



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA EDUCACIÓN COMO CAMINO A LA  
MORALIDAD: ANÁLISIS DE LA PROPUESTA  
PEDAGÓGICA DE J. F. HERBART**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
**LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

LUIS ALBERTO CRUZ BERMÚDEZ

**ASESORA:**

MTRA. ITZEL CASILLAS AVALOS



**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., AGOSTO 2019**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## **DEDICATORIA**

Esto que se escribe no sólo soy yo, es el eco profundo de todos los seres fantásticos que lo han hecho posible, que me han hecho posible.

A mi familia de carne, de sangre, esos pilares que son las fibras de mi corazón, de mi alma: Mi madre Julia, el pilar máximo de mi vida, de mi templo y de mi existencia. Mis hermanos Ricardo y Liliana, espejos de mi infancia, compañeros eternos y omnipresentes.

A mi tía Emilia, a mi Abuela Licha. Y a quienes han llegado no hace mucho, pero que parecen que siempre han estado ahí: Varo, Gio. Y las alegrías de la casa: Sofi, Chuchín y Xime. Sin olvidar a Quique y tía Aurelia.

*“Y es que tengo algunos besos, amigos y secretos  
Que guardo en el corazón como si fueran amuletos  
Mientras vivo flotando en el aire como el polen  
Cada día más viejo, cada noche más joven...”  
(Sharif)*

Pero los caminos del alma no son siempre los mismos, y en cada paso he tenido la fortuna de encontrarme con personas maravillosas, hermanas y hermanos de vida: a Kevin, quien sus palabras, manos y locura me han arropado e impulsado en tempestades y primaveras.

A mi familia de hogar, de risas, llantos y colores: a Luis Ángel, César, Héctor, Alan, Zaira y Jorge, hermanos con los que comparto latidos del alma; y a mis compañeros de juventud: a Bere, Erwin y Luis Gerardo, quienes aunque lejos, siempre están presentes.

A esas personas con quienes he compartido pedacitos de fuego, vino, agua, palabras y suspiros, y con quienes he podido formarme y de-formarme: Especial dedicación a Yaz y a Gabi. A Dayana, Morita, Ema, Luismi y a los “Espartanos”, Erick Nava, Fer Arnold, Zanya, Carlitros, Maciel y a todos los “Fitos”, Areli, Nancy, Josue, Ere, Elena, Fer Cruz, Santi, Gloria, Ale, Joaco, Karla, Mariela, Elsy, Deniah, Eli y todas y cada uno de los colegas de las generaciones, con las que compartí un ciclo de formación. Y sin olvidar, por su puesto a la Familia Galeana-Barrera, a Mine, a Fer y a Johnny.

Y para cerrar con broche de oro, quienes con sus valiosas semillas ayudaron en mi formación académica: a Laura Ayala, Itzel Casillas, al querido profesor Chanona, Renato Huarte, Ana Valle, Esther Charabati, y todas y cada uno de los profesores con los que tuve el honor de aprendernos.

Pero todo esto no sería posible sin una persona en especial:

A mi abuelo Don Amador,  
por la benevolencia de su muerte.

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
---------------------------	----------

<b>CAPÍTULO 1.- ACERCAMIENTO A LA VIDA Y FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE J.F. HERBART.....</b>	<b>11</b>
---	-----------

1.1.- VIDA E INFLUENCIAS DE J. F. HERBART.....	11
1.2.- LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA .....	16
1.3.- LA PSICOLOGÍA COMO MEDIO DE LA EDUCACIÓN .....	20
1.3.1.- LABOR DE LA PSICOLOGÍA .....	21
1.3.1.1.- LA CONFORMACIÓN DEL ESPÍRITU A PARTIR DE LA EXPERIENCIA Y LA APERCEPCIÓN.....	22
1.3.1.2.- OBJETO DE LA PSICOLOGÍA Y LA INSTRUCCIÓN: EL INTERÉS Y LA MULTIPLICIDAD DE INTERESES .....	31
1.3.1.3.- FORMACIÓN DEL CARÁCTER: DE LA CONCENTRACIÓN A LA REFLEXIÓN .....	40
1.4.- LA ÉTICA COMO ESTÉTICA: FUNDAMENTOS PARA EL FIN DE LA EDUCACIÓN .....	45
1.4.1.- CONDICIONES PARA LA MORALIDAD: EL GUSTO Y LOS JUICIOS ESTÉTICOS .....	47
1.4.2.- IDEAS PRÁCTICAS .....	51
1.5.- A MANERA DE SÍNTESIS.....	55

<b>CAPÍTULO 2.- LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA INSTRUCCIÓN .....</b>	<b>59</b>
--	-----------

2.1.- CONDICIONES PARA LA EDUCACIÓN: SUBJETIVIDAD Y FORMABILIDAD .....	62
2.2.- LA ESTRUCTURA DE LA INSTRUCCIÓN .....	67
2.2.1.- LOS GRADOS O MOMENTOS DE LA INSTRUCCIÓN .....	71
2.2.2.- MÉTODOS O MODOS DE LA INSTRUCCIÓN .....	77
2.2.3.-ARTICULACIÓN DE LAS PARTES DE LA INSTRUCCIÓN.....	87
2.3.-A MANERA DE SÍNTESIS.....	91

<b>CAPÍTULO 3.- FORMACIÓN DE LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA LA MORALIDAD .....</b>	<b>95</b>
3.1.- LA INSTRUCCIÓN PARA LA SIMPATÍA .....	99
3.1.1.- GRADOS Y MÉTODOS DE LA INSTRUCCIÓN PARA LA SIMPATÍA .....	104
3.2.-LA DISCIPLINA Y EL GOBIERNO DE LOS NIÑOS .....	113
3.2.1.-EL GOBIERNO COMO MANTENIMIENTO DEL ORDEN .....	114
3.2.2.- LOS PROCEDIMIENTOS DE LA DISCIPLINA.....	115
3.2.3.- LOS TIPOS DE DISCIPLINA Y SU RELACIÓN CON LA INSTRUCCIÓN Y EL GOBIERNO .....	121
3.2.4.- CONDICIONES PARA EL GOBIERNO Y LA DISCIPLINA .....	124
3.3.- LA MORALIDAD COMO SÍNTESIS: PRINCIPIO, MEDIO Y FIN DE LA EDUCACIÓN Y EL HOMBRE .....	129
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>135</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS.....</b>	<b>139</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Johan Friedrich Herbart fue un filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, que es digno de estudiarse no sólo por la gran influencia que tuvo su pensamiento en la Europa del siglo XIX, sino porque sus aportaciones son una rica materia de reflexión para el campo pedagógico de nuestro tiempo. El ejemplo más claro es el hecho de haber sido el primer pensador en articular la actividad educativa a un régimen científico fuertemente estructurado.

Su propuesta pedagógica, aunque sea una de las más mencionadas, es de las menos analizadas a profundidad en comparación con las obras de sus contemporáneos como Kant y Hegel, pues los escasos artículos, investigaciones y escritos analíticos sobre éste en el habla hispana, así lo confirman. Sin embargo, contiene diversos temas de análisis respecto a la conformación de la pedagogía y la psicología como sistemas científicos, así como reflexiones filosóficas, psicológicas, estéticas y éticas sobre la formación humana que pueden ser retomados, ya sea para refutarla o mejorarlas, por aquellos que se especialicen de la teoría y la práctica pedagógica. Los ejemplos más claros son Waitz, Ziller, Stoy y Rein, entre otros, quienes influenciados por la obra de Herbart en el siglo XIX fundaron institutos, seminarios, laboratorios pedagógicos y aplicaron con algunos cambios sus métodos de enseñanza. Por otro lado, ya en el siglo XX, su obra fue tan importante, que Natorp y Dewey dedicaron parte de su obra para criticarlo.<sup>1</sup>

Sin embargo, lo que se le reconoce como lo más importante es su intento por centrar toda la labor de la filosofía y la educación en la relación que existe entre el hombre y la moral. Muestra de ello es que, para Herbart, el fin último del hombre, su sentido de ser y existir, es la moralidad.

Por tanto, debido a que es necesario reflexionar constantemente acerca de los aspectos morales, pero sobre todo educativos, para responder a los problemas, exigencias y necesidades sociales de cada época, es que en la presente tesis se

---

<sup>1</sup> Cf, Lorenzo Luzuriaga, "prólogo", en Johan Friedrich Herbart, *Antología de Herbart*.



expondrán algunos elementos que conforman el sistema de pensamiento de Herbart, con el objetivo de analizar cómo es que plantea que la educación es el camino para alcanzar la moralidad. La intención de esto no es dar una respuesta absoluta y total a dichos aspectos del hombre, sino ampliar los horizontes de análisis, reflexión, investigación, crítica y aproximación sobre la relación que existe entre lo educativo y lo moral, pero, lo más importante, rescatar la manera en que estructuró, bajo el carácter de sistema científico, a la práctica pedagógica.

Debido a que en su propuesta pedagógica todas sus partes se articulan en una relación recíproca bajo una idea, el análisis sobre ésta sólo se podrá llevar a cabo al retomar los principios propios de su ética, estética y, sobre todo, de su psicología. Entonces, la estructura del presente trabajo se articulará de la siguiente forma: El primer capítulo titulado *Acercamiento a la vida y fundamentos de la pedagogía de J.F. Herbart*, se dividirá en tres partes: en la primera se expondrán de forma breve la vida e influencias que tuvo este pensador. Posteriormente, se abordará cómo es que asignaba a la pedagogía el carácter de ciencia. Y, por último, se desarrollarán todos los conceptos propios de su psicología, ética y estética, que serán principios rectores de la práctica educativa. Así, en lo referente a la primera, se trabajará la forma en que el aspecto mental del ser humano se constituye y encuentra su funcionamiento, a partir de los conceptos de: espíritu, experiencia, representaciones, apercepción, interés, multiplicidad de intereses, atención, concentración, claridad, asociación, sistematización, reflexión y carácter. Mientras que en lo que corresponde a la Ética y Estética, se abordarán los términos de gusto, juicios estéticos o morales y los de las ideas prácticas o morales, mismos que explican la forma en que el ser humano tiene contacto con lo moral.

Ya sentadas todas las bases teóricas que explican la constitución intelectual de los individuos, se abordará el aspecto práctico del sistema pedagógico de Herbart: la educación. Ésta está articulada en dos partes: la primera es la instrucción, la cual tiene por objeto el desarrollo de la parte intelectual y la simpatía del espíritu; y la segunda es la educación moral, articulada por la disciplina y el gobierno de los

niños. Debido a que el interés simpático tiene mayor relación con las condiciones necesarias para el desarrollo de la moralidad, será tema del último capítulo. En consecuencia, en el capítulo dos *La educación a través de la instrucción*, se abordará únicamente la parte de ésta, en sus grados y métodos, que tiene por objeto al intelecto. Anterior a esto, se explicarán los conceptos de subjetividad y formabilidad, como aquellos que condicionan y fundamentan la acción educativa.

Para finalizar, en el capítulo tres, *Procedimientos y condiciones para la Moralidad*, se abordará la parte de la instrucción que tiene por objeto al interés simpático en sus tres miembros: simpatía por la humanidad, por la sociedad y por la religión. Así mismo, se desarrollará lo que se entiende por disciplina y gobierno de los niños, sus procedimientos y la forma en que se relacionan con la instrucción. Estas tres partes de la propuesta educativa de Herbart se entenderán como un conjunto bajo el concepto de Cultura moral. Para concluir, se hará una síntesis de todo lo expuesto previamente para analizar el concepto que fundamenta y determina al sistema pedagógico: la moralidad.

Para llevar a cabo todo lo anterior, el presente escrito se centrará en las obras de Herbart en las que desarrolla, de mejor manera, los elementos que conforman su pensamiento educativo: *Pedagogía general derivada del fin de la educación* y *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Por esta razón, y debido a que estos dos textos serán referenciados en múltiples ocasiones, después de cada cita textual se podrán las abreviaturas *PG* o *BCP*, seguido de la página fuente, para especificar que se extrajeron de las obras *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, traducida por Lorenzo Luzuriaga, prólogo de José Ortega y Gasset, Madrid, ediciones La lectura, 1935; o de la obra *Bosquejo para un curso de pedagogía*. trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1935, 53 pp., respectivamente.



## **CAPÍTULO 1.- ACERCAMIENTO A LA VIDA Y FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA DE J.F. HERBART**

### **1.1.- VIDA E INFLUENCIAS DE J. F. HERBART**

Johann Friedrich Herbart nació el 4 de mayo de 1776 en Oldemburgo, Alemania, en una época de grandes pensadores como Kant y Schopenhauer. Creció con su padre, que era un letrado de prestigio, consejero de justicia y de gobierno, y con su madre, quien fue quien lo acercó a las humanidades. Cursó la secundaria en su lugar de nacimiento del año 1788 a 1794, en el preciso periodo en que su abuelo se desempeñaba como director. Desde la edad de 11 años, una edad muy temprana, entra en contacto con la filosofía de Christian Wolff y Johann Gottlieb Fichte. Por otro lado, se sumergió en los postulados de Heráclito y Parménides, quienes fueron la base de su estudio profundo sobre los filósofos griegos.<sup>2</sup>

Herbart estudió de forma ferviente y con una comprensión notable las ciencias matemáticas y físicas, desarrollando un sentimiento profundo por la poesía, literatura y diversas artes de su época. Fue un hombre inmerso en las culturas y las artes, pues además de sus estudios filosóficos, la esgrima y la equitación, la música fue acompañante fiel de su infancia, puesto que tocaba el piano a tal grado que en 1808 compuso una sonata y escribió un tratado de armonía. Aunado a esto, la lógica fue uno de sus temas de interés desde muy pequeño, además que antes de la edad de los 14 años ya plasmaba ensayos escritos acerca de teología y problemas concernientes a la libertad, la cual estudiaría con mayor profundidad en el futuro. Fue tanta su preparación intelectual que ya a los 16 años no sólo leyó, sino que criticó el libro titulado *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* de Immanuel Kant, publicado en 1785. Se vislumbra que desde las

---

<sup>2</sup> Cf. Gabriel Compayré, *Herbart: la educación a través de la instrucción*.

primeras etapas de su vida se formó en múltiples disciplinas, lo cual se vería reflejado en la forma en que estructuró su obra.<sup>3</sup>

Posteriormente ingresó en la Universidad de Jena en el año de 1794, concluyendo sus estudios en 1797. A la edad de 20 años ya era un serio experto en los diferentes sistemas filosóficos, desde los clásicos hasta la filosofía moderna de su tiempo. Además, en dicha época, Herbart fue uno de los discípulos más fervientes de Fichte, quien fuera fundador del grupo “Unión de Hombres Libres”, a tal grado que se dejó conquistar por sus postulados y conferencias sobre filosofía trascendental, las cuales fueron la base de su *Concepto de doctrina de la ciencia*.<sup>4</sup>

Sin embargo, y esto es un claro ejemplo de la fuerza que tenía al momento de defender sus ideales, se distanció de la filosofía trascendental de Fichte debido a que no congeniaba con su idea de un sistema filosófico que intercambiara el ámbito de la experiencia humana en pos de la validación conceptual, aunado a los problemas del espacio y tiempo, el pensamiento y la intuición. Estos desencuentros fueron lo que provocaron que Herbart desarrollara su propio pensamiento filosófico.

En 1797 a la edad de 20 años gracias a sus conocimientos prácticos, pudo estudiar los caracteres de los niños, hacer observaciones, combinó métodos e ideó principios al convertirse en preceptor y educador de los tres hijos del gobernador de Interlaken, el señor de Von Steigner, Suiza hasta 1800. Dichas experiencias no sólo teóricas, sino prácticas le ayudaron a obtener conocimientos enriquecedores acerca de sus ideas pedagógicas, mismas que estructuraba en los informes que daba al gobernador cada dos meses. Éstas, en forma de cartas, contenían las reflexiones de su actividad docente y son las que se conocen como *Informes de un preceptor*, que contienen lo referido a un “experimento pedagógico” próximo a realizarse, así como varios conceptos y concepciones fundamentales que desarrollaría posteriormente en su propuesta de pedagogía

---

<sup>3</sup> Cf, Lorenzo Luzuriaga, *op. cit.*

<sup>4</sup> Cf. Andrés Klaus Runge Peña, “La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación”, en *Revista Educación y Pedagogía*, pp. 55-74.

científica. Esta etapa es si no la más importante, una de las fundamentales en su formación como pedagogo, pues fue su primera fuente de experiencias directas con la educación e instrucción de los seres humanos. Fue, como ya se mencionó, el momento en que pudo articular su idea de sistema no sólo en un aspecto abstracto, sino en la práctica real.<sup>5</sup>

Pero su crecimiento en el ámbito pedagógico no sólo se quedó ahí, sino que durante dicho periodo sucedió uno de los acontecimientos más significativos de su formación: el encuentro con Johann Heinrich Pestalozzi, cuando se desempeñaba como maestro en el año de 1799. Además de admirar su método de enseñanza elemental, una de sus mayores influencias llegó gracias al carácter “positivo” de Pestalozzi, el cual “no se limita a dejar florecer ciertas pretendidas disposiciones íntimas; sino que proporciona al educando experiencias concretas [...] que forjan su personalidad”.<sup>6</sup> Esto propicia que ambos concordaran en que la misión esencial de la enseñanza es edificar el espíritu del aprendiz a partir de experiencias precisas y claramente intuidas que le ayuden, precisamente, a “obtener” experiencias nuevas para él. Empero, el reconocimiento que más destacó Herbart de Pestalozzi fue el concepto de “intuición”, el cual era considerado como “el primero y más elevado principio de la instrucción, reconociendo [...] el *fundamento absoluto de todo conocimiento*”.<sup>7</sup>

En ese mismo año Herbart regresa a Alemania donde mantuvo una estancia de varios años en Brema, en casa de su amigo el alcalde Smidt, a quien posteriormente le dedicó su *Pedagogía General*. Durante esa estancia se preparó para la formación docente universitaria y escribió el ensayo titulado *Sobre la Nueva obra de Pestalozzi “Cómo Gertrudis enseña a sus hijos”*, donde desarrolla claramente las ideas de éste. Sin embargo, lo que mejor muestra la influencia y reconocimiento que tuvo Pestalozzi en Herbart, fue el hecho de que el primer escrito sobre pedagogía que éste hizo en 1802, tuvo como título *La idea de Pestalozzi de un ABC de la intuición como un ciclo de ejercicios previos, realizado*

---

<sup>5</sup> Cf. G. Compayré, *op. cit.*

<sup>6</sup> Nicola Abbagnano y Aldo Visalbergui, *Historia de la pedagogía*, p. 490.

<sup>7</sup> Pestalozzi, *apud.*, en Alfredo Díaz Gonzalez, *Pestalozzi y las Bases de la Educación Moderna*, p. 129.

*científicamente, para comprender las formas [Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyclus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt].* Se observa con todo lo anterior la gran relación que ambos tuvieron no sólo en el aspecto intelectual, sino afectivo y de admiración, misma que influyó en gran medida en el mejoramiento de cada propuesta teórica y práctica.

Herbart escribe *Sobre la presentación estética del mundo como el asunto principal de la educación [Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung]* en 1804, el cual contiene los fundamentos más importantes de su pedagogía, así como lo que entendía por juicio estético como medio para la educación y formación hacia la moralidad. En este escrito sus pensamientos tienen una gran semejanza con las *Cartas sobre la educación estética del hombre* que Friedrich Schiller publicó en 1795. A éstas, Herbart añade un panorama más amplio del concepto de lo “estético” pues, a diferencia de Schiller, añade que lo estético comprende todas las situaciones en las que el hombre se relaciona con el mundo y lo juzga de modo inmediato, y no se queda sólo en el ámbito de lo artísticamente bello. Es pues lo estético en Herbart, una forma en que el humano realiza sus propios juicios de manera no arbitraria. Lo anterior se convierte en la base fundamental de su propuesta acerca que la formación del hombre es un proceso estético de la vida, determinado por intereses y motivos que le permiten identificarse a sí mismo por medio de la experiencia.<sup>8</sup>

Tras su paso por Halle y Brema, en donde se desempeñó como profesor de matemáticas, vivió en Goettingue de 1802 a 1809 obteniendo el grado de Doctor, dando inicio a un ciclo de enseñanza privada, para posteriormente fungir como profesor extraordinario. Todos los sucesos anteriormente mencionados sirvieron de base para que construyera y articulara los principios fundamentales de su sistema de educación, contenidos en una de sus obras más importantes titulada *Pedagogía General derivada del fin de la Educación*, en 1806.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Cf. A. K. Runge Peña, *op. cit.*

<sup>9</sup> Cf. *Idem.*

Herbart tuvo un acercamiento tan profundo a los postulados de su tiempo que provocó que se relacionara con obras de los pensadores más influyentes, tales como Immanuel Kant y su obra *Sobre pedagogía* [*Über Pädagogik*], Schwartz con su tratado *La teoría educativa* [*Die Erziehungslehre*], Jean Paul Richter con *Levona o doctrina*; y con las filosofías de Hegel y Schelling. Ya en 1807, Fichte, de quien tuvo gran influencia, pronuncia sus *Discursos sobre la nación alemana* [*Reden an die deutsche Nation*].<sup>10</sup>

En 1802 Herbart se mostró en su tesis de doctorado totalmente en contra de la filosofía kantiana, rechazando las teorías de “la libertad trascendental” y de las “formas de intuición a priori”,<sup>11</sup> sin embargo, al concluir sus estudios y empezando la enseñanza universitaria en Goettingue, fue llamado en 1809 a Königsberg para ocuparse de la cátedra que Kant había dejado vacante, a lo cual accedió, permaneciendo hasta 1833 por la gran admiración que le tenía. Al tomar cargo de dicha cátedra organizó un seminario teórico-práctico (que era una especie de laboratorio) con un grupo pequeño de estudiantes de pedagogía que estaban bajo su dirección. Éstos se preparaban para la enseñanza a partir de la experimentación, con la ayuda de algunos niños, de los preceptos del maestro para comprobar su eficacia. Gracias a este hecho, Herbart fue unos de los más importantes exponentes de las ideas prácticas de Kant, debido a que se acercó más a la materialización de su propuesta de escuelas normales.<sup>12</sup> Lamentablemente, dicho seminario fue suspendido debido a la falta de medios. De esta época son sus trabajos: *Sobre la educación con la cooperación pública* de 1810, *Sobre la relación de la escuela con la vida*, de 1818, y sobre todo sus obras de psicología. Esta parte de su vida demuestra con mayor fuerza su determinación por comprobar, justificar y fortalecer sus ideas teóricas a partir de la experiencia práctica.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Cf. G. Compayré, *op. cit.*

<sup>11</sup> Cf., *Idem.*

<sup>12</sup> Cf. *Idem.*

<sup>13</sup> Cf. A. K. Runge Peña, *op. cit.*, pp. 55-74.



En 1831 Hegel muere, lo cual provocó que la cátedra de filosofía que impartía en Universidad de Berlín quedara vacante. Herbart quiso ocuparla, pero desafortunadamente no pudo concretarse su deseo debido a que le negaron la oportunidad. A causa de esto en 1833 volvió a Goettingue, donde dos años más tarde escribió su segunda gran obra *Bosquejo para un curso de pedagogía*, donde hace una síntesis de sus anteriores escritos sobre educación, desarrollando y explicando las diversas teorías que elaboró hasta ese momento. Murió el 14 de agosto de 1841 en Goettingue, Alemania.

En síntesis, el hecho de que Herbart tuviera multiplicidad de intereses, diversidad de conocimientos, diferentes gustos, así como aptitud para comprender las ciencias, las artes y las letras, tal vez fue la base que le permitió construir un sistema de pensamiento en las que las diferentes áreas del conocimiento se reunieron de una forma tal que constituyen una unidad. Además, el contexto histórico en el que creció, poblado de los ya mencionados colosos del pensamiento, más que limitarlo, le sirvieron de impulso para mejorarse, ya sea tomándolos como inspiración o como rivales de ideas. Su vida en sí misma, relacionada siempre con la educación, fue lo que le permitió darse cuenta de la importancia de ésta en la constitución de los seres humanos, no por nada dedicó toda su obra en “el establecimiento de una ciencia de la educación que fuera conclusión y fin de todas las otras ciencias”.<sup>14</sup>

## 1.2.- LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA

A Herbart se le debe la primera formulación filosófica de la pedagogía como ciencia,<sup>15</sup> pues conformó un sistema pedagógico amplio y articulado de diferentes fundamentos científicos que se complementarán entre sí en todo momento, uno con los otros en un grado tal que, cuando se habla de algún concepto, éste no

---

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> *Cf., N. Abbagnano y A. Visalberghu, op. cit.*

puede entenderse en su totalidad sin acercarse a principios de otras ciencias. La pedagogía científica que Herbart propone se constituye a partir de los siguientes principios.

En primer lugar, Herbart hace una distinción entre el arte de educar y la ciencia de la pedagogía. Con respecto al arte, dice que es la suma de destrezas para conseguir un fin determinado. Por el contrario, en su *Bosquejo para un curso de pedagogía* escribe sobre la definición de ciencia, la cual la entiende como “una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos de los otros como consecuencia de principios y como principios de fundamentos [...] La ciencia, pues, exige derivar los postulados de sus fundamentos”.<sup>16</sup>

Así, para establecer una ciencia de la educación es necesario entender que Herbart señala que la pura práctica, en este caso la educativa, arroja experiencias limitadas debido al espacio y tiempo en que se presenta. Por otro lado, entiende la teoría como aquella que dice cómo ha de entenderse la naturaleza, y como aquella que ha de contener los fundamentos de la acción. En consecuencia “para que en un círculo racional pueda llegar a haber plenitud, es necesario un principio *a priori* para poder ver la verdad en la esfera de la experiencia”.<sup>17</sup> Es decir, la pedagogía se entenderá como la articulación de la teoría derivada de las experiencias, misma que será para dirigir la práctica misma, o en palabras de Herbart, “en el estudio científico se separan conceptos que han de permanecer siempre unidos en la práctica” (*BCP*, p. 9); la cual, a su vez, reestructurará la teoría.

A partir de lo anterior, sostiene que “la pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquella muestra el fin de la educación; ésta el camino, los medios y los obstáculos”.<sup>18</sup> Piensa, por tanto, en un sistema pedagógico que responde a dos asuntos de las prácticas educativas, es decir, a la

---

<sup>16</sup> Johan Friedrich Herbart, “Ciencia y arte. Teoría y práctica”, en *Antología de Herbart*, p. 17.

<sup>17</sup> Renato Huarte Cuellar, *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno al Pedagogía como ciencia*, p. 55

<sup>18</sup> *Idem.*

meta y al camino a recorrer. Por tanto, la ética, que es para el autor una filosofía práctica, establece dicha meta, mientras que el camino por recorrer de la práctica lo dirá la psicología. Ambas marcarán como unidad el rumbo de la educación. Lo anterior se desarrollará con más detalle más adelante.

Por tanto, debido a la influencia que tuvo de Kant, pensó su sistema pedagógico bajo dos sentidos: por un lado, en el sentido formal-trascendental, es decir, como organización de los conocimientos bajo una idea; y por el otro, bajo el sentido práctico, es decir, como organización de todos los esfuerzos de la praxis (la educación) hacia un fin.<sup>19</sup> Pero, ¿cuál es el fin que pretende alcanzar la pedagogía como ciencia? Para Herbart, esta “única y total tarea [...] se puede concebir con el concepto de *moralidad*”,<sup>20</sup> una representación del hombre futuro. Pero ¿cómo pretende alcanzarla? Ya se dijo que por medio de la educación, pero ¿en qué consiste ésta? Para responder a esta pregunta es necesario analizar su propuesta educativa enmarcada de sus dos obras más importantes sobre este tema: *Pedagogía General derivada del fin de la educación y Bosquejo de un curso de pedagogía*. Éstas, a grandes rasgos, plantearán la propuesta de Herbart que tiene como objeto influir en el sujeto en el aspecto de sus voluntades, para que éstas se encaminen en pro de la moralidad. Pero para lograr lo anterior necesita del apoyo del concepto de formabilidad,<sup>21</sup> que se refiere “a la disposición humana que

---

<sup>19</sup> A.K. Runge Peña, *op. cit.*, p. 62.

<sup>20</sup> Johan Friedrich Herbart, *apud*, en A.K. Runge, *op. cit.*, p. 39.

<sup>21</sup> Aunque Lorenzo Luzuriaga haya traducido la palabra en alemán *Bildsamkeit*, contenida en *el Bosquejo para un curso de Pedagogía*, como “educabilidad”, se utilizará la traducción propuesta por Runge Peña: “formabilidad”. Esta decisión se toma después de leer su artículo *Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana*, donde hace una comparación entre ambas traducciones y sus implicaciones conceptuales y epistemológicas. A partir de su análisis es que se considera que la traducción “formabilidad” responde mejor a lo que Herbart plantea como la condición del ser humano que posibilita la acción educativa. A esto, Runge dice lo siguiente: “de un lado, visto etimológicamente, el término ‘educabilidad’ se deriva de la palabra ‘educable’, y esta, a su vez, de ‘educar’. El término ‘educar’ proviene del latín ‘educere’ y con él se hace referencia a un proceso en el que A influye (induce) sobre B. Es decir, que educar – como enseñar– designa ante todo una acción que proviene de un exterior. Aspecto que riñe con el concepto de formación.

Como se puede ver, lo problemático del asunto es que al entenderse la *Bildsamkeit* como un principio ontológico y, sobre todo, como una condición antropológica en el sentido de Herbart, y designarla seguidamente con el término ‘educabilidad’, todo ello desemboca en un acto de definición desafortunado. ‘Educable’ es lo que es influenciado, mientras que ‘formable’ designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior–.

Además, si seguimos la cita de Herbart cuando dice que la *Bildsamkeit* es propia hasta de los elementos

permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos) de acuerdo con las exigencias de la realidad”.<sup>22</sup> Condición exclusiva del hombre que posibilita su educación, “sin embargo, la educabilidad [formabilidad] no es ilimitada, pues hay límites racionales, situacionales, temporales e individuales que habrá que tomar en cuenta. Esta educabilidad [formabilidad] irá dirigida a la observación del desarrollo corporal del individuo y de las facultades”.<sup>23</sup> Para lograr esto se pasarán por el gobierno, la instrucción y la disciplina. Es decir, aquí entra en juego la parte práctica de la pedagogía como ciencia, la cual, siguiendo su lógica, dependerá en todo momento de los fundamentos científicos que se desarrollarán en este capítulo.

Para articular la pedagogía como un sistema fundamentado en la rigurosidad, sistematicidad y retroalimentación entre teoría y práctica, Herbart hace una distinción entre la “educación” y la “instrucción”. La primera tendrá como fin último la moralidad y estará a cargo de la familia, la escuela y de tutores en cooperación. La segunda, por su parte, “está guiada por la didáctica. Esto es parte de lo que Herbart entiende por una pedagogía general sistemática que permita tener claro el fin de la educación a partir de dos fundamentos claros que permitan el desarrollo de cada individuo, y por consiguiente, de la sociedad en general”.<sup>24</sup>

La pedagogía como ciencia, en síntesis, se entenderá como una sistematización de conceptos y fundamentos derivados de doctrinas diferentes, los cuales estarán en constante relación y reciprocidad unos con los otros. Así, estos encontrarán su sentido de relación y aplicación en la parte práctica de la pedagogía, es decir la educación a través de la instrucción, el gobierno y la disciplina. En consecuencia, teoría y práctica se corresponderán mutuamente también en una forma de

---

que ‘intervienen en el cambio material de los cuerpos’, la confusión aumenta si se utiliza el vocablo ‘educabilidad’. A costa del neologismo es preferible decir que la materia se puede formar, es decir, es formable, a decir que es educable, que se puede educar. ¡El sinsentido es evidente!”. (Andrés Klaus Runge Peña, “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana”, en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, p. 16)

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>23</sup> Itzel Casillas Avalos, “Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp”, en *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, p. 306.

<sup>24</sup> R. Huarte, *op. cit.*, p. 60.

retroalimentación mutua y constante, todo con un único fin que, así como su obra, será una unidad constituida de múltiples elementos, como se verá más adelante.

### 1.3.- LA PSICOLOGÍA COMO MEDIO DE LA EDUCACIÓN

Para fundamentar su idea de que la pedagogía como ciencia encuentra su fundamento en la ética y psicología, Herbart dice lo siguiente:

En el estudio científico se separan conceptos que han de permanecer siempre unidos en la práctica. Pues la función del educador es una función ininterrumpida, que, teniéndolo todo en cuenta, debe unir siempre lo pasado con el futuro. Por esta razón no es suficiente para la pedagogía aquella forma de exposición que enumera, en vista de la sucesión de las edades, lo que debe hacerse sucesivamente en la educación. Esta forma sólo servirá, secundariamente, para la vista de conjunto; tiene que preceder el estudio de la pedagogía general, ordenado conforme a los conceptos fundamentales. Pero lo inmediato es la doble fundamentación de la pedagogía, es parte, mediante la filosofía práctica y, en parte también, mediante la psicología (*BCP*, p. 9).

La propuesta educativa de Herbart, por tanto, “es un producto de su filosofía a la vez que de sus prácticas reflexivas como educador. La teoría y la práctica se complementan en su sistema pedagógico. Es por ello por lo que debemos analizar tanto su pedagogía como su filosofía e incluso su psicología”.<sup>25</sup> Esto permitirá entender cómo concibió al ser humano en su conjunto, por esta razón se desarrollará lo correspondiente a la psicología, la cual nos permitirá comprender la forma en que la mente funciona. Ya teniendo clara la lógica de la psique humana se abordará su ética, la cual explica el encuentro del hombre con la moralidad.

---

<sup>25</sup> Nuria De la Fuente, “Herbart como arquetipo de la transición entre el idealismo y el realismo: bifurcación entre la psicología y las ciencias de la educación”, en *Revista de historia de la psicología*, p. 148.

### 1.3.1.- LABOR DE LA PSICOLOGÍA

Para Herbart, “la primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determinará a priori todas las posibilidades de las emociones humanas” (PG., p. 9). A partir de este planteamiento, desarrolla uno de primeros intentos de articular una psicología científica, pues quiso establecer un orden y un determinismo en los estados de la conciencia. Será según Compayré,

un intento [...]de aplicar el cálculo [matemático] en relación con los hechos psicológicos. Efectivamente, lo que trata es de considerar a los estados de conciencia como fuerzas aisladas, independientes unas de las otras, y que, al ser sus elementos mensurables, podían evaluarse y calcularse matemáticamente.<sup>26</sup>

Es decir, su psicología, la cual es una metafísica aplicada, se encargará del estudio de lo denominado como apercepción, que es el proceso por el cual se constituye el espíritu, así como todos los movimientos y estructuras que llevan a cabo las representaciones y que dan origen a los sentimientos, emociones, procesos intelectuales, voluntades, deseos, etc. Al tener esto como base, se podrán entender los conceptos de interés, la multiplicidad de intereses y carácter, aspectos sin los cuales la acción educativa no tendría efecto en los sujetos. Es por esto que se dice que la psicología de Herbart “era experimental, por cuanto mostraba que la educación depende de las funciones psicológicas. [En consecuencia], sin una base psicológica, no podemos comprender al que aprende”.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> G. Compayré, *op.cit.*, p. 19.

<sup>27</sup> Frederick Mayer, *Historia del pensamiento pedagógico*, p. 283.

### 1.3.1.1.- LA CONFORMACIÓN DEL ESPÍRITU A PARTIR DE LA EXPERIENCIA Y LA APERCEPCIÓN

Para entender la lógica de las dinámicas del llamado “espíritu”, “alma” o “mente”, es necesario aclarar cómo Herbart entendía a éste, lo cual tiene como base su metafísica. Debemos recordar que el filósofo en cuestión fue uno de los intelectuales inmersos en la corriente de pensamiento denominada Realismo, por lo cual sus ideas estuvieron encaminadas a criticar al “Idealismo”, corriente que “concebía al espíritu como autocreación, tendía a desvanecer la importancia de los elementos externos a la conciencia o a percibir en ellos sólo términos dialécticos y eliminados sin tardanza”.<sup>28</sup> Sin embargo, la parte del idealismo que más criticaba era el desarrollado por Kant, quien, en lo referente al espíritu, consideraba que todo salía del interior del alma y del sujeto pensante. Establecía que los conceptos son anteriores al conocer. Herbart, por su parte, entiende el espíritu como un reflejo de las cosas externas al hombre, fundamento que le permitió “establecer que todo viene de los objetos y del exterior, y esforzándose en encontrar en las olas de percepciones de los sentidos todas las condiciones de la génesis y de la formación del espíritu”.<sup>29</sup> Por tal motivo, para él la teoría de las facultades innatas planteada por sus antecesores no tenía ninguna validez.<sup>30</sup>

Herbart “afirmaba que el mundo estaba formado de una cantidad infinita de entes eternos e invariables (“reales”) inaccesibles al conocimiento del hombre”.<sup>31</sup> Éstos

---

<sup>28</sup> N. Abbagnano y Visalberghi, *op. cit.*, p. 491.

<sup>29</sup> G. Compayré, *op. cit.*, p. 20.

<sup>30</sup> En palabras de Andrés Runge, en la postura de Herbart existe “una crítica a Johann Gottlieb Fichte y a la filosofía idealista de su tiempo, desde un punto de vista pedagógico-psicológico, ya que Herbart no creía en la posibilidad de que, a partir de los principios prácticos que están a priori en la razón, tal y como lo propone una ‘fundamentación de la metafísica de las costumbres’ (Kant), y de los principios de una ‘doctrina de la ciencia’ (Fichte), se pudiera hacer una propuesta que permitiera llevar al educando a través de un proceso de formación que le posibilitara pasar así de lo empírico a lo especulativo, del reino de la naturaleza al reino de la libertad y de los fines (a la moralidad). Según Herbart, los idealismos trascendentales de Immanuel Kant [...] Fichte [...] y Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling [...] así como estaban propuestos, no le daban cabida alguna a la educación, a pesar de que se reconociera la importancia de esta última, como lo hizo el mismo Kant, cuando planteó que sólo mediante la educación el hombre podía superar su animalitas y convertirse en tal.” (A. K. Runge Peña, “La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación”, en *Revista Educación y Pedagogía*, p. 57)

<sup>31</sup> Nikolaï Aleksandrovich Konstantinov, E. N. Medinski y M. F. Shabaeva, *Historia de la Pedagogía*, p. 91.

son tomados como posición absoluta, ajena e independiente del pensamiento y el hombre mismo. Así, aunque éste percibe con múltiples cualidades la realidad, “las ideas de las personas sobre la variabilidad del mundo es ilusoria [puesto que] la existencia y la esencia de la existencia son invariables”.<sup>32</sup> Su metafísica explica que los reales simples se encuentran en una interacción accidental unos con los otros, de la cual surgen las diversas cualidades de cada uno. Es decir, estos “entes” no poseen una cualidad ni propiedades por sí mismos, sino que éstas son producto de los “procesos de autoconservación” [*Selbsterhaltungen*] que suceden cuando cada real, debido a que quieren existir, trata de destruir a aquellos con los que entra en contacto. En este momento las cualidades de los reales nacen como consecuencia de “una conexión de cualidades opuestas que se esfuerzan en destruirse”,<sup>33</sup> cuando cada real evita ser anulado por otro, se conserva en distintas formas, se “viste” de varias maneras para no perder su identidad primera.

Lo anterior va en contra de la idea de la “unidad múltiple”, que dice que cada objeto en el universo tiene múltiples propiedades innatas *a priori*. Esto explica por qué los reales no se pueden conocer en sí mismos,<sup>34</sup> pues son “simples”, además de que, según Herbart, “toda cosa es una masa turbia de sus caracteres, cuya unidad suponemos ciegamente, y cuya posible múltiple subordinación a cada uno de sus caracteres apenas pensamos” (*PG.*, p. 101).

Para Herbart, en esta categoría de entes entra el espíritu, por esta razón es simple e inmutable, no tiene ni facultades, ni energía natural, ni contenido alguno propio.

El alma no tiene ni la disposición ni la capacidad para recibir o para producir algo. Según esto, no es una tabula rasa en el sentido de que de allí se pudieran hacer impresiones extrañas; tampoco es sustancia en el sentido de Leibniz, concebida como autoactividad originaria. Originariamente no tiene ni representaciones, ni sentimientos, ni deseos; no sabe nada de sí misma ni de las otras cosas; tampoco

---

<sup>32</sup> Idem.

<sup>33</sup> Emile Bréhier, *Historia de la Filosofía*, p. 414.

<sup>34</sup> Sin embargo se conoce solamente qué es, que es simple, que no es cantidad y que no sabemos si es uno o muchos.



subyacen en ella formas de intuir o de pensar, ni leyes de la voluntad ni de la acción; y tampoco alguna remota preparación para todo eso. El simple Que del alma es totalmente desconocido y permanece así para siempre; no es objeto de la especulación y tampoco de la psicología empírica [...] Las autoconservaciones del alma (*Selbsterhaltungen der Seele*) son [...] representaciones, a saber: representaciones simples, ya que el acto de autoconservación es simple, así como la esencia que se conserva. Pero de allí resulta una infinita multiplicidad de muchos de tales actos.<sup>35</sup>

Sus cualidades, sus funciones, serán resultado de los actos de autoconservación, por lo cual por sí misma no tendrá ninguna disposición ni ideas innatas tal y como lo marcaba el idealismo. Entonces, si la mente no tiene facultades ni elementos innatos, ¿cómo pensamos? La respuesta tiene como base el concepto de experiencia, mismo que utilizó Herbart como fundamento para hacer de su sistema pedagógico algo posible, pues la entendió como la fuente de la cual derivaban las disposiciones psíquicas y morales. En esto se “expresa [...] la dependencia de la pedagogía, de la experiencia, en parte, porque la filosofía práctica admite ser aplicada a la experiencia; en parte, porque la psicología arranca no sólo de la metafísica, sino también de a experiencia concebida rectamente por la metafísica”.<sup>36</sup>

Todo conocimiento humano tiene su punto de partida en la experiencia, puesto que “los conceptos no son anteriores al conocer (como Kant lo decía) sino resultado del conocimiento críticamente fundado; se deducen de la experiencia, por proceso de *abstracción*”.<sup>37</sup>

El concepto de “experiencia” Herbart lo entiende como el momento en que el espíritu como real entra en contacto con otros entes, mismos que son “introducidos” como representaciones. Aquí tiene participación la “intuición”, es decir, la percepción del objeto externo, cuando los sentidos son llamados por los

---

<sup>35</sup> Johan Friedrich Herbart, *Lehrbuch zur Psychologie*, pp. 123-124.

<sup>36</sup> J. F. Herbart. “Fundamentación científica de la pedagogía”, en *Antología de Herbart*, p. 26.

<sup>37</sup> G. Compayré, “nota al pie”, en *op. cit.*, p. 20.

objetos. Entonces, del acto de intuir es donde aparecen las llamadas “representaciones”, “imágenes” o “ideas interiores” [*Vorstellungen*], así como las “sensaciones”,<sup>38</sup> que son reacciones elementales del alma. Dicha imagen, empero, es tomada por Herbart como una “apariencia objetiva”, es decir, que no depende de la imaginación o acción del hombre, sino que es dada,<sup>39</sup> arrojada por la realidad.

En pocas palabras, se sigue la misma lógica de los reales externos al hombre: el espíritu como ente se conserva de aquellos con los que interactúa, dando como resultado las imágenes de esos reales. Se observa aquí que las ideas dependerán del tipo de objetos con los que interactúe el espíritu:

las representaciones contrarias nos hacen concluir a la conjunción del Real que es nuestro yo con Reales de cualidad contraria. De este modo, sin abandonar aquél su identidad y su simplicísima cualidad, toma estados varios nuestras representaciones. La doble referencia de la representación a *lo* representado y al yo mismo que representa adquiere así, para Herbart, una explicación. Cada una es el mismo yo, pero el mismo yo en función de otro Real determinado”.<sup>40</sup>

De aquí que exista una “variedad” infinita de los fenómenos psíquicos.

Ya entendiendo la forma en que los objetos son apropiados por la mente, es necesario proseguir con la lógica que explica cómo obtiene ésta su funcionamiento: a partir de los movimientos que llevan a cabo las

---

<sup>38</sup> En palabras de Ortega y Gasset, en ésta, una realidad se da como presente y la cual “contiene y proporciona el único fundamento posible de nuestro conocimiento de lo *Real*” y en donde criticando al idealismo dice “toda posición que lleve consigo alguna huella de ser realizada por nosotros y dependiente de nosotros es al punto repudiada como ilusoria cuando se trata de atestiguar y probar la existencia. Y con toda razón. El punto central de la antigua falsa metafísica consistía en imaginar que tenemos en nuestra mano la posición absoluta y podemos á voluntad poner un conjunto de realidades.” (José Ortega y Gasset, “prólogo”, en Johan Friedrich Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, p. XXI.)

<sup>39</sup> “Por ‘dado’ entiende Herbart todo aquello que hallamos en nuestro conocimiento con un carácter de imposición: así una fantasía nuestra nos lleva consigo una referencia forzosa á una realidad de que ella pretenda se copia ó representación. En cambio, una sensación nos atrae, queramos o no, la alusión á una realidad en ella y por ella sentida”. (*Idem.*)

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. XXIX.

representaciones. Éstas “constituyen los últimos elementos a que puede reducirse la actividad anímica. De ellas son sólo modificaciones los sentimientos y los deseos, los cuales surgen del equilibrio o desequilibrio de la conciencia, de la facilidad o resistencia que encuentren las representaciones para penetrar en ésta”.<sup>41</sup> El concepto al que se refiere es el de apercepción, que explica cómo es que el espíritu conforma su estructura misma.

La apercepción, como proceso fundamental de su propuesta educativa, sólo se entiende al retomar el concepto de espíritu. Debido a que éste por sí mismo es pura existencia, sin facultades propias, no tiene ningún dominio, control o si quiera influencia sobre las imágenes, es más, son precisamente éstas en sus dinámicas las que dan sustento y estructura al mismo.

Las ideas [...] (los sentidos para Locke) interactúan y varían de intensidad como resultado de esa interacción. Las ideas tienen grados, siendo un elementalismo analítico el hecho de separar unas de otras, a fin de que ambas puedan interaccionar. Las ideas poseen tiempo, intensidad y cualidad (ésta es la que individualiza cada idea y hace que ‘a’ sea distinta de ‘b’).<sup>42</sup>

A partir de esto, los estados de conciencia se entenderán como fuerzas ajenas e independientes entre sí, característica que les hace ser, para Herbart, mensurables, es decir, que al tener esas propiedades, podrían ser evaluadas y calculadas matemáticamente. Por esta razón, “la psicología de Herbart es *mecánica*, con una dinámica y una estática del alma”,<sup>43</sup> la cual utiliza ecuaciones matemáticas para sustentar un sistema de principios hipotéticos de la interacción entre las representaciones. Sin embargo, es necesario aclarar que él no pretendía medir, sino simbolizar con exactitud. Al denominarlas como “átomos psíquicos dotados de una tendencia propia que las mueve a unirse a la misma unidad del

---

<sup>41</sup> Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, p. 204.

<sup>42</sup> N. De la Fuente, *op. cit.*, p. 149.

<sup>43</sup> Idem.

alma como real”,<sup>44</sup> lo que hace es buscar la posibilidad de conocerlos de tal forma que sea posible propiciar su movimiento. Así, al ser entendidas como átomos, tendrán fuerzas de atracción o repulsión como si tuvieran en sí misma cargas de energía.

Con base es lo anterior, en la mente sucederán dos situaciones: si las ideas son afines entre sí conforman conjunciones, pero si una representación es contraria a alguna de éstas, suceden las llamadas contraposiciones. En este último caso se oponen y rechazan con otras, tendiendo a destruirse entre sí. Existe una lucha por la supervivencia entre las ideas, donde, la que es “vencida” se debilita, se oscurece y va quedando más y más fuera del rango de la conciencia, lo cual configura la parte de la “estática” que propone Herbart. Sin embargo, aunque es rechazada, no es eliminada nunca, “ni desaparecen para siempre; están simplemente latentes; subsisten en estado de tendencias; aspiran a reproducirse y a volverse a levantar en cuanto tengan oportunidad”.<sup>45</sup> Esto ocurre hasta que aparezca una imagen similar, lo cual hará que la representación original ascienda a una velocidad proporcional al grado de semejanza entre ambas (representacionalismo estático y energético).

Nada se pierde, sin duda, en el espíritu humano; pero en la conciencia hay muy pocas cosas presentes a la vez, sólo las que tiene una fuerza considerable y las que se hallan enlazadas de un modo múltiple [*nur das Betrachtlich-Starke und Vielfach-Verknüpfte*] entran fácil y frecuentemente en el alma, y sólo también las que tienen gran realce [*und nur auch das Höchst-Hervorragende*] impulsan a la acción” (PG. pp. 21-22).

Además, cuando la original se incline por la nueva representación, las que son similares se adhieren a ella. Esto es lo reconocido por Herbart como la “dinámica del espíritu”, la cual es origen de todas las manifestaciones tanto internas como

---

<sup>44</sup> N. Abbagnanno y A. Visalberghi, *op. cit.*, p. 493.

<sup>45</sup> G. Compayré, *op. cit.*, pp. 23-24.

externas del hombre. Entre éstas se destacan, como las más importantes, el “deseo”, “la voluntad”, el “placer” y al sentimiento de “desagrado”, los cuales son fundamentales para constitución de la moralidad. El primero es resultado del momento en que una imagen hace el esfuerzo por ascender a la conciencia e imponerse sobre las demás, es decir, aquel esfuerzo de una idea que permanece oculta por ser lo que no es todavía, lo que se le ha negado. La segunda, por su parte, es “una forma particular del deseo, se manifiesta cuando la representación que pueda reaparecer es ayudada por otras representaciones, además de que coincide con la creencia de que el deseo puede llegar a realizarse”.<sup>46</sup> Ésta será retomada más adelante. Regresando a la situación del deseo, de dicho esfuerzo, si la representación triunfa por sobre todas las demás manteniendo una cantidad de fuerza todavía, es cuando se dice que aquel ha sido satisfecho; este dominio basado en la tranquilidad derivada del triunfo es lo denominado sentimiento de placer. Esta situación es fundamental en la propuesta instruccional de Herbart, puesto que será la manifestación de dicho sentimiento lo que dirá si un contenido es adecuado respecto a las características del educando, puesto que evidencia el “progreso del pensamiento, es el premio por el encuentro”.<sup>47</sup> Por otro lado, cuando nuevas imágenes llegan a imponerse en la conciencia, y ésta que domina se defiende con fuerza, es cuando se da el sentimiento de desagrado. Todo lo anterior son ejemplos de lo que sucede en el espíritu cuando las representaciones son ajenas entre sí y se existe un caos entre ellas, donde, como las conjunciones de éstas no son lo suficientemente fuertes para dominar en la conciencia, son “retadas”, empujadas y movidas hasta por simples ideas. Esta situación es lo que Herbart marcará como el problema mayor que la instrucción deberá solucionar a toda costa.

Por su parte, las imágenes que no son contrarias entre sí, que son homogéneas, permanecen en la unidad del “yo” a partir de unificarse entre sí. Estas uniones se categorizan en dos linajes: representaciones de una misma clase (colores entre sí, sonidos entre sí), y de clase diferente (ejemplo, blanco y negro). Éstas originan

---

<sup>46</sup> Ibid., p. 25.

<sup>47</sup> Idem.

enlaces y relaciones representativas tales como la asociación por semejanza (“asimilación”, entre representaciones semejantes) y la asociación por contraste (“compleción”, “formación de complejos”). Cuando se suscita esto, Herbart explica que hay algo que se denomina “detención”, que se refiere al momento en que las representaciones entran al alma y pierden una porción de sí mismas, porción que es lo que tienen en común con las “ideas dominantes” de la conciencia.

Dichas unificaciones son denominadas como “masas de representaciones”, las cuales tendrán tendencia por asimilar nuevas imágenes que sean de su mismo tipo con el fin de aumentar de tamaño. Aquí es donde entra en juego el concepto que permitirá que estas masas crezcan y tomen más fuerza: la “apercepción”. Ésta se refiere al momento en que una idea nueva no sólo es hecha consciente, sino que es asimilada al complejo de las masas de representaciones. Esta parte de la psicología de Herbart es fundamental, pues se constituirán lo que, por un lado, se denomina apetito, deseo, voluntad, y que por el otro es la esencia de las mismas “disposiciones cognoscitivas”.<sup>48</sup> En palabras de Herbart,

Toda masa de representaciones se compone de representaciones (las cuales cuando la complicación es total, van y vienen en la conciencia como un todo indiviso) y de series de representaciones con sus asociaciones (que se desarrollan, sucesivamente, y por partes, cuando no son perturbadas). Cuanto más firmes son las asociaciones en estos complejos y series, tanto más precisas son las leyes por las cuales se suscitan en la conciencia las masas de representaciones y tanta más resistencia presentan a todo lo que se opone a su movimiento. [...] Pueden, sin embargo, admitir adiciones, consentir nuevas uniones y, con esto, ser modificadas esencialmente en el curso del tiempo; llegar a modificarse por sí mismas hasta un cierto punto cuando entran repetidamente en la conciencia con diversos motivos.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Aquí se especifica que “después de cada acto *aperceptivo* la percepción de cada individuo es alterada, pues él pasa ahora a ver, gracias a las nuevas ideas antiguas, de modo diferenciado, pero detallado, los objetos y los hechos antes vistos. Porque el acto *aperceptivo* es individual y diferenciado, la *apercepción* de los mismos objetos también es diferenciada de individuo a individuo.” (Susana de Castro, entrada: “Herkart, Johan Friedrich”, en *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación* [en línea])

<sup>49</sup> J. F. Herbart, “Fundamentación científica de la pedagogía”, en *Antología de Herbart*, p. 37.

En síntesis, el espíritu es como un espacio vacío, existe, pero no se sabe qué es, no se sabe cómo funciona, no tienen ningún contenido; “no existen ‘*facultades*’ psíquicas (intelecto, sentimiento, voluntad); existen sólo complejos y modos de combinación de las representaciones”.<sup>50</sup> En éste entran por medio de la “sensibilidad” en la experiencia, una serie de diversas representaciones, que, sin embargo, y es lo original de la teoría de Herbart, tienen una conciencia de sí misma, tienen energía propia. Estas ideas comienzan a moverse entre sí de una forma en la que se unen si sienten afinidad entre ellas, y a rechazarse si son contrarias. En el primer caso llegan a formar masas en las que si las ideas son similares, al juntarse serán llamadas como “fusión”, mientras que si sólo son diferentes, se complican y enredan, a lo que se llamará “complexión”. En cambio, en el segundo caso, al no poder estar juntas ni coexistir, se rechazarán y repelerán unas a otras. Existe por tanto una dinámica constante, una lucha de representaciones que buscan imponerse y dominar la conciencia. De este combate, aquellas que son triunfantes tendrán el dominio sobre ésta en forma de “masas apercibientes”, mientras que las que son derrotadas, son arrojadas a la oscuridad, esperando regresar a la luz. En otras palabras, la mente humana es como “un campo de batalla de ideas o [re]presentaciones, que luchan por el dominio y, cuando pierden, van a formar parte de nuestro subconsciente. La conciencia no es un proceso simple; es como una pieza teatral en la cual aparecen constantemente nuevos actores o, ocasionalmente, reaparecen los antiguos”.<sup>51</sup>

Se observa hasta aquí, que los conceptos antes mencionados no hacen otra cosa que fundamentar una teoría extremadamente intelectualista como base de la posibilidad educativa. Aunque por un lado libra al ser humano de la dependencia y determinismo de los conceptos *a priori*, que diversos autores dan respecto a la conducta y existencia humana, lo hace, no obstante, dependiente de fuerzas con energía propia ajenas a él, a las que llama ideas o representaciones, puesto que son las relaciones y repulsiones entre éstas las que, por así decirlo, determinarán

---

<sup>50</sup> (Nota del revisor técnico) en Aldo Agazzi, *Historia de la filosofía y la pedagogía*, pp. 102-103.

<sup>51</sup> F. Mayer. *op. cit.*, p. 284.

no sólo el código de la conducta, sino hasta del sentir y el pensar. Esta es una crítica fuerte que se le puede hacer a la propuesta pedagógica de Herbart, debido a que, aunque más adelante se observe que el fundamento de la educación es formar al sujeto como ser propio de la humanidad, pareciera que en el proceso educativo se trabajará únicamente sobre y para la mente, más que para al educando como persona.

### 1.3.1.2.- OBJETO DE LA PSICOLOGÍA Y LA INSTRUCCIÓN: EL INTERÉS Y LA MULTIPLICIDAD DE INTERESES

Ya conociendo cómo se estructura el espíritu, se abordará un concepto clave que se utilizará como base para que las masas de representaciones se articulen de buena manera: el “interés” o “intereses” [*Die interesse*]. Se entenderá como la tendencia de las asociaciones de ideas por unirse con aquellas por las que sienten afinidad. Son “los *resultantes* de las *fuerzas* de atracción o repulsión que poseen las diversas representaciones”.<sup>52</sup> Por consiguiente, no son ni algo original que preceda a la experiencia, ni algo exterior respecto al patrimonio de conocimientos que posee una persona, sino que “dependen de las representaciones que cada sujeto posee y se vuelven cada vez más activas”.<sup>53</sup>

Cuando existe el interés, se lleva a cabo en el espíritu un movimiento a partir de que son evocadas las ideas antiguas, al mismo tiempo que se llaman a las nuevas. Como se observa, se vuelve el concepto cardinal de la instrucción, pues sólo a partir de éste la mente se mueve para llevar a cabo la apercepción, debido a que aquí las masas de representaciones “quieren” asimilar a esa imagen que llega a la conciencia. Por ende, el acto instruccional sólo será tal si promueve ricos y profundos intereses más bien que conocimientos específicos: “el interés debe

---

<sup>52</sup> Ana María Fernández Caraballo, “La representación en Herbart y en Freud y su lugar en la enseñanza”, en *Educação & Realidade*, p. 754.

<sup>53</sup> *Idem*.



hacer nacer de sí otro interés; lo aprendido se disipará, pero el interés persistirá por toda la vida”.<sup>54</sup>

Todo lo anterior toma su relevancia cuando Herbart, en referencia a la importancia de la relación de las ideas, dice lo siguiente:

El valor del hombre, en efecto, no reside en el saber, sino en el querer. Pero no existe ninguna facultad apetitiva autónoma, independiente: el querer, radica en el círculo de pensamientos; es decir, no en las particularidades de lo que uno sabe, sino en el enlace y acción total de las representaciones que ha adquirido (*BCP.*, p. 47).

Así, cuando hace alusión aquí a dicho “querer” de las asociaciones de ideas, no sólo se refiere al interés, sino además a uno de los conceptos más importantes de su teoría: el de las “voluntades” [*Will*], las cuales son aquellas aspiraciones del espíritu que se concretan en acciones externas, en prácticas morales, lo cual las hace diferentes de los intereses, pues estos sólo son movimientos internos. Las primeras serán el objeto principal de la cultura moral, por lo que se desarrollarán a profundidad más adelante del presente trabajo.

Retomando lo respectivo al interés, se remarca el hecho de que “tiene como punto de partida los objetos y las ocupaciones interesantes” (*PG.*, p. 59), Esto es fundamental, pues deriva en que la educación, a través de instrucción, deberá buscar que esa fuerza de atracción se potencialice, ya que a partir de esto la masa aperceptible será más grande y fuerte, y, por ende, la tendencia de asimilación para el crecimiento aumentará. Pero con esto Herbart no se refiere a una enseñanza “divertida” para el educando; busca una instrucción estrictamente articulada que evoque las antiguas imágenes. Es decir, una actividad en donde “las nuevas ideas deben tocar una cuerda sensible en la mente del alumno, y

---

<sup>54</sup> J. F. Herbart, *apud.*, N. Abbagnano y A. Visalberghi, *op. cit.*, p. 494..

deben desarrollarse en su imaginación, lo cual se produce sólo cuando el alumno está verdaderamente interesado”.<sup>55</sup>

El interés para Herbart será de naturaleza diferente según lo que motive su actividad. Por esta razón lo divide en dos: el primero es identificado como “interés indirecto”, es decir, aquel que “se impone al niño a través de la censura o la alabanza, de las exhortaciones o de las amenazas, de la espera de recompensas o del miedo a los castigos”.<sup>56</sup> Este tipo de interés es artificial y no espontáneo, por eso es denominado “voluntario”. Es visto por Herbart como negativo, puesto que aquí el educando hace un esfuerzo, situación a lo que el autor se opone rotundamente, debido a que en su teoría de la mente aboga por que toda actividad intelectual se lleve a cabo de forma fluida y por sí misma. De no ser así, la claridad de sus percepciones se vuelve borrosa. En contraposición, se identifica al “interés directo”, el que es espontáneo y por lo tanto más beneficioso para la mente. Se relaciona con la “atención involuntaria”, que en sí contienen la curiosidad, la necesidad de aprender y los deseos de ver y saber. No obstante, cabe recordar que éstos no son espontáneos, es decir, no nacen de la nada sino que son provocados precisamente por los objetos. Con estas especificaciones es posible deducir el camino adecuado para la formación de un hombre autónomo y libre, puesto que si se le dicta al educando “lo que debe”, “lo que tiene” o lo que es “mejor para él”, el niño jamás logrará un estado de conciencia propia, por lo cual será dependiente siempre de alguien que le diga qué hacer o qué pensar.

Ahora, recordemos que los intereses son producto de las relaciones que las imágenes hacen entre sí, las cuales, a su vez, tienen propiedades diferentes a las demás debido a que se originan de la interacción del espíritu con diferentes objetos y experiencias. Es por esto que divide a aquellas según su fuente o naturaleza: las que corresponden al “conocimiento”, y las referentes al “trato de gentes” [*umgang*].<sup>57</sup> Los de la primera categoría son propios de la curiosidad que causa la experiencia, el estudio de la Naturaleza y los conocimientos científicos.

---

<sup>55</sup> F. Mayer, *op. cit.*, p. 285.

<sup>56</sup> G. Compayré, *op.cit.*, p. 40.

<sup>57</sup> Este término es equivalente a la interacción social o trato social.

Éstos, a su vez, se clasifican en tres tipos: los provenientes de “lo empírico”, propios de la percepción inmediata de las cosas sensibles (responden a “¿qué es esto?”); “especulativos”, relativos a los fundamentos y a las leyes de los fenómenos, propios de la meditación prolongada de los objetos de la experiencia, el gusto del espíritu al comprender la razón de las cosas (“¿por qué es esto?”, leyes e identificación de las causas y efectos.); y, por último, los “estéticos”, relativos a las relaciones internas y externas de lo que se intuye, lo que alimenta la contemplación de la belleza de la Naturaleza, el arte y las acciones morales: (“¿cómo es?”).<sup>58</sup> A esta última categoría es a la que Herbart le da más importancia, pues, como veremos más adelante, los gustos estéticos serán la base de la moral. De aquí la necesidad de que se cultiven desde lo más temprano posible en la vida de todos los sujetos sin excepción, sin importar sus condiciones de vida, “ya que llegará un día [...] en el que el mismo artesano será un artista a su manera, y en el que la belleza será para todos los hombres en encanto y la seducción de su existencia”.<sup>59</sup> En lo que respecta al trato de gentes, Herbart en su *PG*, menciona que existen los “intereses simpáticos”, donde se “participa” en los sentimientos de los miembros de la familia y escuela; los “sociales”, respecto a la meditación de la cooperación humana de los grupos sociales en general, como principio de la caridad y virtudes humanas; y los “religiosos”, referidos a la dependencia de los hombres a un principio natural esencial. Estos intereses en su categorización constituirán los dos aspectos del espíritu: los que refieren al conocimiento a la parte del intelecto y al gusto; y los del trato de gentes a la simpatía. No obstante, aunque diferentes, deben estar reunidos en un todo en conjunto, es decir, “además de ser múltiples y variados, tienen que estar armónicamente repartidos y unificados en la personalidad”.<sup>60</sup> O en palabras de Herbart:

---

<sup>58</sup> Cf., N. Abbaganano y A. Visalberghi, *op. cit.*

<sup>59</sup> G. Compayré, *op. cit.*, p. 38.

<sup>60</sup> L. Luzuriaga, *op. cit.*, p. 205.

Aunque las direcciones múltiples del interés deben ser tan variadas como varios y múltiples son los objetos que se nos presentan, es necesario, sin embargo, que aquéllas partan todas de un mismo punto inicial. O dicho de otro modo, que estos numerosos lados deben representar, como superficies distintas de un cuerpo, los lados de la misma persona. En ésta, todos los intereses tienen que pertenecer a una conciencia: esta unidad no ha de olvidarse nunca (PG., p. 64).

Al tener en cuenta qué son los intereses, y los diferentes tipos y divisiones de estos, surge una pregunta ¿todos éstos se desarrollan a la par y en conjunto en todos los individuos? Herbart hace una especificación: debido a que cada sujeto tiene sus propias experiencias diferentes a la de los demás, las direcciones de sus intereses serán específicos, diferentes y diversos. Como consecuencia de esto, Herbart señala que en múltiples ocasiones las mentes se ven atraídas por un solo tipo de éstos, lo cual es perjudicial pues los hacen incompletos, estériles y hasta débiles tanto social como intelectualmente. Es a lo que se le conoce como “exclusivismo”, consecuencia de una sola forma de interés y lo que debe evitarse a toda costa.

Herbart introduce aquí el concepto de “multiplicidad de intereses” [*vielseitigkeit des interesse*], que consiste en la “ampliación del horizonte mental a la mayor cantidad posible de ideas y sugerencias para evitar la parcialidad del saber y de la conducta”.<sup>61</sup> Se busca no sólo solucionar y evitar el exclusivismo, sino propiciar su interés por las múltiples cosas y objetos del mundo, pues, a partir de esto, se enriquecerá la construcción y fortalecimiento armónico de todas las facultades, es decir, un “enriquecimiento de la vida interior”, donde el alma pueda ser activa en muchas direcciones. Pero aquí se hace una advertencia, debido a que la diversidad de objetos puede provocar una dispersión de la mente, es necesaria una “multiplicidad igualmente repartida” [*Gleichschwebende Vielseitigkeit*], es decir, donde todos los tipos de interés se fomenten en la misma proporción y tiempo para asegurar la plenitud tanto del intelecto como del corazón.

---

<sup>61</sup> L. Luzuriaga, *op. cit.*, p. 206.

Con el fin de alcanzar dicha unidad, debido a la multiplicidad de disposiciones, con la instrucción se “deben cultivar en los alumnos todas las formas de interés; se trata de una *formación integral*, instrucción universal (en cuanto al contenido), como defensa ante la tendencia reduccionista en materia formativa”.<sup>62</sup> Por esto no aboga por conocimientos a granel, puesto que no sirve de nada tener muchos reales si sus representaciones no se funden entre sí. Lo que busca Herbart es asegurar la plenitud del espíritu a partir de articulaciones fuertes y fértiles de sus elementos, lo cual debe propiciar su desenvolvimiento en las diversas áreas de la realidad; esto sólo se conseguirá con una instrucción que se base en la amplitud y diversidad, pero en equilibrio de sus objetos. Así, “para que la instrucción se introduzca en los pensamientos y sentimientos del alumno, ha de abrirse todas las puertas a ella. La unilateralidad de la instrucción es perjudicial, porque no se puede prever con seguridad lo que influirá más sobre el alumno” (*BCP.*, p. 29). A todo esto Herbart dice lo siguiente:

consideramos como primera parte del fin pedagógico LA MULTIPLICIDAD DEL INTERÉS [*Vielseitigkeit des Interesse*] que es preciso diferenciar de su exageración, de la MULTIPLICIDAD DE OCUPACIONES [*Vielgeschäftigkeit*]. Y puesto que los objetos de la voluntad, las direcciones particulares mismas, nos interesan todas por igual, para que no disuene ver la debilidad junto á la fuerza, añadiremos este predicado: MULTIPLICIDAD IGUALMENTE REPARTIDA [*gleichschwebende Vielseitigkeit*]. Con él se poseerá el sentido de la expresión ordinaria: desarrollo armónico de todas las facultades (*PG.*, pp. 47-48).

Con todo lo visto hasta ahora, lo que se busca es “establecer en el alma infantil un gran *círculo de ideas* [*Gedankkreise*] cuyas partes se hallen enlazadas íntimamente y que tenga fuerza suficiente para vencer los elementos desfavorables del medio, para absorber los favorables y para incorporárselos” (*PG.*, p. 22). Se trata, por decirlo así, de construir los esquemas referenciales tanto

---

<sup>62</sup> N. De La Fuente, *op. cit.*, p. 151.

de conocimientos, bagaje cultural, como de conducta, mismos que determinarán el funcionamiento mental de cada sujeto.

Se ha dicho hasta ahora que el interés es el fin de la instrucción, sin embargo, éste sólo propicia un primer movimiento de las masas de representaciones. Hace falta explicar un segundo momento: la “atención”. Ésta refiere al movimiento que las masas dominantes hacen al prepararse para abrazar a una idea que tiene puntos de contacto y alguna relación con ellas. En este momento dirigen toda su actividad y recursos para conocer, para adentrarse a esa idea que se muestra con tanta fuerza. Puede decirse que esa representación seduce a las masas ya existentes si muestra caracteres similares a ellas, así como si propicia la colaboración y acercamiento con éstas.

Este momento depende tanto de la representación que se manifiesta en el espíritu, como de aquellas ya introducidas en él. Por tanto, es un movimiento de las masas que se ponen enfrente de esa imagen, es una acción de respuesta. Aquí pueden ocurrir dos posibilidades, por un lado, las que serán vistas por Herbart como lo que se debe buscar a toda costa, que es la atención, y lo que debe evitarse y eliminarse en el alma en todo momento, es decir, el deseo.

Explicuemos lo anterior. Cuando se produce la atención de las masas de ideas ante una nueva representación, el objeto que la provoca puede causar otra imagen adicional de la misma familia. Así, si el espíritu se halla ocupado únicamente interiormente, se produce, a lo mucho, otra atención. Sin embargo, si el interés se encuentra ocupado por algo externo, es decir, por una actividad que distrae a la conciencia, esta representación permanece en la espera, y por lo tanto el interés también. De esto se desprende que:

Lo esperado, naturalmente, no es idéntico a lo que despierta la espera. Aquello, que podría quizá manifestarse primero, es *futuro*; ésta, en la cual o por la cual podría presentarse a producirse lo nuevo, es lo actual que, en el interés, fija la atención. Pero si el estado de ánimo se modificase de tal suerte que el espíritu se ocupara más de lo futuro que de lo actual, y desapareciera la paciencia que reside

en la espera, el interés se convertiría en deseo; y éste se daría a conocer exigiendo su objeto (PG., p. 73-74).

Se puede decir que lo que Herbart está explicando es que la atención sólo será auténtica si la representación nueva provoca su asimilación por parte de las masas, lo cual sólo se logrará si ese real y su imagen son afines y complementarios de las ya existentes. En terreno de la instrucción a lo que se refiere es que los contenidos mostrados en un momento específico de ésta (una clase, un dictado, una exposición, etc.), deben ser afines a las masas de representaciones del sujeto, de lo contrario, el espíritu se “distraerá” con otros objetos que se manifiesten ajenos a esa experiencia específica, ajenos a ese momento instruccional. Esto provoca que la mente ignore lo que se esté presentado y espere lo que ese otro objeto le pueda presentar. Es por esta razón que el deseo es lo que debe evitarse a toda costa en el acto educativo.

No obstante, aunque el deseo provoque que el espíritu aspire a algo que no tiene, lo cual causa que no preste atención al presente, éste será utilizado en las edades primeras acompañado de lo denominado por Herbart como “tentativas” [*Versuchen*]. Éstas son importantes debido a que impulsan constantemente hacia adelante a la fantasía y fortalecen el interés de los sujetos. Es decir, estas “tentativas” permiten a los niños que no tienen estructuras definidas y estables acercarse a las diferentes manifestaciones del pensamiento, lo cual abre de alguna manera los campos por los cuales éste puede expandirse.

Regresando a lo que se debe propiciar, la atención, se divide en dos formas distintas: la primitiva, por un lado, y la perceptiva, por el otro. La primera estará determinada por la fuerza de las sensaciones, y se da cuando el espíritu se apodera inmediatamente de los colores y formas de un objeto percibido por los sentidos, el cual se distingue de las demás representaciones por una determinada causalidad, es decir, en la intuición. Queda aclarar que dicha atracción se encuentra en el punto medio entre la simple contemplación y la concepción. Derivado de esto, la presentación de los objetos en sí tendrá más relevancia que

la imagen que los representa “porque ésta conmueve e impresiona más al espíritu, consiguiendo de esta manera llamar su atención; y la imagen, a su vez, tiene más valor que la descripción verbal”.<sup>63</sup>

La “atención perceptiva”, por su parte, y aquí se puede entender como el eje central de su teoría psicológica y por lo tanto fundamento de su propuesta educativa; designa al momento en que las representaciones ya existentes en la conciencia se levantan, se mueven hacia una idea nueva con la cual encuentran una relación en común, aceptándola y formando colaboraciones; mientras que si las nuevas imágenes les son ajenas o contrarias, las rechazan o las dejan pasar con indiferencia. En el primer caso, las nociones que previamente fueron asimiladas por el espíritu se preparan para llevar a cabo nuevas.

Detengámonos un momento para explicar una situación: interés y atención no deben confundirse, puesto que el primero será el gusto que se toma por una cosa y que hace que nos sea agradable, es decir, es la unión entre las características de lo que se presenta al sujeto, con la actividad del espíritu, la curiosidad o viveza del mismo. Mientras que la atención es la necesidad de saber y aprender.<sup>64</sup> Es cuando las representaciones previamente adquiridas se mueven a causa de una nueva con la que tienen puntos de coincidencia. O en otras palabras, mientras que el interés es la inclinación del espíritu por algo que le es grato, la atención será su efecto, aquella preparación que las ideas hacen para llamar y asimilar a nuevas que les sean afines a ellas, entre lo que se sabe y lo que se va a aprender. Ambos conforman un ciclo que permite una instrucción fluida: el interés primero provoca la atención, como proceso por el cual se prepara el terreno para nuevos aprendizajes, mientras que el interés, ahora como efecto, propicia la repetición de dicho proceso que resulta agradable.

---

<sup>63</sup> G. Compayré, *op. cit.*, p.42.

<sup>64</sup> *Cf.*, G. Compayré, *op., cit.*



### 1.3.1.3.- FORMACIÓN DEL CARÁCTER: DE LA CONCENTRACIÓN A LA REFLEXIÓN

Ya desarrollada la forma en que el espíritu se constituye, es importante aclarar una cuestión. Los movimientos y procesos antes mencionados que se dan en el alma sucederán en todos los momentos de la vida, es decir, ocurrirán antes, durante, después y fuera de la instrucción sistematizada. Por tal motivo, se presentan dos situaciones en cuanto a la condición del sujeto: por una parte, cuando éste vive en constantes experiencias al azar, sin un orden ni control, sus masas de representaciones se encontrarán mezcladas, revueltas, confusas y limitadas. Por el contrario, cuando se introduce al educando al sistema pedagógico, éstas podrán alcanzar un orden, una identificación de sus elementos para sistematizarlos de forma tal, que puedan mover al espíritu hacia lo múltiple.

En el primer caso, las voluntades, deseos y caprichos dominarán al sujeto, pues no existirá control sobre estas manifestaciones debido a lo revuelto de la estructura espiritual. En el segundo, debido a que cada elemento estará identificado en su singularidad, ordenado y asociado con los demás, se podrá tener un verdadero dominio sobre las voliciones y tendencias; esto es a lo que Herbart denominó como carácter, estado elemental que permitirá la moralidad. Pero éste no se alcanzará de forma natural o por sí mismo, sino que en el espíritu deben presentarse una serie de procesos que permitan que las representaciones sean identificadas de forma profunda y relacionadas con las ya existentes en la conciencia. Los dos extremos son la concentración, como forma de profundización o “penetración” de una experiencia nueva, y la reflexión, “que es el acto que pone la nueva experiencia en relación con las otras representaciones ya asimiladas”.<sup>65</sup> Entre estos dos puntos, además, existen otros cuatro procesos, que son la claridad, la asociación, la sistematización y la reflexión o método. Expliquemos en qué consiste cada uno.

Para que se pueda efectuar la concentración es necesario que el espíritu esté ocupado en la atención, la cual, como recordamos, se refiere al momento en que

---

<sup>65</sup> N. Abbagnano y A. Visalbergui, *op. cit.*, p. 493.

las masas de representaciones dominantes se preparan para recibir a una nueva que tiene puntos de relación y que las llama para ser asimilada. Así, ya preparado el terreno, es cuando se efectúa la “concentración” [*verliefung*], es decir, el momento en el que todas las ideas del intelecto, todas las masas que lo conforman se relacionan bajo la subordinación a un objeto que genera una representación dominante. Con ésta será posible introducirse en el objeto intuido, conocerlo en su totalidad.

Este primer proceso es de suma importancia, pues se enfoca toda la actividad mental en el objeto que se está presentando en el momento específico, lo cual evita que la mente se pierda entre los diversos contenidos mostrados. Sin embargo, como se pretende una instrucción con base en la multiplicidad de intereses, no sólo se buscará una concentración, sino diversas como el número de experiencias se fomenten. Éstas a su vez, deben ser una después de la otra, sucesivas y nunca simultáneas, pues el ocuparse de más de un objeto a la vez propicia la dispersión y un tratamiento incompleto del acto empírico. Por tanto, la mente “debe tomar todo objeto con manos puras y debe darse a él enteramente. [Sin embargo] No se pide que su piel sea arañada con toda clase de trazos confusos, sino que el espíritu se abra y se separe distintamente en muchas direcciones” (PG., p. 66).

Cuando éstas se dan en un momento de tranquilidad del espíritu, se le llama “concentración reposada” [*die ruhende Vertiefung*], y debido precisamente a este estado de la mente es cuando se da el primer momento: la “claridad”. Aquí es posible ver las partes aisladas de la intuición, alcanzando la pureza cuando se deja de lado todo lo que hace de la idea una mezcla turbia, o cuando se presentan concentraciones diferentes y variadas.

Posteriormente, cuando se pasa de una concentración a otra, viene el segundo momento, que es la “asociación”. Aquí, como su nombre lo indica, se asocian las representaciones, se “ve la relación de los objetos varios, ve cada cosa aislada en su correspondiente lugar, como miembro de esta relación” (PG., p. 69). La nueva

idea es comparada como elemento aislado con aquellas que ya integran al espíritu y con las que se relaciona, con el fin de ver sus diferencias y similitudes.

Cuando existe un buen orden en esa relación, cuando cada idea está en su correspondiente lugar, se logrará lo denominado como “sistema”. No obstante, para que éste pueda darse, es necesaria la claridad de los elementos obtenidos en su singularidad. “La relación, en efecto, no se halla en la mezcla; no existe más que entre miembros separados y luego reunidos” (PG. p. 69).

Ya conseguido lo anterior, es cuando se presenta la “reflexión” o “método” [*Besinnung*]. Este proceso buscará mantener una conciencia unida y fuertemente articulada, a partir de convocar y reunir todos los elementos integrados en cada concentración, para que pueda ser aplicado como acción externa. O en palabras de Herbart, “el proceso de la reflexión se llama método. Este recorre el sistema; produce en él nuevos miembros, y, cuida de que su aplicación sea consecuente” (PG., p. 69). Lo que se busca aquí es que, a partir de cada experiencia, se construyan los nexos constitutivos de la mente para que se pueda responder a casos concretos, resolver dificultades nuevas y hasta configurar la misma conducta personal.<sup>66</sup> Se observa que para que esto pueda suscitarse, las ideas que se relacionan no deben ser contradictorias entre sí, porque en ese caso

Jamás producirán una misma reflexión pura, y, por tanto, una verdadera multiplicidad, cuando contengan elementos contradictorios. En este caso, o bien no llegan a reunirse y permanecen aislados unos al lado de otros, y el hombre se halla distraído, o bien se destruyen mutuamente y atormentan el espíritu con dudas y deseos irrealizables; a la buena naturaleza toca ver si puede vencer esta enfermedad (PG. p. 66).

Herbart lo que busca aquí es que se pueda lograr una unidad total de la conciencia a partir de una “reflexión universal”, es decir, una que conjunte a todas

---

<sup>66</sup> Cf., N. Abbagnano y A. Visalbergui, *op. cit.*

las representaciones existentes en el espíritu, y que reúna las reflexiones particulares derivadas de cada concentración del mismo tipo, para que la actividad del sujeto sea consecuente a una estructura lógica y fuertemente articulada.

En síntesis, Herbart desarrolla estos procesos del espíritu, procesos mentales, para explicar la concepción que tenía acerca de cómo se llevaban los aprendizajes provocados por una enseñanza sistematizada, puesto que desarrolla la forma en que los sujetos se apropian de una forma clara, relacionada y articulada los conocimientos compartidos por el educador. Este es el camino que debe seguirse para lograr el estado mental que se mencionó anteriormente, uno en el que exista la claridad y la asociación de los diferentes elementos que lo constituyen en forma de sistema, lo cual permitirá tener un dominio no sólo de éstos, sino hasta de las actividades externas del sujeto: el "carácter".

A partir de esto, como veremos más adelante, las voluntades no sólo podrán ser controladas, sino redireccionadas a partir de su evaluación. Esto le permitirá alcanzar una inmutabilidad de lo interno frente a las excitaciones exteriores, lo cual impedirá al sujeto distraerse o moverse hacia estados de la realidad que lo alejen de la verdadera moral. El carácter juega un papel crucial para que el sujeto pueda desarrollar la moralidad, puesto que en éste, y únicamente en este estado del alma los principios morales podrán ser valorados y apropiados; base con la cual el individuo podrá llegar a un estado de autonomía propia y, por lo tanto, moral.

Se observa en todo lo desarrollado hasta aquí una constante: los procesos y manifestaciones del espíritu sólo ocurren si sus masas de representaciones se mueven como respuesta a las experiencias. Es por esto que el educador debe buscar la forma de que las ideas que ya posee el educando comiencen sus dinámicas a partir de los contenidos de la instrucción. Pero para lograr esto, no basta con una sistematización basada en lo que éste considere como lo mejor, sino que debe partir en todo momento de un conocimiento pleno de las características del sujeto. Sólo a partir de esto las experiencias podrán proporcionar material útil para que la mente crezca, pues, como se ha mencionado, ya no se introducirán conocimientos en cantidad que no tengan nada

que ver con el educando, sino que será ahora un complemento a su estructura interna.

Aquí es donde entra la psicología, pues al estudiar la mente, proporcionará un panorama acerca de su lógica, mismo que servirá como guía para que el educador identifique las carencias y ventajas que éste posee. Lo anterior se logrará a partir de diversas manifestaciones del educando, tales como los juegos e inclinaciones, pero sobre todo a partir de su manifestación en palabras, pues éstas indican la conexión, oposición, resolución o vacilación de las masas de representaciones.

Lo más general de este hecho se muestra en la sintaxis. Las conjunciones son, en particular, importantes en tanto que, aun sin expresar algo representado, sirven al que habla para dar al que escucha alguna indicación acerca de la conexión, oposición, resolución o vacilación en que hayan de interpretarse sus expresiones.<sup>67</sup>

Será entonces la observación del lado interno de las masas de representaciones existentes, a partir de identificar qué masa surge de manera más fácil y cuáles no, así como cuáles permanecen más tiempo en la conciencia o desaparecen más rápidamente. De igual forma se observarán las disposiciones orgánicas, entre las que se encuentran el temperamento y la excitabilidad para los afectos, en los juegos, al seleccionar un objeto constantemente, si aprende series largas o cortas, si se equivoca mucho o poco en las reproducciones, si las expresiones son superficiales o sinceras, etc.

A partir de lo anterior, el educador podrá articular un “mapa” de la estructura del espíritu del educando, base con la cual seleccionará la materia necesaria para una adecuada apercepción. Puesto que,

---

<sup>67</sup> J. F. Herbart, “Fundamentación científica de la pedagogía”, en *Antología de Herbart*, p. 38.

Como en un edificio, cada nueva representación es como un ladrillo; cuantas más representaciones/ideas, más conexiones e interacciones entre representaciones. De esta manera, la capacidad más sofisticada de memoria profunda y de abstracción va siendo construida. Los contenidos sólo serán adecuadamente aprendidos si el educador sabe evocar el interés del alumno por la materia [...] las representaciones antiguas y nuevas deben guardar entre sí alguna semejanza para que se puedan unir. [...] en la medida en que el contenido aumente y más asociaciones sean posibles [...] La regla de oro para el éxito pedagógico está en conducir la presentación de las lecciones de enseñanza de modo concatenado. Para alcanzar el interés y la atención del alumno, es importante que éste perciba la semejanza entre la representación antigua y la nueva. Un contenido presentado de modo abrupto, inesperado, provocará el desprecio o el desinterés y no promoverá el aprendizaje del contenido propuesto.<sup>68</sup>

#### 1.4.- LA ÉTICA COMO ESTÉTICA: FUNDAMENTOS PARA EL FIN DE LA EDUCACIÓN

Ya desarrollada la forma en que Herbart entiende la construcción de la parte interna de los seres humanos, es indispensable llevar a cabo un análisis de los principios de su estética y ética, mismos que explican y fundamentan cómo es que la educación permite alcanzar la moralidad.

Para empezar, hay que aclarar que Herbart no llevó a cabo una teoría moral fiel a la de sus predecesores, sino todo lo contrario. Sus postulados tuvieron la intención de refutar la filosofía práctica de Kant, la cual está sustentada en la “libertad trascendental” y los postulados máximos como el “imperativo categórico”. Éstos son conceptos apriorísticos que condicionan al sujeto y que son ajenos a la experiencia, actúan fuera del tiempo determinando las acciones humanas. Son, pues, condiciones suprasensibles, condiciones a alcanzar. Esto como se verá más adelante, impediría toda posibilidad de aplicación del proceso educativo, puesto

---

<sup>68</sup> S. de Castro, *op. cit.*

que si tanto la libertad como la moral están determinadas ¿en qué momento se puede formar el sujeto? Herbart escribió lo siguiente:

Un concepto filosófico que 'sólo' determine la posibilidad trascendental de la moralidad en la ley moral no dice nada todavía de la posibilidad real de la acción moral. El reconocimiento práctico de la dignidad de la propia persona y de la de un otro que reclame el imperativo categórico como idea, no se sigue inmediatamente de un concepto trascendental, sino que estaría previamente ligado al presupuesto real de que la moralidad puede ser fomentada mediante la educación. A la pregunta de cómo sería esto posible la filosofía trascendental, sin embargo, no le da ninguna respuesta. En vez de aclarar la posibilidad real de la constitución práctica de la moralidad, llega a sostener incluso la imposibilidad de una educación para la moralidad y de su posibilidad.<sup>69</sup>

Bien, se ve una problemática ya, debido al hecho de que el imperativo categórico de Kant es por sí mismo una obligación, y “para creer en una obligación, es decir, en una orden que la razón dirige a la voluntad, se tendría que haber empezado por creer en una orden en la razón en sí; habría hecho falta una voluntad”.<sup>70</sup> En su lugar, como vimos en la psicología de Herbart, ni la razón ni la voluntad existen en los sujetos de forma natural, no son innatas al hombre desde su nacimiento, sino que son resultado del conjunto de experiencias de cada uno. Por tanto, y como fundamento de la necesidad de la educación, tanto la libertad como lo moral se van construyendo en el sujeto, no como fin ajeno al hombre, sino durante y mediante el proceso educativo mismo. Es decir, la libertad es una condición necesaria para que el sujeto, a partir de la praxis del educador, construya su propia moral de una forma propia, paulatina y constante.

La educación tiene como fundamento la posibilidad de la formación del sujeto, y como fin que le da razón de ser, la moralidad.

---

<sup>69</sup> J. F. Herbart, *apud.*, en A. K. Runge Peña, “La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación”, en *op.cit.*, p. 58.

<sup>70</sup> G. Compayré. *op. cit.*, p. 60.

#### 1.4.1.- CONDICIONES PARA LA MORALIDAD: EL GUSTO Y LOS JUICIOS ESTÉTICOS

Debido a que el aspecto que da sentido, motivo y dirección a todo proceso educativo son los fines a alcanzar, es necesario entender cuál era éste en la propuesta de Herbart. Para esto, analicemos las siguientes palabras:

La unidad del fin pedagógico no puede derivarse de la *naturaleza misma de la cosa*, precisamente porque todo ha de partir de esta sola idea: *El educador se representa en el niño el hombre futuro; por consiguiente, tiene que encaminar sus esfuerzos presentes a los mismos fines que el discípulo se pondrá después como hombre; y ha de preparar de antemano a estos fines una interna facilidad* (PG., pp. 44-45).

Se deduce de lo anterior que el fin de la educación, que es la moralidad, se entiende como un articulado de fines que el mismo educando se pondrá en un futuro, con base en la actividad presente del educador. Pero, aquí surgen preguntas, ¿cuáles son estos fines que constituyen la unidad del fin pedagógico y que el mismo educando se pondrá? y ¿de qué forma se llevará a cabo lo anterior? Para responder a la primera pregunta se analiza lo siguiente:

el imperio de los fines futuros del discípulo se divide para nosotros, inmediatamente, en dos provincias: primero, la de los *fines puramente posibles*, que acaso algún día podrá alcanzar y perseguir con la extensión que le plazca, y, segundo, la de los *fines necesarios* —completamente separada de aquélla— que no se perdonará nunca haber descuidado. En una palabra: el fin de la educación se divide en fines de *elección* (no del educador, ni del niño, sino del hombre futuro) y en fines de *moralidad*. Estas dos rúbricas principales se presentan inmediatamente a cualquiera que recuerde las más conocidas ideas fundamentales de la moral (PG., pp. 45-46).



En primer lugar, con los fines “puramente posibles” o “de elección”, se refiere a aquellas proyecciones que el sujeto por su misma constitución espiritual se hará para sí. Son tendencias libres, que pueden o no pueden suscitarse, sin que afecten el estado último de su existencia. Por el contrario, cuando se refiere a los “necesarios” o “de moralidad”, son aquellos que constituyen en sí mismo el fin último del hombre y por lo tanto de la educación; los que integrarán en su consecución el estado completo de “lo bueno” y “lo justo” como principios de su conducta, es decir, la moralidad. Estos fines derivarán de cinco ideas prácticas o morales que Herbart entiende como aquellas que son referentes de acción, valoraciones estimables de la práctica moral.

Antes de abordar de forma más profunda en qué consisten éstas, se responderá a la pregunta acerca de cómo el sujeto construirá para sí dichos fines. Para Herbart, en el momento de la experiencia nos encontraremos con cuestiones que entran en contacto con una especie de “sensibilidad” que fuerzan nuestra “aprobación” [*Beifall*] y otras que fuerzan nuestra “desaprobación” [*Misfallen*] ante algo. Ese algo será una calidad, misma que se entenderá como valor de bueno y malo respectivos a lo que fuercen. Así, a esa sensibilidad Herbart la llama “gusto” [*Geschmack*].

Dicha situación es lo que, para Herbart, será el campo de estudio de la Ética: acerca de “qué es lo bueno, de qué acciones son las buenas: Y lo bueno no es un hecho psíquico, sino una calidad objetiva”.<sup>71</sup> Por esta razón, la Ética sólo describirá lo que es el bien, es decir, lo que “debe ser” aunque no sea, y lo que “no debe ser” aunque sea, pues “lo bueno no se puede definir racionalmente, demostrar ni decir: sólo se puede mostrar [...] hacer que nos percatemos de su fisionomía”.<sup>72</sup> Se remarca pues que dicho valor de bien, y todos los valores para Herbart, no son algo que se puedan explicar, demostrar o si quiera conocerlo para razonarlo; sólo se siente, únicamente se puede mostrar para que sea percibido por el gusto. Por tanto, ni la ciencia ni la razón podrían dictar cuáles son los valores

---

<sup>71</sup>. J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, pp. XXXVIII.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. XXXIX.

buenos (positivos) y cuáles son malos (negativos), sino que estos se constituirán en la sensibilidad y la Ética se encargará sólo de mostrarlos.

La articulación entre la Ética y la intuición de los valores se observa de la siguiente forma: un “juicio”, “el discernimiento” [*Einsicht*], la sentencia que se da a partir del análisis de la sensación, es lo mismo que el gusto, es decir, que aquella sensibilidad que aprueba o desaprueba algo; por esta razón lo reconoce como “juicio estimativo” [*Schätzung*]; el “juicio de valor”. Por tanto, los “juicios estéticos” son también juicios de sensibilidad que perciben los valores, la calidad como tal. En consecuencia, serán juicios absolutos que no necesitan ser demostrados, sino que se imponen como una autoridad total. Por esto, para Herbart, la Ética se convierte en una estética de la “sensibilidad estimativa del gusto” [*Geschmackslehre*] que se enfocará en lo bello en sus múltiples formas, pero sobre todo en el que se refiere a lo bello moral.

Bien, regresando a los juicios estéticos, Herbart señala que éstos surgen de las orientaciones que la voluntad tiene hacia sí misma, hacia otras voluntades y hacia las cosas. Son relaciones de voluntades que constituyen el fondo decisivo de las situaciones morales concretas. Sin embargo, a diferencia del sentimiento de dolor y placer, estos juicios son independientes de los objetos de los que provienen, es decir, que la “materia” de éste es irrelevante, lo que importa en sí mismo a la aprobación o desaprobación es la “forma”, que no es otra cosa que “relaciones” formadas por una pluralidad de elementos, es decir, son las representaciones de las relaciones de las voluntades. A causa de esto, lo que se busca son los “actos del ánimo” [*Akte des Gemüts*], que son aquellos que se encargan de que aparezca la voluntad ordenante y motivan la obediencia.

Ahora, para que todo lo anterior pueda llevarse a cabo, es necesaria una de las condiciones que se desarrolló con anterioridad. Como el gusto necesita discernir lo percibido, es necesario que exista una condición de claridad y control sobre todos los elementos presentes en la conciencia para que le sea posible no distraerse, no ir y venir, mantenerse enfocado en cada intuición, es decir, debe existir el carácter. La ausencia de éste provocará precisamente que las representaciones y masas de

estas que estén fuera de la conciencia quieran siempre imponerse sobre ésta, derivando en disturbios, caos y desorden. Traerá consigo que la percepción de lo bueno y bello no sea claro, sino que se vuelva borroso y, por lo tanto, fallido. Por esta razón, la instrucción, con base en la psicología, proporcionará los elementos necesarios al intelecto para que las masas de representaciones sean fuertes y claras como consecuencia de una asimilación de ideas afines entre sí. Esto permitirá una claridad y estabilidad que propiciará el gusto, y por ende, los juicios estimativos.

En resumen, “la teoría de la organización óptima de la personalidad es la estética, que abarca, a un tiempo, al arte bello y a la moral. [...] En efecto, la experiencia estética depende de la solidez, la extensión y la armonía alcanzada por las representaciones-fuerza, en el fondo antagónicas que constituyen el yo”.<sup>73</sup> Para Herbart todo lo anterior, debido a que sucede en el aspecto psicológico, la parte interna y por lo tanto propia del sujeto, queda fuera del alcance del educador en el sentido de que este último no tomará ninguna decisión en el juicio estimativo, sino lo único que hará será propiciar que el educando vaya discerniendo en todo momento lo que entra en interacción consigo mismo. Para que el sujeto pueda acceder a la moralidad, necesita dirigir sus costumbres y hábitos, en esa constante confrontación consigo mismo. Como es posible observar, la palabra “construir” tiene una gran relevancia aquí, pues es la base que sustenta la necesidad de una educación que permita precisamente eso, construir y no dictar o recitar los preceptos morales. Por todo lo anterior es que “para Herbart, la ética es la que prueba a la educación. Esto significa que la razón pura es el preludio de la razón práctica, y que el conocimiento es el preludio a la acción”.<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> N. Abbagnano y A. Visalberghi, *op. cit.*, p. 493.

<sup>74</sup> F. Mayer, *op. cit.*, pp. 282-283.

#### 1.4.2.- IDEAS PRÁCTICAS

La ética, como estética de los juicios de valor, lo que hará será observar la voluntad en sus relaciones más simples consigo misma, con otras voluntades o con objetos, que el gusto considera en sí mismo como estimables. Estas relaciones son las conocidas por Herbart como “ideas prácticas” o “morales” y son entendidas como las que constituyen el fondo decisivo de todas las situaciones morales concretas.<sup>75</sup> Se les nombra ideas, “á fin de designar así algo que se nos presenta con *inmediatez intelectual* [*geistig unmittelbar*], sin necesidad de la intuición sensible ni de los hechos accidentales de la conciencia”.<sup>76</sup> Son modelos de desenvolvimiento tanto individual como social “producto de la elaboración humana a través del tiempo y de la experiencia individual y colectiva, y no como innatos”.<sup>77</sup> Aquí se remarca el hecho de que, aunque se identifiquen como ideales, las ideas no son ajenas a la experiencia, sino que, siguiendo la lógica de toda la propuesta vista de Herbart, se derivan de ella. Es decir, “no son ellas las que determinan que seamos virtuosos, sino que al ser virtuosos ellas se forman en el espíritu [...] el hombre honesto las concibe, como la fórmula ideal de sus actos, por una especie de abstracción de sus virtudes, pero son éstas las que hacen honesto al hombre”.<sup>78</sup>

Estas ideas prácticas son cinco y, aunque diferentes, son dependientes una de las otras. En primera instancia se encuentra la idea de la “Libertad íntima” o “interna”, que es una relación entre el juicio y la voluntad que se aprueban, o en otras palabras, es cuando un acto volitivo se levanta y el “yo” que la percibe se hace una representación, misma a la que le hace un juicio de valor al mismo tiempo. Si el juicio no se cierne sobre ésta se convierte en acto, “entonces, o bien la persona ha sostenido con su voluntad lo que con el juicio desestimaba, o ha omitido con la voluntad lo que con el juicio prescribía o volición y juicio de gusto han afirmado o

---

<sup>75</sup> Cf. J. Ortega y Gasset, *op.cit.*

<sup>76</sup> J. F. Herbart, *apud.*, en Ortega y Gasset, “prólogo” en *op. cit.*, p. XLIII.

<sup>77</sup> N. De la Fuente, *op. cit.*, p. 150.

<sup>78</sup> G. Compayré, *op. cit.* p. 61.

negado unánimes”.<sup>79</sup> Así la voluntad se relaciona con el juicio sobre ella, es decir, entre lo que queremos y la valoración de nuestro “gusto moral”, y si ambos coinciden, nuestro gusto no va en lo material, sino en la coincidencia con el valor moral. En síntesis, nuestra propia tendencia volitiva es aprobada o desaprobada por la conciencia misma, cuando ésta y el juicio que se hace coinciden, se da como resultado lo agradable. Mientras que lo desagradable resulta cuando “no se sigue la voz interior de la voluntad y se produce un estado de conflicto”.<sup>80</sup>

Se aclara aquí que ningún acto o querer nuestro aislado en sí mismo es ni puede ser bueno, pues la calidad de bondad (digno de ser aprobado) le llega al querer “en relación” con otro querer, es decir, que existe, por así decirlo, en primer lugar, un querer la aprobación o la desaprobación del gusto moral “y esta relación es la que es estimable o desestimable, la que es buena o mala, según sea armónica o inarmónica”.<sup>81</sup> La libertad interna se basará entonces en una relación de dos aspectos: el examen o discernimiento, que es un juicio estético, y la voluntad.

Para entender mejor lo anterior, es necesario explicar la segunda idea marcada por Herbart: “la idea de la perfección” [*Vollkommenheit*]. Tiene su origen cuando varias voluntades se comparan cuantitativamente respecto a su intensidad y extensión (amplitud y numerosidad de los objetos a los que la voluntad se refiere). Así lo estimable o desestimable se refiere a lo que es más grande en relación a lo pequeño, sólo como valor cuantitativo, pues no incluye ninguna cualidad. Así, lo más grande sólo por ser más potente es “mejor” que lo menos. “Preferir lo débil a lo fuerte significa perversión moral”.<sup>82</sup> Se entiende ahora la libertad íntima, pues en nosotros se da el caso que varios “quereres” coinciden, pero nuestro juicio moral, debido a la idea de perfección, estimará sólo al que es más fuerte frente a otro, por lo tanto, para que adquiera la calidad de belleza moral, se estima no porque es más fuerte, sino porque al ser más fuerte, es más estimable.<sup>83</sup> En este sentido, un

---

<sup>79</sup> J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, p. XLIII.

<sup>80</sup> . A. K. Runge Peña, “La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación”, en *op. cit.*, p. 65.

<sup>81</sup> J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, p. XLIV

<sup>82</sup> *Ibid.* p. XLV

<sup>83</sup> *Cf.*, J. Ortega y Gasset, *op. cit.*

acto moral bueno será, por así decirlo, automático, gracias a que una voluntad, al ser más grande que otras, será aprobada por el juicio estético como el que más valor tiene. Los seres humanos gracias a su gusto moral, elegirán la acción de resistir a las imposiciones del medio que a la de ceder ante ellas, debido a que la resistencia exige mayor energía, y por lo tanto, será la más preferible. A lo que hace referencia aquí es al aspecto de la perfección del cuerpo y del espíritu, lo cual, como se verá en la propuesta educativa como tal, es el fundamento de la necesidad de la instrucción en múltiples conocimientos y experiencias.

De lo anterior se deduce que estas dos primeras ideas sólo contemplan las dinámicas de las voluntades en el ámbito personal interno, es decir, la moral individual. Al mismo tiempo, se piensa que al ponerlas Herbart como las dos primeras, lo que buscaba era evidenciar la necesidad de partir como base de la idea de la autonomía y libertad propias de los sujetos como condición para la formación de las otras tres.

La tercera idea de Herbart es la de la “benevolencia” [*Wohllwollen*]. Es cuando la voluntad propia, mi querer, entra en relación con la imagen recibida en mí yo del querer de otras personas, algo así como la percepción de la voluntad de alguien más; “mi voluntad hace suyo ese querer del prójimo, quiero para él lo que él quiere para sí, quiero su satisfacción”.<sup>84</sup> Aquí se quiere lo que el otro quiere, no lo que creo que es el bien del otro, es, por tanto, sólo una creencia, pues parte únicamente de la representación de la voluntad del otro en mí, no de la voluntad en sí del otro. Por esta razón, cuando ambas se expresan externamente a partir de una situación, es entonces cuando se sobreviene un conflicto. Cuando se evita éste es cuando se lleva a la “idea del derecho” [*Recht*], es decir, que se debe poner un alto en la contienda para que, a partir del examen de la situación, se establezca cuál de las dos voluntades tiene el derecho de conseguir lo que su voluntad aspira.

Y para finalizar, Herbart señala a la quinta idea, la de “equidad” [*Billigkeit*], que es cuando nos sentimos perturbados por una acción que causa malestar en otros, por

---

<sup>84</sup>J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, p. XLVI.

lo cual nace la necesidad de compensar. Por esto, si se actuó con provecho, se le premia, pero si actuó con perturbación, se castiga.

Herbart explica en su texto *Fundamentación científica de la educación* que estas cinco ideas tendrán su perfecta materialización en el momento en que, en lugar de considerar la voluntad de un solo sujeto, se toman las de un grupo de estos reunidos y conviviendo en una unidad social: nace, por tanto, la idea de derecho o de “sociedad jurídica” que permite la desaparición de los conflictos entre los integrantes. La idea de equidad o compensación, tiene su fundamento en lo que Herbart denomina “sistema de premio y castigo” [*Lohnsystem*]; la benevolencia, a su vez, sugiere un “sistema de administración”, un ideal económico. La perfección, un “sistema de cultura”, donde se cultivarán las fuerzas humanas para la plenitud de estas. La idea de libertad íntima, como la más importante, dirige la de una “sociedad unánime”, lo cual será el punto culminante de lo ético.

Las ideas prácticas a partir de esto serán juicios estéticos que descubren valores en las acciones y voluntades propias de cada sujeto, “se empieza actuando: después se reflexiona, y de esta reflexión provienen las grandes ideas que en adelante irán en la dirección de la conducta humana. Una vez concebidas, efectivamente, contribuyen a aclarar nuestros juicios, y se convierten, [...] en agentes de la cultura moral”.<sup>85</sup> La instrucción en consecuencia no dictará qué es el bien, qué es lo justo, como leyes universales que sirva de instrucciones, sino que propiciará aquellas situaciones que permitan al educando reconocerlas en sí mismo, en sus propias experiencias. A partir de esto se comprende que

Los principios de la filosofía práctica, que se han indicado sucintamente antes, son también los comienzos de la idea moral para los alumnos mismos. Si se añade la intención de dirigir conforme a esta a la voluntad y si obedece el niño a esta intención, la moralidad reside en tal obediencia.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> G. Compyaré, *op. cit.* p. 62.

<sup>86</sup> J. F. Herbart, “Fundamentación científica de la pedagogía” en *Antología de Herbart.*, p. 31

En consecuencia, para que estas “ideas lleguen a la moralidad” [*Sittlichkeit*], es necesario que la formación en ésta se base en la experiencia como momento empírico de la realización de la libertad interior, motivo por el cual la formación moral, a su vez, será vista como una “formación estética”. La “reflexión estética”, entonces, tendrá como objeto los juicios de valor que partan de la experiencia propia de los sujetos.

El mero juicio estético se ejercita fácilmente con ejemplos ajenos; la referencia moral al alumno mismo, por el contrario, sólo se realiza con esperanza de éxito cuando sus impulsos y costumbres han recibido una dirección adecuada a aquel juicio.<sup>87</sup>

En conclusión, estas voluntades, en su repetición, y en su concreción en la práctica constituirán el “ideal moral”. “La educación moral tiene, pues, por fin hacer que las ideas de la justicia y del bien, en todo su rigor y pureza, lleguen a ser los objetos propiamente dichos de la voluntad, y que se determine conforme a ellas el valor intrínseco, real del carácter, la esencia profunda de la personalidad” (*PG.*, p. 50).

### 1.5.- A MANERA DE SÍNTESIS

Todos los conceptos propios de la psicología de Herbart, evidencian una concepción de hombre que se construye en su devenir constante a partir de sus propias experiencias. Esto no sólo hace posible a la educación, sino que la vuelve necesaria, puesto que ya no se habla de un ser determinado internamente, con un

---

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 29.



destino marcado, sino de uno que se articula a partir la apropiación de su entorno en forma de representaciones, y el modo en que éstas se relacionan.

Obrar sobre ellas, por lo tanto, significa influir en todas las esferas de la vida de una persona. De este modo, Herbart creó una teoría de la educación que pretendía interferir directamente en los procesos mentales del estudiante como medio de orientar su formación.

Aunque profundamente intelectualista, la pedagogía herbatiana tiene como objetivo mayor no solo la acumulación de informaciones, sino la formación moral del estudiante.<sup>88</sup>

La psicología, como se observa, será utilizada en la pedagogía para saber cómo es el camino que se recorrerá para llegar a esta formación, misma que sólo será posible cuando se sepan propiciar el interés, la apercepción y todos aquellos procesos mentales que permiten el crecimiento del espíritu de los educandos. El fin de lo anterior es que el sujeto se constituya con base en los diversos aspectos de la realidad, pero sobre todo de los elementos que son considerados como los más valiosos en lo que respecta a lo estético y a lo moral. El objetivo es que se pueda desarrollar en él una sensibilidad estimativa o gusto que le permita no sólo reconocer, sino construir en sí mismo la moralidad.

La ética y la estética se encargarán de las valoraciones que se construyen éste, por lo cual la ética será no más que una estética de lo moral, una “doctrina del gusto” [*Geschmackslehre*]. Éste, por tanto, será el objeto de la educación, la cual tendrá como meta que en el individuo se desarrolle una sensibilidad frente al otro con tendencia hacia lo social, teniendo como base una visión del mundo, de sus objetos. Por tanto, en la práctica educativa debe prevalecer un equilibrio entre la cultura moral y la intelectual.

---

<sup>88</sup> Mónica Aguerrondo, *Grandes pensadores: Historia del pensamiento pedagógico occidental*, p. 46.

Este doble efecto, sin embargo, sólo se entiende teniendo en cuenta que Herbart especifica que cada una de estos elementos tienen su origen en dos fuentes, por un lado, en lo referente al conocimiento, tendrá su origen en la experiencia con objetos y conceptos científicos; mientras que la otra partiría del trato de gentes, que no es otra cosa que la interacción social. Ambos, sin embargo, aunque diferentes, se desarrollarán a partir del acto instruccional, constituyendo al espíritu y encontrando su plena estructura en los mismos procesos que se manifiestan entre la concentración y la reflexión. Con base en esto Herbart dice:

Los vacíos que deja sin llenar el trato de gentes en el círculo limitado del sentimiento y los que deja la experiencia en el dominio más vasto del saber, son para nosotros casi de igual importancia; y aquí como allí, es preciso que el complemento de la instrucción sea igualmente bien recibido (PG., p. 81).

Es decir, que la propuesta del autor marca a la educación para la moralidad como una formación estética, y ésta, sin embargo, no será posible sin la constitución del intelecto. La apercepción, por tanto, se fundamenta en la concepción de Herbart acerca de que la actitud ética depende de cómo los sujetos interactúan con su entorno y de cómo es que se articulan y sistematizan en la conciencia. En consecuencia, la práctica educativa buscará con miras a lo moral que los sujetos se formen con y para su entorno tanto físico, pero sobre todo social.

De ahí precisamente el vínculo tan estrecho que resulta entre la filosofía práctica y la educación. Ética y estética convergen en un punto de organización social que tiene que ver con las maneras en que se observa el mundo. Lo ético de la estética no viene dado por el control moral y canónico del arte y la literatura, sino por la sensibilización frente a lo otro.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> A. K. Runge Peña, "La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación", en *op. cit.*, p. 69.

Para entender lo anterior, es de suma importancia establecer una relación esencial que vinculará las dos partes de la instrucción: entre los conceptos de multiplicidad de intereses y la idea moral de perfección. Como ya se mencionó, la idea moral es aquella tendencia por lo que es más grande, por lo que es más fuerte. A partir de lo dicho, Herbart establece que es gracias a ésta que el espíritu debe predisponerse para crecer, para que las masas de representaciones sean más grandes para que su posibilidad de asimilar otras ideas sea mayor. Esto sólo se logrará precisamente con la multiplicidad de intereses, puesto que con esto el alma podrá dirigirse a la gran cantidad de posibilidades que estos intereses le iluminen; entre ellos, lo más importante, la moralidad.

Para la función educativa, la idea de la perfección supera a las restantes, no por su preponderancia, sino por su aplicación ininterrumpida. El educador, en efecto, ve en el hombre no maduro aún una fuerza que exige su atención constante para fortalecerla, dirigirla y mantenerla conexas. [...] El crecimiento, en todos los sentidos, es el destino natural del niño, y la primera condición para cualquiera acto laudable que en el porvenir se pueda esperar de él.<sup>90</sup>

moralidad e intelecto, juicio estético y apercepción, ambos procesos se complementan, van de la mano; se convierten en los principios rectores de la parte práctica del sistema pedagógico científico que Herbart propone: la instrucción.

---

<sup>90</sup> J. F. Herbart, "Fundamentación científica de la pedagogía", en *Antología de Herbart*, p. 32.

## ***CAPÍTULO 2.- LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA INSTRUCCIÓN***

Como recordamos, la propuesta pedagógica de Herbart está planteada bajo un carácter científico, es decir, como un conjunto de principios articulados entre sí para responder a un fin. En esta lógica, todo lo desarrollado por la psicología y la ética responderán a la parte teórica del sistema pedagógico, sin embargo, todo lo derivado de éstas no tiene otra razón de ser que la de servir como principios rectores de la parte práctica; la acción educativa.

Es necesario entablar aquí una especificación crucial; el proceso educativo que el autor propone se compone de dos partes que, aunque diferentes, se articulan de una forma recíproca. En primer lugar, se encuentra aquella práctica que tiene como fin la construcción misma del espíritu a partir de grados y métodos sistematizados, es decir, la instrucción. Ésta, a su vez, se dividirá según la distinción que Herbart hace respecto a las fuentes de los intereses: por un lado estará la parte de la instrucción que se dirigirá el aspecto intelectual, derivados de los objetos de las ciencias; y por otro lado, el aspecto de la simpatía, que se desarrollará con base en las interacciones sociales o, como lo nombra Herbart, el trato de gentes.

Como segundo lugar, se encuentran el gobierno de los niños y la disciplina, que en su conjunto forman una etapa previa que permitirá que la instrucción pueda llevarse a cabo de una forma adecuada. Aquí se hace otra aclaración, aunque estas prácticas sean diferentes a la instrucción, en el presente trabajo se relacionarán con la parte instruccional que tiene como objeto a la simpatía; dicha relación será entendida como la cultura moral. Por cuestiones de organización, en el presente capítulo se desarrollará todo lo relacionado al aspecto de la instrucción con referencia al intelecto, en su estructura, métodos y momentos, mientras que a aquella será abordada en el siguiente capítulo.

Retomando lo referente a la instrucción, Herbart escribió lo siguiente:

La pedagogía es la ciencia que necesita el educador *para sí mismo*. Pero debe poseer la ciencia para *comunicarla*. Y debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, e, inversamente no reconozco [...] instrucción alguna que no eduque (PG., p. 11).

Es decir, la “instrucción” será la parte práctica más importante del sistema pedagógico de Herbart, puesto que en ésta se buscará propiciar todos los procesos psicológicos antes desarrollados. Pero, ¿qué es? La respuesta no es sencilla ni mucho menos corta, puesto que Herbart dedica sus dos obras más importantes, *Pedagogía General derivada del fin de la educación* y *Bosquejo para un curso de pedagogía*, para explicar en qué consiste. Antes de responder directamente, es necesario esclarecer qué no es; “no se trata, como en las antiguas hipótesis de las facultades asignadas por la naturaleza, de pegar sobre una memoria más o menos fiel, de introducir en una inteligencia más o menos abierta, conocimientos literarios o científicos”.<sup>91</sup> Por el contrario, se trata de provocar los conocimientos en forma de ideas para la constitución misma de la estructura del pensamiento. Sin embargo, esto no se hará de la nada, sino que partirá de los elementos que ya posea el sujeto antes de entrar al proceso educativo, por lo cual la instrucción está “destinada a completar los conocimientos adquiridos por la experiencia y el trato de gentes, analizando y ordenando las masas y fragmentos informes que aquéllos amontonaron en la *mente*”.<sup>92</sup>

La instrucción será aquel acto por el cual se tendrá que “producir” y presentar al interés una diversidad de objetos y ocupaciones interesantes, es decir, presentar al educando elementos que sean objeto de examen, afines a las representaciones ya existentes en la mente del educando. El fin de lo anterior es influenciar a las masas de representaciones del alumno, propiciar la cohesión y unión de las representaciones a partir del qué y el cuánto puede adquirirse para la moralidad por medio de la experiencia. Se busca el aumento y mejora del espíritu a partir de

---

<sup>91</sup>Gabriel Compayré. *Herbart: La educación a través de la instrucción*, p. 36.

<sup>92</sup>Nuria De la Fuente, “Herbart como arquetipo de la transición entre el idealismo y el realismo: bifurcación entre la psicología y las ciencias de la educación”, en *Revista de historia de la psicología*, p. 151.

propiciar la apercepción con base en la multiplicidad de intereses, buscando en todo momento la presencia de la atención y la concentración.

Pero la instrucción no sólo aspira a este nivel, sino que, con sus métodos y grados, busca que en el alma se produzcan todos los procesos que permiten llegar al carácter, es decir, la claridad, la asociación, la sistematización y el método o reflexión. “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” (PG., p. 84). Todo esto permitirá que la mente, al estar en estado de tranquilidad, orden y control, pueda llevar a cabo los juicios estéticos basados en el gusto, que es la condición del espíritu para sentir lo bueno y lo bello que se manifiesta tanto en los objetos, como en el trato de gentes.

En resumen, se observa que la instrucción, vista a partir de lo anterior como enseñanza, buscará la formación de la inteligencia, la cual juega un papel de suma importancia en la construcción de la moralidad, pues “será el principio la voluntad, y los actos se conformarán en las ideas”.<sup>93</sup> Así,

Como la moralidad reside única y exclusivamente en la propia voluntad, determinada por una justa inteligencia [*richtiger Einsicht.*], es evidente, ante todo, que la educación [...] no debe cuidar del aspecto exterior de las acciones, sino que debe desenvolver en el alma del niño esa inteligencia juntamente con la voluntad que á ella ha de responder (PG., p. 48).

En consecuencia, no existirán diferentes procesos de instrucción, dos métodos diferentes, sino que será un mismo proceso que se dividirá en dos vertientes según el aspecto en que se enfoque: entre la formación del aspecto intelectual, que conjunta lo relacionado a la experiencia con objetos y conceptos científicos, y el del moral, basado en el anterior, pero enfocado a lo que Herbart conoce como

---

<sup>93</sup> G, Compyaré, *op. cit.*, p. 27.

el trato de gentes. Ambos serán un proceso en conjunto encaminados de tal forma que uno dependerá del otro para lograrse, dándose el caso de que, así como fundamenta su sistema pedagógico, sus partes se complementen en un ir y venir constante.

## 2.1.- CONDICIONES PARA LA EDUCACIÓN: SUBJETIVIDAD Y FORMABILIDAD

Previo a abordar como tales las etapas, divisiones y procedimientos mismos de la práctica instruccional, es necesario desarrollar conceptos esenciales que servirán, tanto al lector como al educador, como principios rectores de la educación como práctica. Estos conceptos no hacen otra cosa que explicar características y manifestaciones de los sujetos tanto en su particularidad, como parte de la humanidad.

Como recordamos, Herbart “reduce [...] el proceso complejo, variado y profundamente dialéctico de la actividad psíquica, a las combinaciones mecánicas de las representaciones. Al influir en las representaciones del niño, estima que se ejerce asimismo la influencia correspondiente en la formación de sus sentimientos y de su voluntad”.<sup>94</sup> Con base en esta premisa se puede caer en el error de pensar que se puede hacer de los sujetos lo que la voluntad del educador desee, es decir, que por medio de la educación se pueden crear sujetos con las características que uno quiera.

Para evitar lo anterior, Herbart utiliza el concepto de “subjetividad”. Con éste concepto se refiere a las propiedades de cada sujeto en su singularidad, conformada en dos aspectos; por una parte el espíritu y por otra el cuerpo. En lo que respecta al primero, Herbart hace una especificación. Los procesos de constitución del alma se dan en todos los momentos de la vida de todos los seres

---

<sup>94</sup>Nikolaï Aleksandrovich Konstantinov, E. N. Medinski y M. F. Shabaeva, *Historia de la Pedagogía*, p. 92.

humanos, por esta razón, estos movimientos se dan incluso fuera de la práctica pedagógica pensada y sistematizada. De esto deriva que gracias a que sus experiencias personales son diversas y sin un orden, sus masas de representaciones se encuentran enredadas, borrosas y en un completo caos. Es decir, en el alma de cada sujeto antes de formar parte del proceso educativo,

no existe en él ni un bajo ni un alto determinados, no hay ni una sola serie; todo flota confundido. Las ideas no han aprendido á esperar. A un momento dado se precipitan todas en cuanto las excita el hilo de la asociación y en cuanto tienen alguna vez un lugar en la conciencia. Las que por impresiones frecuentemente repetidas adquirieron más fuerza, predominan; atraen lo que les conviene, y rechazan lo que les incomoda. Lo nuevo se mira con admiración, ó no se le atiende, ó se le juzga con una reminiscencia. No se separa nada de lo que cae fuera de esto. No se saca á la luz el punto capital; ó bien, si una buena naturaleza arroja una feliz mirada, faltan los medios para seguir el rastro encontrado [...] ninguna idea principal dominante mantiene el orden, como carece de ella en la subordinación de los conceptos, el espíritu se arrojará sin cesar, inquieto, á todas partes; á la curiosidad sigue la distracción y el simple jugueteo (PG., p. 84).

A esta condición específica y propia de cada individuo, Herbart agrega una determinación referente al otro aspecto del hombre, es decir, al cuerpo y sus propiedades. Para entender esta relación, es necesario aclarar una diferencia: el espíritu, la mente, el alma de los sujetos es una creación derivada de su devenir; el cuerpo, en cambio, nace determinado, cargado de rasgos hereditarios. En consecuencia, la parte física está condicionada por predisposiciones innatas, donde el organismo y el temperamento físico, cargados de cualidades y defectos, definen las propiedades de los caracteres individuales. Lo que se quiere decir con esto es que precisamente cada hombre es diferente en su espíritu y en sus predisposiciones físicas, tiene sus propias dinámicas, sus propias *masas de*



representaciones, y por lo tanto sus intereses específicos.<sup>95</sup> Todo esto es lo que determinará, al momento de la instrucción, que la asimilación de nuevas ideas sea de forma sencilla o con dificultades.<sup>96</sup>

Aquí surge otro problema, pues puede ahora pensarse que estas características innatas del sujeto son inamovibles y deterministas, provocando la imposibilidad de cambio. Sin embargo, Herbart utilizará un concepto que no sólo establece la posibilidad de transformación de los seres humanos, sino que es el fundamento mismo que hace de la educación una actividad no sólo posible, sino necesaria: la “formabilidad” [*Bildsamkeit*]. Por este concepto

podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida. Resalta, entonces, la apertura del ser humano como ser que antes que ser, deviene, se transforma, se forma. La formabilidad no se tiene, sino que es condición para que haya formación y, por tanto, para que se pueda dar aquélla a través de la educación. Dicho de otra manera, si el ser humano no fuera formable la educación no lograría ningún tipo de efecto y carecería de sentido.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Al respecto, Herbart en su *Pedagogía General* identificó caracteres variados de niños y de jóvenes. Por ejemplo, hay niños alegres y entusiastas que, sin embargo, lo son en exceso, a los cuales les es necesario cuidados necesarios. Por otro lado, hay aquellos con humor contrariado, cuyo “espíritu dice siempre no”, a los que no les es de agrado nada y todo les parece amargo. A este tipo de sujetos es necesario imponerles disciplina rigurosa con el fin de despertar en ellos el respeto y hasta el miedo. Además, a partir de sus estudios y trabajos con psicólogos, médicos e higienistas distinguió siete categorías de temperamento, cuatro normales y tres anormales. Por ejemplo, existen sujetos con un estado muscular débil, pero que lo compensan con una mente e inteligencia despiertas; estos son más afectos a las actividades para el pensamiento que a las físicas. A estos es necesario llevarlos al campo del movimiento, de la actividad física a partir de limitarlos en la pura lectura. Aquí, como veremos más adelante, se denota la el fundamento de la instrucción en múltiples conocimientos para una formación amplia del sujeto.

<sup>96</sup> Aquí es posible que se piense en una contradicción en la teoría de Herbart, puesto que al decir que existen “predisposiciones físicas”, puede entenderse que está faltando a su idea acerca de que el ser humano nace sin facultades innatas. Sin embargo, esto pierde validez cuando se recuerda que para el autor el cuerpo humano, el ser humano, es un *ente* en sí mismo, y que el *espíritu* es sólo una manifestación del acto de autoconservación frente a otros reales. De aquí se fundamenta que precisamente el *alma*, al depender de las experiencias del sujeto, y éstas al ser tan diversas, tendrá una dinámica propia en cada ser humano.

<sup>97</sup> Andrés Kalus Runge Peña, “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana”, en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, p. 17.

Ésta por tanto, responde a una condición exclusiva del hombre, caracterizada por la *ductilidad y plasticidad*, es decir, por el cambio, crecimiento y formación no sólo de los cuerpos orgánicos, en el sentido material, sino de la propia voluntad. La formabilidad lo que permite es un tránsito de la indeterminabilidad a la consistencia.<sup>98</sup>

La [*formabilidad*] no depende, pues, de una relación entre varias facultades del alma originalmente diferentes, sino de una relación de las masas de representaciones ya adquiridas en parte entre sí mismas, en parte con la organización corporal (BCP, p. 26).

Dicho de otra manera, bajo esta posibilidad de cambio es que el intelecto de los hombres se constituye, se transforma, crece o retrocede. Como consecuencia, la empresa educativa se basará en ésta, ya que si el ser humano naciera determinado, acabado y permanente en su condición de desarrollo, lo único que tendría que hacerse es fortalecer las potencialidades internas del educando, pues éstas ya tendrían una dirección innata. Lo anterior se fundamentaría en el hecho de que la vida psíquica es un diseño previamente trazado esperando a ser iluminado y, por lo tanto, las conductas y prácticas morales ya estarían determinadas. En oposición, Herbart al ser parte del *Realismo*, considera que el sujeto se forma a partir de las experiencias, lo cual anula todo determinismo y abre la posibilidad de que el sujeto construya su mente y accionar de diferentes formas, resultando en la más cruel de las bestias, o en la representación máxima de la virtud. Aquí se valida toda su pretensión educativa como posibilidad de cambio, y se contrapone a la determinación del alma propuesta por otros pensamientos.

---

<sup>98</sup> Como desarrolla Herbart en su *Bosquejo*, recordando su negación de las facultades innatas, las naturalezas de los cuerpos no son el único factor que provoca la diversidad de caracteres y temperamentos. Existen las condiciones de vida, circunstancias y la misma educación que modifican las disposiciones primitivas. Uno de los ejemplos más claros es a los que llama como beocios, que refiere a personas con pensamiento torpe y limitado, los cuales tienen esa condición por una vida limitada, repetitiva y monótona. En síntesis, a los múltiples temperamentos es necesaria una educación que permita al sujeto equilibrar sus caracteres con otras áreas del conocimiento del que carezca, para que pueda llegar a una formación integral.

Los sistemas filosóficos que admiten o el fatalismo o la libertad trascendental, se excluyen por sí mismos de la pedagogía. No pueden, en efecto, aceptar sin contradicción el concepto de la educabilidad el cual indica un tránsito de la indeterminación a la consistencia.<sup>99</sup>

Por esta razón, la formabilidad será diferente y propia de cada individuo, puesto que su posibilidad dependerá de la articulación tanto del sistema de representaciones resultado de sus experiencias previas a la instrucción controlada y sistematizada, como de su condición orgánica propia, es decir, su subjetividad.

Como consecuencia de lo anterior, se hace aún más visible la necesidad de una educación sistematizada a partir de la rigurosidad, puesto que si se pudiera educar desde la nada hacia posibilidades infinitas, cualquiera podría hacerlo y no habría la necesidad de un profesional del proceso formativo. Sin embargo, como cada proceso dependerá de las especificaciones propias de cada sujeto, es necesaria una especialización de las diferentes ciencias que posibiliten el fin propuesto por la educación. Es decir, no basta con que el educador sólo sepa de psicología en abstracto, sino que es necesario que la aplique para conocer al sujeto en sus propiedades, en su constitución general, puesto que al hacerlo es posible educarlo. A esto Herbart menciona que “para poder conocer más precisamente la educabilidad de cada individuo es necesaria la observación, la cual se ha de dirigir, en parte a las masas de representaciones existentes, y, en parte a la disposición corporal, orgánica”.<sup>100</sup> Por tanto, la psicología no es suficiente para preparar y formar a un educador. La pedagogía tiene como deber ser la articulación y confluencia de todas las investigaciones del espíritu humano; el educador será pues teórico, al tener a su disposición los conceptos intelectuales propios de las diversas ciencias; sabio, al poseer ya múltiples experiencias en la práctica pedagógica; y filósofo, al ser ahora él mismo quien construya los principios de la pedagogía derivados de sus experiencias prácticas y los fundamentos teóricos.

---

<sup>99</sup> Johan Friedrich Herbart, “Fundamentación científica de la pedagogía” en *Antología de Herbart.*, p. 26.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 39.

## 2.2.- LA ESTRUCTURA DE LA INSTRUCCIÓN

Para entender los fundamentos de la propuesta educativa de Herbart, se han desarrollado hasta este momento los siguientes conceptos: la subjetividad, como referente al estado del sujeto en sus aspectos espirituales como físicos; la formabilidad como fundamento de la posibilidad de los seres humanos por cambiar, crecer, por transformarse; y el interés, la apercepción, la concentración y la reflexión que explican cómo se lleva a cabo la apropiación de lo enseñado en la educación. Pero todos éstos resultan estériles si no son para su aplicación, por tanto, “introducir en la práctica todo lo expuesto hasta ahora, habiéndolo combinado debidamente y aplicado a los diversos objetos de nuestro mundo: tal es la tan grande y realmente infinita misión de aquel que se propone educar por la instrucción” (PG., p. 104).

Antes de abordar sus métodos y momentos, es necesario especificar ciertas nociones. Herbart concebía durante el transcurso de su obra una cierta graduación del desarrollo de los sujetos, marcadas por la complejidad y estructura del espíritu de cada cual. Así, en la etapa de la infancia, a la que identifica como el periodo en que se da la intuición previa a la instrucción rigurosa, las asociaciones de ideas son simples, escasas, están divididas y sin control, debido a que sus experiencias son pocas y desordenadas. Por esta razón es que es imposible alcanzar un grado de reflexión superior sobre aquellas, puesto que la dinámica de las masas se halla en un estado intermedio entre la concentración y la distracción.

Para atender a esta situación, Herbart desarrolla lo denominado como “primera instrucción”, que se encargará de dar a los grupos aislados de representaciones la mayor claridad posible, asociando los grupos con más detención y variedad, cuidando de que se realice uniformemente en todas sus partes el acceso a la reflexión más general. “Sobre esto se apoya la *articulación* de la instrucción. Los miembros mayores se componen de otros más pequeños, y éstos de otros más pequeños aún” (PG., p. 93.).

Como consecuencia, Herbart señala que “en primer lugar, se deben analizar, completar y ordenar las masas de la parte donde se halle el predominio. Después se debe restablecer el equilibrio por medio de la instrucción, bien apoyándose en aquel trabajo, bien directamente” (PG., p. 88). Lo que se trata de decir con esto es que

aun antes de que asista a la escuela y en las primeras etapas de la enseñanza, deben formarse representaciones en los niños que los ayuden a la asimilación de los nuevos contenidos. Inmediatamente antes de que el maestro empiece la explicación de un nuevo contenido, debe despertar en la mente de los alumnos aquellas representaciones que son necesarias para la asimilación de ese nuevo contenido.<sup>101</sup>

De no seguir con esta recomendación, los nuevos conocimientos chocarán con los previos haciendo que el espíritu se detenga por no poder avanzar en su expansión. Por ende, la instrucción trabajará de una forma gradual, a partir de completar las experiencias pobres y limitadas que el sujeto ya posee, al fomentar los intereses por los conocimientos intelectuales y las interacciones sociales.

Lo que busca es que el espíritu encuentre su “formación multilateral, [...] [la cual] no sólo no debe ser superficial, sino que debe ser integral y única”.<sup>102</sup> Lo anterior a partir del desarrollo de sus ámbitos intelectuales, morales y estéticos en conjunto. De aquí que, como recordamos, divida a la instrucción en dos aspectos: por un lado a lo que refiere al aspecto intelectual, al cual divide a su vez en especulación y gusto; y, por el otro lado, la que concierne a la simpatía, dividida en interés simpático por los hombres, por la sociedad y por la religión, producto del trato de gentes.

A partir de esta categorización es que Herbart divide a los objetos que serán materia de la instrucción según despiertan más o menos directamente el interés y

---

<sup>101</sup> N. A. Konstantinov, E. N. Medisnkii y M. F. Shabaeva, *op.cit.*, p. 99.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 97.

propicien el desarrollo de cada aspecto del intelecto. Así, aunque no dice exactamente qué contenidos son los que deben enseñarse, marca los tipos de éstos. En general, dicha materia se referirá a las “cosas”, a las “formas” y a los “signos”. Herbart dice lo siguiente

Los signos, por ejemplo, los idiomas, no interesan evidentemente sino como medios de representar lo que expresan. Las formas, es decir, lo general, lo que la abstracción separa de las cosas, por ejemplo, las figuras matemáticas, los conceptos metafísicos, las relaciones normales simples de las bellas artes, nos interesan, no sólo inmediatamente, sino también por sus aplicaciones (*PG.*, p. 98).

En lo que respecta a las cosas, serán las obras de la naturaleza y del arte, los hombres, las familias y los estados.

A estas tres categorías hace sus especificaciones. Los signos, según Herbart, sólo interesan como materia de la instrucción en cuanto son medios para representar lo que expresan, por tal motivo, sólo deben enseñarse en pro del interés por la cosa representada. Como ejemplo de esto pone a los idiomas y lenguas ajenas a la materna, de las cuales no importa cuál se enseñe mientras parta de un interés real, y en donde se utilicen libros que sean adecuados para las características del educando. En lo referente a las cosas, donde también incluye a los signos, aboga por aquellos que más fuertemente y de una forma múltiple impresionen a los sentidos. Sin embargo, no deben enseñarse las teorías generales de los signos, sino que se debe partir primero de la enseñanza de éstos en singular para que poco a poco se vaya desarrollando la necesidad, por parte del educando, por conocer dichas generalidades. En lo que respecta a las formas, Herbart hace una advertencia:

lo abstracto nunca debe parecer que llega a ser la cosa misma, sino que se ha de asegurar siempre su significación por una aplicación real a los objetos. La

abstracción surge de los ejemplos de los objetos intuibles, de los datos, y aun siendo necesaria la concentración propia en las formas simples, es preciso, sin embargo, mantener constantemente la reflexión cerca de las cosas reales (PG., p. 100).

Por tanto, el educando debe permanecer siempre entre lo abstracto y el objeto fuente de esa abstracción. No importará la una ni el otro por sí mismo, sino la articulación, la complexión entre ambos.

En síntesis, para Herbart,

nuestra mente se desarrolla de dos maneras. Crece y se expande por medio de la concentración sistemática sobre hechos que deben dominarse y explorarse. Por lo tanto, Herbart era especialmente partidario de las matemáticas, que favorecían el rigor del pensamiento. Pero, al mismo tiempo, debemos crearnos patrones de apreciación, pues no somos seres meramente intelectuales ni producto de la razón pura. De ahí que debamos estudiar literatura, filosofía, arte, religión e historia. Así entramos a formar parte de la corriente de la vida humana; nuestras emociones se despiertan y aprendemos a identificarnos con los demás.<sup>103</sup>

Todo lo anterior se llevará a cabo de una forma tal que permita al espíritu pasar por los momentos que se llevan a cabo entre la concentración y la reflexión, encaminadas y determinadas todo el tiempo por la multiplicidad. Todo esto es la base de su pedagogía general: una serie de elementos diferentes y diversos reunidos, articulados y ordenados en sistema para alcanzar una finalidad como unidad.

Como especificamos anteriormente, en este capítulo sólo se desarrollará la parte correspondiente al intelecto, dejando para el último capítulo lo referente a la simpatía. Sin embargo, es menester recordar también que los momentos de la

---

<sup>103</sup> Frederick Mayer, *Historia del pensamiento pedagógico*, p. 286.

conciencia serán para todo tipo de asimilación, es decir, que la claridad, la asociación, la sistematización y el método serán procesos concernientes a ambos aspectos que constituyen la mente.

Para llevar a cabo todo lo desarrollado hasta este momento, Herbart, que siempre se preocupó por dar orden y sistematizar los conceptos que integran sus postulados tanto científicos como filosóficos, estructuró su propuesta instruccional a partir de dos vertientes: por un lado, se encuentran los grados o momentos de la instrucción, que son la claridad, la asociación, el sistema y método o reflexión; y por el otro tres métodos que reforzarán a aquellos, el método descriptivo, analítico y sintético, como se verán a continuación.

### 2.2.1.- LOS GRADOS O MOMENTOS DE LA INSTRUCCIÓN

El hecho de que los “grados” o “momentos” de la instrucción tengan el mismo nombre que los procesos que se manifiestan en la conciencia, cuando se pasa de la concentración a la reflexión, no se debe a una confusión o error. Herbart intentó poner en práctica una enseñanza en correspondencia con las lógicas de la actividad del espíritu. Por esta razón,

Según Herbart, la instrucción transcurre, necesariamente, mediante la profundización en el material que se estudia (profundizaciones), y mediante la profundización que el alumno hace en sí mismo (toma de conciencia). A su vez, estos dos momentos (profundización y toma de conciencia), pueden tener lugar, bien en estado de reposo del alma, o bien en estado de movimiento.<sup>104</sup>

De aquí que el orden y relación entre los grados de la instrucción estén

---

<sup>104</sup> N. Konstantinov, E. N. Medinski y M. F. Shabaeva, *op. cit.*, p. 97.



referidos a los momentos de la exposición y apropiación de la materia instructiva, a saber; la *claridad* (aprehensión, apercepción de lo mostrado); la *asociación* (enlace de las representaciones ya existentes); el *sistema* (ordenación, pensar sistemático), y el *método* (aplicación, referencia de lo adquirido a la realidad, a la práctica).<sup>105</sup>

Por lo anterior, en cada grado de la instrucción se deberá “mostrar”, “asociar”, “enseñar” y llevar a cabo el método, o como nombra a este último grado en otras ocasiones, “filosofar”. En palabras de Herbart, en el acto instruccional “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 la ordenación. Sobre esto descansa la nitidez que ha de reinar en todo lo que se enseña” (PG., p. 92).

El primer grado de la instrucción es la “claridad”, este se refiere al momento en que se da la “intuición libre”, propia de los primeros años de la vida de los sujetos. Así, cuando se tienen los primeros acercamientos a los objetos “el principiante sólo puede avanzar lentamente; los pasos más pequeños son para él los más seguros; ha de detenerse en cada punto lo necesario para comprender justamente lo particular”.<sup>106</sup> Es el momento que sirve de introducción de cualquier estudio, pues el sujeto explora de una forma directa, donde “el tacto y los otros sentidos actúan a su vez. Las sensaciones se multiplican, las ideas llegan en multitud y las experiencias comienzan y aportan nuevo pensamientos”.<sup>107</sup>

En la claridad el sujeto conocerá los elementos en bruto de su realidad. Por tanto, éste se dará desde el nacimiento de todos los seres humanos por igual. De esto, como recordamos el concepto de subjetividad, debido a que sus percepciones son al azar, desordenadas y sin ningún control, provocará que cada individuo tenga un estado limitado de espíritu. Dicho estado será el que los educandos tengan antes de la “intuición escolar” que es provocada por la práctica del educador, “por ello,

---

<sup>105</sup> Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y la pedagogía*, p. 205.

<sup>106</sup> J. F. Herbart, “La instrucción”, en *Antología de Herbart*, pp. 73-74.

<sup>107</sup> G. Compayré, *op. cit.*, p. 45.

en los primeros comienzos, el arte de enseñar depende, sobre todo, de que el maestro sepa descomponer el objeto en las partes más pequeñas, para no dar saltos inconscientemente”.<sup>108</sup>

Este grado será el primer paso instruccional, pues es la “profundización en estado de reposo. Lo que se estudia se destaca de todo con lo que está relacionado y se examina profundamente. En sentido psicológico en este paso se requiere movilizar la atención. En sentido didáctico, es la presentación del nuevo contenido por el maestro con utilización de la intuición”.<sup>109</sup> Pero aquí no se trata de mostrar una cantidad inmensa y atiborrada de objetos, sino que se partirá de los elementos más simples y cercanos a la vida del sujeto. Desde este primer momento se plantea la condición de una enseñanza gradual que parte de lo menor a lo mayor, de lo particular a lo general. Esta lógica se denota también en su idea de conformación del espíritu al momento de establecer que las masas de representaciones se forman poco a poco, que avanzan de cantidades pequeñas a masas más y más grandes.

Los consejos que Herbart da para este *momento* son los siguientes: en la enseñanza de la historia se debe emplear en forma física todos aquellos elementos que muestren de manera sensible los sucesos del pasado, es decir, retratos de personajes importantes, visitas a museos, monumentos, etc. En lo que respecta a la geografía, se hará una relación de lo más próximo a lo más lejano, partiendo del lugar donde viven tanto el maestro como el alumno, yendo poco a poco de lugares próximos a más y más lejanos. En la física, se mostrarán aquellos fenómenos más simples presentes en el entorno del niño: movimiento del reloj, los molinos de viento, etc. En lo que respecta a las ciencias naturales, se coleccionarán plantas e insectos, así mismo, para hablar de animales lejanos, se hará alusión primero de aquellos que son más cercanos. Así, la intuición prevalecerá incluso en las matemáticas, ¿de qué forma? a partir de la medición de distancias, contar objetos, juegos de construcción a partir de la geometría, etc. En

---

<sup>108</sup> J. F. Herbart, “La instrucción”, en *Antología de Herbart*, p. 74.

<sup>109</sup> N. A. Konstantinov, E. N. Medinskii y M. F. Shabaeva, *op.cit.*, p. 98.

síntesis, “al principio [...] convienen las palabras breves y lo más inteligibles posibles, y con frecuencia será oportuno hacerlas repetir [...] después de que hayan sido pronunciadas”.<sup>110</sup>

Después de que por la claridad se muestran los objetos para que sean intuitos, se analizarán para identificar los elementos que los constituyen. Posterior a esto, en el segundo grado de la instrucción, que es la “asociación”, se compararán entre sí los elementos identificados para detectar sus relaciones. Al hacer esta vinculación, se pasará de las nociones aisladas a su derivación, es decir, a las ideas generales. Esto se resume en que de la intuición particular se pase al “concepto”, puesto que “el pensamiento no existirá verdaderamente en tanto que se limite a amontonar nociones particulares; es necesario que desemboque en la concepción de las reglas, de las leyes, de los principios”.<sup>111</sup> Así, de cada intuición específica es necesario desprender una noción abstracta que sea universal y esencial.

Se lleva a cabo el análisis de la parte en referencia al todo, es decir, identificar un elemento aislado en dependencia y asociación con lo general. Esto se hará a partir de la identificación de que, precisamente lo particular, está en estricta relación con la totalidad; aquí es cuando se da el momento de la asociación.

Lo anterior permitirá que las “representaciones primeras”, al ser simples, serán más fáciles de comprender, por lo cual se irán relacionando poco a poco con otras más complejas debido a que se prepararán como escalones unos sobre otros. Para lograr esto, Herbart establece que “el mejor medio es la conversación libre; porque en 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 fácil, y de apropiarse a su modo lo aprendido”.<sup>112</sup>

En síntesis, este segundo paso, lleva a cabo la

---

<sup>110</sup> J. F. Herbart, “instrucción”, en *Antología de Herbart.*, p. 74-75.

<sup>111</sup> G. Compayré. *op. cit.*, p. 48.

<sup>112</sup> J. F. Herbart, “instrucción”, en *Antología de Herbart.*, p. 75.

profundización en estado de movimiento. El nuevo contenido entra en relación con las representaciones que los alumnos ya tienen, y que se obtuvieron en clases anteriores, mediante la lectura, en actividades de la vida cotidiana, etc. Puesto que todavía los alumnos no conocen lo que se obtendrá como resultado de relacionar lo nuevo con lo viejo. Herbart consideraba, que es sentido psicológico, en este paso tiene lugar la especulación, y que en el plano didáctico deben realizarse coloquios y conversaciones abiertas entre el profesor y los alumnos.<sup>113</sup>

Ya teniendo identificados los elementos de las intuiciones, sus relaciones y características, se llevará a cabo el tercer grado de la instrucción: la “sistematización”. Ésta “es la toma de conciencia en estado de reposo”,<sup>114</sup> y se refiere al momento en que los diferentes elementos de los intuido, en estado de claridad y relacionados, se ordenan en serie en el espíritu. Pero en lo que respecta a la instrucción, hace alusión a que los educadores serán ahora los que buscarán, seleccionarán y ordenarán los objetos que se consideren como necesarios para el crecimiento del educando en sus intereses, tanto intelectuales como morales. Por esta razón “el sistema exige una exposición más coherente, y en él se han de separar cuidadosamente el tiempo de la exposición del de la repetición. Resaltando los pensamientos capitales, el sistema revelará las ventajas del conocimiento ordenado y aumentará ampliamente la suma de los conocimientos”.<sup>115</sup>

Hasta este punto, puede deducirse que los grados antes mencionados hacen referencia a una acción compartida tanto del educador como del educando, pero sólo con miras a propiciar el movimiento interno del individuo, es decir, que únicamente se dirigen a estructurar el sistema intelectual. No obstante, para Herbart, como se mencionó en la explicación de lo que entendía como ciencia, lo humano no se puede quedar sólo en lo teórico o abstracto, sino que necesita de la práctica para que lo anterior pueda re-construirse y mejorarse. Por tanto, es necesario que lo aprendido, que lo apercebido por el sujeto se manifieste, pues se

---

<sup>113</sup> N. A. Konstantinov, E. N. Medinskii y M. F. Shabaeva, *op.cit.*, p. 98.

<sup>114</sup> *Idem.*

<sup>115</sup> Moacir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, p. 97.

tiene que comprobar “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”.<sup>116</sup> Esto no sólo permitirá al educador identificar si el espíritu del individuo va por buen camino, sino que precisamente permitirá al educando reestructurar sus lógicas internas. Esta necesidad de relacionar la estructuración de lo interno con su manifestación, se comprende a partir de que

En el sistema cada punto tiene su lugar determinado; en este lugar está unido a los otros puntos próximos y separados de otros puntos alejados a los cuales se une por puntos intermedios; la forma de unión tampoco es siempre la misma. Además de eso, un sistema no debe ser simplemente aprendido, sino también empleado, aplicado y muchas veces completado con nuevas adiciones que deben ser introducidas en los lugares correspondientes. Esto exige habilidad para activar las ideas partiendo de un punto a otro. Por eso, un sistema debe ser en parte preparado y en parte ejercitado. La preparación reside en la asociación, a ésta tiene que seguir el ejercicio de la reflexión metódica.<sup>117</sup>

De lo anterior es que se fundamenta el cuarto y último grado de la instrucción, el del “método” o el de “filosofar”,<sup>118</sup> el cual

es la toma de conciencia en estado de movimiento, y consiste en la aplicación de los conocimientos adquiridos en nuevos hechos, fenómenos y sucesos. Desde el punto de vista psicológico esta fase exige la acción y en el plano didáctico supone la realización de ejercicios de diferentes tipos, que requieran de los alumnos la aplicación amplia de los conocimientos adquiridos y la habilidad de pensar en forma lógica y creadora.<sup>119</sup>

---

<sup>116</sup> J. F. Herbart, “La instrucción”, en *Antología de Herbart*, p. 75.

<sup>117</sup> M. Gadotti. *op. cit.*, p. 97.

<sup>118</sup> En este punto, según Compayré, a veces se entiende a este cuarto grado “en un sentido que puede justificar la palabra filosofar: consistiría en relacionar el tema particular de la lección con el sistema en general y con el conjunto de los conocimientos del mismo tipo.” (G. Compayré. *op.cit.*, p. 49)

<sup>119</sup> N. A. Konstantinov, E. N. Medisnkii y M. F. Shabaeva, *op.cit.*, p. 98.

Debido a que para Herbart “el alumno adquirirá la práctica de la reflexión metódica mediante problemas, de trabajo propio y de sus correcciones”,<sup>120</sup> pone como ejemplos las redacciones, los ejercicios originales o solución de problemas y todo tipo de pruebas escritas que tengan siempre una relación con la adecuada aplicación de los grados de la instrucción. En referencia a éstos

Herbart nos dirá que los ejercicios escritos no deben ser ni muy largos ni muy cortos, ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles; que no hay que imponer al alumno una tarea demasiado pesada para hacer en la casa; que los ejercicios sólo darán frutos si ‘van sobre un rico fondo de ideas precisas’ puestas con anterioridad a disposición del niño.<sup>121</sup>

En este último “momento” de la instrucción Herbart hace referencia nuevamente al proceso de la conciencia: se reúnen todos los grados y métodos anteriores para que al verlos todos juntos, al ver los efectos que en la conciencia han generado, puedan ser utilizados para la práctica a partir de estar claramente identificados en su singularidad, en sus relaciones y ordenados sistemáticamente, lo que sucede en la reflexión. En lo que refiere a la conciencia se manifestará en el carácter; mientras que en la acción educativa, se referirá al constante mejoramiento de ésta a partir de construcciones teóricas derivadas de la experiencia práctica.

### 2.2.2.- MÉTODOS O MODOS DE LA INSTRUCCIÓN

Ya teniendo claro qué son los grados, es necesario desarrollar los tres diferentes métodos o modos que proporcionarán de una forma específica la materia de la instrucción, los cuales, como se verá más adelante, guardarán una estrecha

---

<sup>120</sup>J.F. Herbart, “La instrucción”, en *Antología de Herbart.*, p. 75.

<sup>121</sup>G. Compayré, *op. cit.*, p. 49.

relación con aquellos. Estos son el método descriptivo, analítico y sintético [*Bloss darstellender, –analytischer,—synthetischer Unterricht*], mismos que “no representan métodos aislados de enseñanza que se introducen en su proceso en determinada secuencia, y que asimismo, son sustituidos unos por otros. [Sino que] el proceso de enseñanza debe garantizar la unidad de estos tres”.<sup>122</sup>

Para explicar el primero y el segundo, es importante aclarar que debido a que las intuiciones se encuentran limitadas por el espacio y el tiempo en que se presentan, es necesaria su extensión por medio de la descripción. Así mismo, como son complejas por sus múltiples elementos, y por lo tanto en muchas ocasiones confusas, se debe utilizar el análisis para clarificar sus partes.

Por tanto, el “método descriptivo” consistirá en “agrandar” las intuiciones que se deriven de los objetos más cercanos de la vida cotidiana del educando. En este modo se “tiene como objetivo poner de manifiesto la experiencia del niño y complementarla”.<sup>123</sup> El educador, al que se le pide una vivacidad, así como un espíritu de observación, deberá ampliar las representaciones más próximas con la descripción de otras culturas, de otros países, de sucesos históricos pasados, narraciones y descripciones de libros, etc. El ejemplo más claro que propone Herbart es que, en el caso de la historia, es necesario empezar con acontecimientos recientes, vinculándolo con las personas más grandes en edad con las que el educando viva. Así proseguirá en el tiempo hasta hechos más y más antiguos.

Por tanto, con el método descriptivo, por así decirlo, se sacará al educando de su burbuja espacio-temporal, pues se conducirá su “pensamiento [...] más allá del círculo de sus observaciones directas del medio que lo rodea”,<sup>124</sup> haciéndolo entrar gradualmente a la universalidad de conocimientos, permitiéndole así ser múltiple y diverso. Se debe aclarar que este método se aplicará de igual forma en

---

<sup>122</sup> N. A. Konstantinov, E. N. Medisnkii y M. F. Shabaeva, *op.cit.*, p. 99.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>124</sup> *Idem.*

todos los contenidos a mostrar, por lo cual se harán descripciones tanto de sucesos históricos, como de elementos naturales, obras de arte, etc.

Ya ampliados los objetos más próximos con la descripción, y para evitar que estos permanezcan confusos, se pone en práctica el “método analítico”. Con esto lo que se pretende es que el sujeto distinga, precisamente a través del análisis, los elementos aislados de las intuiciones que se presentan desordenados, sin sucesión y enredados entre sí. Es decir, lo que se hará con este método será

descomponer el conjunto de cosas que nos rodean simultáneamente [*das Gleichzeitig-Umgebende*] en objetos aislados; los objetos, en elementos, y los elementos, en caracteres distintivos. Caracteres, elementos, objetos y todo lo que les rodea pueden abstraerse, con el fin de separar de ellos diferentes conceptos formales. Pero no se encuentra simplemente en las cosas caracteres simultáneos, sino también sucesivos, y la variabilidad de las cosas da ocasión para descomponer los hechos en series que se muevan paralela y oblicuamente. En todas estas descomposiciones se tropieza, de una parte, con cosas que no pueden separarse, con lo que obedece a leyes: esto se refiere a la especulación; de otra, con cosas que deben o no separarse, con lo que entra en lo estético: esto toca al gusto (*PG.*, p. 107).

Por tanto, en el método analítico se hará una distinción de las diferentes intuiciones, desde lo particular hasta la esfera de lo general en que se encuentran, para después aislar los objetos de los cuales provienen dichas intuiciones. Ya concretado esto, el educando podrá identificar todas y cada una de éstas que se hacen presentes en su conciencia. Posteriormente se identifican todos los elementos que integran a cada intuición con el fin de enumerar sus cualidades: el número, la forma, etc. Lo que se busca es que el educando lleve a cabo un recorrido por lo que ha adquirido por sus experiencias, que sea consciente del terreno que posee en su intelecto.



Así se observará claramente cómo se relaciona la lógica y la teoría de las combinaciones y por qué el análisis de lo que un círculo de ideas individual contiene en forma de combinación conduce a lo lógico en general [*ins Logisch-Allgemeine*], y extiende así la receptibilidad del espíritu para nuevas concepciones, conforme a las cuales los elementos ya conocidos podrán presentarse bajo otros aspectos y en otras combinaciones (PG., p. 108).

La enseñanza analítica será la que permita identificar la forma en que las masas de representaciones del educando se encuentran antes de iniciar el proceso de la educación, pues consiste “en analizar estas reservas del pensamiento de los alumnos, [para] corregirlas y perfeccionarlas bajo la dirección del maestro”.<sup>125</sup> De aquí que se diga que será el paso previo de todo el proceso instruccional.

En este método, Herbart propone que el primer objeto de estudio sea el cuerpo humano, puesto que parte del fundamento de que el educando será capaz de sentir el suyo como propio, y al hacer esto, podrá ver el de los demás. Así mismo, al igual que la *descripción*, y siguiendo el sentido de gradualidad de la complejidad de los objetos, se mostrarán el conjunto de cosas que nos rodean (plantas, animales, utensilios, etc.). El cuerpo humano como objeto de análisis, al ser el punto de encuentro de las acciones y pasiones humanas cercanas y lejanas, será la conexión para mostrar, por medio de la *descripción*, los primeros elementos geográficos e históricos; “de aquí se originan poco a poco la geografía y la historia natural, por lo cual la enseñanza precede siempre a la mostración y a la asociación” (PG., p. 132).

Antes de seguir con el contenido propuesto por Herbart para este método, es necesario aclarar que al igual que dividió los tipos intereses según su fuente o naturaleza, del mismo modo categorizó la forma de proceder de los modos analítico y sintético, según vayan dirigidos al intelecto en conjunción con el gusto, por un lado, y por el otro, a lo referentes a la simpatía.

---

<sup>125</sup>*Ibid.*, p. 99.

En lo que corresponde al método analítico dirigido al intelecto, se utilizará la clasificación, pues “tiene relación con el interés empírico. [Por su parte] El interés especulativo se estimula mediante observaciones y experiencias para la búsqueda de regularidades de la naturaleza y en la vida social (en la historia)”.<sup>126</sup> Es decir, que en lo referente a la especulación, se presentarán al educando las series de cualidades de la naturaleza tal y como se presenten, con el fin de que pueda analizarlas y comprenderlas. Se debe investigar la marcha de la lógica de la naturaleza en sus diferentes sucesos:

El primer paso consiste en mostrar, en hacer resaltar la conexión del medio y del fin, de la causa y del efecto. Aquí se ha de manifestar la relación de la condicionalidad y dependencia con resultado variable, según los diversos ensayos; así, una máquina que se mueve más de prisa ó más despacio, y que se la arregla aquí o allá para ver qué rueda funciona y cuáles no (*PG.*, p. 128).

Posterior a esto, se mostrarán los resultados esperados y se asociarán los ensayos aislados para identificar que cada fenómeno en específico es parte de un todo; se verá el lugar que ocupa cada elemento en la unión de las sucesiones. En consecuencia, del análisis de los elementos de los fenómenos de la naturaleza, se agregarán la separación de los conceptos, la investigación de las definiciones y el desarrollo de las propias ideas. Todos los contenidos a mostrar aquí serán propios a la física y a los sistemas especulativos.

Con respecto al desarrollo del gusto, debido a que según Herbart los educandos en sus primeros años encuentran lo bello en lo revuelto, en la cantidad más que en la cualidad, es de suma importancia el método analítico, puesto que “estimula el interés estético, al descomponer lo bello en sus elementos más simples y al mostrar cómo un todo complejo consta de partes aisladas”.<sup>127</sup> Lo que se debe hacer aquí es presentarle al sujeto lo bello por encima de las cosas estéticamente

---

<sup>126</sup> *Idem.*

<sup>127</sup> *Idem.*

insignificantes, puesto que “la contemplación detenida origina lo estético (bajo esta palabra comprendo lo bello, lo sublime, lo ridículo, con sus matices y oposiciones)” (PG., p. 126). Se comenzará a analizar algo que esté constituido por varias partes en su conjunto, después una parte más pequeña, después otra más pequeña y así sucesivamente. Sin embargo, no se trata de dividir o cortar los elementos que la integran, sino encontrar y analizar aquellas que en sí mismas son algo y que, al relacionarse con otras, forman el conjunto. Como ejemplo, Herbart pone el de un arbusto, donde se analiza a éste como unidad, después una de sus ramas, posteriormente una hoja como parte que integra a la anterior, y así sucesivamente.

Así ha de aprehender aisladamente y asociar después lo bello en su más sencilla expresión, la articulación de lo bello complejo y, en la nueva síntesis de las partes, lo bello de los contornos nacientes. Así se despoja también a lo bello de todo elemento de diversión y de pasatiempo; a lo principal, de lo accesorio; a la idea, de la dicción; al sujeto, de la forma (PG., p. 130).

Con este método se lleva a cabo uno de los procesos más importantes para la obra en general del Herbart: la construcción de juicios generales. Estos serán resultado de que la instrucción analítica se eleve a lo general. Así, estos conceptos serán aplicados en los momentos en que sea necesario aplicarlos, ya sea por su utilidad o para analizarlos. Es decir, con este proceso de análisis de la lógica de las experiencias propias, y sobre todo del trato de gentes, lo que Herbart hace es explicar y justificar la forma en que las ideas prácticas tienen cabida; el educando, al analizar sus intereses y “voluntades morales”, podrá identificar claramente lo que predomina, lo que es más claro y lo que provoca el movimiento de su conciencia.

Ya identificados los elementos de las intuiciones por el método analítico, se podrá identificar qué es lo que se encuentra correctamente articulado y qué es lo que hace falta. Teniendo como base esto entra el tercer y último método, el “sintético”. En éste el educador compartirá conocimientos nuevos que el educando no ha

apropiado como representaciones por su propia experiencia, y que complementará las estructuras del espíritu. Consiste en una actividad externa al educando, en el momento en que “el maestro expone un nuevo contenido, no se limita a su descripción, sino que hace generalizaciones, sintetiza en un todo lo que los alumnos conocen por partes, los elementos que se encuentran aislados en su conciencia”.<sup>128</sup>

La “instrucción sintética” al ser la

que edifica con materiales propios, es la única que puede encargarse de construir todo el edificio de ideas que exige la educación. Sin duda, no puede ser más rica que nuestras ciencias y nuestras letras; pero precisamente por esto es incomparablemente más rica que el ambiente individual de un niño (*PG.*, p. 110).

Este método, sin embargo, no puede ponerse en práctica así nada más, sino que necesita que los grados anteriores se hayan efectuado adecuadamente, pues de no ser así, cualquier objeto que se muestre al sujeto puede quedar sin ser apropiado debido a que sus estructuras espirituales no estarían preparadas para asimilar nuevas y más complejas representaciones.

Este modo, en lo que respecta a la materia para el intelecto, se basará en la muestra de objetos sensibles que permitan al educando acercarse a las formas, colores, texturas y todo aquello que integre la estructura de los mismos, “esta educación tiene, pues, que dar, además de los elementos, la forma, el modo y la destreza para su empleo” (*PG.* p. 112). Se presentarán las series de caracteres distintivos pertenecientes a las cosas sensibles (series de colores, dureza, de peso, etc.), donde entran las formas espaciales con los círculos y triángulos que se presentan de forma ordinaria sin analizar. Posterior a esto se observarán los ángulos por medio de las manecillas de los relojes, las puertas y ventanas.

---

<sup>128</sup> *Idem.*

El método sintético se dividirá en dos tipos: por un lado se encuentra la “síntesis especulativa”, y por el otro la “síntesis combinatoria”. La primera se refiere al momento de compartir al educando los conceptos teóricos pertenecientes a las relaciones de la naturaleza. En ésta división se dedicará a especular, lo que significa que observará y construirá juicios a partir de lo observado en las relaciones que se dan en los problemas de la física, las matemáticas y química, en la reflexión de los conceptos mismos y de la lógica como ciencia. Es decir, los conocimientos de los fenómenos naturales aislados llevan a la construcción de hipótesis acerca de otros fenómenos más grandes. Como consecuencia, del análisis de estos problemas es donde se obtienen los conceptos, de estos conceptos la lógica de los fundamentos científicos, etc. La síntesis especulativa se referirá a la comprensión de las relaciones de conceptos teóricos derivados de los fenómenos naturales.

Por su parte, la síntesis combinatoria a lo que se refiere es precisamente a la combinación, a partir de la conjunción general, de conceptos y elementos aislados para obtener combinaciones nuevas, lo cual, al ser diferentes tipos de éstas, puedan ser varias y diferentes. Para entender mejor esto, mencionemos el ejemplo de la enseñanza de la gramática:

En primer término, es preciso diferenciar los conceptos generales que en ella se combinan: persona, número, tiempo, modo, voz y los signos con que cada lengua los representan. Se ha de diferenciar además los conceptos singulares y sus series, y el desenvolvimiento del tipo de conjugación que resulta simplemente de la variación de aquellas series. Pero este tipo se desenvuelve por sí mismo cuando, independientemente de toda gramática, se han conocido los conceptos y la forma de la variación (*PG.*, pp. 140-142).

Con lo anterior se podrán identificar las normas y leyes que regulan la estructura de las oraciones: cuando se enseña una lengua, el griego, como ejemplo, después de esas leyes, se muestran los caracteres más constantes como los del futuro

perfecto, conjuntivo, optativo, etc.; se descubren después palabras aisladas; posteriormente se sigue con caracteres menos constantes, con las irregularidades. De esta forma se ocupa al niño en la conjugación para que se asocie a todas las clases de variedades.

En resumen, la síntesis se refiere al momento en que se reúnen todos los elementos de una materia a enseñar para poder ordenarlos. Como recordamos, en lo referente a la conciencia, es el momento en el que se conjuntan las representaciones ya aclaradas y relacionadas para darle un orden y una seriación. Por su parte, en la instrucción, se refiere a la reunión y ordenación de los elementos de un conocimiento para que pueda ser mostrado de una forma ordenada y lógica. Por tanto, la *síntesis combinatoria* reunirá sus múltiples partes para combinarlos y obtener diversos resultados a partir de provocar una diversidad de combinaciones. Un ejemplo claro es que, en la enseñanza de la historia, es necesario partir de los nombres y datos históricos para colocarlos en series a partir de su enlace. Éste *modo* también se empleará en los ejercicios de botánica, química, matemáticas y filosofía.

Aquí llegamos a una de las partes más relevantes de la instrucción, puesto que aquí es donde se construirá la conexión entre lo intelectual y lo moral, es decir, la “instrucción sintética del gusto”. Para precisar por qué es tan importante, recordemos que éste, el juicio estético, posibilitará a la conciencia percibir no sólo lo bello, sino también lo bueno en sentido moral. Este tipo de modo se basa en la siguiente premisa: “el valor estético no se halla en la masa, sino en las relaciones, y que el gusto no tiene su fundamento en lo percibido, sino en la manera de percibir. No hay nada con lo cual se pervierta tan fácilmente nuestro estado de ánimo como con lo bello” (PG., p. 115). A partir de esto, debido a que en lo referente a lo bello el niño sólo ve la masa pero no las relaciones, es necesario que se utilice a la fantasía, donde muchas veces se encuentra el gusto, para exaltar aquellas relaciones que llaman la atención y provocan que imágenes giren en torno a esas relaciones. Lo que propone Herbart para esto es lo siguiente:

Se presentará primero en cuanto posible, el asunto; después se ocupará la fantasía con narraciones, y entonces sólo se pondrá la obra de arte misma ante los ojos. Se narrará primero el contenido de una obra dramática clásica —no la sucesión de las escenas, sino la de los acontecimientos—; se intentará deducir de cada suceso las circunstancias, las situaciones; se les combinará de tal ó cual manera, y se pondrá aquí y allá un poco de colorido—; finalmente, el poeta completará lo que pudiera ser demasiado difícil para nosotros. Quizá se deberá intentar idealizar los momentos aislados del suceso, dándoles un cuerpo, y se encontrará que lo que este grupo nos representa es un cuadro, una obra plástica. Con la música marcha todo más seguramente; las relaciones fundamentales, juntamente con su síntesis más simple, se hallan al alcance del maestro que sólo necesita no ser pedante (*PG.*, p. 116).

En otras palabras, el sentido estético sólo se desarrollará a partir de múltiples concepciones aisladas que en un futuro se relacionarán con otras. Estas experiencias sensibles que el espíritu realiza en sí mismo con serena atención, no son más que múltiples aplicaciones del gusto ante diferentes sensibilidades. Por ende, es necesario que el educando entre en contacto con las relaciones simples y los elementos estéticos que conforman a las grandes composiciones artísticas.

Se le rodea, pues, con los materiales de las relaciones, es decir, con aquellas que en el círculo actual de concepción están contenidas plenamente. Se las asocia de todas las formas posibles. Se muestran también las relaciones simples en cuanto se está en posesión de ellas, como ocurre en la música (*PG.*, pp. 140 y 142).

Lo que se pretende aquí, es que el educando sea provocado interiormente por lo bello de las artes. Pero para comprender toda una obra artística en general, es necesario que sienta poco a poco las relaciones de los elementos más pequeños, para después irse a las relaciones más grandes y así sucesivamente, para que al final se llegue a la asimilación de lo bello y *bueno* universales.

En resumen, en la enseñanza sintética se reunirán no sólo los objetos como contenido a enseñar, sino precisamente se conjuntan tanto los métodos de la descripción y el análisis; como los grados de la claridad y la asociación, sentando las bases para el último grado, la reflexión o método. Por esta razón, para Herbart, “sólo la síntesis, según sus palabras, ‘puede edificar el sistema armonioso de pensamiento que exige la educación’”.<sup>129</sup>

### 2.2.3.-ARTICULACIÓN DE LAS PARTES DE LA INSTRUCCIÓN

Para entender de mejor manera la estructura de la propuesta pedagógica de Herbart, es de vital importancia aclarar que los grados y métodos, aunque diferentes, se relacionan de una forma recíproca tal, que unos no pueden llevarse a cabo sin los otros. Así, “en un estudio más detenido se ve que estas formas de enseñanza no deben excluirse mutuamente, y sí seguirse unas a otras en cada círculo de objetos de enseñanza mayor o menor, en el orden indicado”.<sup>130</sup> Existe, por tanto, una relación recíproca que se explicará a continuación con apoyo del *ESQUEMA 1*.

Como recordamos, el primer grado, la claridad, hace referencia a un proceso mental que se lleva a cabo en todos los seres humanos desde el momento en que nacen, la intuición de los objetos. En la instrucción se refiere al momento en que la materia de la enseñanza se muestra para que sean observados e identificados.

Sin embargo, debido a que dichos objetos son limitados en espacio y tiempo, y por lo tanto las intuiciones y representaciones generadas por éstos también, deben ampliarse a partir del método de la descripción. Como vemos aquí, la multiplicidad de intereses anhelada por Herbart no sería posible si sólo se instruye a partir de objetos y experiencias cortas, mínimas. Por esta razón, la claridad depende

---

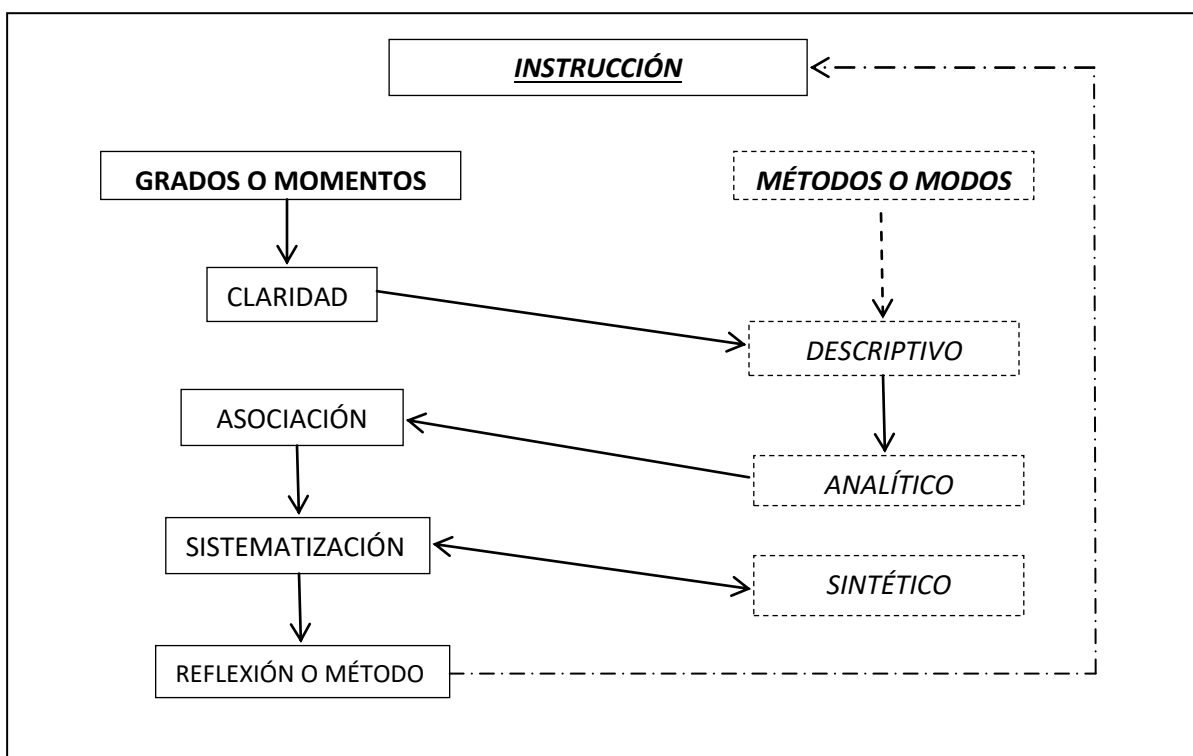
<sup>129</sup> *Idem.*

<sup>130</sup> M. Gadotti, *op. cit.*, p. 96.



forzosamente de que se extiendan más allá de su contexto, con el fin de llevar al sujeto a tener noción del universo en sus múltiples horizontes.

### ESQUEMA 1<sup>131</sup>



No obstante, debido a que tanto las intuiciones de la experiencia directa con los objetos, así como las generadas por la descripción son complejas por naturaleza, se necesitará del método analítico para identificar sus partes y elementos, lo cual evitará que queden incomprensibles y por lo tanto alejadas del educando.

Ya identificado cada elemento en su individualidad, en sus partes y propiedades, se proseguirá con el grado de la asociación. Lo que se hará aquí es relacionar los elementos aislados para contrastarlos y conocer sus relaciones con el fin de entender cómo es que se articulan entre sí. Cabe aclarar que la actividad

<sup>131</sup> Este esquema se elaboró para el presente escrito, a partir del análisis de las obras directas de Herbart.

asociativa no puede darse si antes no se llevó a cabo el proceso de análisis de las intuiciones, puesto que sin éste no se pueden conocer sus partes y, por lo tanto, aquella, por lógica, no podría efectuarse. Por esta razón, es necesario no confundir el método analítico con el grado de asociación. El primero lo que hará es detectar los elementos de una intuición, es decir, los verá de forma aislada, cada uno por sí mismo. En el segundo se identificará la relación de estos elementos a partir de compararlos y contrastarlos. Recordemos que ya llevados a cabo estos procesos, tanto el educando como el educador conocerán la estructura del espíritu del primero, lo cual será la base para que se efectúen los siguientes grados y métodos.

Ahora, ya que los objetos e intuiciones contenidas en el espacio más cercano del educando fueron extendidos por la descripción; ya que se analizaron para identificar sus elementos, y estos asociados para conocer sus propiedades por medio de sus relaciones, se llevará a cabo el grado conocido como sistematización. En éste, como recordamos en los momentos de la conciencia, se ordenarán y organizarán en series sus elementos. Pero en el caso de la instrucción, que se le darán orden y organización a los objetos y experiencias que el educador tenga a su disposición y que no hayan sido adquiridas por el educando. Es aquí precisamente, en esta actividad que es ahora responsabilidad del educador, que se relaciona estrechamente con el tercer y último método, que es el sintético.

La síntesis y la sistematización trabajarán aquí a la par; después de analizar a las intuiciones para encontrar sus relaciones a partir de asociarlos, se podrán ordenar en series de una forma tal que sea posible la construcción de un sistema que funcione a partir de una sólida articulación de sus partes, bajo el principio de unidad. Esto, como se observa, responde a la idea que Herbart tenía sobre la constitución de la pedagogía como ciencia.

Por último, partiendo de la necesidad de identificar si toda la actividad de la instrucción se ha llevado de una forma adecuada, se hace uso del cuarto grado: el método o reflexión. Esto, como ya se mencionó, es la acción por parte del

educando en la que pone a prueba todo lo asimilado y trabajado durante los métodos y grados de la instrucción.

Ahora, ya entendidos las acciones, las actividades tanto del educador como del educando, su articulación y dependencia entre sí, surgen diversas cuestiones, ¿en qué momentos de la vida del educando se deben poner en práctica estos métodos y grados?, ¿Herbart los pensaba como en la actualidad, es decir, como metodologías contenidas en un plan de enseñanzas específicas a una edad o etapa de desarrollo? En su *Pedagogía General* dice lo siguiente:

una simple ojeada basta para reconocer que los cuadros precedentes no constituyen plan alguno de enseñanza; en ellos se encuentran muchas cosas que no consienten una distribución de horas regular; que más bien suponen ciertas ocasiones en que puedan introducirse en cualquiera instrucción. ***El plan de enseñanza es quien prepara estas ocasiones*** (PG., p. 150).

A lo que se refiere con lo anterior, es que su propuesta de instrucción no es un cuerpo rígido y universal que debe emplearse para la educación de todos los seres humanos en general. Todo lo contrario. Lo que propone es que estos métodos y grados sean aplicados por el educador de acuerdo a las características propias del espíritu de cada educando, pues, como recordamos, la subjetividad, que abarca no sólo las estructuras del espíritu e intereses, sino también las condiciones físicas, determinará la velocidad, el tiempo y la forma en que tanto los contenidos, como su complejidad deberán ser aplicados a los sujetos.

Por esto es que se vuelve tan relevante la psicología, pues a partir de ésta el educador podrá identificar la forma en que el intelecto trabaja, y con base en esto, podrá estructurar su plan de trabajo. A causa de lo anterior, “es de la mayor importancia saber en qué medida y de qué modo pasa el niño a manos del educador” (PG., p. 150-152). Dicha condición es necesaria, pues si no se cumple, la educación misma no podrá tener influencia correcta en ellos, pues la materia le

resultará ajena. Así, aunque Herbart dé en todo momento consejos acerca de qué actividades, qué materiales o qué conceptos deben aplicarse en cada tiempo o progreso del estudiante, no deja, sin embargo, de especificar que cada uno de éstos debe aplicarse según las características propias de cada uno.

Sin embargo, existen procesos y condiciones que deben propiciarse siempre y en todas los procesos educativos para que la formación pueda llevarse a cabo. En primer lugar, aboga, recordando al concepto de la concentración, que los contenidos no se muestren en forma simultánea, sino sucesivamente. Así mismo, respecto a la complejidad de los conocimientos, estos deben ser dados gradualmente, es decir, primero conceptos simples, después conceptos más estructurados, y así hasta llegar a aquellos que muestran una dificultad grande. Aunado a esto, deben mostrarse conceptos en su singularidad, para después relacionarlos con otros hasta llegar a ideas más generales o, en otras palabras, de lo particular a lo general. Por otro lado, en lo referente a las disposiciones de carácter individual, señala que a algunos conviene más las actividades físicas y a otros las especulativas, etc.

### 2.3.-A MANERA DE SÍNTESIS

En la obra de Herbart, la “pedagogía fue formulada por primera vez como una ciencia, sobriamente organizada, abstractiva y sistémica, con fines claros y definidos”.<sup>132</sup> Esto se debe a que su propuesta educativa está estructurada de una forma tan pensada que cada elemento que la conforma toma un lugar de vital relevancia en el funcionamiento del mismo. Pero no se queda aquí, sino que además

una de las contribuciones más duraderas de Herbart para la educación es el principio de que la doctrina pedagógica, para ser realmente científica, precisa

---

<sup>132</sup> Mónica Aguerrondo, *Grandes pensadores: Historia del pensamiento pedagógico occidental*, p. 45.

comprobarse experimentalmente [...] [responde, por tanto] a la necesidad de alimentar la teoría con la práctica y viceversa, en un proceso de actualización y perfeccionamiento constante.<sup>133</sup>

La instrucción, por tanto, se plasma como la parte práctica del mismo, por lo cual no es más que la aplicación a la realidad de los conceptos arrojados por la psicología, la estética y ética para alcanzar un fin en común: la moralidad.

A partir de ésta es que todo el método educativo tomará forma, de tal manera que las partes de su estructura responderán en todo momento a las dinámicas y manifestaciones internas del sujeto, es decir, se piensa como un mecanismo que permita no sólo influir, sino precisamente propiciar la constitución misma del espíritu. No es gratuito que Herbart remarque en todo momento que la psicología será la base para la acción educativa, puesto que, como recordamos, ésta estudiará precisamente las lógicas de la psique humana, sobre todo en la subjetividad, arrojando resultados que servirán como mapa al educador al momento de organizar su acción educativa, donde el interés, la apercepción, la atención y concentración serán los puntos de referencia que le dirán por dónde ir y de qué forma.

Aunado a lo anterior, es que Herbart ordena los grados y métodos de la instrucción como analogía a los procesos de la claridad, la asociación, el sistema y la reflexión que suceden en la mente, y de los cuales establezca, como consecuencia, que con el proceso instruccional se deba mostrar, asociar, enseñar y filosofar de forma sucesiva, apoyándose de los métodos de la descripción, el análisis y la sintético.

Todo esto, a modo de síntesis, se puede resumir en cinco pasos que se deben seguir:

---

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 46.

1. *Preparación.* Se crea el ambiente –externo e interno- para el desarrollo de las ideas. Las ideas antiguas son traídas del subconsciente y se cultiva la atención.
2. *Presentación.* Las lecciones se presentan a los niños sirviéndose de ilustraciones para hacerlas tan concretas como sea posible.
3. *Asociación.* Se destacan las semejanzas y las diferencias entre las ideas viejas y nueva. Esto fomenta el orden y la consistencia en el pensamiento.
4. *Generalización.* Éste es un método de simplificación cualitativa, de modo que pueden comprenderse cada vez más hechos en un sentido más amplio.
5. *Aplicación.* El saber debe usarse y convertirse en parte de nuestra existencia diaria.<sup>134</sup>

Grados y métodos, ordenados sucesivamente; contenidos, los cuales deberán ser múltiples y diversos; y papel de los participantes, educador y educando, se reúnen todos en conjunto, en orden, en reciprocidad y correspondencia. Todo como sistema, dentro de un sistema más grande, responde a la complejidad que Herbart concedió a los seres humanos. Es decir, a un ser que se constituye de elementos diversos que, sin embargo, se relacionan y dinamizan entre sí para conformar al individuo como unidad a partir de la multiplicidad de elementos. Es en esta condición donde descansa el plano de la instrucción, y en donde se trabaja en un aspecto primero que permita la consecución del otro, o en otras palabras, formar el intelecto de los sujetos, a partir de las experiencias estéticas, para desarrollar un estado virtuoso, el carácter, para que sea posible la apropiación de la moralidad.

A causa de esto, el método educativo de Herbart quedaría incompleta si sólo se desarrollara lo referente a la experiencia que constituye a lo intelectual, como ya se ha hecho, por esta razón, en el capítulo siguiente se abordará lo que responde al aspecto de la simpatía. Ésta, aunque responde a los mismos métodos y grados de la instrucción, sólo podrá comprenderse cuando se relaciona con los otros aspectos de la enseñanza, es decir, el gobierno y la disciplina, que en conjunto articulan lo denominado como “cultura moral”.

---

<sup>134</sup> F. Mayer, *op. cit.*, pp. 285-286.



### **CAPÍTULO 3.- FORMACIÓN DE LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA LA MORALIDAD**

Hasta el momento se ha desarrollado la parte de la instrucción que tiene como objeto al aspecto intelectual y al gusto. Sin embargo, hace falta la parte que la complementa, la que se enfoca en la simpatía. Del mismo modo, la empresa educativa quedaría incompleta si se piensa que con la pura acción instruccional se podrán alcanzar los fines de la educación. Existe en la propuesta de Herbart una parte previa a ésta que se constituye por la disciplina y el gobierno de los niños, a la cual nombra como “educación moral”.

Para la recta comprensión de aquella tesis es de la mayor importancia observar cómo la educación moral se refiere a las restantes partes de la educación y cómo las supone 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 (PG., pp. 43-44).

En este punto, como ya se mencionó, debido a que la parte de la instrucción con fines a la simpatía guarda una estrecha relación con la disciplina y el gobierno, en el presente escrito se entenderán en conjunto como “cultura moral”,<sup>135</sup> pues éstas “proponen un fin similar, ya que la primera fomenta el cultivo de la inteligencia, y

---

<sup>135</sup> Se elige este término debido a que la palabra “cultura” tiene como origen etimológico “cultivo de raíces”, con un sentido trascendente, también presente en la versión de la RAE cuando alude a la cualidad, como *incesante crecimiento y creación de la natura (nasci Inacer incesante)*, pasividad activada de la personalidad, lo originalmente humano”. En “Cultura”, en *Etimologías de Chile*. <<http://etimologias.dechile.net/?cultura>> [Consulta: 28 de febrero, 2019].

Esta definición, como se observa, es correspondiente a la idea misma de la propuesta de Herbart, puesto que se habla de una influencia en el sujeto para el desarrollo de la condición moral, misma que en su obra le da valor y sentido a la existencia misma de los hombres.



la[s] segunda[s], el desarrollo del carácter”.<sup>136</sup> O en otras palabras, aunque diferentes y cada una con sus propiedades, dichas partes de la educación comparten el mismo objetivo: formar en el educando las condiciones necesarias para que pueda alcanzar la moralidad.

Cuando Herbart dice que la moralidad será el fin último del hombre, y por lo tanto de la educación, no se refiere a un estado ideal a alcanzar o conseguir como separados del sujeto mismo, sino que es una condición que cada uno irá construyendo poco a poco para sí. Pero para que se pueda llevar a cabo esto, se necesitará que en el espíritu predominen la fuerza y la tranquilidad en los elementos que lo componen. Este estado es lo denominado como carácter, y será desarrollado en gran medida por la cultura moral. Por esta razón es que se vuelve necesario retomar el concepto de carácter, puesto que al comprenderlo en su totalidad se entenderá por qué esta parte de la educación es tan relevante en la propuesta de Herbart.

Como recordamos, para que los juicios estéticos puedan darse, los cuales permiten la identificación de los valores y sobre todo de ideas prácticas, es necesario que exista “lo uniforme y permanente de la voluntad; esto por lo cual recibe determinadamente una forma y no otra. La naturaleza de la resolución la llamamos carácter. *Esto que el hombre quiere comparado con lo que no quiere*” (PG., p. 167). Es decir, que cuando existe esta condición de orden y fortalecimiento en las relaciones de los elementos de la conciencia, es cuando se podrán identificar los deseos y voluntades que aspiran a la acción. Cuando existe una fortaleza, éstas podrán ser controladas, identificadas y reprimidas o impulsadas según sean moralmente correctas o no.

Aquí es necesario recordar que este estado de control no existe en los hombres como una facultad innata, sino que en sus primeros años de vida, al no tener muchas experiencias, y por lo tanto, no poseer masas de representaciones grandes o articuladas, el carácter es débil. Pero que no sea fuerte no quiere decir

---

<sup>136</sup>Nuria De la Fuente, “Herbart como arquetipo de la transición entre el idealismo y el realismo: bifurcación entre la psicología y las ciencias de la educación”, en *Revista de historia de la psicología*, p. 150.

que no exista en el alma ni un rastro de éste, puesto que cada sujeto “sumido en las cosas y en los hechos exteriores, posee una voluntad, y a veces, unos rasgos de carácter muy acentuados” (PG., p. 168).

Es decir que, según Herbart, aunque los sujetos no posean un carácter bien articulado, existen, sin embargo, voluntades y deseos que determinan su acción. Estos rasgos propios y primeros es lo denominado como “carácter objetivo”. Éste es el “conjunto de deseos, fantasías, caprichos y pasiones que nacen de la individualidad orgánica, antes que la voluntad reflexionada haga su aparición”.<sup>137</sup> Esto es lo que caracterizará a la infancia, un estado en el que no existirán un dominio de sus impulsos, movimientos, energías y sobre todo deseos, consecuencia de que no han sido objeto de una reflexión. Lo anterior desemboca en su nula contención, y sobre todo en que sean dichas energías las que dominarán al niño. A diferencia de esto, para Herbart se presenta lo denominado como la “parte subjetiva del carácter”, donde las voluntades y deseos que se manifiesten en la conciencia son dominados y sujetos a la reflexión para su discernimiento.

Esta transición de la parte objetiva a la subjetiva del carácter deberá ser resultado de los métodos y grados de la instrucción, puesto que si “la moral quiere obrar directamente sobre los hombres, no puede hacer otra cosa que dirigirse a lo subjetivo de la personalidad, a fin de que ésta se ensaye entonces sobre el fundamento objetivo y vea lo que puede hacer” (PG., p. 169). Lo anterior se logrará a partir de provocar en el espíritu la claridad, el análisis, la asociación, la sistematización y la reflexión de los elementos que lo constituyen para que puedan presentarse los juicios estéticos sobre las voluntades y deseos, situación que no hará más que conducir las hacia lo bueno y lo bello.

Siguiendo con lo referente al carácter, se recuerda que “es la firmeza de las ideas, su conexión rigurosa, la que asegura [su] fuerza”.<sup>138</sup> Es decir, que para que el carácter alcance su solidez, es necesaria la “memoria de la voluntad”. A lo que se

---

<sup>137</sup> Gabriel Compyré, *Herbart: La educación a través de la instrucción*, p. 64.

<sup>138</sup> *Idem.*

refiere Herbart con esto es que las voluntades tienen una cierta disposición de estar de acuerdo consigo mismas, cuando quieren las cosas que han querido antes, cuando ante situaciones u objetos vacilantes y desfallecientes lo volitivo recuerda lo que fue elegido con anterioridad. Esto, sin embargo, debe ser lo moralmente *bueno y justo*. La memoria de la voluntad, por tanto, se conformará a partir de la repetición de las voliciones.

Llegados a este punto, puede existir duda acerca de cuáles serán éstas. Para evitar esto, teniendo en cuenta que es la moralidad el fin del acto educativo, queda evidenciado que serán aquellas que sean moralmente correctas, en las que se reconocerán por el gusto los valores absolutos; las voluntades que concuerden precisamente con las ideas prácticas. Así, cuando éstas son identificadas en los impulsos volitivos de la conciencia, el sujeto se “encontrará [en] un sentimiento de bienestar lo bastante poderoso para hacerse dueño de la crítica interior. Así se elevan las prominencias de lo objetivo a principios en lo subjetivo del carácter; y se legalizan entonces las tendencias dominantes” (PG., p. 172).

En otras palabras, en la parte subjetiva del carácter se llevará a cabo la actividad de “elección”, que se refiere al momento en que en el espíritu del sujeto se manifiesta un acto de preferencia o menosprecio de sus voluntades y de las situaciones externas. Por ende, cuando se prefiera lo bueno, las ideas prácticas, y se menosprecie lo vicioso o pueril se generará un sentimiento de placer; todo lo anterior es lo que debe repetirse para que se afirmen y se arraiguen en la conciencia en forma de tendencias e inclinaciones que el espíritu tendrá constantemente en sus manifestaciones, es decir, la memoria de la voluntad.

En consecuencia, la repetición de las voluntades moralmente buenas, producto de la parte subjetiva del carácter, irá constituyendo ahora la parte *objetiva*; se irán incrustando cada vez más profundo en la, por decirlo de alguna forma, codificación de la conducta del sujeto. Esto será entonces la base esencial con lo que se mantendrá inmutable y firme ante diferentes situaciones que muestren un peligro de desvío de la virtud, puesto que “donde exista memoria de la voluntad allí también se decidirá por sí misma la elección” (PG. p. 171).

En síntesis,

El mundo moral del educando consistiría acá en un mundo interno de aprobaciones y desaprobaciones, mediado por la conciencia. En otras palabras: el juicio estético permite acceder a la moralidad, pero necesita de ejercicio previo, de manera que el educando, en esa permanente confrontación consigo mismo, le vaya dando una dirección a sus costumbres y hábitos, y pueda, de este modo, construir su moralidad. De allí entonces el lema de Herbart: *'Haced que el educando se encuentre a sí mismo, eligiendo lo bueno y rechazando lo malo'* sin pasar por alto que el proceso de formación del sujeto en formación es inalcanzable para el educador.<sup>139</sup>

Con todo lo anterior se vislumbra en la propuesta educativa de Herbart no sólo un concepto de ser humano que puede formarse y transformarse por medio de la educación, sino uno que engloba en sí la posibilidad de la autonomía y libertad en cuanto a la construcción de sus propios principios de conducta moral.

### 3.1.- LA INSTRUCCIÓN PARA LA SIMPATÍA

Como recordamos, la moralidad en los hombres tiene su punto de partida en la experiencia; de aquí que no sea algo innato, y de aquí también que se tenga que construir poco a poco. Esto se hará a partir de que por medio de la instrucción se desarrollen en el espíritu tanto el intelecto como la simpatía en conjunto. No obstante, será ésta última la que tendrá más relevancia en la conformación de la moralidad, pues, como veremos más adelante, es en las actividades tanto sociales

---

<sup>139</sup> Andrés Klaus Runge Peña, "La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación", en *Revista Educación y Pedagogía*, p. 67.

como educativas que la propician, el trato de gentes, donde se reconocerán las ideas prácticas.

Para entender lo anterior, es necesario analizar la diferenciación que Herbart hace con respecto a éstas dos:

El conocimiento reproduce lo que encuentra a su alcance en la imagen; la simpatía se introduce en otro sentimiento [*Empfindung*].

En el conocimiento existe una oposición entre la cosa y la imagen; la simpatía, por el contrario, multiplica el mismo sentimiento.

Los objetos del conocimiento suelen hallarse en reposo, y el espíritu pasa de uno á otro. Los sentimientos suelen estar en movimiento, y el espíritu simpático [*nachempfindende*] acompaña su marcha.

El círculo de objetos del conocimiento se extiende a la naturaleza y a la humanidad. Sólo algunas manifestaciones de la humanidad pertenecen a la simpatía.

El saber, ¿puede terminar alguna vez? Se halla siempre en los comienzos. Y en este caso conviene al hombre y al niño igual receptividad (*PG.*, p. 76).

Se puede entender que Herbart contempla a la “simpatía” como el interés del sujeto que, en vez de descansar en los objetos, recaerá en la relación entre los sentimientos con otros seres humanos. Este interés simpático, dirá Herbart, es una demanda, una exigencia que se le hace al espíritu para que se mueva, para que accione sin esperar nada. Será un tipo de conexión con los otros, la “que [se] siente [...] cuando participa en la alegría o el dolor de las personas que lo rodean”.<sup>140</sup> Como se observa, esto es sustancial para los propósitos de la propuesta educativa de Herbart, pues con esto abarca el aspecto del hombre que hacía falta: ya teniendo las bases del conocimiento de conceptos y objetos, ahora el espíritu conocerá a la humanidad en sí, pero ya no como un receptor, sino como

---

<sup>140</sup> G. Compayré, *op. cit.*, p. 38.

alguien que forma parte del vínculo con ellos, convirtiéndolo en un miembro participante de la sociedad.

Con respecto a este tipo de interés, Herbart faltaría a su hábito de especificar cada uno de sus conceptos si no asignara a la simpatía una división según el aspecto de la humanidad a la que se dirige. Para él, existen tres tipos de ésta: la que está dirigida a la humanidad en sí misma, a la sociedad y a las relaciones de ambas con un ser supremo, es decir, a la religión.

Esta división la lleva a cabo con respecto a los grados de interacción que los seres humanos experimentan en su existencia. Los tres tipos de simpatía, a los que también llama miembros, al igual que los intereses intelectuales, deben ser trabajados en igual consideración, pues de no ser así se daría el problema del exclusivismo. En este caso, según Herbart, en muchas ocasiones el sujeto desarrolla un solo sentimiento moral olvidando a los demás; es decir, que en ciertos casos el niño puede amar a la familia, pero no amar a su patria, o amar a ésta, pero no a la humanidad. “No es raro constatar en las personas religiosas, en las que la devoción se convierte en ascetismo, una especie de insensibilidad con respecto a las cosas del mundo”.<sup>141</sup> De aquí que, por medio de la instrucción, en donde se utilizarán los mismo métodos y grados antes desarrollados, se amplíen las experiencias y la multiplicidad de intereses, lo cual tendrá como efecto que el educando pueda agrandar sus sentimientos de una forma tal que no se limite a un solo aspecto de la humanidad, sino que su alma muestre un sentimiento por todos ellos para que pueda ser completa.

Cada miembro de la simpatía tiene sus propias características y especificaciones. En aquella que se tienen por “la humanidad” se desarrolla el sentimiento hacía la idea de la humanidad universal. Es el primer momento en que el sujeto se reconoce a sí mismo en codependencia con los otros en general. Este aspecto de lo humano Herbart lo señala como la simpatía más esencial, aquella que “es” en sí misma, o en otras palabras, que si el sujeto al desarrollarla “acoge simplemente las emociones que encuentra en las almas humanas, si sigue su curso, si se

---

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 39.

introduce en sus diferencias, colisiones y contradicciones, entonces es meramente simpática” (PG., p. 78).

Sin embargo, debido a que será precisamente la contemplación en lo abstracto, puede propiciar que el sujeto no identifique las particularidades mismas que la conforman. Para evitar esto, Herbart señala como el segundo interés simpático al que se desarrolla por “la sociedad”. Es en ésta donde el sujeto deberá

abstraer de los individuos las múltiples emociones de muchos hombres; puede tratar de conciliar sus contradicciones, e interesarse en general por el bienestar, que repartirá después con el pensamiento entre los individuos. Esta es la simpatía por la sociedad. Dispone de lo particular para adherirse a lo general; exige cambios y sacrificios, impugna a las emociones reales, y con el pensamiento las sustituye por otras mejores. Así, el político (PG., p. 78).

En esta ocasión se trata de identificar en la universalidad de la humanidad aquellas individualidades específicas con las cuales se vinculará y, sobre todo, aquellas con las que se encuentra en la interacción próxima. Sin embargo, que se dirija ahora al plano de los individuos no significa que se quedará allí, sino que volverá al plano de lo general. Al lograrlo, “el espíritu se [habrá] librado de la presión de las masas, y en vez de perderse en lo particular, es ahora atraído por las relaciones” (PG., p. 79). Es posible observar aquí que con este interés el sujeto podrá llevar a cabo la moralidad misma, puesto que “se deriva de la meditación de los hechos importantes de la cooperación humana; es el principio [...] de todas las virtudes sociales”.<sup>142</sup> Si cada sujeto muestra interés por los demás, tendrá la necesidad de relacionarse con ellos, puesto que “las exigencias encontradas de los hombres obtienen de la simpatía el espíritu de orden social. Este último suministra las leyes” (PG., p. 79). No obstante, para que dicha relación pueda llevarse a cabo, es necesario que cada individuo se haya formado por medio de la educación en sus diferentes aspectos. Esto es el fundamento mismo de la

---

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 38.

propuesta educativa de Herbart, puesto que para que el hombre pueda ser moral, necesita de aquella.

Entra aquí el terreno del “interés simpático por la religión”, el producto de la contemplación de los hombres con el ser supremo. La simpatía será atraída por esa relación que existe entre los deseos y las fuerzas de los hombres para someterse a la marcha de las cosas, a la fuerza que será la que marque los límites y caminos de las actividades y concepciones morales de los individuos.

Como se ha mencionado, estos tres miembros de la simpatía encontrarán su plenitud en la parte de la instrucción conocida como el “trato de gentes”, el cual toma gran relevancia, debido a que se

excita constantemente á la manifestación de la fuerza propia, y [...] como elemento absolutamente móvil y plástico, es tan susceptible de recibir como de penetrar activa y enérgicamente en las profundidades del alma, para remover y mezclar allí toda clase de sentimientos, [...] no sólo enriquece la simpatía con los sentimientos de los demás, sino que también multiplica nuestro propio sentimiento en los otros corazones, para devolvérselo fortalecido y purificado (PG., p. 82).

En esta parte de la educación en general se da la posibilidad de formación más importante de la constitución del hombre: el encuentro con otros seres humanos y su vinculación con éstos. Aquí el educando podrá articular e identificar las voluntades que corresponden a la buena moral, es decir, las ideas prácticas. Esto no es únicamente importante para el fin de la educación, sino para la humanidad misma. Pero no será como un adoctrinamiento de principios morales impuestos, sino como un espacio en el que el sujeto construirá su conducta moral en las experiencias directas con sus semejantes.



### 3.1.1.- GRADOS Y MÉTODOS DE LA INSTRUCCIÓN PARA LA SIMPATÍA

La simpatía, que para Herbart es entendida como interés que es medio y fin al mismo tiempo, será la “materia para la relación ética”.<sup>143</sup> Sin embargo, debido a que ésta puede articularse de forma limitada o parcial en las interacciones diarias, se vuelve necesario que el desarrollo de sus *miembros* sea efecto de un proceso pensado y sistematizado. Es aquí donde entran los grados y métodos de la instrucción.

Debido a que ya se desarrollaron en el capítulo anterior, sólo se hará una breve síntesis de cada uno a manera de entender de qué forma el trato de gentes y la simpatía tienen lugar aquí. Como recordamos, el primer grado de la instrucción es la claridad. En este caso, no sólo se introducirá al educando en las primeras interacciones sociales, sino que, al igual que en lo referente al intelecto, se presentarán los objetos más cercanos a aquel que contenga algo de las expresiones de la humanidad. Sin embargo, como sucede con las experiencias más próximas, las representaciones derivadas resultan limitadas y complejas, por lo cual necesitarán ser extendidas por medio de la descripción, y sujetas al método analítico para identificar sus partes.

La “descripción” no tiene mayor complejidad que la de mostrar al educando situaciones, características de otros objetos y personas que están a distancia del su contexto personal, de una forma en la que “crea realmente ver”. En general, Herbart la resume con los siguientes consejos: el horizonte limitado del contexto del sujeto puede ampliarse con la descripción de la comarca vecina. Se puede llevar al educando a los tiempos y sucesos pasados siguiendo el hilo de la vida de las personas mayores de edad. En lo referente a las pinturas, descripciones de ciudades, países y opiniones extrañas se deben “representar de una manera sensible, puramente descriptiva, todo lo que es semejante y se halla unido a lo que el niño ha observado hasta ahora” (PG., p. 105). Es decir, tomar desde el

---

<sup>143</sup> J. Ortega y Gasset, “nota al pie”, en Johan Friedrich Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, p. 79.

presente los colores y características necesarias para producir un sentimiento que haga sentir al educando que lo descrito es propio de contexto actual y presente.

Por su parte,

El análisis del trato de gentes con el fin de despertar simpatía por los hombres aislados tiene como idea principal la reducción de los sentimientos, buenos o malos, a emociones naturales, cuya posibilidad pueda encontrar cada uno en su propia conciencia y con las cuales pueda consiguientemente simpatizar (*PG.*, p. 127).

Se busca que el educando analice las relaciones interpersonales en las que se encuentre para que pueda identificar las emociones que entran en juego, debido a que el sentimiento que se experimenta hacia una o un grupo de personas se compone siempre de muchos sentimientos particulares. Así, al identificarlos, podrá contrastar aquellos que él siente hacia los demás, con aquellos que comparten mutuamente. Esto es crucial, puesto que a partir de esta observación, es cuando el sujeto identifica a los demás como seres que comparten su condición, no sólo sentimental, sino hasta moral.

Lo anterior sólo podrá alcanzarse a partir de tres tareas que Herbart recomienda. En primer lugar, el educando no sólo deberá comprender las emociones, sino también la expresión por la cual se manifiestan estas: en primer momento la expresión involuntaria, las muestras de afecto que se dan espontáneamente sin un control; posterior a esto, las formas socialmente aceptadas en que se manifiestan las emociones. En segundo lugar, y es tarea del mismo educando, es necesario que se muestre ante los demás una conducta diáfana y cordial. Es aquí donde se comenzarán a controlar y direccionar las emociones y voluntades, lo cual permitirá establecer un ambiente tranquilo de beneficio recíproco. Como último punto, debido a que las interacciones sociales de los educandos se quedan limitadas y por lo tanto no expresan la totalidad de la humanidad, se vuelve menester que se

extienda la psicología intuible de lo humano. Lo anterior no es otra cosa que el análisis de toda expresión humana que sirva al educando como un espejo, en el que pueda reflejarse él mismo como parte de esa expresión. Empero, Herbart no quiere decir con esto que deba imitar o copiarlas, sino que se refiere a que debe identificarlas como ejemplos de lo que es digno de ser apropiado.

La identificación por parte del sujeto de los elementos de las emociones no serviría de nada si no se da para la conexión con la humanidad. Es aquí donde aparece el grado de la asociación; en éste el educando reconocerá estos sentimientos particulares en correspondencia con la humanidad en sentido universal. Con base en lo anterior “todo fenómeno humano ha de llegar a ser cada vez más explicable; toda antipatía respecto a seres extraños, cada vez menos posible; la adhesión a lo humano, cada vez más íntima” (PG., p. 133).

Lo desarrollado anteriormente es lo que Herbart propone para el primer miembro de la simpatía, por la humanidad en sentido universal. No obstante, recordemos que divide a aquella en tres tipos, por lo cual asigna a cada uno tareas específicas que la instrucción debe cumplir.

En el método analítico para el interés simpático por la sociedad, Herbart parte de la siguiente premisa: “las reflexiones sobre la conveniencia del trato de gentes y de las instituciones sociales de todo género muestran la necesidad de que los hombres se toleren y se ayuden mutuamente” (PG., p. 127). La finalidad de esto es que el educando entienda la importancia de la subordinación y coordinación social, pues sólo con éstas se podrá constituir como tal la convivencia en sociedad. Pero para que esto sea verdaderamente intuible, se ha de partir de la condición misma del educando, es decir, “se coloca a éste en todas las relaciones sociales, en su justo lugar, y se le hace experimentar toda la condicionalidad y dependencia de su existencia” (PG., p. 129). Así, cuanto más se analice y se entienda la dependencia que existe entre el sujeto mismo y los demás, lo cual sólo

se conseguirá con la asociación, el “orden general” será más querido y aceptado por el mismo sujeto.<sup>144</sup>

En cuanto al método analítico para la simpatía por la religión, Herbart parte de la idea de que el hombre está universalmente en dependencia y limitado por una fuerza infinita y esencial. Por tanto, lo que propone aquí es que los hombres se ocupen en el culto hacía esa fuerza como símbolo de su humildad. Es decir, que por medio de las actividades como la meditación “sobre la marcha del destino y la vida humanos” (*PG.*, p. 129), el hombre pueda comprender la brevedad de la vida, la fugacidad de los placeres, lo banal de las riquezas, el valor entre el trabajo y el salario, etcétera. A partir de esto se llegará a un estado de humildad espiritual y material. Logrado lo anterior, se conducirá al sujeto hacia una investigación teológica universal, pero permaneciendo en la esfera de la naturaleza para no perderse en el caos de la actividad humana. Es posible que Herbart se refiera al estudio de la fuerza universal a partir de los estudios científicos, tanto de las ciencias naturales como de la metafísica y filosofía.

Ya llevado a cabo el análisis de las relaciones sociales próximas, entra en juego el grado de la asociación con lo general. En este punto se reconoce la aportación tan valiosa que Herbart hace respecto a que el sujeto comprenderá su relación con los demás seres humanos, ya no a partir de una obligación, orden o adoctrinamiento externo, sino como resultado de un trabajo propio, de identificar en su interior lo que en común se tiene y comparte con el género humano. Así, al identificar dicho vínculo como parte de uno mismo, tomará una importancia tal, que será ahora como una voluntad “natural” que aspire siempre a buscar la interacción y convivencia con los otros, pero siempre bajo los límites de una fuerza suprema.

Para que el análisis y la asociación de los sentimientos del educando con la humanidad se extienda más allá de lo que el círculo limitado de interacción pueda arrojar, se debe recurrir al método sintético, mismo que se articulará para su accionar con el grado de sistematización. Esto es de extrema relevancia, puesto

---

<sup>144</sup> Aquí Herbart dice que al alcanzar esto en los adolescentes se podrá elevar el espíritu a la idea de la defensa de la patria, a partir de su adhesión al ejército.

que “al hombre en general, a lo *humano* en todas las variedades corresponde una simpatía que no puede nacer sólo analíticamente del trato con individuos conocidos o representados, y que aún menos se puede adquirir a la ligera con el concepto genérico universal: la humanidad” (PG., p. 137 y 139). Es por esta razón que se vuelve necesario que se le comparta al educando aquellas muestras de la expresión humana que por sí mismo no ha apropiado. Para esto, propone que sean los poetas y los historiadores, que han apropiado en sí mismos las imágenes variadas de lo humano, los medios por los cuales se cumplirá dicha tarea. En consecuencia, para que la historia sea comprendida con mayor fluidez, las manifestaciones humanas deben ser mostradas en forma de sistema; donde se comprenda el desarrollo de éstas a partir de ordenarlas en ascendencia cronológica, partiendo de los clásicos a los modernos. A esto Herbart escribe lo siguiente:

la simpatía se refiere á las inclinaciones humanas; la simpatía que avanza poco á poco desde los elementos está en relación con el progreso de los sentimientos humanos; pero los sentimientos se disponen según el estado de los hombres y avanzan con él. Lo que sentimos en la sociedad procede de las relaciones complicadas de la política y de la cultura de Europa. Si esta simpatía ha de originarse de sentimientos simples, elevados, claros, cada uno de los cuales se haya manifestado puramente en la conciencia, de tal suerte que el todo sepa lo que desea, es preciso que siga la serie de los estados humanos hasta llegar al actual, comenzando desde aquel primero que se ha expresado con bastante pureza y se ha extendido suficientemente gracias á la amplitud de los múltiples movimientos espirituales que le pertenecen. Pues seguramente el pasado sólo ha revelado un corto número de sus estados; más raramente aún se ha expresado tan pura y múltiplemente como habría de desearlo la educación. Por esta causa son de un valor inestimable aquellos documentos en los cuales nos habla con voz sonora y viva; lo restante tenemos que suplirlo con la fantasía (PG., p. 119).

En cada periodo histórico se identificarán las manifestaciones individuales que integran esas culturas, para detectar tanto las coincidencias como las

contradicciones entre ellas. Se estudiarán las epopeyas homéricas, los diálogos platónicos y sobre todo la lengua tanto griega como latina, a partir de su lógica y estructura. En otras palabras,

tres cosas hay que hacer para aplicar esta parte especial del arte de la educación. Se tiene que determinar la elección de autores; se utilizarán principalmente Homero [con su *Odisea*], Herodoto, Tucídides, Jenofonte, Plutarco, Sófocles [con su *Filocteto*], Eurípides y Platón [con su *República*]. Y también los romanos que han de seguir a aquéllos tan pronto como se hayan preparado. Después hay que indicar exactamente el procedimiento de enseñanza, y, por último, se necesitan ciertos libros auxiliares para todo lo que pueda acompañar ventajosamente, bajo la forma de narración y de consideraciones, a esta enseñanza (PG., p.122).

Lo que se busca en general es que el educando identifique que el ideal de hombre que se pretendía alcanzar en cada época, así como los medios necesarios para alcanzarlo, son los mismos en todas ellas. Esto es fundamental, puesto que al lograrlo el educando “tratará de hacer a los demás [hombres] todo lo libres que permite nuestra naturaleza. Este es el *summum* de la simpatía” (PG., p. 147 y 149), el interés por la humanidad universal.

Por su parte, para desarrollar la simpatía social a partir del método sintético, la poesía y la historia serán utilizadas nuevamente, pero ahora como evidencias de la tolerancia social y la transigencia de los hombres. Serán fuente de la cual surja la necesidad de apaciguar y reunir las fuerzas contradictorias, pues son para Herbart, muestra de que los hombres se encuentran unidos y, sobre todo, de cómo es que ningún individuo de una sociedad puede llegar a ser algo grande si lo realiza únicamente por sus propias fuerzas. Lo que se busca es que el educando comprenda que es necesario que las interacciones sociales se basen en un orden y sistema, pues al lograrlo se despertará en él un interés que lo incline a “ocupar y dirigir a todos los hombres en la forma que es necesaria para que pueda avanzar

hacia sus fines propios mejores” (PG., p. 141). O en otras palabras, entender en qué consiste la moralidad.

Se mostrará, por así decirlo, un cierto tipo de mapa, con una estructura sistematizada, de cómo es que las sociedades funcionan, los elementos que las constituyen y la forma en que se relacionan para marchar. A partir de esto, el educando podrá comprender los puntos de acuerdo y la dependencia recíproca como bases para la interacción y organización social. Se identificará “la excitación de las necesidades naturales y artificiales que le anima, el poder público que le protege o le oprime, los diferentes ramos de la administración del Estado” (PG., p. 145), así como los elementos que unen y relaciona a los hombres como el lenguaje, la fe, la ciencia, la vida doméstica y las diversiones públicas. Todo esto sentará las bases para que en un futuro el sujeto pueda formar parte de la actividad pública, partiendo del sentimiento de vinculación fruto del análisis y la asociación de sus intereses con los de los demás.

En lo que respecta a la simpatía por la religión, se basa en que, para Herbart, como lo hemos visto anteriormente, toda la actividad humana se verá condicionada por la idea de una fuerza superior a ella. Por tanto, “crear y representar la idea de Dios es misión de la síntesis religiosa” (PG., p. 137). Se aprovecharán los primeros indicios que muestren que el educando comienza a dirigir sus pensamientos, sus miedos y esperanzas más allá de su horizonte. De igual forma, se utilizará a la familia como símbolo de orden mundial, donde los padres representarán la idea de que existe un ser más grande y fuerte que el educando. Aunado a lo anterior, se le mostrará la forma en que Sócrates y Platón concebían a la religión para que, al probarse en diversas opiniones, pueda concluir lo perjudicial que resulta el no tener religión alguna que brinde un orden moral.

En resumen, la parte de la instrucción que desarrolla sintéticamente a la simpatía, lo que hace es engrandecer y llenar el corazón, “*aún allí* donde no pudiera ser auxiliada por circunstancias favorables de familia, por felices amistades de infancia, quizá también por una marcada complacencia natural entre profesor y alumno” (PG., p. 117).

Hasta este punto del proceso instruccional puede observarse que sólo se ha permanecido en un plano de la actividad interna del educando, sin embargo, como se ha visto antes, es necesario que todo lo desarrollado sea puesto en práctica. Aquí es donde se llega al último grado: el método o reflexión. Éste es el más importante no sólo de la instrucción, sino de la educación misma, debido a que se llevarán a la práctica las voluntades resultado de los grados anteriores, pero lo más importante: aquí el educando identificará las ideas morales. Esto se debe a que será en sus propias acciones donde reconocerá las relaciones de voliciones que son aprobadas inmediatamente, aquellas que “suministran a la voluntad la ley, el principio de orden y el objeto de sus esfuerzos” (PG., p. 181). Ya identificadas como tales, serán ahora repetidas contantemente con el fin de conformar la conformar la memoria de la voluntad, y, por lo tanto, la parte objetiva del carácter.

Como consecuencia, gracias a que en este grado se ensayan, identifican y repiten las acciones *buenas y justas*, el sujeto podrá articular su “configuración” de conducta correspondiente a la moralidad, alcanzando así un carácter fuerte, mismo que le servirá para su vida social futura.

Para finalizar, Herbart identifica como último punto que, debido a que la simpatía es un sentimiento que demanda una acción inmediata, la instrucción con fines a ésta debe considerar siempre los grados superiores a los cuales puede llegar el interés del sujeto. Lo que hace Herbart aquí es una analogía entre los procesos psicológicos que preparan a las acciones, con la capacidad que tiene el espíritu de los educandos en cada momento de su vida. Por tanto

al niño conviene la observación simpática; al muchacho, la espera; el mozo debe buscar la simpatía para que el hombre pueda obrar en este sentido. Pero la estructura de la instrucción permite aquí también provocar en los miembros más pequeños, que corresponden a los años más tempranos, una demanda que pudiera convertirse en acción. Estas excitaciones, ayudadas simultáneamente por la educación del carácter, producen en los años ulteriores una demanda vigorosa que origina acciones (PG., p. 95).



De esta parte de la instrucción de Herbart, es posible deducir que su intención es formar en el sujeto los tres miembros de la simpatía para que en un futuro pueda poner en práctica las cinco ideas morales. ¿De qué manera? al desarrollar la simpatía misma por los sentimientos de los otros seres humanos, se estará cumpliendo con la idea de la benevolencia. En el interés por la sociedad, donde se comprenderá la necesidad de un orden social bajo la idea de una coerción y acuerdos entre sus integrantes, se estará respondiendo a las ideas de derecho y justicia. La de libertad interior se manifestará al momento en que el educando, al apropiarse y reproducir lo bueno y lo justo, sienta que está obrando adecuadamente. Y por último, la idea de perfección se aplicará de dos maneras: por un lado, cuando todas estas prácticas del interés simpático producto de la instrucción sean repetidas por el educando de tal forma que el carácter llegue a ser fuerte y sólido; y por otro, cuando el sujeto crece en interés y posibilidad de acción con respecto a las diferentes manifestaciones de la humanidad.

En síntesis, con esta parte de la instrucción se podrá completar el espíritu: ya sentadas las bases en el aspecto intelectual, hacía falta desarrollar las condiciones para que pudiera trascender más allá del ámbito interno e individual del sujeto; la simpatía será, por un lado, el canal que permita la construcción de referentes morales y, a su vez, lo que posibilitará que éstos se manifiesten en un vínculo recíproco con los demás seres humanos. Permitirá que el educando, desde sus primeros años, vaya construyendo por sí mismo, a partir de la apropiación de experiencias y ensayos, pero sobre todo bajo su propia introspección, aquella moralidad que le permitirá en un futuro vincularse no sólo con los miembros de su entorno más directo, sino con la humanidad en su universalidad.

Sin estos cimientos que la instrucción en general articula en el alma del educando la moralidad jamás podría alcanzarse. Aquí radica todo fundamento, justificación y necesidad de la propuesta educativa de Herbart.

### 3.2.-LA DISCIPLINA Y EL GOBIERNO DE LOS NIÑOS

Como se ha visto hasta ahora, con la instrucción en general se propiciarán las experiencias necesarias al educando para que en su espíritu se constituyan sus propias articulaciones y dinámicas. Sin embargo, debido a que dichas lógicas no siempre serán acordes a los principios ni fines de la moralidad, ni antes ni a inicios del proceso instruccional, se vuelven necesarias acciones que permitan guiar, redirigir y hasta controlar estos movimientos. Herbart propondrá para esto los tipos de acciones que, en su conjunto, constituirán una etapa que es al mismo tiempo previa y a su vez abarca los inicios de la instrucción. Éstas serán “la disciplina” y “gobierno de los niños” [*regierung der kinder*].

Lo que busca en general Herbart con estas dos prácticas es preparar en el presente al hombre interior, “la formación del carácter, o sea la consistencia y la uniformidad de la voluntad”,<sup>145</sup> para que en un futuro sea capaz de gobernarse a sí mismo. Lo hará a partir de acciones sobre el educando que impidan que se haga daño o que se vuelva insoportable a los demás. Pero su aplicación única y exclusivamente debe ser en los primeros años de vida, cuando todavía no es capaz de dirigirse a sí mismo. Si se extiende más allá, se causaría un gran daño en la formación del carácter del sujeto, puesto que se impediría que desarrolle su capacidad de tomar sus propias decisiones.

La disciplina y el gobierno de los niños en conjunto “imponen una sumisión pasiva, en espera de que nazca la voluntad; [son necesarias] a causa de la petulancia y de la falta de reflexión del niño; facilita las primeras enseñanzas, pues no sería posible instruir a niños rebeldes e indisciplinados”.<sup>146</sup> Ambas prácticas, por ende, serán las que permitan que la instrucción pueda llevarse a cabo, pues si no existe un estado de calma y control, la enseñanza y el aprendizaje jamás podrían efectuarse. La relación entre aquellas es clara, puesto que “un gobierno que quiera satisfacer sus fines sin educar oprime el espíritu, y una educación que no

---

<sup>145</sup>Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, p. 205.

<sup>146</sup>G. Compayré, *op. cit.*, p. 57.

se preocupara del desorden de los niños demostraría su desconocimiento hasta de los mismos niños” (PG., p. 26).

Ahora, aunque la disciplina y el gobierno estén articulados, ambos procesos tendrán sus características y procedimientos específicos que las definen en su singularidad.

### 3.2.1.-EL GOBIERNO COMO MANTENIMIENTO DEL ORDEN

El gobierno de los niños tiene como fines inmediatos, por un lado, el “mantenimiento del orden” [*bloss Ordnung*] y, por el otro, mantener a los educandos ocupados. Lo que se busca es *someter*, bajo una presión siempre perceptible, la impetuosidad descontrolada y llena de energía del sujeto. Para esto, Herbart ve como necesario el uso de la violencia con el fin de generar un estado de sumisión por parte de éste. Su uso “ha de ser cabalmente lo bastante fuerte y ha de aplicarse lo suficientemente a menudo, para triunfar en absoluto antes de que se muestren en el niño los rasgos de una verdadera voluntad. Así lo exigen los principios de la filosofía práctica” (PG., p. 27). Sin embargo, esto no quiere decir que se deba emplear de una forma excesiva, autoritaria, arbitraria o represora, sino todo lo contrario; Herbart, para impedir que la acciones del gobierno sean dañinas o sentidas con pesar y dolor, “aporta para el empleo de estas medidas disciplinarias toda una serie de variantes que suavizan el rigor y resguardan la espontaneidad del niño”.<sup>147</sup>

Estas medidas disciplinarias son la “amenaza” [*Drohung*] y la “vigilancia” [*Aufsicht*]. La primera responde a una previsión, una advertencia que el educador hace acerca de que, si el educando llega a hacer algo que no responda a lo permitido, será acreedor de una sanción. La segunda, por su parte, es una acción que tiene como fin tanto prevenir algún daño para el sujeto, como evitar que cometa una

---

<sup>147</sup> *Idem.*

falta. La vigilancia, al ser el método más riguroso, pero el más eficaz, será el más esencial del gobierno de los niños. Herbart hace observaciones y especificaciones muy precisas acerca de su aplicación, siendo que no debe ser demasiado rigurosa, pues puede resultar

tan molesta para el vigilante como para el vigilado, y que por ello tratan ambos, con toda clase de astucias, de eludirla y de esquivarla a la primera ocasión propicia; que, a medida que se ejerce más, más necesaria se hace, y, por último, que la menor interrupción puede implicar el más grande peligro (*PG.*, p. 30).

Aunado a lo anterior, puede provocar una represión de las fuerzas vitales del educando, a tal grado que se vuelva un sujeto temeroso, incapaz de desarrollar una conciencia por sí mismo y dependiente a que le digan qué hacer y qué pensar, puesto que no podrá poner en práctica ni aprender por experiencia propia los alcances de sus fuerzas en situaciones de la vida diaria. Por tanto, la vigilancia debe ser justa, ni excesiva ni escasa, sino en un punto en que permita al sujeto actuar bajo sus propias energías sin poner en riesgo su integridad.

### 3.2.2.- LOS PROCEDIMIENTOS DE LA DISCIPLINA

Aunque en ocasiones Herbart utilice los conceptos de gobierno de los niños y disciplina como sinónimos, es posible identificar que ambos se refieren a acciones diferentes. El primero “no tiene que alcanzar ningún fin en el espíritu del niño, sino, únicamente, establecer el orden” (*PG.*, p. 28). Buscará únicamente el control, la limitación de los movimientos del cuerpo del educando. No va más allá de respuestas inmediatas sobre las acciones del sujeto; sólo cuida del cumplimiento de algunos preceptos, enmienda la falta cometida.

En cambio, “enteramente otra es la acentuación de la disciplina. No es ni breve, ni rigurosa, pero sí extensa, continua, de una penetración lenta y de una gran duración. La disciplina quiere hacerse sentir como educativa” (PG., p. 214). Esta segunda práctica va más allá, pues “pretende la formación para la virtud, se apoya sobre todo en el trato personal, pero se diferencia del gobierno en que éste se dirige más al comportamiento externo que a la conducta propiamente dicha, es decir, a la que se rige por ideas morales”.<sup>148</sup> Por tanto, se deduce “que la consistencia y la voluntad constituyen el fin de la disciplina”.<sup>149</sup> Es decir, que con ésta se pretende modificar el círculo de ideas mismo del educando, a partir de la adición y dirección de sus representaciones con el fin de que sus prácticas correspondan a la buena moral. Por esta razón es que Herbart señala que la disciplina, más que reparadora y sujeta a la ocasión, es la acción ejercida sobre el espíritu del niño con el propósito de educarle.

La disciplina, por tanto, al trabajar en los primeros años de vida del educando, “sirve, en parte, para que se pueda disponer la instrucción, que influirá en la educación ulterior del carácter del hombre ya independiente, y en parte para que se cree o no un comienzo de carácter, por la acción o abstención” (PG., p. 211). En otras palabras, con esta práctica no sólo sancionará de forma momentánea, sino que al actuar sobre los primeros cimientos del espíritu, establecerá los pilares del carácter que la instrucción misma construirá para la vida independiente del sujeto.

Los procedimientos que se utilizarán en la disciplina tendrán un efecto muy grande en la mente, puesto que, por medio de éstos, se reprimirán o generarán sentimientos. A partir de esto es que Herbart los divide según tengan uno u otro efecto.

La represión de los sentimientos se logrará, por un lado, al mantener al educando lejos de los objetos que puedan provocar alguno de estos, y por el otro, al hacer que dicho objeto sea soportado o se pueda prescindir de él. Así,

---

<sup>148</sup> L. Luzuriaga, *op. cit.*, p. 205.

<sup>149</sup> Apolonia Gómez Cruz, *Comenio y Herbart en la formación de maestros*, p. 13.

Cuando se evita el objeto, ya porque se le mantenga lejos de la esfera del niño, ya porque se aleje al discípulo de la esfera del objeto, el niño no experimenta nada ordinariamente, o al menos no siente inmediatamente este procedimiento.

El soportar indiferentemente un objeto se llama costumbre; el prescindir con indiferencia de lo que anteriormente se estuvo acostumbrado ocurre por la pérdida de la costumbre (*PG.*, p. 212).

Con estas acciones se trata de cuidar la delicadeza del educando al alejarlo de todo aquello que lo pueda acostumbrar a lo “moralmente feo” [*Moralisch- His Sliche*]. Pero no significa que se le deba aislar de una forma excesiva a tal punto que, cuando crezca, no conozca absolutamente nada de los peligros morales que existen en el mundo. Es preciso dejar que experimente las situaciones inmorales externas para que, al compararlas con sus propias voluntades, crezca “más su amor propio en lo moral cuanto más fuertemente le repugne la inmoralidad” (*PG.*, p. 233). Además, para que el educando no desarrolle un sentimiento de egoísmo y egocentrismo, con la disciplina se debe suprimir “todo lo que, por sentimientos de placer, haga surgir el propio yo; en consecuencia, todo lo que ocupa sin provecho los deseos, todo lo que anticipa apetitos reservados a los años posteriores, todo lo que mantiene la vanidad y el amor propio” (*PG.*, p. 231).

Por su parte, cuando Herbart menciona que con la disciplina se engendran sentimientos, a lo que hace referencia es que se provocará ya sea placer, por medio de la excitación, o desplacer, por la opresión. En el primer caso se especifica que será “en vista de un resultado; quiere así provocar una actividad en el alumno, y por esto le excita” (*PG.*, p. 212). En cambio, el segundo “es provocado por la opresión, la cual al encontrar una resistencia, aunque sólo sea interior, puede llamarse coacción” (*PG.*, p. 213). Todo lo anterior no es más que la explicación de lo que harán las recompensas y castigos, los cuales, en resumen, serán “un acto determinado de excitación o de opresión motivado por una ocasión determinada provista por el alumno y considerado como su respuesta” (*PG.*, p. 213). Es decir que, según el tipo de acciones que hagan los educandos, si éstas

fueron adecuadas, por medio de la recompensa se le provocará un sentimiento agradable para propiciar su repetición; en cambio, si fueron negativas, la reprimenda, por medio de castigos, invitará a no repetirlas.

Los castigos serán divididos en dos clases: los que son instrumento para gobernar y los que son base para la instrucción misma. Los primeros, como se observa, sirven como puente de conexión entre el gobierno de los niños con la disciplina, puesto que tienen como objetivo asegurar el orden al obligar a los niños a estar tranquilos. Por esta razón, se han de aplicar “de tal suerte que no se acomode a nada que no sea la realización del propósito; se ha de demostrar a la vez frío, breve, seco y parecer haberlo olvidado todo en cuanto la cosa haya pasado” (PG., p. 213). Responderán a dos tipos de falta, las llamadas *faltas en sí*, y aquellas faltas que se cometan contra la “policía de la casa”.<sup>150</sup> Las primeras, que se refieren a la realización de una mala intención y a los descuidos que causan un perjuicio, deben castigarse a toda costa, sobre todo si el infractor conocía las prescripciones que rompió. Para evitar las segundas, es necesario que quien aplique la disciplina establezca reglas que deberán ser memorizadas por el educando. Sin embargo, si éste aun conociéndolas no las cumple, los “castigos pueden ser más rigurosos, conforme a la importancia de la falta; pero aquí, en particular, ha de guardarse el educador de mezclar procedimientos que toquen al espíritu; esto debe quedar reservado únicamente a la disciplina” (PG., p. 214).

Debido a que para Herbart la práctica disciplinar es una modificación del arte del trato con hombres, este tipo de reprimendas deben hacer sentir al educando que se le está tratando ya como un sujeto de sociedad. Esto es importante, pues se podrá desarrollar, ya desde temprano, el sentimiento de la vida pública y por tanto moral.

Pero a “las correcciones de pura disciplina deberán seguir las que tienen valor educativo y hagan juicioso al niño, acostumbrándolo a que se dé cuenta de la

---

<sup>150</sup> Se ocupa este término debido a que, para Herbart, al hacer una analogía de la institución familiar con el Estado, se podrá educar mejor al sujeto, pues se le hace sentir ya dentro del orden social.

importancia de sus actos”.<sup>151</sup> Éstos serán de dos tipos: los que se encargarán de las tendencias no realizadas, a partir de la reparación de la tendencia que propició el daño, que no son otra cosa que espíritus desordenados; y los que tienen como fin hacer consciente al educando de sus actos. Los segundos son los denominados como “procedimientos pedagógicos”, mismos

por los cuales se imitan las consecuencias naturales de lo que se hace o se deja de hacer. Quien malgasta el tiempo, pierde un goce; quien estropea sus cosas, se priva de ellas; quien fue inmoderado recibe amargos medicamentos; [...] Castigos semejantes no sirven para la corrección moral, pero advierten y escarmientan. Si se han de aplicar más o menos, esto no se sabe con frecuencia de antemano: en todo caso puede quedar un recuerdo provechoso.<sup>152</sup>

Por tanto, al aplicarse “han de huir, en cuanto sea posible, de todo lo positivo y arbitrario y atenerse, en lo que puedan, sólo a las consecuencias naturales de las acciones humanas” (PG., p. 227). De tal forma que sean sentidos como una amonestación bien intencionada más que una acción que pueda generar aversión.

Otro par de procedimientos que Herbart propone para engendrar sentimientos son la “aprobación” y la “censura”. La primera, que no debe confundirse con el “elogio”, se llevará a cabo cuando se encuentra ocasión de resaltar ante el educando su “yo mejor”, pero sólo cuando se identifican en los rasgos del carácter las “buenas” disposiciones del espíritu. La segunda, en cambio, no debe entenderse como algo negativo, sino que debe presentarse como un aviso al sujeto de que puede destruir con su conducta la aprobación ya adquirida. Es decir, que con ésta se reconoce de forma positiva una acción considerada como buena, pero más que reprimir o lastimar, se pretende eliminar el efecto del reconocimiento, “así, los reproches interiores sólo influyen sobre aquel que ha llegado a adquirir una estimación de sí mismo y teme perder algo de ella” (PG., p. 217). Es por esta

---

<sup>151</sup> G. Compayré, *op.cit.*, p. 58.

<sup>152</sup> Johan Friedrich Herbart, “Sobre la relación de la escuela con la vida”, en *Antología de Herbart*, p. 97.



razón que la censura no tiene eficacia si el sentimiento de sí mismo no ha preparado el terreno.

Herbart menciona aquí que para que la censura y la aprobación tengan un efecto verdaderamente significativo,

se escogerán los momentos que pueden permitir una ojeada y una revisión de grandes series de acontecimientos, y se habrá de elevar sobre lo singular que sólo puede servir de ejemplo, pero que, considerado desde un punto de vista superior, no es capaz de dar claridad a las consideraciones generales. De otro modo se parecerá mezquino al adornar con grandes palabras cosas insignificantes (PG., p. 235).

Por último, para que el educando pueda tener una noción acerca de lo correcto o incorrecto de sus prácticas es necesaria la *crítica*, la cual es una forma en la que el educador compartirá su juicio acerca de las voluntades, deseos y acciones de aquel. Ésta se efectuará con el fin sostener o devolver al camino sus movimientos morales. Sin embargo, para que el sujeto pueda considerar a la crítica del maestro como la única posible, éste último deberá construir una autoridad lo suficientemente fuerte, que sea sostenida por el primero.

Ahora, ¿Herbart está contradiciendo su lógica de autonomía e individualidad, cuando establece prácticas externas a la propia actividad del educando? La respuesta puede parecer afirmativa, sin embargo, debe considerarse que es el mismo Herbart quien es consciente de que los sujetos en sus primeros años no tienen las suficientes experiencias que les permitan llevar una vida responsable, de control y cuidado de sí mismo. Es por esta razón que se vuelven necesarias este tipo de prácticas. Además, si se quiere alcanzar un fin por medio de un sistema teórico-práctico, debe existir un control de las diversas variables que intervienen en el proceso. Pero con esto no se quiere decir que se considere al educando como un objeto al que hay que someter a toda costa, sino que se trata,

y esto es lo que caracteriza a las propuestas de Herbart, de acciones que funcionan únicamente como guía, orientación y contención.

### 3.2.3.- LOS TIPOS DE DISCIPLINA Y SU RELACIÓN CON LA INSTRUCCIÓN Y EL GOBIERNO

La disciplina, como se mencionó antes, guarda una estrecha relación con el gobierno de los niños, pero sobre todo con la instrucción, a grado tal, que sin aquella, ésta no podría efectuarse. Esta relación se entiende a partir de lo siguiente:

Debido a las conductas desordenadas y descontroladas de los educandos, así como de las situaciones externas que interrumpen en los procesos educativos, se vuelve necesario el gobierno de los niños, con el cual se buscará mantener el orden así como tener ocupado al niño. Sólo a partir de esto es que se pueden llevar a cabo tanto la disciplina como la instrucción, pues al evitar que influjos externos corrompan la enseñanza, la atención por parte del sujeto será mayor, y, en consecuencia, la apercepción y las reflexiones también. Así, cuando se logra “impresionar, por la totalidad [del gobierno], el espíritu del niño—si le ha despertado la atención más minuciosa—de tal modo que no se pueda presentar en la clase de otra forma que en un recogimiento completo” (PG., p. 221).

Ya teniendo las condiciones óptimas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, entra en juego la disciplina. Aquí hay que especificar algo muy importante: debido a que los educandos aún antes de iniciar el proceso sistemático de la educación ya poseen rasgos de carácter, se vuelve necesario que sus acciones y voluntades sean restringidas o fomentadas. Por esta razón es que se dijo que la práctica disciplinar es una etapa previa al proceso instruccional, pues con la disciplina se comenzará a propiciar los procesos de reflexión,

redirección y discernimiento sobre las voliciones y conductas del sujeto, mismas que serán reforzadas por los grados y métodos de la instrucción.

Pero los procedimientos disciplinares no sólo se aplicarán como antesala a la instrucción, sino que acompañarán a ésta hasta el momento en que el educando pueda gobernarse por sí mismo, y, por lo tanto, no necesite ya de la intervención del educador. La disciplina ahora trabajará sobre las voluntades, deseos y acciones que se deriven de la influencia que la instrucción tiene sobre el espíritu del sujeto. Así, cuando el educando muestre una tendencia negativa, es necesario que se supriman las ocasiones que permitieron que esa tendencia se vuelva costumbre. Para esto, se le asignarán ocupaciones animadas y sugestivas diferentes que influyan de buena manera en su círculo de ideas; “se tendrá, pues, que recurrir a este medio cuando se trate de desarraigar una perversión profunda, y la disciplina ha de contribuir principalmente a ello” (PG., p. 223).

Por todo lo anterior, es que para Herbart la disciplina se puede dividir en cuatro tipos según la acción que lleven a cabo, es decir, ésta puede proceder como “‘contenedora’ [*haltende*], en cuanto el alumno debe ser reprimido; como ‘determinadora’ [*beslimmende*] , para que el alumno elija rectamente, [...] como ‘reguladora’ [*beslimmende*], en edad más avanzada, para que el alumno pueda gobernarse por máximas y principios, es decir, para que llegue a la autonomía moral”,<sup>153</sup> y como “sustentadora” [*regelinde und unterestiitzen de Zuchf*].

En el primer caso, la práctica disciplinar buscará que las voluntades del educando colaboren de forma correcta con la memoria de la voluntad. Se hará a partir de la contención de éstas, en el momento en que se actúe en contra de lo arraigado en su carácter como principio moral. La “disciplina determinante” propiciará las condiciones para que se pueda llevar a cabo el proceso de “elección”, como antesala a la acción. El educador, que deberá conocer a aquel en sus deseos, ideas y opiniones, colocará alrededor del sujeto los sentimientos que influyen en aquellas, así como los que pueden provocar con sus acciones. Se hará de tal manera que permita al educando darse cuenta de las consecuencias de sus

---

<sup>153</sup> L. Luzuriaga, *op. cit.*, p. 205.

modos de obrar y de pensar, así como la posibilidad de que identifique que ciertas acciones tienen sus consecuencias según sean apropiadas o inapropiadas. En este tipo de disciplina es donde entran los procedimientos pedagógicos, los cuales, como ya vimos, tendrán como fin “determinar al alumno desde temprano de la misma suerte que él se encontraría determinado con una experiencia más madura y escarmentado por los daños pasados” (PG., p. 227).

El tercer tipo de disciplina, la “reguladora”, hará referencia al momento en que la parte subjetiva del carácter se manifiesta en principios. Se busca que el educando sea capaz de regirse por los principios que él mismo identifique en su conciencia. Para lograr esto, y de aquí el nombre de reguladora, es necesario que el educador haga observar la falta de madurez tanto de la reflexión como de los principios no arraigados. Así mismo, le ha de envolver en sus propias complicaciones o conducirlo a las relaciones exteriores para que pueda analizar por sí mismo la lógica de sus voluntades, mismo que permitirá comprender qué le hace falta por aprender para ser un hombre moral. Entre más entienda que los principios encontrados son ejercicios para su propia determinación, “más claramente brotarán como máximas las rectas opiniones [*esinnungen*] del hombre, y fortalecerán su parte verdaderamente objetiva por la parte subjetiva correspondiente” (PG., p. 229). Son propias de este tipo la censura, la aprobación y la “crítica”.

La cuarta y última forma de emplear la disciplina es la llamada por Herbart como sustentadora. Como su nombre lo indica, sustentará uno de los procesos más importantes para la formación del carácter: la lucha en la que se tratan de afianzar los principios. Aquí se apoyará la autoridad de éstos a partir de la autoridad del educador. Para esto, es necesario que éste conozca el estado del espíritu del educando con el fin de conocer qué y cómo propiciar que dichos principios imperen. Se mantendrá el espíritu ocupado en cosas que vayan en contra de las malas tendencias con el fin de eliminarlas; se “ha de mantenerse serena y definida la disposición de ánimo” (PG., p. 230).

En resumen, la disciplina, en sus momentos y procedimientos,

mira al porvenir del alumno. Descansa en la esperanza, y se muestra inmediatamente en la paciencia. Modera al gobierno, que de otro modo llegaría a su objeto quizá más rápidamente pero con mayor dureza. Modera hasta a la instrucción en el caso de que ejerza demasiado enérgicamente su acción sobre el individuo. Pero se asocia también a ambos y los facilita”.<sup>154</sup>

Cumple varias funciones que hacen posible que la instrucción se lleve a cabo: reprime con el castigo, “allí donde se manifiesta sin premeditación una tendencia nueva por primera o segunda vez, en forma de una falta que, al no ser reprimida, se repetiría é imprimiría en el espíritu un rasgo vicioso” (PG., p. 223); fomenta la memoria de la voluntad al propiciar la jovialidad del educando, la cual es buena para la salud y el desarrollo corporal; y completa las disposiciones naturales del espíritu con la aprobación.

### 3.2.4.- CONDICIONES PARA EL GOBIERNO Y LA DISCIPLINA

Aunque Herbart haya propuesto una serie de prácticas que por sí mismas pueden parecer eficaces, menciona que existen ciertas condiciones que deben construirse para que éstas no resulten opresoras, autoritarias y no sean sentidas por el educando como obligatorias de una forma negativa. A partir de esto es que “considera que el mejor modo para conseguir cultivar el interés consiste en centralizar la enseñanza alrededor de un centro que provoque una activa participación afectiva”.<sup>155</sup> Para esto propone dos conceptos que permitirán que los efectos del gobierno y la disciplina no sólo se den con mayor fuerza, sino que los posibilitará: *la autoridad y el amor*. Ambos son “dos auxiliares cuya acción es muy importante, ya que infiltrándose en la disciplina tienden a hacerla innecesaria”.<sup>156</sup>

---

<sup>154</sup> J. F. Herbart, “La disciplina”, en *Antología de Herbart*, p. 85.

<sup>155</sup> Ana María Fernández Caraballo, “La representación en Herbart y en Freud y su lugar en la enseñanza”, en *Educação & Realidade*, p. 754.

<sup>156</sup> G. Compayré., *op. cit.*, p. 58.

Dichos sentimientos no deben ser unilaterales, sino compartidos de manera recíproca tanto por el educador como el educando. Con éstos, “el maestro llegará incluso a ser para el discípulo un ‘objeto de experiencia tan rico como inmediato’, entre ellos se establecerá ‘un verdadero trato social’”.<sup>157</sup>

La *autoridad* juega un papel fundamental no sólo en la etapa del gobierno y la disciplina, sino en todo el proceso educativo, pues su ejercicio

exige que se mire más allá del gobierno, a la educación propiamente dicha, pues si bien la formación del espíritu no gana nada directamente por la sumisión pasiva a la autoridad, ejerce, sin embargo, una gran influencia sobre la limitación o extensión del círculo de ideas en el cual se mueve libremente más tarde y que el alumno se construye por sí mismo (PG., p. 32).

Con ella se “doblega el espíritu, se opone a su movimiento propio y puede servir así perfectamente para sofocar una voluntad naciente expuesta a torcerse” (PG., p. 31). Es una propiedad de firmeza y contundencia que Herbart exige a los educadores, pero no como una capacidad innata, sino como producto de una superioridad de espíritu, fruto de la formación de su carácter bajo los principios de la moralidad. Sólo cuando el educador sea un ejemplo de ésta podrá trazar los límites de conducta del educando. Únicamente con la *autoridad* su práctica podrá tener influencia en la formación de las voluntades de aquel.

No obstante, la pura rigurosidad de *la autoridad* no es suficiente para generar un ambiente de confianza y cooperación voluntaria, hace falta su contraparte: *el amor*. Cuando éste exista, el educando se podrá sentir querido, apreciado y cómodo respecto a la acción de quien lo educa. El sentimiento amoroso “descansa sobre la armonía de los sentimientos y sobre la costumbre” (PG., p. 32). Es posible conseguirlo,

---

<sup>157</sup> A. M. Fernández Caraballo, *op. cit.*, p. 755.

o bien penetrando el educador en los sentimientos del alumno y uniéndose a ellos con delicadeza sin hablar de ello, o bien cuidando de hacerse él mismo, en cierto modo, asequible a la simpatía de su discípulo; esto es más difícil, pero debe combinarse, sin embargo, con aquello, porque el discípulo sólo puede llevar energía propia a esta relación cuando tiene de algún modo una cosa común con el educador (PG., p. 32).

Sea cual sea la forma de alcanzarlo, *el amor* no debe ser falso, condicionado o un medio para sacar ventajas, sino que necesita descansar en prácticas basadas en afectos, que busquen el empleo de tiempos, cuidados amorosos y una relación íntima, a grado tal que se vuelvan costumbre. Ambos, la *autoridad* y *el amor* sólo pueden ser alcanzados por la constancia.

No obstante, aunque sean medios necesarios para el proceso educativo sistematizado, Herbart libra aquí al educador de ser el único que tenga por tarea su desarrollo, pues establece que ambos sentimientos serán propios del padre y la madre respectivamente. Para fundamentar esta asignación, dice lo siguiente: “la autoridad es muy natural en el padre [...] pues en él, [...] se revela del modo más visible la superioridad de espíritu a la que le es dado abatir o regocijar con algunas palabras de censura o de aprobación” (PG., p. 33). Mientras que

el amor es, sobre todo, natural en la madre, pues ella es quien entre sacrificios de toda clase estudia y aprende a interpretar mejor que nadie las necesidades del niño; [...] ella es quien, favorecida por la delicadeza de su naturaleza femenina, sabe encontrar fácilmente el tono que se armoniza con los sentimientos de su hijo y a cuyo dulce poder, no ejercido nunca con abuso, nunca tampoco faltará su efecto” (PG., p. 34).

Sin embargo, con esta división no asigna tareas exclusivas a cada parte, sino que aboga en todo momento por una cooperación recíproca entre los padres o tutores, con el responsable de la educación sistematizada.

Pero Herbart es consciente de que no en todos los momentos de la educación en general pueden estar presentes los padres. Por esta razón, el educador debe provocar en el educando sentimientos que le permitan aceptar, por decisión propia, la acción educativa como algo necesario. Si esto no ocurre, se generarán rechazos y resistencias hacia cualquier acción. La disciplina, por tanto, sólo encuentra su posibilidad en esto, pues

sólo interviene á medida que el alumno sometido á ella se decide por una experiencia interior á aceptarla con gusto. Trátese de emociones del gusto, ó del reconocimiento de una crítica justa, ó de sentimientos de placer ó de dolor por un éxito ó un fracaso: la fuerza de la disciplina será tanto mayor, cuanto más grande sea la conformidad que nazca del alumno (*PG*, p. 215).

La constancia y el trabajo arduo de quien discipline sobre la confianza, estimación y necesidad personal, permitirá en el sujeto la formación de una conformidad hacia no sólo la disciplina y el gobierno, sino a la instrucción y la educación en general.

Para lograr una buena aceptación de quien es objeto del proceso formativo, no basta con los medios auxiliares antes mencionados, sino que se necesita de una práctica constante por parte del educador, en la que lleve a cabo una constante reflexión, tanto de sus propias acciones, como de las del educando. Esto toma una relevancia crucial, pues debido a que aquél es modelo de moralidad, cualquier falla puede provocar desvíos en lo bello y lo justo. Aunado a esto, deberá procurar una constante vigilancia y actualización de sus prácticas disciplinarias, a partir de identificar cuál de éstas ya no tienen efecto y evitar su repetición;

el educador sólo puede esperar alcanzar el poder que necesita cuando este cuidado esté unido a cierta capacidad investigadora. Pues la extensión de la disciplina ha de aparecer como ilimitada ante la vista del alumno y su acción ha de tener para él un precio incomparable. Tiene que considerar toda su movilidad



como un elemento firmemente trabado, con el fin de que no se le ocurra la idea de cambiarla en distinto sentido. Ha de estar siempre dispuesta a hacerse sensible, pero también, si en realidad tiene algún poder, a vigilarse a sí misma con un cuidado constante para no causar al alumno por precipitación dolores inútiles (PG., p. 219).

De todo lo visto en el presente capítulo, se puede observar que la cultura moral descansa sobre una doble acción recíproca y constante: por un lado está la labor que el educador lleva cabo al momento de aplicar los procedimientos del gobierno de los niños y la disciplina, así como de generar los espacios para que con el trato de *gentes* y la instrucción el educando pueda entrar en contacto con las diferentes manifestaciones humanas; y por el otro, la actividad de formación individual y propia que se presenta en las representaciones y voluntades de éste. No es una práctica de moldeamiento o construcción por parte del primero, sino que es una provocación que ejerce sobre lo que el segundo posee. Ante esto se puede decir que

en el sistema de la cultura moral todos los métodos deben apoyarse en lo bueno que tenga el [educando] [...] debe procurar 'elevar a los ojos del educando su propio yo', de modo que tenga una profunda aprobación de su parte. El educador tiene la obligación de hallar en el educando, incluso en alguno considerado perverso, rasgos positivos y no desanimarse si esto no se logra enseguida. En el sistema de la educación moral 'una chispa puede provocar otra instantáneamente'.<sup>158</sup>

La cultura moral, por tanto, es la parte más importante de la propuesta educativa en general de Herbart. Esto no sólo se debe al hecho de que lo intelectual se subordine y sirva de materia a la moralidad, sino que será con esta parte de la

---

<sup>158</sup>N. A. Konstantinov, E. N. Medisnkii y M. F. Shabaeva, *op. cit.*, p. 100.

educación con la que el educando podrá alcanzar su fin último como hombre mismo.

Aquí se observa uno de los rasgos más importantes y valiosos de la propuesta de Herbart, pues si bien su educación es intelectualista, descansa toda su posibilidad, utiliza como medio y tienen como fin a la condición misma de la interacción social. Esto debido a que para él, un hombre virtuoso es su fin, y la virtud es la acción del hombre en correspondencia con las ideas prácticas, mismas que aspiran todas a la idea de lo social con base en lo moral.

Es por esta razón que su sistema educativo es uno de los más completos que hay, pues reúne los aspectos más esenciales de los seres humanos: el individual, con base en el cultivo de la mente, y el aspecto social, finalidad de la formación misma del anterior. O en otras palabras, “mientras que Pestalozzi y Rousseau habían defendido la importancia del individuo contra la sociedad, Herbart trató de lograr un equilibrio entre los dos. El individuo debe desarrollar sus propias capacidades; pero al mismo tiempo, debe mucho a la sociedad y se halla mejor a sí mismo al servicio de sus semejantes”.<sup>159</sup>

### 3.3.- LA MORALIDAD COMO SÍNTESIS: PRINCIPIO, MEDIO Y FIN DE LA EDUCACIÓN Y EL HOMBRE

En todo lo desarrollado hasta ahora se puede comprobar cómo es que la educación funge como medio para la construcción de la moralidad. No obstante, esto no podría llevarse a cabo de una forma adecuada si no se constituye dentro de un sistema pedagógico con carácter científico, en donde todos los principios de la teoría y la práctica se articulan de forma recíproca para alcanzar dicho fin.

---

<sup>159</sup> Frederick Mayer, *Historia del pensamiento pedagógico*, p. 282.

Por lo anterior, se vuelve necesario desarrollar qué se entiende por ésta, pues sólo así se explica por qué la moralidad, al fungir como fin de su sistema pedagógico, se convierte, como veremos a continuación, en el principio y medio del proceso educativo. Para esto, se hará una síntesis de todo lo visto hasta ahora.

Para comenzar, la “moralidad” es entendida como un ideal de actitud ética, en tanto cualidad de las acciones que las hace buenas.<sup>160</sup> Una condición pensada por Herbart en la que los hombres actúan y se dirigen en lo social a partir de los principios conocidos como ideas prácticas: la libertad interior, la perfección, la benevolencia, el derecho y la equidad. Ésta “implicaba un sentido de equilibrio entre la razón y la emoción, entre el presente y el futuro, entre las exigencias de Dios y las del hombre”.<sup>161</sup> Pero aquí es importante remarcar que la moralidad no es una condición que exista fuera al hombre, o que sea anterior a éste, sino que será precisamente él quien la construirá.

Por ende, al ser ésta un ideal, un estado deseable considerado como el más valioso, se convertirá en el principio que vuelve necesario llevar a la práctica un conjunto de acciones para alcanzarla. Así,

en la medida en que la pedagogía general de Herbart está pensada en forma sistemática, no sólo en el sentido formal-trascendental de Kant, como organización de los conocimientos bajo una idea, sino también en un sentido práctico, como organización de todos los esfuerzos de la praxis, [...] hacia un fin, entonces, este autor propone que ese principio articulador o ideal regulativo no puede ser otro que la *moralidad*.<sup>162</sup>

Dicha praxis será la educación, articulada por la instrucción y la cultura moral. Pero para que ésta pueda llevar a cabo lo anterior, hará falta saber cómo tendrá impacto en la formación del sujeto. Aquí entra la psicología como metafísica

---

<sup>160</sup> Cf., A. K. Runge Peña, *op. cit.*

<sup>161</sup> F. Mayer, *op. cit.*, p. 281.

<sup>162</sup> A. K. Runge Peña, *op. cit.*, p. 62.

aplicada, explicando que el espíritu se construye a partir de ideas que son derivaciones de la intuición de objetos externos al hombre, las cuales se relacionan si son afines entre sí, o se rechazan si son contrarias. Es entonces en sus “asociaciones”, llamadas masas de representaciones, donde la mente encuentra su funcionamiento, facultades y manifestaciones.

La instrucción, por tanto, tendrá como tarea propiciar el interés, que es aquella energía por asimilar ideas nuevas que se genera en las masas de representaciones, para que la apercepción, como momento en que una nueva imagen es asimilada por éstas, se dé satisfactoriamente. Lo anterior buscará el crecimiento y fortalecimiento de alma, pero para que sea en las diferentes áreas de la realidad, se basará en multiplicidad de intereses. Los grados, la claridad, la asociación, el sistema y la reflexión; y los métodos, descriptivo, analítico y sintético, del proceso de enseñanza entran en juego para que lo anterior se dé de una forma clara y articulada, lo cual permitirá la formación del carácter. La disciplina, como contenedora, determinante, regulativa y sustentadora de las voluntades; y el gobierno de los niños, como mantenedora del orden, apoyarán para que todo lo anterior se lleve a cabo.

El carácter, como se observa, será el fin del proceso instruccional, pues sólo en este estado del espíritu tendrá lugar el gusto y los juicios estéticos, mismos que permitirán al hombre reconocer en sus voluntades las ideas prácticas. En este punto se explica por qué entonces la moralidad es también el medio de la educación, pues es a partir del reconocimiento de estos principios éticos, en la parte de la instrucción con fines a la simpatía y el trato de gentes, que el sujeto irá dando dirección, con apoyo de la parte subjetiva del carácter, a sus costumbres y hábitos para articular la memoria de la voluntad, y así, de este modo, construir su moralidad.<sup>163</sup>

Con base en todo lo expuesto, queda claro que si el ser humano, para llegar a la moralidad, necesita de la formación, y en ello radica su libertad y su condición, entonces no es posible que la pedagogía, en tanto fomento de la libertad y de la

---

<sup>163</sup> Cf. A. K. Runge Peña, *op. cit.*

autodeterminación, se base en una filosofía fatalista en la que el hombre aparece como un ser predeterminado. A esto Herbart dice lo siguiente:

fue sin duda un error comenzar científicamente la moral por un imperativo categórico. En ella tenía que preceder lo puramente positivo, y se había de explicar simultánea y sucesivamente una multitud de conceptos que Kant no ha considerado plenamente. Pero cometieron un error mayor aquellos que olvidaron aquí desligar a la humanidad del imperativo categórico (PG., p. 176).

O en otras palabras,

Herbart, filósofo realista, no podía de ninguna manera admitir una hipótesis tan arbitraria e irreal como la libertad trascendental. No será sorprendente tampoco que no dé su aprobación al imperativo categórico de Kant, y, en general, a cualquier idea de obligación moral. Para creer en la obligación, es decir en una orden que la razón dirige a la voluntad, se tendrá que haber empezado por creer en la razón en sí; habría hecho falta una voluntad.<sup>164</sup>

En consecuencia, una visión que marque el destino humano como algo fuera de su posibilidad, está en contra del pensamiento educativo de Herbart, pues contradice el concepto mismo de formabilidad. Por su parte, el paso mismo “de la *indeterminabilidad (Unbestimmtheit)* a la consistencia”,<sup>165</sup> es decir, a la moralidad, es posible

sólo de la abundancia y multiplicidad de ocasiones en que se pueda realizar el juicio moral —de las cuales encuentra el individuo en sí mismo tantas que ha de considerarlas con una mirada desprovista de todo temor que le precipite— y de las

---

<sup>164</sup> G. Compayré. *op. cit.*, pp. 60-61.

<sup>165</sup> J. F. Herbart, *apud.*, A. K. Runge Peña, *op. cit.*, p. 71.

cuales ofrece una provisión inagotable la familia, el trato de gentes, finalmente todo lo que cae dentro de la esfera de la instrucción sintética y de la analítica, sólo de esta riqueza, que además es susceptible de una representación ordenada y comprensiva, de una construcción poética, si puedo usar otra vez esta expresión atrevida, en resumen: *sólo de la potencia estética de la mirada moral que se dirige a todo puede nacer puramente, libre de deseos y en una forma compatible con el valor y la prudencia; el entusiasmo por el bien, con el cual se fortifica la verdadera moralidad hasta convertirse en carácter* (PG., p. 178).

En conclusión, el fin último del sistema pedagógico de Herbart es que la moralidad ahora forme parte del sujeto mismo y se convierta en su principio de acción. Es decir, que ésta, al ser ya apropiada como articulación de principios éticos derivados de valores absolutos, se acerque al carácter, ya sea para agregarle algo nuevo, con el fin de hacerlo cada vez más virtuoso, más fuerte; o ya sea para hacer una crítica a la estructura de ideas y voluntades. Se busca la parte positiva de la moralidad, que se presenta cuando en dicha crítica hay una concordancia entre ésta y las voliciones, caso contrario a su parte negativa, que es cuando el carácter no concuerda con las exigencias de aquella. A esto dice lo siguiente:

el criticar mismo es positivo; pero la crítica suena negativamente para el carácter no acomodado a sus exigencias, es decir, para el que no está fundado en la parte objetiva de la personalidad. Y la negación se transforma en una supresión y sacrificio real, en cuanto la persona se determina a la obediencia. Ella considera entonces como imperativo categórico lo que en sí mismo era un simple juicio (PG., p. 176).

La parte negativa de la moralidad, debido a que propicia la entrega total de las decisiones y voluntades del hombre hacía mandatos externos, es lo que debe evitarse a toda costa.

Se trata, como máxima aspiración, que el sujeto encuentre su estado último cuando en su espíritu la “auto-observación” [*Selbstbeobachtung*], como momento en el que identifica, de forma objetiva y real, su subjetividad, la manera en que sus voluntades e ideas están estructuradas; la *resolución moral*, que consiste en la *elección* de las voliciones que se llevarán a la acción; y la “autocoacción”, proceso por el cual el hombre no sólo decide sobre sí mismo, sino que es capaz de censurarse o aprobarse a partir de las ideas morales que ha construido dentro de sí, se presenten para asegurar que la acción externa responda los principios de la moralidad. Sólo cuando estos procesos se vuelven parte de la actividad del sujeto, es que se puede decir que habrá alcanzado su libertad.

## **CONCLUSIONES**

¿Qué se puede rescatar de la obra pedagógica y educativa de J. F. Herbart? Para comenzar, basta con señalar el hecho de haber sido el primer filósofo, psicólogo y, por su puesto pedagogo, en pensar una pedagogía bajo un carácter científico, sistemático y multidisciplinario que sirva como medio para que el proceso educativo pueda alcanzar los fines deseados.

Pero lo valioso de su obra no se reduce al hecho de haber sido el primero en lo anterior, sino que es debido a tres aspectos fundamentales. En primer lugar, a causa de que los seres humanos nos constituimos de tan múltiples matices y elementos, es de vital importancia que la labor pedagógica contemple los estudios derivados de diversas disciplinas y ciencias, lo cual Herbart cumple de fantástica forma al momento de establecer, en su *Bosquejo*, que “la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología”. Es decir, que al momento de escribir que aquella tiene por tarea responder a dos asuntos elementales, al camino que tiene que recorrer, “el cómo”; y a la meta final, el “hacia dónde”, está haciendo alusión a que se necesita, por un lado, a la filosofía práctica, la ética, para establecer el punto a donde se ha de llegar y, por otro lado, la psicología, la cual, a partir de sus estudios y reflexiones, mostrará el camino y los obstáculos que hay que superar para alcanzar dicho fin planteado. Es por esto que se hace una apología de la propuesta de Herbart, pues aunque sus concepciones sobre la mente humana y realidad pueden discutirse en la actualidad por su vigencia, es precisamente el hecho de pensar la condición psicológica, física, filosófica, cultural, pero sobre todo moral, como un todo, como un sistema complejo que, en su encuentro, constituye a los seres humanos.

En segundo lugar, en su obra tanto filosófica, como psicológica, pero sobre todo pedagógica, se observa una aportación que es considerada en el presente escrito como de vital importancia: la necesidad de que los conceptos teóricos de los diferentes aspectos del ser humano se articulen de tal forma que sean base eficaz



para que la práctica pueda dar respuesta a los problemas de la formación humana que se pretenden resolver. Esto se ve reflejado en el hecho de que para Herbart, la instrucción buscará ya no sólo ser una transmisión de conocimientos impuestos y arbitrarios, sino una práctica que, bajo los principios de claridad y asociación entre sus partes, propicie las experiencias necesarias para que el sujeto, como tarea propia e íntima, se construya a sí mismo bajo las lógicas de las dinámicas de representaciones. En esta lógica, remarcando la superación de sus concepciones científicas en nuestra actualidad, se identifica dicha relación recíproca entre teoría y práctica que, como ya se mencionó, debe estar presente en cualquier acción educativa y pedagógica.

Como tercer y más relevante punto, es que Herbart subordinó todos estos aspectos a un solo fin: la moralidad. La forma en que desarrolla este concepto es considerado como digno de retomar, pues plantea una condición de actitud ética que descansa no sólo en la identificación del individuo libre, autónomo y culto, como igual y como miembro de la humanidad, sino, lo más importante, en la necesidad de relacionarse bajo los principios de justicia y de derecho con los “otros”. Esto es fundamental, pues los seres humanos encuentran su sentido de ser y existir en el aspecto social, pero ya no como un deber u obligación impuesto acatado con sumisión, sino a partir de una voluntad propia derivada de la libertad y la autoconciencia.

Se vislumbra entonces en la obra de Herbart una relación vital, en donde educación y moralidad encuentran su sentido y posibilidad en la pedagogía, como fundamento, medio y fin de la humanidad.

Es por esta razón que la obra pedagógica de Herbart es tan vigente en nuestros tiempos, pues nos comparte una gran fuente de reflexiones acerca de la urgencia de direccionar todo aspecto de formación humana hacia la necesidad de encontrarnos, vincularnos y conformarnos con los otros. Pero no se trata de reproducir tal y como fueron desarrollados los valores y conceptos de su obra, sino, como ya se mencionó, se trata de utilizarlos como punto de partida para

cuestionarnos acerca del papel que juega la educación y la pedagogía en el rumbo y conformación de nuestras sociedades.

Hasta este punto queda más que evidenciado el por qué es necesario voltear a ver las obras del pensamiento en su fuente original, pues funcionan como reflejo de lo que hemos sido, de lo que somos y sobre todo de lo que podemos ser. Es por esto que la presente tesis no se agota en sí misma, sino que abre la posibilidad de darle seguimiento a partir de las siguientes preguntas: ¿la propuesta pedagógica de Herbart puede articularse en un currículum institucional?, ¿sus planteamientos sobre la dinámica y la estática mental, tiene alguna relación con la corriente del constructivismo?, ¿el fin último del hombre sólo encuentra su síntesis en lo moral?, ¿el hombre, para ser moral, sólo tiene que desarrollar su aspecto intelectual?

De este modo, sugiriendo proyectos que respondan a estos cuestionamientos, es que se remarca de nueva cuenta que la importancia de la obra de Herbart no se limita a la Europa del siglo XVIII, sino que continúa vigente como fuente de reflexiones para las inquietudes o problemas propios de la labor pedagógica.



## **OBRAS CONSULTADAS**

ABBAGNANO, Nicola y A. Visalbergui, *Historia de la pedagogía*. Trad., de Jorge Hernández Campos. 22ª reimpresión. México, FCE, 1964. 709 pp.

AGAZZI, Aldo, *Historia de la filosofía y la pedagogía*. 2º ed. Madrid, Marfil, 1971.

AGUERRONDO, Mónica, *Grandes pensadores: Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires, Editorial Papers, 2005, 152 pp.

BRÉHIER, Émile, *Historia de la filosofía. La antigüedad, la edad media y la filosofía en oriente*. Tomo 1. Trad. de Demetrio Náñez. Pról., de José Ortega y Gasset. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1848. 867 pp.

CASILLAS AVALOS, Itzel, "Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp", en *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 3, núm., 6, México, Facultad de Filosofía y Letras, 2016, pp. 299-313.

COMPAYRÉ, Gabriel, *Herbart: la educación a través de la instrucción*. México, Trillas, 1994, 97 pp.

DÍAZ GONZÁLES, Alfredo, *Pestalozzi y las bases de la educación moderna*. México, SEP: El Caballito, 1986. 159 pp.

*DICCIONARIO ETIMOLÓGICO DE CHILE*, "Cultura" [en línea] < <http://etimologias.dechile.net/?cultura> > [Consulta: 20 de febrero, 2019]

DE LA FUENTE, Nuria, "Herbart como arquetipo de la transición entre el idealismo y el realismo: bifurcación entre la psicología y las ciencias de la educación", en *Revista de Historia de la Pedagogía*, vol. 17, núm. 3-4, Málaga, Universidad de Málaga, 1996, pp. 145-154.

DE CASTRO, Susana, "Herbart, Johan Friedrich", entrada, en *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación* [en línea]. Coord. por Ana Salmerón, Blanca Trujillo, Azucena del Huerto y Miguel de la Torre. México, FCE/UNAM, 2016. <<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=H&id=70&w=herbart>> [Consulta: el 15 de febrero, 2019.]

FERNÁNDEZ CARABALLO, Ana María, "La representación en Herbart y en Freud y su lugar en la enseñanza", en *Revista Educação & Realidade*, vol. 38, núm., 3. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, julio-septiembre, 2013, pp. 747-767.

GADOTTI, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI, 1998. 354 pp.

GÓMEZ CRUZ, Apolonia, *Comenio y Herbart en la formación de maestros*. México, 1996. Tesina, UNAM, FFyL. 39 pp.

HERBART, Johan Friedrich, *Antología de Herbart*, antól. Trad., selec., y pról. de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Lozada, 1946. 109 pp.

\_\_\_\_\_ *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1935. 53 pp.

\_\_\_\_\_ *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, 3ª ed. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Pról. de José Ortega y Gasset. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1935. LII + 283 pp.

HUARTE CUÉLLAR, Renato, "Kant y Herbart: dos visiones de la Pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX" en *Revista Fermentario*, [en línea] núm. 6, Uruguay, Universidad de la república Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2012. <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>>. [Consulta: 5 de enero, 2018.]

\_\_\_\_\_ *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la Pedagogía como ciencia.* México, 2008. Tesis, UNAM, Facultad de la Ciencia. 104 pp.

KONSTANTINOV, N. A, MEDINSKI, E.N. y SHABAEVA. M. F, *Historia de la pedagogía.* México, ASBE, 1994, 164 pp.

LUZURIAGA, Lorenzo, *Historia de la educación y de la pedagogía.* 22° ed. Buenos Aires, Losada, 1994. 204 pp.

MAYER, Frederick, *Historia del pensamiento pedagógico.* 2ª. Ed. Trad. de María Celia Eguibar. Buenos Aires, Kapeluz, 1967, 383 pp.

RUNGE PEÑA, Andrés, “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana”, en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 2. Cali, Universidad de San Buenaventura, julio-diciembre, 2011, pp. 13-25.

\_\_\_\_\_ “La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 55. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, septiembre-diciembre, 2009, pp. 56-74.