

CAPÍTULO 5: JUAN FEDERICO HERBART.

TRAZOS BIOGRÁFICOS

Johann Friedrich Herbart, -quien en 1808 es llamado por la Universidad de Koenigsberg 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 Gottingue, 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 acostumbra a gobernar y no comprende 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 parece 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.