



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA:
ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE IMMANUEL
KANT Y J.F. HERBART**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

LIC. LUIS ALBERTO CRUZ BERMÚDEZ

TUTOR:

DR. LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN

FES ACATLÁN

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., SEPTIEMBRE DE 2024.



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.

Agradecimientos:

Como mi existencia misma, nada de esto sería posible sin los pilares de mi vida: mi familia, eternas fibras de mi corazón, mi cuerpo, y mi mente. A mi amada madre Julia, a mi hermano Ricardo, mi hermana Liliana, Álvaro y Chuy; a Xime y a Sofi.

A la familia de vida, que siempre me han abierto las puertas de su casa, y sobre todo de su corazón: a mi hermano de formación Kevin, a sus padres Doña Minerva y Don Fernando; a su familia.

A mis queridos paisanos César, Luis Gerardo, Luis Ángel y Héctor.

A mis amigas y amigos de la capital: a Brenda Medina, Andrea Mora, Jazmín Hernández, Dayana, Angy Cruz, Frida y Alan.

Por su acompañamiento, apoyo y guía, especial dedicación a mi asesor de tesis el Dr. Luis Antonio Velasco Guzmán.

A mis queridas y queridos profesores de la maestría: Dra. Claudia Pontón, Dr. Renato Huarte, Dr. Ángel Díaz Barriga, Dra. Ana Gallardo, Dra. Alicia de Alba, y en especial a la Dra. Marcela Gómez, quién además de su apoyo intelectual, me brindó luz en lo personal.

A los y las integrantes de la Coordinación del Posgrado de Pedagogía, en especial a la Dra. Ana Salmerón, por su apoyo para resolver cualquier duda y ser el sostén académico-administrativo para que la formación en los estudios de posgrado se pudiera llevar a cabo.

A las maravillosas personas que tuve la oportunidad de conocer en mi semestre de intercambio gracias al programa AMICUS, en León, España: Linda, Valentina, Federico, Kt., Carlotta, Frencesca, Óscar, Mariana, Ana, Esther, Bryan, Fernanda, y todas y todos quienes formaron parte de este grato momento.

Para finalizar, quiero agradecer a mis compañeros, compañeras y compañeros de la maestría, y a todas aquellas personas que con sus idas y llegadas me hicieron comprender el valor del tiempo, de las personas y de la vida misma.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:	5
CAPÍTULO 1.- ANTECEDENTES Y CONTEXTO HISTÓRICO DE LAS REFLEXIONES SOBRE LA PEDAGOGÍA	9
1.1.- La Ilustración.....	11
1.2.- Situación de la educación.....	13
1.2.1.- Reflexiones en torno a la pedagogía.....	15
1.3.- Breve bosquejo sobre las vidas de Kant y Herbart.....	18
CAPÍTULO 2.- IMMANUEL KANT: LA CIENCIA DE LA PEDAGOGÍA Y EL ARTE DE LA EDUCACIÓN	25
2.1.- Concepción científica de la Pedagogía:	26
2.2.-El fin o ideal de la educación.....	29
2.2.1.- La formación	32
2.2.1.1.- Formación del gusto:.....	35
2.2.1.2.- Ilustración y Autonomía:	41
2.2.2.-El fin de la moralidad; Imperativo hipotético e imperativo Categórico.....	42
2.3.- Parte práctica de la Pedagogía como ciencia: el arte de la educación.....	45
2.3.1.-Sobre Pedagogía.....	45
2.3.2.-La formación moral.....	51
2.4.-A manera de síntesis.....	55
CAPÍTULO 3. HERBART Y SU PEDAGOGÍA GENERAL	59
3.1.-La teoría como fundamento de la acción.....	60
3.1.1.-La psicología como fundamento del aprendizaje.....	60
3.1.1.1.-El interés como fin de la instrucción:	65
3.1.1.2.-Formación del carácter: de la concentración a la reflexión.....	68
3.1.2.-La ética como estética:.....	71
3.1.2.1.-Condiciones para la moralidad: el gusto y los juicios estéticos.....	72
3.1.2.2.-Ideas Prácticas.....	75
3.1.3.- La moralidad.....	77

3.2.-La práctica como concreción de la teoría.....	81
3.2.1.-Condiciones para la educación:.....	83
3.2.2.-Los grados de la instrucción.....	87
3.2.3.- Métodos o modos de la instrucción.....	90
3.3.- A manera de síntesis.	93
CONCLUSIONES.....	97
REFERENCIAS:.....	105

INTRODUCCIÓN:

¿Qué es la pedagogía?, ¿qué es lo que la caracteriza?, ¿cuál es realmente su objeto o campo de estudio?, ¿cuál es su forma de proceder?, Son algunas de las preguntas que me han surgido durante mi formación como profesional de la pedagogía y a educación. Pero además de estas preguntas existe una en particular ¿es la pedagogía una ciencia? Misma que me surgió al momento de estudiar las metodologías y epistemologías de las ciencias sociales y humanidades, pero sobre todo al momento de conocer las discusiones que se efectuaban sobre la cuestión de si la pedagogía podía ser considerada como ciencia o no. Es por esta razón que al momento de tener mis primeros acercamientos a dicha polémica, me encontré con un pensador al que se le considera como el primero no sólo en afirmar, sino en construir un sistema pedagógico bajo el carácter científico: Johan Friedrich Herbart.

A partir de estudiar a dicho pensador, fue que comprendí que, a su vez, para entender su pensamiento, era necesario estudiar las reflexiones acerca de la filosofía de la educación, y el carácter científico de la pedagogía que Immanuel Kant había realizado, debido a que Herbart había sido discípulo de éste. Empero, si bien Kant no realizó una propuesta sistematizada como proyecto educativo o pedagógico al grado éste, formuló los primeros postulados sobre cómo el arte de educar debería mejorarse por medio de una disciplina teórica, es decir, la pedagogía.

Por todo lo mencionado, es que en el presente trabajo de investigación se analizarán las reflexiones y postulados que Immanuel Kant realizó sobre la filosofía de la educación, y sobre cómo la labor educativa se mejora y fundamenta por medio de la pedagogía como disciplina teórica. Así mismo, se analizará la propuesta sistematizada que Herbart realizó con el fin de darle un carácter científico a la pedagogía. Ambos tareas de análisis se realizarán con el fin de responder a la pregunta ¿de qué forma entienden Immanuel Kant y Johan Friedrich Herbart a la pedagogía como ciencia?

Por tanto, la manera de proceder será la siguiente: en primer momento, se desarrollará de forma general el contexto histórico, no sólo del pensamiento filosófico de la Alemania del siglo XVIII y XIX, sino sobre la forma en que hasta ese momento se pensaba el concepto de Pedagogía.

En segundo momento, se analizarán las reflexiones sobre la filosofía de la educación de Immanuel Kant, contenidas en sus obras *Pedagogía, ¿Qué es la ilustración?, Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor, Crítica de la facultad de juzgar y Antropología*. De esta forma, en primer lugar se explicará cómo concibe a la pedagogía como ciencia. En seguida, partiendo del hecho de que parte de esta concepción contempla los fines que determinan sus procedimientos, se analizarán los fines que el mismo proceso educativo debe seguir, mismo que, como veremos a continuación, empatan con que marcó Kant para la humanidad. Dentro de esto último, se encontrarán las condiciones que el proceso educativo deberá formar para que los seres humanos alcancen aquellos, es decir, se desarrollará el concepto de formación del gusto, Ilustración y autonomía. Para finalizar, se desarrollarán los conceptos de imperativo hipotético e imperativo categórico, mismos que marcarán el fin de la vida moral de los hombres. En segundo lugar, se abordará la parte práctica del pensamiento pedagógico de Kant, el cual incluye lo contenido específicamente en la obra *Pedagogía*. Aquí se desarrollará La disciplina; la cultura e ilustración, que comprende los procesos de enseñanza, la formación y desarrollo de las facultades especulativas, es decir, enseñar a pensar, y la facultad práctica, entendida como habilidades; el acto de civilizar; y la formación moral. Concluyendo el presente capítulo con un apartado de conclusiones.

En tercer momento, en correspondencia a la propuesta pedagógica de Herbart, en primer momento se retomarán los principios propios de su ética, estética y, sobre todo, de su psicología. Posteriormente, se abordará cómo es que este pensador asignaba a la pedagogía el carácter de ciencia, desarrollando 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, 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, se llevará a cabo un contraste entre ambas propuestas, tratando de mantener sus distancias en cuanto a magnitud y complejidad, pero llevando a cabo una comparación a partir de categorías clave tales como los fines a alcanzar, los postulados y fundamentos científicos y filosóficos, y sobre la propuesta práctica que permitirá alcanzar dichas fines. Así, para finalizar, se realizarán unas reflexiones finales en cuanto a la importancia e influencia que ambas teorías tuvieron en los pensamientos que abordaron el fenómeno educativo y la disciplina pedagógica, y sobre el que pudieran tener en la actualidad.

CAPÍTULO 1.- ANTECEDENTES Y CONTEXTO HISTÓRICO DE LAS REFLEXIONES SOBRE LA PEDAGOGÍA.

Para entender la obra y pensamiento de dos filósofos que vivieron hace ya tres siglos, es necesario entender cómo fue el contexto socio histórico en el que se desarrollaron, puesto que a partir de esto es posible comprender el “por qué”, “cómo”, “con qué” y “para qué” de sus ideas y aportaciones. Esto se vuelve de vital importancia, debido a que de no ubicar a cada autor en su debido momento tiempo-espacial, se corre el peligro de juzgarlos con los ojos de hoy, lo cual no desembocaría en una lectura adecuada, puesto que las teorías y reflexiones pasadas, en su mayoría, quedan rebasadas por los avances y complejidad de análisis de la actualidad. Sin embargo, esto no quiere decir que dichas obras queden obsoletas o atemporales en su totalidad, por el contrario, el analizarlas en su “habitud” contextual propio, nos permite conocer formas de pensar, de sentir, de soñar y concebir la realidad, la vida, la existencia, y en este caso, la ciencia, la educación y la pedagogía.

Por todo lo anterior es que en el presente capítulo se desarrollará, de forma general, un panorama de la situación social, científica, filosófica y sobre todo, educativa y pedagógica de la Alemania del siglo XIX, eligiendo lo que se considera que tuvo mayor influencia en los pensamientos sobre educación y pedagogía de Immanuel Kant y Johan Friedrich Herbart.

Bien, no debe pensarse que la Alemania del siglo XVIII y XIX fue un periodo aislado, sino que, como todo momento, tiene sus antecedentes base. En primera instancia, es necesario mencionar que como tal, no existía el Estado alemán como lo conocemos en la actualidad, sino que era un conjunto de pueblos y monarquías ubicadas al centro de Europa, al este del río Rin, que se encontraban en diferentes disputas. Como ejemplos y antecedentes importantes que nos dan un panorama socio-educativo, encontramos las monarquías de Federico Guillermo I (1668-1740), inspirado por el naturalismo jurídico de Christian Tomasio y por la pedagogía pietista de Hermann Francke; y la de Federico II (1712-1786), inspirado

por el racionalismo científico de Wolff y el racionalismo volteriano de su ministro Baron von Zedlit. Estos coincidieron en considerar de vital importancia que la educación estuviera bajo responsabilidad del Estado, en busca de asentar un orden secular con un Estado fuerte. Así, Guillermo I tuvo como prioridad la universalización de la educación elemental, la reforma de la universidad y el desarrollo de una enseñanza media humanista y científica. En sus decretos para conseguir esto, cuidaba la formación de los maestros específicamente en los Seminarios de los mismos, creadas entre 1732 y 1748, consideradas como las posibles precedentes de las Escuelas Normales europeas.

Por su parte, Federico II, inspirado por el despotismo ilustrado e ideas filantrópicas de Rousseau y Basedow, lograron que se le otorgara el poder y la responsabilidad sobre la educación exclusivamente al Estado, dejando a la iglesia únicamente la enseñanza de la religión. Asimismo, en 1763 firmó el *Reglamento general nacional escolar*, donde fijaba la obligatoriedad tanto escolar para todos los niños de entre 5 y 14 años, como para la preparación de los maestros, donde era necesario que estos contaran con un título correspondiente. En lo que respecta a la reforma universitaria, contó con el apoyo de Christian Wolff, cuyas posturas racionalistas y supranaturalistas, así como su precepto “nada sin una razón suficiente”, tuvieron influencia en las universidades alemanas, tanto protestantes como católicas, de tal forma que derivaron en reformas metodológicas y curriculares muy importantes. Tanto fue dicha influencia, que a finales del siglo XVIII, la universidad germana estaba dominada por el espíritu racionalista y la ciencia experimental.¹

Ahora, puede surgir el cuestionamiento ¿por qué se mencionan estos hechos y datos de entre los miles que acontecieron en Alemania entre los siglos XVII y XVIII? La respuesta es porque estos sucesos en específico marcaron la forma en que tanto Kant, como Herbart pensaron a la educación de su época. Así, como veremos más a fondo en los siguientes capítulos, el deseo de Kant por que la educación estuviera a cargo del estado tuvo en su orígenes en las reformas de

¹ Cf. Emilio Redondo García, Concepción Cárceles y Aurora Gutiérrez, *Introducción a la historia de la educación*.

Federico Guillermo I y Federico II; su idea acerca de la necesidad de crear centros de formación de maestros, lo vemos ya en la creación de los Seminarios; el hecho de que Kant diera clases en la universidad de Königsberg, provocó que estuviera en el tiempo en que el pensamiento racionalista y la ciencia experimental fueran la base de todo pensamiento racional, lo cual, pudo haber sentado las bases precisamente para que pensara a la pedagogía y educación, bajo un carácter experimental; entre los más destacados.

Pero lo más importante, lo antes mencionado permite darnos cuenta que en aquel contexto socio-histórico se buscaba conformar un identidad cultural, que permitiera unificar a la diversidad de grupos humanos en un Estado alemán, con características propias. Éstas, no fueron otras que las del hombre burgués culto, que tuviera como base, medio y fin de pensar y existir a la razón. Es aquí donde la educación jugó un papel crucial, puesto que como ya se mencionó, se buscaba que, al estar a cargo del Estado, debería garantizar una formación unitaria de ciudadanos moralmente e intelectualmente cultivados.

Pero la relevancia de estos factores no se quedan ahí, sino que entra en juego la forma en que la educación podría lograr tal tarea, y esta no es otra que la aspiración de un conocimiento que permitiera pensarla y mejorarla, es decir, la pedagogía. Una pedagogía que se fundamentará en el ideal científico-racional que fue herencia de la Ilustración, y que se estaba viviendo con gran intensidad en aquel contexto, como se explicará a continuación.

1.1.- La Ilustración.

La Ilustración alemana, que se definía en el concepto de *Aufklärung*, influenciada en gran medida por el pensamiento ilustrado francés, especialmente por Voltaire (1694-1778) y Rousseau (1712-1778), “constituye la aspiración de un nuevo grupo social emergente a un orden cultural diferente, que tienen en la universalidad de la

educación y en la virtualidad de las bases naturales de la razón y las luces sus principales elementos de actuación”.² Asimismo, se basó en la idea de la necesidad de que la razón se independizara de las doctrinas religiosas que dominaban hasta aquella época, centrando ahora su interés en lo que diferenciaba al hombre de los demás seres vivos, es decir, por su naturaleza. Por tal motivo, se encargó de desarrollar investigaciones de carácter científicas, con el fin de contestar a las interrogantes referentes a los procesos cognitivos humanos. “En este sentido, la teoría del conocimiento como rama del saber filosófico, cobró una enorme importancia dentro de los planteamientos de la ciencia metafísica”.³ Como resultado, basó su proceso en la eficacia de la razón, sin ser conscientes de sus límites y ubicándola bajo el aspecto de su ideal sistemático.⁴

El espíritu ilustrado de Alemania, por tanto, se basó en el carácter racionalista, empírico y experimental, lo cual le permitió encontrar una fundamentación lógica y metafísica al mismo tiempo. Esto, a su vez, dotó a la escuela alemana de un carácter reflexivo y teórico junto a una orientación realista y científica de la cultura, dimensionándose en una pervivencia humanista.

Bajo este tenor, en la segunda mitad del siglo XVIII, el humanismo alemán conformó una antropología con pretensiones unitarias, donde a partir de reconocer las raíces naturales del hombre, así como el redescubrimiento de los griegos, aspiraban a un modelo de hombre que articulara sus relaciones espirituales y materiales, individuales y colectivas. Se piensa, por tanto en arquetipos tales como el genio (*Genie*), el *homo aestheticus* y el alma bella (*Schöne Seele*).⁵ Por medio de estos, se desea conformar una ideal de humanidad que recupere y reivindique el camino, y para esto se eligió la palabra *Bildung*. Ésta muestra una riqueza semántica

² *Íbid.*, p.

³ Karen Gutiérrez Gutiérrez, *Kant y Schiller: un debate pedagógico*, p. 9.

⁴ A causa de esto, se considera que el pensamiento de Cristian Wolff (1679-1754) tuvo una gran influencia en el movimiento ilustrativo, puesto que éste propone una utilidad práctica que pretende hacer feliz al hombre, así como un conocimiento claro y distinto sin el cual dicha utilidad no se puede conseguir, es decir, un conocimiento sistemático. Cf. Nicola Abbagnano y Aldo Visalbergui, *Historia de la pedagogía*.

⁵ Cf. Adrián García Morales, *Formación y escisión en la Ilustración alemana de Winckelmann a Schiller*.

cuando descubrimos que proviene de *Bild*, es decir, de forma o imagen, lo cual dificulta su aprehensión y hace apremiante elegir, según el caso, la acepción deseada. En el entorno medieval europeo, el vocablo *Bildung* se refiere, por ejemplo, a la acción de acuñar una *imagen*; mientras que el ámbito dieciochesco se relaciona con el desarrollo de una *forma* (*Gestalt*). Empero, también existen los juegos lingüísticos de los que resulta una síntesis de ambos sentidos.⁶

Por esta razón, el concepto de *Bildung*, fue construido para designar al proceso en el que la humanidad pueda formarse por medio de un cambio que le permita mejorar, pudiendo llegar así a ser auténticos seres humanos. Aunado a esto, muchas veces se le asigna también el significado de cultura, puesto que trae consigo esa idea de redirigir al buen camino a la nueva civilización. Se le adscribe, por tanto, al concepto de *Bildung* un proceso cíclico, puesto que su base y su meta descansan en la humanidad misma. Pero no se piensa en un estado futuro idéntico al del punto de partida, sino que se piensa en una mejoría, en un progreso, como diría Kant, en un ir del *ser* al *deber ser*.

1.2.- Situación de la educación.

Todas las pautas antes mencionadas se manifestaron tanto en reformas sobre la educación, como en reflexiones en torno a lo que se debería pensar por el concepto de pedagogía. Pongamos algunos ejemplos. Como resultado de la Reforma, las obras de los pietistas tienen sus frutos al momento en que los poderes estatales reconocen la importancia de los problemas educativos. Esto derivó no sólo en el aumento en el número de las escuelas elementales, sino en su mejoramiento cualitativo de sus métodos y contenidos. En el mismo tenor, el llamado “nuevo humanismo” alemán, que sirve como defensa contra la excesiva influencia francesa, se remitió al concepto griego de hombre integral, por lo cual se producen cambios en los *Gimnasios*, donde se le da mayor importancia

⁶ *Íbid.*, pp. 5-6.

a la lengua y literatura griegas, así como al desarrollo más amplio y armonioso de la juventud.

Pero lo que sentó las bases para el desarrollo de la educación de la Alemania del siglo XVIII, y del cual Kant tomó una enorme inspiración para sus reflexiones sobre una pedagogía experimental, fue el movimiento llamado *Filantropismo*, al cual se le reconoce como máximo promotor a Johann Bernhar Basedow (1723-1790). Dicho movimiento enaltecía el pensamiento ilustrado de la “filantropía”, es decir, el proceso por el cual se buscaba la realización de la máxima felicidad de los hombres a través de la educación. Así, con un conocimiento profundo de la obra de Comenio y especialmente de Rousseau, en su *Relación a los filántropos y a los potentados sobre las escuelas, sobre el estudio y sobre su influencia en el bienestar público* (1768), apela a la necesidad de una transformación profunda de la sociedad, con base en una educación con fines a valores cosmopolitas, cívicos, culturales, humanitarios y económicos. Bajo estas ideas, construye un proyecto filantrópico, con el cual en 1774 fundó en Dessau su instituto al que llamó *Philantropin*, en el que se permitió el acceso de forma gratuita a estudiantes de escasos recursos.

Dicho instituto se basaba en cinco principios: la base de toda acción pedagógica descansará en la observación y experimentación, lejos de “teorías” o planteamientos abstractos; el estudio psicológico de los alumnos es el fundamento de una educación integral y armónica de todos los talentos, siendo así la base de la educación debía ser la técnica de las secuencias cognitivas; la educación práctica se presenta como requisito insoslayable de una educación para la vida útil, práctica y feliz y no para la escuela; toda buena educación se basa en la confluencia de maestros, preceptores, sociedad y Estado; y, el sentido cosmopolita e interconfesional se presentan como consecuencias necesarias para aspirar a una educación universal y natural en cuestiones sociales, políticas, morales y religiosas.⁷ Basedow siempre hizo un llamado a la educación de Estado, por lo cual, se le puede identificar como una influencia importante en el paso

⁷ Cf. Emilio Redondo García..., *Op. cit.*

definitivo que se dio en Prusia en cuanto a la estatalización total del sistema escolar. En este tenor, en 1787 Federico Guillermo II promulgó un código escolar que le quitaba el control sobre las escuelas al clero y se lo daba a un Ministerio de educación.

Pero lo remarcable de este modelo educativo para el presente trabajo, es que tanto Basedow como sus discípulos buscaban poner en práctica principios educativos que se fundamentaran tanto en la teoría como en la experimentación, lo cual era la base para hacer progresar los métodos educativos, y como resultado, a la humanidad. Esta relación es precisamente lo que busca Kant en su idea de progreso tanto de la humanidad, como de la pedagogía como ciencia. En esta lógica, se buscaba con la reforma del sistema educativo prusiano, que los maestros experimentaran realmente el arte de la instrucción y la educación; basar la enseñanza en un plan de estudios previamente pensado; eliminar la memorización; entrenar a los altos mandos del gobierno para alcanzar a las clases altas; separar la instrucción cívica de la religiosa; y enseñar el latín de forma tal que se sienta gusto por su aprendizaje.⁸

1.2.1.- Reflexiones en torno a la pedagogía.

Como hemos visto hasta ahora, la revolución científica de finales del siglo XVIII y principios del XIX, sentó la bases para la aparición de nuevas disciplinas, ya fuera en el campo científico-experimental (con la química de Lavoisier) o en el ámbito humanístico social, con la sociología de Comte. De igual forma sucedió en el campo educativo, puesto que se dio una articulación literaria con nombres como Campe, el mismo Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, etc., propios del naturalismo romántico y el neohumanismo alemán. Entonces, si al inicio del siglo

⁸ Cf. Renato Huarte Cuellar, *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la Pedagogía como ciencia.*

XVIII la pedagogía encontraba su campo de expresión en la literatura, al mismo tiempo que todavía existía una resistencia de la tradición religiosa clásica ante las exigencias de una base científica en el currículum, aquellos que aceptaron la reforma educativa, vieron en las aportaciones de la ciencia el medio de lograr el progreso de la educación a través de dos caminos: “basando el currículum en las ciencias, y mediante una reconceptualización de la enseñanza como una forma de actividad científica”.⁹ Se buscaba, por tanto encontrar bases epistemológicas más sólidas. Por esta razón, durante el siglo XIX la idea de “ciencia de la educación” se nombró con más constancia, puesto que los educadores aspiraban a que la práctica educativa fuera predecible y controlable. Por esto, al igual que la ciencia, encontró sus artes aplicadas en la tecnología; es decir, la educación encontró su medio y forma de controlarse en el arte aplicada de la pedagogía.¹⁰

La teoría del aprendizaje se fundamentaba en un modelo sensoempirista, lockeiano, por una lado, y por otro, buscaban una teoría del conocimiento que reuniera el empirismo y el racionalismo, propio del llamado “Círculo de Weimar”, que incluía a Goethe (1749-1832); Herder (1744-1803); Schiller (1759-1805), en el cual se rescatan sus *Cartas sobre educación estética del hombre* y *La carta decimotercera*, Fichte (1762-1814); Schelling (1775-1854) y los hermanos Humboldt. Estos desarrollaron el concepto de *Naturphilosophie*, el cual buscaba relacionar el empirismo y el racionalismo con los descubrimientos de la ciencia, para construir una teoría fundamentada en valores.¹¹

Se pensó, por tanto, como ya se mencionó, en recuperar los modelos de cultura de los clásicos, provocando que a lo largo del siglo XVIII se discutiera el concepto de “pedagogía”, con base en la figura de guía que el *paidagogós* griego y latino tuvo. Así, los estudios y reflexiones en torno al fenómeno educativo partían de

⁹ Cf. James Bowen, *Historia de la educación occidental*.

¹⁰ Cf. *Íbid.*

¹¹ *Idem.*

entenderlo como un arte, una praxis, teoría, doctrina o como ciencia, pero siempre bajo la referencia de la *paideia* griega.¹²

Las discusiones y producciones que se llevaron a cabo en el movimiento del enciclopedismo en la Edad Media, así como en la *Aufklärung*, provocaron que se preguntara respecto a lo que debería ser el canon propicio para la instrucción. En este sentido, el concepto de *episteme* tuvo una atención relevante dentro de la filosofía alemana en los siglos XVIII y XIX, puesto que “aunque el sentido de *episteme* en una época pueda cambiar, el propio hecho de la proliferación de la compilación en enciclopedias indicará que el conocimiento seguirá fuertemente vinculado con la concepción pedagógica”.¹³

Las reflexiones en torno a la distinción entre arte y ciencia eran bastas.

El esfuerzo por separar a la pedagogía como una disciplina distinta de los campos de la filosofía, la teología, la moralidad o la política (bajo los cuales había sido tradicionalmente subsumida) incluye el intento de definir las distinciones conceptuales entre el arte y la ciencia de la educación. Justo como las “artes” en las siete artes liberales incluían las ciencias matemáticas y físicas, así el uso de arte (*Kunst*) como intercambiable con conocimiento (*Wissen*) o ciencia (*Wissenschaft*) continuó bien entrado el siglo XVIII.¹⁴

Dos eran los conceptos que protagonizaban la discusión pedagógica en la tradición alemana del siglo XVIII: enseñanza o guía (*Erziehung*) y educación o formación (*Bildung*), como ya vimos anteriormente. En dicha discusión, la forma de entender a cada una, enseñanza y *Bildung*, así como su relación, fue lo que determinó la aspiración de construir una disciplina, es decir, la propuesta pedagógica.

Pero es necesario aclarar algo. Todas las teorías y reflexiones de la filosofía de la educación coincidían en que el fin de la pedagogía era el despertar de la

¹² Un ejemplo interesante es que Juan Crisóstomo, en el siglo IV, planteó el oficio de la figura del pedagogo como arte (*techne*) y como ciencia (*episteme*). Cf. Renato Huarte, *Op. Cit.*

¹³ *Ibid.*, p. 34.

¹⁴ Felicitas Munzel, *Apud.*, en Renato Huarte, *Op. Cit.*, 35.

conciencia moral en los individuos y las sociedades. No obstante, no fue fácil para las teorías de ese tiempo sostener que la pedagogía era una disciplina separada de la filosofía, puesto que precisamente eran en torno a ésta en que se pensaba la filosofía de la educación. En este punto es donde entra Kant, puesto que es considerado como el primero en pensar a la Pedagogía como una disciplina independiente de la filosofía, de ahí la importancia de llevar a cabo el presente análisis sobre sus reflexiones en torno a este tema.¹⁵

1.3.- Breve bosquejo sobre las vidas de Kant y Herbart.

Immanuel Kant nació el 22 de abril de 1724 en Königsberg, Prusia. Fue educado en un colegio protestante. En 1740 comienza sus estudios universitarios en la Universidad de su pueblo natal, dejándola en 1746 concluyendo su primer escrito los *Pensamientos sobre la verdadera evaluación de las fuerzas vivas*. Nueve años después se le habilita para ser profesor, donde en su obra *Nueva dilucidación de los principios del conocimiento metafísico*, señaló la relevancia académico-didáctica de sus tareas docentes universitarias. En lo que respecta a la vida de Kant en relación con la pedagogía, se identifica que fue maestro particular y catedrático de la Universidad de Königsberg, donde en esta última impartió entre otras, las cátedras de antropología, teología natural, filosofía natura, filosofía de la religión y, por su puesto, pedagogía. Ahora, si bien como tal él no escribió por su puño y letra ninguna obra sobre pedagogía, sus cátedras en torno a esta fueron tan innovadoras que su discípulo Friedrich Theodor Rink las reúne, teniendo como resultado la obra *Über Pädagogik* en 1803. En ésta pueden encontrarse las respuestas a las preguntas centrales planteadas en su obra previa *Crítica de la razón práctica*, es decir su *Ética*.¹⁶

¹⁵ Cf. *Íbid.*

¹⁶ Cf., Oscar Caeiro, Nota Preliminar, en I. Kant, *Sobre Pedagogía*.

La filosofía de Immanuel Kant es de sobra conocida por su complejidad, y por el hecho de que toda la convulsión política, filosófica, científica y cultural que estaba atravesando la Europa de su tiempo, tuvieron gran influencia en su forma de pensar. De ahí que sus reflexiones en cuanto al destino de la humanidad y la forma de alcanzarlo descansan en la educación, y, de forma innovadora, en la pedagogía. Llevó a cabo una fundamentación moral y rechazó, hasta cierto punto, la enseñanza religiosa. Propuso que los alumnos deberían ser formados para llegar a ser seres sensatos, racionales, cultos, con criterio propio y maduro. Por esta razón es que sus postulados de filosofía de la educación expresan el sentir de la sociedad culta de su época, particularmente por salvar las ideas de la libertad, la existencia del alma, a la par en que el empirismo inglés y el materialismo francés predominaban.

Así, siguiendo la línea de lo que influyó en su vida, podemos identificar el hecho de que Kant era tan metódico, al grado que su vida misma lo era, puesto que se decía que daba paseos diarios por su Königsberg con un tiempo, ruta y ritmo determinados en cada uno de ellos. Esto se señala porque se dice que únicamente se interrumpió dicha rutina a causa de una obra que lo maravilló; el *Emilio o de la educación* (1762) de Rousseau. En esta obra, es posible encontrar una sistematización de lo que debería hacerse y lo que no en la educación de un niño para que pudiera llegar a ser un buen ciudadano. Lo que impactó a Kant de esta obra fue que Rousseau planteó que, a través del proceso educativo, se debería dejar que la naturaleza se manifestara en el niño para poderlo educarlo física, intelectual y moralmente. Aunado a lo anterior, estaban ya presentes el concepto de “educación negativa”, la moralidad como fin de la educación y la sistematización para alcanzarlo.

Pero lo interesante de la obra de Rousseau no fue porque todo le pareció a Kant adecuado, sino que encontró algunas cosas en las que no estaba de acuerdo. Una de ellas fue el hecho de que para éste, la educación negativa, que comprende los cuidados y formación en el caso de la disciplina, no era suficiente para alcanzar la moralidad, puesto que hace falta su contrario, es decir, la “educación positiva”, que

no es otra cosa que la instrucción y dirección propias de la cultura. Por otra parte, al contrario de lo que se propone en el *Emilio*, sobre una educación de un solo niño, Kant pensaba que un actuar educativo ya sistematizado debería trascender en instituciones, es decir, en la escuela a cargo del Estado que busque el bien general de la sociedad. Es por esto último que Kant coincide con los ideales ya mencionados sobre las reformas y movimientos filantrópicos alemanes de su época, y, sobre todo, como ya se mencionó, con los centros experimentales, en especial con los creados por Basedow; los *Philantropin*.

Johann Friedrich Herbart nació el 4 de mayo de 1776 en Oldemburgo, Alemania. Desde la edad de 11 años, entró 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. Herbart estudió de forma ferviente y con una comprensión notable las ciencias matemáticas y físicas, en adición, la lógica fue uno de sus temas de interés desde muy pequeño, siendo así que antes de la edad de los 14 años ya plasmaba ensayos escritos acerca de teología y problemas concernientes a la libertad. Su primer acercamiento a Kant fue desde los 16 años, al leer la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785), obra a la cual incluso criticó.

A la edad de 20 años ya era 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, del cual se vio influenciado por sus postulados y conferencias sobre filosofía trascendental, las cuales fueron la base de su Concepto de doctrina de la ciencia. No obstante, como muestra de la fuerza de sus principios que tuvo Herbart, se distanciaría de éstas 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.

En 1797 se convierte en preceptor y educador privado, lo cual le permitió estudiar en la práctica real el carácter de los niños, hacer observaciones, combinar métodos e idear principios. Todas estas experiencias le permitieron construir sus ideas pedagógicas, mismas que plasmaba en informes que le mandaba bimestralmente al gobernador de Interlaken, Suiza. Estos eran en forma de carta, las cuales llamaría *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 científica.

Uno de los acontecimientos más importantes que marcaron su obra pedagógica fue cuando conoció a Johann Heinrich Pestalozzi en 1799. De este, además de admirar su método de enseñanza elemental, reconoció su carácter “positivo”, el cual “no se limita a dejar florecer ciertas pretendidas disposiciones íntimas; sino que proporciona al educando experiencias concretas [...] que forjan su personalidad”.¹⁷ Esto fue motivo de concordancia, pues ambos se encontraban en la idea de que en los niños se debería edificar su espíritu, a partir de experiencias específicas y nuevas. Empero, lo que más recalcó 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”.¹⁸ Así de grande fue la admiración del primero por el segundo, que el primer escrito sobre pedagogía que Herbart hizo en 1802, tuvo como título *La idea de Pestalozzi de un ABC de la intuición como un ciclo de ejercicios previos, realizado científicamente, para comprender las formas*.

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. Pero su obra más importante, donde

¹⁷ Nicola Abbagnano y Aldo Visalbergui, *Op., Cit.*, p. 490.

¹⁸ Pestalozzi, apud., en Alfredo Díaz González, *Pestalozzi y las Bases de la Educación Moderna*, p. 129.

contiene todas sus observaciones, conclusiones, y experiencias obtenidas durante su práctica como profesor, fue *Pedagogía General derivada del fin de la Educación*, que escribió en 1806.

Como hemos visto en este apartado, la influencia del contexto en que ambos autores vivieron fue basta, y esto se identifica en particular entre Kant y Herbart, no sólo por hecho de que este leyó y criticó *Über Pädagogik* (lo cual abordaremos en el presente escrito), sino que además en 1802 Herbart se mostró en su tesis de doctorado en contra de la filosofía kantiana. En esta última rechazó las teorías de “la libertad trascendental” y de las “formas de intuición a priori”, por lo cual se le ubica dentro del realismo poskantiano, alejándose del monismo idealista en cuanto concebía al conocimiento como resultado de representaciones conseguidas por medio de la experiencia que estructuran a la mente. Asimismo, frente al imperativo categórico de Kant, se posiciona con una ética del sentimiento moral que se fundamenta en una especie de estética de la sensibilidad estimativa que hace que los sujetos acepten o rechacen una determinada acción moral.¹⁹

Pero esto no quiere decir que lo negara su pensamiento en su totalidad, sino que reconoció y adoptó el hecho de que la educación comprendiera la disciplina y la instrucción con fines a la moralidad. Pero lo que más comparte con Kant, y que es el tema central del presente escrito, es que diferencia entre la ciencia de la pedagogía y el arte de la educación, basándose en la idea kantiana de teoría, la Pedagogía y la praxis, la educación. Herbart, por ende, “parecería ser un entusiasta intérprete de su maestro que vuelca esta distinción teoría-práctica hacia la discusión ciencia y, en tanto realista, objeto de estudio que es la educación”.²⁰

Como parte final, 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 tras su muerte, a lo cual accedió por la gran admiración que le tenía. En consecuencia, en dicha cátedra, siguiendo lo que Kant había

¹⁹ Cf. Conrad Vilanou, Jordi García y Raquel de la Arada, “De la pedagogía de Herbart a la pedagogía culturalista. Un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras”, en *Ars Brevis*.

²⁰ Renato Huarte Cuellar, “Kant y Herbart: dos visiones de la Pedagogía como ciencia entre los siglos XVIII y XIX”, en *Fermentario*.

recuperado del modelo de *Philantropin* de Basedow, 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 uno 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.²¹ Ya en 1835, estando nuevamente en Goettingue, 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.

La teoría pedagógica desarrollada por Herbart fue tomada dentro de las reformas educativas prusianas y los intereses del estado que buscaban la formación de los ya mencionados ciudadanos ilustrados y reflexivos.

Además, su propuesta no entraba en conflicto con la fe luterana con su carga pietista, ni tampoco con el catolicismo, ya que su metafísica no cae en los excesos del panteísmo idealista. Así se comprende el éxito de sus ideas que servían para conservar un orden social establecido en el Congreso de Viena (1815) que difícilmente quería avanzar y progresar de manera revolucionaria.²²

Las ideas de Herbart fueron tomadas muy en cuenta en la segunda mitad del siglo XIX, puesto que al socaire del 2º Imperio alemán, proclamado en Versalles en 1871, se construyó la llamada pedagogía neoherbatiana, conformada por Ziller, Stoy, Rein, Willmann, entre otros, al mismo tiempo que se le reconocía como el creador del primer paradigma científico de la pedagogía.

Ya teniendo un panorama general del ambiente intelectual, filosófico y cultural, se abordará a continuación las obras de ambos autores.

²¹ Cf. Gabriel Compayré, *Herbart: la educación a través de la instrucción*.

²² Cf. Conrad Vilanou..., *Op. Cit.*, p. 227.

CAPÍTULO 2.- IMMANUEL KANT: LA CIENCIA DE LA PEDAGOGÍA Y EL ARTE DE LA EDUCACIÓN.

Abordar la totalidad del pensamiento de uno de los filósofos más importantes de la historia de occidente como Immanuel Kant es una tarea titánica, por lo cual en el presente capítulo únicamente se abordarán aquellos elementos que hacen referencia a sus reflexiones en torno a la filosofía de la educación, al fenómeno educativo en sí, y sobre todo a la concepción de la teoría de la educación, es decir, la pedagogía. Sin embargo, es necesario aclarar aquí que como tal, Kant no desarrolló una estructura sistemática pedagógica, sino que el presente análisis de lo que pensó sobre la Pedagogía con carácter científico estará enfocado en las reflexiones sobre la filosofía de la educación contenidos en sus obras *Pedagogía*, *¿Qué es la ilustración?*, *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor*, *Crítica de la facultad de juzgar* y *Antropología*.

La manera de proceder será a partir de explicar en primer momento cómo concibe a la pedagogía como ciencia. En seguida, partiendo del hecho de que parte de esta concepción contempla los fines que determinan sus procedimientos, se analizarán los fines que el mismo proceso educativo debe seguir, mismo que, como veremos a continuación, empatan con lo que marcó Kant para la humanidad. Dentro de esto último, se encontrarán las condiciones que el proceso educativo deberá formar para que los seres humanos alcancen aquellos, es decir, se desarrollará el concepto de *formación del gusto*, *Ilustración* y *autonomía*. Para finalizar, se desarrollarán los conceptos de imperativo hipotético e imperativo categórico, mismos que marcarán el fin de la vida moral de los hombres.

Como segundo momento, se abordará la parte práctica del pensamiento pedagógico de Kant, el cual incluye lo contenido específicamente en la obra *Pedagogía*. Aquí se desarrollará: *la disciplina*; *la cultura* e *ilustración*, que comprende los procesos de enseñanza, la formación y desarrollo de las facultades especulativas, es decir, enseñar a pensar, y la facultad práctica, entendida como habilidades; el acto de civilizar; y la formación moral. Concluyendo el presente capítulo con un apartado de conclusiones.

2.1.- Concepción científica de la Pedagogía:

Como primer punto, se remarca el hecho de que en el contexto de Europa del siglo XVIII y XIX, era impensado concebir a la pedagogía como una disciplina independiente de la filosofía. Esto es importante remarcarlo debido a que Kant fue uno de los primeros en, precisamente, pensar a la Pedagogía como una disciplina autosuficiente y autónoma.

De esta forma, de manera similar en que muchos siglos antes San Juan Crisóstomo planteó el oficio del Pedagogo como arte (*techne*) y como ciencia (*episteme*),²³ Kant concibió la educación como arte (entendido como el conjunto de conceptos para hacer bien una cosa) y la pedagogía como la teoría de la educación: “Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas”.²⁴ Así, aunque la conversión de la pedagogía en ciencia no se ha alcanzado todavía,

el proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en la disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización [...] La idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, es, sin duda, verdadera.²⁵

Así, la forma que Kant planteó para alcanzar dicho ideal se encuentra en las siguientes palabras:

Si éstos [los hijos] han de llegar a ser mejores, preciso es que la Pedagogía sea una disciplina; sino, nada hay que esperar de ellos, y los mal educados, educarán mal a los demás. En el arte de la educación se ha de cambiar lo

²³ Cf. Enrique Moreno y de los Arcos, “Kant. La pedagogía como disciplina” en *Principios de pedagogía asistemática*.

²⁴ Immanuel Kant, *Pedagogía*, p. 32.

²⁵ *Ibid.*, p. 32-33.

mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido”.²⁶

Es decir, lo que buscaba Kant es que, para que el arte de educar se pueda convertir en una ciencia, es necesario que las prácticas educativas sean contrastadas de generación en generación, con el fin de que se puedan mejorar en relación con las necesidades de cada una. Así, dicha praxis

ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino.²⁷

Bajo este aspecto, Kant entendió entonces a la pedagogía bajo un carácter científico al establecer que, al estudiarse y tomar forma, el proceso educativo deberá estar en un ir y venir constante entre la teoría y la práctica. En este sentido, la praxis, por tanto, será contrastada no por las prácticas específicas que se efectúen en cada lugar y tiempo, sino por la teoría que las fundamenta. Ante esto, Kant dice lo siguiente:

la ciencia (buscada críticamente e instituida metódicamente), esa estrecha puerta que conduce a una doctrina de la sabiduría, cuando es entendida de esta manera no sólo como lo que hay que hacer, sino como lo que debe servir a los maestros como guía para poder clara y capazmente servir como senda a la sabiduría que todos deben seguir y evitar que otros se alejen. La filosofía debe siempre preservar esta ciencia.²⁸

Es decir, que para Kant, la filosofía práctica establecerá que el fin del proceso educativo será la formación del carácter y el entrenamiento de los talentos humanos. Esto es, por ende, precisamente lo que “hay que hacer”, lo que

²⁶ *Ibid.*, p. 35-36.

²⁷ *Ibid.*, p. 34.

²⁸ Kant, *apud.*, Felicitas Munzel, “Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science” en *A Companion to the Philosophy of Education*, p. 121.

establecerá la “guía” que los maestros deben seguir. La idea, la teoría, dará dirección a las prácticas, pero una idea normativa ideal, una tal que permita el mejoramiento de la actividad pedagógica.

La filosofía, por lo tanto, dará los fundamentos primeros para las aproximaciones empíricas, haciendo referencia al enfoque experimental dentro de instituciones educativas. Así, como lo menciona en la “Doctrina del Método” de la segunda *Crítica*, es necesario llevar a cabo experimentos en donde se efectúen ejemplos de juzgar moralmente la razón, en un entendimiento humano común, “separando los componentes empíricos de los racionales para que ambos puedan ser conocidos según lo que cada uno pueda lograr”.²⁹ No habiendo mejor ejemplo, retoma el modelo del instituto *Philantropin* en Dessau fundado en 1774, donde Basedow y sus discípulos buscaron poner en práctica principios educativos que se sustentaran tanto en la teoría como en la experimentación. De este modo, en la doble vía de la teorización y experimentación fenoménica era que se podía hacer progresar los métodos educativos, provocando a su vez, como lo veremos más adelante, el progreso mismo de la humanidad.³⁰

Hasta este punto, encontramos que para Kant la concepción general de la Pedagogía como ciencia establece dos aspectos rectores: el proceder metodológico de la pedagogía que le permitirá mejorarse, por un lado; y el fin o fines a alcanzar que establecerán y determinarán el proceder práctico de la educación en cada generación, por el otro. Así, ya explicado el primero, se abordará a continuación el segundo.

²⁹ *Idem.*

³⁰ *Cf.*, Moreno y de los Arcos, *op. cit.*

2.2.-El fin o ideal de la educación.

Uno de los puntos más importantes de la filosofía de la Educación kantiana, lo que permite que la Pedagogía tenga el carácter científico, es el tema sobre los fines que deben ser alcanzados, puesto que para Kant “es preciso dar un concepto sistemático del fin completo de la educación y del modo de alcanzarlo”.³¹ En otras palabras, “lo que define la ciencia pedagógica como sistema en cuanto unidad, es la idea que define el trabajo a realizar”.³² Así, en el pensamiento Kantiano, podemos identificar que el fin de la educación se estructura en dos planos; por un lado en cuanto establecimiento del carácter y el entrenamiento de los talentos humanos del individuo; y por el otro, en cuanto a la conformación de las sociedades y destino de la humanidad. No obstante, como veremos a continuación, ambos planos nunca estarán separados, puesto que ambos encuentran su fundamento, dependencia y determinación en el otro.

En esta forma sistemática de explicitar los fines de la educación es que se pueden establecer las prácticas y medios necesarios para alcanzarlos, lo cual, al llevarlos a cabo de forma adecuada, permitirán su correcta concreción. En consecuencia, el fin de la educación pensada por Kant en cuanto al plano del destino de la humanidad en su conjunto, entrará en relación sustancial con su “imperativo categórico”, donde explica que debemos tratar a los demás seres humanos como fines en sí mismo y no como medios, marcando así el punto a llegar al cual se encaminarán las acciones humanas en la razón misma. Como resultado de esto, los procesos educativos no deberán limitarse al individuo, sino al mismo futuro de las sociedades.³³

Es aquí donde entra en juego un concepto clave en la filosofía moral de Kant: el de “progreso”. Para entender éste, es necesario referenciar su tesis del progreso del “género humano”, donde lo entendió como el camino hacia estadios superiores

³¹ Kant, *op.cit.*, p. 66

³² Munzel. *op. cit.*, p. 123.

³³ Cf., Renato Huarte Cuellar, *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la Pedagogía como ciencia.*

de cultura, hacia el mejoramiento de la historia de las costumbres, más que como mejoramiento como especie.³⁴ De este modo, en sus textos *Pedagogía, ¿Qué es la Ilustración?* y *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor*, es posible identificar que si en cada individuo se efectúa de forma correcta el proceso educativo y se alcanza la moralidad, las sociedades podrán ser mejores. Por tanto, “una buena educación es precisamente el origen de todo bien en el mundo”,³⁵ en consecuencia, la educación no será una mera práctica más para alcanzar dicho fin, sino que será precisamente el medio crucial a través del cual se podrá llevar a cabo la transformación y perfeccionamiento de los hombres, y en consecuencia, de las sociedades y sus instituciones.

Pero aquí, es preciso especificar que el concepto de progreso depende de dos factores. En primer lugar, para saber hacia dónde apunta éste, habría que tener un punto de vista fuera de la humanidad más allá de la sabiduría humana, que para Kant sería la Providencia. “Si bien entiende que la religión es la ley que en última instancia está en nosotros como un legislador o un juez, definida como la ‘moral aplicada al conocimiento de Dios’ [...] entiende que los máximos jueces somos nosotros mismos sin que esto implique que podamos faltarle el respeto a Dios como juez máximo”.³⁶ Por efecto, se ve aquí que para llegar a esta posibilidad de efectuar juicios, es necesario que los individuos se formen en la moralidad por medio de la educación. En segundo lugar, bajo esta idea de progreso, se entenderá que “no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su complejo destino. Este principio es de la mayor importancia”.³⁷ Es decir, quienes construyen los principios rectores del proceso educativo deben tener como punto de llegada el ideal de un mejor futuro, mismo que para Kant, no es otra cosa que el progreso de la humanidad y el fin de las guerras.

³⁴ Cf., I. Kant, *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor*.

³⁵ I. Kant. *Pedagogía*, p. 36.

³⁶ R. Huarte, *op. cit.*, p. 48.

³⁷ I. Kant, *op. cit.*, p. 36.

Esta causa [la disposición moral del género humano], que afluye moralmente, ofrece un doble aspecto, primero, el del *derecho*, que ningún pueblo debe ser impedido para que se dé a sí mismo la constitución que bien le parezca; segundo, el del *fin* (que es, al mismo tiempo, deber), ya que sólo aquella constitución de un pueblo será en sí misma justa y moralmente buena que, por su índole, tienda a evitar, según principios, la guerra agresiva – constitución que no puede ser otra, por lo menos en idea, que la republicana –, y a entrar en aquella condición que acabará con las guerras (fuente de todos los males y de toda corrupción de las costumbres) y, de este modo, se podrá asegurar negativamente al género humano, a pesar de su fragilidad, el progreso hacia mejor, de suerte que, por lo menos, no sea perturbado en él.³⁸

Todo este aspecto debe entenderse como un progreso de la humanidad en su conjunto, y si bien es cierto que es en el individuo donde comienza, debe ser lo social el fin último. Así, partiendo del hecho de que el ser humano es “un animal solitario y temeroso de la vecindad”,³⁹ mismo que deambula entre la insociable sociabilidad y sus disposiciones naturales, es que se debe desarrollar las condiciones necesarias para alcanzar niveles cada vez más adecuados de convivencia social. O en palabras de Kant, “se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino. Los animales lo realizan por sí mismos sin conocerlo”.⁴⁰

De esto es que es posible afirmar que tanto la humanidad como la educación se deberán mejorar a la par, puesto que ésta es “un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. [...] Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación”.⁴¹ De este modo, para Kant, “la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre

³⁸ I. Kant, *Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor*, p. 106.

³⁹ I. Kant, *Antropología*, p. 179.

⁴⁰ I. Kant, *Pedagogía*, p. 33

⁴¹ *Ibid.*, p.32

[...] De aquí que la educación no pueda avanzar sino poco a poco [...] ¿Qué cultura y qué experiencia tan grandes no supone este concepto?”.⁴²

Al tener, pues, la educación un papel tan importante, Kant señala que corresponderá a los padres, maestros, y, sobre todo, a los gobiernos de los Estados, “esto también es un elemento de la cientificidad de la Pedagogía, entendida como esa disciplina vinculada con la educación de los individuos y de las sociedades”.⁴³ La educación, en este punto, deberá ser responsabilidad del poder público, en el sentido de que cuando “las bases de un plan de educación” deberían “hacerse cosmopolitamente”, si de lo que se trata es del avance de la humanidad.⁴⁴ Bajo este tenor, las organizaciones de las instituciones educativas deberán depender “del juicio de los conocedores más ilustrados”, puesto que para que los individuos puedan llegar a desarrollar sus disposiciones que permitan el progreso de la cultura, sólo será posible “mediante los esfuerzos de las personas de sentimientos bastante grandes para interesarse por un mundo mejor, y capaces de concebir la idea de un Estado futuro más perfecto”.⁴⁵ Se deberá garantizar que exista una libertad del uso de la razón, lograda única y exclusivamente a partir de que, por medio de una educación correcta, los individuos puedan ser autónomos. La razón, en consecuencia, será no sólo resultado, sino base para la autonomía deseada por Kant.

2.2.1.- La formación

Para comenzar a entender cuál es el fin de la educación en el plano del individuo, es necesario entender que para Kant, “únicamente por la educación el hombre

⁴² *Ibid*, p. 34-35.

⁴³ R. Huarte, *op.cit.*, p . 48.

⁴⁴ *Cf.* Clara Inés Ríos Acevedo, “Un acercamiento al concepto de formación en Kant” en *Revista Educación y Pedagogía*.

⁴⁵ I. Kant, *op. cit.*, p. 37-38.

puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”.⁴⁶ Por ende, lo que la educación hará en los seres humanos es formarlos. Pero por el concepto de “formación” se refiere específicamente a la “formación del gusto” o “facultad de juzgar estética”.⁴⁷ Además, dicho concepto siempre estará asociado a la moral, la estética y la sociedad, por lo cual, se explicará a continuación qué se debe entender por lo moral y lo bello, en relación a dicha facultad.

En cuanto al aspecto de lo moral, es necesario entender que para Kant el sentido común estético, llamado “gusto”, es una facultad para el enjuiciamiento de lo bello que puede y debe potenciar todo ser humano, puesto que es la base para la construcción de un sistema social basado en el respeto por la dignidad humana.

Pero para llegar a tan gran estado, es necesario desarrollar, a su vez, lo que Kant entiende por libertad. Para el filósofo, el ser humano se encontraba en el intermedio de la razón absoluta y la sensibilidad pura, por esta razón, podía seguir tanto el impulso como la razón. Aquí es donde descansa el fundamento de la libertad, puesto que a pesar de estar en ese intermedio, encuentra su existencia en “la característica esencial del ser humano de no estar determinado *en su comportamiento* por las leyes de la naturaleza física o por las leyes del instinto animal. El ser humano debe reflexionar sobre su actuar y decidir, elegir, optar”.⁴⁸ Como resultado, encontraría dicha libertad en la posibilidad de elección, haciéndolo con esto un ser moral, misma que implica un límite práctico constituido por los impulsos sensibles y, en consecuencia, por la finitud de quien la debe realizar.

Por su parte, en lo que respecta a “lo bello”, en su obra *Crítica de la facultad de juzgar*, Kant habla de las condiciones de la vida sentimental. Aquí, el sentimiento es considerado como el dominio de un juicio no intelectual que él denomina “juicio de reflexión”. Así, mientras que el juicio del entendimiento determina la constitución misma de los objetos fenoménicos, el juicio del sentimiento reflexiona

⁴⁶ *Ibid.*, p. 31.

⁴⁷ Cf., Rodrigo Miguel Benvenuto, “Analogía y símbolo: conceptos clave para la articulación entre naturaleza y libertad en la *Kritik der Urteilskraft* de Kant”, en *Signos Filosófi cos*.

⁴⁸ C. Ríos Acevedo, *op. cit.*, p. 98.

sobre objetos ya constituidos para descubrir su concordancia con lo que la vida moral exige. Consecuentemente, “cuando esta armonía se *aprehende inmediatamente*, sin mediación de un concepto, el juicio es *estético*; cuando se *piensa* mediante el concepto de finalidad, el juicio es *teleológico*”.⁴⁹ En este sentido, el juicio estético, entendido como comprensión inmediata del acuerdo entre la naturaleza y la necesidad subjetiva de unidad, es el “goce de lo bello”.

De esta manera, el juicio de gusto que se hace sobre “lo bello” estará determinado por un sentimiento de placer o displacer estético, el cual es diferente al sentimiento de agrado que le lleva a querer apropiarse del objeto, que también tienen los animales.⁵⁰ Por su parte, el ser humano supera dicho sentimiento de agrado, y deriva placer del encuentro y contemplación de la belleza.

Pero aquello que, siendo subjetivo en una representación, *no puede llegar a ser pieza de conocimiento*, es el *placer* o *displacer* vinculado a ella; pues por su medio no conozco nada en el objeto de la representación, aunque bien puede ser el efecto de algún conocimiento. Ahora bien: la conformidad a fin de una cosa, en tanto que sea representada en la percepción, no es tampoco una cualidad del objeto mismo (pues una semejante no puede ser percibida), aunque pueda ser inferida de un conocimiento de las cosas. Entonces, la conformidad a fin que antecede al conocimiento de un objeto, que incluso está, sin que se quiera emplear la representación de éste para un conocimiento, vinculada, no obstante, de modo inmediato con ella, es lo subjetivo en ella que no puede llegar a ser pieza de conocimiento. Así, el objeto es llamado entonces conforme a fin sólo porque su representación está inmediatamente vinculada con el sentimiento de placer; y esta misma representación es una representación estética de la conformidad a fin.⁵¹

Es decir, que lo bello depende de la sensibilidad estética del sujeto, puesto que no depende de la realidad del objeto, sino sólo su representación, por lo cual, el placer resultante, provocado cuando el ser humano satisface su necesidad de encontrar los objetos de la naturaleza en armonía con su naturaleza moral, es

⁴⁹ Nicola Abbagnano y Aldo Visalbergui, *Historia de la pedagogía*, p. 292.

⁵⁰ Cf., I. Kant, *Crítica de la razón de juzgar*.

⁵¹ *Idem.*, p. 100.

desinteresado y, como consecuencia, libre. Por ende, en el sentido en que dicho juicio se da con base en la libertad, y teniendo en cuenta que todos los seres humanos podrán alcanzar esta condición, es que tendrá su condición de universalidad en tanto que podrá ser comunicable, es decir, que podrá ser compartido por todos los seres morales.

2.2.1.1.- Formación del gusto:

Hasta este punto es posible comprender por qué para Kant la formación de esa sensibilidad estética es un deber de la educación, puesto que no sólo hace posible la formación moral, sino que es la base de todo sistema legal.⁵² Bien, para entender el proceso de juicio estético, el filósofo hizo referencia a la formación del gusto de los artistas y a la del género humano. Para él, el “genio”, es un talento que tienen dentro de sí algunos individuos que les permite producir arte bello,⁵³ donde, sin embargo, dicho “talento” no es suficiente para producir una obra de arte, puesto que, “para darle esta forma al producto del bello arte no se requiere más que de gusto, al cual atiene el artista su obra, después de haberlo ejercitado”.⁵⁴ Por tanto, la obra de arte resulta en un producto ejemplar que tiene la categoría de bello con base en reglas que, sin embargo, no son posibles enseñar, puesto que para Kant, no es una habilidad que se desarrolle por medio de aprendizajes. Esto se debe a que la obra es un producto de un individuo que tiene talento para encontrar reglas nuevas, en donde, no obstante, su gusto necesita formación, ejercicio y corrección

mediante ejemplos diversos del arte o de la naturaleza, y tras varios ensayos, a menudo esforzados, por contentarlo, encuentra la forma que le satisface; de ahí que no sea ésta, por decir así, cosa de inspiración o de un impulso libre de las

⁵²Cf. R. Benvenuto, *op. cit.*

⁵³ I. Kant, *Crítica de la facultad de juzgar*, p. 214.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 221.

fuerzas del ánimo, sino de un mejoramiento lento y muy penoso para hacer que esa forma llegue a ser adecuada: al pensamiento.⁵⁵

Lo que nos trató de decir Kant aquí, no es que existan reglas de cómo hacer una obra de arte, sino que, en su lugar, es el artista quien encuentra aquella forma que despierta un sentimiento de placer en quien la mira, en el mismo proceso de su realización. Por tanto, siguiendo con su idea de que no existen reglas de lo bello, dicha obra de arte no será tomada como modelo de imitación, sino más bien como un modelo ejemplar a ser trascendido.

Ya teniendo claro el ejemplo del artista y la obra de arte, analizaremos lo referente al género humano. En ésta, la facultad de juzgar estética reflexionante, es algo que se ha ido construyendo a través de la historia, no como resultado de aprendizajes derivados de enseñanzas impositivas, sino como consecuencia del desarrollo de la cultura.⁵⁶ De aquí que, para Kant, la formación del gusto

no se trate de aprender, sino de trascender el enjuiciamiento de modelos de tal forma que se produce una regla, un 'saber' que queda historizado y se torna en un sentido con el que se puede 'ver' —enjuiciar, discernir desde otro *punto de vista* más elevado, más universal, que a su vez queda abierto a la posibilidad de ser trascendido por otro punto de vista aún más general.⁵⁷

Así, remarcando el hecho de la inexistencia de reglas previas acerca de lo bello, es que es posible la trascendencia, puesto que al ser una obra ejemplar, el ser humano tomará conciencia en el sentimiento de complacencia,⁵⁸ permitiendo así el progreso de la cultura. Lo que busca Kant, por ende, es decir que el gusto depende de una formación nueva de la manera de sentir, de pensar y juzgar de los seres humanos. No se puede enseñar como una serie de pasos técnicos, sino que en el caso de lo bello “la regla debe ser abstraída del hecho, es decir, del

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ *Cf. Ibid.*

⁵⁷ C. Ríos Acevedo, *op. cit.*, p. 99.

⁵⁸ *Cf.*, I. Kant, *op. cit.*

producto, en que otros podrán probar su propio talento”,⁵⁹ y trascender históricamente un modelo.

Los objetos, pues, del enjuiciamiento estético pueden ser el arte, la naturaleza o “puede ser un producto según reglas determinadas, perteneciente al arte utilitario y mecánico o aun a la ciencia, reglas que pueden ser aprendidas y tienen que ser observadas exactamente”.⁶⁰ Lo bello, por tanto, incluirá los productos de la ciencia y de la técnica, el discurso moral y los usos y costumbres cotidianos. Pero para que todos estos elementos sean tomados como bellos, deben tener una forma “placentera” en la cual se permanezca libre de una regla determinada para sentir un cierto agrado que coincide con principios más universales, que se expresan en el sentimiento de placer estético que es universalmente comunicable.⁶¹

Partiendo de este planteamiento, es que se vuelve necesaria la formación del gusto, puesto que sólo a partir de esto se podrá efectuar el deber moral de producir y conservar la belleza. Esta formación, al igual que su concepto de progreso y de educación, tendrá como base un desarrollo progresivo, que le permitirá al ser humano juzgar según principios más universales derivados de esa misma trascendencia hacia “lo mejor”. Aquí se identifica un paralelismo con su concepto de ciencia, puesto que se plantean prácticas, aquí en cuanto aplicación moral y en lo educativo el proceso mismo de educar, que derivarán de principios ya sea rectores, o de referencia, y en donde dichas prácticas, a su vez, permitirán la construcción de nuevos principios o referencias, siempre bajo un sentido de mejoramiento.

En este sentido, tres son los efectos de la formación: 1) crea las condiciones para la sociabilidad, lo cual favorece la formación de la sociedad; 2) fomenta la moralidad; y 3) se vuelve condición subjetiva del conocimiento y del logro de todo propósito subjetivo.⁶²

⁵⁹ *Ibid.*, p. 219.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 222.

⁶¹ *Cf.*, R. Benvenuto, *op. cit.*

⁶² *Cf.* C. Ríos Acevedo, *op. cit.*

Con respecto a la creación de condiciones para la sociabilidad, esta será entendida como aquella inclinación “natural” que permitirá la formación de la sociedad. Esto se debe a que para Kant, la forma que produce placer estético estará contenida en el arte, el cual “es el vehículo de la comunicación”.⁶³ Es decir, que cuando todos concuerdan en que algo es bello, se lleva a cabo la comunicación, misma que a su vez, es la base fundamental de la sociabilidad, y por tanto, de la sociedad. Esta sociabilidad, al igual que las facultades de juzgar estética e intelectualmente, se regirá por los principios de autonomía al momento de pensar por sí mismo, y de universalidad, al tener en cuenta el pensamiento de los demás. De este modo, la formación del gusto será la base del “arte de la política”, la cual, no es otra cosa que el “arte” de crear sociedades civiles en donde sea posible alcanzar esa tendencia natural a la sociabilidad.

Bajo esta lógica, siguiendo el principio de que no existen reglas que dicten qué es lo bello, así como de la posibilidad del ser humano de trascender lo sensible, es que puede hacerse una “representación de esta especie acerca de la verdad, la conveniencia, la belleza o la justicia.”⁶⁴ En otras palabras, Kant entiende que tanto la convivencia como la justicia, deben ser creaciones, concreciones, productos culturales de los seres humanos, no en un sentido de reproducción de leyes o reglas trazadas previamente, sino como posibles en su concreción, y por lo tanto, de ser juzgadas estéticamente como bellas, como buenas.

Al abordar la formación del gusto en relación con la moralidad, Kant señaló que debido a que existe una insociable sociabilidad en los seres humanos, será imposible alcanzar un asentimiento universal respecto a la moralidad. Por tal motivo, la formación del juicio de gusto no ofrecerá más que “un ejemplo de aplicación”,⁶⁵ o en otras palabras, un ejemplo de cómo acercarse a dicha comunidad. No obstante, aunque dicha comunidad sea sólo un ideal, no quiere decir que no haya nada por hacer, por el contrario, es esa misma tendencia en el

⁶³ I. Kant, *op. cit.*, p. 222.

⁶⁴ *Ibid.*, p.204.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 262.

sentimiento de placer que fomenta la moralidad en tanto bello, que sirve como ejemplo de comunidad particular a la comunidad en general.

En este sentido, Kant sostuvo que

Pero dado que el gusto es en el fondo una facultad de enjuiciamiento de la sensibilización de ideas morales (por medio de una cierta analogía de la reflexión sobre ambas), del cual, y de la mayor receptividad -que ha de ser fundada en él- para el sentimiento que proviene de esas ideas (que se llama sentimiento moral), se deriva también aquel placer que el gusto declara válido para la: humanidad en general y no solamente para el sentimiento privado de cada cual, es entonces evidente que la verdadera propedéutica para fundar el gusto es el desarrollo de ideas éticas y el cultivo del sentimiento moral; pues sólo cuando la sensibilidad es puesta en acuerdo con éste puede el gusto genuino adoptar una determinada forma inalterable.⁶⁶

Pero, ¿cómo se forma el gusto y el sentimiento moral? Para Kant

no se podrá jamás, por preceptos generales -que se puede haber recibido de sacerdotes o filósofos, o bien extraído de sí mismo-, conseguir tanto como a través de un ejemplo de virtud o santidad que, ofreciéndose en la historia, no hace dispensable la autonomía de la virtud a partir de la propia y originaria idea de la eticidad (a priori) ni transforma a ésta en un mecanismo de imitación. Sucesión, que se refiere a un curso previo, y no imitación, es la expresión recta para toda influencia que puedan tener en otro los productos de un autor ejemplar; lo cual no significa más que beber de las mismas fuentes de donde bebió aquel mismo y aprender de sus precursores sólo el modo de portarse a ese propósito. Pero entre todas las facultades y talentos es el gusto precisamente, aquel que ha mayormente menester -porque su juicio no es determinable por conceptos y preceptos- de ejemplos de aquello que en el curso continuo de la cultura se ha conservado por más tiempo en aprobación, a fin de no volverse, al punto, otra vez zafio y caer de nuevo en la rudeza de los primeros ensayos.⁶⁷

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ *Ibid.*, p. 195.

Es decir, “que la verdadera propedéutica para fundar el gusto es el desarrollo de ideas éticas y el cultivo del sentimiento moral; pues sólo cuando la sensibilidad es puesta en acuerdo con éste puede el gusto genuino adoptar una determinada forma inalterable.”,⁶⁸ mismos que serán el fundamento del orden legal que provoca el “bello orden social”.⁶⁹

Finalmente, es posible ver belleza en las acciones morales, y que la belleza encontrada en todo lo que sea percibido como bello refleja, a la vez, la moralidad del ser humano que contempla. Por ende, el desarrollo de la facultad estética de poder pensar sistemas de valores que lleven a la organización de un sistema social en el que los seres humanos puedan convivir en paz, es lo que Kant entenderá como progreso moral.⁷⁰

Por último, la formación del gusto tiene un vínculo con el conocimiento ¿de qué forma? Bien, partamos de la primera condición; para Kant, “el logro de todo propósito está vinculado con el sentimiento de placer”.⁷¹ Es decir, que el “lograr algo” motiva y entusiasma al ser humano para avanzar. Partiendo de esta lógica, es que se vuelve necesario el desarrollo del gusto, puesto que es precisamente este lo que garantiza la tendencia del hombre hacia el conocimiento, puesto que propicia la conservación del libre juego de las facultades de conocimiento, la imaginación y el entendimiento. Así, bajo esta premisa, se concluye que el hombre ilustrado lo es gracias a que su facultad de juzgar estéticamente le permite sentir placer al conocer, lo cual, le motivará en seguida a seguir conociendo. Ya se podrá observar aquí que por lo tanto, ese “logro” del que habla Kant, no es otra cosa que “el bello orden social”. El placer, por tanto, lo sentirá el ser humano tanto en el momento de formarse bajo el conocimiento moral, como al momento de alcanzar dicho logro. Se remarca nuevamente esa necesidad de formar el gusto, puesto que, sin este, el hombre no podría sentir ese placer, imposibilitándole así tener un deseo por conocer, y si no conoce, no puede construir lo social.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 262.

⁶⁹ Según Benvenuto, esta expresión es utilizada por Kant en su obra *Filosofía de la historia* (Cf., *op. cit.*)

⁷⁰ Cf., *Idem.*

⁷¹ I. Kant, *op. cit.*, p. 98.

2.2.1.2.- Ilustración y Autonomía:

Ahora, ya desarrollados cada uno de los planos en los que se concretarán los fines de la educación, se explicará enseguida de qué manera se encuentran y se unen en el pensamiento de Kant. Para esto, es necesario traer a discusión el concepto de “Ilustración”. Para el filósofo,

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro, ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración.⁷²

Se puede decir de esto que la Ilustración es el proceso en el cual el ser humano toma conciencia de “lo que él mismo, como ser que obra libremente, hace, o puede y debe hacer, de sí mismo”, es lo que le permitirá ser “ciudadano del mundo”.⁷³ Pero dicho proceso no se queda ahí, sino que engloba la ampliación de los horizontes del entendimiento, en el que el gusto sobre lo intelectual tiende a encontrar nuevos conceptos que, al mismo tiempo, definirán nuevos valores, mismos que revelarán “modos de pensar” más universales. Estos, a su vez, serán las bases donde se funden las aspiraciones, ideales y metas de los seres humanos, así como sus medios técnicos y normativos para alcanzarlos. Dichos valores sólo se podrán obtener por medio de la formación del sentido para el común entendimiento humano, que no es más que el desarrollo de la capacidad decisoria y argumental a que conduce el proceso de la Ilustración.⁷⁴

Se llega entonces a la concepción más alta de ideal de ser humano pensado por Kant: dicho ciudadano en donde la formación del gusto le permitirá desarrollar puntos de vista que se irán universalizando y asumiéndose como “otra

⁷² I. Kant, *Filosofía de la Historia*, p. 25.

⁷³ I. Kant, *Apud.*, C. Ríos Acevedo, *op. cit.*, p. 104.

⁷⁴ Cf. C. Ríos Acevedo, *op. cit.*

naturaleza”,⁷⁵ de tal forma, que su manera de sentir y pensar provoquen la natural tendencia de la sociabilidad. Se piensa, por tanto, en que el ser humano alcanza una “autonomía”, puesto que al ser ilustrado y formado, será responsable y libre en su acción, capaz de entender que debe ser él mismo, con base en su capacidad de pensar por su cuenta bajo principios racionales, quien debe legislarse, proponer sus propios fines y crear las condiciones para alcanzarlos. Un ser consciente de ser parte de un orden social, pero al mismo tiempo protagonista del mundo que lo rodea. En síntesis, a partir de alcanzar tal estado de autonomía, el ser humano centrará su actuar en el bienestar de la humanidad, entendido por el concepto de progreso de la cultura, como ya se ha mencionado. Pero, según Kant, falta mucho todavía para que el ser humano viva en dicha época ilustrada.⁷⁶ Y aquí, justamente en este punto es donde se vinculan la necesidad de la educación para alcanzar los fines de la humanidad.

2.2.2.-El fin de la moralidad; Imperativo hipotético e imperativo Categórico.

Antes de desarrollar las partes que conforman la propuesta práctica de la educación pensada por Kant, es necesario aclarar lo referente a lo que la formación del gusto, la Ilustración y la autonomía le permitirán responder al ser humano; los postulados acerca de los imperativos hipotéticos y categóricos, mismos que orientarán las acciones de humanas en la razón misma, y lo harán un ser moral. En consecuencia, debemos aclarar que según el filósofo, para que el ser humano pueda vivir moralmente, debería trascender aquella sensibilidad de sus instintos naturales, pero sobre todo evitar asumir como regla para la acción todo objeto de deseo. Pero aquí existe una anotación; el ser humano, como ser racional, deseará la felicidad, sin embargo, el hecho de desearla provoca que no pueda ser un fundamento de imperativo moral. Esto es problemático, puesto que

⁷⁵ I. Kant, *Pedagogía*, p. 33.

⁷⁶ Cf., Kant, *¿Qué es la ilustración?*

no se puede mandar sobre el deseo. Todo aquello que es objeto de deseo puede dar *máximas* subjetivas, carentes de validez necesaria, a *imperativos hipotéticos* que ordenen algo en vista de un cierto fin, pero no a una ley objetivamente necesaria, a un *imperativo categórico* que valga para todos en todas las condiciones.⁷⁷

Por tanto, el imperativo categórico debe consistir en una ley que no prescriba ningún objeto, ningún fin determinado, sino que debe buscar que la acción responda a dicha ley. Esto quiere decir, que como ley, condiciona a las acciones para que respondan a ella, pero precisamente bajo su principio de ley, y no como una sugerencia o impuesta por un impulso cualquiera. Por esta razón, la ley moral no puede ordenar nada que no sea actuar según una máxima universalmente válida. De este modo se llega a la fórmula del imperativo categórico: “Obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre al mismo tiempo como principio de una legislación universal”.⁷⁸ Con esto, lo que Kant busca es esa renuncia hacia los impulsos sensibles antes mencionada, la autonomía, para que el ser humano se conduzca en virtud de la pura universalidad de la razón. Así, la subjetividad, los deseos individuales, y por ende los imperativos hipotéticos, deben ser apartados de la conducta moral.

Dicha ley que servirá como prescriptora de la acción no le llegará del exterior al hombre, sino que será, al mismo tiempo, resultado de seguirla, es decir, que la voluntad humana se hace ley para sí misma, cuando se actúa en concordancia de la razón en bajo el principio de universalidad, convirtiéndose así como razón pura práctica, como principio racional de acción.⁷⁹ Aquí se hace referencia nuevamente al concepto de autonomía de la voluntad moral, cuando la naturaleza racional del hombre lo aleja de aquellos impulsos naturales, puesto que

lo esencial de toda determinación de la voluntad por la ley moral, es: que se determine solamente por la ley, como voluntad libre; por consiguiente, no sólo sin

⁷⁷ N. Abbagnano. , *op. cit.*, p. 290.

⁷⁸ I. Kant, *Crítica de la razón práctica*, p. 28.

⁷⁹ Cf. Kant *Crítica de la facultad de juzgar*.

la intervención de impulsos sensibles, sino aun rechazándolos y menoscabando todas las inclinaciones que puedan ser contrarias a esa ley.⁸⁰

En consecuencia, para Kant, la acción moral estará dirigida al “sumo bien”,⁸¹ entendido como la coalición de virtud y felicidad, como su objeto y término final. En esta unión debe existir una proporcionalidad, es decir, al valor y al mérito de la persona. Por consiguiente, dos son las condiciones de su realización. En primer lugar, aquel progreso infinito del hombre hacia la santidad, mismo que requiere la continuidad al infinito de la existencia humana y, por ende, la inmortalidad del alma. En segundo lugar, la proporcionalidad perfecta de la felicidad a la virtud, que puede ser producida únicamente por una inteligencia suprema, causa de la naturaleza, y que, por lo tanto, exige la existencia de Dios. Para todo esto, será la libertad base y fundamento, misma que, a su vez, condicionará la vida moral.⁸²

En esta lógica, el imperativo categórico, al señalar la necesidad de que la máxima de la voluntad pueda valer como principio universal, no hace otra cosa que evidenciar la existencia de los “otros” seres morales, quienes son al mismo tiempo fin de la acción moral y a quienes se le debe respetar su dignidad. A partir de esto, la fórmula final sería: “obra de tal modo que te relaciones con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, y nunca sólo como un medio”.⁸³ Con esto, se puede entender, que lo que trata de decir Kant es que aquella universalidad de la ley moral, no se refiere a un común acuerdo sobre qué objeto o acciones deben hacer los seres humanos, sino que se enfoca en la dignidad humana tanto propia como la de los demás. “Merced a este reconocimiento, todos los hombres, en cuanto sujetos morales, constituyen un *reino de los fines*, una unión sistemática de seres razonables cada uno de cuyos miembros es al mismo tiempo legislador y súbdito”.⁸⁴ Sin embargo, ningún ser

⁸⁰ I. Kant, *Crítica de la razón práctica*, p. 65.

⁸¹ Cf. I. Kant, *Crítica de la facultad de juzgar*.

⁸² Cf. N. Abbagnano, *op. cit.*

⁸³ I. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p. 24.

⁸⁴ N. Abbagnano. *Op. cit.*, p. 291.

moral puede aspirar a un puesto de soberano, sino que participan en dicho reino por el principio de su libertad, aspecto que los vincula y constituye como personas

2.3.- Parte práctica de la Pedagogía como ciencia: el arte de la educación.

Recapitulando hasta aquí, encontramos que el carácter científico de la pedagogía pensada por Kant, descansa, no sólo en la articulación de un sistema subordinado a una idea o principio, sino además en el hecho de que los fines a alcanzar determinarán la forma de proceder. En este sentido, como hemos visto hasta ahora, el arte de educar trabajará con fines al sentimiento de placer estético, a la formación del sentido común o capacidad del juicio estético, ya sea en la Ilustración o la formación, mismas que, aunque pudieran confundirse, no son lo mismo, puesto que la segunda tendrá como fin el desarrollo del gusto por lo bello, mientras que la primera se enfoca aquel gusto por conocer.

La educación, por tanto, tendrá la tarea de “producir el perfeccionamiento del hombre por medio del progreso de la cultura”.⁸⁵ Buscará que los seres humanos sean capaces de “aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas para emplearlos en el mundo; pero el objeto más importante del mundo a que el hombre puede aplicarlos es *el hombre mismo*, porque él es su propio fin último”.⁸⁶

2.3.1.-Sobre Pedagogía.

Antes de comenzar a desarrollar la parte práctica que Kant pensó para alcanzar todos los fines ya desarrollados, es necesario señalar que *Über Pädagogik* no fue

⁸⁵ Kant, *Antropología*, p. 278.

⁸⁶ *Idem*.

escrito por su puño y letra. Es una recopilación de apuntes que Rink tomó durante las cátedras que el filósofo impartió en la Universidad de Königsberg, entre 1776 y 1789. No obstante, se le atribuye su validez, debido a que fue el mismo Kant el que dio su visto bueno y la aprobó, siendo impreso y distribuido en 1803. Esta obra no carece de debates en cuanto a su historia textual, sin embargo es posible tomarlo como referencia de sus ideas sobre filosofía de la educación aunque el orden y la pertinencia de algunos pasajes quedan relegados a su discípulo Rink.

Del mismo modo, es necesario señalar que veremos a continuación cómo es que las partes del arte de la educación responden cada una a los fines trazados por Kant, y a sus principios filosóficos y conceptuales, acerca de lo que entiende por ser humano, su labor, deber y destino.

Por tanto, no sobrando la reiteración, la educación, como la parte práctica, como arte, como técnica, encontrará tanto su necesidad, su razón de existir, y sobre todo su forma de proceder en alcanzar el fin de la humanidad misma. Bajo este principio, la educación fue considerada como una institución propia característica de la especie humana, puesto que dice que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada”.⁸⁷ A esto agrega que “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Él no es sino lo que la educación le hace ser”.⁸⁸ Bajo estas premisas, se entiende que la educación no sólo diferenciará a los seres humanos de los animales, sino que será el único medio en el que

los talentos van desarrollándose poco a poco, se forma el gusto, y mediante una continua Ilustración, conviértese el comienzo en fundación de una manera de pensar que, a la larga, puede cambiar la ruda disposición natural para la diferenciación moral en principios prácticos determinados y, de ese modo, también la coincidencia a formar sociedad, patológicamente provocada, en un todo moral.⁸⁹

⁸⁷ I. Kant, *Pedagogía*, p. 65.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 31.

⁸⁹ I. Kant, *Filosofía de la Historia*, p. 47.

Es decir, que la condición de “hombre” no es algo “dado”, sino que será una condición basada en la toma de decisiones morales, adquirida por medio del proceso pedagógico.

Así, llegando por fin a las partes de la educación pensada por Kant, al comienzo del tratado encontramos que “la Pedagogía o teoría de la educación es o física o práctica”.⁹⁰ Lo que quiere decir Kant aquí, es que por física se refiere a los cuidados del cuerpo del ser humano en sus primeros años de vida. Por su parte, por práctica, se refiere a la educación moral. No obstante, es importante resaltar que aunque diferentes, éstas no están separadas una de la otra.

Por ende, el punto de partida del proceso educativo será la educación física, refiriéndose a la alimentación, higiene y sobre todo a los primeros pasos en la formación del carácter. En este sentido, el arte de educar se estructura de la 1) La disciplina; 2) la cultura e ilustración, que comprende los procesos de enseñanza, la formación y desarrollo de las facultades especulativas, es decir, enseñar a pensar, y la facultad práctica, entendida como habilidades; 3) el acto de civilizar; y 4) por la moralización, “para que el hombre estando preparado por alcanzar diversos fines tenga asimismo un criterio por el cual sólo escoja los fines que sean buenos para todos”.⁹¹

En referencia a la disciplina, permitirá elevar al ser humano sobre sus determinaciones biológicas porque “convierte la animalidad en humanidad”,⁹² pensamiento al que llega porque para Kant;

La criatura humana viene al mundo con menos probabilidades de adaptación instintiva que los animales irracionales pero, es superior a ellos por su conciencia y razón. Sin embargo, la razón y la conciencia aún no pueden proporcionarle los elementos necesarios para construir un plan de conducta, un plan que oriente su actividad, esto por tanto debe ser proporcionado por otros”.⁹³

⁹⁰ I. Kant, *Pedagogía*, p. 45.

⁹¹ *Ibid.*, p. 29-30.

⁹² *Idem.*

⁹³ *Idem.*

Siguiendo esta lógica, a diferencia de los animales irracionales en la que sólo tienen una función biológica, los seres humanos realizan y cumplen funciones sociales, históricas, etc. Por esta razón, puede y debe enseñársele a superar sus instintos para que pueda desarrollar plenamente todo aquello que lo caracteriza como ser racional. Aquí cabe una aclaración, Kant explica que durante el proceso de la evolución de las especies, los animales han “transmitido” patrones de conducta, informaciones, de forma mecánica, de gen a gen. Pero el ser humano, aunque también hace estos procesos, es el único que contiene a su vez la posibilidad de realizar una transmisión distinta, una transmisión creativa,⁹⁴ por esto es que el ser humano educa.

La disciplina, entonces, ayudará a desplegar la humanidad en el momento que asume un carácter negativo, al ser constrictiva de las inclinaciones naturales. Hace que las determinaciones de sus actos que deban ser racionales, puedan ser racionales y no instintivas. Disciplinar, en este sentido, es dar leyes a la libertad que “es muy otra cosas que formar la naturaleza (ya que) la naturaleza del cuerpo y el alma están de acuerdo en que se ha de impedir perturbar se recíproca educación [...]”.⁹⁵ No obstante, también tiene su carácter positivo, puesto que enseña al educando que la libertad personal encuentra su límite en la libertad de los otros, así como que ésta no significa satisfacer todos los instintos que se sientan. La disciplina enseña que la moralidad es algo que se va construyendo con el respeto a la dignidad de uno mismo, a la par de importante con el respeto hacia la humanidad, a tal grado, que la vea como su fin primero y último. La disciplina, como se puede observar, no se trata de castigar, sino de enseñar a “la criatura” a determinar sus actos según principios emanados de su razón y de la convivencia.

Ahora, en muchas ocasiones Kant usa los términos “amaestrar” y “adiestrar” al momento de hablar de la disciplina, esto podría parecer una contradicción acerca de lo que debe buscar la educación en cuanto a hombre a formar. Sin embargo, es necesario explicar a qué se refiere cuando utiliza estos términos. Para el filósofo,

⁹⁴ Cf. *Idem*.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 173.

se puede amaestrar, adiestrar e instruir mecánicamente al hombre, pero también se le puede “ilustrar”. Veamos lo que el filósofo escribe sobre esto.

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción.⁹⁶

Ya no se trata de obligar al educando a que realice tareas específicas, ni que siga con la tradición de memorizar todo, de repetir lo que no comprende, sino que “Es necesario comprender lo que se aprende o se habla, y no repetir nada sin que se comprenda”.⁹⁷ Por tanto, dichas prácticas de amaestramiento y adiestramiento no son educar, no pueden formar parte de una educación que tiene como fin responder al deber moral, a la idea de la humanidad como fin en sí mismo. Aquí es donde se identifica la necesidad de transformar “el arte de la educación, lo mecánico en ciencia”; una que enseñe al individuo a servirse de su propia razón para la construcción de su futuro. En conclusión, por medio de la disciplina será posible sujetar lo instintivo, por lo cual disciplinar se convierte en la coacción legítima de las inclinaciones para poder hacer uso de esa razón que tanto se busca, así como de la voluntad al determinar y regular las actividades prácticas.

Por su parte, “la Instrucción”, es considerada como la parte positiva de la educación, a la cual también se le puede llamar cultura, misma, que a su vez, comprende la enseñanza. Para ésta, Kant marca como fundamento que es el ser humano el único ser que necesita trabajar bajo una finalidad, por tanto se debe prepararlo para que pueda gozar y ganar sus sustentos. La instrucción tiene, entonces, por fin desarrollar en el individuo diversas funciones y fines.⁹⁸

En consecuencia, por medio de la instrucción se cultivarán las diversas facultades y se desarrollará una gama amplia de habilidades. Así, por facultades Kant

⁹⁶ *Ibid.*, p. 39.

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ *Cf.*, I. Kant, *op.cit.*

entendía el hecho de poseer razón; en este sentido, al igual que en los fundamentos éticos se distinguen la razón práctica de la razón especulativa en función del uso de la razón en general, al mismo tiempo, Kant distinguió en relación a las funciones que se pueden desempeñar con la razón en general, la facultad de la inteligencia, de la facultad del entendimiento. Esto lo explica en su obra *Crítica del Juicio*, pero en *Sobre Pedagogía*, se desarrolla lo que en cada una de ellas se inscribe. Así, en la inteligencia se circunscribe el ingenio, en cambio, en el entendimiento la imaginación y la memoria. A partir de esto, se puede entender que ambas facultades son denominadas como facultades superiores,⁹⁹ que deben ser cultivadas debido a que son la base para desarrollar gran cantidad de habilidades. En consecuencia, el principio de la instrucción será “enseñar al hombre a valerse por sí mismo, desarrollando en él todo lo que le permita alcanzar diversos fines”.¹⁰⁰ De este principio, se orienta el desarrollo de las habilidades y la impartición de los conocimientos Sin embargo, es importante señalar que la instrucción debe tener como base la calidad, más que la cantidad, es decir, tener en cuenta que lo que se va a cultivar, se aprenda con fundamentos. Por tanto,

En lo que se refiere a la habilidad se ha de procurar que sea sólida y no fugaz (y esto mismo puede decirse para el conocimiento porque, algunas veces) ocurre preguntar si es preferible dar gran cantidad de conocimiento o sólo una pequeña, pero sólidamente. Es mejor saber poco, pero con fundamento, que mucho superficialmente, pues al fin se advertirá en el último caso lo poco profundo de esto. Como el niño no sabe en qué circunstancias tendrá que usar este o aquél conocimiento, lo mejor es que sepa algo [...] con solidez.¹⁰¹

Del análisis de la obra, podemos identificar que los fines de la práctica educativa son disciplinar, cultivar, civilizar y moralizar. Ya desarrolladas dos de ellas, mencionemos lo que entiende Kant por las otras dos. Por civilizar, se entiende a la enseñanza de reglas y normas sociales. El aprendizaje de éstas se relacionará a

⁹⁹ En cambio, las facultades inferiores serán aquellas habilidades cultivadas en cada facultad superior. Kant las nombra como inferiores porque por sí solas no tienen valor, puesto que “un hombre con mucha memoria pero sin ningún juicio es un léxico viviente”. (*Ibid.*, p. 165)

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 166.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 167.

la manera de comportarse en diversas situaciones, mismo que vuelven al educando en seres civilizados. De igual forma, la civilidad la entiende Kant como el cultivo de ciertas virtudes, en donde, como ejemplo de las primeras, se encuentran los buenos modales, reglas de urbanidad, protocolos, cortesía. Por su parte, como ejemplo de las segundas, están la prudencia, moderación, sencillez, franqueza, entre otras. Así, al aprender las reglas, es posible hacer más factible y agradable la convivencia, pero siempre teniendo en cuenta que dichas reglas dependerán de la época en la que se encuentren. Por su parte, de las virtudes, Kant señala que pueden tener vigencia casi siempre, y aunque se vuelve necesario definir qué se entiende por prudencia, sencillez o franqueza, en lo general estas prácticas o virtudes sociales tienen un valor intrínseco.¹⁰² El civilizar, no obstante, no es únicamente para formulismos sociales, sino que busca plantear las condiciones para los vínculos sociales, puesto que tiene como principio “hacer que el individuo sea digno de ser querido”. La convivencia social exige ciertos comportamientos, por lo cual son necesarias la prudencia, la mesura, la sencillez, la cortesía, la espontaneidad, entre muchas más, mismas que responden a dichas exigencias surgidas por la convivencia con los demás, pero sobre todo por su aceptación.

2.3.2.-La formación moral.

Hasta aquí, es posible identificar que mientras que los tres primeros aspectos de la educación hacen referencia al desarrollo de las capacidades humanas orientadas a la satisfacción de las necesidades básicas y la inserción en el entorno social, la “formación” (*Bildung*), está ligada a la educación moral y cívica, considerada por el filósofo como el último fin del proceso educativo. Por ende, Kant diferenció a la formación entre la “formación mecánica” (o instrucción), la “formación pragmática”, (o prudencia) y la “formación moral” (o moralización). La

¹⁰² Cf. I. Kant, *op. cit.*

primera se vuelve indispensable puesto que permite a cada individuo alcanzar sus fines y otorga a cada uno “un valor en cuanto a sí mismo como individuo”;¹⁰³ la segunda es la formación del sujeto en ciudadano, permitiéndole desarrollar un valor público; y la tercera otorgará a cada individuo “un valor en relación con toda la especie humana”, lo cual, se relaciona con el fin último de la humanidad, por lo cual es la parte más importante de la educación.

De este modo, entendemos que la formación moral se apoyará en principios prácticos que cada cual ha de comprender por sí mismo, formación que requiere el desarrollo de la capacidad racional. Es decir, esta parte de la educación será la que responda a la necesidad de la formación del gusto, de la autonomía, y la libertad. Por esta razón, Kant la define como

aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama práctico todo lo que tiene que ver con la libertad.) Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí mismo, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco.¹⁰⁴

Es así que la formación moral responderá a fines morales, pues promoverá en el individuo la adopción de principios que hagan posible la elección de fines que puedan encontrar el principio de universalidad, es decir, aquellos que respondan a lo postulado en el “imperativo categórico”. Siguiendo esta línea, Kant observó que será por medio de la educación el hombre, no sólo será disciplinado y cultivado, sino además moralizado, en donde “no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos.”¹⁰⁵

Justo aquí se retoma el concepto de libertad, como aquella capacidad de apropiarse principios subjetivos que puedan tener el carácter de universalización, “que viene

¹⁰³ *Ibid.*, p. 45.

¹⁰⁴ *Idem.*

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 38-39.

a coincidir así, en el marco de la filosofía moral kantiana, con la sujeción de la razón práctica al mandato incondicionado de la ley moral”.¹⁰⁶

Como consecuencia, para Kant, a través de la moralización o cultura moral ha de lograrse:

que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor moral de las acciones está en las máximas del bien. La educación física se diferencia de la moral en que aquella es pasiva para el alumno, mientras que ésta es activa. Ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber.¹⁰⁷

En otras palabras, se detecta aquí rasgos de la filosofía moral kantiana, en el sentido de que el valor moral de una acción se encuentra en el valor de aquella “máxima” que motiva dicha acción; así como la idea del “deber” como principio exclusivo que determina la voluntad en toda acción “moralmente buena”.

En conclusión, el fin de la formación moral será desarrollar en los seres humanos aquella capacidad de someterse a los preceptos de la razón práctica, es decir, desarrollar el gusto sobre lo moral y la autonomía, puesto que la ley moral encontrará su origen en la capacidad racional del sujeto. Como resultado, será entonces la cultura moral el aspecto más esencial del proceso educativo, más que los otros:

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento: lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Ileana Beade, “En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana”, en *Signos Filosófico*, p. 106.

¹⁰⁷ I. Kant, *op. cit.*, p.67.

¹⁰⁸ I. Kant, *op. cit.*, p. 39.

Siguiendo está lógica, podemos notar nuevamente aquí que esta parte del aspecto práctico del sistema pedagógico pensado por Kant, responde al fin de formar sujetos autónomos, que, como recordamos, se fundamentará en el desarrollo de las capacidades racionales del individuo que le permitirán darse a sí mismo las máximas en las que se fundan sus acciones.

Por su parte, aunque la disciplina forme parte del proceso educativo, no será tan relevante en la parte de la formación moral, puesto que

La cultura moral tiene que fundarse en máximas, no en la disciplina. Ésta impide los vicios, aquélla forma el modo de pensar. Ha de mirarse, pues, a que el niño se habitúe a obrar por máximas y no por ciertos estímulos. Con la disciplina, sólo queda una costumbre, que se extingue con los años. El niño debe aprender a obrar por máximas, cuya justicia comprenda él mismo. Fácilmente se ve, que es difícil conseguir esto en niños pequeños, y que la educación moral exige la mayor ilustración de parte de los padres y de los maestros.¹⁰⁹

Entretanto, la educación moral deberá trabajar con miras a la formación del “carácter moral”.¹¹⁰ Desarrollarlo en el individuo implica instruirle en distintos tipos de deberes: en primera, para consigo mismo, es decir, que sus actos no dañe la dignidad de la humanidad que se encuentra en su propia persona; y para con los demás, lo cual se refiere al respeto hacia el “derecho de los hombres”.¹¹¹ La formación moral, por tanto, se afianzará en aspectos morales con intereses cívicos, fomentando en los educandos el respeto por la dignidad de las personas, al mismo tiempo que impulsa su compromiso con valores cívicos fundamentales, específicamente en la libertad, la igualdad y la justicia.

Hay algo en nuestra alma que hace interesarnos: a) por nosotros mismos; b) por aquellos entre quienes hemos crecido, y c) por el bien del mundo. Se ha de hacer familiares a los

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 71-72.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 105.

¹¹¹ Aquí, como escribe Beade, “La caracterización de este segundo tipo de deberes deja entrever las proyecciones político-jurídicas implícitas en la idea kantiana de formación moral. El concepto de derecho está íntimamente vinculado, en el pensamiento político-jurídico kantiano, con la exigencia de un uso del arbitrio individual que pueda ser conciliado con el arbitrio de otros ‘según una ley universal de la libertad’, no puede resultar ajeno a la formación moral (de carácter eminentemente ético y jurídico-político)”. (*Op. cit.*, p. 107.)

niños estos intereses y templar en ellos sus almas. Han de alegrarse por el bien general, aun cuando no sea en provecho de su patria ni el suyo propio.¹¹²

2.4.-A manera de síntesis.

La pedagogía pensada por Kant encuentra su carácter científico en dos condiciones. La primera consiste en el establecimiento de un fin o ideal a alcanzar, el cual, como hemos visto ahora, no es más que la concreción del destino de la humanidad fundamentada en sus conceptos de progreso, ilustración, y por su puesto en la vida moral sostenida sobre los imperativos categóricos. Bajo esta lógica, dicho ideal determinará los principios, conceptos y postulados científicos y filosóficos que explicarán tanto las condiciones de la realidad como de los seres humanos, en el sentido que sería la filosofía quien velaría por la científicidad como vinculación teórica, de la disciplina Pedagógica. Aunado a esto, condicionará la parte práctica que permitirá alcanzar dichos fines, es decir, que las propuestas propias de lo que Kant denomina el “arte de educar”, la disciplina, la instrucción, el acto civilizatorio, pero sobre todo la formación moral, se fundamentarán y al mismo tiempo responderán a dichos principios filosóficos para hacer posible que en los seres humanos se forme el gusto, la Ilustración y la autonomía, estados ideales que permitirán al ser humano alcanzar el destino de la humanidad en general.

La segunda condición descansa en el hecho de que esta práctica deberá ser pensada y mejorada en el transcurso de la historia, para que en un futuro se pueda aplicar de forma mejorada, y ésta, a su vez, pueda ser reflexionada según las exigencias del contexto histórico de cada generación. En este punto tiene cabida el paralelismo que existe entre la dependencia del fin de la humanidad con el proceso educativo, es decir, que, como ya se mencionó, para Kant únicamente por medio de la educación el hombre podrá alcanzar su destino. Por tal motivo,

¹¹² I. Kant, *op. cit.*, p. 93.

este aspecto de la pedagogía como ciencia es crucial, puesto que la necesidad de mejoramiento de la práctica educativa por medio de la teoría educativa, la pedagogía, hará posible y factible el avance de la humanidad hacia su progreso cultural, de conocimiento, pero sobre todo, mora. De aquí que Kant encuentre en las instituciones educativas con modelo filantrópico la mejor forma de experimentar las prácticas educativas, mismas donde la filosofía servirá como fundamento para las aproximaciones empíricas del fenómeno educativo. Pero no en un aspecto en el que esta necesidad de buscar el progreso de la educación se quede sólo en los espacios escolares, sino que se menciona a dichas instituciones por el hecho de que deberán estar a cargo de las autoridades de las sociedades, provocando así, que la tarea de la educación responda a toda la sociedad en su conjunto.

Como pretexto de lo anterior, cabe mencionar a uno de los actores más importantes del proceso educativo: el educador, el cual, teniendo en cuenta la labor titánica que presenta llevar cabo no sólo el arte de educar, sino a la pedagogía como disciplina, “tendrá que ser una nueva concepción de filósofo teórico-empírico o un maestro docto en filosofía el que tendrá que encargarse de articular la propuesta educativa para la construcción de una teoría en torno a ella; es decir una Pedagogía”.¹¹³

Así mismo, no sobra señalar aquellos aspectos que pudieran criticársele a su propuesta, tales como el hecho de que la educación de las mujeres pasaba a un segundo plano; que su visión de cultura pudo verse enfocada sólo a culturas de occidente, desechando su posibilidad a otras; y que su visión tanto de ser humano, el cual si bien es cierto que responde a su contexto histórico-espacial, como ideal a alcanzar no son más que reflejo de un modelo de hombre europeo burgués del siglo XIX, entre otras más.

Pero dejando de lado lo anterior, es incuestionable la relevancia que tuvo el pensamiento filosófico que Kant desarrolló, puesto que influenció a un sin número de filósofos y pensadores no sólo de su tiempo, sino hasta la actualidad. Ejemplo

¹¹³ R. Huarte, *op. cit.*, p. 16.

claro es este mismo trabajo, en específico los elementos que se han desarrollado hasta ahora en el que se puede identificar la pedagogía como principio teórico, del cual será posible mejorar a la educación. De esto, es que se desarrollará a continuación la propuesta de un sistema pedagógico de carácter científico, es decir, el pensamiento de Johan Friedrich Herbart.

CAPÍTULO 3. HERBART Y SU PEDAGOGÍA GENERAL.

Como hemos mencionado en la introducción, Herbart continuó con la tarea que comenzó Kant, en el sentido que pensó a la pedagogía como un sistema científico 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.¹¹⁴ Este fin, en el caso de Herbart, es la moralidad.¹¹⁵

Para lograr lo anterior, en su propuesta teoría y práctica se articulan para alcanzar dicho fin. Partiendo de esto, hizo una distinción entre el “arte de educar” y la “ciencia de la pedagogía”. Con respecto al primero, dijo que es la suma de las destrezas para conseguir un fin determinado. No obstante, para él, la práctica educativa siempre arrojaría experiencias limitadas, puesto que se aplica en espacios y tiempos específicos. Por su parte, la teoría, además de dictar cómo ha de entenderse la naturaleza, contendrá 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”.¹¹⁶ Es decir, la pedagogía será entendida por Herbart como la articulación de la teoría derivada de las experiencias, lo cual como vemos, soluciona el problema de lo limitado de estas. Así, dicha teoría dirigirá la práctica posterior, o en palabras del autor,

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,

¹¹⁴ 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.

¹¹⁵ Johan Friedrich Herbart, *apud*, en A.k. Runge, *op.*, cit., p.39.

¹¹⁶ Renato Huarte Cuella, *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la Pedagogía, como ciencia*, p. 55.

secundariamente, para la vista de conjunto; tiene que preceder el estudio de la pedagogía general, ordenado conforme a los conceptos fundamentales.¹¹⁷

Para entender lo anterior, es necesario desarrollar la forma en que construyó las partes tanto teóricas como prácticas que constituyen su sistema pedagógico

3.1.-La teoría como fundamento de la acción.

En lo que respecta al concepto de ciencia, Herbart 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”.¹¹⁸ Por consiguiente, “la doble fundamentación de la pedagogía, es parte, mediante la filosofía práctica y, en parte también, mediante la psicología”.¹¹⁹ Aquella muestra el fin de la educación; ésta el camino, los medios y los obstáculos. Piensa, por tanto, en un sistema pedagógico que responde a dos asuntos de las prácticas educativas, es decir, a la meta y al camino por recorrer.

3.1.1.-La psicología como fundamento del aprendizaje.

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

¹¹⁷ Johan Friedrich Herbart, *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. p. 9.

¹¹⁸ Johan Friedrich Herbart, “Ciencia y arte. Teoría y práctica”, en *Antología de Herbart*, p. 17.

¹¹⁹ J. F. Herbart, *Bosquejo...* p. 9.

emociones humanas”.¹²⁰ A partir de este planteamiento, desarrolló uno de los primeros intentos de articular una psicología científica, pues quiso establecer un orden y un determinismo en los estados de la conciencia.

Desarrolló una psicología como metafísica aplicada en el que explicó que el mundo estaba formado de una cantidad infinita de entes llamados *reales*,¹²¹ los cuales son simples, es decir, que no poseen una cualidad ni propiedades por sí mismos. Éstas sólo son alcanzadas cuando, en una lucha entre dos reales que quieren destruirse, cada uno evita ser anulado “vistiéndose” de varias formas para conservarse y no perder su identidad primera.¹²²

Dentro de esta categoría de reales simples es que entra lo denominado como “espíritu”, “alma” o “mente”. Así, para Herbart

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 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.¹²³

Es decir, su psicología estudiaría el alma como un reflejo de las cosas externas al hombre, fundamento que le permitió “establecer que todo viene de los objetos y

¹²⁰ J.F. Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. P. 9.

¹²¹ Entes invariables y eternos inaccesibles al conocimiento humano, considerados como posición absoluta, ajena e independiente del pensamiento y el hombre mismo. *Confront.,.* Nikolai Aleksandrovich Konstantinov, E. N. Medinski y M. F. Shabaeva, *Historia de la Pedagogía*.

¹²² *Confront.* Emile Bréhier, *Historia de la Filosofía*.

¹²³ Johan Friedrich Herbart, *Lehrbuch zur Psychologie*, pp. 123-124.

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”.¹²⁴

Pero si el alma no tiene funciones ni propiedades en sí misma, ¿cómo pensamos? Para Herbart, el pensamiento tenía como base el concepto de “experiencia”, entendida 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 la experiencia concebida rectamente por la metafísica”.¹²⁵ De aquí que todo conocimiento humano tuviera su punto de partida en aquella, 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*”.¹²⁶

La experiencia, por tanto, Herbart la entendió como el momento en que el espíritu como real entra en contacto con otros entes, mismos que son “introducidos” por medio de la *intuición*, es decir, cuando los sentidos son llamados por los reales externos. Entonces, a partir del acto de intuir es donde aparecen las llamadas “representaciones”, “imágenes” o “ideas interiores” [*Vorstellungen*]. Dicha imagen, empero, es tomada como una “aparición objetiva”, es decir, que no depende de la imaginación o acción del hombre, sino que es dada,¹²⁷ arrojada por la realidad. Éstas tienen una conciencia de sí mismas, tienen energía propia. Bajo esta lógica, el alma adquirirá su forma de manifestarse a partir del tipo de objetos externos con los que interactúe, de aquí que exista una “variedad” infinita de los fenómenos psíquicos. Pero lo que genera el funcionamiento de la mente es el conjunto de movimientos que llevan a cabo las representaciones. A esta conformación de

¹²⁴ Gabriel Compayré, *Herbart: la educación a través de la instrucción*. p. 29.

¹²⁵ J. F. Herbart. “Fundamentación científica de la pedagogía”, en *Antología de Herbart*, p. 26.

¹²⁶ G. Compayré, “nota al pie”, en *op. cit.*, p. 20.

¹²⁷ “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”. (José Ortega y Gasset, “prólogo”, en Johan Friedrich Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, p. XXI.)

estructuras que dan origen a los sentimientos, emociones, procesos intelectuales, voluntades, deseos, etc., lo denomina *apercepción*.

En este sentido, 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”,¹²⁸ 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 alma como real”,¹²⁹ 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 en esta lógica, Herbart explicó que se pueden dar dos situaciones: si las ideas son afines entre sí, se conformarán conjunciones; y si son contrarias, se dan las llamadas contraposiciones.¹³⁰ A esto la nombró como “dinámica del espíritu”, la cual es origen de todas las manifestaciones tanto internas como externas del hombre. Entre éstas se destacan, como las más importantes, el “deseo”, “la

¹²⁸ N. 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. 149.

¹²⁹ N. Abbagnanno y A. Visalberghi, *op. cit.*, p. 493.

¹³⁰ 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”. 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).

voluntad”, el “placer” y al sentimiento de “desagrado”,¹³¹ los cuales son fundamentales para constitución de la moralidad, como lo veremos más adelante.

En consecuencia, Las ideas que son homogéneas entre sí se unifican, uniéndose en lo nombrado 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. 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”.¹³² 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

¹³¹ El deseo 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 voluntad, 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”. (G. Compayré, *op. cit.*, 46) 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”. (*Idem*) 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.

¹³² 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 nueva 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: “Herbart, Johan Friedrich”, en Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación [en línea])

a modificarse por sí mismas hasta un cierto punto cuando entran repetidamente en la conciencia con diversos motivos.¹³³

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. 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”.¹³⁴

Aquí tiene cabida una crítica a su fundamento psicológico, puesto que, aunque por un lado libró 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, sin embargo, dependiente de fuerzas con energía propia ajenas a él, por el hecho que son las relaciones y repulsiones entre sus denominadas representaciones las que, por así decirlo, determinarán no sólo el código de la conducta, sino hasta del sentir y el pensar. Esto puede generar que, en principio, se crea que lo único que importa en el proceso educativo es la conformación de la mente, más que el sujeto como persona.

3.1.1.1.-El interés como fin de la instrucción:

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*]. Éstos se entenderán como la tendencia de las asociaciones de ideas por unirse con aquellas por las que sienten afinidad. No preceden a la experiencia, sino que dependen de las

¹³³ J. F. Herbart, “Fundamentación científica de la pedagogía”, en *Antología de Herbart*, p. 37.

¹³⁴ Frederick Mayer, *Historia del pensamiento pedagógico*, p. 283.

articulaciones de ideas ya contenidas en cada sujeto. 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.

El interés, por ende, se vuelve concepto cardinal de la instrucción, entendida como la parte práctica del sistema pedagógico, 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 nueva que llega a la conciencia. Por consecuencia, el acto instruccional sólo será tal si promueve ricos y profundos intereses más bien que conocimientos específicos. A esto Herbart escribió:

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.¹³⁵

Así, cuando hizo alusión aquí a dicho “querer” de las asociaciones de ideas, no sólo se refería 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 aquellos movimientos internos.

Ahora, Herbart hizo una distinción de la naturaleza de los intereses según lo que motive su actividad: el indirecto, impuesto al sujeto, llamado también voluntario, visto como la parte negativa; y el directo, espontáneo, atención involuntaria, que contiene la curiosidad, la necesidad de aprender, beneficioso para la mente. Aunado a esto, divide a las masas de representaciones según su fuente o naturaleza: las que corresponden al “conocimiento”,¹³⁶ y las referentes al “trato de

¹³⁵ J. F. Herbart, *Bosquejo...*p.27.

¹³⁶ 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” (“¿cómo es?”).

gentes¹³⁷ [*umgang*]. Dentro de los primeros, a su vez, se encuentran los denominados como “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. Estos serán la base de la moral. En lo que respecta al trato de gentes, Herbart 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.¹³⁸

Con base en lo anterior, propuso el concepto “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”.¹³⁹ Lo que busca con esto es la abundancia de 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. En consecuencia, siguiendo esta lógica de ideas articulándose entre sí, la instrucción, para Herbart, buscaría “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).¹⁴⁰ Se trata, por decirlo así, de construir los esquemas referenciales tanto de conocimientos, bagaje cultural, como de conducta, mismos que determinarán el funcionamiento mental de cada sujeto.

¹³⁷ Este término es equivalente a la interacción social o trato social.

¹³⁸ *Confront*, J. F. Herbart, *Pedagogía General...*

¹³⁹ . Luzuriaga, op. cit., p. 206.

¹⁴⁰ J. F. Herbart, *Pedagogía General...* p. 22.

Como podemos observar, todos estos conceptos que Herbart desarrolló no son otra cosa que una explicación de su forma de entender el aprendizaje. Es por esta razón que se vuelve necesario analizarlos, puesto que son la concreción de la lógica de que los fundamentos se derivan y articulan de otros fundamentos. Pero no se queda en lo anterior, sino que, siguiendo en el tenor de su concepción de ciencia, estos se verán reflejados y aplicados, como lo veremos más adelante, paralelamente en cada uno de los pasos a seguir de la parte práctica de su propuesta pedagógica. Es decir, lo que sus principios teóricos dictan, acerca la forma en que se constituye la mente y sobre todo la forma en que se aprende, es un trazado que la práctica educativa por medio de la instrucción deberá seguir para alcanzar el fin moral. No obstante, para esto, no basta con la cultura intelectual, sino que falta por abordar el aspecto más importante que sentará las bases para la moralidad.

3.1.1.2.-Formación del carácter: de la concentración a la reflexión.

Para Herbart existían dos situaciones en cuanto a la condición del espíritu de los sujetos: por un lado, cuando no ha estado dentro de un sistema educativo, sus masas de representaciones se encontrarán revueltas, confusas y limitadas; por el otro, al momento de introducirse a un sistema pedagógico, sus estructuras mentales podrán alcanzar una sistematización que le permita llevar al espíritu hacia lo múltiple.

Así, en este segundo caso, cuando en la mente sus elementos están identificados, ordenados y asociados, será posible tener un verdadero dominio sobre las voliciones y tendencias; esto es a lo que Herbart denominó como “carácter”, estado elemental que permitirá la moralidad. Para alcanzarlo, 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” y la “reflexión”. Entre estos dos puntos, se llevan a cabo “la claridad”, “la asociación”, la “sistematización” y la “reflexión” o “método”. Expliquemos en qué consiste cada uno.

La concentración es el momento en el que todas las masas de representaciones se relacionan bajo la subordinación de una nueva representación dominante, permitiendo conocer en su totalidad al objeto que la produce. Así, en la búsqueda de la multiplicidad de intereses, se buscarán diversas como el número de experiencias que se fomenten. 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”, donde se “ve la relación de los objetos varios, ve cada cosa aislada en su correspondiente lugar, como miembro de esta relación”.¹⁴¹ 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”. Por ende, “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”. Aquí se busca una conciencia unida y 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

¹⁴¹ J. F. Herbart, *Pedagogía General...*, p. 69.

su aplicación sea consecuente”.¹⁴² 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.¹⁴³

Lo que Herbart quiso explicar con esto, es la forma en que se llevaban a cabo los aprendizajes provocados por una enseñanza sistematizada, puesto que desarrolla la manera en que los sujetos se apropian de una forma clara, relacionada y articulada los conocimientos compartidos por el educador. Busca, además, 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.

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”. Sentado estas bases, las voluntades no sólo podrán ser controladas, sino redireccionadas a partir de su evaluación. Esto le permitirá al sujeto alcanzar una inmutabilidad de lo interno frente a las excitaciones exteriores, lo cual le impedirá distraerse o moverse hacia estados de la realidad que lo alejen de la verdadera moral. 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.

¹⁴² *Idem.*

¹⁴³ Cf., N. Abbagnano y A. Visalbergui, *op. cit.*

3.1.2.-La ética como estética:

En lo que se refiere a su teoría moral, Herbart dice 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.¹⁴⁴

Herbart señaló aquí la inexistencia de conceptos apriorísticos, ajenos a la experiencia, que condicionen al sujeto. Si los hubiera, la aplicación de los procesos educativos sería imposible, puesto que sí tanto la libertad como la moral están determinadas ¿en qué momento se puede formar el sujeto? Siguiendo esta línea, no se pueden tomar a los postulados morales como obligación, como los imperativos categóricos de Kant, puesto que "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".¹⁴⁵ Esto iría en contra de propuesta psicológica de Herbart, debido a que, como ya vimos, ni la razón ni la voluntad existen en los sujetos de forma natural, 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 construirían 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, en

¹⁴⁴ 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.

¹⁴⁵ G. Compayré. *op. cit.*, p. 60.

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

3.1.2.1.-Condiciones para la moralidad: el gusto y los juicios estéticos.

Debido al hecho de que el sistema pedagógico pensado por Herbart encuentra su sentido, motivo y dirección en los fines a alcanzar, es necesario entender que para él

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.¹⁴⁶

De dichas palabras, es posible deducir que la moralidad vista como fin de la educación, está articulado por otros fines que el mismo educando se pondrá en un futuro, derivado de la práctica educativa 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

¹⁴⁶ J. F. Herbart, *Pedagogía General*...pp. 44-45.

inmediatamente a cualquiera que recuerde las más conocidas ideas fundamentales de la moral.¹⁴⁷

En primer lugar, con los fines “puramente posibles” o “de elección”, se refería a aquellas proyecciones que el sujeto por su misma constitución espiritual se hará para sí. Son tendencias libres, que pueden o no 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, sería 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”.¹⁴⁸ 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

¹⁴⁷ *Íbid.*, pp. 45-46.

¹⁴⁸ J. Ortega y Gasset, op. cit., pp. XXXVIII.

fisionomía”.¹⁴⁹ 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 buenos (positivos) y cuáles son malos (negativos), sino que estos se constituirán en la sensibilidad y la Ética se encargará sólo de mostrarlos.

En este sentido, 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.

Regresando a los juicios estéticos, 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”, 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. Para que todo lo anterior pueda llevarse a cabo, debe existir esa claridad y control sobre la conciencia, es decir, el carácter. En la ausencia de éste lo bueno y lo bello no serán claros.

¹⁴⁹ Ibid., p. XXXIX.

Aquí es cuando encontramos nuevamente esta relación de postulados entre las propuestas científicas de Herbart, puesto que para explicar de qué forma lo moral tiene cabida en el espíritu, antes tuvimos que entender cómo funcionaba éste. Pero no sólo esto, sino que todo este desarrollo conceptual marca el camino que la práctica debe seguir. 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”.¹⁵⁰

3.1.2.2.-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.¹⁵¹ 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”.¹⁵² 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. Aquí se remarca el hecho de que, aunque se identifiquen como ideales, estas ideas no son ajenas a la experiencia, sino que, siguiendo la lógica de su psicología, 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

¹⁵⁰ F. Mayer, op. cit., pp. 282-283.

¹⁵¹ Cf. J. Ortega y Gasset, op.cit.

¹⁵² J. F. Herbart, apud., en Ortega y Gasset, “prólogo” en op. cit., p. XLIII.

de abstracción de sus virtudes, pero son éstas las que hacen honesto al hombre”.¹⁵³

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 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. 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.¹⁵⁴ Por su parte, “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 referirá a lo que es más grande en relación a lo pequeño, sólo como valor cuantitativo, pues no incluye ninguna cualidad. En este sentido, un acto moral bueno será, por así decirlo, automático, gracias a que una voluntad, al ser más grande que otras, será aprobada desde la libertad íntima, por el juicio estético como el que más valor tiene.

La tercera idea es la nombrada como “benevolencia” [*Wohlwollen*]. Es cuando la voluntad propia, “mi querer”, entra en relación con la imagen recibida, en mi 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”.¹⁵⁵ 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

¹⁵³ G. Compayré, op. cit. p. 61.

¹⁵⁴ 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”. (J. Ortega y Gasset, op. cit., p. XLIV) La libertad interna se basará entonces en una relación de dos aspectos: el examen o discernimiento, que es un juicio estético, y la voluntad.

¹⁵⁵ J. Ortega y Gasset, op. cit., p. XLVI.

de una situación, es entonces cuando se sobreviene un conflicto. Cuando se evita éste es cuando se lleva a la “idea del derecho” [*Recht*], o en otras palabras, 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 lo cual nace la necesidad de compensar. Por esto, si se actuó con provecho, se le premia, pero si actuó con perturbación, se castiga.¹⁵⁶

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”.¹⁵⁷

3.1.3.- La moralidad.

Bajo estos fundamentos, la parte práctica del proceso educativo buscará propiciar situaciones que permitan al educando reconocer en sí mismo, en sus propias experiencias, qué es el bien, qué es lo justo, más que dictar leyes universales que sirvan de instrucciones. Así, para que estas ideas lleguen a la moralidad

¹⁵⁶ 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.

¹⁵⁷ G. Compyaré, op. cit. p. 62.

[*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”. Para esto, en palabras de Herbart,

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.¹⁵⁸

Como recordamos, lo que caracteriza a la pedagogía con carácter científico es que todos los principios de la teoría y la práctica se articulan de forma recíproca para alcanzar un fin. Esta es la “moralidad”, entendida como un ideal de actitud ética, en tanto cualidad de las acciones que las hace buenas.¹⁵⁹ 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. No es, como se puede deducir hasta el momento, una condición que exista fuera al hombre, o que sea anterior a éste, sino que será precisamente él quien la construirá. De aquí, que se vuelva necesaria la organización de los esfuerzos de la praxis educativa bajo este ideal por construir.

Sin embargo, como veremos más adelante, la moralidad también fungirá como medio 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.¹⁶⁰

Para finalizar, encontramos que el fin último del sistema pedagógico de Herbart es que la moralidad ahora forme parte del sujeto mismo y se convierta en su principio

¹⁵⁸ J. F. Herbart, “Fundamentación científica de la pedagogía” en *Antología de Herbart.*, p. 31

¹⁵⁹ Cf., A. K. Runge Peña, op. cit.

¹⁶⁰ Cf. Idem.

de acción 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.

En conclusión, para Herbart, la posibilidad de la formación de los seres humanos se encontraba en la comprensión de su constitución interna, misma que su psicología explica en forma de metafísica aplicada. El interés, la apercepción y todos los procesos mentales que permiten el crecimiento del alma, por tanto, serán la base para que el sujeto se forme en los diversos aspectos de la realidad, sobre todo en los que respecta a lo estético y a lo moral, a partir de desarrollar en él una sensibilidad estimativa, o gusto, que le permita construir para sí mismo la moralidad.

El objetivo de la educación, por tanto, será 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 lógica, en la práctica educativa debe prevalecer un equilibrio entre la cultura moral, como interacción social, y la intelectual, en lo referente al conocimiento que tiene su origen en la experiencia con objetos y conceptos científicos.

El acto instruccional desarrollará ambos aspectos, 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.¹⁶¹

Ante esto, es posible deducir 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, esta idea moral marca la tendencia por lo que es más grande, por lo que es más fuerte. A partir de lo dicho, Herbart estableció 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 éstos 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.¹⁶²

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. Desarrollemos en qué consiste ésta.

¹⁶¹ J. F. Herbart, "Pedagogía General...", p. 81.

¹⁶² J. F. Herbart, "Fundamentación científica de la pedagogía", en Antología de Herbart, p. 32.

3.2.-La práctica como concreción de la teoría.

Ya explicados los fundamentos teóricos contenidos en la psicología y ética de Herbart, se desarrollará a continuación de qué forma se articula y hace posible a la parte práctica de su sistema pedagógico; 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 e inicial 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, son entendidas como parte del proceso instruccional que tiene como objeto a la simpatía; dicha relación será entendida como la cultura moral.¹⁶³

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.¹⁶⁴

¹⁶³ 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].

¹⁶⁴ J. F. Herbar, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. P. 11.

Bajo esta mirada, la instrucción se vuelve la parte más importante del sistema pedagógico de Herbart, puesto sólo a partir de ella se puede propiciar la dinámica entre las relaciones que hacen posible que los sujetos alcancen la moralidad. La instrucción, por tanto, será aquel acto por el cual se tendrá que “producir” y presentar al interés una diversidad de objetos y ocupaciones interesantes, se trata de provocar los conocimientos en forma de ideas para la constitución misma de la estructura del pensamiento. 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”.¹⁶⁵

Con sus métodos y grados busca que en el alma se produzcan todos los procesos que permiten llegar al carácter, en el sentido de que “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”.¹⁶⁶ Sólo a partir de esto, podrán efectuarse 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 este punto, siguiendo esta lógica, se puede decir que la instrucción funge el papel de enseñanza, al buscar la formación de la inteligencia, base indispensable de la voluntad. 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.¹⁶⁷

¹⁶⁵ 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.

¹⁶⁶ J. F. Herbart, *Pedagogía General*...p. 84.

¹⁶⁷ *Ibid.* P. 48.

En lo referente a la instrucción para lo moral, es necesario aclarar que Herbart entendió a la simpatía¹⁶⁸ como el interés que recaerá en la relación entre los sentimientos con otros seres humanos, una demanda, una exigencia que se le hace al espíritu para que se mueva, para que accione sin esperar nada. Por tal motivo, esta parte del acto instruccional estará enfocada en el trato de gentes, lo cual desarrollará dicho interés a partir de actividades tanto sociales como educativas que la propicien; en éstas se reconocerán las ideas prácticas.

En consecuencia, no existirán diferentes procesos de instrucción, dos métodos diferentes, sino que será uno mismo proceso que se dividirá en dos vertientes según el aspecto en que se enfoque: entre la formación del aspecto intelectual y del moral. 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.

3.2.1.-Condiciones para la educación:

Antes de desarrollar las etapas de la instrucción, Herbart identificó principios rectores que caracterizan a los sujetos y que permiten que la práctica educativa se lleve a cabo. En primera instancia, existe el concepto de “subjetividad”, es decir, las propiedades de cada sujeto en su singularidad, conformada en dos aspectos; por una parte el espíritu y por otra el cuerpo. Como recordamos, 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

¹⁶⁸ Aquí 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.

físico, cargados de cualidades y defectos, definen las propiedades de los caracteres individuales. Pero el concepto principal que establece la posibilidad de transformación de los seres humanos, el fundamento mismo que hace de la educación una actividad no sólo posible, sino necesaria, es el de la “formabilidad” [*Bildsamkeit*].¹⁶⁹

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.¹⁷⁰

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

¹⁶⁹ 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. ‘Educatable’ 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 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)

¹⁷⁰ 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.

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.

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.¹⁷¹

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. 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. A esto Herbart escribió:

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.¹⁷²

Por esta razón, la formabilidad será diferente y propia de cada individuo, por lo cual se hace aún más visible la necesidad de una educación sistematizada a partir de la rigurosidad.

Por su parte, ya entrando a la parte práctica como tal, para que las experiencias se lleven a cabo de forma adecuada, Herbart propuso acciones que permitirán

¹⁷¹ J. F. Herbart, *Bosquejo par aun curso de Pedagogía*, p. 26.

¹⁷² Johan Friedrich Herbart, "Fundamentación científica de la pedagogía" en *Antología de Herbart.*, p. 26.

guiar, redirigir y controlar los movimientos no necesarios de los educandos. Así, por un lado, se encuentra “el gobierno de los niños”, el cual tiene como fines inmediatos tanto el “mantenimiento del orden” [*bloss Ordnung*], como mantener a los educandos ocupados. Para ésta, utiliza “amenaza” [*Drohung*] y la “vigilancia” [*Aufsicht*]. En adición, la “disciplina” pretendería la formación para la virtud, apoyándose sobre todo en el trato personal y dirigiéndose a la conducta que se rige por las ideas morales. Con esta práctica no sólo se sancionaría de forma momentánea, sino que al actuar sobre los primeros cimientos del espíritu, se establecerían los pilares del carácter que la instrucción misma construirá para la vida independiente del sujeto. Los procedimientos que se utilizarían en la disciplina tendrían un efecto muy grande en la mente, puesto que, por medio de éstos, se reprimirían o generarían sentimientos.

En este punto se remarca el hecho de que todos éstos postulados 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”.¹⁷³ Así, 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.

¹⁷³ J. F. Herbart. *Pedagogía general...*p. 104

3.2.2.-Los grados de la instrucción.

Puede parecer repetitivo, pero la reciprocidad entre teoría y práctica, entre fundamentos y método se identifica en 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. De aquí que el orden y relación entre los grados de la instrucción estén

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).¹⁷⁴

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”.¹⁷⁵

En consecuencia, el primer grado de la instrucción es la “claridad”, este se refiere al momento en que se da la “intuición libre”, donde para la parte del intelecto “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”.¹⁷⁶ Referente a la simpatía, se introducirá al educando en las primeras interacciones sociales. Se presentarán los objetos más cercanos a aquel que contenga algo de las expresiones de la humanidad.

¹⁷⁴ Lorenzo Luzuriaga, Historia de la educación y la pedagogía, p. 205.

¹⁷⁵ J. F. Herbart, *Pedagogía General*...p.92

¹⁷⁶ J. F. Herbart, “La instrucción”, en Antología de Herbart, p. 74.

Posterior a esto, se analizarán para identificar los elementos que lo constituyen, en seguida, en la “asociación”, como segundo grado de la instrucción, se comparan entre sí para detectar sus relaciones. Al hacer esta vinculación, se pasará de las nociones aisladas a su derivación, es decir, 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”.¹⁷⁷ En lo referente a la simpatía, el educando, al ya haber identificado los elementos de las emociones y los sentimientos particulares, los asociará con la humanidad en sentido universal.

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 se refiere al momento en 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 último, Herbart señaló la necesidad de que lo apercebido por el sujeto se manifieste, pues se 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”.¹⁷⁸ 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

¹⁷⁷ G. Compayré. op. cit., p. 48.

¹⁷⁸ J. F. Herbart, “La instrucción”, en Antología de Herbart, p. 75.

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.¹⁷⁹

Es, pues, el “método” o el de “filosofar el último grado de la instrucción, como toma de conciencia en estado de movimiento. Desde el plano de la psicología exige la acción, y en el plano didáctico supone la realización de ejercicios de diferentes tipos. 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. Por su parte, para la simpatía, 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”.¹⁸⁰ 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. Con esto es posible observar que se cubre 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 alguien que forma parte del vínculo con ellos, convirtiéndolo en un miembro participante de la sociedad. Pero no será como un

¹⁷⁹ M. Gadotti. op. cit., p. 97.

¹⁸⁰ J. F. Herbart, *Pedagogía General*...p. 181.

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.

3.2.3.- Métodos o modos de la instrucción.

Los métodos o modos de la instrucción desarrollados por Herbart proporcionarán de una forma específica la materia de la instrucción. 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”.¹⁸¹

El “método descriptivo” consistirá en “agrandar” las intuiciones que se deriven de los objetos más cercanos de la vida cotidiana del educando, “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”,¹⁸² haciéndolo entrar gradualmente a la universalidad de conocimientos, permitiéndole así ser múltiple y diverso.

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

¹⁸¹ N. A. Konstantinov, E. N. Medinskii y M. F. Shabaeva, op.cit., p. 99.

¹⁸² Ibid., p. 98.

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.¹⁸³

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.

Aquí es necesario aclarar que al igual que dividió los tipos de 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. Así, 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. 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. Por su parte, en lo referente a la simpatía, se buscará la “reducción de los sentimientos, buenos o malos, a emociones naturales, cuya posibilidad pueda

¹⁸³ J. F. Herbart, *Pedagogía general...*, p. 107.

encontrar cada uno en su propia conciencia y con las cuales pueda consiguientemente simpatizar”.¹⁸⁴

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”.¹⁸⁵

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”.¹⁸⁶ 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.

Se observa hasta aquí que los grados y métodos, aunque diferentes, se relacionan de una forma recíproca tal, que unos no pueden llevarse a cabo sin los otros.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 127.

¹⁸⁵ N. A. Konstantinov, E. N. Medisnkii y M. F. Shabaeva, op.cit., p. 99.

¹⁸⁶ *Idem.* P. 115.

Aunado a esto, se remarca la correspondencia de las partes de la instrucción con los procesos mentales postulados por la psicología. A saber, la claridad se refiere a la intuición de los objetos; en la instrucción a la materia enseñada en el primer grado de la claridad. Ésta debe ser ampliada con el método de la descripción. Posteriormente, debido a que las intuiciones generadas por ésta son complejas, se necesitará del método analítico para identificar sus partes y elementos. Hecho esto, se proseguirá con el grado de la asociación, donde se relacionarán dichos elementos aislados para contrastarlos y conocer sus relaciones con el fin de entender cómo es que se articulan entre sí. Partiendo de esta base, se llevará a cabo el grado conocido como sistematización, que en la conciencia es cuando se ordenan y organizan en series sus elementos, siendo, por su parte, en la instrucción, cuando 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.

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.

3.3.- A manera de síntesis.

Como se ha observado hasta el momento, 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”.¹⁸⁷ 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 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.¹⁸⁸

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 ordenó 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

¹⁸⁷ Mónica Aguerrondo, *Grandes pensadores: Historia del pensamiento pedagógico occidental*, p. 45.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 46.

y filosofar de forma sucesiva, apoyándose de los métodos de la descripción, el análisis y la sintético. 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.

Como recordamos, la moralidad será el fin último del hombre, y por lo tanto de la educación, pero con esto 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 esto se alcanzará sólo cuando en el espíritu del sujeto se halla alcanzado el carácter. Ahora, a esa condición es necesario agregarle otro factor, el cual se refiere a que el carácter encuentre su solidez, es necesaria la “memoria de la voluntad”, mismo que se refiere a 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; mismas que concuerden precisamente con las ideas prácticas.

CONCLUSIONES.

La tarea de voltear al pasado para estudiar la forma de pensar y de construir conocimiento no sólo tiene el fin de despertar la nostalgia, sino que nos permite re-descubrir elementos de diferente índole. Desde aquellos que están presentes en nuestro tiempo, pasando por aquellos que fueron importantes pero que se dejaron de lado, hasta los que no fueron tomados en cuenta a pesar de su importancia y valor. Es por esta razón que en el presente escrito se abordaron las obras de dos grandes pensadores que marcaron una época en la Europa del siglo XIX, puesto que su abundancia y riqueza conceptual y epistemológica, sirven como materia prima para reflexionar sobre asuntos presentes de gran importancia, es específico, sobre la educación, la pedagogía, la moral y su relación con el quehacer científico.

Bajo estos principios, Immanuel Kant y Johan Friedrich Herbart nos plantearon reflexiones que resultan de vital importancia ¿cuál es el fin último de la humanidad?, ¿cómo es posible alcanzarlo? Ambos encuentran su respuesta a la primera pregunta en un ideal de ser humano moral, que basará sus decisiones y sentido de vida en la razón, en un intelecto culto, y sobre todo, que vivieran con y para para la humanidad en su conjunto; configurado en Kant en el concepto de autonomía, y en Herbart en el de carácter. Ante la segunda pregunta, encontramos que la respuesta es la misma: por medio de la educación. Es aquí donde descansa el porqué de estudiar a ambos pensadores, puesto que no sólo relacionan a la educación con tan crucial asunto, sino que la colocan como el medio protagonista del destino de la humanidad misma. Pero no se piense que a estos se les considera en el actual escrito como los primeros o únicos que pensaron estos temas ni mucho menos, puesto que existe una vasta cantidad de pensadores que abordaron estos temas.

La razón de haberlos estudiado es que no se limitaron a plantear una práctica educativa simple, una pura técnica, un mero hacer. Sino que entendieron que si lo que se quiere es alcanzar un estadio de la humanidad mejor, una que sea capaz de alcanzar su destino, y superar a las generaciones predecesoras, era necesario

que aquel medio por el cual se podía llegar a su fin último, fuera pensado, mejorado y respondiera a las necesidades de cada época. De ahí que se recurriera a un sistema que permitiera analizar la práctica educativa, conjugar los aportes de otras ciencias y disciplinas, derivar de esto sus propios fundamentos, y que fuera garante y guía para las siguientes prácticas; es decir, la pedagogía.

Hasta aquí, por tanto, se observa ya una múltiple relación: el ideal moral del ser humano se podrá alcanzar únicamente por medio de la educación, misma que si no se piensa y mejora, quedará en pura práctica que no permitirá el mejoramiento del hombre. Como ya se mencionó, aquí resalta un paralelismo entre los ideales del progreso de la humanidad, con el ideal del mejoramiento de las prácticas educativas, las cuales, traerán a su vez, el mejoramiento de la cultura y de los principios morales.

La pedagogía, en consecuencia, se convierte en reflejo de aquella aspiración de la filosofía y la ciencia de la Europa del siglo XIX por alcanzar una metodología del pensamiento basada en una sistematización estrictamente racional; donde todos sus elementos conceptuales se articulen en correspondencia de un principio, y respondan a un fin, retroalimentándose teoría y práctica recíprocamente para progresar. Esto es lo que caracteriza a la denominada tradición alemana, propias del siglo XIX y principios del XX, que centraba sus discusiones en torno a la pedagogía como ciencia. En específico, las reflexiones en torno a la educación y pedagogía de Kant, y a la propuesta de un sistema pedagógico sistematizado de Herbart.

Ahora, ya teniendo una breve síntesis de lo expuesto hasta ahora, es posible que surja la pregunta acerca de la pertinencia de traer a discusión en la actualidad a dos pensadores de hace más de 200 años, y de países y culturas tan distintas. Ante esto, surge, además, una serie de cuestionamientos tales como que sus ideales de hombre se perfilan teniendo de base y proyección a un hombre burgués alemán; el hecho de que se relegue la educación de la mujer y de otras culturas ajenas a la europea a segundo plano, o ni siquiera se contemple por ser concebidas como inferiores; la idea de un hombre “genérico” en cuanto a

condiciones previas al proceso educativo; la concepción que se tenía sobre la naturaleza y funcionamiento de la psique humana; entre las más destacables.

No obstante, dejando dichos asuntos para otros cuestionamientos futuros, no sin antes dimensionándolos en sus espacio y tiempos propios, la intención de rescatar a Kant y Herbart es para identificar y rescatar elementos que son de gran valor para las reflexiones contemporáneas sobre la educación y la pedagogía. Siguiendo esta línea, más allá de dictar los lineamientos que deba seguir el quehacer pedagógico hoy en día, sea considerada como ciencia o no, lo que se busca es señalar aquello que es considerado como lo más esencial de la constitución misma de la pedagogía, a partir de lo analizado con anterioridad.

En primer lugar, se rescata un punto en común entre las propuestas de Kant y Herbart: el fin moral. De esto se tomará precisamente el hecho de que, pensar a la pedagogía como ciencia, es darse cuenta que el fin, sea moral o no, determina y da la razón de existir tanto a las prácticas educativas, como a la misma disciplina pedagógica. Por eso se considera tan importante, puesto que este horizonte le dictará el cómo proceder a la pedagogía acerca de la forma de articular, configurar y fundamentar los conceptos, principios, y bases teóricas, metodológicas y epistemológicas al fenómeno educativo. Es decir, se da una triple relación entre fin-práctica-fundamento teórico, o en otras palabras, fin-educación-Pedagogía.

Ahora, en esta misma línea, se retoma el hecho de que el fin, no sólo de la educación, sino de la humanidad misma, tengan una base moral, y por lo tanto, social. No obstante, la reflexión del fin de la humanidad no descansa en la concepción de Kant respecto a que el sujeto, más que construir su moral, la encuentra como un mandamiento que lo coacciona; o en la primitiva concepción de la mente que Herbart planteó, donde se manifiesta la interrogante acerca de si su sistema pedagógico tenía como fin formar a los seres humanos en sí, o a una masa abstracta de representaciones con dinámica propia. Al mismo tiempo, es necesario superar ese ideal de hombre burgués alemán de los siglos XVIII y XIX, donde la razón, la religión cristiana y el pensamiento científico occidental lo son todo, y donde son utilizados para imponer su raza y cultura ante las demás.

La pedagogía, por ende, no debe plantearse como una praxis que se tiene a sí misma como fin, sino que será el medio más importante para reflexionar y vislumbrar los fines sociales, como su meta última. Bajo esta línea, las prácticas educativas deben recurrir a los fundamentos epistemológicos para trascender más allá de un hacer por hacer, es decir, deben plantearse siempre una intención social. Pero, ¿qué se entiende por lo social? Específicamente por aquello que constituye la naturaleza del ser humano, las relaciones, interacciones, conflictos, diálogos, desencuentros, miradas y reflejos entre cada uno de los integrantes de la especie humana. La pedagogía, por tanto, reunirá cualquier tipo de contenido y conocimiento bajo el principio mismo de formar personas que encuentren en la relación con las y los otros el fin primero y último de su constitución misma. Dibujar un plano, instructivo o receta del cómo llevar a cabo dicha tarea, o qué forma deben tener los constructos sociales es imposible debido a lo volátil y dinámica histórica de las sociedades. No obstante, las condiciones de nuestros tiempos, en donde nos aniquilamos por bienes materiales, en donde creemos necesario imponer nuestras creencias religiosas o superioridad cultural sobre otras utilizando la anulación del otro como ser humano, en donde vemos al extranjero como enemigo, en donde concebimos al otro como un medio, y otras muchas situaciones más, exigen la constitución de una pedagogía que nos permita formarnos y re-formarnos hacia un estado en la que podamos simplemente existir. La pedagogía, al final, debe reunir las diferentes vertientes, sus diferentes focos de acción, y pensar al ser humano en su complejidad, teniendo presente la rica y variada diversidad cultural, religiosa, económica, moral, ideológica y todo aquello que nos constituye como humanidad.

En segundo lugar, bajo el principio antes mencionado, se rescata el hecho de que la Pedagogía se haya pensado por primera vez como una disciplina capaz de construir sus propios principios y fundamentos. Pero con esto no se trata de decir que sea autónoma, aislada de las demás. Por el contrario, como vimos en las obras de Kant y Herbart, pensar a la pedagogía es pensar a la educación, y al mismo tiempo, es pensar al ser humano. Esto no es tarea fácil, puesto que evocar “lo humano” es hablar de una ya mencionada complejidad que va cambiando

constantemente y se modifican en el tiempo. De aquí que sea estrictamente necesario repensar y reforzar las conexiones multidisciplinares y transversales con todo conocimiento que permita comprender y mejorar el fenómeno educativo (tales como la filosofía, la ética, la didáctica, la economía, las nuevas tecnologías, la política, la sociología, la psicología, la capacitación, etc.), y que haga factible y posible alcanzar fines para alcanzar los fines deseados. Lo que se trata de rescatar es el vínculo entre el quehacer pedagógico con todas las áreas de conocimiento, en especial con las ciencias sociales y humanidades. Esto, en su seriedad e importancia adecuada nos permitirá reflexionar acerca de lo que entendamos como “humano”, y en la forma en que podrá alcanzar su destino.

Bajo este sentido, como tercer punto, la característica de ambas obras que más relevancia se detecta, es el hecho de que la práctica educativa sea pensada, analizada y planeada a la par y en una relación recíproca con la teoría. Esto es de absoluta necesidad, puesto que no es un descubrimiento el saber que si la teoría está alejada de la experiencia real, no podrá aportar los caminos necesarios para que la práctica misma se constituya de forma adecuada; y si la práctica no es repensada para reestructurar sus fundamentos y principios, se corre el riesgo de repetir los errores del pasado, y que estos queden obsoletos.

Como cuarto y último punto, lo que nos comparten estas dos grandes propuestas, la base, medio y sentido del presente escrito, aquello que por más que pasen los años nunca será obsoleto, es el hecho de pensar a la Pedagogía misma. Ambos autores buscan que la pedagogía se convierta en una reflexión juiciosa, si cabe el término, sobre la educación, y, valga la repetición, pensar a la educación, es pensar el medio de la humanidad misma. Reflexionar, entonces, acerca de los fundamentos, fines, estructura, parámetros que permiten la constitución disciplinar de la Pedagogía, sus alcances, límites, su quehacer, retos y posibilidades, es la tarea fundamental no sólo de las y los profesionales de la pedagogía y educación, sino de la conformación misma de nuestras sociedades.

Ahora, si bien el fin último de la presente tesis no era sentenciar de forma irrevocable el carácter científico o no de la pedagogía, o solucionar el debate de si

es ésta la disciplina o ciencia por excelencia de la educación, o si es una integrante más de las llamadas ciencias de la educación, se vuelve necesario expresar una posición acerca de mi concepción de la pedagogía.

En este sentido, la pedagogía la entiendo como aquel cuerpo teórico-práctico que reflexiona e interviene sobre fenómeno socio-cultural que es la educación. Ante esto, reúne y concentra todos sus esfuerzos metodológicos, epistemológicos y teleológicos para pensarlo, entenderlo y reflexionar sobre su complejidad. Asimismo, construye los medios materiales para optimizar y modificar las prácticas educativas en sus diferentes ámbitos, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta la construcción de los estándares internacionales sobre educación, desde las instituciones educativas escolares, hasta los procesos educativos urbanos y rurales. La pedagogía se constituye bajo el perfil transdisciplinar, puesto que reúne los conocimientos que otras ciencias aportan, como resultado de tocar entre su área de conocimiento a lo educativo, articulándolos en su proceder.

Con esto, es claro notar que no considero que la pedagogía tenga un carácter científico, pero con esto no descarto la posibilidad que en un futuro pueda alcanzarlo. Esto lo planteo a partir de dos situaciones clave. En primer lugar, el hecho de que la educación sea su centro de acción y reflexión le otorga una situación compleja, puesto que hasta a la actualidad no se tiene una definición concreta y aceptada de lo que es dicho fenómeno. A causa de esto, las diversas ramas de la pedagogía no están claras en sus alcances y límites, puesto que se desdibujan al momento de marcar su área de acción, es decir, no hay una distinción clara, por ejemplo, entre lo que corresponde al concepto de formación, capacitación, instrucción, aprendizaje, etc. Esto es precisamente una problemática, puesto que si los principios teóricos de la disciplina misma no están claros, la forma de proceder epistemológicamente y prácticamente estará efectuándose, por decirlo de alguna manera, a ciegas. Como resultado de esto, la posibilidad de establecer metodologías rigurosas o generales de la pedagogía se ve desdibujada.

En segundo lugar, encontramos la vigente discusión, ya sea por confusiones de traducción o de metodología, entre la pedagogía y las ciencias de la educación. Esto parece ser una manifestación precisamente de la carencia de metodologías epistemológicas directrices o estructurales de la misma pedagogía, en el sentido que no construye sus propios principios teóricos y prácticos de una forma clara y que disipe cualquier duda respecto a su significado mismo, su área de acción, sus alcances y sus límites. Dichas situaciones, retomando la ejemplificación, provocan que en muchas ocasiones se confunda a la pedagogía con la didáctica, con la psicología, o incluso confundiendo a la misma disciplina con la educación.

Como se mencionó anteriormente, dar una sentencia de si la pedagogía es ciencia o no, no es el fin de la presente investigación, por lo cual, estas reflexiones, en cuanto a su desarrollo y discusión, quedarán abiertas para su abordaje futuro. No obstante, el fin de traerlas a mención es justamente para evidenciar la importancia y necesidad de recuperar las discusiones en cuanto a la constitución misma de la pedagogía, lo cual, al mismo tiempo, reafirma nuevamente lo valioso de traer a nuestro tiempos cuestionamientos que grandes pensadores se hicieron en su momento, y que en la actualidad siguen vigentes.

Para finalizar, es importante subrayar la oportunidad que la Coordinación General de Estudios de Posgrado, La coordinación de posgrado de Pedagogía y a la Subdirección de Vinculación y Difusión Académica, en específico el equipo de movilidad, me brindaron para formar parte del programa de intercambio Convenio Bilateral (AMICUS), en el semestre 2023-2 en la Universidad de León, España. En esta estancia tuve la oportunidad de conocer formas distintas de concebir y pensar a la Pedagogía. Especialmente en el ámbito de los asuntos a tratar prioritarios, puesto que pude concluir que los problemas a tratar dependen de quién los nombre, y dicho nombramiento depende de quién los detecte, lo cual, a su vez, depende de quién y desde dónde se miren. En este sentido, la pedagogía se posiciona como medio para solucionar prioritariamente asuntos de investigación e intervención institucionales, escolares y orientativas, con perspectiva psicológica,

dejando al margen los asuntos de filosofía de la educación, y omitiendo aquellas miradas como la reflexión del currículum o la pedagogía crítica o intercultural.

Esto me lleva a plantearme ¿puede existir un cuerpo teórico-práctico de la pedagogía de carácter universal capaz de aplicarse en todos los contextos del mundo? Lo cual, al mismo tiempo me hace relacionarlo con la posibilidad o no de construir una ciencia pedagógica que tenga los elementos suficientes para abordar las problemáticas de cada sociedad. Esto inevitablemente se vincula con las problemáticas planteadas en la presente investigación, es decir, con las reflexiones filosóficas sobre la educación en el sentido moral y teleológico, así como los medios para alcanzarlos. Mi estancia en otro país, por lo tanto, me llevó a plantearme múltiples cuestionamientos acerca de si las reflexiones sobre los problemas de lo humano y su formación descansan sobre el ideario de una humanidad global, o si sólo se conciben tipos o modelos específicos, según quién lleve a cabo dichas reflexiones.

Todas estas interrogantes me hicieron darme cuenta que los problemas planteados por Kant y Herbart, hace ya más de dos siglos, siguen vigentes en la actualidad, puesto que abarcan la relación indisoluble entre sociedad y educación. En consecuencia, surgen otras más cuestiones, tales como: ¿es posible construir un programa educativo a partir de estas teorías?, ¿de qué manera influyeron estas reflexiones sobre el carácter científico de la pedagogía en los pensadores posteriores?, ¿es la pedagogía una ciencia?, ¿es posible y necesario rescatar los fundamentos culturales del pasado?, ¿de qué forma la filosofía de la educación puede ayudar a enfrentar los retos socio-culturales de nuestra época?, entre muchas más.

Éstas sirven de pretexto para no detenerse en la ardua, pero hermosa tarea del pensamiento, y en lo personal, espero poder caminarlas en próximas investigaciones y cuestionamientos que me permitan profundizar en la relación entre la filosofía, la ciencia y la pedagogía, mismas que necesitan ser más exploradas por la relevancia que han tenido durante más de dos siglos.

REFERENCIAS:

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

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

BEADE, Ileana, “En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana”, en *Signos Filosóficos*, vol. XIII, núm. 25, enero-junio, 2011, p. 101-120.

BENVENUTO, Rodrigo “Analogía y símbolo: conceptos clave para la articulación entre naturaleza y libertad en la *Kritik der Urteilskraft* de Kant”, en *Signos filosóficos*, vol. XX, no. 40, Julio-Diciembre, 2018, p. 88-15.

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.

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.]

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

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, julioseptiembre, 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.

KANT, Immanuel, *Antropología*. Madrid, Alianza, 1991.

_____, *Crítica de la facultad de juzgar*, Trad. Pablo Oyarzún. 1° Edición. Venezuela, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1992.

_____, *Crítica de la razón práctica*, Trad. J. Rovira Armengol, Buenos Aires, Editorial Losada, 2003.

_____, *Filosofía de la historia*. Trad. Eugenio Ímaz. 2° edición, México, FCE, 1979.

_____, *Pedagogía*, Trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascal, 3° edición, España, AKAL, 2003.

MORENO Y DE LOS ARCOS, Enrique. "El lenguaje de la Pedagogía". en OMNIA. *Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. Año 2. Núm. 5. Diciembre 1986. México, UNAM, 1986. p. 15-20.

_____. *Principios de pedagogía asistemática*. Ensayos. México, UNAM, 1993. 256 p.

RÍOS ACEVEDO, Clara, "Un acercamiento al concepto de formación en Kant", en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XII, No. 26-27, Colombia, 2015, p. 93-115.

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.