mucho tiempo por la asociación antes de que la reflexión unitiva le haga perceptible la exposición de la serie escogida..."¹²⁹ Esta reflexión independiente que solicita habrá de relacionar el objeto, el método y todo el trabajo conceptual que implica y que se concreta en la forma de deliberar lo más exactamente posible sobre sus propios conceptos y el número infinito de problemas relativos al modo de tratar sus asuntos aislados, materia inagotable, dice Herbart, de continua reflexión y examen de todos los conocimientos y libros accesibles; así, percibir lo que ha ocurrido y lo que acaecerá en la educación es más bien el resultado que el principio.

¹²⁸Ibid., p.219

¹²⁹Ibid., p.118

Con ese método de exposición se dirigía también a los jóvenes educadores a quienes consideraba debían ser reflexivos y prácticos, pues habrían de verse rodeados tanto por dudas especulativas como por las dificultades de acomodación precisa a las circunstancias. La educación ha de ser una profesión que no sólo se ha de elegir sino comenzar y terminar, puesto que sus problemas suelen ser emprendidos o abandonados del modo más ligero. Recalca que el educador tiene que buscar el camino para preparar del mejor modo posible la capacidad de investigación del alumno, de él mismo y de los jóvenes educadores, despertando el sentimiento que impulsa al alma hacia esos problemas singulares (como el de la relación voluntad/inteligencia) —los elementos de la especulación— y de los cuales irán surgiendo poco a poco los conceptos generales con los que tratará de dar cuenta de ellos. Problemas que le han de hacer sentir que no ha de llegar tan pronto al final.

La imaginación se ha de ocupar de esos problemas con hipótesis. El valor de los conocimientos que se van estableciendo, “...aumenta cuando adquieren una libre movilidad, de suerte que la imaginación sea enriquecida con ellos...”¹³⁰ Además, “...las captaciones que aporte la fantasía adquirirán justificación al ser referidas a la experiencia como fuente de conocimiento...”,¹³¹ pero de una experiencia que se extiende en el espacio y en el tiempo para no sacrificar experiencias posibles. Así, las experiencias irán adquiriendo un dominio sobre la imaginación anterior. De ahí que si se presenta la situación de una asociación defectuosa de los conocimientos adquiridos —en el estudiante y en el educador— sucederá que la fuerza de lo que se aprendió no sería “...suficiente para llegar a la fantasía...”,¹³² así se detendría el curso de las imaginaciones diarias, haciendo encallar el espíritu en todas partes.

Lo mismo sucede, por ejemplo, con el conocimiento de los hombres. “Sólo los que han creado en sí mismos las innumerables imágenes variadas de la humanidad

¹³⁰ HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.28

¹³¹ HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.103

¹³² Ibid., p.118

poseen, en parte, esta simpatía y, en cierto modo, pueden comunicarla...”,¹³³ no puede nacer sólo del trato con individuos conocidos o representados directamente, pero tampoco se puede adquirir a la ligera con el concepto genérico universal de humanidad, que entre tanto no dejará de ser un concepto vacío.

Herbart presenta su pedagogía a través del método de deducción de los conceptos entre sí, por considerar que de esta manera se logra mayor claridad y desarrollo en la construcción de una ciencia pedagógica. Desarrollo que incluye evitar errores como el de derivar de la unidad de las cosas la unidad de la ciencia y que han de hacer sensible a la pedagogía de:

...la necesidad de concebir en una idea —de la cual pueden surgir la unidad del plan y la fuerza concentrada— la totalidad de una actividad tan infinitamente dividida y sin embargo tan íntimamente enlazada en todas sus partes. Si se considera, pues, el resultado que ha de producir la investigación pedagógica para ser completamente utilizable, se es llevado a exigir y suponer también para la unidad que necesita ese resultado la unidad del principio de donde nace. Importa, pues, resolver tres cosas: primero, dado el caso de que existe un principio semejante, ¿se conoce el método para construir una ciencia sobre un concepto?; segundo, dado un principio, ¿puede originarse de él la ciencia entera?; tercero, esta construcción de la ciencia y esta idea que la origina, ¿son únicas o hay todavía otras, menos apropiadas quizá, pero igualmente naturales, y que, por tanto, no pueden enteramente excluirse?¹³⁴

En tal sentido, se aprecia lo ya señalado acerca de las dificultades que presenta establecer los inicios de una ciencia, aún habiendo estipulado que ha de ser una pedagogía deducida del fin general de la educación. En su caso, si bien la moralidad es el primer criterio o punto de vista capital de la educación, afirma, no es el único ni el más general; la educación moral guarda una relación necesaria y extensa con los restantes cuidados que presta la educación. Sin embargo, esta relación no alcanza a todas las partes de la educación, por ello no pueden sacrificarse otras ideas que superan el valor inmediato de una educación general, como, por ejemplo, la de que el educador se representa en el niño al hombre

¹³³Ibid., p.186

¹³⁴Ibid., p.93

futuro, idea de la que todo ha de partir, según Herbart, y que evidencia que la unidad del fin pedagógico no puede derivarse de la naturaleza misma de la cosa.

En consecuencia, la educación debe abarcar la totalidad de una multiplicidad de aspectos que le permitan cubrir las múltiples aspiraciones del hombre, creando las condiciones apropiadas y buscando las ocasiones propicias para no detener en el niño la actividad del hombre futuro y preparar "...de antemano a estos fines una interna facilidad..."¹³⁵ Así, si bien la educación tiene multiplicidad de elementos que no puede descuidar, ello no quiere decir que éstos no se puedan subordinar "...a uno o a algunos conceptos capitales formales..."¹³⁶ Observación que le ocasiona la siguiente nota: "Desde el punto de vista científico tengo que hacer observar que no llamo principios a los conceptos y proposiciones a los cuales se puede simplemente subordinar elementos diversos, sin que estos se deduzcan de ellos con rigurosa necesidad".¹³⁷

Ahora bien, Herbart hace unas distinciones y divisiones entre los fines de la educación —elección y moralidad— pero considera que esta división sólo es un andamiaje y al lado de otros andamios que se han de derribar en cuanto sean desarrollados los conceptos en apoyo de los cuales se construye; conceptos que, a su vez, reciben toda una serie de distinciones a lo largo del libro: habla de conceptos singulares, abstractos, intermedios, combinatorios, elementales, teóricos y prácticos, metafísicos, entre otros, y afirma, incluso de los conceptos metafísicos, que interesan no sólo inmediatamente, sino que se ha de asegurar su significación por una aplicación real a los objetos. De esta manera sostiene, también, que es fundamental analizar con cuidado los principales conceptos particulares tales como multiplicidad, interés, carácter, moralidad, entre otros, pues es a ellos a donde deben dirigirse todos los esfuerzos para que se concierten por sí mismas sus relaciones.

¹³⁵Ibid., p.95

¹³⁶Ibid.

¹³⁷Ibid.

Con respecto a conceptos morales como virtud, que están a la base y son el fundamento de su propuesta pedagógica moral, sostiene que a pesar de su importancia presentan tales dificultades que “...es de esperar que sea alguna vez factible colocar en su cumbre, en toda su plenitud, el concepto de virtud y, con todos sus requisitos, una psicología especulativa, comparada con la experiencia, para buscar los mejores medios que conduzcan al fin. Hasta que esto no ocurra y pueda ocurrir no debemos vanagloriarnos de poseer una pedagogía verdaderamente científica...”,¹³⁸ es decir que, aun en conceptos tan decisivos, se considera inevitable cierto grado de indeterminación tal y como ya se dijo.

Herbart identifica el concepto de virtud con la idea de la libertad interior y, para crear las condiciones del despliegue de aquel concepto, sugiere una división en dos: sería la unión de intención y voluntad, para luego decir que la voluntad, por ejemplo, se compone a su vez de elementos muy heterogéneos y que uno de sus elementos como el carácter, vendría a su vez a depender de todas las masas de representaciones más fuertes, que han de ser a su vez las que desarrollen las tendencias naturales, pues sería inconcebible lo contrario: que sean ellas las que determinen las ideas.

También sugiere, para ayudar a salir de la perplejidad en que ponen a los educadores los múltiples caracteres en que se descompone el concepto de virtud, que tendrían ellos que mirar al alumno, que aun cuando es también muy determinado en todos los demás respectos, al menos se haya sometido inmediatamente al juicio de ideas como las de perfección, con lo que nos encontraríamos de nuevo con la situación de que todas las ideas prácticas se limitan recíprocamente en todos los puntos de su aplicación. Esto remite, entonces, a que se haya de concebir el problema de modo tal que sea propuesta la multiplicidad de intereses —como seis elementos originarios y en relaciones entre sí— cuestión que exige poner entre el profesor y el alumno, entre los que

¹³⁸Ibid., p.213

existe una considerable distancia, un algo intermedio (un tercero), el objeto en que se es instruido para despertar y de determinada manera esos intereses, logrando que la instrucción establezca el enlace de los estudios y los pensamientos en y por esos intereses. De ahí saldrían las dos partes en que a su vez habría que dividir la teoría de la educación: la didáctica (teoría de la instrucción para Herbart) y la teoría de la formación del carácter moral.

Separación que a su vez conduce a una primera división de la teoría de la educación en gobierno, instrucción y disciplina. Por otra parte, conceptos como el de instrucción llevan a su vez un segundo género de división muy diferente “...para encontrar el cual hay que introducirse en la variación que el espíritu humano experimenta en sus estados...”;¹³⁹ es la diferencia entre concentración y reflexión. Ésta división se entrecruzaría, a su vez, con la primera, “...entrelazaran las divisiones unas con otras al tenerse que referir a cada miembro divisorio de un género todos los miembros de otro...”¹⁴⁰ Igualmente, se entrecruzarían con otra tercera clase de partición, “...la que se hace en vista de las formas de enseñanza propiamente dicha (las formas de enseñanza meramente descriptiva, analítica y sintética)”.¹⁴¹ Estas divisiones entrecruzadas se comportan como la forma y la materia. Así, el plan que sirve de fundamento a la teoría de la instrucción, además de la explicación de cada división en sí, ha de contemplar el método de las relaciones para señalar esa unión lógico-combinatoria de todas esas divisiones.

Los entrecruzamientos de los elementos que proporcionan estas divisiones, posibilitan la aproximación al proceso de avance —misterioso para Herbart— que constituyen las transiciones de las distintas concentraciones —intelectual, artística, moral, cultural, entre otras— a reflexiones que las relacionen de manera diferente a la mera yuxtaposición o mezcla entre ellas, hasta que la persona pueda llamarse múltiple y hallarse en posesión de una rica reflexión. Para la comprensión de estos

¹³⁹Ibid., p.321

¹⁴⁰Ibid.

¹⁴¹Ibid., p.321-322

entrecruzamientos se ha de desbrozar el camino con lo que Herbart llama ciertas consideraciones preliminares —como las de considerar que el espíritu está siempre en movimiento, las que plantean el sistema de los distintos tipos de relaciones entre las diferentes clases de representaciones—; consideraciones contingentes que han de suministrar criterios de división que se necesitan —con frecuencia— para traer a la esfera de la aplicación posible los conceptos generales. Un ejemplo de estas divisiones se expresaría en su teoría de los pasos formales con nociones como claridad, asociación, sistema y método, que revelarían la marcha de la reflexión en el marco más general de la marcha de la instrucción.

Otro ejemplo sería las divisiones que presenta de conceptos como el de interés, en el que establece, a su vez, la distinción entre éste y otros conceptos como emoción, deseo, voluntad y juicio estético, así como lo que llama los grados que resultan del análisis de dicho concepto: atención, demanda, espera y acción, de los que afirma que, como muchos otros que tienen su mismo carácter de formal, se hallarían vacíos de sentido si no existiera lo que suponen, es decir, si no se pudiera encontrar lo que hay de real en ellos, pues si se quiere verlos realizados, mínimo se ha de buscar, según Herbart, sus miembros principales.

En consecuencia, se ve que el método de la lógica combinatoria se manifiesta de tal manera en la pedagogía, que ha de parecerse a un cuadro con muchas cabezas de capítulo, en la forma ordinaria de una tabla en la que se van trazando las distintas subdivisiones, al igual que las que se hacen de cada una de ellas. Una de las ejemplificaciones de este procedimiento se encuentra en la teoría de la formación del carácter: “...Quien comprenda todas las divisiones y se ejercite en reflexionar sobre sus enlaces creará tener ante sí, al mirar la totalidad un mapa o un diseño, en el cual se puede encontrar muy fácilmente el lugar a que corresponde cada clase de ideas pedagógicas...”,¹⁴² así como sus relaciones.

¹⁴²Ibid., p.322

Así, en la presentación que Herbart hace de sus ideas pedagógicas, se encuentran divisiones muy ordenadas “...dobles, triples y cuádruples que se oponen primero de dos a dos, para después cortarse en ángulo recto”.¹⁴³ Y la forma combinatoria —a la que añade una forma especulativa— de ensamblarlas es, para él, el más fácil de todos los procedimientos científicos de exposición, siendo de gran ayuda, a pesar de que él considera haberle dado a esa explicación de los conceptos una forma breve y aforística.

¹⁴³Ibid., p.309

3. CONCEPTOS PEDAGÓGICOS

Pero el progreso del conocimiento no tolera tampoco la inalterabilidad de las definiciones. Como nos lo evidencia el ejemplo de la Física, también los "conceptos fundamentales" fijados en definiciones experimentan una perpetua modificación del contenido.

Freud

Si bien la obra de Herbart no tuvo acogida en el momento de su producción, la riqueza de sus ideas se manifestó principalmente por la influencia de su pensamiento pedagógico en la segunda mitad del siglo XIX, influjos que llegan hasta nuestros días.

La producción pedagógica de Herbart fue bien amplia; merecen mencionarse, sobre todo, como lo destacan las historias de la educación y la pedagogía: *Informes de un preceptor, Pedagogía general derivada del fin de la educación, Bosquejo para un curso de Pedagogía, Lecciones preliminares de Pedagogía e Idea de un A B C de la instrucción en Pestalozzi.*

A partir de la lectura de las tres primeras obras, se hará una presentación y descripción de los conceptos e ideas que trazan la especificidad del discurso pedagógico de Herbart con el fin de situar problemas específicos de la educación y la pedagogía. En tal sentido, el acercamiento a sus conceptos se hará sin pensar en la soberanía del sujeto y de los acontecimientos, ni buscando el origen fundante de la pedagogía en torno a un discurso y a la intencionalidad de su autor.

3.1 EDUCACIÓN E INSTRUCCIÓN, ENSEÑANZA, DIDÁCTICA Y FORMACIÓN

Es difícil trazar una nítida separación entre los conceptos pedagógicos de Herbart porque, si bien cada concepto presenta unas características específicas, en la exposición sistemática de su pedagogía y en la construcción de su edificio teórico, cada uno se deduce de otro quedando estrechamente relacionados y enlazados en una cadena de elaboraciones que muestran la totalidad de su teoría pedagógica en general. De esta manera Herbart intentó, con la exposición y descripción de los conceptos pedagógicos, presentar una “...estructura sobria y amplia...”¹⁴⁴ de problemas educativos y pedagógicos que dieran las bases para “...construir una ciencia de la educación...”¹⁴⁵ En consecuencia, el trabajo de descripción de los conceptos pedagógicos de Herbart se hará estableciendo sus relaciones, filiaciones, despliegues, determinaciones, sentidos, usos, organizaciones y condiciones que hacen posible su circulación en este espacio de saber.

Los conceptos de educación e instrucción se han presentado a lo largo de la historia como teóricamente opuestos según lo muestran las historias de la educación y la pedagogía. Modernamente se distinguen porque a la educación se la relaciona, de manera general, con la formación del hombre, con el desarrollo físico y mental del alumno; a la instrucción con la transmisión de información, de conocimientos, habilidades y destrezas, con los conocimientos adquiridos, la cantidad de saber, con brindar los medios e instrumentos necesarios para la formación del niño en la escuela. Para Hernández Ruiz¹⁴⁶ el término instrucción ha caído en desuso en muchas de las tendencias pedagógicas contemporáneas en las que se ve generalmente como un medio para adquirir una cantidad de conocimientos y saberes, mientras que la educación “...se entiende como

¹⁴⁴ORTEGA Y GASSET, Prólogo, Op. cit., p.8.

¹⁴⁵Ibid.

formación integral, como teoría de perfección humana, en sus más diversas concepciones”.¹⁴⁷ Así, afirma, al término educación se le atribuye más amplitud y universalidad que al de instrucción.

Herbart plantea una teoría general de la educación y una teoría general de la instrucción, en la cual ambos conceptos se tornan a veces correlativos —educación aparece como correlativo a formación, e instrucción a enseñanza y didáctica, por ello se comentarán conjuntamente— sin embargo, presentan determinaciones que por momentos los diferencian o los unen. Al hablar de las características y sentidos que estos conceptos adquieren en el discurso pedagógico de Herbart, es necesario no confundirlos, ni verlos como dos cosas totalmente diversas y contrarias.

Pensar una teoría de la educación es, para Herbart, reflexionar desde lo teórico —filosofía práctica— los fines de la educación y, desde lo práctico, los medios y los procedimientos —que proporciona la psicología— que se persiguen y han de elegir en la educación y formación del hombre. De esta manera intenta explicar la “posibilidad de la educación” y exponer “...los límites que le imponen la variabilidad de las circunstancias...”¹⁴⁸ y la naturaleza misma del hombre.

Herbart presenta la educación como una actividad “...tan infinitamente dividida y, sin embargo, tan íntimamente enlazada en todas sus partes...”,¹⁴⁹ que hace necesario tener una idea de ésta tan amplia que pueda dar cuenta de su unidad, principios y métodos:

...la educación es una especie de ocupación larga, seria, difícilmente olvidable, y que asienta en el centro del espíritu una masa poderosa, homogénea y, sin embargo, articulada de conocimientos, reflexiones y

¹⁴⁶ HERNÁNDEZ RUIZ, *Pedagogía natural: una teoría general de la educación y la enseñanza*. México: Uteha, 1960

¹⁴⁷ HERNÁNDEZ RUÍZ, Santiago. *Metodología general de la enseñanza*. Tomo II. México: Uteha, 1949. p.75.

¹⁴⁸ HERBART, *La pedagogía general derivada del fin de la educación*, Op. cit., p. 59-60

¹⁴⁹ *Ibid.*, p.92-93

sentimientos, con tal autoridad y tales puntos de contacto con todo lo nuevo que pudiera añadir aún el curso de los tiempos, que nada puede pasar al lado sin llamar la atención, ni ninguna cultura de ideas nuevas afirmarse.¹⁵⁰

Como actividad es la encargada de los “...cuidados puestos en la formación del espíritu...”,¹⁵¹ lo cual exige de la educación “...un gran todo de trabajo ininterrumpido que pide ser medido minuciosamente de un extremo a otro; no sirve de nada prevenir simplemente algunos defectos...”,¹⁵² pues la tarea de la educación no puede reducirse escuetamente a la corrección de éstos.

Así, para Herbart, la teoría de la educación como actividad múltiple abarca tantos aspectos y relaciones, en general, que debe derivarse de un fin. El fin supremo que asigna a la educación es “la moralidad”, en ese sentido la educación moral se referirá “...a las restantes partes de la educación...”¹⁵³ y las supondrá como:

...condiciones necesarias para poder aplicarse con toda seguridad. Es de suponer que quien no esté ofuscado reconocerá fácilmente que el problema de la educación moral no es un fragmento separable del de la educación total, sino que guarda una relación necesaria y muy extensa con los restantes cuidados que presta la educación. Pero esa misma tesis demuestra que esta relación no alcanza a todas las partes de la educación en un grado que sólo debamos cuidar de ellas en cuanto entran en esta relación. Por el contrario, hay otras ideas que superan el valor inmediato de una educación general y a los que no estamos autorizados a sacrificar.¹⁵⁴

Es así como procede a dividir el fin de la educación en “...fines de elección (no del educador, ni del niño, sino del hombre futuro) y fines de moralidad. Estas dos rúbricas principales se presentan inmediatamente a cualquiera que recuerde las más conocidas ideas fundamentales de la moral”.¹⁵⁵ Los fines futuros que propone para el alumno, se expresan en fines “...puramente posibles que acaso algún día

¹⁵⁰Ibid., p.247-248

¹⁵¹Ibid., p.75-76

¹⁵²Ibid., p.80-81

¹⁵³Ibid., p.93-94

¹⁵⁴Ibid.

¹⁵⁵Ibid., p.95

podrían emprender y perseguir con la extensión que le plazca...”¹⁵⁶ —como por ejemplo, una determinada profesión u oficio— y los fines “...necesarios —completamente separada de aquélla— que no perdonará nunca haber descuidado...”¹⁵⁷ pues la educación tiene el poder de formar al hombre hasta llevarlo al mayor grado de perfección posible, aunque junto a ella obran también, según Herbart, la naturaleza, las circunstancias o el ambiente, que ayudan a determinar lo que el hombre es.*

Pero, dice Herbart, en la consecución de estos fines aparece una regla negativa para la educación y es ésta: debe “...dejar tan intacta como sea posible la individualidad...”¹⁵⁸ (el Real), es decir, si la educación piensa en la formación del hombre futuro, cómo hacerlo sin tener en cuenta que trabaja con una individualidad que debe intentar construir y dejar “...que se desarrolle la única gloria de que es capaz la individualidad: la de ser fuertemente acentuada y perceptible hasta el asombro; en el hombre que fue sometido a su arbitrio el sello puro de la persona, de la familia, del nacimiento y la nación”.¹⁵⁹ Sin embargo, la educación debe, a través del educador, construir el alma infantil, desarrollar algunos rasgos de la individualidad —que es acentuada y perceptible— y combatir otros procurando formarla como persona.

En relación con estos fines, observa Bowen, que en Herbart, la educación designa por un lado, la formación de aptitudes y disposiciones psíquicas y espirituales y, por otro, la educación del carácter y la voluntad, es decir, la educación crea

¹⁵⁶Ibid.

¹⁵⁷Ibid.

*Con esto se opone al idealismo que concebía al espíritu como auto creación. Y se adhería a las ideas pestalozzianas, pues el hombre “...es educado incesantemente por las circunstancias: necesita del arte que lo fabrique, que lo construya, de modo que adquiriera la forma justa ...” y que la verdadera novedad del método pestalozziano consistía en eso, “... en que más que ningún otro método precedente comprende que es necesario edificar el espíritu infantil, construirle una experiencia determinada y claramente intuita; no actuar como si el niño tuviese ya experiencia, sino cuidar que obtenga experiencia ...”. En: ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica, 1964. p.490-491.

¹⁵⁸HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.101.

¹⁵⁹Ibid.

disposiciones morales en el individuo que se verán reflejadas en la acción del hombre. En este sentido, Herbart miraba la educación como “...empresa primordialmente moral”.¹⁶⁰ En esto Herbart siguió las ideas propias del siglo de las luces que asignaban un papel primordial a la moral en la educación.

Sin embargo, a pesar de la importancia y necesidad que le asigna al establecimiento de unos fines* en la empresa educativa dice, de la distinción por él establecida entre éstos, que para una teoría de la educación sólo son un andamiaje que se ha de derribar en cuanto sean desarrollados los conceptos en apoyo de los cuales se construye dicha teoría; conceptos que interesan no sólo inmediatamente, sino que se ha de asegurar siempre su significación por una aplicación real a los objetos.

Puede decirse, entonces, que la educación es para Herbart un proceso de construcción y formación del hombre, y en tal sentido es elemento esencial para el progreso del hombre y de toda sociedad, ya que “...El interés que consagramos a la educación es una de las formas de interés que consagramos a la humanidad. En el seno de la juventud es donde se refugian nuestras esperanzas, confiando en que la humanidad, educada con más esmero que en el pasado, podrá realizar cosas hasta aquí desconocidas...”,¹⁶¹ y añade: “...fracasaría toda educación que no sugiriera el propósito de trabajar en bien de la humanidad y de la sociedad...”¹⁶² y para esto la educación debe encargarse de la determinación y formación en el espíritu del carácter y la voluntad del hombre.

¹⁶⁰BOWEN, Op. cit., p.303

*Herbart “...partió de la consideración de que los fines de la educación se dilucidan y definen en el ámbito de una ética filosófica concebida como ciencia normativa que regula la conducta del hombre, y que el camino correcto para la realización de esos fines de la educación es el que indica otra disciplina, la Psicología, que el pensaba por otra parte que podía fundamentarse empíricamente”. *s.n.* La pedagogía de Johann Friedrich Herbart y su difusión e influencia en la segunda mitad del siglo XIX a través de la escuela herbartiana. *s.p.i. s.p.* [Mimeógrafo].

¹⁶¹HERBART, J. F. La pedagogía general derivada del fin de la educación, citado por GUTIÉRREZ ZULUAGA, Isabel. Historia de la educación. Madrid: Narcea, 1972. p.342.

¹⁶²HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.143

Pero, para realizar tal labor, Herbart plantea una *teoría de la instrucción* que aparece como el medio eficaz para poder lograr los objetivos de la educación. En consecuencia propone la unión de educación e instrucción. Con tal unión Herbart intentó dar respuesta "...a la discusión que en su época oponía educación e instrucción..."¹⁶³ y, con ello, no sólo revolucionó la relación entre ambos términos, sino que "...cobró existencia un nuevo paradigma del pensamiento y de la acción pedagógicos".¹⁶⁴ Así desapareció con Herbart, en la práctica, "...la separación teórica de la educación y de la instrucción, que está bien basada en la oposición de *querer y representarse*...",¹⁶⁵ pues en él, todo depende y se crea por el mecanismo de representaciones.

Herbart plantea así una educación por la instrucción o enseñanza educativa: "...yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, e, inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque...",¹⁶⁶ propuesta con la cual establece la "...necesidad de una idea directora del proceso de enseñanza...",¹⁶⁷ cuya tarea primordial es la formación del hombre.

De esta manera, en la teoría de la educación por la instrucción ésta aparece como el medio a través del cual pueden alcanzarse los fines de la educación. Así presenta Herbart una íntima relación entre educación e instrucción paralela a la relación medios-fin. La instrucción es la que brinda por medio del proceso aperceptivo el círculo de ideas que determina la conducta, la voluntad, el carácter, la moral y la formación del hombre en general. En tal sentido, la instrucción es educativa,* es el arte de educar. Si el trabajo de la educación es formar en el niño

¹⁶³ZULUAGA, Proyecto de investigación, Op. cit.

¹⁶⁴HILGENHEGER, Norbert. Johann Friedrich Herbart. En: Perspectivas. París. Vol. 23, No. 03-04 (jul-dic, 1993); p.693.

¹⁶⁵BARTH, P. Pedagogía. Madrid: Espasa-Calpe, 1936. p.17

¹⁶⁶HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.60-61

¹⁶⁷HERNÁNDEZ RUÍZ, Metodología general de la enseñanza, Op. cit., p.76

*Herbart es considerado el pionero de la instrucción educativa. "... Es la instrucción quien forma al individuo, es su sistema de ideas, solo a través de este se logra la formación del carácter y la formación de la

la personalidad del hombre futuro, es tarea de la instrucción llevarlo a cabo; la educación por la instrucción será la que permita guardar la relación entre los propósitos y los resultados de la educación.

Así, en su propuesta de *instrucción educativa*, la enseñanza cobra un valor primordial en tanto busca ampliar, a través del círculo de ideas, la actividad del espíritu. La educación está destinada a formar el carácter, la voluntad* moral del hombre; la instrucción ha de formar un círculo de ideas en el alumno. De ahí su recíproca complementación, pues la buena marcha de la instrucción será la garantía para alcanzar el fin esencial de la educación. “La instrucción se propone inmediatamente formar el círculo de ideas; la educación, el carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero; en esto consiste la suma capital de mi Pedagogía”.¹⁶⁸ En este sentido, afirma Gutiérrez Zuluaga, la instrucción cultiva la inteligencia; la educación, como expresión de la cultura, forma el carácter. El fin de las dos es el perfeccionamiento moral del alumno, pero difieren en los medios para conseguirlo: “...la instrucción se dirige a las representaciones para aumentarlas en número y organizarlas entre sí, la cultura intenta captar los sentimientos utilizando para ello el halago y la censura, ya la recompensa o el castigo...”¹⁶⁹ De esta manera, la instrucción educativa proporciona una cultura múltiple que sólo se adquiere a través de la enseñanza, así se consigue la perfección moral. En consecuencia, pensar una teoría de la educación por la instrucción es, para Herbart, describir los aspectos teóricos y prácticos que deben fortalecer y garantizar una buena enseñanza.

Herbart asigna a la instrucción, al igual que lo hace con la educación, unos fines que son mediatos o inmediatos, próximos y lejanos. Su fin mediato o último es la

personalidad...” En: GUTIÉRREZ ZULUAGA, Isabel. Historia de la educación. Madrid: Narcea, 1972. p.338.

*La voluntad es generada a partir de la interacción de las representaciones, por ello se dice que la instrucción educativa se convierte en Herbart en un proceso “formal y cognitivo”. En: BOWEN, Op. cit., p.310.

¹⁶⁸HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.72

¹⁶⁹GUTIÉRREZ ZULUAGA, Op. cit., p.337

virtud, su fin inmediato o próximo es la *multiplicidad del interés* —concepto que se trabajará más adelante— el segundo lleva a la realización del primero.

Con esos fines la instrucción pretende extender y ampliar el círculo de ideas o representaciones en el alumno. Para ello debe contar con la experiencia y la simpatía —trato social— que ya posee el niño. En Herbart el hombre es lo que la experiencia, el trato social y la educación hacen de él, es el producto de las circunstancias. Buscando rebasar las limitaciones de éstas la instrucción aparece como el complemento de la experiencia y el trato social —maestros a través de la vida para Herbart— pues éstos sólo suministran al hombre un “...fragmento del gran todo...”¹⁷⁰ La experiencia da el conocimiento de la naturaleza, muestra que cosas pertenecen al saber; el trato social o simpatía da cuenta de los sentimientos de los hombres.

Es misión de la instrucción fortalecer ambos, darles su justo valor. Para ello la instrucción educativa debe tener como fin captar la actividad espiritual del alumno, no detenerse ni en el mero conocimiento, ni en la utilidad: “...la experiencia y el trato social son las primeras fuentes de donde el alumno obtiene sus representaciones; conforme a ellas se dispone lo que hay de débil y fuerte en estas representaciones, y lo que la instrucción puede realizar más fácil o difícilmente, más temprana o tardíamente...”¹⁷¹ Sin embargo, tanto la experiencia como el trato social son insuficientes como fuentes de conocimiento, ambos dejan vacíos en el alma del niño según Herbart: “...la experiencia en el dominio más vasto del saber...”;¹⁷² el “...trato social en el círculo limitado del sentimiento...”¹⁷³ Se necesita de la instrucción para enlazar, orientar, dirigir, desenvolver y desarrollar “...simultáneamente el conocimiento y la simpatía...”¹⁷⁴ para no caer en unilateralidades ni parcialidades en la instrucción. Así, la instrucción completa con

¹⁷⁰HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.129

¹⁷¹Ibid., p.90-91

¹⁷²Ibid., p.129

¹⁷³Ibid.

¹⁷⁴Ibid., p.138-139

el gusto y la especulación —los grandes señores de la vida para Herbart— las limitaciones del conocimiento del mundo y de los hombres.*

Todo ello debido a que las ideas o representaciones que da la experiencia y el trato social se presentan en el niño de manera confusa, aislada y desordenada, como una *masa de representaciones* amontonadas; dice Herbart: "...la experiencia parece contar con que le seguirá la instrucción para analizar las masas, que ella arrojó amontonadas, y para ensamblar y ordenar la dispersión de sus fragmentos informes..."¹⁷⁵ Por ello, la instrucción busca dar claridad y orden en las ideas del alumno; para esto se sirve del mecanismo de la *apercepción* —mecanismo por el cual el alumno asimila las representaciones que le brinda la instrucción a la experiencia anterior; por él trae al presente las representaciones adquiridas, es el mecanismo por el cual aprende el alumno— que es mucho más que el simple percibir; es formar una masa articulada en vez de la amorfa que ofrece la experiencia y a través de la cual convierte esa masa en un círculo de representaciones o ideas claras que dan orden y equilibrio al alma infantil. En este sentido la instrucción tiene como tarea dar firmeza y solidez a las ideas transformando dicha masa de representaciones en representaciones *apercipientes* y con ello la visión parcial de las cosas, que así recibe orientación.

Para lograr equilibrio y claridad de ideas o representaciones en el niño, la instrucción educativa debe penetrar y turbar el espíritu infantil, por ello, afirma Herbart, la instrucción "... no carecerá de cantidad, ni de extensión, ni de fuerza, investigaremos todavía la cualidad del estado de espíritu que prepara".¹⁷⁶ No obstante, es difícil para Herbart encajar la instrucción en el desarrollo del niño, pues ésta debe tener presente en el alumno "...el ritmo de los movimientos espirituales y la calidad del fondo de pensamientos, y se determinará así tanto la

* Aporta también la historia —esa otra gran maestra de la vida— la que por intermedio de una construcción pragmática y poética de la vida moral eleva el entusiasmo por el bien, pues la sola reconstrucción lógica de la historia conduce al desaliento.

¹⁷⁵ HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p. 132

¹⁷⁶ Ibid., p.201

materia como la forma de la instrucción”,¹⁷⁷ ya que ésta para ser eficaz y llenar el espíritu del niño debe referirse: “...a las cosas, a las formas y a los signos”.¹⁷⁸ A las formas, en tanto debe mostrar lo general, la abstracción, los conceptos, las relaciones; a los signos —son “primeramente cosas”¹⁷⁹— que deben ser aligerados por “... la fuerza del interés por la cosa representada...”,¹⁸⁰ a las cosas en tanto son “...las complexiones dadas de aquellos caracteres distintivos que separamos en la abstracción y que contemplamos aisladamente”.¹⁸¹ De esta manera podrá darse la buena marcha de la instrucción.

3.2 INSTRUCCIÓN SINTÉTICA Y ANÁLITICA

Para asegurar esa buena marcha Herbart plantea la necesidad de una instrucción descriptiva, analítica y sintética. La combinación apropiada de estas formas o métodos de enseñanza, según las edades y el estado de espíritu de los alumnos, garantiza el éxito de la actividad educativa, pues han de llevar al alumno a la fantasía científica y por esa vía a ideas generales como las de la libertad interior, cultura, moralidad, entre otras, en las que se descompondría la propia instrucción.

La función de la instrucción analítica es descomponer el conjunto de cosas —compleción de caracteres y las relaciones entre ellos— que nos rodean en objetos aislados, estos en elementos y estos en caracteres distintos. Descomponiendo lo particular se eleva así hasta la esfera de lo general —de que está compuesto lo particular—; ese elevarse expresa, a su vez, el movimiento ascendente de la humanidad. El análisis sirve para hacer instructiva la

¹⁷⁷HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.28

¹⁷⁸HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.146

¹⁷⁹Ibid., p.148.

¹⁸⁰ Ibid., p.147

¹⁸¹Ibid., p.149

experiencia, purificar las representaciones, los sentimientos y adquirir la propia personalidad en ese proceso de preparación gradual a la abstracción.

En dicha abstracción se separan de los caracteres diferentes conceptos formales, caracteres simultáneos y sucesivos —la variabilidad de las cosas da ocasión para descomponer los hechos en series que se mueven paralela y oblicuamente—. En la descomposición se encuentran, por un lado, con lo que obedece a leyes —no puede separarse— y con lo que entra en lo estético —lo que tiene que ver con las relaciones entre partes y que toca ya al gusto—. El examen analítico del círculo de la experiencia —mostrar, designar, hacer, palpar y mover las cosas— precede a todo. Se empezaría, con él, a notar las relaciones medio-fin, causa-efecto, entre otras; luego vendrá la investigación de las definiciones, las separaciones de conceptos y el desarrollo de las propias ideas. Los procedimientos iniciales a seguir para ello serían la asociación de ensayos, los ejercicios primarios, los relatos interesantes, las demostraciones que parten de los conceptos elementales sencillos. Las demostraciones posteriores, rigurosas, tendrán valor si reconocen plenamente que ya se conozcan perfectamente la esfera de conceptos a que ellas pertenecen.

Por otro lado, la instrucción sintética “...que edifica con materiales propios, es la única que puede encargarse de construir todo el edificio de ideas que exige la educación”.¹⁸² A ella pertenece todo el movimiento ascendente a través de los grados de la humanidad contenida en la cultura. Daría los elementos y prepararía su trabazón. “...Con algunos conceptos generales podría mostrarse el esfuerzo continuo de un gran número de hombres y de un largo espacio de tiempo para realizarlo...”¹⁸³ Esos distintos tipos de conceptos utilizados deben aplicarse, combinándolos, a la instrucción descriptiva. Se ejercitará el razonamiento lógico sobre conceptos intermedios para añadir el estudio de los sistemas especulativos,

¹⁸²Ibid., p.157-159

¹⁸³Ibid., p.152

después de que la imaginación se haya ocupado con los problemas especulativos —derivados de lo empírico— y las hipótesis establecidas, dando tiempo a las diversas representaciones para que salgan de su confusión.

Así se observa claramente como se relaciona la lógica y la teoría de las combinaciones, y porque el análisis de lo que un círculo de ideas individual contiene en forma de combinaciones conduce a lo lógico en general y extiende así la receptividad del espíritu para nuevas concepciones, conforme a las cuales los elementos ya conocidos podrán presentarse bajo otros aspectos y otras combinaciones.¹⁸⁴

En tal sentido, la instrucción sintética es la encargada de asociar la dispersión, de llevar a cabo la conexión de los elementos aislados, de ahí la importancia fundamental de ésta en el proceso de la instrucción o enseñanza educativa.

Herbart distingue relaciones entre las distintas clases de síntesis —combinatoria, empírica y propiamente especulativa—; esta última es distinta a la lógica combinatoria,* pues se apoya ya en las relaciones, por lo que afirma: “...pero nadie conoce el método de las relaciones y no es misión de la pedagogía exponerlo”.¹⁸⁵ Habría así una síntesis que imita y otra que construye. Aquí los procedimientos empleados serían muchos, además de la conversación y las exposiciones, que apuntarían a señalar cómo, de la especulación y el gusto y en medio de ese proceso de ascenso y descenso en el que descansa la diferencia entre ambos tipos de instrucción, se lograría que los estudiantes interioricen los principios morales. Esto lo debe llevar a cabo una educación instructiva que da “...además de los elementos, la forma, el modo y la destreza para su empleo”.¹⁸⁶ Así, el proceso de la instrucción es para Herbart analítico y sintético; ha de conducir a la “...unidad ideal que pueda llegar a ser el punto de reunión de la reflexión

¹⁸⁴Ibid., p.156

*De la cual se dice algo en los apéndices al presentar el marco general de las ideas filosóficas y psicológicas de Herbart.

¹⁸⁵Ibid., p.161

¹⁸⁶Ibid., p.159-160

universal...”,¹⁸⁷ a la comunidad de naciones, al sistema de los sistemas, a la búsqueda de lo eterno, entre otros.

3.3 INSTRUCCIÓN NO ES TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS

En consecuencia, puede decirse con Bowen que “...la instrucción en la visión de Herbart no es simplemente un proceso de construir en la mente del niño una taxonomía de datos respecto al mundo externo; debe seguir las cinco ideas morales y la estructura moral del mundo, y esto significa que hay que hincar todos los procesos intelectuales del niño...”¹⁸⁸ de tal manera que puedan contrarrestarse las dificultades que se presentan en una educación sin instrucción.

Con su propuesta de educación por la instrucción Herbart critica y se opone a la educación de su tiempo que

...trata de prolongar los males actuales; formar hombres en estado natural equivale a repetir desde el principio, en lo que esto es posible, la serie entera de los males padecidos. Limitar a lo próximo el círculo de las enseñanzas y advertencias es consecuencia natural de la propia limitación, que ni conoce ni sabe disponer; decir "esto lo han alterado los pedantes, aquello es demasiado difícil para los niños", es buscar pretextos cómodos para excusarse; pero lo uno puede modificarse y no es cierto lo otro.¹⁸⁹

Por ello, como ya se señaló, se opone a la educación natural de Rousseau, pero también a la educación convencional de Locke, a dejar en manos del azar la educación y la formación del hombre, así como a seguir las exigencias, preparación y cuidados que hacen, en su época, los “escritos modernos de educación” para la enseñanza. En Herbart la educación por la instrucción debe apartar al hombre de lo incierto, lo eventual y lo casual. En tal sentido, el objeto de

¹⁸⁷Ibid., p.206

¹⁸⁸BOWEN, Op. cit., p.310

¹⁸⁹HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.55

la educación es evitar la incertidumbre de la acción humana y el azar, a lo que contribuye una adecuada y firme instrucción.

En esta dirección, la instrucción

...no puede dividirse conforme a las facultades del alma por educar, pues éstas no son más que quimeras, ni tampoco conforme a las ciencias por enseñar, pues éstas aquí son sólo medios para un fin, que han de usarse, como los alimentos, según las disposiciones naturales y las circunstancias, y que han de disponerse, como una materia completamente maleable, en vista de los propósitos pedagógicos.¹⁹⁰

Para Herbart lo que puede y debe crear divisiones en la teoría de la instrucción y resuelve las dudas en la aplicación pedagógica de la ciencia, es la diferenciación de los estados de espíritu en que se coloca al alumno y las diferentes clases de interés —empírico, especulativo, estético, social, simpático y religioso— que se quiere desarrollar. Diferenciación y ejercitación al que se debe referir todo enseñar y aprender.

Como se ve, las características que Herbart da a la instrucción permiten diferenciarla del uso que se hace de ella en la actualidad por algunas corrientes, para las cuales la instrucción está atravesada por la información y mecanización del conocimiento, lo que ha hecho de la enseñanza un uso técnico orientado a la aplicación de éste:

En tanto que por la instrucción se presenten meramente conocimientos, no se puede garantizar en modo alguno si con ello puede oponerse un contrapeso importante a los defectos de la individualidad y a las masas de representaciones que existen independientemente de aquélla. Pero de la influencia en esas masas depende el qué y el cuánto puede adquirirse por la instrucción para la moralidad.¹⁹¹

Si la instrucción sólo tiene por función impartir conocimientos es perjudicial y se hace unilateral. Reducirla sólo al conocimiento es, desde Herbart, despojarla de su sentido formativo. Con esta objeción y con su propuesta de instrucción se opone y

¹⁹⁰Ibid., p.319-320

¹⁹¹HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.28

responde a la *progresiva* laicificación y estatificación de la instrucción pública que se presentaba en el siglo XIX, según Bowen.¹⁹²

De esta manera Herbart diferencia entre una instrucción pedagógica y educativa y una instrucción ordinaria que sólo labora para las destrezas apetecidas sin importar los fines. “En la instrucción educativa todo depende de la actividad espiritual que provoca. Ésta se debe aumentar, no ennoblecer; mejorar, no empeorar”.¹⁹³ Así, Herbart le da a la instrucción un sentido amplio desde el cual es posible replantear hoy el concepto de instrucción y su relación con el de educación, conjunción que ha permanecido irresoluble hasta el presente. Con ello se distancia de la reflexión que sobre la instrucción se ha hecho, por ejemplo, en las posturas de la tecnología educativa,^{*} en la cual se ha reducido la instrucción a la mecanización e instrumentalización de la enseñanza. Sus posturas son enfocadas, generalmente, al manejo de los medios e instrumentos que se utilizan en el proceso de enseñanza/aprendizaje y al desarrollo de habilidades y capacidades que le permitan al hombre un mejor desenvolviendo de su profesión a nivel social.

Para Herbart si la instrucción se reduce sólo a transmitir y adquirir destrezas no tendría valor, porque conduciría a una actividad sin espíritu, lo cual sería perjudicial al alterar la disposición de ánimo y los movimientos del espíritu de los que también debe dar cuenta la instrucción para ser educativa. Por ello exige del educador para llevar a cabo dicha instrucción poseer ciencia y reflexión; “...una ciencia y una reflexión tales, que sean capaces de contemplar y representarse la

¹⁹²BOWEN, Op. cit., p.435

¹⁹³HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.48

*La tecnología educativa surge como disciplina pedagógica en Norteamérica a mediados del siglo XX, aunque no debemos olvidar que sus raíces se encuentran en el desarrollo de la didáctica. COLOM CAÑEJAS, Antonio J. Para una teoría tecnológica de la educación. Fundamentos y epistemología. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. XIV, No. 33 (mayo-agosto, 2002); p.13-27. En Colombia es introducida a partir de la década de los años 70 a propósito de la implantación de la tecnología educativa y la tecnología instruccional según MARTÍNEZ B., Alberto; NOGUERA, Carlos E. y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y Modernización cuatro décadas de educación en Colombia. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia. 1994.

realidad próxima como un fragmento del gran todo...”¹⁹⁴ De esta manera, la instrucción en él está alejada tanto de la erudición como de la simple mecanización del conocimiento. Los estudios y conocimientos que se den en ella no deben alejar de los medios y del fin capital. Para él no es tan importante el más o menos conocimiento, pues ellos por sí solos no garantizan que el hombre sea mejor o peor.

En tal sentido, la instrucción tiene para Herbart una dimensión ética o estética; su objetivo es la formación del carácter —educación moral y formación del espíritu— mediante la ampliación del círculo de ideas y la multiplicidad del interés. Por ello la instrucción aparece como base y condición para la educación, en ella la formación del “...carácter está dado por un sistema de representaciones, deseos y voliciones, cuyo cultivo radica en una instrucción sólida y completa...”¹⁹⁵ que garantice la formación de una imagen estética del mundo.

Esta instrucción para ser eficaz y completa debe tener presente las ideas prácticas —perfección, libertad interior, benevolencia, derecho y equidad— entre las cuales resalta la de perfección —incluso en el mal— que está a la base de sus teorías, entre otras razones porque en ella deben considerarse tres cosas: “...la energía (interés), la extensión (multiplicidad) y la asociación de los impulsos espirituales. La energía se expresa con la palabra interés; la extensión atañe a la multiplicidad; lo que concierne a la asociación se estudiará inmediatamente”.¹⁹⁶ Por esto debe mostrarse ahora las características y el sentido que Herbart asigna al concepto de *interés múltiple*, fundamental en su teoría de la instrucción y de la pedagogía en general.

¹⁹⁴HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p. 64-65

¹⁹⁵MORENO, Juan Manuel; POBLADOR, Alfredo y DEL RÍO, Dionisio. Historia de la educación. Madrid: Paraninfo, 1978. p.349.

¹⁹⁶HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.52

3.4 MULTIPLICIDAD DEL INTERÉS

El concepto fundamental que caracteriza la teoría de la instrucción en Herbart es el de *multiplicidad del interés*; concepto que enmarca toda la pedagogía de Herbart, haciendo de ésta una pedagogía del interés como afirma Ortega y Gasset. Herbart es el primero en intentar construir una ciencia sobre la idea del interés.

Para muchos comentaristas de Herbart el concepto de interés sólo es objeto de investigación y reflexión hasta él, aunque, como lo muestra Hernández Ruiz,¹⁹⁷ la preocupación por el interés ya aparecía, de una u otra manera, a través de las ideas de pensadores como Quintiliano, Comenio, Vives, Rabelais, Huarte de San Juan, Locke y Rousseau, lo que muestra su valor pedagógico como recurso educativo.

Para Hernández Ruiz, Herbart define el concepto de interés “psicológica y pedagógicamente”¹⁹⁸ y recalca la idea de multiplicidad del interés “...cuya significación no se ha querido comprender, y cuya trascendencia no se ha apreciado bastante...”¹⁹⁹ para la aplicación de la pedagogía.

Sin embargo, según Hernández Ruiz, Herbart no presenta una definición exacta y concreta ni del concepto de multiplicidad, ni del de interés. Señala a ambos características específicas, pero no los desarrolla de una manera precisa y clara.

Para Herbart:

La palabra interés designa, en general, el género de actividad espiritual que debe producir la instrucción; pues ésta no debe contentarse con el simple saber. En efecto, éste se suele pensar como una provisión que podría faltar, sin que el hombre fuera por esto otro. Por el contrario, quien afirma lo que ha sabido y trata de ampliarlo se interesa por ello. Pero

¹⁹⁷HERNÁNDEZ RUÍZ, Psicopedagogía del interés, México: Uteha, 1950 p.355

¹⁹⁸Ibid., p.19

¹⁹⁹Ibid., p.19-20

siendo múltiple esta actividad espiritual (§ 60), ha de estudiarse la determinación que reside en la palabra multiplicidad.²⁰⁰

Herbart establece la significación de estos conceptos por medio de oposiciones y diferencias. De esta manera, opone el concepto de multiplicidad a particularidad, en tanto lo particular no es contrario al todo y no debe tomarse de manera exclusivista. Lo particular se expresa como partes de una misma unidad a la que no se opone multiplicidad, pues para Herbart ésta ha de ser condición de unidad; cerrarse y limitarse a un sólo objeto es parcialidad. Igualmente, lo opone a unilateralidad, "...el unilateral se asemeja al egoísta, aun cuando él mismo no lo advierta; todo lo refiere al círculo estrecho para el cual vive y piensa...";²⁰¹ pero también lo opone a dispersión, pues "...la instrucción debe formar múltiplemente a la persona y no actuar dispersando..."²⁰² lo particular que compone lo múltiple. En tal sentido, también opone multiplicidad a veleidad, en tanto entiende por ésta la "...oscilación espiritual constante, la incapacidad para detenerse en un objeto y hacerse dueño de él: la carencia de personalidad y la pérdida de toda probabilidad de adquirirla..."²⁰³ Finalmente, opone multiplicidad a universalidad. Para él multiplicidad es pluralidad, no universalidad. Pluralidad sin número determinado, en la cual se relaciona la parte con el todo —que no es un simple agregado de partes para Herbart—.

Así, la multiplicidad no puede entenderse como unilateralidad, veleidad o dispersión, ni como universalidad. Para él la multiplicidad total es inasequible, sin embargo, es tarea de la instrucción hacer posible que el individuo adquiriera lo mucho a través de la concentración y la reflexión, condiciones de la multiplicidad. Gracias a estas condiciones la multiplicidad no atenta contra la unidad de la persona sino que antes la potencia.

²⁰⁰HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.51

²⁰¹HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.74

²⁰²Ibid., p.53

²⁰³HERNÁNDEZ RUÍZ, Psicopedagogía del interés, Op. cit., p.25

Con respecto al concepto de interés, Herbart lo concibe como actividad espontánea y múltiple, como el fin más importante del acto educativo; con él debe la instrucción dirigir y encaminar las ideas y deseos en el niño. Interés se opone a indiferencia, deseo y mero agrado, y no se puede confundir con multiplicidad de ocupaciones o con lo interesante; "...por ello no se clasifican los objetos sino los estados de espíritu..."²⁰⁴ El interés es para Herbart el principio que debe acompañar todo acto pedagógico; sin él la instrucción no podría ser educativa y no podría salir de la mera rutina.

Así afirma, interés se opone a indiferencia y se distingue del deseo, la voluntad y el juicio estético en que no dispone de su objeto sino que depende de él. En su oposición al deseo afirma:

Hemos obtenido el concepto de interés cortando algo, por decirlo así, de los vástagos de la actividad humana, impidiendo a la actividad interior, no sus múltiples resurgimientos, pero sí sus manifestaciones últimas. ¿Qué es, por consiguiente, lo que hemos suprimido o negado? La acción y lo que impulsa a ella inmediatamente: el deseo. Así éste, unido al interés, ha de representar la totalidad de una emoción humana que se manifiesta al exterior.²⁰⁵

La diferencia entre interés y deseo, es pensada por Herbart, en tanto señala que su objeto es distinto. El deseo "aspira a algo futuro, que no posee aún", mientras que el interés "...se desarrolla en el intuir y se adhiere todavía a lo intuido como presente..."²⁰⁶ El interés produce una actividad interior que nos hace activos, pero nos hace "...exteriormente pasivos hasta que el interés se cambia en deseo o en voluntad..."²⁰⁷ Así el "...interés ocupa un lugar medio entre el simple contemplar y el concebir..."²⁰⁸ En el interés el objeto apercebido ocupa el espíritu y "...se distingue del resto de representaciones por una determinada causalidad..."²⁰⁹ se

²⁰⁴HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.123

²⁰⁵Ibid., p.144

²⁰⁶Ibid.

²⁰⁷Ibid.

²⁰⁸Ibid.

²⁰⁹Ibid., p.145

eleva por encima de la simple apercepción. Igualmente, distingue el interés del agrado, criticando la polémica entre humanistas y realistas que dulcifican para él la enseñanza “...con toda clase de pasatiempos y juegos, en vez de dedicarse a despertar un permanente y creciente interés”.²¹⁰ De esta manera, el interés no debe confundirse ni con deseo ni con agrado.

La única definición afirmativa que da Herbart de interés es la de actividad espontánea,* en la cual hace referencia a los conceptos de atención, espera, demanda y acción, fundamentales para lograr despertar el interés en la instrucción.

En relación al interés, la atención aparece como el primer resultado que despierta una representación y dirige su fuerza a preparar la concentración, es decir, que cuando una representación provoca otra representación de la misma familia es gracias a las nuevas atenciones que se van produciendo. La espera es entendida como el estado de reposo en que se encuentran las representaciones hasta que son despertadas por la conciencia: “...lo esperado, naturalmente, no es idéntico a lo que despierta la espera. Aquello, que podría quizá manifestarse primero, es futuro...”,²¹¹ así el interés fluctúa en la espera. La demanda es el estado de espíritu que se proyecta hacia el futuro provocando un deseo. Y, finalmente, la acción, la cual aparece como un estado de demanda que “...cuando se sirve de órganos, se manifiesta en acción”.²¹² Sin embargo, nos dice Herbart, es “...difícil de satisfacer simultáneamente todas estas exigencias...”²¹³ o condiciones del interés, aunque deben tenerse presente necesariamente en toda instrucción educativa.

²¹⁰Ibid.

*Que según Ruíz es de “...carácter intelectual, pues lo enlaza inmediatamente con apercepción y atención, siendo desde este punto de vista el punto de partida de un proceso psicológico concomitante con los grados formales y definido en el curso de su desarrollo por los cuatro conceptos de *atención, espera, demanda y acción*”. HERNÁNDEZ RUÍZ, Psicopedagogía del interés, Op. cit., p.30

²¹¹HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.121

²¹²Ibid., p.122

²¹³Ibid., p.62-63

Sin embargo, aunque estos cuatro conceptos están ligados, Herbart da mayor importancia en la instrucción a la atención, pues la define como una capacidad para aumentar las representaciones existentes. Esta atención es voluntaria o espontánea —involuntaria—. La voluntaria depende del propósito o intención, la provoca el maestro por amonestaciones o amenazas. La atención espontánea, más útil y eficaz, “...es la que ha de ser buscada con el arte de la instrucción; en ella reside el interés que perseguimos”.²¹⁴ Esta atención espontánea debe ser despertada inmediatamente por los objetos de la enseñanza o materias de la instrucción; la divide Herbart en dos: atención primitiva —nace de percepciones intensas— y apercipiente —depende del círculo de ideas anteriormente adquirido—. “...Esta última es lo más importante para la instrucción; pero se apoya en aquella primera, cuyas condiciones hay que tener presente constantemente...”²¹⁵ Por ello, en Herbart la atención no puede confundirse con observación, pues en la atención apercipiente hay algo latente apenas perceptible; sin ella no se lograría los objetivos de la instrucción.

A la atención apercipiente Herbart asigna grados supremos e inferiores: “...El grado supremo de esta atención lo designan los vocablos *contemplar, advertir, escuchar y palpar*”,²¹⁶ y es cuando la representación del objeto observado se halla ya en la conciencia y también la representación de la clase de percepciones que son esperadas de él, “...todo depende de las percepciones resultantes; de sus oposiciones, asociaciones y reproducciones”.²¹⁷ Los grados inferiores hacen alusión a que “...la representación del objeto no es actual...”,²¹⁸ sino que es reproducida, es inmediata o mediata. “...En el primer caso ha de ser en sí misma bastante fuerte; en el segundo ha de ser unida suficientemente a otras representaciones que se pueden sugerir inmediatamente, y los obstáculos que se

²¹⁴HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.61

²¹⁵Ibid.

²¹⁶Ibid., p.66

²¹⁷Ibid.

²¹⁸Ibid.

opongan a la reproducción tienen que ser vencidos”.²¹⁹ Sin embargo, para Herbart, ambos tipos de atención no se despiertan por igual en todos los individuos; por ello hay que contar con la “...atención voluntaria y los propósitos del alumno, recurriendo al hábito y a la costumbre...”,²²⁰ los cuales enlazan la instrucción con el gobierno y la disciplina, de los que se hablará más adelante.

De esta manera forma Herbart el concepto de multiplicidad del interés —**Vielseitigkeit des Interesse**— central en su obra pedagógica, en tanto aparece como el fin inmediato de la instrucción, es decir, como la condición **sine qua non** para llevar a cabo la buena marcha de la enseñanza y como el medio para llegar al fin último de la educación, la moralidad, la virtud, punto de vista capital de la educación. Si la instrucción educativa busca formar un gran círculo de ideas en el alma infantil, Herbart adopta el criterio de multiplicidad del interés para abarcar todo el círculo de ideas posible, de manera que no se limiten los horizontes del alumno y se tenga en cuenta las múltiples aspiraciones del hombre, “...siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tiene que ser múltiples los cuidados de la educación”.²²¹ Esta multiplicidad del interés como actividad espiritual ha de ser para Herbart equilibrada, de tal manera que se dé un desarrollo armónico de todos los intereses en el hombre:

Si toda la actividad espiritual fuera de una misma especie, sería indiferente saber en qué objetos mantenía la instrucción ocupados a los niños. Pero no es así, según se deduce de la experiencia, que muestra que las disposiciones de los hombres son múltiples y diversas. Pero la instrucción no debe tampoco ser tan diversa como las disposiciones sobresalientes, pues es evidente que todo lo que se excite de menos en cada alumno llegaría a ser en él completamente abandonado y quizá oprimido. Acaso la instrucción haya de ser múltiple y, con esta multiplicidad, uniforme para muchos, en tanto que pueda contribuir a corregir las desigualdades en las direcciones espirituales.²²²

²¹⁹Ibid.

²²⁰Ibid., p.69

²²¹HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.111-112

²²²HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.49-50

Como la instrucción debe fomentar multiplicidad de intereses en el niño, pues de esta manera responde a la naturaleza múltiple del hombre, Herbart presenta una clasificación de los tipos o especies de interés que debe despertar la instrucción. Unos están dados por los conocimientos que prepara la experiencia: interés empírico; otros por los sentimientos que elabora el trato social: interés simpático. De esta manera Herbart presenta seis tipos de interés: en relación con la experiencia, se da un interés empírico y un interés especulativo —que nace de la reflexión progresiva sobre los objetos de la experiencia—; en relación con el trato social, se da un interés simpático o social —que nace de la reflexión sobre las relaciones del trato social—; a éstos añade Herbart un interés estético y religioso “...cuyo origen no está en un pensar progresivo sino en una serena contemplación de las cosas y de los destinos humanos”.²²³ Esta división de clases de interés tiene por fundamento la experiencia y el trato social, sus dos fuentes principales. De los otros intereses señala que si bien están subordinados a estos dos y se presenta cierto grado de sucesión entre ellos, se da también cierta simultaneidad.

Ahora bien, si la actividad espiritual es distinta en cada alumno y si cada hombre tiene disposiciones múltiples y diversas, la instrucción debe ser múltiple y en ese sentido es uniforme porque corrige las desigualdades espirituales. Si la actividad espiritual hace desigual a los hombres, la instrucción múltiple combate esa desigualdad, intenta corregirla con tal multiplicidad de intereses para ofrecer mayores posibilidades de atender a tan diversas disposiciones de los alumnos. Así la instrucción choca con las anomalías “...que la naturaleza ha permitido en las disposiciones naturales...”,²²⁴ por ello cuanto más completa es la instrucción, tantas más ocasiones hay para comparar las ventajas y defectos de los individuos que la reciben al mismo tiempo.

²²³HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.74

²²⁴Ibid., p.237

La instrucción o enseñanza educativa para no ser parcial y prevenir las unilateralidades que se suelen presentar en la instrucción ordinaria, debe procurar una armonía y equilibrio posible entre estos intereses; para ello el educador debe desarrollarlos todos sin hacer distinciones entre ellos. No obstante, para Herbart estos intereses no se desarrollan de igual manera en el individuo, pues el espíritu humano experimenta variación en sus estados, por eso “...en una muchedumbre de alumnos se deben esperar todos; y la multiplicidad exigida nace tanto mejor cuanto más se acerca el individuo a una formación espiritual en que puedan despertarse con igual energía todos aquellos intereses”.²²⁵ Mostrar a los alumnos tal gama de intereses, es abrirles posibilidades de acuerdo a sus intereses particulares. Así, cuando Herbart habla de uniformidad en la instrucción, habría que entender dar a todos por igual los mismos intereses y por tanto las mismas posibilidades, aunque cada uno desarrolle aquellos que más se acerquen a su naturaleza.

Herbart también clasifica el interés en mediato e inmediato, y, según Hernández Ruiz, en la relación sujeto/objeto. “...El directo o inmediato que nace de las cosas mismas, de los objetos que el niño recoge por su experiencia personal y de los que le proporciona el maestro... [y] ...el interés indirecto o mediato que llega a los objetos a través de otros que vienen a servir, digámoslo así, de intermediarios o de excitantes...”;²²⁶ conduce este último, cuando predomina, a la unilateralidad y al egoísmo, que hacen que el círculo de ideas que brinda la instrucción sea reducido y limitado por el alumno “...al círculo estrecho para el cual vive y piensa...”²²⁷

Así, en su teoría del interés, Herbart da prelación y mayor importancia en el acto educativo al interés directo. Es decir, para Herbart el interés como buena disposición del ánimo tiene valor en el momento mismo en que se realiza un trabajo determinado, por ello lo que importa es el interés actual “...el único libro

²²⁵Ibid., p.74

²²⁶HERNÁNDEZ RUÍZ, Psicopedagogía del interés, Op. cit., p.31

²²⁷HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.51-52

que tiene derecho a ser leído es el que puede interesar en el momento mismo y preparar para el porvenir un nuevo interés”.²²⁸ En tal sentido, insiste en la importancia del “...interés espontáneo que nace de las necesidades o del círculo de ideas del niño...”²²⁹ y que es despertado inmediatamente por el objeto presente.

Sin embargo, aunque Herbart da mayor relevancia al interés espontáneo que despiertan los objetos de la instrucción, advierte que en ella el interés no tiene una sola fuente, depende del alumno, el maestro y el objeto. El interés, como el concepto fundamental de la instrucción, debe ser provocado por el maestro en los alumnos a través de los objetos de enseñanza. Pero para despertarlo, afirma Herbart, también el maestro debe mostrar interés por ellos. De esta manera surge la pregunta ¿cómo despertar en el maestro y el alumno el interés por los objetos de enseñanza?, ¿cómo y con qué criterios elegir éstos objetos de manera que despierten en ambos un constante interés?

Que la instrucción tome o no su verdadero camino depende del maestro, del alumno y del objeto, simultáneamente. Si el objeto no despierta el interés del alumno, traerá esto malas consecuencias, que se agitarán en torno suyo...Cesará la exposición propiamente dicha, o se perderá al menos la conexión; faltará entonces el buen ejemplo que debía dar el maestro: ... el ejemplo del leer, pensar, escribir abismado en el objeto. Y, sin embargo, este ejemplo de concebir, exponer, unir a otros afines el objeto es precisamente lo más eficaz de una buena instrucción. El maestro debe darlo; el alumno, en cuanto pueda, seguirlo; el maestro debe hábilmente ayudarle en esto.²³⁰

La ventaja de una buena instrucción está en que “...el maestro sienta continuamente gran interés hacia los objetos o asuntos de la enseñanza que él da a sus discípulos; pues difícilmente se sustituyen con la buena voluntad, las condiciones de esmero, de penetración en los conceptos, de vivacidad espiritual y de entusiasmo que van espontáneamente unidos a ese interés”.²³¹ El éxito de la instrucción depende de la relación de los tres, de la confluencia de estos intereses

²²⁸Ibid., p.178

²²⁹HERNÁNDEZ RUÍZ, Psicopedagogía del interés, Op. cit., p.33

²³⁰HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.95

²³¹Ibid., p.84-85

en el contenido cultural que da la instrucción. Ahora bien, si no se logra despertar en el proceso de la instrucción un interés espontáneo, la instrucción cuenta con el recurso de provocar el interés por medios indirectos.

En tal sentido, es fundamental pensar el contenido de la instrucción, es decir, los objetos de la enseñanza o materias de la instrucción, adecuados para despertar dicho interés. A raíz de ello afirma Herbart: "...El interés pedagógico es sólo una manifestación de nuestro interés general por el mundo y por los hombres y la instrucción concreta todos los objetos de este *interés*..."²³² "El interés, en efecto depende, por una parte, de la capacidad natural, que no se puede crear; pero por otra, de los objetos que se presentan".²³³ Así, en la materia de enseñanza u objeto de la instrucción deben presentarse todos estos intereses, "...avanzar de lo simple a lo compuesto y cuidar de la posibilidad de la atención espontánea. Pero en esto no se deben ocultar las necesidades ni las dificultades..."²³⁴ El interés se aviva cuando el objeto atrae la atención del niño, ya sea voluntaria o involuntariamente, de manera impuesta o por las sensaciones espontáneas que despierte.

La instrucción para despertar el interés del alumno, según Herbart, debe, con estos objetos, elevar las representaciones existentes en el niño, enriquecerlas e intensificarlas, ordenarlas y fortalecerlas, evitando así las confusiones en las series de representaciones y favoreciendo de esta manera el crecimiento espiritual de éste.

El interés es así, en la propuesta pedagógica de Herbart, el móvil y motor de la enseñanza, la instrucción y la labor educativa. Por ello, los intereses que debe trabajar la instrucción no son los del medio en que se vive —intereses egoístas, sociales, patrióticos, mezquinos, ruines, bajos— ni han de reducirse a un sólo interés, así sea éste el del mero gusto o el de la especulación, con lo cual la

²³²Ibid., p.135

²³³Ibid., p.113

²³⁴HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.80

instrucción se haría parcial y unilateral al ser solo o lógica, o matemática, o metafísica y esta última mucho más unilateral cuando se reduce a las ideas de un solo sistema.

Si la instrucción tiene como base el interés, se verá "...aquí confinar el resultado de la instrucción con el resultado de la educación del carácter. Se comprenderá bastante claramente que con el buen éxito de la instrucción realmente múltiple se asegura también la rectitud del carácter, de lo cual difiere bastante la firmeza, la resistencia y la invulnerabilidad del carácter..."²³⁵ Con todas estas precisiones, Herbart se opone a toda instrucción que sólo se preocupe por lo que se ha de aprender; se dirija sólo a la atención voluntaria, que se logra con reprensiones, castigos y estímulos; produzca sólo un interés mediato, que no permite la comprensión de lo aprendido sino el fastidio —y "...el propósito del alumno de estar atento no le facilita la firme comprensión de nada, conexas poco lo aprendido, vacila incesantemente y con bastante frecuencia da origen al fastidio..."²³⁶— al que conducen también la sola experiencia y el mero trato social. La conexión de lo aprendido es fundamental para la instrucción porque permite el enlace de las múltiples representaciones o ideas y su encuadre en un marco global.

La instrucción es la que concentra todos los objetos de interés pedagógico para el alumno, de no ser así se hallaría vacía y no tendría importancia para la educación. Por ello, es fundamental en la educación partir de la reflexión sobre lo que se enseña y hace asequible al niño: "...La educación por la instrucción considera como instrucción todo aquello que se presenta al alumno como objeto de

²³⁵HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.209

²³⁶Ibid., p.68

estudio...”²³⁷ Así, Herbart plantea que la materia de la instrucción son las ciencias, las cuales deben por sí mismas despertar el interés.*

3.5 EL PLAN DE ENSEÑANZA EN LA INSTRUCCIÓN

Para indicar cuáles serían los objetos adecuados a la instrucción, Herbart señala la necesidad de un *plan de enseñanza* que permita a ésta hacer “...las correspondientes distinciones tanto respecto de los objetos como del procedimiento de enseñanza”.²³⁸ La instrucción debe, para Herbart, tener en cuenta la individualidad del alumno a la hora de mirar los objetos y los procedimientos en lo que se ha de enseñar y aprender. La enseñanza debe empezar y continuar un plan para ser consecuente.

Por lo demás, es evidente que la extensión de la instrucción depende demasiado de las circunstancias exteriores de clase social y de fortuna para que se pueda señalar de antemano concretamente los objetos de enseñanza. Mucho menos dependiente de estos objetos es el desarrollo del interés múltiple; a la instrucción queda reservado siempre la función de acercarse, dentro de límites dados, a la educación o formación múltiple; entretanto importa, en las circunstancias muy favorables, no perder de vista por la abundancia de medios auxiliares el fin propio de la instrucción.²³⁹

Tres cosas nos dice Herbart hay que hacer para aplicar este arte de la educación que es la instrucción: la primera es determinar la elección de autores; segundo, indicar el procedimiento de enseñanza y, tercero, utilizar libros auxiliares. Pero el esquema de la instrucción no debe reducirse a la limitación de materias según Herbart. Así, la estructura del plan para Herbart es sencilla: los conocimientos

²³⁷Ibid., p.63-64

*Concepto con el cual podría hacerse un trabajo investigativo, comparando el significado que le da Herbart con el uso que le dan otros pedagogos y con el uso que se le da hoy en la escuela cuando se habla de la necesidad de motivar constantemente al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

²³⁸Ibid., p.181

²³⁹Ibid., p.186

deben distribuirse en dos grandes secciones: la naturaleza y la humanidad, las lenguas aunque sólo son instrumentos y las matemáticas, según Ruiz.*

De esta manera Herbart plantea la necesidad de un plan tanto para el buen desarrollo del proceso de enseñanza como para el buen desempeño del maestro; las ocasiones para esto las prepara un plan de enseñanza, "...pero no puede ser bosquejado hasta que el educador haya detenidamente examinado el círculo de ideas prescrito en estos cuadros, haya introducido en él *su* saber entero y haya además investigado suficientemente las necesidades de su discípulo..."²⁴⁰ Para que el plan de enseñanza sea eficaz tiene que someterse a estas contingencias, que, por otra parte, no tienen nada común con la idea general de la cultura múltiple; esta eficacia procede conjuntamente de las fuerzas individuales del educador y del discípulo, ambas tienen que utilizarse del mejor modo posible tal como se presentan.

...Si se añade a esto los ejercicios ya descritos, que han de entregarse de tiempo en tiempo al procedimiento analítico, se habrá reunido los elementos capitales para el plan completo de la instrucción educativa; y entonces no falta más que adicionar con el pensamiento a los estudios principales los conocimientos auxiliares...²⁴¹

En ese sentido, Herbart es, según Hernández Ruiz, "el padre del plan concéntrico", es decir, del agrupar conocimientos alrededor de una idea o ideas que constituyan lo que ahora se llama centros de interés.** Este plan no debe darse, según Herbart, hasta que el educador examine suficientemente el círculo de ideas del niño, introduzca en el su saber e investigue las necesidades de su discípulo.

*Según Hernández Ruíz, es en el plan "...donde ha sido más ampliamente superado..." Herbart.

²⁴⁰HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.194

²⁴¹Ibid., p.197

** Trabajados después por Decroly, con quien sería interesante hacer un trabajo de comparación sobre este concepto.

Por esta vía, la instrucción debe “crear uniformemente una amplia multiplicidad”, sólo así se puede elaborar un plan de enseñanza que no se reduzca a “secciones del conocimiento y de la simpatía”, las cuales, al no tener presente una diferenciación de las partes de la personalidad, serían insuficientes en la consideración de la multiplicidad uniformemente distribuida.

Este plan si bien no tiene una elaboración fuerte en Herbart y aparentemente choca con la idea de la espontaneidad del acto educativo, permite dirigir un proceso que para Herbart es fundamental no dejarlo al acaso y al azar de las circunstancias, pues de esta manera se perdería el fin de la educación por la instrucción: formar el carácter y la voluntad del hombre, es decir, formar su personalidad.

No obstante, para Herbart “...En general, siempre es una cosa incierta la posibilidad y la forma de ser acogida y elaborada la instrucción. Para disminuir esta incertidumbre, ha de cuidarse incesantemente del estado de espíritu del alumno para que sea adecuado a la instrucción. Esta es misión de la disciplina”.²⁴² Pero aunque sea algo incierto, la instrucción y el educador deben intentar superar estas limitaciones programando su ejercicio.

Con su teoría del plan Herbart critica y se opone a los planes escolares generales:

Los planes de enseñanza más vanos son quizá los planes escolares que se trazan para provincias o países enteros, y, sobre todo, los que se disponen para un claustro escolar *in pleno*, sin que el director de la enseñanza haya previamente oído los deseos de unos y otros examinado el pro y el contra de cada uno, conocido las relaciones privadas que mantienen entre sí y preparado conforme a todo esto su deliberación... ¿Qué sabe de esto un plan de enseñanza hecho para todo un país? Semejante plan trazado sin tener a la vista los individuos que han de aplicarle en diferentes lugares habrá hecho todo lo que realmente puede hacer con sólo evitar la comisión de graves yerros que vayan contra la sucesión de los estudios y contra el espíritu reinante entre los habitantes... Confieso no sentir una pura satisfacción cuando veo a los Estados ocuparse de los asuntos de educación, creyendo ser capaces de realizar por sí mismos, por su gobierno y por su vigilancia lo que

²⁴²HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.32

únicamente se puede alcanzar por el talento y la lealtad, la constancia, el genio, la virtud de los individuos, que lo crean por su actividad independiente y lo propagan por su ejemplo; sólo debe quedar al cuidado de los gobiernos alejar los obstáculos, allanar los caminos, preparar las ocasiones, distribuir los estímulos: misión grande y honrosa, siempre en beneficio de la humanidad...²⁴³

Así, el asunto con Herbart no es sólo que por principio esté a favor de una educación privada —educación por preceptores en su tiempo— o que se oponga rotundamente a que el Estado asuma los asuntos de la educación. Él proclama la necesidad de que a la hora de programar la educación y la enseñanza se tengan en cuenta una serie de factores que considera decisivos. Herbart no concibe la elaboración de un plan de enseñanza general que no tenga en cuenta la formación de los docentes —asunto que se trabajará más adelante—, las circunstancias y las particularidades de cada institución, clase social, sexo, región, individualidades... más la discusión acerca del método.

3.6 CUESTIONES DE MÉTODO

Herbart también contempló en la elaboración de dicho plan, como una parte importante de su teoría, los procedimientos a seguir para llevar a la práctica, a la aplicación concreta, sus ideas pedagógicas —que fueron tan criticadas por abstractas—. Tales procedimientos están constituidos en Herbart por los pasos o grados formales de la instrucción que conforman su planteamiento metodológico para la enseñanza.

Herbart en su teoría de la instrucción plantea que se debe mirar cual es el orden que permite una graduación formal del acto pedagógico, expresada por las ideas de *claridad, asociación, sistema y método*. De esta manera, la instrucción conquistará el orden y equilibrio que debe alcanzar; he ahí, la importancia de su

²⁴³HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.200

teoría de los grados formales que dan cuenta del método didáctico con el que debe contar toda instrucción.

Así, desde el “...punto de vista pedagógico, a cada género de estudio corresponde, en parte, una actividad espiritual adecuada a él; y, en parte también, esta actividad, en cuanto lo consiga, ha de acomodarse al estado de espíritu total del individuo, no ha de agotar sus fuerzas ni tener pretensiones extemporáneas”.²⁴⁴ Como todo plan debe estructurarse teniendo en cuenta lo que ha de realizarse, Herbart señala lo que debe reflexionar el maestro antes de construirlo: “...¿Qué cosas han de realizarse sucesivamente y las unas por medio de las otras? ¿Cuáles son, por el contrario, las que han de hacerse simultáneamente y cada una con propia y original fuerza?”²⁴⁵ Estas preguntas pueden hacerse en todos los asuntos, en todos “...los planes que contengan una gran variedad de procedimientos soterrados. Siempre habrá de comenzarse por varias partes a la vez, y siempre también habrá que preparar muchas cosas valiéndose de lo anterior”,²⁴⁶ de tal manera que todo esté en ella enlazado y puedan concordar los procedimientos escogidos para llevarlo a cabo.

Para conservar la unidad del espíritu en la instrucción se debe:

...dar igual participación en cada uno de sus grupos de objetos, por pequeño que sea, a la concentración y la reflexión; así, pues, se ha de procurar la claridad de cada objeto particular, la asociación de los objetos múltiples, la coordinación de los asociados y cierta práctica en avanzar uniformemente a través de esta ordenación. Sobre esto descansa la nitidez que ha de reinar en todo lo que se enseña. Lo más difícil quizá para el maestro es encontrar los objetos perfectamente aislados, analizar, elementalmente, por sí mismo, sus ideas. Los libros de enseñanza podrían preparar en parte este trabajo...²⁴⁷

Para ello es necesario pensar la forma como se presentan los objetos de la instrucción o materias de enseñanza y buscar los medios que permitan su

²⁴⁴Ibid., p.181-182

²⁴⁵Ibid., p.137

²⁴⁶Ibid.

²⁴⁷Ibid., p.140

adecuada orientación. De ello depende el que logren despertar un interés por ellos mismos, pues “...Lo interesante es el objeto que las concentraciones deben perseguir y las reflexiones reunir. A lo atendido, como a lo esperado, conviene la claridad y el enlace, el sistema y el método”.²⁴⁸ Los cuatro elementos que componen su teoría de los grados formales.

Herbart presenta cuatro formas de enseñanza que muestran la articulación que debe darse en toda instrucción. Estas formas deben trabajarse conjuntamente en todo objeto que se presente al alumno, no deben excluirse mutuamente como es costumbre —crítica que hace a la forma de enseñanza y a los maestros de su tiempo que se detenían en uno u otro paso segregando los demás— sino que, más bien, han de seguirse unos a otros en cada círculo de objetos de enseñanza en el orden indicado. Cada uno sirve a la educación múltiple, “...pues cuando ha de aprenderse mucho es necesario el análisis para no caer en la confusión; pero como también se necesita la unificación, ésta puede comenzar por la conversación, avanzar poniendo de realce los pensamientos capitales y concluir en una autorreflexión ordenada”.²⁴⁹ Descripción que corresponde a los cuatro grados mencionados: claridad, asociación, sistema, método.*

La *claridad* es para Herbart la condición fundamental en el arte de la enseñanza, ella facilita que el niño comprenda lo particular mediante el análisis, la descomposición de los objetos y dirija a ello sus pensamientos. Por ello, “...el arte de la enseñanza depende sobre todo de que el maestro sepa descomponer el objeto en las partes más pequeñas, para no dar saltos inconscientemente...”,²⁵⁰ truncando así la posibilidad de comprensión del niño y de despertar su interés por tal objeto.

²⁴⁸Ibid., p.123

²⁴⁹HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.55

*Estos cuatro conceptos están relacionados según Herbart, por un lado, con los de atención, espera demanda y acción y, por el otro, con los cuatro grados de memoria de la voluntad, elección, principio y lucha.

²⁵⁰HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.55

Luego viene la *asociación*; ésta no puede realizarse, y menos al principio, meramente de un modo sistemático. Para la asociación dice Herbart "...el mejor medio es la conversación libre; porque con ella el alumno encuentra ocasión de investigar, modificar y multiplicar los enlaces casuales de las ideas, en la forma que es para él más cómoda y más fácil, y de apropiarse a su modo lo aprendido. Con esto se evita el cansancio que se origina del mero aprender sistemático".²⁵¹ Lo que se busca con la asociación es multiplicar los enlaces de las ideas de una manera ordenada.

Con respecto al *sistema* sostiene Herbart:

...cada punto tiene su lugar determinado; en este lugar está unido inmediatamente con los otros puntos que se hallan próximos a él; pero asimismo está separado por una determinada distancia de otros puntos lejanos, quedando unido a ellos sólo por determinados intermediarios; tampoco es igual siempre la forma de este enlace. Además, un sistema no ha de ser meramente aprendido, sino también empleado, aplicado y muchas veces completado con nuevas adiciones que se han de introducir en sus lugares correspondientes.²⁵²

El sistema pone en movimiento las ideas enlazando un punto con otro que se encuentre detrás, adelante o a un lado según Herbart. "...Por esta causa debe en parte ser preparado un sistema, y en parte ejercitado; la preparación reside en la asociación; a esto tiene que seguir el ejercicio en la reflexión metódica".²⁵³ En tal sentido el sistema:

...exige una exposición más coherente; y en él se ha de separar cuidadosamente el tiempo de la exposición del de la repetición. Haciendo resaltar los pensamientos capitales, el sistema revelará las ventajas del conocimiento ordenado y acrecentará por su mayor plenitud la suma de los conocimientos. Los alumnos no saben apreciar ninguna de ambas cosas cuando se empieza prematuramente la exposición sistemática.²⁵⁴

²⁵¹Ibid., p.57

²⁵²Ibid., p.56

²⁵³Ibid.

²⁵⁴Ibid.

sin haber preparado al alumno para que pueda comprender y establecer las relaciones adecuadamente.

Finalmente, está el método, en él "...el alumno adquirirá la práctica de la reflexión metódica por medio de problemas, de trabajos propios y de sus correcciones. Pues así se tiene que demostrar si el alumno ha comprendido exactamente los pensamientos capitales y si está en condiciones de volverlos a reconocer en los secundarios y de aplicarlos a ellos..."²⁵⁵ Este paso pone de presente que en el proceso de enseñanza lo que se busca, finalmente, es la autonomía del alumno. En ese sentido, el educador o maestro es un acompañante que debe proporcionar las herramientas para que el alumno llegue a la acción por sí mismo. Si no se llega a la aplicación o práctica pierde sentido el trabajo de la instrucción.

Gracias al enlace de estos cuatro grados la instrucción puede "mostrar, asociar, enseñar, filosofar". Y, además, puede, respecto a la simpatía ser: "...intuible, prosequible, exaltadora del ánimo, introductora en la realidad..."²⁵⁶ con lo cual la instrucción puede cumplir su función de ser realmente educativa.*

Estos métodos de enseñanza a su vez están integrados con las tres formas o modos de enseñanza: método descriptivo, analítico y sintético, que deben estar presentes en cada paso si se quiere dar coherencia y unidad a la marcha de la instrucción. Sin embargo, es en su propuesta metodológica donde más ha sido criticado Herbart. Según Compayré, por un lado, se critica que haya mecanizado la enseñanza proponiendo un mismo método uniforme e invariable para la enseñanza de las distintas materias como si éstas se construyeran de una misma forma; por otro lado, se critica que haya confundido el desarrollo de la enseñanza

²⁵⁵Ibid., p.57

²⁵⁶HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.144

*Esta metodología de los grados formales fue el punto por el que más se dio a conocer las ideas pedagógicas de Herbart, sobre todo por los herbartianos, quienes se dedicaron a expandir y llevar a la práctica sus ideas. En su aplicación modificaron estos grados —llegaron a proponer cinco etapas para el proceso de instrucción—.

con la evolución de la ciencia, es decir, que haya presentado un método para instruir como si se correspondiese con el método para construir la ciencia.*

Según Herbart todo plan de enseñanza debe orientarse bajo dos dimensiones: “a), el interés que obra simultáneamente (en la extensión), y b), los grados de la instrucción que se siguen sucesivamente (en la longitud)”.²⁵⁷

Todas estas observaciones, conceptos, planes, procedimientos que Herbart contempló con detalle en el conjunto de su teoría de la instrucción o teoría de la didáctica para él, han de permitir interrogar y abrir perspectivas al tratamiento de muchos de los problemas que se presentan para la enseñanza en la actualidad. Si la didáctica busca facilitar el buen desempeño del proceso educativo,** la importancia de retomar a Herbart para reflexionar el problema de la didáctica, según Zuluaga, es que permite volver a pensar “...el problema de la enseñanza de las ciencias, ya que la didáctica está poniendo el énfasis en las didácticas especiales, que se centran precisamente, no en el método sino en la enseñanza de las ciencias”,²⁵⁸ las cuales son, para Herbart, la materia fundamental de ésta. Herbart dio valor primordial a la ciencia y a la ética en la enseñanza y en la escuela, y con ello puso una voz de alerta para que no se reduzca la instrucción a la sola transmisión de conocimientos según Zuluaga. En consecuencia, dice, es necesario pensar las repercusiones que tiene la relación entre enseñanza, aprendizaje y ciencia para la comprensión de los problemas que enfrenta la didáctica.

El problema de la didáctica lleva a pensar, a su vez, el problema de los objetos de la enseñanza, acercarse al planteamiento herbartiano del método y de los grados

* Esta crítica está más detallada en el capítulo tercero del libro de Compayré: Herbart la educación a través de la instrucción.

²⁵⁷ HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.138

** Este planteamiento pone de relieve, según Zuluaga, la vigencia de su libro: Bosquejo para un curso de pedagogía.

²⁵⁸ ZULUAGA G., Proyecto de investigación, Op. cit.

formales de la instrucción o didáctica, puede responder y contribuir hoy a la necesidad de replantear el contenido de las materias de enseñanza. Desde él es posible reflexionar el problema del asignaturismo en los planes de enseñanza. En este sentido, anunciaba en su pensamiento no separar por el nombre de materias los objetos de ésta, sino trabajar con temáticas que crucen el espacio escolar, ya que todo debe estar relacionado en la instrucción para su mejor comprensión. “...El plan de enseñanza ha de contener la conexión esencial de los estudios sin tener que apoyarse en lecturas complementarias...”²⁵⁹ Su concepción de didáctica implica, así, el control de toda la actividad de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es necesario hoy replantear la función que las ciencias tienen en la formación del niño. Tener presente como se da la distribución de éstas en los planes escolares y en los diseños curriculares y, sobre todo, cómo lograr que se conviertan en verdaderos objetos de interés para el alumno y no se reduzcan, como sigue sucediendo en nuestra educación, a la transmisión de ideas y fórmulas que recogen los manuales escolares sin fomentar una actitud científica e investigativa y obteniendo como resultado acrecentar el rechazo y tedio de los estudiantes hacia el saber científico.

3.7 INSTRUCCIÓN, DISCIPLINA Y GOBIERNO

Cuando Herbart plantea el problema de la instrucción (o teoría de la didáctica para él), fórmula que una buena educación no depende sólo de la instrucción, sino también de la colaboración que a ésta aporten el gobierno y la disciplina. Los tres conceptos pilares de su pedagogía que Herbart relaciona y describe en forma detallada: “...Gobierno, instrucción y disciplina son, pues, los tres conceptos primordiales en vista de los cuales se ha de tratar toda la teoría de la

²⁵⁹HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.123

educación...”,²⁶⁰ la cual debe preocuparse tanto de satisfacer sus fines sin oprimir el espíritu como del orden y la crianza de los niños.

Para él “...uno de los fines de la educación es que el hombre aprenda a gobernarse a sí mismo...”,²⁶¹ pues de no hacerlo la sociedad contaría sólo con hombres “...imbéciles, pródigos o antisociales a los que ésta pone en perpetua tutela...”²⁶² Además, es necesario que la educación tome disposiciones que eviten la contienda, “...mal moral para la sociedad misma...”²⁶³ El mejoramiento de estas disposiciones busca llevar al hombre a la autonomía y dominio de sí mismo, por ello la importancia de la unión entre instrucción y educación, es decir, entre la formación del carácter y la voluntad a través de las ideas o representaciones que se forman en el alumno. A ello debe contribuir no sólo la instrucción sino el gobierno y la disciplina.

Con respecto al concepto de gobierno, afirma Herbart, debe separarse de la educación propiamente dicha. El gobierno tiene un fin que aparece como múltiple: “...trata, ya de prevenir el mal, tanto para los demás como para el niño mismo, para ahora, como para después; ya de evitar la lucha que en sí es un estado molesto ya, finalmente, de impedir la colisión, que forzaría la sociedad a la lucha, sin que fuese absolutamente autorizada para ello...”²⁶⁴ Así el gobierno se ocupa de establecer el orden y no tiene que “...alcanzar ningún fin en el espíritu del niño...”,²⁶⁵ trabaja para el exterior, “...se rige por normas externas iguales para todos...”,²⁶⁶ en tal sentido no tiene en cuenta la individualidad. De esta manera el gobierno se diferencia de la educación en que no busca influir en el interior del

²⁶⁰HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.319

²⁶¹Ibid., p.78

²⁶²Ibid.

²⁶³Ibid.

²⁶⁴Ibid., p.79

²⁶⁵Ibid., p.78

²⁶⁶CAMPILLO CUAUHTLI, Héctor. Manual de historia de la educación: ensayos pedagógicos XXI. México: Fernández editores. 1961. p.272.

niño, sino sólo en el exterior, manteniendo el orden y la tranquilidad en las clases, alejando "...toda señal de distracción para con el maestro".²⁶⁷

Para Herbart el gobierno debe aplicarse en su totalidad a la primera infancia, en la que hay que cuidar de una multitud de cosas que hay que tener presentes antes de que se eduque:

Los niños han de estar quietos en la escuela antes de oír al maestro; los niños no deben trepar sobre las tapias del vecino, pues el vecino quiere conservar sus flores y su fruta; esta consideración ha de tenerse en cuenta antes de que se pueda pensar en la cultura del sentimiento jurídico de los niños. Todas estas cosas las reúno bajo el nombre de gobierno de los niños. Y creo sumamente necesario que la teoría de éste sea separada de las consideraciones estrictamente pedagógicas, porque un educador no sabe lo que quiere y se extravía en sus propios planes cuando no ve claramente cuánta actividad aplica a la educación, cuánta y cuántas modificaciones y adiciones son determinadas, por el contrario, en esta misma actividad por las primeras exigencias del presente.²⁶⁸

Por ello, gobierno es distinto a formación, que pertenece propiamente a la educación. Recalca que: "...formación y no formación es lo opuesto contradictorio que separa a la educación propiamente dicha del gobierno..."²⁶⁹ Para llevarlo a cabo, Herbart establece, por un lado, varios procedimientos a seguir en el gobierno: la amenaza y la vigilancia; y por otro, unos medios auxiliares: la autoridad y el amor. Todos estos son, en Herbart, fuerzas para dominar a los niños y llevarlos a la obediencia.

El concepto de disciplina se determina mirando lo que tiene de común con el gobierno y la instrucción. La disciplina "actúa directamente sobre el espíritu", la instrucción tiene como fin la educación; por ello no hay que confundirla con el gobierno, ni con la instrucción. Herbart le da al concepto de disciplina un sentido y uso muy diferente al que tiene en el lenguaje usual (en el cual se confunde con el

²⁶⁷HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.263

²⁶⁸Ibid., p.318-319

²⁶⁹Ibid., p.319-320

gobierno), en el que se reduce a mero control, autoridad, vigilancia y dominio del comportamiento exterior del alumno en el aula de clase.

La disciplina es entendida por Herbart como "...La acción inmediata ejercida sobre el espíritu del niño con el propósito de educarle..."²⁷⁰ Así la educación ayuda a la formación del carácter. La disciplina sirve, en parte, "...para que se pueda disponer la instrucción, que influirá en la educación ulterior del carácter del hombre ya independiente..."²⁷¹ y, en parte, para que se cree o no un comienzo de carácter, por la acción o abstención; ayuda así a formar la voluntad. Además, afirma Herbart:

La relación más importante entre la disciplina y la educación del carácter es, pues, la primera, a saber: aquella conforme a la cual la disciplina abre camino a la instrucción, que penetrará en las ideas, intereses y deseos. Sin embargo, no se debe descuidar la segunda relación, y sobre todo en sujetos que obran con un propósito menos variable y más firme...²⁷²

La disciplina no es breve ni rigurosa, pero si "...extensa, continua, de una penetración lenta y de una gran duración..."²⁷³ por ello es educativa, obra allí donde el alumno se decide "...por una experiencia interior aceptada con gusto..."²⁷⁴ En este sentido la disciplina es también un arte, "...Es evidente que el arte de la disciplina no puede ser al principio más que una modificación del arte del trato con hombres, y que, por consiguiente, la ductilidad social ha de ser una condición importante del educador".²⁷⁵ Este arte, para ser eficaz, debe ejercerse con cordial aprobación, pues "...regocijar con la aprobación merecida es el arte más bello de la disciplina".²⁷⁶ Arte del que debe desterrarse la monotonía y que tiene un valor incomparable en la formación del alumno.

²⁷⁰Ibid.

²⁷¹Ibid., p.254

²⁷² Ibid.

²⁷³Ibid., p.257-258

²⁷⁴Ibid.

²⁷⁵Ibid., p.259-260

²⁷⁶Ibid., p.261

También la “...disciplina crea una aptitud para ordenar la propia conducta mediante normas internas y considera las diferencias individuales...”²⁷⁷ —a diferencia del gobierno como ya se señaló—, lo que hace evidente la diferencia entre ambos, puesto que la disciplina influye en la esfera del pensamiento, en el espíritu del alumno.

Esta influencia de la disciplina en el pensamiento, muestra su relación con la instrucción, porque contribuye a la formación del círculo de ideas, pues al encargarse de la formación mediata de la voluntad, “...tiene por fin la acción y se dirige a fortificar por medio del hábito la buena conducta, la formación mediata de la voluntad influye sobre las representaciones y pensamientos del educando”.²⁷⁸ De esta manera la disciplina aporta al conjunto de la educación en general, no se reduce simplemente a las clases de la escuela.

Ahora bien, como la instrucción debe hacerse comprensible y difícil más que fácil y debe mantener al niño en constante interés según Herbart, se necesita que el alumno tenga una situación de ánimo debida que sea habitual, tarea de la disciplina “...que busca por la acción del educador mantener la atención del espíritu del niño para que se de en la clase un recogimiento completo”.²⁷⁹ En ello hay que tener presente que la “...cosa principal para la disciplina es la consecuencia o inconsecuencia en el obrar”.²⁸⁰

Para Herbart la función de la disciplina* es prevenir las pasiones, satisfacer las necesidades, evitar las ocasiones en que se manifiesten apetitos violentos, proveer ocupaciones, acostumbrar al orden. Para ello exige reflexión, que se actúe

²⁷⁷CAMPILLO CUAUHTLI, Op. cit., p.272

²⁷⁸BARTTH, Op. cit., p.62

²⁷⁹HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.263-264

²⁸⁰Herbart, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.154

* Con la descripción de la función primordial que Herbart la asigna a la disciplina en la formación del hombre, sería necesario, hoy, volver a Herbart para reflexionar nuevamente el papel que ésta cumple en la escuela y en la educación, pues en la actualidad, este concepto ha caído en desuso y sólo se utiliza como una manera de

sobre los afectos, se aleje las explosiones violentas y se cree otros afectos. Con ello “...procura el dominio de sí mismo. Inculca las consideraciones sociales en tanto que hace homogénea la conducta de los individuos y se hacen así posibles las relaciones sociales mejor que con las discordias y conflictos”.²⁸¹

Aquí es preciso no olvidar “...que la acción del hombre, no sólo comprende la actividad que cae bajo los sentidos, sino también la realización interior y que sólo una y otra cosa puede fundamentar el carácter”.²⁸² Pero como el carácter, la firmeza interior, no se halla en los niños, la disciplina ha de trabajar para el futuro. Para ello busca completar “las disposiciones naturales con relación a la memoria de la voluntad...”,²⁸³ es decir, a la firme persistencia en las representaciones y máximas de obrar. La disciplina debe tener un cuidado peculiar de la disposición de ánimo del alumno para lograr su eficacia, a lo que ha de contribuir el educador con sus disposiciones naturales, experiencia y trato social. La ocasión para que esto se de es la instrucción, por eso se relacionan estrechamente instrucción y disciplina; ambas tienen como fin ayudar a formar la “...fuerza de carácter de la moralidad...”²⁸⁴

Para realizar tal cometido, Herbart asigna a la disciplina tres funciones principales: contener —cuidar del espíritu—, determinar —conmover— y regular —recordar, rectificar— correspondientes a la disciplina contenedora, determinante, regulativa y sustentadora “**haltende, bestimmende, regelnde und unterestützende Zucht**”.*

controlar y vigilar el comportamiento externo del alumno. En ese sentido puede decirse se confunde con gobierno.

²⁸¹Ibid., p.258

²⁸²Ibid., p.265

²⁸³Ibid., p.268-269

²⁸⁴Ibid., p.128

*Estos tipos de disciplina corresponden o son paralelos a los cuatro grados de la instrucción (claridad, asociación, sistema y método). Herbart exige esta elaboración para la práctica como él la ha realizado en la teoría. Asimismo son paralelas la instrucción analítica y sintética con la disciplina ocasional y permanente. Ahora bien, según Barth, Herbart “... llama disciplina a la formación del carácter, exige para ella seis notas esenciales: debe ser 1, permanente, es decir, que evite el ‘cambio y dispersión’ en el modo de vivir del

Así, gobierno, instrucción y disciplina, son para Herbart los que “...han de dirigir la voluntad en un sentido tal que ésta coincida en lo posible espontáneamente con la orientación ofrecida por los juicios estéticos...”²⁸⁵ Herbart pone a la instrucción en primer lugar y a la disciplina en segundo lugar como los procedimientos de la educación. Educación en la cual es necesario, según él, distinguir dos partes: “la didáctica, que toca una cuestión especial del contenido del problema educativo y, la teoría de la formación (Bildung) del carácter moral, que una vez terminada la parte más difícil y extensa, se trata entonces de la totalidad del problema para añadir aún a la didáctica las medidas necesarias que se refieren a la conducta del educador respecto al alumno...”²⁸⁶ a estas medidas llamó Herbart disciplina.*

educando, fortaleciendo o produciendo en éste la ‘memoria de la voluntad’; 2., *determinante*, dejando obrar los ‘sentimientos naturales’, especialmente el ‘sentimiento justo del honor’, en el trato social, escarmentando al niño por las ‘consecuencias naturales de su conducta’ para que aprenda el verdadero valor de las cosas; 3., *calmante*, combatiendo los afectos por medio de los afectos (un principio muy justo y de suma importancia)..., contrapesando una pasión peligrosa merced a la formación de una pasión espiritual, el arte, la ciencia o una mera afición y curiosidad. Pero las tres anteriores notas corresponden al hábito, por tanto, al gobierno, según la terminología de Herbart, más que a la formación del carácter, pues se relacionan con el mecanismo de los sentimientos y de las representaciones al oponer un sentimiento a otro o una representación a otra y al alejar ciertas representaciones de la mente del educando. Depende esto de que Herbart —de nuevo con terminología inadecuada— diferencia una parte *objetiva* del carácter del educando y una *subjetiva*. La parte objetiva comprende aquel aspecto de su querer ‘que él, al observarse, encuentra ya como existente’, y la subjetiva ‘el querer que nace en y con la observación propia’... También aquí convendría invertir la denominación, pues lo que el educando encuentra en sí, sólo puede ser lo inmediato, lo arbitrario; por tanto, lo subjetivo; por el contrario, el nuevo querer, que nace en la observación propia, y con la observación propia se habrá formado, no del sujeto mismo, sino de normas objetivas deducidas de su trato social., y debe, con mayor razón, según la acepción general, llamarse objetivo. En: BARTH, Op. cit., p.62 y ss.

²⁸⁵HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.257

²⁸⁶HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.318

*Concepto que también fue trabajado por Kant en su “Pedagogía”, con el que sería interesante hacer un trabajo de comparación.

4. EDUCABILIDAD Y FORMACIÓN DE MAESTROS

LA NECESIDAD DEL MAESTRO

Un maestro era muy solicitado por personas que decían necesitar de su ayuda y consejo. Usualmente rehusaba satisfacer esa demanda.

Un día hizo pública su decisión de dedicar la jornada siguiente a ayudar a todo aquel que lo necesitara.

Unas personas requirieron de su ayuda física, y él les mostró cómo podrían hacer el trabajo ellos mismos o lograr la colaboración de sus amigos.

Otros querían consejos, y él los encaminó a encontrar una solución propia.

Algunos querían ayuda material y él no les dio nada, pero les indicó cómo conseguirla.

Al terminar el día y regresar a su morada, los discípulos le reprocharon:

-¿Por qué prometiste ayuda a quien lo necesitara y luego no diste nada?

-Porque un verdadero maestro enseña a quien necesita de él cómo no necesitarlo más.

KR-08-94

Para entender el sentido del concepto de educabilidad (**Bildsankeit**)^{*} propuesto por Herbart, es preciso señalar, inicialmente, que éste centra la pedagogía en la educabilidad del alumno, es decir, en la posibilidad de su formación: “El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno”.²⁸⁷ Herbart precisa a renglón seguido una observación:

El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más

^{*}Este concepto se ha traducido de muy diferentes maneras: maleabilidad, formatividad, formabilidad o educabilidad, como en el caso del Bosquejo para un curso de pedagogía de Herbart. Sin embargo a nuestro parecer el que más se acerca a su raíz originaria “formación” (Bildung) es el de formabilidad, como capacidad de formarse”. Tomado de: Gómez, Carlos Mario y Runge, Andrés Klaus. Dimensiones del Concepto de Enseñanza en Comenio. *S.p.i.* 1995. [Mimeógrafo].

²⁸⁷HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.9

nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre.²⁸⁸

Esto pone de presente tres sentidos del concepto de educabilidad. Según Paciano Fermoso, la educabilidad es, en palabras herbartianas,

...sinónima de “plasticidad” y “ductilidad”, características casi aplicables a los elementos materiales, como si se tratara de la maleabilidad y blandura de algunos cuerpos inorgánicos; es este un sentido físico. Se habla luego de la “educabilidad evolutiva”, predicable de facultades no específicamente humanas, pues “se hallan rastros en las almas de los animales más nobles”; tampoco esta educabilidad es exclusiva del hombre, ni puede ser el principio de toda educación. Por fin, se alude a la “educabilidad de la voluntad”, base de toda educación moral, que es el fin de la educación sistemática, fácil de conseguir mediante la “instrucción educativa”; por tanto, la educabilidad de la voluntad comprende a esta potencia y a la inteligencia mediante la cual se consigue la educación moral”. Sólo este tipo de educabilidad es “el concepto fundamental de la pedagogía”.²⁸⁹

Así, la educabilidad —**Bildsankheit**— como concepto fundamental de la pedagogía, está relacionada con voluntad y con moralidad, es decir, con lo ético —filosofía práctica—, con el carácter. La educabilidad aparece como lo propio y aplicable sólo al hombre, es la condición que hace viable y posible la educación, pues sólo la naturaleza humana es susceptible de ser educada y formada. Es al educando al que “...le sobreviene la educabilidad o sea la posibilidad de ser plenamente... es la piedra angular que señala, un principio, el camino a seguir y que adicionalmente augura la solidez de la construcción final”.²⁹⁰ En tal sentido la educabilidad es una característica inherente al ser humano según Herbart.

De esta manera, la educabilidad* aparece como una categoría propiamente humana en tanto se reconoce al hombre como un ser dúctil, plástico, es decir,

²⁸⁸Ibid., p.8

²⁸⁹FERMOSO ESTÉBAÑEZ, Paciano. Teoría de la educación. México: Trillas, 1981. p.237-238

²⁹⁰ZAPATA Villegas, Vladimir et al. La educabilidad y la enseñabilidad. En: COLOMBIA. CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Pedagogía y educación: reflexión sobre el Decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación: compilación de documentos preparados por distintos autores. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1999.

*Se le reconoce a Herbart ser “...el primero en hablar de educabilidad como concepto clave en ciencias de la educación...”, aunque desde Sócrates se tuviera a ésta como condición de educación.

maleable, transformable, flexible, con una disposición para el aprender y para la formación; lo cual le permite recibir influencias y reaccionar ante ellas y, con ello, ser autodeterminable, formable y capaz de gobernarse a sí mismo. Así, si el hombre es para Herbart un ser educable por naturaleza, la educabilidad se convierte en la condición para la educación y corresponde a la educabilidad, realizar todos los esfuerzos que estén a su alcance para garantizar que éste desarrolle y perfeccione todas las disposiciones y potencialidades que lo habiliten para un mejor desempeño en sus actividades personales y sociales, y para la búsqueda de un “sí mismo mejor”.

El concepto de educabilidad, al presentar al hombre como un ser con capacidad de formarse, transformarse y de educarse, asigna a éste una condición de inacabado, permite mostrar como se va presentando su desarrollo físico y espiritual, como se va cultivando y conquistando poco a poco las condiciones que garanticen su bienestar y el perfeccionamiento de su individualidad y personalidad.

Ahora bien, la educabilidad del hombre, como condición fundamental para la educación, según los planteamientos de Herbart, no es ilimitada, está limitada por la individualidad: “La pedagogía, sin embargo, no debe suponer educabilidad alguna ilimitada...”²⁹¹ La individualidad del educando, formada por su naturaleza y circunstancias, ofrece resistencias a la educación, igual que lo hacen las “circunstancias de la situación y del tiempo”. Por ello es a la individualidad a la que está dirigida la educación, que busca influir en ella con el fin de procurar el mejor desarrollo de su naturaleza física y espiritual, y la formación de capacidades y aptitudes que la complementen.

Según Herbart la individualidad del niño al poner límites y frenos a la educabilidad hace necesario el proceso de formación, el paso de éste por la educación e instrucción, por las manos de un educador que a través de su labor educativa dé

²⁹¹HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.10

consistencia a esa individualidad, transformando, reencausando, desarrollando y creando nuevas disposiciones a partir de un trabajo con las representaciones e ideas sobre el espíritu, para que se de en lo posible la corrección de defectos y disposiciones propias de cada individualidad, a tal punto que si bien no logre pulir algunas de sus aristas, haría que éstas no queden siendo un obstáculo para los otros elementos que se ha de recibir y construir en el proceso educativo.

La instrucción o enseñanza educativa puede influir en la educabilidad del alumno por la plasticidad y ductilidad de éste, "...que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo personalizan y socializan..."²⁹² En consecuencia su condición de ser educable, permite su enriquecimiento espiritual. "La educabilidad no depende, pues, de una relación entre varias facultades del alma originariamente diferentes, sino de una relación de las masas de representaciones ya adquiridas [en parte entre sí mismas, en parte con la organización corporal. Todo alumno ha de ser observado en este doble aspecto]".²⁹³ Son las masas de representaciones adquiridas las que miden el grado de educabilidad que tiene el alumno, él es educable precisamente porque se pueden asimilar en él representaciones. Es esto precisamente lo que da valor a la actividad educativa al buscar influir en esa individualidad, perturbarla, luchar contra esas resistencias con la esperanza de que desarrolle lo mejor de ella y de conducirla al fin que se propone: la moralidad, la voluntad, la formación de su personalidad.

La educabilidad tiene que ver en Herbart, por un lado, con las masas de representaciones y, por el otro, con lo orgánico y corporal. La observación es en Herbart la condición necesaria para conocer la educabilidad de cada individuo, porque es la que le permite determinar la materia y la forma de la instrucción que se dará al alumno, así como los objetivos y medios para lograrlo.

²⁹²FERMOSO ESTÉBAÑEZ, Op. cit., p.235

²⁹³Ibid., p.26

De esta manera, puede decirse que la educación se convierte en “el manto que mueve el interés de la actividad humana...y que requiere de la pedagogía y su postulado de educabilidad para poner a prueba toda la intencionalidad de perseverar en la empresa humana”,²⁹⁴ conduciéndola a su más alto grado de perfección posible y al desarrollo de lo mejor de cada uno. La educabilidad se “...muestra en el modo y la medida del autoconocimiento por el cual el adulto trata de mantener en sus límites sus defectos naturales”.²⁹⁵ Lo cual es obra de la educación que recibió, pues ésta espera sus frutos en el futuro, pero venciendo las resistencias que el alumno pone en el presente a las influencias externas y a los propósitos del educador.

Desde esta perspectiva podría pensarse que Herbart, como la mayoría de los pedagogos ilustrados, tiene una creencia ciega en el poder absoluto de la educación. Sin embargo afirma Herbart: “El poder de la educación no es ilimitado, pero tiene un poder de incidencia enorme... el educador debe tener a la vista... la totalidad de las ideas prácticas...y reducirse a los límites de las tentativas racionales, de lo que pueda lograr en la individualidad. No se puede hacer todo. Pero la educación aporta mucho”.²⁹⁶ Con ello pone de presente Herbart que si bien la educación no es todo poderosa, es una esperanza, así sea moderada, para intentar el mejoramiento progresivo del hombre.

Este concepto de educabilidad en Herbart no puede comprenderse sin tener en cuenta su articulación con el de educación e instrucción. Los tres están íntimamente imbricados; sin el presupuesto de la educabilidad del alumno, la educación no sería una actividad necesaria y posible, así como también la instrucción perdería su carácter formativo. Es la educabilidad la que hace de la educación un factor determinante en la realización individual y social del hombre.

²⁹⁴ZAMBRANO, Leal Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001. p.57.

²⁹⁵HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.32

²⁹⁶Ibid., p.12

Ella es la condición propia del ser humano, es la que le da sentido y significación a la educación por la instrucción planteada por Herbart.

En su propuesta pedagógica, la educación por la instrucción, el fin de la educación es la moralidad, cualidad que sólo se reconoce en el hombre. Corresponde, entonces, a la educación instructiva formar en el hombre la inteligencia, el sentimiento, la voluntad y el carácter moral para establecer una humanidad mejor. De esta manera, la instrucción como medio de la educación, debe potenciar y desarrollar la educabilidad del hombre, su potencia de ser; así, afirma Fermoso: "...la educabilidad es la posibilidad que hace viable el proceso educativo y hace factible la educación...",²⁹⁷ para Herbart es "...la condición primordial del proceso educativo".²⁹⁸

El fin de la educación por la instrucción es, entonces, orientar no sólo el proceso, sino también las aptitudes y actitudes de los alumnos, con miras a alcanzar una perfección que garantice las mejores condiciones para el desarrollo individual y social del hombre. La educación busca, a través de la instrucción, formar en el hombre una voluntad para la moralidad y con ello reconoce que el hombre es el único ser capaz de un "cultivo intencional" de sí, en busca de su propio mejoramiento y crecimiento personal. Es un ser cuyo valor no "...reside en el saber sino en el querer..."²⁹⁹ La voluntad —firmeza interior— es la que estructura la personalidad del alumno y es al moldeamiento y afianzamiento de esta voluntad a la que tiene que dirigirse toda educación por la instrucción.

Ahora bien, la educabilidad también aparece estrechamente ligada al concepto de perfección. Para Herbart se debe educar en vista de la perfección "...la idea de la perfección recordará la salud del cuerpo y del espíritu, más la apreciación de

²⁹⁷FERMOSO ESTÉBAÑEZ. Op. cit., p.235

²⁹⁸Ibid., p.235

²⁹⁹HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.47

ambos y de su cultivo intencional”.³⁰⁰ Así “...educabilidad fue el término usado por Herbart para significar la capacidad radical del ser humano para perfeccionarse y autorrealizarse”.³⁰¹ Si la educabilidad del hombre es vía para su perfección y la instrucción educativa la realiza mediante el trabajo espiritual, es decir, mediante la influencia que ejerce sobre el alma infantil, sobre sus ideas o representaciones, “El sujeto de la educabilidad es el ser espiritual del hombre”.³⁰² La educación influye sobre el espíritu, que es sometido a un trabajo constante; la instrucción realiza su trabajo de formación a nivel espiritual.* Este trabajo constante, según Fermoso, hace que la educabilidad se oponga a desarrollo espontáneo; para Herbart el hombre es un ser abierto que puede proyectar su autoperfeccionamiento.

La idea de perfección que subyace a la educabilidad “...equivale a enchimientamiento y potenciación; no incluye ninguna cualidad, es un valor puramente cuantitativo...”³⁰³ Perfección es para Herbart la “...medida de la voluntad en su grado superior de fuerza”.³⁰⁴ Esta perfección hace que la formación del hombre aparezca como la consecuencia de la “educabilidad”, de la flexibilidad y capacidad para ir configurando su propia personalidad.

4.1 CONCEPCIONES SOBRE EDUCABILIDAD

Si se mira el concepto de educabilidad en la actualidad, específicamente desde la antropología pedagógica actual, afirma Fermoso que dicho concepto no se plantea en relación a las facultades, o capacidades, o potencias, no mira dónde radica la educabilidad humana, sino al hombre mismo, uno y único, “...la primera razón por

³⁰⁰HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.14

³⁰¹FERMOSO ESTÉBAÑEZ. Op. cit., p.228

³⁰²Ibid., p.239

* Aristóteles definió la educabilidad como el poder, la potencia de ser educado. A veces parece que en Herbart se convierte también en una potencia o capacidad de ser educado.

³⁰³HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.42

³⁰⁴Ibid., p.96

la cual el hombre es educable, ha de buscarse en su *apertura...*,³⁰⁵ que es la capacidad de realizaciones múltiples, de elección entre muchas opciones. En tal sentido afirma Fermoso: “El ser del hombre es educable, *porque puede autorrealizarse...*”³⁰⁶ como individuo y ser social, por su apertura y falta de programación en sus niveles de libertad, “donde quien programa es él mismo”,³⁰⁷ porque puede “*comunicarse*”³⁰⁸ en la esfera del saber y de la relación personal; porque es “*...capaz de aprendizajes, tanto escolares como de comportamiento*”,³⁰⁹ en virtud del “*principio de convergencia*” que aúna lo hereditario, lo ambiental y “*...las intervenciones independientes del individuo en su propia evolución...*”,³¹⁰ o *línea fundamental* de la vivencia y de la acción.

Fermoso explicita este concepto hablando de las condiciones que posibilitan la educabilidad: la *espiritualidad*: la “*...única parcela del ser humano que admite perfectibilidad es aquella que, por su misma esencia, es flexible, completable y dúctil*”,³¹¹ la *libertad*: “*...el hombre es educable, porque es libre, poder de realizarse con plenitudes inéditas...*”³¹² —la libertad del hombre está condicionada no determinada—; “*...el hombre es educable, porque es inmaterial, abierto y autoconsciente, cualidades del espíritu...*”³¹³ —la educabilidad es la capacidad de movimiento interior—; el hombre es educable porque es “*sujeto y agente de cultura*”.³¹⁴ Todas estas características le advienen al hombre por su condición espiritual.

³⁰⁵FERMOSO ESTÉBAÑEZ, Op. cit., p.240

³⁰⁶Ibid.

³⁰⁷Ibid.

³⁰⁸Ibid., p.241

³⁰⁹Ibid.

³¹⁰Ibid., p.241

³¹¹Ibid., p.244

³¹²Ibid.

³¹³Ibid., p.245

³¹⁴Ibid.

Ser educable es, entonces, no estar determinado o fijado. En tal sentido la educabilidad indica "...un tránsito de la indeterminabilidad a la consistencia..."³¹⁵ Así el concepto de educabilidad en Herbart no chocaría radicalmente con el uso actual del término, en el sentido en que remite al hombre como ser formable, a su condición inacabada, al mostrar que sin educación el hombre se mantendría como un ser inconstante, que fluctúa aquí y allí, por lo que necesitaría de la educación por la instrucción para alcanzar consistencia y firmeza, que constituirían su voluntad y carácter y con ello su mejoramiento.

Por otro lado, para Brezinka, el concepto de educabilidad esta orientado al éxito:

...su contenido se identifica con el concepto que antes se designaba con el término pedagógico de "plasmabilidad" (*Bildsamkeit*). Herbart entendió por tal una "determinabilidad (*Bestimmbarkeit*) por y medio de la educación". Se le atribuye al hombre que «con una *perspectiva de éxito* realiza la tentativa de dar una determinada dirección a su desarrollo espiritual y de salir al encuentro de ciertos objetivos ideales que al educador le parecen que valen la pena.³¹⁶

Ahora bien, orientar la educabilidad hacia el éxito es entenderla según Brezinka como:

...a) la capacidad de un hombre (objeto de estímulos) para acoger una determinada clase de estímulos externos (acciones educativas) y de elaborarlos de acuerdo con la fijación del fin que ha hecho su autor, es decir, el educador como fuente de estímulos (sujeto del estímulo); b) se trata de estímulos que sus autores consideran como medios adecuados para poner en marcha en el destinatario unos procesos de aprendizaje que conducen a la adquisición de unas disposiciones psíquicas exigidas como algo que ha de ser, o de impedir unos procesos de aprendizaje por los que se adquieren unas disposiciones que los autores (sujetos de estímulos) enjuician como algo que no ha de ser. Si en principio se admite esa capacidad para todos los hombres, se tratará de una característica esencial del hombre (educabilidad general). Si sólo se afirma para algunos hombres o grupos de hombres en una situación determinada, tendremos una característica accidental (educabilidad individual).³¹⁷

³¹⁵HERBART, Bosquejo para un curso de pedagogía, Op. cit., p.10

³¹⁶BREZINKA, Wolfgang. Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Barcelona: Herder, 1990. p.215

³¹⁷Ibid., p.216

Según Brezinka a la educabilidad del educando la llamaba Herbart “mutabilidad del ánimo humano”, y “la capacidad del mismo para alcanzar una cierta estabilidad y firmeza”. Propiedad que puede designarse como “...’modificabilidad’, ‘posibilidad de modificar la constitución psíquica del hombre’ ‘plasticidad’ ‘flexibilidad’ o influenciabilidad ‘capacidad de desarrollo’”.³¹⁸ Con esto educabilidad indica una capacidad para cambiar bajo la influencia de estímulos externos, capacidad de experimentar cambios como resultado de la experiencia.

Para el Ministerio de Educación Nacional la educabilidad, “...designa la característica del hombre de ser sujeto-objeto y destinatario de acciones educativas...”³¹⁹ Es entendida como capacidad y necesidad humana y en tal sentido remite a unas concepciones del hombre que van “...desde considerarlo como objeto de un moldeamiento pasivo hasta considerarlo sujeto capaz de intervenir activamente en la construcción de su personalidad, su inteligencia y sus valores”.³²⁰

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación la educabilidad aparece como la capacidad del hombre para “...adquirir nuevas conductas a lo largo de su existencia...”,³²¹ de ahí que se diga que el hombre tiene plasticidad, es decir, capacidad para el cambio de manera libre o intencional. Así, el hombre es, bajo el presupuesto de la educabilidad,* un ser con capacidad de hacerse, de aprender, educable y formable a lo largo de toda su existencia.

³¹⁸Ibid.

³¹⁹PINILLA PACHECO, Pedro Antonio. Formación de educadores y acreditación previa. Medellín: Universidad Autónoma de Colombia, 1999. p.210

³²⁰Ibid., p.210

³²¹Ibid., p.211

*La cual no se contempla actualmente en los términos de la vieja polémica nativismo-ambientalismo, ni como una capacidad (estática y conclusa), sino como una gradiente operativa, que va definiendo el grado de educabilidad según la cantidad y calidad de los aprendizajes que va realizando. De ahí, el que la educabilidad no se agote en un período más o menos amplio del ciclo vital, como preconizaban las teorías tradicionales (infancia y juventud), sino que es capaz de aprender (cambiar y adquirir nuevas conductas) a lo largo de toda su existencia, definiéndose, sin solución de continuidad, como personalidad (entendida como singular y específico modo de ser persona). En: PINILLA PACHECO, Op. cit., p.211.

Por su parte Ricardo Nassif, en su Pedagogía General, dice que la educabilidad es una disposición, es ductilidad o plasticidad individual para "...recibir influencias y para elaborar sobre ellas nuevas estructuras espirituales. Constituye, por eso, el supuesto de la educación y de la pedagogía y su negación haría inútil toda influencia y toda ciencia educativa".³²² Para Nassif, es Herbart quien trabaja el concepto de educabilidad desde el punto de vista teórico/científico y quien le otorga una vasta extensión. La "...pedagogía contemporánea, sin olvidar la fundamentación herbartiana, ha acentuado mucho más el carácter de la educabilidad como tendencia activa a aprender los contenidos y valores necesarios para la formación individual",³²³ con lo que se enfatiza que la educabilidad del alumno no tiene un carácter pasivo, como se podría desprender de algunas de las alusiones de Herbart a este concepto cuando se sacan de su contexto: se suele pensar que en la pedagogía de Herbart el alumno es una creación del educador y la relación entre ambos está basada en factores individuales, psicológicos y biológicos.*

Para el Consejo Nacional de Acreditación la educabilidad depende de las condiciones de los estudiantes, de "sus competencias".³²⁴ Pero la educabilidad no está sólo determinada por el "...desarrollo intelectual de los estudiantes; depende de condiciones culturales que determinan el sentido que tienen el lenguaje, los

³²²PINILLA PACHECO, Op. cit., p.212

³²³Ibid.

*Generalmente, a la educabilidad se la ha conectado con características psicológicas y biológicas, sin embargo, se dice, no es una categoría psicológica ni biológica, sino pedagógica, como lo recalca Herbart al presentarlo como el concepto fundamental de la pedagogía. Es común verla expuesta "como si se tratara de un concepto psicológico y hasta biológico. En realidad, está en la zona limítrofe, o, más aún, en el sector de la pedagogía penetrado por la psicología y la biología. Tiene raíces psico-biológicas, pero no por ello ha de atribuírsele la "dirección" propia de esas ciencias. Su vigencia procede de las necesidades de la educación y de la pedagogía y no de un interés puramente biológico o psicológico. Esto hace que no pueda negarse su vinculación con la "estructura biopsíquica del individuo, pero ella no depende exclusivamente de condiciones subjetivas y naturales". Así junto a la educabilidad pedagógica, se hace evidente la "necesidad de concebir una educabilidad histórica o epocal, distinta a la clásica educabilidad natural e individual". Tomado de PINILLA PACHECO, Op. cit., p 212

³²⁴Ibid., p.215

métodos y los contenidos escolares para el estudiante...”,³²⁵ asunto fundamental en la formación del maestro. Esto explica la necesidad de que el docente, desde su formación, se familiarice con la investigación pedagógica y educativa que ligue conceptos teórica y prácticamente adquiridos.

4.2 FORMACIÓN DE MAESTROS

La problemática sobre la formación de maestros, en nuestro medio, ha estado presente en las últimas décadas del siglo XX en los debates sobre la calidad de la educación y sobre todo enmarcada en lo que se ha considerado como la crisis de las instituciones formadoras de maestros. De esta manera se piensa cada vez más que, para que se de una educación con calidad, es necesario un educador o maestro de excelente calidad, que ninguna,

...reforma de la educación puede dar resultados positivos sin la participación activa y calificada de los educadores, más aún, que el gran desafío de sociedades como la nuestra es construir con los educadores una nueva forma de ser educador pero que para ello el educador debe ser concebido integralmente, esto es, no sólo en sus competencias y conocimientos, sino también en su desarrollo personal y en sus condiciones de trabajo y de calidad de vida.³²⁶

Por ello la preocupación por la formación del maestro ha girado en torno a la forma como desempeñan su actividad educativa y a la calidad de enseñanza que imparten.

El decreto 272 de 1998 ha puesto un énfasis especial en la formación permanente de los maestros, bajo la convicción de que “...sólo la calidad de los docentes puede asegurar la calidad de la formación de los alumnos de todos los

³²⁵Ibid., p.217

³²⁶Ibid., p.11

niveles...”³²⁷ Así mismo el decreto 1278 de junio 19 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, pretende garantizar a través de la evaluación permanente de los educadores, que éstos sean lo más idóneos posibles en el ejercicio de su labor educativa, “...partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias...buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes”.³²⁸ Se reafirma en este Decreto la preocupación por el mejoramiento de la profesión educativa y del maestro, al plantear retos y obligaciones que deben tenerse en cuenta en el sistema educativo para su formación.

A partir del Decreto 272,* la formación de maestros se convierte en eje central para las instituciones formadoras de maestros —facultades de educación, escuelas normales— que deben asumir el reto de fundamentar concepciones teórico-prácticas que permitan a los maestros y maestras un óptimo desempeño en su labor educativa.

En este Decreto la pedagogía “...constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente”³²⁹ con otros saberes y disciplinas para propiciar una intercomunicación y enriquecimiento

³²⁷COLOMBIA. CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Pedagogía y educación: reflexión sobre el Decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación: compilación de documentos preparados por distintos autores. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1999.

³²⁸COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto 1278 de junio 19, 2002.

*Este Decreto de 1998 estableció los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y de postgrado en Educación. Igualmente, el Decreto 3012 de 1997 que regula el funcionamiento de las escuelas normales superiores, plantea en su artículo 4, el debate sobre los núcleos del saber pedagógico en la formación y reflexión del maestro y además, “... la reflexión sobre el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de medios interactivos de comunicación, el conocimientos de las realidades y tendencias socioeducativas, y las consecuencias formativas de la relación pedagógica desde la ética, la política y la cultura ...” En: GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. Humanismo, hermenéutica y pedagogía Medellín, 2002, 250 p. Trabajo de grado (filósofo). Universidad de Antioquia. Instituto de Filosofía, p.43. Además el Decreto 709 y 272 validaron la necesidad de dotar de una estructura pedagógica, epistemológica y ética conducentes a una conciencia e identidad profesionales, un conocimiento y responsabilidad en la docencia con unas relaciones inherentes entre la enseñanza, investigación, institución, comunidad educativa y sociedad, como determinantes por excelencia en la formación y desempeño profesional”. En: Revista Educación y cultura. Bogotá. No. 42 (nov, 1996); p.14.

³²⁹PINILLA PACHECO, Op. cit., p.206

recíproco. La pedagogía aparece como el saber fundante —de estas instituciones y del saber del maestro— que se explicita en los núcleos del saber pedagógico, los cuales constituyen la identidad de la profesión del docente y enmarcan la necesidad de la formación permanente de éste, así como de su actividad investigativa.

En la consolidación de este saber se ubican o proponen para la formación del maestro cuatro núcleos del saber pedagógico; “...con ellos, parece que se quiere partir de los fundamentos de la pedagogía para inducir cambios en las prácticas escolares. De ahí que sea pertinente intentar su comprensión para tener claridad respecto de su aplicación en la organización curricular de los programas de formación de educadores y en la práctica educativa cotidiana en cualquier nivel escolar”.³³⁰ Estos núcleos de saber pedagógico básicos y comunes son: educabilidad, enseñabilidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales. Núcleos que aparecen como “...el fundamento, la base, el apoyo, el asiento, el soporte, y a la vez el núcleo de la organización curricular, pero no ella misma. No haberlo comprendido así ha permitido que la pedagogía haya sido colonizada por otros saberes lo cual la ha conducido a perder su identidad...”³³¹ como el saber propio e indispensable en la formación de los maestros.

Ahora bien, “...sobre lo básico y los núcleos se da la organización curricular cuyo contenido está determinado por los saberes específicos”.³³² Estos núcleos son, al decir de Pinilla Pacheco, los que constituyen la vía para ubicar los saberes, para programar las experiencias educativas, para mediar las relaciones formativas entre educador y educando, para encontrar formas de motivar hacia el conocimiento, para dirigir los procesos de evaluación, para desarrollar los

³³⁰PINILLA PACHECO, Op. cit., p.196

³³¹Ibid., p.203

³³²Ibid., p. 203-204

procesos escolares a través el de la cultura académica y para lograr su apropiación.

Así, según este Decreto, las bases de la organización académica para la formación de los maestros están dadas por los núcleos del saber pedagógico que constituyen el ambiente donde se forma el educador y propicia en éste una actitud pedagógica que lo impulse a mantenerse

“...en formación permanente y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de calidad de vida...[a] convertir el conocimiento en potencial formativo... en concordancia con la capacidad de conocer y con el contexto vital de los alumnos...[a promover] a través de la formación, los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su entorno...[a contribuir y] crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo, gobernadas por los más altos valores humanos...[a] crear ambientes y situaciones pedagógicas que le permitan a él y al alumno, como sujetos en formación, auto conocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad...[a]...desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico...[y a]...poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua”.³³³

Son estos núcleos los que señalan a la pedagogía como el saber propio de los maestros al permitir orientar los procesos de formación de los estudiantes; los que muestran a la pedagogía como un saber que se nutre y apoya en la historia, que “...da a conocer propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos pero que también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con alumnos, alumnas y colegas, sobre los logros propuestos y los obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir el desarrollo humano”.³³⁴ Si bien todos los núcleos desempeñan un papel primordial en la formación del maestro, es el núcleo de educabilidad el que se mirará en particular por el énfasis que Herbart le asigna.

³³³PINILLA PACHECO, Op. cit., p.207-208

³³⁴PINILLA PACHECO, Op. cit., p.197

En la reflexión pedagógica actual sobre la formación de maestros, el concepto de educabilidad cobra vigencia en tanto se plantea la: "...educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje".³³⁵ Tal planteamiento hace del concepto de educabilidad un concepto polémico para la aplicación de programas académicos en tanto ella no debe "...reducirse a una unidad temática dentro de currículo..."³³⁶ La educabilidad no debe ser pensada en sentido curricular, es decir, en relación con un tema o asignatura dentro de los programas académicos.

Además de este sentido pedagógico, la educabilidad tiene un sentido ético, hace referencia al encuentro y reconocimiento del otro, a la relación maestro/alumno en el proceso educativo, relación donde se da un intercambio de dos seres que se influyen recíprocamente. La educabilidad implica según Meirieu "...que uno espere siempre que el otro tenga éxito en su empresa educativa y que uno haga todo para que se produzca..."³³⁷ La educabilidad exige así un compromiso del maestro con los otros en su actividad pedagógica y además su reconocimiento como un ser en proceso, en formación y a la expectativa de múltiples posibilidades.

Pero la importancia de la educabilidad, como la plantea el Decreto 272, está en que ella aparece en función tanto del educando como del maestro, es decir, la educabilidad no recae sólo sobre el alumno, es a ambos —maestro y alumno— a quienes se concibe como seres inacabados, susceptibles de formación y aprendizaje. La educabilidad desde el punto de vista pedagógico aparece como una condición esencial para la formación de maestros y, con ello, reconoce que el

³³⁵COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 272 de febrero, 1998. p.11

³³⁶ZAMBRANO, Op. cit., p.47

³³⁷Ibid., p.57

“...maestro no podría enseñar si no fuese a su vez enseñado y no podría formar si a su vez no tuviese que ser formado”.*

Desde estas perspectivas, el maestro deja de ser mirado como un ser dotado de conocimientos y saberes que imparte a otros, como un simple transmisor y acumulador del saber. Es también un ser susceptible de ser enseñado y formado, un ser en proceso constante de aprendizaje, que no puede saber los alcances y límites que tienen los otros en su proceso de aprendizaje, si a su vez él mismo no pasa por la experiencia de ser enseñado y formado constantemente. Su enseñanza y formación debe obedecer a una gama amplia de campos de saber y de ciencias que le permitan estar en posesión de un gran cúmulo de pensamientos y experiencias lo suficientemente ricas, para que a su vez puedan enriquecer la experiencia, vida y pensamiento de aquellos a quien tiene la misión de formar.

Así, en las reflexiones que hizo el CNA —investigadores, pedagogos, maestros e intelectuales— sobre la formación de maestros en Colombia, se puso de relieve la preocupación, interés y necesidad de hacer del maestro un sujeto activo dentro de la sociedad, con una identidad cultural propia; un sujeto que tenga la investigación como base de su formación y su práctica pedagógica; un productor y protagonista de experiencias, prácticas y saberes pedagógicos; un sujeto que a través de su hacer rescate no sólo la profesión docente del desprestigio y poca credibilidad en que ha caído en el ámbito social en relación con otras profesiones, sino su imagen como intelectual y pedagogo de la educación; y por buscar una renovación de los currículos a través de los núcleos del saber pedagógico que reorienten y refresquen la actividad educativa de maestros y alumnos.

Hacer énfasis en la calidad educativa, en el mejoramiento de la profesión docente y de la calidad académica de los maestros es responder a las exigencias que en el

*La necesidad de que el maestro sea enseñado es un pensamiento al que ya aludía Marx y que Renán Silva trae a colación aludiendo a la “densidad cultural” como una condición básica para la formación del

ámbito mundial se vienen dando desde de la década de los ochenta en las reformas educativas, en las que se pone de presente la necesidad de mejorar la formación del maestro. La reflexión sobre el mejoramiento de su formación se centra en la exigencia de que esté en una actitud de permanente indagación y autorreflexión y en un contacto temprano con la investigación para que pueda “...desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador”.³³⁸

Esta exigencia hace necesario volver a los planteamientos herbartianos para replantear la formación que se le da a los maestros hoy, en tanto su aporte pedagógico es fundamental en la perspectiva de pensar la formación de éstos, pues ya en su teoría anunciaba Herbart que el educador para ser buen maestro debía saber tanto de pedagogía como de la ciencia que enseña. Y con ello ponía de relieve que al maestro, para enseñar y realizar a cabalidad su tarea educativa, no le basta el dominio de una ciencia o saber específico. Desde Herbart la formación del maestro se ha pensado como teórica o práctica. Con él se pone de presente la necesidad de “...fundamentar científicamente esa formación, para hacer posible después el actuar con fundamentabilidad bajo condiciones empíricas...”³³⁹ Es necesario en la formación del maestro mirar como se integra teoría y práctica. Hasta Herbart el educador consideraba su labor como una actividad puramente práctica. Por ello exige que éste debe poseer ciencia y reflexión para cumplir su función. La ciencia que exige al maestro es la pedagogía: una ciencia que no se refiere a lo meramente práctico sino también a lo teórico. Así, el educador no sólo debe dominar un saber particular o disciplina que enseña, sino también un saber científico, la pedagogía.

profesorado universitario. Veáse: SILVA, Renán. La cultura en tiempos de penumbra: reflexiones en torno a la crisis de la Universidad del Valle. En: Viceversa, Revista Colombo Francesa. Cali. No. 6 (1999); p.54-58.

³³⁸PINILLA PACHECO, Op. cit., p.12

³³⁹APEL, Hans-Jürgen. Teoría y práctica de la educación del maestro. En: Educación, Tübingen, Vol. 49-50 (1994); p.63.

En la historia del maestro, su saber y quehacer se ha reducido, por un lado, al “predominio del método”, a un saber hacer y, por el otro, al “predominio de la perspectiva de la administración”³⁴⁰ que reduce su función a la administración de procesos institucionales y curriculares. Esto ha dado una visión del maestro como un simple facilitador y transmisor de conocimientos.

Esta visión puso de presente la preocupación por la calidad de la educación centrada en la formación de maestros, que se manifestó en la Ley General de Educación en la que se “...ha señalado como fines de la formación de educadores: formar un educador de más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y forma de prestación del servicio educativo”.³⁴¹ Esta preocupación permite mirar la exigencia de saber que Herbart hace para el maestro, en tanto éste necesita no sólo saber la ciencia sino saber enseñarla.

Ya se vio en Herbart que el maestro, en la actividad de enseñanza, no se reduce al saber que posee, el maestro debe tener un conocimiento del niño, del hombre, la naturaleza humana, debe poseer una visión total de la pedagogía y de la enseñanza, contar con un plan que le permita abarcar la generalidad de la formación del hombre; ejercitarse en la observación, conocer de psicología, filosofía y pedagogía para desempeñar su labor de manera eficaz y productiva.

Toda la exigencia que Herbart hace al educador manifiesta, a su vez, la preocupación por la enseñanza, la instrucción o didáctica. Para Herbart la enseñanza no puede sujetarse a una distribución fija del tiempo y del trabajo. Si bien suele dividirse en etapas, éstas no siempre deben ser iguales, pues cada ciencia, objeto o materia de enseñanza tiene características distintas debido a su

³⁴⁰GARCÉS GÓMEZ, Op. cit., p.5

diversidad. Para Herbart no todas las materias deben ser sometidas al mismo horario. Pensar en esto lleva a mirar cómo se distribuyen las materias de enseñanza en el horario escolar hoy, cómo se reparten en el currículo de tal manera que esté más acorde con las exigencias, necesidades e intereses de los alumnos; de lo contrario pierden significación, como lo hacen hoy, en el proceso de formación del alumno.

4.3 MAESTRO Y ALUMNO

La reflexión sobre el objeto de enseñanza cobra importancia porque ésta se convierte en el momento pedagógico del encuentro entre maestro y alumno, es el momento que muestra la acción cotidiana del maestro, donde se da la relación pedagógica y se adquieren las disposiciones y preparación para el aprender. La actividad de la enseñanza para Herbart requiere de la "...reflexión en acción como de la reflexión sobre la acción".³⁴² Pero además del interés del maestro por todos los asuntos referentes a la enseñanza.

Para Herbart el educador o maestro tiene que remover, perturbar al niño, reflejar en él su imagen. Para ello debe basar su saber en el contemplar u observar y en el exponer, por tanto debe tener un conocimiento de la realidad a transmitir, necesita un "...saber fundamentado en torno al objeto a transmitir, un saber especializado...";³⁴³ pero ello no basta, según la pedagogía de Herbart "...tiene que adquirir, además, conocimientos fundamentales sobre las posibilidades de la trasmisión y sobre enseñanza y educación".³⁴⁴ Hoy se necesitarían además del

³⁴¹Revista Educación y Cultura. Editorial. No. 42 (noviembre, 1996); p.3

³⁴²MANEN VAN, Max. El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998. p.127.

³⁴³Ibid., p.67

³⁴⁴Ibid.

conocimiento y dominio de su saber específico, conocimientos sobre didáctica, pedagogía, educación, actitudes y aptitudes para enseñar e investigar.

En Herbart la labor del maestro no puede reducirse a lo meramente práctico, al hacer, porque "...El maestro tiene que enseñar, y sólo porque, y en tanto que tiene que enseñar, necesita saber. La ciencia es materia y pretexto de su misión, la cual en rigor, no es teórica, sino práctica. Pero desde que la pedagogía adquiere una doble faz y sobre su ejercicio concreto aspira a ser ella ciencia, cae encima del maestro una cierta obligación de ser también científico..."³⁴⁵ Es decir el educador necesita la ciencia pedagógica para orientar su labor práctica, necesita imbricar teoría y práctica,* pues "...la sola práctica produce mera rutina y da una experiencia muy limitada y nada decisiva..."³⁴⁶ y la sola teoría puede quedarse en la mera generalidad sin tener en cuenta las circunstancias particulares.

Herbart plantea para el cumplimiento de las funciones del maestro "fuerza del pensar y ciencia",³⁴⁷ para poder estar en situación de "...contemplar y establecer la realidad como fragmento del total completo de forma humana..."³⁴⁸ Para Herbart esta fuerza del pensar y ciencia son necesarios pero no suficientes.

El educador debe tener a la vista, por un lado, toda la teoría de las ideas prácticas, y, por otro, la psicología, es decir, debe recurrir para el cumplimiento de su misión a los medios y a los fines para no quedarse en la mera racionalización, ni en la mera observación. Las exigencias de la formación de maestros hoy, ponen de presente la necesidad de una formación que valla más allá de la mera especialización, pues se pretende formar futuros maestros/pedagogos/investigadores y, para ello, se necesita una buena orientación teórico/práctica como lo sostuvo Herbart. Por ello

³⁴⁵ORTEGA Y GASSET, Prólogo, Op. cit., p.8

³⁴⁶HERBART, Johann Friedrich. Teoría y práctica en la pedagogía. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 1. No. 4 (junio-septiembre, 1990), p.60.

³⁴⁷APEL, Op. cit., p.66

exigía del maestro fuerza de pensamiento, ciencia, reflexión y tacto pedagógico, cosas que faltan en la preparación del maestro hoy.*

Según Apel, lo que los maestros deben saber hoy es enseñar, "...hacer comprender bien..." una cosa y "ser amables", así se ganan conocimientos, se adquieren destrezas y se "...aprende a actuar socialmente y con moralidad..."³⁴⁹ Para que esto funcione Herbart exigía planificación en la enseñanza, la cual debe realizarse mediante la observación de la individualidad del alumno, pues su formación no debe quedar en manos del azar y la casualidad. Los alumnos "...actúan en un presente concreto en atención a un futuro aún no disponible, pero en todo caso vislumbrable... En esa situación frente a hombres jóvenes tienen que defender metas que aquellos, cuando sean ya mayores, puedan desear a si mismos..."³⁵⁰ En tal sentido enseñar es una actividad que requiere planificación y organización metodológica del "actuar pedagógico".³⁵¹

Cuando Herbart habla del educador en su obra pedagógica, piensa es en el docente y en su función. Y si bien es criticado por la importancia fundamental que da al educador en el proceso educativo al hacer de éste un elemento imprescindible, como conductor y guía, no piensa que éste debe ser perpetuo acompañante del niño, sino que debe orientar su proceso pues él es el modelo en que el alumno vea el reflejo del hombre ideal, él es el responsable de llevar a éxito la labor de la instrucción o enseñanza educativa.

Frente a la labor del maestro y a su formación, Herbart resalta que no es suficiente su experiencia, habría que preguntarse si ésta proporciona lo necesario para

³⁴⁸HERBART, 1989, Tomo II. 7. Citado por APEL, Hans-Jürgen. Teoría y práctica de la educación del maestro. En: Educación. Tübingen. Vol. 49-50 (1994); p.66.

*Sin embargo, en nuestro medio parece que la preocupación por la calidad de la educación y la formación del maestro está pasando a un segundo plano, pues las últimas leyes estipulan que para ser maestro sólo se necesita poseer un saber específico, que se puede complementar para poder ejercer el oficio con un seminario especializado sobre cualquier tema que tenga que ver con la pedagogía y la educación.

³⁴⁹APEL, Op. cit., p.64

³⁵⁰Ibid., p.66

“...determinar por su propia experiencia todo lo que es posible hacer mediante la educación y todo lo que se puede alcanzar con los niños”.³⁵² “...Un maestro de escuela de aldea, de noventa años, tiene la experiencia de su rutina de noventa años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?...”³⁵³ Por ello necesita la ciencia. “...No considero a la ciencia como unos lentes, sino como unos ojos, los ojos mejores que tienen los hombres para mirar sus asuntos...”³⁵⁴ De ahí que exija al educador dominar la ciencia para lograr efectividad en la actividad educativa, pero no reducirse sólo a ella para cumplir su labor.

Herbart exige al maestro una formación múltiple y una vasta cultura y conocimiento sobre el hombre y la humanidad. Debe poseer además un interés permanente por la materia de enseñanza, es decir, por el objeto de estudio que muestra al educando; así se pregunta: “¿Es, pues, de poca importancia que el entusiasmo del maestro sea sostenido por la elección de la materia enseñada? Se pide que se alivie de la presión exterior, pero esto no puede lograrse hasta que no se hayan apartado las minucias que repugnan a los caracteres activos y que atraen a los indolentes...”³⁵⁵ Su entusiasmo debe contagiar al alumno, por ello rechaza los maestros pesimistas.

Sin embargo, para Herbart,

“La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo; se forma de su originalidad y de la individualidad y el ambiente que rodea al alumno. Si tienen inventiva, se sirven de todo lo que encuentran para disponer lo que han de emplear como estimulantes y ocupaciones del objeto de sus desvelos; si son previsores, alejan de él

³⁵¹Ibid.

³⁵²HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.55

³⁵³Ibid.

³⁵⁴Ibid., p.57

³⁵⁵Ibid., p.70

todo lo que pudiera perjudicar su salud, su bondad natural y sus buenas maneras...³⁵⁶

En tal sentido habría que preguntarse en la formación del maestro cómo lograr que adquiriera un círculo visual previo a su labor sin tener muy claro los aspectos primordiales que deben tenerse en cuenta en su preparación; qué aspectos fundamentales deben tenerse en cuenta en su formación para que adquiriera ese círculo visual propio del que habla Herbart.

El maestro es el encargado, para Herbart, de llevar al alumno al desarrollo de lo mejor que hay en él a través del círculo de ideas que le proporciona mediante la instrucción y el conocimiento que tiene del hombre. Es quien esta destinado a ser un socio, un guía que ayuda a que la labor de la enseñanza se realice "... Entonces se dirá espontáneamente que no es él, sino el poder íntegro de todo lo que los hombres sintieron, experimentaron y pensaron, el verdadero y cabal educador que conviene a su discípulo, al cual se le asoció simplemente para explicarle las cosas de un modo racional y servirle de guía convenientemente".³⁵⁷ Si el verdadero educador son los hombres, el maestro debe ser el prototipo de hombre en el que el alumno vera reflejada la humanidad.

Por ello el maestro debe dar al alumno una instrucción que no se reduzca a comunicarle "...sólo las destrezas y los conocimientos escolares elaborados por sí mismo, pero extremadamente limitados...",³⁵⁸ sino que dé un círculo de ideas tan amplio que el educando pueda desenvolverse lo mejor posible a nivel individual y colectivo. En tal sentido, la labor del maestro es una tarea minuciosa, él debe dar las formas, lo general, el primer impulso y "...proporcionarle constantemente ocasión y materia para que avance por sí mismo, y aún quizá para desaparecer de la vista del maestro".³⁵⁹ El debe poseer un cúmulo de saberes y conocimientos

³⁵⁶Ibid., p.51

³⁵⁷Ibid., p.54

³⁵⁸Ibid., p.145

³⁵⁹Ibid., p.146

para poder realizar múltiples ensayos y la “habilidad para encontrar la forma debida” para desarrollarlos.

Además de estas cualidades que debe poseer el maestro, Herbart plantea la importancia de una buena relación maestro/alumno en el proceso educativo. “...Si los vacíos del educador y del alumno no se llenan recíprocamente, entonces no hay nada que empezar”.³⁶⁰ Por ello plantea la necesidad de algo que mantenga la comunidad entre alumno y maestro, así propone que el maestro se eleve a lo general, que se represente

la *Odisea* como el lazo de unión de una comunidad entre alumno y maestro, porque, elevando al uno en su propia esfera, no rebaja nada al otro; porque, transportando a aquél de más en más a un mundo clásico, proporciona a éste, en el proceso imitador del niño, la imagen sensible del gran movimiento ascendente de la humanidad; porque, finalmente, provoca reminiscencias que, afirmadas a las obras eternas del genio, habrán de despertarse a cada referencia que se haga a esas obras; tal la estrella preferida que evoca a los amigos las horas que la contemplaron juntos.³⁶¹

Así, piensa Herbart que la comunidad maestro/alumno debe ser una relación de contertulios, una relación amorosa. En ese sentido el maestro es para el alumno un acompañante, un guía en el proceso de aprendizaje y aquel que le colaborará para que llegue, por él mismo, al desarrollo de su autonomía en el aprender.

El educador mismo llegará a ser para el discípulo un objeto de experiencia tan rico como inmediato; aún más: en las horas de enseñanza se establecerá entre ellos un verdadero trato social, el cual hará sospechar al alumno la existencia del trato con los grandes hombres de los siglos pasados o con los puros caracteres trazados por los poetas. Los personajes alejados históricos y poéticos, han de recibir vida de la vida del maestro. Este no hace sino comenzar; el adolescente y aun el niño contribuirán pronto con su imaginación, y con frecuencia se encontrarán ambos en una sociedad elevada y escogida, sin necesitar para ello de un tercero.³⁶²

³⁶⁰Ibid.

³⁶¹Ibid., p.135-136

³⁶²Ibid., p.136

Si el maestro es contertulio del alumno se garantizará la sociedad entre ambos para el trabajo educativo pues ello llevará a que el maestro no sea visto como “...un libro o compilación de libros sino un hombre instruido...”,³⁶³ alejado de la erudición. Para Herbart el maestro erudito es aquél que solo tiene el saber de los libros.

En la relación maestro/alumno, el maestro debe mantener una sociedad con éste a través del entretenimiento y la atracción. De esta manera se debe establecer una relación sólida entre ambos,

si se admite que el discípulo posee ya un vivo sentimiento del provecho que le ocasiona su dirección espiritual, y del perjuicio que sufriría con la privación y aun con la disminución de ella, se le puede advertir entonces que para continuar esta dirección es condición precisa establecer entre el educador y él una relación sólida, con la cual pueda contarse en todos los casos, y que tal relación es necesaria para tener derecho a esperar una docilidad instantánea, en cuanto se tengan razones para exigirla.³⁶⁴

Para que esto se de es fundamental la disposición del maestro, el alumno y el objeto que debe despertar interés. En la enseñanza el maestro debe dar ejemplo al muchacho “...leyendo, pensando escribiendo abismado en el objeto...”, es decir, el maestro no puede enseñar en tanto no sienta interés por lo que enseña, en tanto no lo haga desde sus investigaciones. Esto no quiere decir que el alumno sea sólo el producto de lo que el maestro haga de él, como se le criticó a Herbart por el papel fundamental que asignaba al maestro en el proceso de enseñanza. La relación del maestro y el alumno no debe mantenerse a través de una subordinación u obediencia ciega por parte del alumno, lo cual dañaría su relación social, aunque no obstante haya cosas que el maestro debe decidir dejando espacio a la crítica futura, según Herbart. “El convencimiento de la necesidad de la subordinación tiene que conseguir lo que no se podría obtener por sí mismo. Así también en la educación. El educador extraño se compromete en absoluto cuando

³⁶³HERBART, J. F. Informes de un preceptor. Medellín: La Lectura, 1995. p.86

³⁶⁴HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.85-86

se atribuye un dominio que no se deriva del poder paterno o que el discípulo mismo no le ha concedido”.³⁶⁵

Así, cuando “...El discípulo ve dispersos los lazos destruidos; dirige su pensamiento hacia adelante o hacia detrás, vislumbra el verdadero motivo o el verdadero medio, y en cuanto se halla dispuesto a recoger y a reanudar los hilos rotos, el educador sale presuroso a su encuentro, disipa la oscuridad, le ayuda a restablecer lo destruido, a allanar las dificultades, a consolidar las vacilaciones”.³⁶⁶

Por ello la conducta del educador ha de ser constante, uniforme, de tal manera que se de una relación sólida con el alumno, ya que según Herbart “...No hay dicha mayor para el pedagogo que la de entablar frecuentes relaciones con naturalezas nobles, que le ofrecen abierta e íntegramente toda la riqueza de la receptividad juvenil. Con ello mantiene su espíritu abierto y sus esfuerzos íntegros, y adquiere la convicción de que posee en la idea de la cultura humana el verdadero modelo de su obra”,³⁶⁷ y queda libre de la indisposición que se crea en su relación cuando “...el uno impone lo que no desea el otro”.³⁶⁸ De esta manera el maestro es llevado a no convertir la instrucción en un juego o en un trabajo para el alumno. La instrucción debe ser una ocupación seria, que el maestro debe desempeñar “con mano ligera, pero segura”. En ella no debe cargar el plan de las lecciones con sus conocimientos enciclopédicos (donde todo se halla previsto, menos el interés del discípulo); tiene bastante con cuidar de que la enseñanza no sea menos múltiple que las aptitudes a las cuales se dirige. No es “poca cosa en efecto, satisfacer de un modo continuo el espíritu infantil aún puro y llenarlo sin cesar”.³⁶⁹

Finalmente, dice Herbart, la relación entre ambos debe basarse en la confianza “...¿Podrá alguien hablar aquí más exactamente en reglas generales? Yo prefiero

³⁶⁵Ibid.

³⁶⁶Ibid., p.89

³⁶⁷Ibid., p.201

³⁶⁸Ibid.

³⁶⁹Ibid.

entregar a la humanidad y al celo del educador el cuidado de buscar, con toda precaución, el lugar y la manera de tomar y de elevar, del modo más seguro y más eficaz, en los momentos peligrosos, los alumnos confiados a él”.³⁷⁰

Sin embargo, para Herbart el trabajo de los maestros está limitado por los padres, por ellos mismos y por el Estado. Por esto critica que el maestro no centre su atención solamente en la labor que realiza, ya que “...Perjudica quizás más aún al maestro que al discípulo, que su atención se dirija, fuera de las clases, a cosas completamente extrañas a su profesión y ejercicio...”,³⁷¹ el maestro debe consagrarse solamente a la enseñanza porque sólo así puede garantizar el buen desempeño de la labor educativa. Así, afirma Herbart: “...la educación propiamente dicha, y principalmente la formación del círculo de ideas, no podrá confiarse sino a aquellas personas que son llevadas por sus condiciones particulares a recorrer en todos sentidos el vasto campo de las ideas humanas y a diferenciar de la manera más exacta posible lo que hay en él de elevado y de profundo, de escarpado y de llano”.³⁷²

4.4 EL TACTO PEDAGÓGICO

Para la enseñanza, actividad cotidiana del maestro, Herbart plantea la necesidad de que el maestro tenga tacto pedagógico; éste se hace necesario y “...posible por la naturaleza del momento pedagógico, los valores y la orientación de la reflexión pedagógica, las condiciones de la pedagogía, los elementos de la comprensión pedagógica, las estructuras de las situaciones y las relaciones pedagógicas...”,³⁷³ factores con los que se relaciona el maestro en su quehacer diario.

³⁷⁰Ibid., p.277-278

³⁷¹ HERBART, Informes de un preceptor, Op. cit., p.85

³⁷²HERBART, La pedagogía general derivada del fin de la educación, Op. cit., p.83-84

³⁷³MANEN VAN, Op. cit., p.145

Para Max Vanen el tacto implica el ser completo de la persona, "...es una sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro, por lo que tiene de única y especial la otra persona";³⁷⁴ en tal sentido, el tacto es posible por la "perceptividad" y sensibilidad que tiene el ser humano para adaptarse a la experiencia mutua; exige que "...uno pueda 'Leer' o interpretar las situaciones sociales para las que son apropiadas las acciones o las palabras".³⁷⁵

En cuanto al maestro, según Max Vanen, "...el tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños...";³⁷⁶ por lo tanto incluye "...una sensibilidad de saber cuándo dejar pasar algo, cuándo evitar hablar, cuándo no intervenir o cuándo hacer como que no nos damos cuenta de algo".³⁷⁷ Así tener tacto pedagógico es desarrollar la habilidad "...para detectar las necesidades de un niño y también sus posibilidades concretas...";³⁷⁸ en este sentido permite discernir y evaluar la singularidad del niño, marcar su diferencia, crecimiento personal y evolución, integrando así de una forma "...más íntima la mente y el cuerpo, el intelecto y el corazón, la razón y el sentimiento".³⁷⁹

Para Herbart el tacto pedagógico, como cualidad que no puede faltar al maestro, está orientado a la atención y observación permanente del alumno para determinar cuándo tiene que apresurarlo en su formación y cuándo debe dejarlo a su propia marcha, qué manifestaciones del alumno debe tomar fríamente y cuáles pasar por alto, cuándo animar, dar un impulso y cuándo callar. Para Herbart no es buen educador quien no se sabe manejar este tacto en el momento correcto.

³⁷⁴Ibid., p.156

³⁷⁵Ibid., p.158

³⁷⁶ Ibid., p.159

³⁷⁷Ibid., p.160

³⁷⁸Ibid., p.180

³⁷⁹Ibid., p.211

El tacto pedagógico, en Herbart, responde a la pregunta de si se es buen o mal educador, tiene que ver con cómo se forma y perfecciona en el maestro. El tacto es “una instancia mediadora entre teoría y práctica”, está alejado de convicciones y se orienta más al sentimiento, al estado anímico del educador. Así, Herbart al igual que Schleiermacher vio la necesidad de una aptitud didáctica; por eso habló del “tacto pedagógico” como “...de la mayor joya para el arte pedagógico...”³⁸⁰ Tacto que está dirigido a saber actuar en las distintas situaciones pedagógicas

Herbart “...parte de la distancia lógica entre teoría y práctica y denomina al tacto pedagógico como un entremiembro activo...”³⁸¹ entre ambas; así establece para el acontecimiento del actuar pedagógico lo siguiente: “...pero se acerca ahora a cada aún tan buen teórico, si pone en práctica su teoría...un miembro instrumental entre la teoría y la práctica de una manera completamente automática, a saber, un cierto tacto, un juicio y una decisión rápidos...”³⁸² que deben fortalecer la acción del maestro en esa especie de sentir y querer.

Como cualidad que debe poseer el maestro, Herbart mismo recuerda que adolecía de él siendo preceptor: “...Carecía de esa preparación histórica y mitológica, tan necesaria para facilitar la explicación y tan fácil de adquirir para el entendido que posea un verdadero tacto pedagógico...”³⁸³ En tal sentido Afirma:

Entonces hablé demasiado, pero observé demasiado poco, y perdí vencido por la presión del invierno, la fina capacidad de percepción que distingue el momento en que se debe hablar de aquel en que se debe dejar de hablar, el momento en que el maestro inspira al alumno una idea y un sentimiento de aquel en que, por decirlo así, sólo ayuda al nacimiento de los propios conceptos de su discípulo, y de todos aquellos otros momentos en que el apoyo del maestro impediría la actividad del alumno.³⁸⁴

³⁸⁰HERBART, 1989, Tomo II. Lección universitaria. Citado por APEL, Hans-Jürgen. Teoría y práctica de la educación del maestro. En: Educación. Tübingen. Vol. 49-50 (1994), p.67.

³⁸¹MANEN VAN, Op. cit., p.68

³⁸²HERBART, 1989, Tomo II. Lección universitaria. Citado por APEL, Hans-Jürgen. Teoría y práctica de la educación del maestro. En: Educación. Tübingen. Vol. 49-50 (1994), p.68.

³⁸³HERBART, Informes de un preceptor, Op. cit., p.68

³⁸⁴Ibid., p.109-110

De esta manera, el tacto pedagógico hace alusión a la capacidad de observación que debe tener el maestro para darse cuenta cuando está siendo un obstáculo para el conocimiento del alumno al impedir su actividad y cuando es estímulo para su producción: "... el maestro debe saber escoger muy exactamente el momento en que se ha de apresurar o, por el contrario, contener, pues todo aumento sensible en destreza suele transportar a los alumnos a un estado de flojedad que inmediatamente debe ser vencido..."³⁸⁵ con los objetos de instrucción que le presente. Por ello dice, además, que la relación personal entre el maestro y el discípulo debe tomar por divisa aquella expresada en los versos de la *Odisea*, cuya versión castellana es: "¿Qué te contaré primero, qué después, y qué al fin? ¿Que cosas han de realizarse sucesivamente y las unas por medio de las otras? He aquí la primera ocupación de todo pedagogo consciente".³⁸⁶

En este punto, según Herbart, el trabajo del maestro tiene que intentar provocar la

...energía más exquisita del educando por esfuerzos de toda clase, poner en juego las circunstancias que fortalecen la fuerza corporal y los móviles pasionales, completando esto con la actividad de la reflexión que le proporciona vivacidad, rapidez, duración y multiplicidad de representaciones, de las cuales puede esperar después un predominio mental decisivo. Así se fortalece el educando, en la lucha con las pasiones encontradas, hasta alcanzar la moralidad, cuando el empleo de sus energías físicas y espirituales ha vencido al enemigo por completo.³⁸⁷

El educador debe dirigir su firme tacto a analizar las masas de representaciones del niño y poder concentrar la atención de éste en las cosas más pequeñas y mínimas con el fin de dar claridad y pureza a todas las representaciones.

En la pedagogía general el tacto pedagógico se representa "...como expresión de la adaptación en el proceso de aprendizaje y de formación...";³⁸⁸ así, el tacto se presenta como un comportamiento que se muestra en el acontecer espiritual.

³⁸⁵Ibid.

³⁸⁶Ibid., p.26-27

³⁸⁷Ibid., p.113-114

³⁸⁸APEL, Op. cit., p.69

“Lo fundamental del tacto pedagógico consiste en ese caso en ‘encontrar con antelación’ cuándo debe ser librada la profundización en un estado de cosas mediante el sistematizante sentido sobre esa cosa...”³⁸⁹ Adaptación que regula el acontecer del aprendizaje y de la formación. El tacto es condición irrenunciable del actuar del maestro, según el autor. Solo tiene cabida bajo el fundamento de un “...saber ordenado como consecuencia de juicios comprensibles, sometido con ello, pues, a sensaciones personales, sensibilidades, observaciones”.³⁹⁰

Surge así la pregunta ¿cómo formar tacto en los maestros? Para Herbart el tacto “...se empieza a formar durante la práctica; se forma mediante la influencia sobre nuestro sentimiento de aquello que aprendemos en la práctica. Esta influencia resulta de muy distinta manera según sea nuestro muy diferente estado de ánimo; sobre nuestro estado de ánimo debemos y podemos ser activos mediante consideraciones”.³⁹¹

El tacto se forma de manera espontánea en el hacer del maestro; Herbart dice: el futuro educador debe prepararse “...mediante consideración, mediante recapacitación, mediante investigación, mediante ciencia... no tanto sus futuras acciones en cada uno de los casos, cuanto a sí mismo, su ánimo, su cabeza y su corazón para el correcto acoger, concebir, encontrar y juzgar de los fenómenos que esperan de él, y de la situación, a la que ha llegado”.³⁹²

La preparación del maestro en los comportamientos complementa la preparación teórica: Herbart parece ya haber visto aquí bien las conexiones a establecer: “...en el actuar sólo se aprende el arte, se logra tacto, aptitud, destreza, elegancia; pero incluso en el actuar aprende el arte sólo aquél que haya aprendido antes en el pensar la ciencia... y haya determinado antes las futuras impresiones que le van a

³⁸⁹Ibid., p.68

³⁹⁰Ibid., p.69

³⁹¹HERBART, 1989, Tomo I. Citado por APEL, Hans-Jürgen. Teoría y práctica de la educación del maestro. En: Educación. Tübingen. Vol. 49-50 (1994), p.69

³⁹² Ibid.

hacer su experiencia”.³⁹³ Así, la preparación para el actuar práctico ocurre mediante la ciencia, puede decirse entonces que para que el maestro adquiera tacto pedagógico debe combinar en su justa medida teoría y práctica.

Herbart, mediante el tacto pedagógico que exige a los maestros, muestra los “...fundamentos racionales y emocionales del actuar...”,³⁹⁴ pero su eficacia depende de los diferentes momentos y situaciones que viva el maestro en su relación con el otro. De ahí la necesidad de reflexionar hoy, para la formación de los maestros y la construcción pedagógica, el lugar central que habría de tener el tacto pedagógico.

³⁹³ HERBART, 1989, Tomo I. p.286. Citado por APEL, Hans-Jürgen. Teoría y práctica de la educación del maestro. En: Educación. Tübingen. Vol. 49-50 (1994), p.70.

³⁹⁴ APEL, Teoría y práctica de la educación del maestro, Op. cit., p. 69

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La aproximación al pensamiento de Herbart no ha de reducirse a un simple interés histórico. En él, separar sus posturas frente al conocimiento, la pedagogía y la ciencia del conjunto de sus otras teorías y posiciones metafísicas, filosóficas y psicológicas equivaldría a violentar arbitrariamente sus posiciones pedagógicas, representaría la abolición del principio mismo sobre el que descansan.

Este trabajo de investigación señala la necesidad de resaltar algunos de los planteamientos centrales del pensamiento de Herbart, indispensables para comprender mejor la estructura general de su sistema y a la pedagogía por ser un fragmento de ese gran todo. Considera que ha de alcanzarse la pauta inmanente para el enjuiciamiento de sus tesis de tal manera que se haga posible la crítica objetiva, así como también la revalorización de sus ideas para no caer ni en las críticas, ni en las reivindicaciones que hacen generalmente los tipos de lectura hasta ahora predominantes sobre la pedagogía de Herbart, los cuales consideran que para aprovecharla en lo mucho o poco que tenga de vigente hoy, ha de ser a condición de prescindir de los otros componentes de su sistema. Por ello se incluyen aquí dos tipos de apéndices que buscan no sólo insinuar la riqueza de tales motivos, su originalidad, sino también posibles vehículos de conexión de sus planteamientos.

Además, invita a que su estudio no se haga teniendo en cuenta si Herbart logró o no los resultados que se propuso, sino a ver en ellos un ejemplo de la manera como ha de ser considerada la dinámica misma del trabajo racional y de como ensancha los horizontes del campo problemático y establece, con sus propuestas, pautas que abren perspectivas y proyecciones para pensar los asuntos pedagógicos.

Herbart fue muy crítico frente a la ciencia a pesar de considerarla como los mejores ojos de que se dispone para mirar los asuntos. Para él las ciencias habrían de complementarse entre sí y con la especulación filosófica y metafísica para conducir hacia un sistema en que a pesar de las limitaciones históricas de ellas, se exprese en concepciones contingentes que no contradijesen los caracteres esenciales de la realidad ya establecidos y que muestran los avances desde lo ya conocido hacia lo desconocido, de lo simple a lo complejo. Todo ello posible gracias a la manera como concibió el trabajo conceptual y su método de las relaciones.

Con respecto a la pedagogía habría que, por un lado, considerarla como un fragmento de ese gran todo y a su vez como un todo mayor que la simple suma de sus conceptos, temas, procedimientos, métodos, medios, fines, obstáculos, limitaciones, dificultades..., y, por otro lado, considerar que en la dinámica de construcción de la pedagogía como ciencia, Herbart mismo no vaciló en señalar que sólo hacia el futuro podrían enfrentarse asuntos que él consideró indeterminables para su época y que por lo tanto no sólo no podría darse por establecida a cabalidad una pedagogía verdaderamente científica, sino que daría pie para considerarse como una construcción infinita, pues en cada época se enfrentarían combinaciones específicas de dichos elementos en distintas circunstancias.

Por ello mismo puede decirse, con la conformidad del propio Herbart, que él no fundó una pedagogía científica, sino que dejó las bases, en la forma de un cuerpo teórico, coherente, ordenado y sistemático, para configurar a la pedagogía como un campo científico, autónomo, con su propio círculo de investigaciones y a construir progresivamente con los aportes de distintas concepciones contingentes sobre todos los problemas que habrán de tratarse en pedagogía. Problemas que en Herbart se traducían, por ejemplo, en tratar de explicar la variación de las propiedades del niño, que para él es una cosa por no tener voluntad, hasta hacer

de él el hombre que ya hay en él, logrando de su carácter que sea moral —como verdadera esencia de su personalidad—, es decir que logre su libertad interior a través del proceso educativo/instructivo que ha de vivir, resultado de las relaciones entre los distintos elementos que lo componen y que se mantienen sucesiva y simultáneamente: las representaciones del inconsciente y las de las circunstancias históricas en que ha vivido o, a distinto nivel, las que se producen en los seis tipos de intereses que nos constituyen originariamente como humanos y que la instrucción o enseñanza educativa tiene como función alimentar constantemente para conducir al hombre a la perfección, al desarrollo de lo mejor que hay en él.

Pero también se trata de volverle a enseñar al hombre a ser hombre, puesto que en cierta modernidad, distinta a la alemana que él reivindica, se perdió el equilibrio que ha de existir entre esos intereses al cambiar cierto plan de vida por otro basado en él calculo, el provecho, lo útil, el beneficio, el interés mezquino, una pluralidad de afanes que no dejan lugar para la verdadera multiplicidad, ni a emplear la imaginación creadoramente por tenerla ocupada en lo fortuito.

Así como el niño no ve las esencias detrás de las cosas y hay que enseñarle a ver lo general detrás de lo particular, en Herbart se trata de que el alumno no vea la esencia del hombre y de la sociedad detrás de ciertos hombres y sociedades modernas —contrahechas, parciales, unilaterales— que aprenda a ver detrás de la imagen —lo real para él—, lo Real y detrás del cambio de las propiedades relaciones entre Reales inmutables y cualidades —las ideas—. Así como se procura que el niño vea las cosas como un fragmento del gran todo, se trata de que vea al hombre como un fragmento que ha de reinstalarse en el todo de la humanidad, que a su vez ha de reintegrarse en el gran proceso de fuerzas en que también está inmersa. Que logre la libertad interior como resultado del sometimiento a ese proceso, que vea al hombre ideal —a la esencia del hombre, es decir, de ese poco a poco— detrás del profesor —por ser uno y múltiple en intereses—, que vea su verdadera conciencia no detrás del yo, sino como el

resultado de todo un proceso, de una conquista, de un devenir, donde se valla adquiriendo el poder necesario para apropiarse, sujetar, incorporar las cosas y sus variaciones en un todo que sea algo mayor que la simple mezcla, que la suma espacial y temporal de materias de estudio, de temas, de concentraciones, de intereses parciales, entre otros, y ello en un determinado proceso de progresiva ascensión hacia lo general.

Es ese proceso general el que ha de vivir cada alumno y cada sociedad para que pueda llegar a ser lo que ya se es, es decir, ser todo lo mejor que pueda ser, todo lo múltiple y equilibrado en todos los intereses que lo constituyen. En Herbart se trata de enseñar de todo a todos, para que contrarresten sus defectos, unilateralidades, debilidades, errores, vacíos, lagunas... con miras a irse perfeccionando. Sería un proceso, una representación intelectual que el profesor tiene previamente en su cabeza y que ha de construir con consideraciones espacio-temporales, también intelectuales, para que luego a través de un método logre disolver falsas contradicciones y presentar, enfrentar y recalcar las que de verdad lo son y que están presentes en los conceptos con que organizamos nuestra experiencia. Se trata de separar lo que tiende a unirse y unir lo que tiende a destruirse.

Herbart trata, por ejemplo, de eliminar la contradicción que en la propia ciencia moderna se establece en los conceptos de espacio y tiempo, al ser planteados cada uno de ellos bajo la antinomia de lo continuo y lo discontinuo y, ello, para contradecir las construcciones que plantean el proceso de la humanidad considerando importantes e ineludibles rupturas como las que se creen ver en la modernidad. Para Herbart no tendría que haber una discontinuidad entre la antigüedad, la edad media y la modernidad, ni entre el individuo griego, la persona cristiana y la individualidad moderna, o entre la ciencia griega, la medieval y la moderna, como tampoco entre las distintas tradiciones que se presentan viniendo desde los presocráticos y se continúan a través de Platón y Aristóteles, o entre el

mundo interior y el exterior, entre sujeto y objeto —descompone esa pseudo unidad en una multiplicidad de representaciones— entre naturaleza y cultura, lo próximo y lo lejano —en tiempo y espacio—, entre lo inmediato y lo importante. Y a tal punto que sólo pudiese pasarse del uno al otro con saltos mortales.

En Herbart no tendría porque romperse el orden y la jerarquía naturales que incluyen en sí mismo determinado proceso de entrecruzamiento de fuerzas. Plantear las relaciones entre forma y contenido, principio y consecuencia, inducción y deducción, pasaba en él por resaltar contradicciones como la existente entre verdadera cultura en contra de cierta cultura moderna y su manera de entender la naturaleza, o entre el libre arbitrio y libertad interior, pero justo porque para él no habría contradicción antagónica entre los elementos que componen, por ejemplo, el extremo de la libertad interior que él propone: no son incompatibles unos rígidos principios morales con la movilidad, como tampoco han de serlo en la ciencia: en ésta se han también de conciliar unos principios firmes —establecidos por el estado de la ciencia en cada momentos histórico, en lo que se deja por sentado con seguridad— con una cierta versatilidad en las construcciones contingentes. Tanto en uno como en otro caso los principios se vuelven flexibles gracias a la reflexión.

Igualmente no tendría porque haber contradicciones, por ejemplo, entre conocimiento y valores, necesidades y motivos, razón y sentimientos, deseos y representaciones, siempre y cuando se sepan concebir cada uno de ambos extremos y por ende las relaciones entre ellos. Para Herbart todo es cuestión de grado, de medida y de otra manera de concebir el placer, la alegría, el cuerpo, las representaciones, la individualidad, el gusto -no es sobre lo que se perciba sino otra manera de percibir- entre otros. Así como tampoco entre el mundo de las ideas sensibles y las suprasensibles, en las que no tiene porque haber un abismo insondable; el paso a paso se daría a través de esa especie de tercer mundo, un mundo intermediario de ideas que las relacionan entre sí. Más que el más o

menos de conocimiento, de lo que se trata en Herbart es de la forma de enlace entre los estudios, los intereses, es decir, la dirección que se les da a los pensamientos en ciertas cosmovisiones, maneras de ver, sentir, pensar, experimentar.

Lo mismo ha de ocurrir en las relaciones entre el ser y el deber ser, entre los hechos y los ideales. La realidad sería sólo una posibilidad y podrían hacerse reales otras posibilidades al tener muy presentes otras experiencias espacio temporales que ya se han hecho posibles. No se trata de huir místicamente a otras situaciones o de escabullirse frente al hoy y sus problemas con fantasías que nos saquen abruptamente para trasladarnos y transportarnos en la imaginación a otras esferas y tiempos mejores que se adivinen proféticamente. Es considerar a Grecia como la juventud de la humanidad y a la juventud como la base del porvenir; así mismo considerar el pasado como el verdadero presente, al ser él el que anuda todo lo que hoy pensamos.

No habría contradicciones entre lo interno y lo externo, lo activo y lo pasivo. La educación por la instrucción, según Herbart, no es encerrarse en sí mismo para permanecer inactivos o concentrados en la ciencia, el arte o la religión y para alejarse del influjo pernicioso del cuerpo y del ambiente. Es conformarse en pequeños “grupos singulares y efectivos” que forman los hombres particulares, donde se atraen químicamente los afines, pero donde también se repelen —emulación científica— como la mejor manera de estar entregado a servirle a la humanidad, incluso entregándose a esos hombres particulares de los que habrá de depender el mundo para seguirse revelando.

En Herbart se trata de formar al hombre íntegramente a través de una educación por la instrucción o enseñanza educativa, es decir, de despertar, durante todo el proceso de enseñanza, una multiplicidad de intereses para complementar el conocimiento con la especulación y el gusto estético que, si bien están subordinados a aquel y no pueden enseñarse, ejercen entre sí una influencia

determinante, pues estos últimos subordinan los principios superiores de cada momento a los principios superiores que ha creado la humanidad en todo lo que hasta ahora ha pensado, reflexionado, construido; o de unir el conocimiento empírico, especulativo y estético.

Se trata de ser virtuoso en su oficio y diletante en todo lo demás y ello gracias al contacto con los científicos, los literatos, los poetas, los matemáticos, los historiadores de su tiempo y de los anteriores, para poder intuir la verdad que ellos han transmitido y que constituye el puente hacia la intuición de los verdaderos modelos —por múltiples—: los griegos. El hombre es, según Herbart, un camaleón por estar hecho para vivir en las más diversas situaciones. Esto lo ha de propiciar el profesor haciendo que el proceso de la instrucción se haga de tal manera que se termine el proceso entero con la “oposición entre la época en que se vive y el ideal racional de lo que debería ser la humanidad” y más si es una “...época como la nuestra, donde la división de opiniones tienta a todo el mundo y donde la ligereza o la resignación no permiten investigar la verdad”. Una época en la que el comienzo natural de la formación moral es alterado por toda excitación viva y duradera que de al sentimiento de sí mismo una preponderancia por la cual el propio yo llegue a ser un punto de relación para lo exterior.

Esa instrucción, al integrar los seis intereses, logra la conciliación entre muchas limitaciones de nuestras circunstancias y los rígidos principios morales con las muy amplias posibilidades que ofrece la multiplicidad equilibrada de esos verdaderos intereses; la conciliación entre individualidad y carácter moral, así como entre ambos y dicha multiplicidad, al no tener ésta porque atentar necesariamente contra la unidad de la conciencia, pues lograría una persona, es decir, una personalidad reflexiva. Todo esto es posible, para Herbart, por tener partes, relaciones y cambios que es como si no lo fueran, por el hecho de ser, tanto el cuerpo y las cosas como también las ideas, centros de fuerzas y en determinadas relaciones de grado y de intensidad entre ellas. Herbart plantea que

es de las fuerzas reales, tal y como él las concibe, de lo que depende el que se deba realizar el ideal y no del dejar pasar, ni de las fuerzas trascendentales que convidan a quedarse cruzado de brazos, o que sólo producen relaciones basadas en hipocresía y fingimiento.

Con respecto a las ideas, que son para Herbart mucho más importantes que los sentimientos (puesto que son creados por las relaciones entre ideas) a la hora de organizar la educación y la protesta contra cierta modernidad, sostiene que son decisivas, siempre y cuando se considere que no salen de una supuesta libertad absoluta, sino de la historia y de la experiencia acumulada por los hombres.

Con relación a la aparente contradicción entre lo general y lo particular Herbart resalta el problema de la individualidad: una es la arrogante propia de la modernidad con su orgullosa razón, su vanidosa consideración de poderío y, otra, la que lograría determinada relación entre lo general y lo particular. Al Herbart descomponer cada uno de estos conceptos en sus componentes y buscar sus relaciones, a la par que sostiene que el hombre ha de someterse a la generalidad, rescata su individualidad; el individuo no ha de dejarse aplastar por la especie, se ha de valorar al ejemplar como tal y justo por perfectible. La modernidad también reivindica la individualidad pero en aras a cierta igualdad que uniformiza rebasando los dos extremos: logra tanto que lo general se reduzca a lo gregario —una masa amorfa— como que la mayoría de los individuos queden condenados a repetirse al quedárseles adherida al rostro una sola máscara por el resto de la vida.

Hербart pretende aparentemente uniformizar pues habría que enseñar las ciencias y en general valerse de todos los recursos disponibles para todos en el medio, pero a ese general del conocimiento añade un general diferente al de la cultura moderna, una cultura múltiple en intereses que ha de permitir a la individualidad el despliegue de todas sus potencialidades en y por unas relaciones dinámicas entre las representaciones inconscientes, las de su medio y otras (que se le ofrece y

crea mediante la instrucción) que se instalan para que pueda evocarlas en una *apercepción* que las integre como una masa articulada, en vez de la masa amorfa que es la simple yuxtaposición. El joven verdaderamente educado no tendría porque estar cambiando sus ideas, pero si vivificando las que se le hayan consolidado, pues representan lo ya conocido: asimilará a ellas lo verdaderamente nuevo, no la novelería, las modas, los caprichos. Por esta actitud revelaría que no habría nada nuevo bajo el sol, pues el estar incorporando lo nuevo a lo ya conocido es la tarea en que siempre ha estado la humanidad, pero sólo cuando lo ya conocido está muy consolidado. Mantendrá lo ya establecido, pero en la medida en que demuestre que lo es, al propiciar la creación de una sensibilidad distinta a la que se queda aferrada meramente a lo transitorio, lo pasajero; aparecerá así un gusto, un tacto, una tonalidad, un ritmo...más elevados, removidos, revividos. Así también cada quien permanecerá en su sitio, pero podrá desplegar sus posibilidades reales. Por esa vía se mostraría que no tienen porque haber contradicciones entre las humanidades y las ciencias llamadas realistas.

A partir del desarrollo de todas y cada una de las ideas que Herbart presenta en su propuesta pedagógica, se podría visualizar una imagen de éste distinta a la que se ha presentado: él representaría un rigorismo elástico —no eleático—, un sistema abierto y una educación que permite la perfectibilidad del hombre por la recombinación de muchos elementos que abren múltiples posibilidades de ser y devenir; un mecanicismo de fuerzas de atracción y repulsión pero que expresan una tendencia ascensional; un ascetismo que es crear las condiciones para no sólo hacer lo que se ha y tiene que hacer, sino para encontrar un especial placer en semejante “concentración”, en cada campo, en el “aislamiento” de estar encerrado en el “interior”; un determinismo flexible; un misticismo anclado en la reflexión y en los principios y basado en un éxtasis racional que, si bien es un poder salir —superar— de las limitaciones de las circunstancias, lo es no para evadirse del presente, sino para conquistar una especie de intuición intelectual basada en el conocimiento científico y volviendo sobre él para acercarse a la

esencia que representa unos a priori históricos ya existentes; un intelectualismo que saca sus conceptos de la experiencia e incide con ellos en las representaciones produciendo transformaciones en cada individuo —de grado y no de cualidad— al volverse receptivos a otras concepciones compatibles con ciertos puntos de vista, pero incompatibles con los principios y supuestos de otros puntos de vista y de las concepciones a ellos correspondientes; una intuición captada en una especulación *aterrizada* y que está retornando a la experiencia y reemprendiendo el camino, en una metafísica que al analizar dicha experiencia encuentra la forma de hacer pública, en una determinada manera de exposición —**Darstellung**— lo que pareciera ser sólo una forma “particular” de “ver” y “sentir” y sobre una experiencia muy restringida y particular —**Vorstellung**—.

Habría que admitir con Herbart que para formar al hombre no le basta el mero deseo de aprender y perfeccionarse; la voluntad de llegar a ser como el mejor de los maestros en cada área, danzar como el mejor bailarín no es suficiente; es necesario despertar y crear las capacidades, las ocasiones, percibir que la voluntad misma podrá inducir los primeros pasos al estar en determinadas condiciones, en un determinado proceso de variación que el educador ha de conocer para poder actuar sobre él. Se han de crear las condiciones para que la idea del hombre uno y múltiple en intereses propicie la investigación, el estudio, la especulación y el gusto de los jóvenes alumnos y educadores.

Han de continuarse haciendo ensayos o trabajos de investigación, como los que Herbart mismo propuso sobre asuntos educativos y pedagógicos, con el convencimiento de que sus ideas sobre las síntesis múltiples habrán de ayudar a ir creando poco a poco maestros más aptos e investigadores que contribuyan al avance y construcción de saber pedagógico. Y si bien este trabajo no se considera como uno de esos ensayos por no hacer parte del plan que el creía necesario para efectuarlos, puede contribuir a que se vislumbren algunos elementos que ayuden a ir configurando ese plan de investigaciones necesario para abocarlos

Con ello se resalta también la importancia de planteamientos herbartianos como la reivindicación hecha por él de la necesidad de grupos particulares, de la emulación científica, de crear centros de investigación y de experimentación de los que habrá de ir surgiendo el plan que, según Herbart, debe incluir “monografías” que hagan análisis hasta del color del traje que ha de elegir cualquier maestro. Es de esperarse que la relación entre estos grupos investigativos y la organización de los programas de maestría y de postgrados permita que se elaboren algunas directrices que coordinen la realización de estos trabajos.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL

- HERBART, J. F. Bosquejo para un curso de pedagogía. Madrid: Espasa-Calpe, 1935. 279 p.
- _____. La pedagogía general derivada del fin de la educación. Madrid: Espasa-Calpe, 1935. 323 p.
- _____. Informes de un preceptor. Medellín: La Lectura, 1995. 125 p.
- _____. Teoría y práctica en la pedagogía: Johann Friedrich Herbart. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 1. No. 4 (junio-septiembre, 1990), pp. 59-62.

BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica, 1964. 709 p.
- AGAZZI, Aldo. Historia de la pedagogía y la filosofía. España: Marfil, 1966. v.3. 253 p.
- ANTOLOGÍA de Herbart. Selección e introducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía. La Pedagogía Clásica, V.1932.
- APEL, Hans-Jürgen. Teoría y práctica de la educación del maestro. En: Educación, Tübingen, Vol. 49-50 (1994); pp. 66-79
- ASSOUN, Paul-Laurent. Freud: la filosofía y los filósofos. Barcelona: Paidós, 1982. 246 p.
- _____. Introducción a la epistemología freudiana. México: Siglo XXI Editores, 1982. 211 p.
- AVANZINI, Guy. La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días: del humanismo al criticismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1990. 350 p.
- BARTH, P. Pedagogía. 3 ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1936. 478 p.

- BENÍTEZ, Laura y ROBLES, José A. La vida de las ideas. En: Del renacimiento a la ilustración, 1994. 112 p.
- BÖHN, Winfried y SOËTARD Michael. Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A) desde los años sesenta. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 3. No.7 (primer semestre, 1992); p.129-151
- BOWEN, James. Historia de la educación occidental. El occidente moderno: Europa y el Nuevo Mundo siglos XVII-XX. 2 ed. Barcelona: Herder, 1985. 370 p.
- BREZINKA, Wolfgang. Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Barcelona: Herder, 1990. 308 p.
- CABERO, Julio *et al.* Tecnología educativa. Madrid: Síntesis, 1999. 207 p.
- CALVINO, Italo. Por qué leer los clásicos. España: Tusquets, 1993. 278 p.
- CAMPILLO CUAUHTLI, Héctor. Manual de historia de la educación: ensayos pedagógicos XXI. 3 ed. México: Fernández Editores, 1961. 319 p.
- CASSIRER, Ernst. El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas: Los sistemas postkantianos. México: Fondo de Cultura Económica, 1979. v.3. 576 p.
- CODIGNOLA, Ernesto. Historia de la educación y de la pedagogía. 6 ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1964.
- COLOMBIA. CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Pedagogía y educación: reflexión sobre el Decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación: compilación de documentos preparados por distintos autores. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1999.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3012 de 1997 y Decreto 272 de 1998. En: Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Santafé de Bogotá: Enlace Editores, 1998. pp. 49-81.
- _____. Decreto 272 de febrero, 1998. p.11
- _____. Decreto 1278 de junio 19, 2002.
- COMPAYRÉ, Gabriel. Herbart. La educación a través de la instrucción. México: Trillas, 1994. 97 p.
- CORREA VÉLEZ, Jaime. En: Kant su refutación del idealismo. Bogotá: Pontificia Universitas Gregoriana, 1954.
- CRUIKSHANK, Katheen. El prelude de la educación como disciplina académica: el herbartianismo norteamericano y la emergencia de una ciencia de la

- pedagogía. En: Educación y pedagogía, Medellín. Vol. XI. No. 23-24 (enero-agosto, 1999); p. 201-229.
- DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1995. 163 p.
- DE HOVRE Fr. Ensayo de filosofía pedagógica. 4 ed. Madrid: Fax, 1952. 391 p.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI Félix. ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama, 1994. 220 p.
- DELFGAUW, Bernard. Historia de la filosofía. Buenos Aires: Carlos Lohé, 1966. 245 p.
- DE TEZANOS, Araceli. La formación de educadores y la calidad de la educación. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 7. No. 14-15 (1996); pp. 36-65.
- DEWEY, John. Democracia y educación. Buenos Aires: Losada, 1978. 382 p.
- DIAZ, Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 1993. 263 p.
- DIAZ, Mario y MUÑOZ, José A. Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Corprodic, 1999. 206 p.
- DILTHEY, Guillermo. Historia de la filosofía. 3a. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1967. 273 p.
- _____. Historia de la pedagogía. 8 ed. Buenos Aires: Losada, 1968. 200 p.
- ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto. El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En: Objeto y método de la pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 1993, 100 p.
- _____. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 8. No. 16 (segundo semestre, 1996); p. 71-105.
- _____. De transeúntes a vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia. En: Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación (2001); 464 p.
- ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto y ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Campo intelectual de la educación y campo pedagógico: posibilidades, complementos y diferencias. En: Educación y ciudad. Santafé de Bogotá, No. 4 (diciembre 1997-enero, 1998); p. 13-23.
- ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto, *et al.* Dimensión histórico epistemológica de la pedagogía. En: COLOMBIA. CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN.

- Pedagogía y educación: reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación. Santafé de Bogotá: MEN.1999.
- ECHEVERRIA, Javier. Influencia de las matemáticas en la emergencia de la filosofía moderna. En: Del Renacimiento a la Ilustración. Tomo I. Madrid: Trotta, 1994. 228 p.
- ESCOLANO, A., *et al.* En: Epistemología y educación. Ponencias. Seminario sobre problemas epistemológicos de las ciencias de la educación. España: Sígueme. 1978. 174p.
- FERMOSO ESTÉBAÑEZ, Paciano. Teoría de la educación. México: Trillas, 1981. 506 p.
- FERNÁNDEZ, Adalberto y SARRAMONA, Jaime. La educación: constantes y problemática actual. 9 ed. Perú: Ceac, 1981. 581 p.
- FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. México: Siglo XXI Editores, 1968. 375 p.
- _____. La arqueología del saber. 2 ed. México: Siglo XXI Editores. 1972. 255 p.
- FRANKENA, W. K. 3 Filosofías de la educación en la historia. Aristóteles, Kant y Dewey. México: Uthea, 1968. 380 p.
- FRITZSCH, T. Juan Federico Herbart. Buenos Aires: Labor, 1932. 210 p.
- FULBROOK, Mary. Historia de Alemania. Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1995. 370 p.
- GADAMER, Hans Georg. Verdad y método I. Salamanca: Sígueme, 1993. 331 p.
- GAL, Roger. Historia de la educación. Buenos Aires: Pall Mall, 1968. 140 p.
- GALLEGO BADILLO, Rómulo. Saber pedagógico: una visión alternativa. Santafé de Bogotá: Magisterio, Colección Mesa Redonda. 1995. 118 p.
- _____. Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales: una concepción actual del conocimiento científico. Bogotá: Magisterio, Colección Mesa Redonda. 1996. 347 p.
- GALLEGO BADILLO, Rómulo y PÉREZ MIRANDA Roymán. Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. XI. No. 25 (septiembre-diciembre, 1999); pp. 87-117.
- GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. Humanismo, hermenéutica y pedagogía. Medellín, 2002, 250 p. Trabajo de grado (filósofo). Universidad de Antioquia. Instituto de Filosofía.

- GARCÍA CARRASCO, Joaquín. El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de Herbart. En: Epistemología y educación: seminario sobre problemas epistemológicos. Salamanca: Sígueme, 1978. 174 p.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín y GARCÍA DEL DUJO Ángel. La aproximación teórica y el nacimiento de la pedagogía como ciencia. En: Teoría de la educación. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996. v.1. 283 p.
- GEISLER, Erich E. Enseñanza educativa, En: Educación: Tübingen. Vol. 42. (1990); p. 22-29.
- GÓMEZ, Mario y BEDOYA, José Iván. Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Ecoe Ediciones Colombia, 1995. 164 p.
- GOTTLER F, José. Pedagogía sistemática. Barcelona: Herder, 1962. 441 p.
- GUTIÉRREZ ZULUAGA, Isabel. Historia de la educación. 4 ed. Madrid: Narcea, 1972. 479 p.
- HARTMANN, Nicolai. La filosofía del idealismo alemán. Buenos Aires: Sudamericana, 1960. 459 p.
- HEITGER, Marian. Sobre la necesidad y posibilidad de una pedagogía sistemática. En: Educación. Tübingen, Vol. 42. (1990). p. 7-21
- HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. 2 ed. Bogotá: Plaza & Janés. Serie Educación y Cultura. 2001. 334 p.
- HERNÁNDEZ RUÍZ, Santiago. Metodología general de la enseñanza. México: Uteha, 1949. 371 p.
- _____. Psicopedagogía del interés. 2 ed. México: Uteha, 1950. 355 p.
- _____. Pedagogía natural: una teoría general de la educación y la enseñanza. México: Uteha, 1960. 370 p.
- HILGENHEGER, Norbert. La forma expositiva bidimensional de la pedagogía general de J. F. Herbart. En: Educación. Tübingen. Vol. 45. (1992); pp. 70-83.
- _____. Johann Friedrich Herbart. En: Perspectivas. París. Vol. 23. No. 3-4 (1993); pp. 671-706.
- HIRSCHBERGER, Johannes. Historia de la filosofía. Barcelona: Herder, 1974. 322 p.
- HÖLSCHER, Lucian. Los fundamentos teóricos de la historia de los conceptos (Begriffsgeschichte). En: OLÁBARRI, I. y CASPISTEGUI, F. J. La nueva historia cultural. Madrid: Complutense, 1993.

- JARAMILLO URIBE, Jaime. Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Bogotá: Fondo Nacional Universitario, 1978. 110 p.
- KANT, Immanuel. Pedagogía. Madrid: Akal, 1991. 112 p.
- KOSELLECK, Reinhart. Futuro pasado, para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós, 1993. 368 p.
- s.n. La pedagogía de Johann Friedrich Herbart y su difusión e influencia en la segunda mitad del siglo XIX a través de la escuela herbartiana. *s.p.i. s.f.* [mimeógrafo].
- LARROYO, Francisco. Historia general de la pedagogía. Porrúa: México, 1957. 475 p.
- LUZURIAGA, Lorenzo. Antología pedagógica. Buenos Aires: Losada, 1956. 223 p.
- _____. Pedagogía. Buenos Aires: Losada, 1963. 327 p.
- _____. Historia de la educación y de la pedagogía. Buenos Aires: Losada, 1967. 280 p.
- LYOTARD, Jean François. El entusiasmo: crítica kantiana de la historia. Gedisa, 1989. 131 p.
- MANEN VAN, Max. El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998. 231 p.
- MARIAS, Julián. Historia de la filosofía. 34 ed. Madrid: Manuales de la Revista de Occidente, 1983. 515 p.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Pedagogía, discurso y poder. Santafé de Bogotá: Corprodic, 1999. 206 p.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos E. y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia. 1994, 175 p.
- MEIRIEU, Philippe. Apprendre... oui, mais comment. París: E.S.F éditeur, 1994. 195 p.
- _____. Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie. sixième édition. París: E.S.F éditeur, 1997. 198 p.
- MEIRIEU, Philippe y DEVELAY, Michel. Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous... París: E.S.F. éditeur, 1992. 208 p.
- MORANDO, Dante. Pedagogía. Barcelona: Luis Miracle, 1953. 332 p.
- MONROE, Paul. Historia de la pedagogía. Madrid: La Lectura, 1930.
- MORENO, Juan Manuel; POBLADOR Alfredo y DEL RÍO Dionisio. Historia de la educación. 3 ed. Madrid: Paraninfo, 1978. 544 p.

- MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid. La formación docente en Alemania. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 7. No. 14-15 (1996); pp. 170-177.
- NOGUERA, Carlos E. Historia de la pedagogía: una reflexión ética desde el saber pedagógico. En: Pedagogía y saberes. Bogotá. No. 2 (1991); pp. 26-36.
- NOHL, Herman. Antropología pedagógica. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1954. 307 p.
- NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. 495 p.
- ORTEGA Y GASSET. Prólogo. En: HERBART, J. F. La pedagogía general derivada del fin de la educación. Madrid: Espasa-Calpe, 1935. 323 p.
- Pensamiento Pedagógico de Juan Federico Herbart. En: Enciclopedia de la educación. Antología pedagógica. Vol. 3. España: Nauta, 1981. pp 461-464.
- PETERS, Richard S. El concepto de educación. Buenos Aires: Paidós, 1969. 325 p.
- PINILLA PACHECO, Pedro Antonio. Formación de educadores y acreditación previa. Medellín: Universidad Autónoma de Colombia, 1999. 355 p.
- PLANCHARD, Emile. Orientaciones actuales de la pedagogía. Buenos Aires: Troquel, 1963. 219 p.
- _____. La pedagogía contemporánea. 6 ed. Madrid: Rialp, 1975. 570 p.
- POZO, Juan Ignacio. Teorías del aprendizaje. 3 ed. Madrid: Morata, 1994. 281 p.
- REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA. Editorial. No. 42 (noviembre, 1996).
- SÁEN OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1902-1946. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, v.1, 1997, p. 397.
- SIACCA, Michele F. Historia de la filosofía. 5 ed. Barcelona: Luis Miracle, 1966. 328 p.
- SILVA, Renán. La cultura en tiempos de penumbra: reflexiones en torno a la crisis de la Universidad del Valle. En: Viceversa, Revista Colombo Francesa. Cali. No. 6 (1999); p.54-58.
- SOTO ARANGO, Diana. La investigación acerca del saber pedagógico actas I: coloquio. Historia de la educación en Colombia. Santafé de Bogotá: 1992.
- STORIG, Hans Joachim. Historia universal de la filosofía. Madrid: Tecnos, 1995. 808 p.
- SPECK, Josef *et al.* Conceptos fundamentales de pedagogía. Barcelona: Herder. 1981.

- TOULMIN, Stephen y JANIK, Allan. La Viena de Wittgenstein. Madrid: Taurus, 1973. 373 p.
- VASCO MONTOYA, Eloísa. El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. En: Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Corprodic, 1999. 206 p.
- VÉLEZ CORREA, Jaime. Kant su refutación del idealismo. Bogotá: Pontificias Universitas Gregoriana, 1954. 180 p.
- VILANOU, Conrad. De Kant a Herbart: disciplina, moralidad e instrucción en los orígenes de la pedagogía contemporánea. En: Alternativas. Vol. 1. No. 1 (noviembre, 1998); pp. 31-46.
- WINFRIED, Böhn y SOËTARD, Michael. Evolución del pensamiento pedagógico alemán (R.F.A) desde los años sesenta. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. No. 7 (1992); pp. 129-151.
- WULF, Christoph. Introducción a la ciencia de la educación: entre teoría y práctica. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 1991. 195 p.
- WULF, Christoph y ZIRFAS Jörg. Antropología pedagogía en Alemania: retrospectivas y perspectivas. En: Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 2001. pp. 69-80.
- ZAMBRANO, Leal Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001. 172 p.
- ZAPATA Villegas, Vladimir *et al.* Objeto y método de la pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía, 1993. 134 p.
- ZAPATA Villegas, Vladimir *et al.* La educabilidad y la enseñabilidad. En: COLOMBIA. CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Pedagogía y educación: reflexión sobre el Decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación: compilación de documentos preparados por distintos autores. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1999.
- ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1987. 357 p.
- _____. De Comenio a Herbart. En: Educación y cultura. Bogotá. No. 17 (marzo, 1989); pp. 45-51.
- _____. Otra vez Comenio. En: Educación y pedagogía. Medellín. No. 8-9 (1992-1993); pp. 241-271.

ZULUAGA, Olga Lucía. El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En: Objeto y método de la pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía, 1993. pp. 119-125.

_____. Investigación y experiencia en las escuelas normales. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 8. No. 16 (segundo semestre, 1996); pp. 154-163.

_____. El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En: Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 2001. pp. 81-88.

ZULUAGA, Olga Lucía y ECHEVERRY, Jesús Alberto. El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: Corprodic, 1999. 206 p.

ZULUAGA, Olga Lucía y otros. Proyecto de investigación: "La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad. Medellín. s.e. 2000. [Mimeógrafo].

APÉNDICE I

DE METAFÍSICA Y FILOSOFÍA

La opinión de Pascal parece haber sido la de que con frecuencia los hombres no tienen otra opción que la de someterse a ciertos principios, pero que la manera como lo hacen puede ser más o menos razonable.

Y si es típico del pueblo que, mientras tenga que someterse a las fuerzas que están fuera de su control, lo hace de la manera más racional posible, es característico de los filósofos que se niegan a reconocer o el componente necesario o el componente racional en las acciones del común de los hombres.

Ben Rogers

Para comprender el pensamiento pedagógico de Herbart y la descripción de sus conceptos, es preciso ubicar en un marco general sus planteamientos filosóficos y metafísicos, cuya relación con los planteamientos pedagógicos ha sido objeto de múltiples interpretaciones y la base de muchas de las críticas de sus detractores.

En términos generales pueden ubicarse varios enfoques de lectura frente a la existencia de su metafísica: los que consideran que ésta feneció, mientras su pedagogía subsiste; quienes piensan que de llegar a ser cierta tendría gravísimas consecuencias para la pedagogía; y otros, en una posición más intermedia, plantean que se pueden establecer ciertas relaciones entre su metafísica y su pedagogía, cuestión que el mismo Herbart subrayó.

Este debate ha dado lugar, entre otras, a la existencia de lecturas neopositivistas sobre el presunto “positivista” de Herbart. Dichas lecturas pretenden, al negar importancia tanto a la metafísica como a su filosofía, reducir su pedagogía, si mucho, a meros asuntos metodológicos y técnicos, cuando de lo que se trata es

de resaltar la especificidad e influencia de sus posturas en el pensamiento pedagógico occidental.

En la descripción de estos planteamientos metafísicos y filosóficos se destacarán los elementos relacionados con su teoría de los Reales, el método de las relaciones y la importancia del trabajo conceptual con el que Herbart pretendió distinguirse tanto de los idealistas como de los materialistas, de los empiristas como de los racionalistas. Para esto se traerá a colación el prólogo que hace Ortega y Gasset a la *Pedagogía General* de Herbart y el capítulo quinto “*Herbart*” del libro de Ernst Cassirer *El Problema del Conocimiento en la Filosofía y en la Ciencia Modernas. Los Sistemas Postkantianos*.

Ortega y Gasset señala las relaciones entre la filosofía, la lógica, las ciencias y la metafísica cuyas partes son: Metodología, Ontología, Psynecología —teoría del movimiento— y eidología —teoría de las ideas—; esta última sería el puente hacia su psicología que, a la vez, es una metafísica aplicada manifestada en sus ciencias de la ética, la estética y la pedagogía.

La metafísica es, para Herbart, la ciencia de la experiencia, es decir, del proceso del conocimiento que nos lleva del sentido común a la sistematización que cada ciencia hace de su área de estudio y al sistema de tales sistemas, o sea a la conciencia del sistema de la realidad y del sistema de la verdad, ambos perfectos según Herbart, al decir de Ortega y Gasset. Imponente edificio construido sobre bases firmes: el convencimiento de haber establecido el Real como el fundamento último, el sustrato, el suelo más sólido, y, además, el método para relacionar los distintos Reales. Todo ello construido con teorías y métodos mediante los cuales pretendía Herbart resolver problemas como el de la inherencia, la conjunción, la variación, el yo, la continuidad, entre otros.

Herbart cuestiona que nuestra experiencia esté basada en conceptos contradictorios como cosa —al ser una y múltiple, idéntica y distinta— y formas de la intuición, categorías y principios del entendimiento kantiano que conducen a

antinomias, es decir, a la situación en que aparentemente se podrían sostener como igualmente verdaderas proposiciones contrarias.

Se evidencia que Herbart toma como punto de referencia a Kant y con él a toda la modernidad y, por ende, a toda una corriente de nuestra tradición occidental. Si ella condujo a esta situación aporética, quiere decir para Herbart, según la descripción de Ortega y Gasset, que en algo se falló, puesto que es tan inconcebible que el Ser pudiera ser contradictorio, como querer extender las contradicciones al campo del concepto —es decir a “soluciones” como la hegeliana ante las antinomias kantianas—. En consecuencia, la contradicción no está en el Ser, está en nuestro pensamiento y/o en nuestra experiencia dirá Herbart. De ahí la importancia de su metafísica como análisis de esta experiencia.

1. LECTURAS METAFÍSICAS

Parece que los planteamientos filosóficos de Herbart fueran “tan concretos” que para comprenderlos bastaría quedarse con los elementos que presentan los manuales de historia de la pedagogía y de la filosofía, pero el asunto no es así. La aparición de Herbart en esos textos difiere poco. En los filosóficos, donde aparece con poca frecuencia, se resaltan más sus concepciones metafísicas o filosóficas, haciendo sólo algunas relaciones con sus planteamientos pedagógicos; en los textos pedagógicos, donde este autor siempre está presente, se destacan más sus posiciones en torno a la pedagogía y a la educación que las relacionadas con la metafísica y la filosofía.

En los manuales de historia de la filosofía, el estereotipo de lectura que más se encuentra evidencia la complejidad de los planteamientos filosóficos de Herbart. Generalmente se refieren a él diciendo que, a pesar de su realismo, en contra de

su férrea voluntad de oponerse a los idealistas, terminó siendo uno de ellos. De ahí el calificativo que le dan a su teoría, *intelectualismo*.*

Se suele señalar, en estos textos, que no fue ninguna “solución” el haber puesto a depender el carácter científico de la pedagogía de otras dos ciencias: la filosofía práctica —ética— y la psicología, la cual no se había separado en esa época de la filosofía. Pero la propia concepción de ciencia en Herbart es tal que, al implicar relaciones con la filosofía, apunta a señalar las diferencias que tiene su concepción con respecto a la forma en que se concibe la ciencia en la modernidad y, ello, a pesar de las aparentes similitudes que con ésta tendría. Una de estas similitudes fue su intento de matematizar a la propia psicología, metafísica aplicada para Ortega y Gasset; no obstante, para muchos, su psicología desmiente su metafísica.

A la metafísica de Herbart y en particular a su teoría de los Reales se la suele calificar como parmenideísmo. De su psicología se resalta la afirmación, escandalosa para la época, que las facultades son meras quimeras, éstas no son innatas en el hombre, ni se pueden considerar aisladamente; se destacan además, la estática y la dinámica del alma, la dinámica de las representaciones en el espíritu, la teoría de la apercepción, entre otras. También se habla de la estética y la ética, estrechamente relacionadas. En ellas se subrayan las valoraciones sobre lo bello en el arte y en la moral en el marco de su teoría del gusto y de sus famosas cinco ideas prácticas: libertad interior, perfección, benevolencia, derecho y equidad. Según Ortega y Gasset de estas ideas se derivan otras que forman un ámbito de segunda moralidad, en la que se incluyen los sistemas de premio y castigo, de administración, de cultura y una idea de sociedad unánime, corona del mundo ético.

* Corriente histórica que trató de lograr una síntesis entre racionalismo y empirismo, gracias a puntos concretos, como el que se refiere a cierta manera de concebir el origen de los conceptos.

Igualmente, se señalan sus métodos —de las relaciones, de las consideraciones contingentes, de la integración de conceptos— así como su objeto: la teoría de los Reales, en la cual se hace referencia al acaecer real, al problema del espacio en sus relaciones con el Real y el tiempo, al equilibrio entre representaciones, entre otros. Todo ello como respuestas a los problemas que acarrea el que se tenga de las cosas una experiencia contradictoria: la cosa es una, pero al mismo tiempo múltiple —sus propiedades—, es idéntica pero al mismo tiempo distinta —mudable, variable—, del yo se predicarían estas mismas contradicciones. Estos problemas son los que se llaman: de la inherencia, la conjunción, la variación y el yo. A ellos se añaden otros como el de la materia, el de las formas de la intuición y del entendimiento. La presentación que de ellos hacen dichos manuales suele ser muy parecida.

Si se mira en conjunto la presentación que los diversos textos hacen de Herbart, se podrían distinguir varias posiciones:

Los que insisten en que su posición es una crítica a los idealistas. Herbart sería una de varias corrientes que estaban en oposición a la filosofía especulativa del idealismo alemán, según Storig.³⁹⁵ Algunos autores hablan de un retorno al espíritu del criticismo en la forma de una “...transformación del kantismo en sentido realista...”³⁹⁶ y califican a Herbart de “realismo metafísico pluralista”.³⁹⁷

Los que subrayan que la emprendió contra Kant, del que abundan las interpretaciones que consideran a éste como realista.* Por ejemplo, Storig habla de una “reflexión crítica” sobre Kant. Aquí ya es el realismo de Herbart el que haría aparecer también a Kant como idealista. Herbart estaría negando la espontaneidad creadora de la conciencia y considerando el pensar en el mismo

³⁹⁵STORIG, Hans Joachim. Historia universal de la filosofía. Madrid: Tecnos, 1995. p.600 y ss.

³⁹⁶Ibid.

³⁹⁷Ibid.

*Un buen resumen de esas interpretaciones las presenta CORREA VÉLEZ, Jaime. En: Kant su refutación del idealismo. Bogotá: Pontificia Universitas Gregoriana, 1954.

sentido de los asociacionistas ingleses, es decir, como algo determinado y en dependencia del mundo exterior en forma y contenido.

Aquellos que dicen que en filosofía “Herbart representa, con Lotze, un modo de pensar que, si bien es verdad considera el mundo de la experiencia como un mundo del fenómeno, a la manera de Kant, enfoca la atención sobre todo en la descripción y explicación del contenido concreto de los fenómenos”.³⁹⁸

Otros autores dicen que el idealismo —alemán— había salido a su vez de Kant, de quien dicen también surgió el materialismo y el positivismo e igualmente la protesta contra éstos. Igualmente contradicen el afán que hay en Kant de subsumir todo lo individual bajo leyes universales y necesarias, de negar el derecho y el valor propios de lo individual —tan importante para Herbart— y, así, de hacer una explicación mecanicista y estática del proceso del universo y negar el carácter dinámico de todo desarrollo vivo. Son estos los que le reprochan a Herbart el espíritu irracionalista, con el fin de invocar las potencias no intelectuales, su manera de entender el inconsciente.

Lo anterior hace comprensible *el que otros agrupen a Herbart dentro de la época romántica y como una de las cuatro derivaciones del idealismo, al lado de Herder, Jacobi y Krause.* De esta manera se podría señalar que, si bien Herbart “...pareciera una inversión pura y simple de la tesis idealista”,³⁹⁹ no lo es, pues considera que la reflexión filosófica tiene capacidad para llegar a determinar la naturaleza y los caracteres generales de la realidad, con lo que no haría otra cosa que transformar en conceptos los datos de la experiencia interior y exterior.

Otros presentan posiciones menos tajantes ante la ubicación de Herbart en una u otra tendencia. El propio Storig sostuvo que no encaja en el esquema en que se

³⁹⁸DELFGAAUW, Vernard. Historia de la filosofía. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1966. p.200.

³⁹⁹MARIAS, Julián. Historia de la filosofía. Manuales de la Revista de Occidente, 1954, p.33 y ss.

basa nuestra experiencia. Ello se debería a lo que Johannes Hirschberger sostiene:

...ofrece una conjunción algo extraña de psicología asociacionista y concepción monadológica. Por un lado, el “yo” es una realidad y se muestra operante en las apercepciones; por otro, no hay nada fuera de las simples series de representaciones, y el “yo” queda reducido a un punto de intersección de los contenidos representativos, serie activa y serie pasiva.⁴⁰⁰

Otra de éstas posiciones es la que sostuvo Dilthey: “En su sistema se conciertan hábilmente puntos de partida diferentes: su maestro Fichte con su Teísmo, el pluralismo de Leibniz, la teoría de las antinomias de los escépticos y de Kant, la mentalidad mecanicista de los grandes científicos de la época y, finalmente, Pestalozzi. No se ha estudiado todavía con material suficiente, el desarrollo de su pensamiento”.⁴⁰¹ Y añade, Herbart “...insinúa la tendencia que luego se desarrollará en Alemania: los intentos sistemáticos que tratan de tener en cuenta, más bien, la diversidad de aspectos de los problemas y de las opiniones...”⁴⁰²

Por su parte Cassirer sostiene: “...Tal vez no exista en toda la historia de la filosofía ningún otro sistema en que el momento de lo ‘dado’ y el momento del pensamiento construido, en el que la especulación y la experiencia se compenetren de un modo tan notable y tan paradójico como en el sistema herbartiano”.⁴⁰³ De ahí la pluralidad de lecturas a las que se prestó su pensamiento.

Y continúa,

Si nos atenemos a las antítesis esquemáticas de las clasificaciones usuales en la historia de la filosofía, con las mismas razones podemos clasificar a Herbart como “realista” o como “idealista”, como “racionalista” o como “empirista”, como metafísico o como analítico exacto. Cierto es que él mismo cree hallarse al margen de todas estas antítesis y

⁴⁰⁰HIRSCHBERGER, Johannes. Historia de la filosofía. Barcelona: Herder, 1973. p.176 y ss.

⁴⁰¹DILTHEY, Guillermo. Historia de la filosofía. México: Fondo de Cultura Económica, 1967. p. 32.

⁴⁰²Ibid.

⁴⁰³CASSIRER, Ernst. El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas. Los sistemas postkantianos. Tomo III. México: Fondo de cultura económica, 1979. p.477.

clasificaciones, pues está convencido de haberlas superado todas desde dentro por medio de un nuevo principio. Y este principio posee para él su justificación y su razón de ser inmediatas en el hecho de que no se propone ser otra cosa que la total y consecuente aplicación del pensamiento sobre el que descansa toda interpretación de lo dado por el concepto, en el que se basa la *teoría en cuanto tal*, ya se llame científica o metafísica.⁴⁰⁴

No es entonces que los otros autores no permitan entender a Herbart porque hacen una presentación paradójica de él, sino que, según Cassirer, es cierto que es paradójico. Para resaltar tal paradoja se presentarán dos evaluaciones finales que así lo confirman. Una es del propio Cassirer, quien después de decir varias veces que el resultado de Herbart es negativo, que no logró la meta que se propuso con la metafísica, agrega al final:

La significación que su sistema tiene en el problema del conocimiento se basa en el hecho de haber restaurado la filosofía como análisis puro de la *experiencia*, saliendo al paso de todos los intentos hechos para construir la realidad a base del concepto y de los movimientos propios de éste. Lo que ocurre es que lleva este análisis más allá del punto en que puede acreditarse como científicamente fecundo, ya que, en vez de desembocar en una serie de principios supremos del conocimiento de la experiencia, trata de buscar un fundamento a estos principios en el ser de las "*posiciones*" absolutas.⁴⁰⁵

Si se compara esta cita con la anterior se verá, según Cassirer, que en vez de principios del conocimiento Herbart propone un nuevo principio que es el fundamento de éstos y que tendría relación con "...la total y consecuente aplicación del pensamiento sobre el que descansa toda interpretación de lo dado por el concepto".⁴⁰⁶ Pero cómo entender esto, si es que él mismo nos acaba de decir que salió al paso de "...todos los intentos hechos para construir la realidad a base del concepto y de los movimientos propios de éste".⁴⁰⁷ Entonces, ¿de qué concepto se trata?, ¿cómo es ese análisis puro de la experiencia?

La otra evaluación es más global:

⁴⁰⁴Ibid.

⁴⁰⁵Ibid., p.488-489.

⁴⁰⁶Ibid., p.477.

⁴⁰⁷Ibid., p.488.

Al negar Herbart la espontaneidad creadora del espíritu y que el espacio y el tiempo sean formas del espíritu, pues los considera como producto del mecanicismo de las representaciones, niega así de raíz el motivo generador del idealismo. Pero, de este modo, Herbart pierde completamente el motivo animador del kantismo sin lograr en la mecánica de las representaciones ni con la pluralidad de los seres, dar solución a los problemas planteados por Kant y no resueltos por el idealismo.⁴⁰⁸

Estas apreciaciones ponen de relieve la complejidad que presenta el pensamiento de Herbart. Son muchas las interpretaciones y valoraciones a que se ha prestado el desarrollo de sus ideas. Sin embargo, es necesario dilucidar un criterio que nos permita mostrar la coherencia de la posición de Herbart en medio de interpretaciones tan aparentemente contradictorias.

2. EL REAL, LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN DE LOS CONCEPTOS EN HERBART

Detenerse en las concepciones de Herbart sobre los Reales y su manera de presentarlos es el criterio elegido, junto con su concepción del todo en el cual están inmersos, para mostrar por qué el desarrollo de sus ideas se prestó a tan diversas interpretaciones.

Herbart, según Cassirer, consideraba la experiencia como fundamento de la metafísica y a ésta como ciencia y análisis crítico de la experiencia, afirmando la imposibilidad de reducir la realidad a la representación del yo. En palabras de Siacca, de los aspectos presentes en el sistema de Herbart se debería destacar "...el realismo contra el idealismo y el análisis crítico de la experiencia contra el empirismo".⁴⁰⁹ Estos aspectos anuncian ya la particularidad que tienen en Herbart la experiencia y la realidad.

⁴⁰⁸SIACCA, Michele F. Historia de la filosofía. Barcelona: Luis Miracle, 1966. p.497

⁴⁰⁹Ibid., p.493.

La experiencia entendida como “lo dado”, punto de partida de la filosofía, es una representación ingenua del universo, hecha por la conciencia precientífica que lo piensa como el mundo de las “cosas” con sus “propiedades” y “cambios”. Pero en Herbart eso “dado” es sólo un punto de vista necesario para que los problemas sean reales; es tarea de los filósofos hacerlo comprensible puesto que por sí mismo no lo es. El fin de la filosofía es darnos a conocer la verdadera realidad, por ello la filosofía es metafísica. El camino para esto es el análisis de aquellos conceptos fundamentales que estructuran nuestra experiencia, empezando por el de “cosa”, pero teniendo en cuenta también los del entendimiento y la razón. Se impone, por tanto, volverlos inteligibles.

Para Herbart el estudio sistemático de los fenómenos proporcionaría la posibilidad de eliminar las contradicciones ya señaladas. La misión de la filosofía sería purificar ese cuadro del universo de aquellas. Para esta tarea servirían la lógica y la teoría de los Reales, así como el método de las relaciones.

Por un lado está la lógica, pero no la trascendental kantiana ni la dialéctica hegeliana; vendría a ser, además de la lógica clásica tradicional, con sus principios y leyes o modos correctos de derivación de las proposiciones unas de otras —las formas de conexión posible de lo pensado—, la que se llamó la lógica combinatoria. Por otro lado, habría que pensar la realidad integrada en su último fundamento por una pluralidad de “seres Reales”, inmutables e inextensos —con los que salva Herbart el principio de identidad— que ejercen uno sobre otro una influencia obstaculizante o perturbadora, a la que cada uno contesta con su tendencia a la restauración y conservación. De la pluralidad de éstos resulta toda multiplicidad, cambio y diversidad. Sólo de esta manera es posible mantener firmemente el concepto de substancia: las variadas propiedades y los estados cambiantes no afectarían a ésta, sino a la relación en que se encuentran de cambiante modo con otras substancias.

Cassirer reproduce una cita de Herbart —sin especificar su fuente— donde muestra la forma en que se resuelven problemas como el del cambio y el de las diversas cualidades producido por la relación entre los Reales. Al respecto nos dice: “...existe realmente fuera de nosotros una cantidad de entidades cuyo verdadero y simple *qué* no conocemos, ciertamente, pero acerca de cuyas relaciones interiores y externas podemos llegar a adquirir sin embargo, una suma de nociones susceptibles de aumentar hasta el infinito”.⁴¹⁰

En este sentido, una de las soluciones que Herbart propone a las contradicciones inherentes a los conceptos con los que se construye la experiencia en la tradición occidental, estaría en descomponer el yo en una multiplicidad de seres y, en consecuencia, podríamos decir, desintegrar cualquier sujeto de una oración. Asunto importante, ya que para Cassirer los problemas de Herbart no serían tantos si se hubiese dispuesto a aceptar el yo de los idealistas. Es como si hubiese sido idealista en todo menos en lo que realmente debía serlo.

Para Herbart, como ya se señaló, la experiencia es el objeto de análisis de la metafísica. El contenido de esta experiencia está compuesto de materia dada y forma dada. La materia de la experiencia tendría entre sus elementos una materia informe y una materia del conocimiento, ambas con formas y cualidades específicas. En relación con la forma de la materia, una sería la que ella tiene y otra la que pone el hombre en las formas de la intuición —espacio y tiempo— en las del entendimiento y en las de la razón, pero no en el sentido kantiano. En las del entendimiento estarían los nombres, las categorías y ciertos principios como fundamento y consecuencia, esencia y accidente; en las que pone el hombre con su intuición, estarían el olor, color, sonido, sabor, cualidades que reciben el nombre de secundarias —entran por un sólo sentido— a diferencia de las primarias —la figura y la magnitud del objeto, el lugar y el tiempo, el estado de reposo y de movimiento que presuponen la existencia de algo independiente de

⁴¹⁰CASSIRER, Op. cit., p.473

nosotros— en las que participan varios sentidos al mismo tiempo* y que son los que la modernidad propuso matematizar, al igual que las relaciones entre ellas.

Había llegado, para Herbart, la hora de saldar las deudas que Kant había dejado pendientes con el idealismo anterior, criticando ciertas posiciones kantianas con relación a la razón, el entendimiento y la sensibilidad. En Herbart no se trata ni de monismo, ni de dualismo, sino de pluralismo: explicar las cualidades y sus cambios por el tipo de relaciones que tienen entre sí unas entidades que no desaparecen con esas relaciones. Esta es la solución que propone a los problemas ya mencionados—inherencia, conjunción, variación, yo, entre otros—, o sea desintegrar al sujeto de la oración en multiplicidad de seres y relaciones entre ellos.

Así, al retomar el ejemplo de Kant del oro “es” amarillo, pesado, maleable, etc, se da a la tarea de analizar la copula “es”, esas propiedades y la cosa misma del oro. Contra la “cosa en sí” kantiana sostuvo, según Cassirer, que sí se puede conocer el Ser, sólo que hasta ahora es poco lo que de esa entidad conocemos. Herbart considera “...como un defecto fundamental el que Kant siga compartiendo con la metafísica antigua el hecho de que ambos reserven la denominación de lo ‘dado’ para las impresiones en vez de aplicarlas por igual a los conceptos y a las relaciones conceptuales”.⁴¹¹

La experiencia misma, según Herbart, lleva implícita en sí determinadas relaciones de forma y de ordenación sin que el pensamiento tenga que hacer otra cosa que desarrollarlas liberándolas de contradicciones internas. Han de ser rigurosamente observadas y medidas, es la experiencia la que aquí prescribe. Espacio y tiempo,

*Esta discusión reavivó la que se dio en el siglo XVII a raíz de la posición que sostenía que la percepción altera las cosas. Fue una discusión que dio para todo: para distinguir los tipos de ideas, proponer reformas al entendimiento, diferenciar las verdades de hecho y las de razón, etc. Todo ello se llamó el camino de las ideas o también el ir y venir entre las substancias, algo así como el legado que nos había dejado Descartes con todos sus problemas, como el de la relación entre la sustancia extensa y la sustancia pensante. Esta discusión, llegó hasta Hume que había resuelto prescindir del concepto de sustancia, causalidad, yo, etc., como meros hábitos en la costumbre, ya arraigada, de mirar así las cosas.

⁴¹¹CASSIRER, Op., cit. p.464.

relaciones de número y magnitud, sustancialidad y causalidad no serían por tanto una especie de envoltura externa que el entendimiento tiende sobre los objetos, sino que representan en su conjunto un momento fundamental de su existencia real, es decir, no se dan *a priori*. Tiene que existir necesariamente un algo real que revista para el espectador tales formas. No habría en nuestro conocimiento, ninguna clase de elementos puramente “formales” que expresen simplemente la naturaleza del sujeto cognoscente y no la de lo real. No sólo no habría en el contenido total del saber “...una forma pura, que no es sencillamente más que forma...”,⁴¹² sino que tampoco habría una “materia pura” que no sea otra cosa que materia al decir de Cassirer.

Ahora bien, la propia sensación es lo más cercano y lo más lejano de la posición absoluta, del Ser simple. Pero aún el conocimiento más perfecto de ese Ser absoluto tiene, necesariamente, que pasar por una gradación de determinaciones relativas. Para Cassirer, Herbart coincidía con Kant en el hecho de que no está buscando una existencia trascendente “fuera del pensamiento”, pero le criticaba a la Crítica de la Razón Pura haber creído establecer las formas definitivas del pensamiento cuando Herbart sólo reconoce en ellas síntesis provisionales. Se ha de llegar al sistema de la “verdad perfecta” y al de la “realidad perfecta”; a la razón de ser de las cosas, no a nuestra razón; serían las propias determinaciones definitivas del Ser coincidiendo con las determinaciones que ponemos.

Lo que Kant asumió como categorías puras le parecían a Herbart psicologismo, al que contrapone su realismo. Si se conciben las categorías como “potencias del alma”,⁴¹³ “...con ello desaparece toda seguridad objetiva en cuanto al saber y toda la determinabilidad lógica se perdería en una determinabilidad puramente antropológica”.⁴¹⁴ Se trata de hacer pasar por verdadero y necesario lo que ahora

⁴¹²Ibid., p.458

⁴¹³Ibid., p.457

⁴¹⁴Ibid.

sólo posee esas “...cualidades de un modo *relativo*, en relación con el sujeto de que se trata y con su específica organización”.⁴¹⁵

Entonces, “...al cambiar esta organización físico-espiritual, cambiarían necesariamente la forma de la verdad y de la objetividad...”⁴¹⁶ y más cuando se anulan entre si. Herbart pretendió restituirle su objetividad a las formas de enlace que Kant abandonara a la subjetividad, colocándolas de nuevo sobre bases objetivas. Se ve así como el problema de la “lógica trascendental” se transforma de nuevo en el problema de una ontología general, de una teoría metafísica del Ser.

El querer ir más allá sería desatender la aprehensión de Kant de rebasar la experiencia. Fue así como Kant, dicen algunos, acabo con la metafísica, pero habría que añadir que la metafísica de Herbart combate también todos los sistemas metafísicos anteriores —incluyendo todos los ismos— y los de los idealismos contemporáneos y anteriores, ciñéndose al análisis de la experiencia, análisis considerado como ciencia y apoyado en las ciencias.

Dirá Herbart que si aún con la mera palabra “cosa” estamos condenados a la metafísica, entonces, ¿por qué no querer ir hasta el final? La pretensión de Herbart es captar al Ser de modo que se manifieste en su “en sí puro”, sin relaciones y desprendido de todas las idiosincrasias del acto de pensamiento propio de las metafísicas que han existido, liberándolo de todos los accesorios que se le han endosado, pero utilizando *construcciones contingentes* en el proceso progresivo de conocimiento. *Construcciones contingentes* que para muchos autores constituyen el punto central de la filosofía de Herbart.*

De esta manera se manifiesta que Herbart está tanto en contra de los que pretenden un encuentro inmediato con el Ser, propio de la amplia gama de

⁴¹⁵Ibid.

⁴¹⁶Ibid.

*Intervienen al pasar de un concepto problema a un concepto solución, según Ortega y Gasset

irracionalismos con sus famosos inefables, como en contra de aquellos que creen haber llegado a él o partido de él en sus sistemas especulativos. A los primeros les dice, junto con Hegel, que quieren eludir el difícil trabajo que habría por delante; a los segundos, que el Ser es una “posición absoluta” que no es posible demostrar a ninguna conciencia por medio de pruebas mediatas. Si existe un “algo”, un elemento fundamental del Ser en general, es solamente gracias a nuestras sensaciones y porque en el acto de ellas “...cobramos conciencia de la determinabilidad pasiva del conocimiento”,⁴¹⁷ pero esto incluye que Herbart también sostenía la necesidad de complementar lo que revela la ciencia, pero oponiéndose tanto a los que dan saltos, llenando las lagunas del conocimiento con meras abstracciones vacías, como a los que quieren detenerse en ciertos límites, los de nuestras capacidades, que como se ha visto conducen a las contradicciones en que hoy se hallan aquellos que no cuestionan conceptos como “cosa”, entre otros.

En sus textos de pedagogía Herbart insiste en que con el alumno hay que ir paso a paso de la sensación a la ciencia, en cuya construcción también iríamos paso a paso, y de ésta a la metafísica en su empeño de ir más lejos sin caer en lo arbitrario. Antes de detenerse en ese paso a paso, es necesario subrayar que se opone tanto al método deductivo-sintético del idealismo y a los juicios sintéticos *a priori* como a otras variantes del método analítico-sintético del empirismo científico.

En ese ir paso a paso de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, si bien se presupone el Ser, no el mismo del que parten los idealistas, Herbart pretende “...suplir la marcha deductivo sintética del pensamiento puro por una consideración radicada pura y exclusivamente en lo dado...”,⁴¹⁸ pero tampoco concibe lo “dado” como a primera vista se nos presenta, sino “...transformándolo

⁴¹⁷CASSIRER, Op. cit., p.460

⁴¹⁸Ibid.

en un todo dotado de cohesión interior y coincidente en todas sus partes...”,⁴¹⁹ es decir, con arreglo a las exigencias del concepto, pero no a la manera kantiana ni hegeliana.

Con Herbart es como si el “realismo de la experiencia” se afirmarse de nuevo frente al idealismo del pensamiento, pero de una manera distinta a la del realismo ingenuo. Sostenía que era todo un contrasentido pretender un “realismo” que se creyera independiente de las leyes del pensamiento y no sólo de ellas sino incluso de los términos, las nociones, las representaciones, los conceptos, las imágenes con las que nos movemos; es necesario partir de ellas. Aspira a demostrar la forma de la experiencia como la forma del Ser, pero pone de manifiesto que esa forma de la experiencia es algo que debe descubrirse mediante la interpretación y determinación de los elementos dados y deberá hacerse con arreglo a las exigencias del rigor del concepto.

Este esfuerzo por restituirle al Ser todos sus derechos implica que el contenido de la metafísica no puede ser la reproducción, sino la elaboración de la experiencia que, al presentarse bajo las sensaciones de los sentidos, contradice las exigencias inmovibles del concepto, pues aún no ha sido pensada críticamente por esa metafísica.

Cuando Herbart habla del Real quiere hablar al mismo tiempo de su pensamiento acerca de ello, pues considera que no debe hablarse acerca de otra realidad superior sustraída a éste. Tiene que existir necesariamente un algo “Real” que revista para el espectador las formas de su experiencia y es aquí donde radica lo apremiante del pensamiento: no puede apartar de sí los conceptos de la ciencia continuo/discontinuo, número, entre otros, pero tampoco puede dejarlos en pie sin renunciar a sí mismo y a su principio fundamental.

⁴¹⁹Ibid.

Para Herbart, según Cassirer, el supuesto “...realismo de la ciencia se queda a mitad de camino, ni más ni menos que el ingenuo sensualismo, cuando confundía la cosa con el contenido de la sensación”.⁴²⁰ La metafísica tendría que ir más allá, como el sensualismo mismo que también desea rebasarse a sí mismo, y fundamentar el contenido esencial puro de las formas de la experiencia en principios de orden superior; sería “...la total y consiguiente aplicación del pensamiento sobre el que descansa toda interpretación de lo dado por el concepto en el que se basa la teoría”.⁴²¹

Lo que para la ciencia es punto de apoyo y reposo, ciertos conceptos, para la metafísica es el verdadero punto inicial. Su remontarse tiende a una construcción de conceptos, llámese teoría, sistema o como se designe tal especulación, que no puede ser independiente de las leyes del pensamiento, o sea, no es que con la metafísica se añada, se quite o se invente algo. El proceder de la metafísica no es nada distinto del de la ciencia misma; de ser completa representaría lo Real, es decir, lo que sirve de base a cuanto acaece y se manifiesta. El Ser, a cuya determinación tiende el conocimiento, sólo puede expresarse en conceptos de la razón, pero de la razón misma del ser —que coincidiría con las leyes lógicas de los principios de identidad y no contradicción—.

La crítica de la razón, tal y como Herbart la entiende, se orienta hacia la explicación del modo en que aparece la imagen empírica del universo y, también, la imagen de la experiencia libre de contradicciones, la cual debe dar cuenta de las contradicciones de la imagen de la conciencia usual, es decir, de aquella que emplea las categorías del entendimiento kantiano y de nuestra ciencia moderna en la comprobación de las cualidades sensibles. Así, habría que preguntarse, según Cassirer, ¿Qué hacer, entonces, si observamos que en las ordenaciones de relaciones del espacio y el tiempo inferimos tales contradicciones y éstas se

⁴²⁰Ibid., p.465

⁴²¹Ibid., p.477

extienden a todos los otros sistemas creados por medio de estas ordenaciones? Reformar también al entendimiento.

Uno de los procedimientos para hacerlo y así superar esas contradicciones del sentido común gracias a lo de la multiplicidad del Ser, sería recurrir a su método de las relaciones. Dicho método reconoce la “apariencia” de las múltiples cualidades y de los accidentes mudables, pero los considera objetivos; no ve en ellos la realidad misma, sino una “referencia a lo Real”. Sin embargo, dicha objetividad está condicionada, pues esas cualidades o accidentes, desde el punto de vista de la sustancia concreta, serían una “concepción contingente” al no ser consideradas con relación a los “en sí” que constituyen las cosas y al sólo tener presentes las relaciones entre esos “en sí”. Hay que penetrar hasta los elementos sustantivos que conforman las sustancias y también a sus relaciones.

De la imagen confusa llegaremos, así, a la imagen de la esencia, la única que es asequible a los espectadores y que es la misma en cualquier espectador, independiente de las características peculiares de éstos. Si bien esa imagen, en cuanto tal, se califica de “subjetiva”, es preciso resaltar que esta forma de subjetividad no excluye su necesidad, sale de la pura simultaneidad de las entidades mismas “...cada una de las cuales no desaparece en esta relación, sino que debe concebirse desprendida de ella, como algo propio y sustantivo”.⁴²² Herbart hace responsable de la variabilidad y mutabilidad a las múltiples relaciones en que esas entidades se encuentran. Establece así determinaciones definitivas —de los Reales— después de señalar las consideraciones contingentes.

Así, la superación de las contradicciones que se revelan en los datos inmediatos de la experiencia hace que el criterio de validez de tal construcción sea conceptual. Formamos nuestros modos de representación con arreglo a las leyes del pensamiento, pues

⁴²²Ibid., p.472

...no podemos salirnos en modo alguno del círculo de nuestras representaciones, no tenemos otro objeto del saber que nuestras representaciones y nosotros mismos; y todo el esfuerzo de nuestro pensamiento sólo puede ir encaminado en una dirección. La de aclarar en todos los puntos la necesaria concatenación entre la conciencia de nosotros mismos y la representación del mundo exterior.⁴²³

Según Cassirer, en Herbart son frecuentes apreciaciones como: "...nos hayamos totalmente encerrados en nuestros conceptos; y precisamente porque lo estamos, son los conceptos los que deciden acerca de la naturaleza de las cosas".⁴²⁴ De esta manera, hace una consideración radicada exclusivamente en lo dado, transformándolo en un *todo* dotado de una cohesión interior, dando cuenta tanto de lo que "es" como de sus relaciones. Pero, para Cassirer, la forma como Herbart concibe los Reales invalida su método de las relaciones. Es necesario especificar este proceso con algunas precisiones que trae Ortega y Gasset en el prólogo a la pedagogía, dada la importancia que ha de revestir para la ciencia de la pedagogía en Herbart.

Hasta ahora se ha hecho hincapié en que la metafísica es la ciencia de la experiencia y que Herbart es un poskantiano. El punto de unión de ambos tópicos estaría en el problema general que se manifiesta como decisivo en toda la trayectoria posterior de la teoría kantiana: "...el desdoblamiento abstracto del contenido del conocimiento en materia y forma, en una parte integrante apriorística y otra a posteriori, resulta insuficiente ya que, a base de ella, las leyes especiales de la experiencia y sus determinaciones concretas quedan siempre en pie como un resto sencillamente incomprendido".⁴²⁵

Herbart señala, según Cassirer, que tales leyes permiten considerar las contradicciones de la imagen de la conciencia usual como el motor, el impulso del pensamiento. Es así como reconstruye las distintas figuras, los momentos por los que ha de pasar necesariamente la conciencia en su odisea. La "*desgraciada*

⁴²³Ibid., p.453-454

⁴²⁴Ibid., p.454

⁴²⁵Ibid., p.459

reconciliación del espíritu” sería distinta a la de Hegel, pues sólo terminaría cuando el pensamiento logre su quietud venciendo hasta la última de las contradicciones: la que considera como algo propio y sustantivo, al mismo tiempo y directamente, un algo dependiente de otros; muy importante también para pensar la pedagogía.

A Cassirer no le queda más remedio que admitir que Herbart es un maestro en el descubrimiento de las objeciones dialécticas, aducidas en contra de la percepción de los sentidos. Es, en general, el que todo “ser así” que la sensación expresa en proposición postula al mismo tiempo la proposición contraria. Herbart recalca que allí, donde la intuición corriente nos habla de una cosa a la que corresponden simultánea o sucesivamente diferentes cualidades, el análisis filosófico nos enseña a descubrir diferentes modos de combinar los varios elementos simples —con lo que se salvaría el principio formal de la identidad, o sea la substancia—.

Si se aspira a penetrar en la estructura del mundo de nuestras intuiciones, de lo que se trataría no es de saber de dónde procede en general la idea del espacio o del tiempo, sino de saber en qué se basa la determinada agrupación y ordenación de los contenidos en el espacio y en el tiempo. Para Cassirer, Herbart habla de un espacio y tiempo intelectual que puede expresarse mejor haciéndolo contrastar con el espacio trascendental de Kant, trabajo por realizar, pero que no es objeto de esta investigación.

El asunto aquí es, por un lado, cómo se pasaría del mundo imaginario de los sentidos al mundo imaginario de la ciencia y, por otro, cómo rebasar ese trasegar de la conciencia. Lo anterior está en relación con la voluntad de pensar que caracteriza al hombre, según Herbart, y que le permite eliminar esas contradicciones al querer avanzar hasta los en sí de las cosas y sus relaciones. El procedimiento que sirve en general para conciliar las contradicciones con que tropieza el pensamiento —las cuales no pueden ocultarse, ni desconocerse— ha de ser el principio lógico que señala el camino en esas distintas etapas.

Si la experiencia es hallar pasivamente y la lógica aclarar —mediante el análisis de las notas constitutivas de las cosas— y distinguir los conceptos, la filosofía como elaboración de éstos se encuentra estrechamente relacionada con la metafísica, ya que ésta es concluir de un concepto a otro por intermedio de un movimiento que, partiendo de la apariencia, va a buscar la absoluta realidad.

Para referir dos predicados contrapuestos a uno y al mismo sujeto, la única vía es renunciar a la unidad de éste; así, donde al principio se revelaba una contradicción existe simplemente una diversidad que no encierra una heterogeneidad indeterminada, cuyos términos se hacen brotar unos a otros y aparecen enlazados entre sí conforme a una regla postulada por el pensamiento mismo.

Esta construcción de lo inteligible plantea una conexión dinámica con la que se designa la relación causal en que se conciben las dos entidades simples. En esta conexión un elemento, colocado en diferentes posiciones y relaciones dinámicas, puede producir múltiples y cambiantes determinaciones. Sería una conexión que no es real y no reside en nada individual; no es una determinación formal de la dualidad, así ocurra en un espacio, tiempo y movimiento intelectuales* que serían infinitos, al igual que las relaciones entre los reales.

En las críticas que se le hacen a Herbart, se señala que esta conexión es una determinación formal de la dualidad, pero que no tiene porque verse como antagonismo entre Reales (sean individuos, representaciones u otras posiciones absolutas). Lo que sí es importante para el empeño de determinar el carácter de ciencia que tendría la pedagogía, es detenerse otro tanto en precisar algunos puntos de este proceso.

La sensación pone delante la realidad, pero es contradictoria en la determinación de qué y cuál sea esa realidad. Lo que ella nos da, como siendo ese Real, es sólo apariencia, relatividad. Lo real que ella anuncia no es como ella supone: "...a estas

dudas que la materia de la experiencia plantea llama Herbart escepticismo inferior...”,⁴²⁶ “...las formas de la experiencia nos conducen a un escepticismo superior”.⁴²⁷

Estos dos escepticismos ponen en inquietud nuestro pensamiento que no logra contentarse con lo dado, entra en un movimiento reflexivo y se dispone a buscar soluciones, las cuales continúan ofreciendo dificultades que nacerán de lo más íntimo del concepto, por lo cual es preciso variar el concepto mismo, transformarlo, hacer de él otro. La metafísica se constituye como ese proceso intelectual que partiendo de las formas dadas -conceptos como lo uno y lo múltiple, entre otros- va a conceptos nuevos, no dados. El asunto, entonces, es ver ¿de dónde se van a sacar esos conceptos si no son dados? y además ¿cómo se va a continuar ese camino que llevaría la experiencia a su perfecta comprensión?

Ese *principio* es lo que se llama, en Herbart, la relación de principio a consecuencia, concluir de un concepto a otro, que debe ser aplicado a cada contradicción. Para sacar la consecuencia del principio se necesita de *consideraciones contingentes* que intervengan en el proceso racional. Sería un cierto modo de considerar el principio, una variación de aquel que no es necesaria pero si posible —es el problema modal de lo posible en oposición a lo real—. Es *el método de la integración de los conceptos*, partir de lo dado para llegar a un concepto que tiene con ello una dimensión común.*

* Además de la diferencia que entraña este método, no hay lugar para especificarlo aquí con más detalles, algo de eso tratan de hacer Cassirer, Ortega y Gasset.

⁴²⁶ ORTEGA Y GASSET. Prólogo. *En*: La pedagogía general derivada del fin de la educación. Madrid: Espasa-Calpe, 1935. p.12.

⁴²⁷ *Ibid.*

* No es nada distinto, según Ortega y Gasset, al procedimiento que emplea, por ejemplo, el álgebra con los distintos pasos que da para ir resolviendo las incógnitas en las ecuaciones de distintos grados, o el que emplea la geometría de trazar una línea que divida en triangulo isósceles en dos para poder demostrar el teorema de que la suma de sus ángulos es equivalente a la de dos rectos. Es disponer de una regla para efectuar los procedimientos paso por paso.

Sólo así se forma una consideración contingente, una imagen, todo un mundo intermedio entre la posición absoluta —el Real que desconocemos— y la apariencia objetiva —de primer orden, los elementos y de segundo orden, las relaciones— que la expresa, manifiesta y revela: un sistema de conceptos que, dice Ortega y Gasset, imaginamos, pero no de manera caprichosa. Los conceptos no son errores subjetivos, ni fantasías quiméricas, son necesarios para enlazar el acaecer fenoménico con el real, una apariencia objetiva que tiene el mismo valor de realidad que los problemas dados, son el contenido de la ciencia.*

3. CRÍTICAS A LA METAFÍSICA

Son muchas las críticas hechas a los planteamientos de Herbart. Por ejemplo, Ortega y Gasset después de afirmar: “...de todo este *real acontecer* no llega, claro está, la menor noticia directa hasta nosotros...”,⁴²⁸ es decir, de las relaciones entre los Reales y que “...lo mismo se puede decir de lo que ocurre ‘internamente’ con el choque de nuestras ideas que está a la base de lo que saldría afuera...”, criticará tanto sus métodos como su doctrina. De sus métodos dice que son extraordinarios —en el sentido crítico de extravagantes—; de su metafísica, que holgaría algún comentario estimativo si fuera una teoría influyente hoy.

Esa curiosa extravagancia la expresa así: después de decirnos que pensando sólo en lo que a la cualidad del Real atañe y hecha abstracción de su absoluta existencia, lo que llama imagen —el contenido de nuestro concepto en cuanto tal, sin pretensión de independencia— pasa a sostener:

* Según Ortega y Gasset en ello Herbart todavía dependería de su maestro Fichte, quien en su doctrina de la ciencia —diferente de la de otros idealistas de su época como la de Schelling—, sostiene que salvo el ser mismo, todo lo demás es una realidad meramente científica, intelectual, en una palabra ideal. Más adelante algo diremos de cómo se diferenciaría del mismo Fichte a la hora de comparar los seres (los reales) que ambos encontraron. Lo mismo pudiera hacerse con el ser de Schelling: un fondo sin fondo, o con el de Hegel: la nada.

⁴²⁸ORTEGA Y GASSET, Op. cit., p.23

...de un lado y en serio, del Real en cuanto ser no conocemos sino ese poco mencionado, que es, que es simple, que no es cantidad y que no sabemos si hay uno o muchos. Pero de otro lado, podemos considerarlo según nuestros modos de pensar, podemos hacernos de él una imagen compuesta de notas que ciertamente no contradigan estos caracteres que le son esenciales, pero que, en rigor, le son contingentes. Esta *imagen* del Real contendría lo que el Real es *para* nosotros, no en sí. Al ser absoluto le es indiferente tal imagen; pero no es indiferente para la Metafísica. De manera, que cuanto sigue es sólo una imagen, como pensamiento, como apariencia, no es en el sentido en que decimos del Real que es simple.⁴²⁹

De ahí que diga que el realismo de Herbart no es en rigor realismo, está inundado de idealismo, a lo que le añade además su crítica a la sicología de Herbart como la más radicalmente intelectualista: "...el alma no tiene más función originaria que el representar; nuestra substancia es intelectual. El desear y el sentimiento...son manifestaciones adjetivas de la representación intelectual..." y que para su pedagogía "...fue fatal este intelectualismo psicológico".⁴³⁰

Cassirer califica a estos procedimientos como meras ficciones. Presenta una amplia gama de críticas en las que señala que incurre en anfibologías, paralogismos, sofismas, curiosas inversiones, círculos viciosos, dialéctica vacua, separaciones abstractas. Afirma que concebido el Ser como Herbart lo concibe, no puede presentar más que meros disfraces de relaciones, abusos dialécticos, abusos de la posibilidad, del *como si* —abusos que Herbart tanto criticó a Kant y que están en la base del kantismo—. Es así como señala que Herbart no logró su tan anhelada meta de encontrar, detrás de las relaciones, los elementos —posiciones absolutas— entre los que se efectúan dichas relaciones; ya que, en lo que creyó descubrir sólo habría "una construcción dogmática" alejada del terreno de la experiencia y de sus problemas, lo que explicaría que no hubiese dejado ningún principio de conocimiento.

Cassirer va a contradecir a Herbart diciendo que la ciencia, ciñéndose a la experiencia, sí hace lo que éste no cree. Crítica que Herbart, a nombre de llevar la

⁴²⁹Ibid., p.21

⁴³⁰Ibid., p.34

experiencia más lejos, se basa en meras abstracciones. Además, lo que Herbart llama el Real sería tal que no daría pie para concebir relaciones reales. Según Cassirer no consigue derivar las relaciones fundamentales que ofrece la experiencia de algo que a su vez no sea ya relación. Le da la razón a Herbart en que las cualidades de las cosas son expresión de relaciones, es decir, le da la razón en aplicar la causalidad en o a problemas como el de la inherencia, pero le llama la atención diciendo que el análisis habría que pararlo en alguna parte porque si no se podría extender al infinito la búsqueda del por qué de los por qué y, con ello, se presentaría una falla en la manera de plantear la relación entre análisis y síntesis.

Por eso dirá Cassirer, Herbart creyó que cambiando el campo de aplicación del concepto “conexión” —de las sustancias simples— se iba a salvar del verdadero problema: el de cómo concebir la “comunidad” entre Reales, además de trasladar lo de la *cosa en sí* al Real.

Herbart creyó que pasar de los movimientos de las partes materiales a referirse al cambio como conexión de las sustancias simples lo iba a eximir de ser tan consecuente con su pensamiento como decía ser; debía entonces haber aplicado de verdad la relación de causalidad para explicar la relación que se daría entre los simples y, ello, porque, según Cassirer, la forma como nos presenta tales relaciones equivale a negarlas o a eludir el problema. Aplicar el “ir y venir” como predicado de la comunidad, pero como si sólo influyera en los Reales de la manera como Herbart lo dice, equivale a no explicar ni a los Reales, ni a las relaciones mismas. ¿Qué se puede, entonces, así demostrar? La imagen que dejó es más abstrusa que las imágenes confusas que decía querer corregir según Cassirer.

Para Herbart la metafísica lleva consigo una “construcción” de la experiencia que, en principio, no es diferente a la que se lleva a cabo cuando encuadramos un conjunto de percepciones en el marco de un juicio científico. La ciencia moderna

se queda en las relaciones por considerar que no se puede penetrar en los elementos por ellas relacionados. En cambio, para Cassirer, eso no es cierto:

...cuando la ciencia analiza el concepto popular de cosa para sustituirlo por las acciones y reacciones entre elementos *empíricamente demostrables*, aspira a remontarse todavía más allá, hasta llegar al sustrato “absoluto” de estos elementos. Ahora bien, al dar este paso por encima de la experiencia, si procediese consecuentemente, se cerraría también el paso para retornar a ella. En efecto, aunque en el pensamiento podamos añadir a relaciones dadas determinados “sujetos”, es siempre bajo la condición de que estos sujetos, como por ejemplo los átomos de la física y de la química, no se propongan significar otra cosa que los “portadores” y la expresión de las relaciones mismas. Desprendidos de esto, pierden, como los reales de Herbart, todo contenido sustantivo aprehensible para el conocimiento, lo que hace que no puedan servir tampoco de base para una derivación del ser y el acaecer empírico mismo.⁴³¹

Según Cassirer, Herbart presenta su ficción así:

...un real no puede nunca sufrir una modificación de sí mismo por la acción de otro; pero todos ellos se comportan como si pudieran. Cada uno de ellos reacciona ante el otro pero no ante la perturbación real, sino ante la perturbación simplemente posible que de él podría sufrir, y son estos actos de su propia conservación los que provocan en él la apariencia de una variedad interna de determinaciones.⁴³²

Algo así como cambiar uno mismo para evitar que sea el otro el que lo cambie. Para Cassirer, en Herbart, una posibilidad simplemente lógica de la perturbación de un algo Real por otro se convertiría en fuente y punto de partida de actos reales, de los que se deriva el cambio. Posibilidad lógica porque, según el sistema de Herbart, no existe la posibilidad física y metafísica.

Lo concreto del caso es que la forma como Herbart concibe los Reales no deja lugar a nada ¿Cómo puede entrar en distintas relaciones un algo simple e independiente que no contiene ni tiene porque contener en sí mismo ninguna clase de impulsos de cambio? Algo así como que esos Reales son más bien los átomos de Epicuro—indivisibles— que los átomos de Cassirer. Compartirían también estos Reales algunas características con las ideas platónicas o con las

⁴³¹CASSIRER, Op. cit., p.486

mónadas Leibnizianas sin ventanas. Este último caso, el más señalado por ser su antecesor histórico directo, según Ortega y Gasset, tampoco sería pertinente, porque aparte de esos rasgos comunes habría muchos otros que no sólo no compartiría sino que harían mucho “peores” a estas mónadas herbartianas y en varios sentidos.

Por un lado en Leibniz, según Cassirer, el cambio en las relaciones de los reales no sería un destino externo por el cual el elemento se vea afectado sin su cooperación y participación. No existe una determinación puramente externa de un sujeto. Para Herbart la “conexión” no sería nada real, sino una determinación formal de la realidad que no reside en nada individual sino en algo cuya base estaría solamente en el pensamiento sintetizador del sujeto que las establece en un espacio, tiempo y relación causal, pero intelectuales. Todo ello porque *el puro* de cada cualidad es indiferente a toda relación.

Así, el *fundamento* del acaecer no podría buscarse propiamente en lo Real, ya que éste se halla maduro de suyo y no necesita para sí de desarrollo alguno. Y por si esto fuera poco, además de grave para la pedagogía (pues habría que pensar qué tipo de cambios se podían lograr por la educación en el individuo —Real— y cómo) según ciertos autores, se tendría, por otra parte, una inadecuación con la mónada leibniziana en perjuicio de la herbartiana. Ese sujeto simple, considerado puramente en sí y sin el concurso de causas externas determinantes, por lo menos en Leibniz, despliega la totalidad de sus contenidos con arreglo a su ley específica —es una mónada que representa—. La plenitud y la variedad de sus determinaciones se encierran en su simplicidad, puesto que la “esencia” de cada sujeto consiste solamente en su manifestación y en su autorevelación. De esta manera, la existencia no puede ser pensada de otro modo que en la fuerza de la actuación. En cambio, para Cassirer, del Real de Herbart no puede proclamarse ni siquiera la existencia; siempre sería esencia al no poderse relacionar. Tampoco la

⁴³²Ibid., p.483

categoría de negación, puesto que así estaría evidenciando alguna dependencia de factores externos.

APÉNDICE II

SICOLOGÍA Y REPRESENTACIÓN

Hemos oído expresar más de una vez la opinión de que una ciencia debe hallarse edificada sobre conceptos fundamentales, claros y precisamente definidos. En realidad, ninguna ciencia, ni aun la más exacta, comienza por tales definiciones. El verdadero principio de la actividad científica consiste más bien en la descripción de fenómenos, que luego son agrupados, ordenados y relacionados entre sí..

Freud

Para facilitar la comprensión de la compleja relación que se presenta entre la metafísica y la pedagogía en Herbart es preciso traer a colación algunos de los aspectos centrales de su sicología; entre otras razones porque con la sicología se enfrentaría un problema similar al ya descrito en la discusión acerca de la importancia de su metafísica para su pedagogía: para algunos, como Ortega y Gasset, su sicología es una metafísica aplicada, para otros —Johannes Hirschberger— su sicología desmiente su metafísica y, para otros, como Compayré, sea verdadera o falsa, su sicología está a la base de la pedagogía.

En tal sentido, se resaltarán algunos de los aspectos principales de la sicología de Herbart y, en particular, la representación científica, muy útil para mirar la concepción de la pedagogía como ciencia propuesta por Herbart; luego se presentará la discusión que sobre dicho tema dieron los científicos alemanes en el siglo XIX según la descripción que de ese debate hace Toulmin en el texto *La Viena de Wittgenstein*; y, finalmente, la lectura que presenta Paul-Laurent Assoun

en su genealogía de Freud sobre el modelo herbartiano del mecanismo de las representaciones.

1. SICOLOGÍA

La sicología es una de las ciencias en que Herbart fundamenta su pedagogía; es la encargada de suministrar los medios para lograr los fines establecidos por la filosofía —práctica—, la otra ciencia sobre cuyas bases construye Herbart su pedagogía. Esos medios tienen que ver con sus consideraciones sobre el alma y las representaciones.

El alma es para Herbart un ser Real* simple e inmutable en su esencia. Cuando se halla en relaciones con los otros seres Reales, reacciona con actos de autoconservación ante la acción de las perturbaciones que le ocasionan. Estos actos son representaciones que nacen de esta manera en el alma. Las representaciones o ideas —para Herbart el resultado de la colisión entre los Reales y las cosas del mundo empírico— se comportan dentro del alma como Reales entre sí: se perturban, se frenan, se estorban, se funden, se oscurecen, se asocian en grupos complejos y forman series. En este batallar se trata de fijar sus diferencias de *energía*, de ahí la posibilidad de aplicar la teoría matemática al mecanismo de las representaciones para tratar de dar cuenta de estos diferentes movimientos y cuantificar las diferencias en intensidades.

El fin de la sicología** es la investigación de esos procesos anímicos según leyes que expresan las relaciones causales de las representaciones entre sí. Con la estática y la dinámica bastaría para explicar todos esos procesos anímicos sin la ayuda de especiales facultades, pues éstas, al igual que los sentimientos, los impulsos y la voluntad no son originarias del alma, sino efectos producidos por las representaciones.

*Según los distintos libros e historias de la filosofía y la pedagogía consultadas y citadas en la bibliografía.

En este sentido, las representaciones se asemejan a átomos que se atraen y se asocian en el mecanismo que producen las fuerzas de atracción y repulsión —las ideas desde que llegan a la mente están allí como centros de fuerzas— según sus propias cualidades, forman masas de representaciones llamadas por Herbart apercipientes —las cuales se asimilan las nuevas representaciones que entran en el alma, grupo de representaciones que Herbart llama lo apercibido—. Si se unen de manera ilegítima masas o conjuntos de representaciones tendríamos, entonces, sueños, ilusiones, conceptos contradictorios, confusiones entre otros.

En consecuencia, como se señaló en el apéndice anterior, si de lo que se trata es de llegar hasta el mundo *en sí*, hasta la estructura fundamental de la realidad, se tendría que ir más allá de las relaciones para llegar a los componentes de ésta, que existen aún cuando lo que los sentidos y la conciencia nos presenten fuesen una “apariencia”. Toda “apariencia” sería señal de un ser. Las propiedades, las cualidades, así como los cambios de ellas serían expresión de las relaciones entre esos Reales.

Aplicando esto a la pedagogía, podría decirse que es en la instrucción donde se evidencia la lucha entre una representación precientífica e ingenua del mundo —que brindan la experiencia y el trato social— y la representación científica que brinda la escuela, que además ha de complementarse con las representaciones metafísicas.

Aquí, como se ve también con sus conceptos, es preciso señalar que en Herbart encontramos una distinción psicológica entre distintas clases de representaciones: *adquiridas, elevadas o evocadas* —se muestran en la repetición de lo aprendido— y *las que ascienden o nacen espontáneamente* —a través de las fantasías, los juegos—, pero también habla de representaciones especulativas, estéticas, metafísicas, entre otras. Distinción determinada según sus fuentes: la experiencia,

** En esto, Herbart rompió con la psicología anterior al siglo XIX, al señalar que no son las facultades las que generan las representaciones sino al contrario, es la ordenación de estas últimas las que crean las facultades,

el trato social y la instrucción. Las relaciones entre representaciones son complejas puesto que no quedan separadas de una vez para siempre al decir de Herbart. Las que nacen de la experiencia y el trato social, nos dice, no bastan todavía para dotar a las representaciones de precisiones y preparar el futuro pensar abstracto. De ahí su expresión de que la "...estructura de las masas de representaciones existe en los niños mucho tiempo antes de que sepan expresarlas en su lenguaje"⁴³³ y, además de ello, habrán de ser ordenadas.

Para Ortega y Gasset, lo que da realce a la psicología de Herbart es la respuesta a las preguntas por: ¿cómo los fenómenos psíquicos son posibles en un ser simple y sin ventanas? y ¿cómo es posible la variedad infinita de los fenómenos psíquicos en la unidad del yo? Situación que pone de presente los problemas que ya se encontraban en la metafísica de Herbart.

Los interpretes que dicen que su psicología traiciona su metafísica, sostienen que el yo tendría que ser una Realidad que se muestra operante en las apercepciones, mientras en Herbart no hay nada fuera de las simples series de representaciones que harían del "yo" una serie pasiva. Adquiriríamos nuevas conciencias, es decir, nuevas representaciones en cuanto nuevas experiencias son asimiladas a aquel núcleo ya existente por el proceso que Herbart llama apercepción. Ortega y Gasset se pregunta: "¿Quién es el Ser en que la apariencia aparece?", "¿Quién el sujeto que imagina?", con lo cual se pone de presente una relación entre imagen* y representación. Toda imaginación se presenta con una doble referencia: lo imaginado y se declara perteneciente a un yo; el yo sería una unidad frente a las muchas representaciones que lo constituyen, sería lo que llamamos alma, no el yo que percibimos ni el yo trascendental kantiano.

Ortega y Gasset considera que éste sería el verdadero problema: el de la unidad de la conciencia, al ser el representar un darse cuenta de sí misma en un modo

además, Herbart pone como objeto de la psicología no ya el alma sino las representaciones.

⁴³³HERBART, J. F. Bosquejo para un curso de pedagogía. Madrid: Espasa-Calpe, 1935. p. 25

particular. Este problema se expresa en el mecanismo de la *apercepción*, término que según los intérpretes de Herbart es el más característico de toda su psicología y rueda maestra de su pedagogía. Para él de eso se trata precisamente en la enseñanza y en la educación: de llevar a una conciencia germinal ciertos contenidos intelectuales, morales y estéticos que, por una razón u otra, son tenidos como supremos ejemplares, y toda la didáctica —teoría de la instrucción para Herbart— estriba en hallar las formas intermedias que lleven, por el camino más corto, de los elementos apercipientes del niño a aquellos contenidos ejemplares que se han de presentar. Si antes las representaciones eran efectos pasivos ahora son activos: transforman a la nueva representación haciéndola apta para vivir en unidad consigo misma y así la unidad de la conciencia sería toda una conquista.

Frente a esto pregunta Ortega y Gasset en el prólogo a la pedagogía general: ¿somos exclusivamente sujetos que perciben, recuerdan o piensan?, ¿no sentimos, deseamos, queremos u odiamos? Según Herbart la función originaria del alma es el representar, por ello la esencia del hombre es intelectual. El sentir y el desear no son formas originarias del espíritu, son manifestaciones adjetivas de la representación; por ejemplo, el deseo sería el esfuerzo de una representación por ascender sobre el umbral de la conciencia y adueñarse de ella, sería una cualidad psíquica que se vincularía con los sentimientos de placer y desagrado según si se logra cierto dominio o se sufre cierta presión, pues “...ninguna representación lleva en sí un objeto, que por sí mismo origine uno de esos sentimientos. Nada es esencialmente agradable o desagradable...; son por su esencia relativos y marcan en cada instante el grado de equilibrio o desequilibrio de la situación general de la conciencia...la disminución del dolor produce agrado”,⁴³⁴ por ello, ni el deseo, ni el placer están unidos a un contenido determinado al cual se vayan fusionando invariablemente. Ello evidencia que ni

*La imagen la entiende Herbart como el contenido de un concepto.

⁴³⁴HERBART, J. F. La pedagogía general derivada del fin de la educación. Madrid: Espasa-Calpe, 1935. p.35

este tipo de representaciones son tan empíricas como se suele señalar por algunos intérpretes.

Ahora bien, para resaltar la complejidad de esta manera de concebir el psiquismo citemos, por ejemplo, la perplejidad que ocasiona en casos como el de Compayré: afirma que no se explica cómo con esta concepción del desarrollo del espíritu Herbart se siente autorizado a sostener la creencia en la existencia del alma. Por más que la califique de mónada homogénea superior a las otras, pareciera que este ser indeterminado, este sustrato hipotético, no fuera más que la nada puesto que no tiene ninguna actividad propia y sólo posee una “**vis inertiate**”, el poder de relacionarse con el mundo sensible por la vía del sistema nervioso. En tal sentido se pregunta Compayré: ¿Qué es lo que el alma puede conservar? Negarle toda formación previa, empobrecerla y vaciarla hasta privarla de una fuerza inicial ¿no sería en suma negarla? Ante lo cual señala que si bien a Herbart se lo ha tomado por un espiritualista, pues llamó absurdo al materialismo, falló al no ver en el espíritu más que una construcción de la experiencia sensible, pues al venirle todo del exterior no admite que exista de origen ninguna capacidad en el espíritu, ninguna energía natural. El espíritu se crea poco a poco gracias a las representaciones —**Vorstellungen**— o ideas que le aportan las percepciones sensibles. Por ello se suele decir que la teoría de Herbart es un intelectualismo absoluto con base empírica.

Pero que no es tan simple este asunto se evidencia en que para el propio Compayré, el alma —que así sería como una nada— es representada como dueña del cuerpo al que ella domina, su preeminencia obedece al lugar que le asignó Herbart en un punto del cerebro. Herbart, dice, reconstruyó el espíritu en contra de todo innatismo, pero el espíritu no sería consciente de las representaciones, ya que es como si cada una de estas ideas fuese consciente de ella misma. El alma sería sólo como el escenario de un teatro donde se escenifica un flujo y reflujo de ideas en acuerdo y lucha sin que el alma tenga nada que objetar, ya que todo se reduciría a un mecanismo psíquico: si las *fusiones* y

complexiones de las representaciones explican todos los hechos intelectuales —abstracción, juicio, razonamiento, razón e idea del yo, sin olvidar la memoria y la imaginación— son, una vez más, las relaciones entre las ideas las que bastan para explicar los demás fenómenos del alma: sentimientos, deseos, voliciones, entre otros.

Los sentimientos serían sombras que pasan, en las que el fondo del espíritu subsiste y este fondo son las ideas. La volición, forma particular del deseo, se manifiesta cuando la representación, que puede reaparecer, es ayudada por otras representaciones; además, coincide con la creencia de que el deseo puede llegar a realizarse. Las representaciones se volverían conscientes por accidente. Salen y regresan como les parece o, más bien, como les parece a las otras ideas que las llaman o las rechazan en un continuo vaivén. Según esto, para Compayré no habría conciencia porque si obedecieran a una orden tendría que haber una mano invisible dirigiéndolas —sea el alma o el cerebro—, algo que las haría aparecer más bien como marionetas y no como las que se determinan ellas mismas en virtud de sus relaciones.

Ahora bien, si el asunto es simplemente entre representaciones o ideas, la educación sería la dueña soberana del porvenir de las generaciones; pero, entonces dice Compayré, Herbart caería en una contradicción al hablar de un Real inmutable. Sin embargo, añade, se salvo de caer en ella al restituir al cuerpo las predisposiciones innatas —las facultades por ejemplo— de las que había despojado al alma y al atribuir al organismo, así como al temperamento físico, las particularidades de los caracteres individuales que favorecen u obstaculizan la educación; predestinan a los individuos y fijan, en parte, su personalidad, con lo cual se evidencia que no todo depende de las ideas, ni de las facultades. La ventaja que representa el que la educación no tuviese nada que ver con supuestas facultades, se encuentra así con este otro pertinaz factor: "...el cuerpo es el obstáculo psicológico, el enemigo hereditario, el que constituye la

individualidad".⁴³⁵ Así las cosas, la influencia de la educación parecería reducirse de salvadora a mera transmisión de conocimientos y sólo tendría valor por ellos mismos, es decir, en razón de su utilidad intrínseca y no por el provecho que podría obtener de estos una supuesta cultura formal, ya que no podría cambiar o transformar tal individualidad como aparentemente tendría que hacerlo ese supuesto poder de las ideas y de la educación que en Herbart se expresa.

Se proporciona al espíritu conocimientos positivos —instrucción sólida, sustancial y nutritiva— y con una supuesta preocupación por la persona humana en sí misma, pero, por otro lado, sería más por el hombre que por el ciudadano, que con tal educación estaría desentendido de todas sus obligaciones y responsabilidades con la comunidad al quedar encerrado en sí mismo y con una cultura meramente formal que no cambia nada, ni en la sociedad, ni en sí mismo. Esto pone de presente la necesidad de analizar, como mínimo, las causas del carácter, así como la diversidad de caracteres. Por ello, Compayré insistirá en que no ha de ser sólo la naturaleza del organismo, como lo resalta Herbart, porque habría que dejar pie para que también las circunstancias, las condiciones de vida y la educación pudiesen modificar las condiciones primitivas y así no asociar el carácter con el mero cuerpo (como tal Real en su particularidad). Habría también que analizar tanto el tipo de representaciones sociales que recibe el niño por el peso de las circunstancias en que vive como la relación entre éstas y las que ha de recibir en la escuela.

De no haber estas dificultades con la individualidad o tal vez precisamente por ello, afirma Compayré, no se caería en una contradicción al derivar su intelectualismo pedagógico del intelectualismo psicológico, ni tendría porque haber una escisión entre la educación intelectual y la moral. Esa potencia que le quitó al alma y a las facultades la tiene que encontrar en otro lado y Herbart se la atribuye a las ideas en sus *fusiones* y *complexiones* como sobrevalorando lo que podrían

⁴³⁵COMPAYRÉ, Gabriel. La educación a través de la instrucción. México: Trillas, 1994. p.28

hacer las simples relaciones de las representaciones entre sí. Pero, entonces, tendría que analizarse qué es lo que éstas combinarían y, por qué y cómo es explicable la variación en la individualidad. Si dicha variación es expresada en Herbart al asignarle al hombre una tendencia hacia la perfectibilidad ¿cómo entender ésta?, ¿cómo conciliar esta propiedad, esta cualidad del hombre con otras de su carácter? Este mismo problema de las posibles relaciones entre representaciones se presenta al interior de cada ciencia y por lo tanto al interior de la propia pedagogía como ciencia en la forma también de fusiones y complejones.

2. DEBATE SOBRE LA REPRESENTACIÓN

Una de las derivaciones que resaltan la importancia de este concepto de representación se expresa en la discusión que se dio en la segunda mitad del siglo XIX sobre la relación de ésta con la ciencia. En este sentido cuenta Toulmin en el texto *La Viena de Wittgenstein*:

Durante las últimas décadas del siglo XIX, el estatuto y la validez del conocimiento científico habían sido discutidos extensamente por muchos e importantes científicos y filósofos de la ciencia de lengua alemana, incluyendo a hombres tan distinguidos como Gustav Kirchhoff, Hermann Von Helmholtz y Ernest Mach, como Heinrich Hertz y Ludwig Boltzmann. El término “representación” que desempeñó un papel considerable en este debate, había sido puesto en circulación por Kant y Schopenhauer. En este término se apareaban dos nociones conectadas entre sí, que no eran claramente distinguidas en aquel tiempo y que se han prestado a confusión hasta el presente. En uno de sus sentidos, el término tenía un empleo “sensorial” o “perceptual” — así en la óptica fisiológica de Helmholtz y en la psicología de Mach— que lo vinculaba con las filosofías empiristas de Locke y Hume. En su otro sentido, tenía un empleo más “público” o “lingüístico” —así en la mecánica de Hertz—, análogo al de la expresión “representación gráfica” de la física actual. En general, el empleo “sensorial” estaba conectado con la palabra alemana **Vorstellung**; el empleo público, con la palabra **Darstellung**; el primer vocablo era, por ejemplo, la traducción alemana estándar del término “idea” de Locke. Más hay acepciones importantes de esta generalización —por ejemplo, el propio Mauthner—, y las explicaciones que en el siglo XIX daban los filósofos alemanes sobre el estatuto del conocimiento científico se vieron profundamente afectadas por las ambigüedades

resultantes. Así, pues, llegados ya a este punto de nuestra reconstrucción, debemos volver la vista y mirar más precisamente hacia ese debate que giraba en torno a la filosofía de la ciencia, comenzando con la figura señera de Mach.⁴³⁶

Sobre Mach, Toulmin nos cuenta que “...había fundado su teoría de la representación física en la noción más general de una ciencia psicofísica básica, tras haber estudiado las teorías psicofisiológicas de Herbart sobre la intuición del espacio y la organización de los sentidos; así pues, comenzó su análisis desde el exterior de la física y nunca fue capaz de exponer desde dentro la teoría física”.⁴³⁷

Para complementar la importancia de la polémica reseña Toulmin, por ejemplo, que al primer Einstein le había llamado la atención de Mach el que hubiese puesto en cuestión la física clásica newtoniana al haber empezado a cuestionar sus nociones básicas de espacio, tiempo y fuerza, entre otras, cuestión que ya había estado también realizando Herbart, para quien las ideas son fuerzas. Para Mach la crítica de las representaciones físicas es una crítica histórica y polémica por tener que admitir lo convencional y accidental de ellas, con lo que enfatiza también que poseían un carácter heurístico; señalaba los límites de la ciencia en los puntos en que cierta metafísica se introducía en la mecánica para confundir al físico con posiciones como la de fuerza. Plantea externamente esos límites: están determinados por un proceso de reducción de las declaraciones relativas a los fenómenos físicos con unas relativas a los datos sensoriales.

Para Toulmin, por el contrario, la explicación que de los modelos matemáticos introdujo Hertz posee una gran ventaja. Gracias a ello puede indicarse desde dentro los límites de los modelos en cuestión —el modelo en cuanto tal muestra los límites de todas las experiencias que pueden ser llamadas “mecánicas”; prescriben la esfera de su aplicación—, lo que sería un gran paso adelante con relación al aparato conceptual básico que Mach había utilizado, es decir, con los símbolos en cuanto “copias” o “nombres” de la experiencia real de los sentidos; en

⁴³⁶TOULMIN, Stephen y JANIK, Allan. La Viena de Wittgenstein. Madrid: Taurus, 1973. p.166

⁴³⁷Ibid., p.180

Hertz los fundamentos no son psicológicos y descriptivos, sino lógico/matemáticos. Así, “anticipa experiencias” de una manera mucho más eficaz de lo que habían podido hacerlo las descripciones de Mach, sin contravenir el mismo principio de economía de pensamiento que el propio Mach había propuesto dadas las características que les asigna a sus modelos. Para Hertz representarían los fenómenos mecánicos modelando únicamente lo esencial a la estructura de los fenómenos correspondientes: el sentido de la proposición es la relación determinada que hay entre nombres o símbolos y las relaciones lógicas que hay entre ellos representadas mediante conectivas.

Frente a estas posiciones Toulmin señala que Mach se había equivocado pensando que Hertz utilizaba el término representación en el mismo sentido que él y ello por el hecho de que Hertz acudiera al término **Bild**. Un **Bild** —palabra que según Toulmin presenta también grandes dificultades, junto con sus formas verbales asociadas como las que le presentó a las interpretaciones británicas y norteamericanas del *Tractatus*— o “representación” —pero ya en el sentido de **Darstellung**— que para Wittgenstein, al igual que para Hertz, es un artefacto, representaciones verbales deliberadamente construidas en vez de pinturas, término con el que nos descarriaríamos al interpretar **Bild**. Ahora bien, según Toulmin, fue Wittgenstein quien dio solución al problema general sobre la representación que había importunado a sus contemporáneos vieneses y ello usando la misma terminología que éstos habían empleado.

La idea de considerar el lenguaje, los símbolos y medios de expresión de todas clases como dadores y “representaciones” —**Darstellung**— o imagen —**Bilder**—, lejos de originarse en el *Tractatus*, había llegado a ser para 1910 un lugar común en todos los campos del debate cultural. Para Wittgenstein era posible representar los fenómenos naturales de una manera significativa como un **Darstellung**, en el sentido de modelos. Así, para él, existía al menos un área del lenguaje —la de la mecánica— en que era lo bastante unívoco y bien estructurado como para que pudiese transmitir “hechos” en relación con el mundo. Su univocidad era resultado

de su estructura matemática, de su forma. Esta forma no surge de la experiencia, sin embargo no era el producto de convenciones y definiciones arbitrarias, antes bien se impuso sobre la experiencia a fin de ordenarla económicamente. Así, la crítica hertziana de la mecánica era mucho más penetrante que la de Mach por cuanto era capaz de iluminar claramente la estructura de estos conceptos según eran usados.

Para Toulmin el programa crítico de Kant de demarcar el alcance general que tienen los límites de la “razón” poniéndolos de manifiesto desde dentro, de tal manera que se evitasen todas las seguridades procedentes de supuestos metafísicos externos —aunque se ocupaban de lo “incognoscible”, es decir, de cuestiones que se encontraban según Toulmin en o fuera de los límites de la razón—, tendría más puntos a favor de Herztz. Se tendría, entonces, algo así como descripción vs modelos y el siglo XX terminaría por darle la razón a los del modelo.

Usando la palabra imagen, pero asociándola con **Darstellung**, Herztz no entendía por imagen la clase de representaciones que es la mera reproducción de las impresiones sensoriales, sino más bien el sistema de la mecánica en su conjunto. En esta suerte de representaciones los hombres no son sólo meros espectadores pasivos a los que sólo les ocurre las “representaciones” como era el caso de las “impresiones” humeanas o el de las “sensaciones” machianas; por el contrario las **Darstellung** son esquemas conscientemente contruidos del conocimiento, construcciones lógicas y, por ello, completamente diferentes de las reproducciones que proceden de la experiencia sensorial o **Vorstellung**, imágenes sensoriales como fundamento del conocimiento.⁴³⁸

⁴³⁸Según Fritzsche “La palabra **Vorstellung** (representación) es usada por Herbart en tres sentidos. En primer lugar llama así “sólo por necesidad” —a falta de una expresión adecuada— a los elementos psíquicos más simples; luego da a entender con ella las “imágenes de objetos reales o aparentes”; finalmente en su opinión **Vorstellen** (representar) y el propio suceder espiritual; según él “en las masas de representación hay que pensar no sólo en lo representado sino también en los estados del alma”. De ahí se deduce el sentido que tiene el reproche de intelectualismo que se agita siempre contra Herbart”. FRITZSCH, T. Juan Federico Herbart.

Para Mach los esquemas conceptuales son instrumentos económicos con los que encaramos los problemas prácticos. Las teorías más que verdaderas o falsas son más o menos útiles, ya que ésta es su verdadera naturaleza por ser descripciones de sensaciones antes que juicios de las mismas. Es un fenomenalismo integral. Su meta es la sistematización de toda nuestra experiencia en una representación central —del mundo—, de tal manera que pudiésemos relacionarnos con ella más fácilmente. El elemento histórico que aparece en la crítica de la ciencia que Mach hizo señalaría su valor heurístico para Toulmin —el carácter convencional del estado histórico en que se encuentra en un momento determinado—.

Más tarde, en el siglo XX, el debate sobre la relación representación-ciencia gravitó sobre las dos posiciones que de ésta tuvo el propio Wittgenstein: el Wittgenstein del *Tractatus* y el Wittgenstein de las **Untersuchungen**. Al primero, según Toulmin, el siglo XX terminaría por darle la razón, pero en el área de la ciencia sobre la mecánica. Lyotard por su parte sostiene: “...en mi relato de la historia de la filosofía es aquí donde el Wittgenstein de las **Untersuchungen** asume directamente el relevo del criticismo. Por eso empleó la expresión filosofía de proposiciones o frases cuando Kant habla de representaciones”.⁴³⁹

El mérito del texto de Toulmin sobre el Wittgenstein del *Tractatus* es que, a pesar de lo resaltado anteriormente, es decir, aún refiriéndose a lo que llama el gran triunfo de esa corriente, no teme subrayar que, siendo como es, pone de presente la especificidad de toda una manera de concebir la ciencia en la Viena de Wittgenstein y en cierta tradición alemana que permitirá hacer referencia al tema en Herbart.

La invitación que hace Toulmin pone de presente que para poder conocer la complejidad del pensamiento de estos intelectuales, —en nuestro caso Herbart— aún en sus posiciones científicas, se ha de tener en cuenta toda la problemática

Barcelona: Labor, 1932. p.69. Esto habría que complementarlo con preguntas como: ¿qué tipo de representación sobre la educación nos da la pedagogía científica de Herbart?, ¿es pública o privada?

intelectual en que se debatían; ello requiere, por un lado, encuadrarlos en su ambiente histórico, político, cultural y económico-social, y, por el otro, que su comprensión demandaría todo un trabajo interdisciplinario —en contra de la especialización académica ortodoxa que exigen los angloamericanos— y un conjunto de recursos y procedimientos, mal vistos por esos neopositivistas, puesto que procurarían aproximarse a hombres tan polifacéticos.

En cuanto al papel de las representaciones para Herbart, Toulmin sostiene: “...que en la ciencia y en la filosofía por igual, la preocupación por la sistematicidad lógica ha resultado destructiva para la comprensión histórica y la crítica racional”.⁴⁴⁰ Para él eso sucede desde que el pensamiento filosófico sobre la naturaleza del conocimiento ha estado dominado por modelos derivados de la matemática y la física teórica. Para Toulmin los hombres demuestran su racionalidad no ordenando conceptos y creencias rígidas en estructuras formales, sino por la disposición que tienen para responder a situaciones con espíritu abierto, reconociendo los defectos de sus procedimientos anteriores y superándolos, o sea que la parte histórica también es fundamental en la construcción de la ciencia. En Toulmin esa sistematicidad sólo se da en casos excepcionales.

Por lo descrito anteriormente, la mecánica sería uno de esos dominios que aceptan esa logicidad y como **Darstellung**. Herbart, en su psicología, extendió la mecánica a los movimientos del espíritu, la estática y la dinámica de las ideas —representaciones— pero ya como **Vorstellung**. Lo curioso del caso sería querer sistematizar la pedagogía como **Darstellung**, cuestión que criticaría Toulmin, ya que pretender o creer definir de una vez por todas los conceptos es tener una posición científica que revelaría una ontología parmenidea y una epistemología platónica, es decir, un objetivismo a ultranza, cuando, según Toulmin, las poblaciones conceptuales científicas se han de transformar progresivamente,

⁴³⁹ LYOTARD, Jean-François. El Entusiasmo. España: Gedisa, 1987, p.33

⁴⁴⁰ GALLEGO BADILLO, Rómulo. Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales: una concepción actual del conocimiento científico. Bogotá: Magisterio, 1996. p.9.

además de que los conceptos de una disciplina científica estarían relacionados más flojamente de lo que se ha supuesto. El problema estaría en que para Herbart aún esas representaciones serían construcciones contingentes como se verá más adelante. Son representaciones públicas, pero variables al menos en algunos de sus componentes.

Para Toulmin sea cual sea el tipo de sistematicidad al que se otorgue su favor, sea interpretar las relaciones lógico racionales entre conceptos y proposiciones como taxonomías o axiomáticas, sea el hipotético deductivo o presuposicional, el problema insoluble será el mismo. No es que halla una discontinuidad radical en la posibilidad de la significación de un concepto, pero si una continua discusión racional y una racionalidad crítica, un desarrollo histórico de las ideas científicas que supone dos empresas complementarias: el refinamiento analítico de los patrones intelectuales y un progresivo reconocimiento de su ámbito empírico. Así, será un avance más gradual por el cual se da progresivamente aplicación, en situaciones empíricas específicas, a los modos teóricos preexistentes de explicación.

Ahora bien, según Gallego Badillo,⁴⁴¹ en Toulmin, para llevar el análisis de los conceptos a un punto de partida apropiado y hacer justicia a la complejidad de los conceptos científicos se deben distinguir tres aspectos en el uso de tales conceptos: el lenguaje, las técnicas de representación y los procedimientos de aplicación. Así, el desarrollo de los conceptos no sería un proceso autónomo, autodirigido, como se da a entender al concebir un sistema lógico cerrado. Las representaciones son polivalentes.

Lo paradójico del asunto es que el parmenideísmo que tanto se le reprocha a Herbart no sería tan rígido y ello a pesar de estar buscando fundamentos, esencias. A la lógica clásica, él le suma la lógica combinatoria, donde cada elemento estaría dependiendo de la interrelación entre el cambio de las

situaciones y de las relaciones en que éstos se encuentren. Así expresarían su carácter de convenciones históricas o accidentales, construcciones contingentes, lógicas, que tenderían a irse complementando entre sí.

Si como acaba de verse lo propio de Herbart es mecanizar los movimientos de las ideas y, gracias a ello, se puede prever los buenos resultados de la educación, entonces, por un lado, la psicología no sólo tendría que verse como ciencia natural sino que habría que pensar como influye esto en la pedagogía, dada la importancia de aquella para ésta, mientras que por otro, habría que determinar tanto el tipo de ideas que ésta transmite, así como la relación, por ejemplo, entre ideas científicas y morales.

Dejando de lado el que con la psicología el asunto no fuese tan claro, por cuanto el propio Ortega y Gasset sostiene que aún cuando matematizó su sentido —cuantificar dichos movimientos— no es la misma matematización moderna, tampoco pudiera decirse eso de la pedagogía, si bien Herbart sostuvo que todo en ella ha de ser medido. Las *construcciones contingentes* con las que dice elaborar su ciencia revelarían ser diferentes a las del constructivismo lógico e idealista. A pesar de buscar sustancias, hay factores que no hacen fácil encasillar a Herbart, ya que la aplicación de la lógica que propone —combinatoria— hace que los elementos —las representaciones, las individualidades— pudieran adquirir nuevos enriquecimientos según los cambios de las circunstancias que introducirían importantes perspectivas, proyecciones, nuevos horizontes, distintas posibilidades aún a los mismos conceptos, en conformidad también con los distintos estados de las ciencias.*

⁴⁴¹Ibid.

*Esto revelaría la importancia que Herbart concede a lo que es el método de exposición y a la manera de expresión. Formas que tienen la particularidad de ser una especie de síntesis entre el espiritualismo y racionalismo franceses, el empirismo inglés y el moralismo alemán.

3. LOS ALCANCES DE LA SICOLOGÍA DE HERBART: PAUL-LAURENT ASSOUN

Assoun,⁴⁴² en la presentación que hace de la epistemología freudiana y de la relación de éste con la filosofía y los filósofos, muestra la importancia del modelo herbartiano al contraponer, explícitamente, al cuarteto especulativo idealista “Kant, Fichte, Schelling y Hegel”, el trío experimental “Kant, Schopenhauer y Herbart”. A este trío le señala su influencia anglófona.* El debate sobre la representación ya señalado, preparó, según Assoun, lo que se considera como la revolución que en epistemología se vivió para finales del XIX y comienzos del XX en las manos de Freud, Einstein y Wittgenstein.

En sus reflexiones sobre Freud, Assoun se ve obligado, al igual que Toulmin con Wittgenstein, a hacer una serie de precisiones metodológicas sobre los distintos intentos —alemanes, franceses, americanos— de tratar de separar insidiosamente la “doctrina freudiana” y el método psicoanalítico. Dice que la neutralidad del método, propuesta por los neopositivistas, vendría a ser aparente y el metodologismo tendría, como efecto invariable, reintroducir una epistemología exógena al *humus analítico*, o hacer entrar las “visiones del mundo” dentro del freudismo. Igualmente, crítica las interpretaciones que los alemanes hacen de Freud, de las que dice se reducen a meras relaciones entre fuerzas fisiológicas dejando a un lado asuntos tan importantes como los valores.

Desde estas perspectivas, Assoun se da a la tarea de ubicar el universo epistémico del tiempo de Freud en relación con la querrela de los métodos entre las ciencias naturales y del espíritu —el psicoanálisis, ciencia del espíritu, como una parte de la ciencia de la naturaleza; para Freud no hay más ciencia que la de

⁴⁴²ASSOUN, Paul-Laurent. Introducción a la epistemología freudiana. México: Siglo XXI Editores, 1982.

*Al igual que lo hizo Toulmin con el primer Wittgenstein por el lado Russell. Si bien la influencia de Schopenhauer parecería una figura mucho más importante en lo que voy a referir enseguida, Herbart no se

la naturaleza— en relación a su analogía directa y explícita con el modelo físico químico —fundada en la representación atomística; además, reduce todas las constituciones de la materia a la fuerza de la atracción química; la fuerza psíquica no hace más que nombrar provisional y convencionalmente una sustancia y unos procesos químicos correspondientes— y en relación con la genealogía del agnosticismo freudiano —los fenómenos estudiados por la psicología son en sí mismos tan incognoscibles como los de las otras ciencias— punto en el que cita explícitamente a Herbart.

En relación con este punto, se ha de resaltar la necesidad de encarar resueltamente preguntas como las que Assoun se hace para Freud y extenderlas a toda esa corriente agnóstica —la de Herbart— ¿Puede, simultáneamente y sin contradicción, afirmar su científicidad y profesar un agnosticismo? * Pregunta que obliga a traer a colación dos de los problemas que por aquella época se consideraban insondables: el nexo entre materia y fuerza, así como la esencia respectiva de cada una y el de la conciencia en su relación con las condiciones materiales y los movimientos. Enigmas que, además, confluyen. **

Con la aclaración adicional que, naturalmente, esta corriente no implica un agnosticismo tan radical como otros, pero si asigna una validez relativa de todo lo que se práctica entre esos dos límites y ello siendo una psicología que, a diferencia de la de Herbart, había renunciado por fin a las especulaciones metafísicas sobre la “esencia del alma” —tan cosa en sí como el inconsciente mismo— aún cuando puede decirse que sí es un agnosticismo que se aviene a un cierto dualismo. Assoun pone de presente que “Aquí, lo que funda la audacia es precisamente el límite...”⁴⁴³ y el campo queda investigable porque es cerrado. “El saber, consciente

queda atrás. Queda para un futuro trabajo cotejarlos a ambos en su posición frente a la ciencia, a la representación, a la voluntad y con ella a la metafísica.

*En el caso de Freud, el inconsciente, ¿era un límite absoluto al conocimiento? El agnosticismo en Herbart no lo lleva a un escepticismo total, ya que él propone que si se puede conocer la cosa en sí sólo que gradualmente.

La proclama de estos científicos era: el **ignorabimus

⁴⁴³ASSOUN, Op. cit., p.71

de su carencia, se vuelve seguro de sí, a reserva de exorcizar el espectro de cosa en sí...”⁴⁴⁴

En cuanto a los puntos a rescatar de la influencia de Herbart sobre Freud, se señalaran sólo algunos como, por ejemplo, el que Assoun sostenga que en Herbart no hay simplemente intuiciones psicológicas, ya que su sicología “...se respalda en una metafísica y se vincula con una teoría del conocimiento...”⁴⁴⁵ —basada, a su vez, en esa metafísica—; afirma, además, que éstas pasan a la concepción freudiana al mismo tiempo que los conceptos psicológicos.

Para interpretar el efecto epistemológico de esa afiliación —se apropia cierta concepción implícita pero eficaz de la objetividad y de la **psiqué**— Assoun se pregunta ¿cómo le llegó a éste? Dice, además, que las modalidades por las que le llegó tienen tanta importancia como el contenido del modelo mismo. Es la transformación de todo un modelo —pues la fisiología, la psiquiatría y la sicología acarreaban al herbartismo en su flujo— que Freud conoció en los distintos textos de estudio en la facultad de medicina.

Con Herbart el asunto no es sólo la recusación de una sicología de las facultades, según Assoun es todo lo que le está conexo y lo explica: puntos como el de la psiqué, que son investigables científicamente en la medida en que tienen su átomo, moción de base que Herbart llama representación —**Vorstellung**—.

Ahora bien, el primer carácter visible de las representaciones, señala Assoun, es que como fuerzas son susceptibles de medición. La primera intuición del psiquismo para Herbart consiste en la idea de una dinámica cuantificable, es decir, un campo de fuerzas y de oscilaciones susceptibles de más o de menos, de un contraste de grados muy preciso. Pero tras esta tesis psicológica se oculta una tesis metafísica. El alma se representa como una sustancia simple que tiende a

⁴⁴⁴Ibid.

⁴⁴⁵Ibid., p.130

autoconservarse, a perseverar en su ser, por lo tanto cada representación es un acto particular por el cual el alma se conserva. Pero el error sería plantear la representación misma como una fuerza en sí, o al alma como una fuerza representativa por sí misma. Aquí es donde la dinámica herbartiana se vuelve radical. La representación, explica, se vuelve fuerza por su oposición a otra representación, así como la oposición del alma a otras sustancias simples la obliga a volverse representativa. La oposición es la que crea la determinación. Se vuelve posible una investigación que pertenece, a la vez, a la física y a la lógica.

Para Assoun, hay una verdadera física de la representación en Herbart, toda una estática y una mecánica del espíritu, donde se habla de estados de equilibrio, de movimiento ascendente y descendente —oscurecimiento progresivo— de representaciones. No es fortuito que la consideración de la dinámica representacional desemboque, en Herbart, en la implicación del inconsciente en la vida psíquica. Paralelamente a esa especie de agonística de la representación, Herbart considera las leyes de asociación entre representaciones de la misma índole. Pero ya se advierte que el asociacionismo herbartiano no se contenta con considerar la composición extrínseca de representaciones atomizadas e independientes, razón por la cual es que el asociacionismo freudiano se nutre más de la fuente herbartiana que de la anglosajona.

Herbart habla de una doble combinatoria, de composición o de fusión, según se unan representaciones de índole diferente o idéntica. A partir de ella se abre una verdadera lógica de reproducción representativa: habría reproducciones inmediatas y mediatas de una representación. Ya no es una simple contigüidad por semejanza como en el asociacionismo clásico; se basa en un acontecimiento cuyo resultado es modificar la dinámica global de las representaciones. Por tanto, no evoca la otra representación por semejanza, sino que libera funcionalmente la relación de fuerzas, cuyo resultado era la ocultación de la antigua representación. Incluso Herbart va más lejos: presenta una relación compleja de representaciones —en que la evocación de una representación se realiza mediatamente con ayuda

de otra, cuya reproducción inmediata tiene por resultado provocarla— expresable por una ecuación matemática que daría cuenta de las diferencias de intensidad.

Conexo a esto estarían también puntos como el del estatuto freudiano del sujeto. Herbart sostenía haber partido del estudio del yo —el origen de su filosofía es resolver las contradicciones con que se topó su maestro Fichte frente al yo—. Para resolver la contradicción de la identidad del sujeto y el objeto, Herbart acaba por descomponer esa pseudo unidad en una multiplicidad de representaciones. La dinámica representacional proviene directamente de las contradicciones metafísicas del yo.

La sicología alemana posterior se empeñará en suprimir esa hipótesis metafísica hasta el punto de reprimir eficazmente su origen. Pero el representacionalismo permanece lógicamente dependiente de esa problemática. Assoun lo mostrará a través del examen del método lógico en que Herbart basa la introducción de la representación. Se trata del método general de las relaciones que deriva de su modelo metafísico, el cual sirve también para examinar las contradicciones del yo y cuya importancia metafísica pone Assoun de manifiesto.

El método lógico lleva a situar el origen del sujeto en el antagonismo de las representaciones que tratan de destruirse mutuamente. El yo se reduce a un lugar vacío, punto de cruce de las representaciones. En cada representación el yo explota como fuegos artificiales. La representación manifiesta entonces tanto al yo como su disipación al mismo tiempo que esos átomos que son las representaciones.

De esta manera se muestra la importancia del modelo del psiquismo que Herbart proporcionó a Freud: toda una concepción fragmentada de la subjetividad. El estatuto freudiano del sujeto es tal, que no existe ni persiste, pues consistiría en esas representaciones en las que se disipa simultáneamente. Y el afecto, ¿es acaso otra cosa que la carga particular que cada representación tiene que quemar

volatilizando en cada noción el concepto de sujeto, que no encuentra allí sino como la huella que deja el afecto, es decir, huella de humo?

Para entrever aquí el alcance revolucionario del representacionalismo herbartiano, habría que acudir en este punto de la relación representación/afecto —traducción de la cantidad de energía pulsional— a lo que Assoun califica como “la asombrosa” teoría de los sentimientos por la cual Herbart halla la manera de permanecer fiel a su primacía de la representación y al mismo tiempo pensar la afectividad, concepción que proporcionará luces significativas.

Las afecciones nacen de una relación de fuerzas interrepresentacionales, el sentimiento nacería de un equilibrio entre representaciones. Es la concepción relacional la que impone, de manera no fortuita, la idea de un **quantum** de representaciones. El deseo mismo, dice, se presenta como una configuración dinámica en que predomina una representación que determina las demás; no es principio positivo, sino intervalo dinámico y energético. De la voluntad podría decirse lo mismo al igual que de otros de nuestros componentes.

Otra de estas implicaciones sería, por ejemplo, el que los procedimientos principales que rigen el psiquismo onírico incumben a una lógica notablemente homóloga a la psicológica definida por Herbart. Por otro lado Assoun, al concretar las aportaciones en el plano del modelo epistemológico general, dice que Herbart elaboró —con relación directa a su método general de las relaciones— una concepción original de la teoría que presenta una analogía significativa con la teoría freudiana en el sentido metapsicológico: comprender directamente la experiencia es liberar de sus contradicciones a los conceptos a los que conduce, forjarse concepciones depuradas de las contradicciones aparentes.

Para aclarar aún más estas posiciones, Assoun⁴⁴⁶ va a recalcar la diferencia de su proyecto de interpretar a Freud con relación a otros empeños, de los cuales dice

⁴⁴⁶ASSOUN, Paul-Laurent. Freud: la filosofía y los filósofos. Barcelona: Paidós, 1982

se quedaron en la modesta fase de reseña histórica precisamente por no haber seguido hasta el final, en sus efectos complejos, la filiación de Freud con la episteme de su tiempo. Igual puede decirse con relación a la mayoría de las interpretaciones del pensamiento de Herbart

Es así como analiza las propuestas esenciales que constituyen el capital metodológico de este tipo de discurso históricamente constituido: la Metapsicología. Para Assoun es el estudio de Herbart, entre otros, lo que le permite que ese proyecto teórico se formule —encontrar un punto de vista de continuidad de la física a la psicología, que en el caso de la psicología alemana llevaba ya casi un siglo intentando entrar en el marco de las ciencias naturales—. Mach se vuelve el teórico de esa filosofía cientificista: traduce en episteme —los principios de ese movimiento— la práctica de esos sabios que constituyen la corriente de la que se ha estado hablando; examina los métodos por los cuales adquiere y extiende sus conocimientos. Es el punto de confluencia del nuevo pensamiento filosófico, físico, fisiológico y neurológico. A través de él se propaga toda una corriente de pensamiento cuyo centro es Viena.

Assoun insiste: “Tiene que haber aquí, lo presentimos, un paradigma preciso que obra en el discurso de Freud y cuyos indicios insistentes son las reapariciones de las referencias...”⁴⁴⁷ a la filosofía y a ciertos filósofos más que a otros. Es ese paradigma “...lo que debemos exhumar, un paradigma que se encuentra en la urdimbre muy compleja de relaciones derivadas de los requisitos epistémicos del psicoanálisis y de la historia de las ideas en sus secretas ramificaciones”⁴⁴⁸ y que Freud reactualiza. Assoun se refiere en concreto a tres puntos específicos:

- a. La relación ciencia-filosofía es lo primero que encontrará el metodólogo. La filosofía, al mismo tiempo, como país de lo trascendental —tiende a la **weltanschauung**: orientarse en el conjunto de los hechos— y tipo de

⁴⁴⁷Ibid., p.219-220

⁴⁴⁸Ibid., p.220

Spezialwissenschaft. Aquí interviene la casi necesidad del vistazo —“lanzar a hurtadillas una mirada detrás del telón”⁴⁴⁹— el que el “sabio especializado” no puede dejar de echar por encima de la barda de su campo: “La imperfección de los resultados...los conduce, de camino, a pedirle prestado, más o menos abiertamente, al pensamiento filosófico”,⁴⁵⁰ “...tal es la ambigüedad de la filosofía para el sabio: amenaza de recesividad científica y promesa prospectiva para el saber científico”.⁴⁵¹

- b. El paralelo Freud/Mach se establece también en el problema del comienzo del discurso del saber con respecto al problema de los conceptos fundamentales, de los postulados o axiomas. En Freud las ideas iniciales son convenciones; éstas ponderan la arbitrariedad del concepto inicial: las “relaciones significativas” con el material fenomenal. El comienzo es la descripción de los fenómenos que luego se agrupan, se ordenan y se insertan en relaciones; “...ciertas ideas abstractas que se sacan aquí y allá y ciertamente no sólo en la experiencia actual”.⁴⁵² Es una investigación de los fenómenos psíquicos isomorfa epistémicamente a la de los fenómenos de tipo físico. En Mach, también, el descubrimiento de las relaciones directas de los elementos entre sí es una tarea tan compleja que no puede realizarse de una sola vez.
- c. El papel otorgado a las ideas abstractas: éstas se vuelven “aún más indispensables en la elaboración ulterior de los materiales”.⁴⁵³ Las ideas que parecen tomadas del material experimental, les está éste en realidad sometido. Si bien no recusa en absoluto el papel de la experiencia, traduce, en cambio, con respecto al fenomenalismo machiano un desplazamiento del eje epistemológico hacia el racionalismo —el agnosticismo de Freud, le impone el racionalismo como base inexpugnable de la teoría psicoanalítica—.

⁴⁴⁹Ibid., p.238

⁴⁵⁰ASSOUN, Introducción a la epistemología freudiana, Op. cit., p.79

⁴⁵¹Ibid., p.80

⁴⁵²Ibid., p.83

⁴⁵³Ibid., p.84

Pero esta evolución en Freud hacia un realismo racionalista —racionalidad psicológica— fue menos espectacular que en Einstein —racionalidad física—; aún así, ve emerger en Freud la objetividad racional, indigente en el esquema machiano. Para Einstein un hermoso concepto concuerda con la realidad por la fuerza representativa de su contenido racional, en vez de ser esa concordancia exterior de la convención machiana con los fenómenos. Para ello hay que restituir a dicha racionalidad científica el sentido de objetividad en su trabajo de construcción.

En cambio en Freud, según Assoun, se notará el nexo de la racionalidad y de lo imaginario con unas imágenes que ya no son meramente empíricas —el phantasieren freudiano que condiciona la racionalidad metapsicológica—. Algo así como llegar hasta el límite del absurdo —de la cosa en sí— para volver a empezar el trabajo como si fuera posible rebasar el límite. Surge así, en el meollo mismo de la racionalidad, el poder del deseo, **libidi sciendi**. “Es, pues, el momento en que la especulación se cargó de objetividad hasta tal punto que se impone sin por ello anular su marca subjetiva de origen, como lo indica suficientemente el término de dominio”,⁴⁵⁴ con el cual se señala que esas hipótesis terminan por dominar al mismo autor que las propone.

Sería así como Assoun distingue entre los fundamentos epistemológicos del freudismo —el monismo, fisicalismo y agnosticismo— y los fundamentos históricos de la metapsicología freudiana: 1. De la anatomía a la tópica —el modelo brückiano—; 2. De la tópica a la dinámica —el modelo herbartiano— y 3. De la dinámica a la económica —el modelo fechner/helmholtziano—. Pero Assoun no se conforma con el despliegue de esta racionalidad, sino que establece sus complejas relaciones y es aquí donde el modelo del psiquismo herbartiano se destaca: cumple un papel central pues permite empalmar la tópica con lo económico. Dicho modelo herbartiano, tal y como se viene señalando, tenía tanto

⁴⁵⁴Ibid., p.93

que ver con la cuestión del inconsciente —la individualidad—, como con la importancia de las relaciones entre ciencia, metafísica y especulación.

Estos puntos herbartianos vuelven a relucir con la polémica que, unas décadas después, desencadenó el texto del schopenhaueriano Hartmann sobre el inconsciente, el cual puso en primer plano el asunto de las relaciones filosofía/ciencia. Cuenta Assoun que Freud parece cifrar su propio interés teórico en toda esa problemática presente en la discusión de fines de la década de 1860, a la que ya habíamos hecho alusión con Toulmin.

La polémica se refiere al debate epistemológico sobre todo lo que hay de por medio en el proyecto de Hartmann de superar el divorcio, la antinomia de especulación y saber científico, que se había cristalizado en Alemania con la gran repulsa al hegelianismo. Hartmann, saliendo del desierto metafísico que se produjo después de la muerte de Hegel, se "...atreve a reanudar ese discurso metafísico tan radicalmente proscripto con la invasión de las ciencias naturales".⁴⁵⁵ Frente a él se habían formado actitudes opuestas, reveladoras de las precisas y complejas diferencias doctrinales a las que parece atenerse Freud:

- a. La de los metafísicos, que denuncian la transacción metafísica y el eclecticismo doctrinal que representa la reconciliación de esos dos enemigos.
- b. La de los fisiólogos positivistas y materialistas que recusan toda la base pseudo científica del sistema especulativo y el empleo ilícito de hechos para apoyar a Hartmann.

Assoun da cuenta, tanto de lo que es para él el primer beneficio de tal polémica —fijar claramente el abanico de posiciones: metafísica, ecléctica y científicista— como de lo que es el verdadero producto de la polémica: dice que aunque es más difícil de discernir, habría una cuarta actitud más compleja que es de la que se viene hablando, de la que también da cuenta Lange en su famosa *Historia del*

Materialismo, así como otros textos de menor rango y de diferentes clases, de donde Assoun las rastrea. De ese movimiento en apariencia paradójico, monstruoso, artificial, secundario, elíptico, afirma, que no por eso deja de ser un hecho de considerable importancia que es menester comprender, distinguir bien, porque su compleja fórmula puede entregar la clave de la actitud freudiana respecto a la ciencia y la filosofía por mediación de la trilogía de la que se está hablando, aún cuando sea, más que todo, por mediación de Schopenhauer.

Entre las características de esta corriente, señala que no se sitúa en el mismo plano que las otras, pues es una especie de formación ideológica clandestina que se trasluce en los discursos sin formularse distintamente como tal y sin que exista la necesidad de hacerlo, puesto que se agrega en el curso de la práctica —no sólo psicoanalítica sino, en nuestro caso, pedagógica—. Es algo así como un materialismo vergonzoso que se aviene a un dualismo mitigado, en concordancia con el uso del kantismo, cuyo empleo subjetivista en la ciencia del siglo XIX mostró Lange. Algo así como el que se presente a la vez el rechazo de toda teoría filosófica y la conciencia clara de los límites del conocimiento científico de la naturaleza: los átomos y los fenómenos de conciencia constituían para tales científicos los dos límites infranqueables de la ciencia.

El agnosticismo psicológico hace juego con el agnosticismo filosófico, es decir, los científicos más radicalmente positivos —naturalismo positivista— se avienen a una especie de agnosticismo gnoseológico que pone fuera del alcance del conocimiento la cuestión de la naturaleza de la materia, considerada como la abstracción o la convención científica con ayuda de la cual la ciencia considera...

Puede volverse de nuevo a la pregunta de Assoun: ¿cómo encontró Freud esta cuarta actitud y cómo pudo asimilarla? Aquí, sostiene Assoun: "...nuestra tarea no es sólo hallar sus rastros intuitivamente en el discurso freudiano, sino que

⁴⁵⁵ ASSOUN, Freud: la filosofía y los filósofos, Op. cit., p.221

debemos además mostrar su necesidad y su uso preciso”.⁴⁵⁶ Señala, además, los ejemplos que atestiguan la configuración de ese preciso paradigma: para esclarecer la paradójica proclividad que sentían por la especulación los apóstoles científicos más convencidos, cita varios científicos positivistas donde el positivismo también se liga con un agnosticismo: Meynert, Griesinger, Fechner —que también concibió toda una mecánica atomista— entre otros.

Estos científicos sirven de mediación entre la forma física y fisiológica, por un lado, y la forma psicológica del modelo shopenhaueriano, por otro; “...combinación que ofrece el modelo herbartiano”,⁴⁵⁷ incluyendo lo del cerebralismo, el estudio del sistema nervioso, entre otros. Oponen a la filosofía académica su propia filosofía fundada a la vez en el kantismo y en las ciencias positivas. Esa es la gran alianza que propone: apuntala la objetividad metafísica en lo científico; al mismo tiempo que resalta lo que podía atraer al naturalista en esta concepción, expresaba la aspiración del hombre de ciencia a liberarse del “grosero materialismo” de que se veía amenazado, aunque sin poner en tela de juicio la independencia y el método de observación del naturalista. Les prometía una gran posición especulativa, sin obligarlos a renunciar a su positivismo, ni adherirse a ninguna metafísica —ni a la de la voluntad en Schopenhauer, ni a la teoría de los reales en Herbart—. Al mismo tiempo que no se pide al naturalista una opción metafísica previa, descubrirán el elemento metafísico que suministra la clave de toda experiencia (en el caso de Herbart, los Reales) a la par que señalan las confirmaciones que dicho elemento —distinto en los diferentes científicos— recibe de las ciencias empíricas.

En tal sentido, “...no se trata de abstraer secretamente la metafísica de las ciencias de la naturaleza para hacer que la metafísica encuentre *a priori* lo que ellas establecieron *a posteriori*. De ninguna manera hay que mezclar las dos esferas;... Si el acuerdo es premeditado como en Schelling, —y en la

⁴⁵⁶Ibid., p.222

⁴⁵⁷Ibid., p. 227

Naturphilosophi*— las ciencias pierden todo valor metafísico probatorio”;⁴⁵⁸ por eso es esencial que las confirmaciones “vengan del exterior”. La “...física es el verdadero correlato de la metafísica...”;⁴⁵⁹ se reconcilian, no es que sea un complemento; es un eco —que al repetir, consume—, un punto de contacto.

En consecuencia, el agnosticismo está a la base. Decir que “...la ciencia no puede penetrar hasta la esencia íntima del mundo...”⁴⁶⁰ y que sólo puede dar la “...relación entre dos representaciones...”⁴⁶¹ es cosa que debe ser admitida por los hombres de ciencia más positivos de esa corriente que parte de Helmholtz y de Du Bois-Reymond. “Esto significa la destrucción recíproca del idealismo y del materialismo por obra del descubrimiento de un punto de vista superior que permite a la práctica negar su contradicción íntima entre el materialismo espontáneo y la repulsa del materialismo ‘grosero’ ”;⁴⁶² “un materialismo sin materia”.⁴⁶³ En la pedagogía de Herbart es también misteriosa la forma como se dan las relaciones entre representaciones.

Es la metafísica del límite obrando en el científico natural. Límite infranqueable que ofrecía, empero, la imagen de la trasposición, frontera que veda el paso pero que simultáneamente invita a franquearlo. Y es una extraña unión propuesta por unos filósofos que atacaban a los filósofos de profesión. Se les ofrecía a los científicos una metafísica que postulaba como previo un dominio contrario a ella: lo real en su desnuda positividad. Un modelo que combinaba la base científicista con la búsqueda especulativa, a la que se le reserva una función necesaria. El agnosticismo naturalista encontraba la crítica del materialismo —como metafísica— que permitía introducir una especie de metafísica clandestina.

*El resaltado es de la autora de este trabajo de investigación

⁴⁵⁸ ASSOUN, Freud: la filosofía y los filósofos, Op. cit., p. 231

⁴⁵⁹ Ibid., p.231

⁴⁶⁰ Ibid., p.237

⁴⁶¹ Ibid.

⁴⁶² Ibid.

⁴⁶³ Ibid., p.238

Falta por determinar el sentido que, en última instancia, tiene la elección que el naturalismo freudiano hizo de esta corriente —la de Herbart— ¿Qué interés teórico de fondo permite satisfacer esa referencia? Es la superación simultánea de materialismo e idealismo mediante la ayuda de la concepción kantiana. El “representacionalismo” tiene la consecuencia de recusarlos como abstracciones unilaterales; puede reconciliar la forma y el contenido. Es la imposibilidad de una posición unilateral; buscar la esencia íntima del mundo como cosa en sí, no ya en uno de esos términos extremos.

En la confusión actual, resultado de cierto tratamiento que se le ha dado a la problemática freudiana —por las interpretaciones que se han hecho sobre Freud por los norteamericanos, alemanes y franceses—, revivir dicho modelo e incluso criticarlo debe permitir la reformulación de muchos problemas y la disolución de muchos sofismas. Igual podría decirse con relación a Herbart. Con él también debemos preguntarnos ¿qué tipo de representación nos transmite de las relaciones pedagógicas?, ¿qué imagen nos ofrece?, ¿qué intuición sintetizante?, ¿qué mirada de conjunto de la pedagogía misma nos ofrece?, ¿qué elementos clásicos y cuáles modernos tiene la representación en Herbart?, ¿una **Vorstellung**?, ¿por qué privada?, ¿qué no se puede comunicar o pudiéndose no se puede aplicar?, ¿qué la haría tan irrepetible?