

El texto es fruto de un trabajo colectivo de docentes investigadores universitarios sobre el la cuestión del método en la enseñanza. Respecto del mismo, se advierte cierta vacancia teórica expresada en una proliferación de términos de significados diversos, resultado de su inscripción en contextos de emergencia y campos disciplinares diferentes, sin discriminaciones precisas que permitan reconocer filiaciones teóricas. Se trata de un estudio, sobre constitución de teorías educativas, perspectiva encaminada a explorar procesos de configuración de conocimientos sobre la escuela y la educación. Interesa en este estudio reconocer los significados que se le asignan al método desde distintas líneas de pensamiento, en una lectura didáctica. En la intención de recuperar una mirada histórica no fragmentada ni inmediateista que dé cuenta de la génesis de abordajes sobre un determinado tema en un campo, se aborda la cuestión del método en los clásicos - Comenio, Rousseau, Kant, Pestalozzi y Herbart- desde ciertas claves de lectura -entendidas como organizadores de la búsqueda y posterior sistematización. Ellas son: trayectoria de vida del autor; matriz socio cultural de (su) producción; mirada del autor sobre el contexto, discursos y prácticas educativas de la época; texto paradigmático; enfoque, perspectiva del autor respecto del método y las temáticas vinculadas al mismo.

ISBN 978-950-33-1043-4



9 789503 310434

*Indagaciones acerca del Método en la Enseñanza
Un Abordaje Interdisciplinario*

Indagaciones acerca del Método en la Enseñanza

Un Abordaje Interdisciplinario

*Celia Salit
Cristina Donda
Sylvia Ortúzar
Compiladoras*



*Gloria Edelstein
Coordinadora de Edición*



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES



El equipo de investigación está conformado por los siguientes profesionales que orientan la formación de docentes en los siguientes campos de conocimiento: Ciencias de la Educación, Filosofía y Psicología.

ANDRADE SERGIO

DALMAS, MARIA ELENA

DOMJÁN, GABRIELA

DONDA, CRISTINA

EDELSTEIN, GLORIA

GABBARINI, PATRICIA

GONZALEZ MARÍA LUISA

LOFORTE, ALICIA

ORTÚZAR, SILVIA

SALIT, CELIA

Gloria Edelstein - Celia Salit - Cristina Donda - Silvia Ortúzar
Gabriela Domján - Patricia Gabbarini - Sergio Andrade
Alicia Loforte - María Elena Dalmas - María Luisa González

**INDAGACIONES ACERCA DEL MÉTODO
EN LA ENSEÑANZA.**

UN ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO

Compiladoras:
Celia Salit - Cristina Donda - Silvia Ortúzar

Coordinadora De Edición:
Gloria Edelstein

Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario

345 p.; 21x15 cm.

ISBN 978-950-33-1043-4

Celia Salit - Cristina Donda - Silvia Ortúzar / Compiladoras

Gloria Edelstein / Coordinadora de Edición

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 28/05/2013.

1ª Edición

Impreso en Argentina

ISBN: 978-950-33-1043-4

Diseño de interior: Mariana Biasutti López
nardoambar@gmail.com

Diseño de tapa: Flavia Romero, Mariana Biasutti López

El proyecto asentado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Área Educación) contó con Subsidio SECYT desde 2004 A 2007

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Los textos de este libro son *copyright*. Las y los autores y el editor autorizan la copia, distribución y citadº de los mismos en cualquier medio y formato, siempre y cuando sea sin fines de lucro, el autor o la autora sea reconocido como tal, se cite la presente edición como fuente original, y se informe al autor(a) y al editor. La reproducción de los textos con fines comerciales queda expresamente prohibida sin el permiso expreso del editor. Toda obra o edición que utilice estos textos, con o sin fines de lucro, deberá conceder estos derechos expresamente mediante la inclusión de la presente cláusula de *copyright*.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
EL ORIGEN DEL ESTUDIO	9
¿POR QUÉ Y CÓMO LEER LOS CLÁSICOS?	12
PRIMEROS REFERENTES	17
GLORIA EDELSTEIN; CELIA SALIT; GABRIELA DOMJÁN; PATRICIA GABBARINI; MARÍA ELENA DALMAS	
CAPÍTULO 1: JUAN AMÓS COMENIO	
EL AUTOR, SU OBRA Y LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN	25
LA DIDÁCTICA MAGNA	31
INTERFILACIONES DESDE EL PRESENTE	40
GLORIA EDELSTEIN; CELIA SALIT; GABRIELA DOMJÁN	
CAPÍTULO 2: JEAN JACQUES ROUSSEAU	
ENTRE POLÍTICA Y PEDAGOGÍA	43
EMILIO: LOS BORDES DE UN TEXTO POLÉMICO	46
MÉTODO Y SENTIMIENTO AMOROSO: UNA RELACIÓN PARTICULAR	53
IMÁGENES DE INFANCIA Y JUVENTUD TRAZADAS EN EL MÉTODO. HUELLAS EN EL PRESENTE	57
SILVIA ORTÚZAR; MARÍA ELENA DALMAS; MARÍA LUISA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 3: JOHANN HEINRICH PESTALOZZI	
ESCRITOS Y EXPERIENCIAS	63
GÉNERO Y ESTILO DE ENUNCIACIÓN	64
UN RECORTE EN LA OBRA: COMO ENSEÑA GERTRUDIS A SUS HIJOS	66
HACIENDO ESCUELAS	74
REPERCUSIONES EPOCALES. AYER Y HOY	77
CELIA SALIT; PATRICIA GABBARINI	
CAPÍTULO 4: IMMANUEL KANT	
UN ACERCAMIENTO A SU HISTORIA DE VIDA	81
ENTRE NATURALEZA Y LIBERTAD. SOBRE PEDAGOGÍA	83
ACTUALIDAD DE KANT	90
CRISTINA SOLANGE DONDA; ALICIA LOFORTE; SERGIO ANDRADE	
CAPÍTULO 5: JOHAN FREDERICK HERBART	
TRAZOS BIOGRÁFICOS	95
LA PEDAGOGÍA COMO INSTRUCCIÓN	96
ANTICIPACIONES DE UNA DISCUSIÓN VIGENTE	102
CELIA SALIT; ALICIA LOFORTE	

CAPÍTULO 4: IMMANUEL KANT

UN ACERCAMIENTO A SU HISTORIA DE VIDA.

Una importante tradición de biógrafos y comentaristas instaló la idea de “la monótona vida” de Kant, erigiéndola como una de las más características formas de vida filosófica. Immanuel Kant nunca se habría movido de su ciudad natal, Königsberg, ciudad importante de la provincia ubicada en el límite del mundo occidental; casi toda su vida se habría dedicado con exclusividad a la docencia universitaria, actividad con la que sobreviviría hasta el final de su vida. Procedía de una familia de guarnicioneros que vivían todavía en un régimen artesanal de gremios y cofradías; unos padres afables, cultos, que Kant siempre recordó con sumo cariño. Una escolarización con disciplina algo sórdida; una carrera universitaria en la que Kant descubre las lenguas antiguas, especialmente el latín; hasta aquí nada que pueda destacarse demasiado en la vida de cualquiera (KUEHN, 2004).

Manfred Kuehn emprende una búsqueda biográfica interesante y diferente que permite desplazar el relato de una vida monótona y opaca y rompe, de ese modo, con aquella tradición que presentaba la vida de nuestro filósofo mecanizada y salpicada de anécdotas deprimentes: como la que cuenta que cada vez que salía Kant de su casa todos sus conciudadanos ajustaban sus relojes. Como dice Trías, muchos desconfiábamos de esa caricaturizada vida. No acabábamos de comprender cómo un filósofo que demuestra una vitalidad, una fuerza y un apasionamiento en sus obras de creación filosófica, capaz de revolucionar del modo más sorprendente e innovador la filosofía teórica en su *Crítica de la razón pura*, la filosofía moral en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, o nuestros juicios estéticos (y teleológicos) en la *Crítica de la capacidad de juzgar*, tuviera como único sustento una gran vida interior, pero una vida externa tan raquítica. Kuehn refuta estas narraciones mostrando que todas ellas se elaboraron teniendo en cuenta las peripecias del último Kant, el Kant que envejecía notablemente con el peso de diez años de gran intensidad creadora, y que muere a los ochenta.

La gloria de este filósofo se apoya en la producción de diez años memorables: la década que transcurre entre la redacción definitiva de la primera crítica y la redacción de la tercera y la última. Esa explosión de creatividad coincide con grandes eventos mundiales: revoluciones americana y francesa. Las biografías elaboradas inmediatamente después de la muerte de Kant tenían ante sí un personaje que mostraba signos de exageración de ciertas tendencias que en tiempos más juveniles

no eran preponderantes: la estricta reglamentación de la vida, la dieta alimenticia propia de cierta inclinación a la hipocondría.

Relatos responsables de una biografía oficial nunca discutida. Kuehn, contrariamente, presenta a Kant como un personaje mundano, social, querido por círculos aristocráticos, que siembra admiración y estima por su apasionado modo de conversar, por su verbo encendido y elocuente, y que conquista mentes y corazones masculinos y femeninos. Un Kant siempre célibe y soltero, pero mucho más abierto a los encuentros de lo que ciertas biografías o la falta de ellas, permitieron suponer. Y sobre todo un Kant que, dentro de la lógica de la religiosidad pietista que determinó su formación, creyó siempre que el carácter puede crearse y construirse a través de rigurosas máximas o que es posible una suerte de conversión, o de *epistrofè*, que hiciese posible un verdadero nacimiento. Kant fue el primer sorprendido por su estallido de creatividad, sobre todo en la crucial década en que comienza la gestación de su proyecto crítico (a partir de sus “años de silencio”, 1770-1780). Sus amigos dudaban si acabaría siendo el gran genio que sus dotes intelectuales hacían presagiar o una suerte de perpetua promesa que no terminaría de encontrar su fuente de creatividad.

De hecho, el carácter tardío de su obra pudo hacerle sospechar a él mismo, y a su propio medio, que el estallido creador se hacía esperar demasiado. Por tanto no pasaría de ser un excelente profesor provinciano, con unas pocas obras de interés estrictamente académico, no excesivamente originales. Kant consumó, como muestra Kuehn, una aventura de riesgo que le condujo a presentir su creatividad a los cuarenta años; a ello se unió el encuentro con el amigo del alma que desde entonces fue su gran interlocutor. Ese amigo querido no era un filósofo; era un comerciante inglés llamado Green que, sin embargo, era la persona más culta que pudiera imaginarse, al tanto de todo lo que se escribía sobre filosofía en Gran Bretaña y en la agitada Francia de la época. La vida de Kant nos aparece como el relato de una grandísima pasión; quizás una de las más valiosas de todas las pasiones: la pasión por conocer.

Kant fue profesor de filosofía y reivindicaba con orgullo esa actividad. En su correspondencia firma como *Profesor de Filosofía* y será uno de los primeros en adoptar esta actitud. En ese sentido,

“[...] El surgimiento de la figura profesoral de la filosofía, en la cual el trabajo de creación filosófica de los conceptos y la práctica de la enseñanza están íntimamente mezclados, como lo testimonia el mismo modo de vida de Kant, representa una etapa crucial en la larga historia de los lazos que unen u oponen, según los momentos, paideia y filosofía. Kant rompe con una

concepción mundana de la filosofía, filosofía de curso o de salón, fundada en la conversación o la correspondencia, en beneficio de una investigación que pretende ser rigurosa, especializada, de naturaleza profesional y acompañada de un modo de vida profesoral.” (VANDEANDEWALLE, 2004:7)

ENTRE NATURALEZA Y LIBERTAD

En la reconstrucción socio-histórica acerca del método en la enseñanza que venimos realizando en este estudio, resultó ineludible abordar el texto *Sobre Pedagogía* ([1787]2009) no sólo por el valor del texto en sí mismo sino también por las repercusiones y recepciones de la perspectiva del autor acerca de la educación. En particular, interesa destacar los efectos de su pensamiento crítico en la conformación de los sistemas educativos de la Modernidad.

En la perspectiva pedagógica de Kant conviven, se entrelazan aspectos del método que tienen, por un lado, un fuerte acento teórico, por el otro, aspectos prácticos basados en la observación empírica y la evaluación de las conductas; el estudio de textos literarios junto al análisis de autores ilustrados de la época -en especial, Jean Jacques Rousseau- en una tensión-confrontación permanente y productiva a la vez.

El punto de partida de Kant consiste en determinar lo que podríamos denominar “la posición del sujeto” de acuerdo con el método crítico-trascendental que define su filosofía. En esta clave, Kant planteará una pedagogía teórica y crítica que tendrá a la base los principios trascendentales como fundamento de toda experiencia posible. En particular, la experiencia del ejercicio de la libertad y su dimensión normativa en un contraste continuo entre autonomía y heteronomía de la voluntad.

Su concepción de la educación -formación- es un intento por integrar “disciplina” y ejercicio de la libertad. Esta difícil convivencia de coacción y libertad tiene como apuesta fundamental el desarrollo de la capacidad crítica de los individuos. Y esa capacidad crítica se manifiesta en un proceso de Ilustración que es la expresión de un *ethos* pedagógico, de una actitud frente a la educación. *Ethos* que es condición de transformación del sujeto en su pasaje de la animalidad a la humanidad.

“Con el criticismo, la pedagogía se convierte en una apuesta central, cuando para el dogmatismo lo importante es la doctrina de la escuela o la tradición, y por tanto aprender pensamientos en vez de aprender a pensar.” (VANDEANDEWALLE, 2004:9)

La pedagogía permite establecer los límites entre lo “fisiológico” y lo trascendental, entre la antropología y la crítica, en un esfuerzo por equilibrar sensibilidad y razón. El espacio de la pedagogía es similar al de la antropología kantiana en la cual el tópico relevante consiste en “*saber lo que el hombre, como libertad, hace de la naturaleza*”. La pregunta es: ¿Se puede enseñar a ser libres? Si es posible esta enseñanza, ¿cómo se enseña una práctica de libertad?; ¿cómo se *gobierna* al otro a fin de que sea capaz de “pensar por sí mismo”?; ¿cómo se articulan necesidad y libertad, animalidad/humanidad, sensibilidad/razón?

Kant distinguió entre el hombre como phaenomenon y el hombre como noumenon. El primero depende de las determinaciones naturales y sensibles y el segundo, la humanidad del hombre, es independiente de esas determinaciones. “*La educación se enfrenta al tránsito del hombre a la humanidad que se reitera en cada niño*”. De ese modo el niño aprende que tiene dignidad y no precio, podrá hacerse cargo de su humanidad digna y esa asunción funcionará como “*criterio de su apreciación de sí*”. La pedagogía kantiana supone que no hay coincidencia entre hombre y humanidad de modo tal que sólo una práctica sistemática de reducción de esta diferencia podrá ahuyentar el peligro del dogmatismo y la heteronoma. Como dice Kant en la Antropología se trata de hacer, de un animal dotado de una capacidad de razón, un animal razonable. El proceso de formación del hombre se plantea desde una concepción de la “diferencia antropológica” con el animal. El animal, gracias a su instinto, se “ajusta” a su entorno sin necesidad de aprendizaje, el hombre, en cambio, es la única criatura que ha de ser educado, dice Kant al inicio de *Sobre Pedagogía*. Es decir,

“[...] la indeterminación natural del hombre, su falta de ser original, requieren una institución cultural de lo humano que pasa por la educación. [...] La educación se opone a la brutalidad y al salvajismo. [...] Si ese esfuerzo [el de la educación] llega demasiado tarde, los perjuicios son irreversibles. En el hombre hay un fondo de violencia que sólo la disciplina puede dominar. Kant intuye que la barbarie está agazapada en el corazón de la animalidad del hombre, lo cual lo lleva a privilegiar la disciplina en la institución cultural de éste.” (CAEIRO, 2009:19).

En su texto, Kant ya destaca el carácter predominantemente empírico de su reflexión sobre la educación:

“[...] Pues las acciones humanas, desde el enfoque de Kant, son en parte fenómenos naturales que dependen de leyes empíricas; pero también, por otra parte, están sometidas a la ley de la libertad. Y en ello consiste el difícil

juicio de esta concepción educativa, que se divide entre lo físico y lo moral. (...) He aquí una de las paradojas de la educación, que Kant ni elimina ni reduce, sino que destaca en todo su tenso contenido: 'Debo habituar a mi alumno a que soporte una coacción de su libertad; y al mismo tiempo debo guiarlo para que use bien su libertad'. (...) La plena fundamentación de estos conceptos pedagógicos se encuentra en la Crítica de la razón práctica..." (CAEIRO, 2009:11)

Como se recordará, en esta 'Crítica' del uso *práctico* de la razón pura, Kant separa el sujeto patológico, *cuya voluntad esta patológicamente determinada* - en el sentido de pathos, sujeto afectado, pasional, *objeto* de esas leyes empíricas que determinan sus acciones- y el sujeto moral cuyas acciones están determinadas por el imperativo categórico, máxima universalmente válida para la voluntad de cualquier ser racional: la ley de la libertad. Toda otra máxima que se proponga la búsqueda de un bien, felicidad o placer, se encontrará con la imposibilidad de elevarse a una universal válida para todos e incluso entrará en contradicción, oponiendo distintas máximas morales entre sí. *"En una voluntad patológicamente afectada de un ser racional puede hallarse un conflicto de máximas..."* (KANT, [1788]1990: 23)

Ambos sujetos, patológico y moral, están 'determinados'. En uno la voluntad lo está por las leyes empíricas y en el otro, es la razón la que determina a la voluntad a través del imperativo. La mera forma, y no el contenido de la máxima universalmente válida, determina la voluntad moral,

"[...] la relación de esa voluntad con esta ley es la dependencia, con el nombre de obligatoriedad, que significa una imposición, aunque la mera razón y su ley objetiva, para una acción que se llama deber porque una voluntad patológicamente afectada lleva en sí un deseo que proviene de causas subjetivas." (KANT, [1788]1990: 38)

En el imperativo categórico, por el contrario, la máxima

"[...] debe ser independiente de condiciones patológicas, de condiciones en consecuencia que sólo contingentemente se unen a la voluntad. (Kant, I. (1788,1990: 24) (...) Sólo entonces es la razón, en la medida en que de suyo determine la voluntad (no al servicio de inclinaciones), una verdadera facultad apetitiva superior a la cual está subordinada la patológicamente determinable" (KANT, [1788]1990: 29)

Puede suceder que una máxima moral subjetiva, se involucre con el objeto de un apetito

"[...] o sea dependencia respecto de la ley natural a seguir algún impulso o inclinación, y la voluntad no se da a sí misma la ley, sino sólo el precepto para la observancia racional de leyes patológicas" (KANT, [1788]1990: 39)

La libertad del ‘sujeto moral’, se limita a *elegir determinarse* por la máxima, haciéndose sujeto moral del supremo bien. Solo en tal caso se puede hablar de acción moral en Kant y no de un ‘sujeto patológico’, objeto empírico, determinado por el pathos o cualquier otro ‘bien’, con minúscula, ya que es un bien empírico que lo determina tanto a él, como a él en la elección de la máxima. Esa elección de determinarse por el imperativo le permitiría “...una libertad trascendental, la cual debe pensarse como independiente de todo lo empírico y en consecuencia de toda la naturaleza” (KANT, [1788]1990:104). En este sentido como dice Kant, hay hombres que aun habiendo recibido una educación que resultó fecunda para otros muestran, sin embargo, desde la infancia una perversidad tan prematura, que va en aumento hasta llegar a la edad adulta, a pesar de lo cual se los juzga por sus acciones/omisiones y se los considera culpables por sus delitos. La educación, sería un trabajo previo, preparatorio al acceso a la dimensión moral. De ahí la fórmula de inicio de Kant, como lo planteáramos: “*El hombre es la única criatura que tiene que ser educada.*”

Como indica Caeiro en su estudio preliminar, hay que subrayar el estrecho vínculo entre “*Sobre Pedagogía*” y la “*Crítica de la razón práctica*”:

“En la segunda parte de la referida obra (Crítica de la razón práctica), titulada ‘Metodología de la pura razón práctica’, Kant se plantea precisamente la cuestión de cómo lograr que las leyes de dicha razón entren en el alma humana e influyan sobre sus máximas (p.173). (...) Y así se logrará que cada uno descubra en sí mismo ‘la libertad interior’ de la que acaso no era conciente....Pronto se puede descubrir la vinculación entre esta ‘metodología’ y la parte culminante del tratado pedagógico (...) Es algo equiparable a la libertad que se espera como resultado final de aquella metodología. (KANT, I. p.184)” (CAEIRO, 2009:13)

El descuido de la disciplina, según Kant, es un mal mayor que el descuido de la cultura: ésta se puede alcanzar más adelante. La violencia, por su parte, no se deja arrancar; una inadvertencia en la disciplina no se repara jamás. La educación permite el acceso del hombre a la humanidad a partir de sus disposiciones naturales. A través de la humanidad el hombre procura darse y realizar sus propios fines. El “sujeto de la educación” es individual y colectivo a la vez; es una tarea de transformación y una obligación de todos y cada uno. No obstante, ese proceso de Ilustración es fundamental en tanto “proceso colectivo” ya que se “necesita una serie acaso incalculable de generaciones, cada una de las cuales transmite sus luces a las siguientes” (KANT, 1994).

Ahora bien, ese proceso educativo que avanza gradualmente hacia lo mejor y que implica el

perfeccionamiento del hombre no está dado de antemano. Kant, en clave optimista, afirma que tal vez la educación mejore sucesivamente de modo que cada generación avance un paso en el camino de perfeccionamiento de la humanidad. Así, “la educación es un arte cuya práctica debe perfeccionarse a lo largo de numerosas generaciones”. En la educación hay algo sublime desde el momento en que ella instituye la idea misma de *humanidad*. Consecuentemente, la pedagogía debe crear las condiciones para que el pasaje a la humanidad ideal sea posible. Será el propio maestro el que estará motivado por el *principio de la distinción en su propia persona entre el hombre que es y la humanidad que debería ser o que tiende a realizar en sí*. Cualquier pedagogía que se fundara en el estado actual de la humanidad y no en un estado venidero o en la idea de su perfección, se equivocaría. La educación pública debe pensar en un estado próximo mejor de la humanidad; no en la adaptación del hombre al estado actual de cosas. Kant afirma que los padres (la familia) y los príncipes (el Estado) no reparan en el bien universal sino en bienes particulares.

Al respecto, dice Kant:

“[...] He aquí un principio del arte de educar que los autores de proyectos pedagógicos, en especial, deberían tener siempre presente: la educación de los niños jamás debe hacerse en función del solo estado actual, sino también del mejor estado venidero de la humanidad, es decir, de la idea de la humanidad y del conjunto de su destino. Este es un principio de gran importancia.” (KANT, 2009:37)

Por lo tanto, un proyecto o un plan educativo ha de pensarse desde la constitución civil lo más justa posible y desde una perspectiva cosmopolita en la cual la realización del bien particular de cada individuo no está en contradicción con el bien universal. Se trata de formar a un *ciudadano del mundo* y así ha de pensarse el pedagogo cuando educa.

En 1784 Kant lanza a la humanidad el reto: ¡sapere aude!, ¡ten la audacia, la osadía de saber! (de ser mayor de edad). Liberarse de la minoría de edad por culpa propia se llama Ilustración. La Ilustración indica al individuo una máxima subjetiva: pensar por uno mismo; a la humanidad como un todo le señala una tendencia objetiva: el progreso hacia un orden justo. En ambos casos la publicidad resulta una mediación imprescindible para el proceso de Ilustración²⁹. Así, dice Kant:

*“Es difícil para todos los hombres individualmente considerados esforzarse por salir de la minoría de edad a que han sido abandonados en la naturaleza... Pero es más posible que un público se ilustre a sí mismo; con solo que se lo deje en libertad, es casi inevitable”*³⁰ (KANT en

²⁹ Ver Habermas (1997)

³⁰ Por eso, en la concepción ilustrada el pensar por sí mismo parece coincidir con el pensar en voz alta. Esta publicidad

HABERMAS, 1997:63)

Para Foucault (1996) la *Aufklärung* es definida³¹ por la modificación de la relación pre-existente entre la voluntad, la autoridad y el uso de la razón. Kant describe la *Aufklärung* como el acontecimiento en que la humanidad va a hacerse cargo del uso de su propia razón, sin someterse a ninguna autoridad: es precisamente en ese momento que la crítica es necesaria, porque tiene el rol de definir cuándo el uso de la razón es legítimo para determinar: qué se puede conocer, qué hay que hacer y qué me está permitido esperar.

La educación es un elemento básico del proceso de Ilustración que confirma la humanidad del hombre. A su vez, el conocimiento de la “naturaleza” humana es condición de la elaboración de una teoría y práctica de la educación. La pregunta es: ¿Cómo disminuir la distancia entre naturaleza y cultura?, *eco de la preocupación rousseauiana*.

La educación, en perspectiva antropológica y práctica, desarrolla disposiciones naturales del ser humano, a la vez, “enseña”, esto es, transforma y modifica. La Ilustración es entonces el proceso de educación a través del cual el hombre aprende a pensar por sí mismo. Sin embargo, en ese proceso la tarea de los tutores se vuelve indispensable. Es el tutor, a través de una educación que permita el uso libre de la razón, el que *conducirá la conducta* del individuo. Esa conducción propicia una tarea que cada uno ha de asumir y, a la vez, se presenta como una obligación: se trata de una transformación espiritual que cada uno debe operar en sí mismo a fin de abandonar finalmente la dirección del tutor. El proceso educativo, a la luz de la Ilustración kantiana, no se da en soledad, cada uno de los individuos resulta *elemento y actor* de ese proceso y, en esa medida, es posible el ejercicio de la autonomía de la voluntad. Sin embargo, si el hombre está determinado por su naturaleza a ser el resultado de su propio esfuerzo, la educación habrá de considerar seriamente este dato fundamental. De este modo, la tensión entre coacción y libertad toma la forma de una antinomia de la práctica educativa. Así, las funciones que Kant adjudica a la educación se debaten entre el disciplinamiento del ser humano en cuanto a sus disposiciones y tendencias animales, y las *propriamente* humanas de modo tal que estas últimas se sobrepongan a las primeras; entre un aspecto negativo de la educación –la acción por la cual hay que arrancar al hombre su salvajismo–, y un aspecto positivo a través del cual se instruye al individuo a fin de que desarrolle las

políticamente activa se convierte bajo la “constitución republicana”, en principio organizativo del Estado liberal de derecho, dice Habermas.

³¹ Consultar especialmente el texto sobre la Ilustración de 1984.

habilidades necesarias para la vida.

Finalmente, el proceso educativo debe romper las ataduras de la dependencia y la hétéro determinación que supone todo tutelaje, y socializando el trato entre los hombres -esto es, “civilizándolos”- contribuir a la adecuación de los individuos a los usos y costumbres vigentes.

La base de un “plan” de educación debe ser cosmopolita y, en tal sentido, ha de asegurar *normativamente* el equilibrio permanente entre el bien privado y el bien público. En función de ese equilibrio, garantizar la libertad no sólo de conciencia y pensamiento, sino sobre todo, la libertad política, la libertad ciudadana de poder hablar a viva voz sin más restricciones que la asunción de la responsabilidad crítica en relación con lo que se dice.

ACTUALIDAD DE KANT

La actualidad de las más relevantes ideas pedagógicas -ilustradas- que configuran el proyecto educativo de Kant se filtran en nuestro presente a través de múltiples investigaciones que, más allá de su especificidad, tienen en común una inquietud: cómo compatibilizar naturaleza y libertad; libertad e igualdad, y una preocupación: cómo compatibilizar autonomía y universalidad de la ley moral.

Su planteo educativo propone y consolida los principios ilustrados de igualdad entre los hombres; igualdad de derechos -reconocidos por las constituciones- y exigencia para que tal igualdad se realice de hecho. Los filósofos del siglo XX, de una u otra forma, han tenido que enfrentarse con la exhortación y la consigna kantiana de pensar por uno mismo; admitir definitivamente que el hombre posee la capacidad de establecer leyes para su libertad y constituirse como sujeto autónomo: el sujeto de la autonomía kantiana se auto comprende como libre y moral. El aporte de Kant da sustento al régimen democrático de gobierno en razón de que la democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular, tal como se sintetiza en la institución de la elección representativa. Para que de ello, al decir de Adorno (1998:115), no prevalezca la sinrazón, hay que dar por supuesto el valor y la capacidad individual de valerse de su propio entendimiento.

En el debate actual no se postula un concepto unívoco de autonomía; sí un conjunto de concepciones que es posible delimitar del siguiente modo: 1- Una concepción epistémica que define misma como capacidad de segundo orden de las personas para reflexionar críticamente acerca de sus preferencias, deseos y creencias de primer orden y cambiarlas a la luz de preferencias de segundo orden, o de “orden superior”. Esta concepción da cuenta de la dimensión cognitiva y

racional-formal de la conducta autónoma, poniendo énfasis en el componente de automodelación, autogobierno, autoconocimiento, autocontrol. 2- Una concepción normativa de autonomía que supone la capacidad de situarse en un punto imparcial, general, desinteresado, el llamado “punto de vista moral” -es decir, la autonomía entendida como auto-vinculación de la voluntad al interés general, el punto de vista que todos pueden querer. 3- Una concepción estética de autonomía para la cual el ejercicio de la libertad consistiría, siguiendo a Nietzsche y Foucault, en una práctica reflexiva y meditada a partir de la cual el sujeto se constituye a sí mismo como “obra de arte”; práctica de la libertad centrada en el “trabajo de sí” y el “cuidado de sí”, como prácticas opuestas a toda forma de psicologismo emotivista.

La tradición kantiana de la autonomía penetra y se difunde en el renovado debate sobre el estatuto del ciudadano, entre los años setenta y ochenta del siglo XX, y confronta con la noción de “autenticidad”, sostenida por algunos representantes del comunitarismo.³² Ambas perspectivas conforman recepciones antagónicas del filósofo alemán que se reflejan en la definición y elección de virtudes, valores, derechos, deberes y atributos otorgados al ciudadano.

El paradigma de la “educación liberal”, que supone la asunción del conflicto y el pluralismo, aplica a las cuestiones educativas los tres principios básicos del liberalismo político que se derivan de la tradición kantiana: la autonomía, la dignidad y la igualdad, a la vez que afirman la noción normativa de persona que le es inherente.

El paradigma de la “educación comunitarista”, en cambio, interpela la Ilustración y consecuentemente el proyecto kantiano; acentúa la cohesión social de una vida en común que comparte valores y tradición, rescata la autenticidad y la virtud, y juzga la autonomía kantiana como individualista y etnocéntrica.

Desde la perspectiva de los saberes diagnósticos y las ontologías críticas del presente, particularmente la ontología histórico-crítica de Foucault, se recupera al Kant que interroga por la actualidad de la filosofía y la tarea que le cabe al filósofo que se pregunta por el presente -la

³² El comunitarismo puede ser entendido como una posición ético-normativa que postula sistemas de normas conformados en el seno de una tradición cultural común que define los ideales de vida buena, la identidad colectiva y la pertenencia. El movimiento de crítica comunitarista alberga posiciones antimodernas y anti-ilustradas, como las de Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Robert Bellah y posiciones como las de Charles Taylor y Michael Walzer que critican algunos contenidos conceptuales de la Ilustración y la modernidad pero sin adoptar una actitud filosófica antimoderna o anti-ilustrado. Más allá de las diferencias, los comunitaristas entienden que los ideales de vida buena con los que los sujetos se identifican generan expectativas normativas mutuas de comportamiento que remiten a una

actualidad- al que pertenece.

El filósofo es quien aquí formula la pregunta y se propone reflexionar sobre ese “pertenecer”:

“[...] Se trata de mostrar en qué y cómo quien habla, en su condición de pensador, de hombre de ciencia, de filósofo forma parte él mismo de este proceso y (más aun) cómo tiene cierto papel que desempeñar en ese proceso en el cual se encontrará siendo, a la vez, elemento y actor. En suma, me parece que en el texto de Kant surge la cuestión del presente como evento filosófico al cual pertenece el filósofo que habla de él.” (FOUCAULT, 1996:70)

De cara al ethos pedagógico que inaugura Kant y que determina la modernidad, el ejercicio de la libertad y su consecuente *pensar por uno mismo* son concebidos como el resultado de una tarea individual y colectiva a la vez, que se constituye en proceso pedagógico ilustrado por el cual el coraje de saber es, al mismo tiempo, el coraje de reconocer los límites de la razón. Se pone en acto, de ese modo, una voluntad de libertad cuya herramienta fundamental es la crítica. La actitud crítica distingue lo que depende de la obediencia y lo que depende del uso de la razón. La crítica, en términos de Foucault, se transforma en el arte de la no servidumbre voluntaria, en el arte de la indocilidad reflexiva, a los efectos de preguntar: ¿Cuáles son los límites que ya no son necesarios en el orden de lo que podemos conocer, de lo que podemos hacer y de lo que queremos ser? O, lo que es lo mismo, ejercitar la crítica de lo normal en lo actual. La pregunta ahora es: ¿Cómo la acción de normas determina -en la vida de los hombres- el tipo de sociedad a la que ellos pertenecen como sujetos?

Desde esta perspectiva crítica, la pregunta inquiere por los efectos de la *norma* a nivel de expectativas “generalizadas” de comportamiento; de qué manera los individuos responden a las expectativas normativas *en y de* una sociedad dada. Se trata, entonces, de la respuesta que dan los sujetos a través de lo que llamamos, en clave foucaultiana, procesos de subjetivación-objetivación a los que aquéllos son sometidos. Es decir, la “sumisión” a los efectos de verdad de los imperativos del orden del conocimiento y a los efectos del orden de las relaciones de poder. Por caso, cómo actúan las políticas educativas en el ejercicio de la libertad de los sujetos; cómo actúan a nivel de las formas de individualización de los sujetos: ser un docente profesional, tener una perspectiva crítica, ser autónomo, establecer una relación con el saber de los expertos y la propia práctica, asumir el impacto de los cambios en educación y las relaciones intersubjetivas que determina; las jerarquías

tradición compartida. Es en virtud de esta tradición que la subjetividad adquiere su carácter moral.

valorativas que objetivan los documentos oficiales y la posición axiológica de los sujetos, los márgenes de resistencia en la constitución de identidad, entre otros elementos que configuran el espacio determinado por los tipos de normatividad y las modalidades de poder que caracterizan un “régimen político de la verdad”. Dice Foucault:

“[...] la pregunta que plantea Kant es [...]: ¿quiénes somos en este preciso momento de la historia? Esta pregunta nos analiza a nosotros y, a la vez, a nuestra situación presente. Este aspecto de la filosofía se ha hecho cada vez más importante. Basta pensar en Hegel, Nietzsche [...] El otro aspecto, el de la filosofía universal no ha desaparecido. Pero el análisis crítico del mundo en que vivimos constituye cada vez más la gran tarea filosófica”.
(FOUCAULT, 1988:234)

La modernidad kantiana intentó legitimar un ethos pedagógico de liberación, de superación de la minoría de edad por el conocimiento y la práctica reflexiva. ¿Cuáles fueron los efectos de aquel grito de emancipación?; ¿en qué devino aquel saber que se postulaba liberador? ; ¿cuál ha sido el precio que nuestras sociedades han debido pagar?; ¿cuál es el compromiso entre verdad, poder y saber y la posibilidad de ejercicio de la libertad? Estas son algunas de las preguntas que pueden ser planteadas para articular la posición del educador en una experiencia que no puede soslayar la interpelación kantiana.

Sobre la base de la indagación y el análisis realizado, se podría inferir que los aportes de Kant respecto de la cuestión del método en la enseñanza, estarían asociados a sus planteamientos respecto de las relaciones entre verdad, poder y saber; el dar lugar a la autonomía del sujeto y el ejercicio de la libertad como postulaciones sustantivas. Por otro lado, al papel asignado a los tutores como formadores, en dirección a lograr el ejercicio libre de la razón, el pensar por sí mismo.

CAPÍTULO 5: JUAN FEDERICO HERBART.

TRAZOS BIOGRÁFICOS

Johann Friedrich Herbart, -quien en 1808 es llamado por la Universidad de Königsberg a ocupar la cátedra del recientemente fallecido Kant, cargo que ocupó por más de veinte años-, nace el 4 de mayo de 1776 en Oldenburg, su vida fue apacible, simple, sin mayores incidentes, dedicado casi exclusivamente a la labor docente. Cursa sus estudios secundarios en el gimnasio de la ciudad y luego en la Universidad de Jena, donde es discípulo de J. G. Fichte. Curiosamente, pese a ello y al fuerte ambiente idealista de la Alemania de su tiempo, Herbart se distancia rápidamente de Fichte y cultiva una filosofía fuertemente realista. Bajo la influencia de J. Locke, concibe a la mente como una hoja en blanco que se llenará con las representaciones provenientes de la experiencia.

En 1797, aún estudiante, comienza su temprana labor docente como preceptor de los tres hijos del gobernador de Interlaken (Suiza), Von Steiger. Por ese tiempo, en uno de sus tantos viajes a los Alpes entabla una estrecha relación con Pestalozzi³³, quien influirá de manera importante en su obra. En 1802 se recibe como doctor en la Universidad de Göttingue, con una tesis sobre pedagogía e inicia su carrera en ese mismo lugar primero, como *privant-dozent* de filosofía y pedagogía y más tarde como profesor extraordinario.

Es en esta época, entre 1802 y 1809, que gracias a sus numerosas publicaciones, Herbart cobra cierto renombre no sólo como filósofo, sino también como pedagogo. En 1806 publica *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (Pedagogía General deducida del fin de la educación)*, obra por la cual es recordado probablemente a partir de la traducción que Ortega y Gasset realiza de la misma a principios del siglo XX. A ella le siguieron *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (Acerca de la representación estética del mundo como asunto principal de la educación)*.

³³ Como producto de este encuentro, Herbart publica las obras: *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung (Ideas de Pestalozzi sobre un abecedario de la intuición)*; *Sobre la obra más reciente de Pestalozzi: Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* y *La idea de un alfabeto de la percepción sensorial*; *Un punto de partida para juzgar el método de Pestalozzi*; *La presentación estética del mundo como ocupación principal de la educación* (en base a la idea de Pestalozzi de la Anschauung, estética).

En 1831 lo convocan desde Berlín para suceder a Hegel en su cátedra, sin embargo Herbart no acepta la propuesta y se dedica a enseñar en la ciudad universitaria de Göttinger donde muere en agosto de 1841.

Algunas de sus biógrafos relatan que llamaba la atención de quienes lo conocían la extrema variedad de sus gustos. Tenía gran aptitud para las ciencias (sobre todo la física y las matemáticas) y la música lo atraía poderosamente, tanto es así que tocaba varios instrumentos, compuso una sonata y escribió un tratado de armonía.

LA PEDAGOGÍA COMO INSTRUCCIÓN

Es Herbart quien, según Lundgren (1992), inicia en las primeras décadas del siglo XIX, el proceso de sistematización de las ideas básicas de la Pedagogía y de la Didáctica. Su teoría —a costa de una simplificación, según el mismo Lundgren lo señala— consta de dos partes fundamentales:

“[...] su punto de partida era el alma del niño que iba a ser educado siendo el objetivo crear un carácter moral. Así pues, una parte fundamental de la Pedagogía era la construcción de fines y la selección del contenido que, según Herbart, debían tener a la ética como base. La otra, era el proceso de transmisión que debía apoyarse en la Psicología y, con la ayuda de ésta se podría señalar el camino, así como las limitaciones para conseguir su fin de carácter moral. La educación como ciencia, por tanto, se debe formar considerando de un lado cómo se podría adquirir el conocimiento sobre la selección y la organización del contenido para enseñar y, de otro, cómo se podría obtener el conocimiento sobre la forma en que éste debía transmitirse.” (LUNDGREN, 1992:49)

Estas ideas explican de algún modo el impacto de la teoría de Herbart en la práctica, en una época en la que se instaura el sistema escolar obligatorio y se crean los nuevos institutos de formación del profesorado.

Para Herbart existen dos fuentes de conocimiento: la experiencia -contacto con las cosas- y el trato social -intercambio con los otros-. Fuentes que deberán ser completadas por el proceso de instrucción que organizará y ordenará las representaciones que devienen de los mismos. La Pedagogía se va a centrar, entonces, en el proceso de instrucción y no de aprendizaje; la instrucción no es, como solemos entender, un proceso mecánico para lograr ciertas destrezas y habilidades, sino que está en relación con la formación del carácter. En palabras de Herbart, *“la instrucción se propone formar el círculo de ideas, la educación del carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero, en esto consiste la suma capital de mi pedagogía”* (HERNÁNDEZ RUIZ, 1950:41)

La instrucción deberá ampliar el círculo de ideas sobre la base de la multiplicidad del interés y lo importante será entonces la forma en que se establezca este círculo, pues de las ideas nacen los sentimientos y de estos a su vez los principios y modos de obrar. El círculo de ideas (instrucción) tendrá que ver con una teoría del interés múltiple. Será por tanto misión de la instrucción la conformación y ampliación de dicho círculo mediante la “multiplicidad del interés”, no como un simple medio o procedimiento para llevarla a cabo, sino como su fin. Se trata pues de acercar el individuo a la multiplicidad del interés como un ensanchamiento del círculo de ideas para la conformación del carácter moral. En el fondo, sostiene Herbart, importa tanto al educador las artes y destrezas que pueda adquirir un joven que el color que ha de elegir para su traje. Pero sí ha de preocuparle por encima de todo, la forma en que se establece el círculo de ideas en su discípulo, pues de estas nacen los sentimientos y de estos los principios y modos de obrar.

En Herbart, este “interés múltiple” no es característico de un individuo (por ejemplo, del niño) sino propio del espíritu humano en general, de tal forma que *siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen que ser múltiples también los cuidados de la educación*. La multiplicidad del interés provocará la difusión de la fuerza del alumno ante los “objetos que le excitan”, por eso, para resolver el problema, se deberá poner entre educador y alumno algo intermedio; este intermedio será la instrucción, *el objeto en que se es instruido, la parte de la teoría de la educación correspondiente a la didáctica*. (HERBART, [1814]1935)

Es relevante remarcar el carácter *ethopoiético* que asume este proyecto donde el elemento central no es la norma, sino el valor en tanto “gusto”, sobre la base de un conjunto de representaciones que incluyen lo digno, lo noble, lo bello, lo justo. En función de ello, su ética liga más a una estética que a un código moral en tanto la moral prescribe y la estética más bien aprueba o desaprueba. Al respecto, dice Ortega y Gasset en su “Prólogo” a la edición española de la “Pedagogía General”:

“[...] De ahí que la ética sea para Herbart una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa, del gusto donde lleve ésta la voz cantante, mientras el intelecto, la operación científica, se limita a transcribir sus dictados en expresiones conceptuales descriptivas.”

Y más adelante:

“[...] He de declarar paladinamente que contra la opinión recibida tengo la ética de Herbart por lo más fuerte de toda su filosofía... la ética contemporánea o ha solido atenerse a una interpretación psicológica de la moralidad o, siguiendo al pie de la letra el método de Kant, ha construido

una metafísica moral. Herbart, en cambio, conduce a la ética por un camino intermedio. Yo creo que los tiempos van llegando en que volvemos a tener un órgano sensible para este modo de tratar la moral.” (ORTEGA Y GASSET en HERBART, [1814]1935:35)

Para este autor, entonces, fundamentalmente el fin de la Pedagogía es un fin ético. Hay que resaltar que la ética aquí no se fundamenta en la Psicología. Su ética tiene como fundamento la noción de *gusto* y éste no es tanto una facultad como el efecto de una representación. Lo bueno no es algo que se defina o demuestre racionalmente, sino algo que se muestra. El bien se pone adelante, no es un ser o un deber ser, es una calidad que hallamos en aquello que fuerza nuestra aprobación; en este sentido, si la enseñanza tiene que ver con un mostrar, la ética se vuelve una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa.

Gobierno, instrucción y disciplina son los tres ejes sobre los que gira la teoría de la educación. El gobierno de los niños hará referencia a todos los cuidados, de orden coactivo, que deberán tenerse antes de la formación del “sentimiento jurídico” de los mismos. Luego el proceso de instrucción deberá llevar a la disciplina, entendida ésta como la dirección de la voluntad: la virtud. La coacción durará hasta que se logre la educación:

“[...] no se dudará pues en renunciar a la perturbación funesta que el gobierno acarrea a la disciplina... se sentirá que ha de ser extraordinariamente perjudicial a la disciplina, que el educador, como ocurre muy a menudo, se acostumbre a gobernar y no comprenda después por qué el mismo arte que le ha prestado tan buenos servicios con los pequeños, fracasa constantemente con los mayores.” (HERBART, [1806]1982:251)

Herbart prescribe una secuencia de procedimientos que el maestro deberá seguir en la enseñanza. Inicialmente preparará el espíritu de los alumnos para la nueva lección; cuidará, a continuación, que el tema esté en conexión con lo ya tratado; en tercer lugar, recordará con precaución las ideas presentadas en la lección anterior a fin de que la conexión que existe entre los objetos estudiados se establezca también en el espíritu que los estudia. Luego, anunciará y resumirá por adelantado lo que se va a decir, lo que se va a leer.

Claridad, asociación, sistematización y método, configuran los cuatro “grados” que debe seguir la didáctica y, en consecuencia, la enseñanza debe sucesivamente mostrar, asociar, enseñar y filosofar. En su visión, hay que distinguir la intuición, la comparación, la abstracción y la aplicación como los cuatro momentos o períodos de la enseñanza. Reconoce a su vez, “modos” inherentes a cada uno de

ellos a los que denomina: método descriptivo, analítico y sintético. La enseñanza analítica, afirma, debe preceder a toda exposición didáctica; a ella le seguirá un momento de asociación, esto es, un trabajo de comparación que permita captar relaciones en las intuiciones; finalmente se trata de sistematizar mediante el método sintético, instancia en la cual el maestro enseña aquello que el alumno no puede descubrir por sí mismo, a través de una conversación y a partir de preguntas. El maestro, después de su lección debe guardar silencio para que el alumno muestre con su trabajo personal que ha aprovechado la instrucción. Lo probará por medio de redacciones, solución de problemas y de ejercicios originales, graduados en niveles de dificultad y extensión. Para estas situaciones, Herbart recomienda claridad, concreción, precisión; una enseñanza animada y atractiva.

La etapa metodológica crucial de la pedagogía herbartiana es el plan de la lección individual, unidad básica de la secuencia instructiva. La mente es una masa de apercepción activa en continua acción, por ello el plan de la lección para que tenga una efectividad máxima deberá estar conforme con este proceso.

Moldear mediante procedimientos adecuados la capacidad del niño es posible debido a su plasticidad (*Bildsamkeit*) o educabilidad. Idea que Herbart desarrolla en su obra final: *Esbozos de doctrina educativa*. Refiere en ella a un proceso de moldeado a través del plan de lecciones desde el cual se logra la autonomía de aquel por medio de dos procesos psicológicos: de inmersión o concentración (*Vertiefung*) y de reflexión (*Besinnung*). El primero, se consigue a través de la inmersión en el objeto a estudiar; es básicamente la *Anschauung* tomada de Pestalozzi en la cual el objeto que se está considerando es observado de cerca en busca de cualquier característica posible y no sólo de sus rasgos accidentales. Así en una secuencia de lecciones con un método de inmersión los conceptos importantes son incorporados. Por este método de inmersión el objeto se convertiría en algo distinto como objeto y como idea mental correspondiente. El segundo, la reflexión, está subdividido en tres partes iguales: claridad, asociación y sistema/método.

En el curso del proceso los conceptos son llevados a un foco aperceptivo³⁴ o “arco” con una “punta”. La tarea del maestro consiste entonces en seguir las etapas de reflexión en la cuales los conceptos relacionados son situados por encima del umbral de la conciencia. De este modo el objeto particular será asociado con otros objetos semejantes ya estudiados y con otras ideas pertinentes. En

³⁴ Para Herbart, apercepción significa “percepción sensible”, en tanto que ésta *se aclara y completa por las representaciones ya contenidas en el espíritu*. Se trata del acto por el cual las ideas formadas, asimilan una idea nueva: dos personas no tienen, del mismo objeto, la misma apercepción.

la tercera etapa del sistema esta asociación será ampliada, generalmente mediante algunas preguntas intensivas a fin de que pasen a la conciencia ideas latentes, para poder establecer el siguiente nivel de generalización. En la etapa final el método de aprendizaje logrado en la lección será resumido en un amplio principio que comprenda las tres etapas anteriores y que sirva de introducción para la lección siguiente.

Herbart plantea que por estos medios puede crearse en el alumno una visión del mundo auténticamente objetiva, científica y por lo tanto exacta. De este modo, todo el enfoque es taxonómico y está ordenado en el espíritu del método científico de la investigación inductiva. Al eliminarse el error, la moral se desarrollaría conforme adquiriese el alumno un "círculo de pensamiento" adecuadamente construido en el que la voluntad encontraría un terreno para su desarrollo adecuado. Al producirse una claridad de ideas cada vez mayor, en el proceso de conformación adecuada de la mente, la buena voluntad tendría lugar. A su vez, al ser el campo activo de las representaciones, la mente entra en posesión de las ideas y los conceptos. Para este autor no es difícil crear pensamientos abstractos mediante este método puesto que, según señala, *el pensamiento viaja rápidamente y sólo está lejos de la reflexión aquello que está separado por muchos conceptos intermedios o por muchas modificaciones del pensamiento.*

Según las diversas fuentes consultadas, la teoría de la masa de apercepción, de la mente consciente del umbral y del arqueo, junto al apuntalamiento y la asimilación de nuevas ideas hace comprensibles los procesos mentales. Además, estos conceptos dan una nueva dimensión a la teorización educativa acerca de si las ideas latentes de la mente son innatas o efecto de una experiencia anterior que todavía no ha recibido forma articulada consciente.

Su modelo de cognición basado en la pedagogía de las cuatro etapas formales expone de manera razonable cómo aprenden las personas. Para este autor, la "intuición" que implica el conocimiento directo de los objetos, es el *preludio necesario de cualquier estudio* y deberá entremezclarse continuamente con la exposición didáctica a fin de relacionar lo que se expone con los datos de la experiencia. Análisis y descripción son un modo de enseñanza del que no podrá prescindirse. El sentido del mismo es distinguir y ordenar las diferentes intuiciones para ayudar al niño a realizar el inventario de sus conocimientos intuitivos; descomponer cada intuición; detallar los elementos y enunciar las cualidades de estos elementos: número, forma, etc. A pesar de ello incluye en sus últimos escritos un grupo de "etapas formales de instrucción" aplicables a una serie de actividades

para el aula y susceptibles de utilizarse para el planteamiento y comportamiento de la enseñanza: el análisis de nociones previas y la suma de una nueva sustancia; el cotejo, la comparación y el contraste de fenómenos similares; la sistematización de nociones generalizadas, las aplicaciones prácticas derivadas de las tareas anteriores.

En producciones posteriores Herbart retoma y replantea la cuestión de la “Pedagogía” ahora también con cimientos en la Psicología. Al final de su “*Psychologie als Wissenschaft*” (1814) sostiene que el punto central desde el cual puede contemplarse la Pedagogía, es el carácter moral considerado según sus condiciones psicológicas.

El hombre va a tener para la moral ciertas “masas de representaciones” que se forman con él, fundamentales para el educador porque la educación es educación moral. El carácter depende de estas masas de representaciones por lo que es imprescindible el trabajo del maestro con ellas, tratando de llevar al espíritu del alumno masas más ordenadas y fuertes, que desarrollarán, según los mecanismos psicológicos, tendencias de carácter moral, ocasión ideal para el movimiento que va de la instrucción a la *disciplina*.

En *Ueber meinem Streit mit der Modephilosophie* presenta al plan de la Pedagogía sosteniendo a la virtud como fin de la Educación y como unión de la intención con la voluntad correspondiente. Argumenta también sobre la dificultad y complejidad de este fin habida cuenta de que no existe en el hombre una fuerza simple y fundamental que tuviera que desarrollarse orgánicamente para producir la virtud.

ANTICIPACIONES DE UNA DISCUSIÓN VIGENTE

De la trayectoria de Herbart interesa, por una parte, destacar que fue quien determina de modo perdurable toda reflexión y práctica educativa en Alemania durante el siglo XIX, al tiempo que inicia a la interrogación científica sobre la infancia que da cuenta de cierta secuencia argumentativa entre el “*Emilio*” de Rousseau, “*Sobre Pedagogía*” de Kant, y la “*Pedagogía General*” de Herbart. Interrogación radicalizada desde el campo del psicoanálisis en el siglo XX.

Herbart dio estatus de concepto fundamental a una vieja categoría de la pedagogía: La educabilidad. Concepto que se asocia a las posibilidades de ser educado, al de ductilidad y plasticidad guardando marcas distintivas con las posibilidades de aprender de otras especies. Más allá de las posibilidades

cambiantes o variadas de acuerdo a los factores que inciden sobre el aprender, señala crucialmente el rasgo inacabado o abierto de la naturaleza humana, su incompletud. Ahora bien, la visión sobre la educabilidad es muy diferente de acuerdo a si concebimos su naturaleza como similar al adiestramiento o el condicionamiento o aún, si consideramos que trata de la perfectibilidad de lo humano, considerando lo educativo con una finalidad preestablecida y única, determinada por la esencia de los sujetos. Las posiciones del “déficit” guardan un parecido de familia con las posiciones esencialistas. Tal ha sido el caso tradicional del uso de la categoría en la educación especial. Los modelos esencialistas portan una visión normativa e ideal acerca de cómo los sujetos deberían ser haciendo abstracción, por otra parte, de las condiciones que genera la propia práctica educativa –percibida como natural y normalizada- en abrir posibilidades para el despliegue de los sujetos.

Como visión contrapuesta se propone hoy la concepción de lo humano como potencia vs. esencia. Siguiendo a Agamben,

“Si la educabilidad no es ni adiestramiento, ni condicionamiento, ni perfectibilidad, sino simplemente reconocimiento de la potencia de ser del hombre, significa entonces la capacidad humana de una renovación permanente, de una no-finitud, de una esencia inesencial que hace posibles nuevos despliegues” (PATURET, 2003:114)

Por otra parte, es Herbart quien plantea la noción de interés como un problema fundamental del saber pedagógico. Noción recuperada por el movimiento de la Educación Nueva y la Escuela Activa hacia finales del siglo XIX: Movimiento que, sin embargo, plantea un desplazamiento hacia un nuevo concepto: el aprendizaje. Si en la pedagogía herbartiana, la multiplicidad del interés es el fin mismo de la instrucción, a su vez sólo un medio para la educación misma, en los pedagogos de la Escuela Activa el interés dará un giro y pasará a ser medio o disposición para favorecer el aprendizaje.

Por último, si bien en toda su Pedagogía, Herbart no menciona a la Escuela, si lo hace en una conferencia dada en 1810: “Sobre la educación con la colaboración pública”. En ésta sostiene lo inconveniente de una determinación política del fin de la educación. La óptica del estado no puede ser para él nunca la que valide una investigación sobre la educación y sus posibilidades. Le parecen tan inconveniente como la inversa, una determinación pedagógica de la política. Según señala Bennet (1995) en la situación actual de escolarización y estatalización de la educación, la crítica de

Herbart se vuelve radical frente a algunas de las contradicciones de la pedagogía en el mundo capitalista:

“[...] La contradicción política de la sociedad burguesa radica en que ésta por un lado les reconoce a sus miembros la libertad de encontrar su sitio en el conjunto de la sociedad por medio de su propio rendimiento, por otro sin embargo recorta esa libertad ya que solo tolera campos de actividad jerárquicamente articulados y en el marco de una división del trabajo atomizada.” (BENNET, 1995:192)

En este sentido *la teoría de Herbart sobre la instrucción educativa bien puede servir como fundamento de una teoría crítica de la escuela*. Las consecuencias de la división de fines según los “propios rendimientos” logrará sólo que cada uno intente “vender en el mercado” aquello que ha conseguido, y así la educación basada en el estado acabará yendo contra el propio estado.