

## ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN: LA CONTRIBUCIÓN DE HERBART A SU DISTINCIÓN Y A SUS RELACIONES

*Luis E. Behares<sup>1</sup>*

### **Resumen**

Este artículo se enfoca en las diferencias establecidas por Johann Friedrich Herbart entre enseñanza o instrucción (alemán *Unterricht*) y educación (alemán *Erziehung*). Considera en base a esta distinción las relaciones que se dan entre ellas, en el contexto de los desarrollos kantianos en pedagogía. Se incluye también una discusión acerca del lugar que la teoría de Herbart ocupa en la investigación posterior en teoría de la enseñanza.

**Palabras clave:** Herbart, enseñanza, instrucción, educación, teoría de la enseñanza.

---

<sup>1</sup> Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

## TEACHING AND EDUCATION: HERBART'S CONTRIBUTION TO ITS DISTINCTION AND RELATIONSHIPS

### **Abstract**

This article focuses in the differences established by Johann Friedrich Herbart between teaching or instruction (German *Unterricht*), and education (German *Erziehung*). Based on this distinction Herbart considers the relationships that take place between them, in the context of Kantian developments in pedagogy. This paper also discusses the place Herbart's theory has in subsequent research in the theory of teaching.

**Key-words:** Herbart, teaching, instruction, education, theory of teaching.

*Recibido:* 10/06/15

*Aceptado:* 10/06/15

## ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN: LA CONTRIBUCIÓN DE HERBART A SU DISTINCIÓN Y A SUS RELACIONES

*Luis E. Behares*

### **Notas sobre las condiciones generales de la producción y la recepción de Herbart**

En los albores del siglo XIX, Herbart escribió uno de sus textos más difundidos y de mayor impacto posterior en los ámbitos que se ocuparon de la educación y de la enseñanza: la *Pedagogía general derivada de los fines de la educación* (1806). Al final de su vida, reunió un conjunto de reflexiones y aportes en otra de sus obras más difundidas, el *Bosquejo para un curso de pedagogía* (primera edición: 1835, segunda edición póstuma 1841). Un conjunto muy variado de textos, escritos a fines del siglo XVIII o entre 1806 y 1841, completan una “obra” que pone en intersección diversos campos de producción intelectual, entre los cuales la filosofía general kantiana, la teoría del conocimiento, la ética, la incipiente psicología, la teoría de la enseñanza y la pedagogía.

En este artículo<sup>2</sup>, nos focalizamos en las conceptualizaciones que de su obra emanan en torno a la enseñanza y a la educación, fenómenos de diferentes condiciones, pero legítimamente vinculadas. Para ello, de los dos primeros textos pedagógicos citados utilizaremos las traducciones de Luzuriaga al español, que aparecen en las *Referencias Bibliográficas* como Herbart (1939) y Herbart (1935) respectivamente. Se utilizaron también las versiones originales en alemán de ambos textos cuando los trechos citados lo ameritaron, en virtud de sus dificultades terminológicas y de interpretación, que son presentados en las *Referencias Bibliográficas* como Herbart (1851) y Herbart (1835) respectivamente. También se consultaron otras obras de Herbart, a través de las *Sämmtliche Werke* (Hartenstein, 1851) y se tuvo en cuenta la traducción de sus obras al francés por Pinloche (Herbart, 1894).

---

2 El presente trabajo se inscribe en la línea de investigación Indagaciones en el Campo Teórico de la Enseñanza (ICTE) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelAR).

Las influencias que el conjunto de la obra de Herbart ejerció fueron de diversa naturaleza. Por razones de índole más o menos práctica, aunque es también posible suponerlas de orden político-académico, suele separarse lo que es de importancia académica de lo que es de importancia “pedagógica”. En efecto, es posible encontrar una disyuntiva entre el Herbart que se lee y se interpreta en el *campo pedagógico práctico* de aquel que se incluye como parte del *campo académico-científico*.

Con respecto al primero, al cual se acostumbra vincular a Herbart en forma exclusiva y por demás abusiva, y quizás a causa de este abuso, no se lo recuerda sino como uno de los pensadores a superar en las transformaciones pragmatistas generadas a principios del siglo XX, como uno de los autores principales de la llamada “pedagogía tradicional” o “pedagogía intelectualista”, como un interlocutor para ser negado. Esta negación deriva, probablemente, de la suposición de que el accionar pedagógico o didáctico es en sí mismo, sin determinaciones teóricas que lo sostengan, o de que la “generalización teórica” es un mero efecto intelectual a partir de las prácticas. Gran parte de los desarrollos considerados como “herbartianos” en el campo de la didáctica práctica del siglo XIX, ampliamente cuestionados posteriormente, derivan de la reducción de su pensamiento a un registro instrumentador.

En lo que ha sido su reubicación en el segundo, se lo ha reducido a un autor menor en la continuidad de la filosofía clásica idealista (Kant y Fichte), a un precursor del asociacionismo en psicología, a un comentarista alemán frente a las construcciones “sociológicas” o “politológicas” de Rousseau o Locke, o a uno de los autores próximos a los parámetros de pensamiento del *Neuhumanismus* alemán.

Estos lugares que el *corpus* herbartiano ha venido a ocupar en el registro actual son, obviamente, el resultado de las interpretaciones diversas que se le pudo dar posteriormente y de las finalidades discursivas de los lectores que mediaron en su recepción. En principio, como suele suceder, es posible afirmar que lo más interesante en sus aportes suele perderse en la conversión de sus esquemas teóricos a otros formatos y en ocasión de otras discusiones, generalmente muy distantes de su propia producción. Sin embargo, parece ajustado sostener, como ya se ha expresado, que la producción académica de Herbart en los diversos campos del saber que practicó es inseparable de sus posiciones

pedagógicas y que no hay razones de peso para suponer ninguna distancia entre ellas. Hilgenheger lo ha expresado con énfasis:

The most recent Herbartian research rejects as untenable the distinction between Herbart as a living educationalist and a philosopher who has long since had his day. It sets out to reappraise Herbart's pedagogics as an integral part of his philosophy from the angle of the history of the moral sciences and so to learn from Herbart. In this reappraisal, the topicality of Herbart's pedagogics has become clear (Hilgenheger, 1993, 663).

El análisis de los programas de lectura y de reconversión del pensamiento herbartiano puede, sin lugar a dudas, ser de enorme interés, pero no será el objetivo de este texto. Con las dificultades metodológicas que implicará, este texto se pretende dirigido a una indagación de naturaleza exegética, más minimalista, al centrarse en las estructuras teóricas que se matemizan en los escritos herbartianos en ocasión de las relaciones entre enseñanza y educación. Sin embargo, esta tarea requiere tener en cuenta el trasfondo histórico, anterior y posterior a la publicación y difusión de los textos herbartianos, sobre todo porque en ese trasfondo resultan más claras y se jerarquizan sus aportes.

### **Educación y Enseñanza, una hipótesis sobre sus especificidades y relaciones**

En el amplio espectro de temas, asuntos y formulaciones que encontramos en los textos herbartianos, nos interesan específicamente los que se vinculan a la tradición teórica referida a la *enseñanza*. Se trata, en este caso, de las cuestiones atinentes a la dimensión epistémica, o relativa al conocimiento-saber, toda vez que esta actividad o fenómeno supone alguna forma de interacción entre sujetos. Como sabemos, dicha actividad o fenómeno es consustancial a cualquier grupo humano que se haya descrito y es imperiosamente necesaria para la continuidad de éstos; por ese motivo, la teorización sobre ella es tan densa y antigua como el pensamiento humano. La producción teórica de Herbart en ese campo se inserta, por lo tanto, en una tradición de no menos de dos mil seiscientos años, sin considerar los más de doscientos que van desde él hasta nosotros, y actúa sobre el conjunto básico de cuestiones que la constituyen.

Como hipótesis principal de trabajo, establecemos que se deben a Herbart:

- a.- la matemización de la noción de *enseñanza* (o *instrucción*, al. *Unterricht*), diferenciada por él de la noción de *educación* (al. *Erziehung*);
- b.- luego, y con asiento en esa discriminación, el establecimiento de un *vínculo teórico* entre ambas, articulado con gran consistencia, que la posteridad se vio obligada a respetar y mantener.

Se hace necesaria una precisión terminológica. En las traducciones de Luzuriaga al español (que datan de los años 1930 y 1940) se recurre al par latino *instructio/educatio*, y se aprovechan las distancias léxicas impuestas en las etimologías latinas de estos términos para dar cuenta de la oposición en alemán de *Unterricht/Erziehung*. Esta opción había sido ya adoptada por los traductores estadounidenses de la segunda mitad del siglo XIX, mucho antes de las versiones de Luzuriaga, y debe tenerse en cuenta que en inglés el término *instruction* era muy aceptado en esa cultura lingüística, dando lugar posteriormente, en el contexto pragmatista y tecnicista-conductista, a una larga serie de construcciones teóricas conocidas como *Theories of Instruction*. Los mismos criterios siguieron posteriormente los traductores al francés, al italiano y al portugués.

Autores más modernos de origen alemán, pero que escriben en inglés, como Hilgenheger (1993), han optado, en cambio, por la traducción de *Unterricht* por *teaching*. Esta opción puede considerarse muy acertada, porque evita la suposición de que con *Unterricht* Herbart quiera construir un concepto diferente al de *enseñanza*, distinción más atribuible a los autores pre-pragmatistas estadounidenses y a Luzuriaga, promotor él mismo de los principios de la “Escuela Nueva”. *Unterricht* en alemán es sinónimo de *Lehre*, término que Herbart también utilizó en algunos pasajes.

El problemático uso del término “instrucción” puede implicar, en español y en la mayoría de los códigos académicos en las lenguas modernas, una asociación demasiado fuerte con la teoría de la acción estadounidense, que está, obviamente, muy lejos del sentido general de la teoría herbartiana. Es posible, y sería un programa de investigación interesante, que no obstante excede los límites de este trabajo, estudiar la recepción e interpretación que Luzuriaga hizo de Herbart en el contexto de lengua española, que parece seguir bastante linealmente el trayecto de las lecturas pragmatistas estadounidenses de principios del siglo XX. La importancia de esta recepción en el discurso normalista

en lengua española ha inhibido, en muchos aspectos, el acceso directo a la obra de Herbart. A pesar de que fue su traductor, y que contribuyó a su difusión mediante una “antología” de textos seleccionados de Herbart (Luzuriaga, 1946) los trabajos de Luzuriaga (por ejemplo, Luzuriaga, 1942) parecen estar contruidos en una dirección bastante opuesta a los del autor alemán.

No era nada nuevo, como ya se ha señalado por otros autores, que en las postrimerías del siglo XVIII se hiciera distinción entre enseñanza y educación. Lo nuevo es que de su distinción se genere un vínculo:

Before Herbart, it was unusual to combine the concepts of ‘education’ and ‘teaching’. Consequently, questions pertaining to education and teaching were initially pursued independently. Only at a second stage was an attempt made to determine how teaching could be supported by education and education could be supported by teaching. Herbart, on the contrary, took the bold step of ‘subordinating’ the concept of ‘teaching’ to that of ‘education’ in his educational theory. (Hilgenheger, 1993, 651).

Como sabemos, la distancia entre ambas es absoluta en la Grecia clásica, al punto de que fueron practicadas en diferentes ámbitos y por diversos agentes. Los largos procesos de la Edad Media mantuvieron estas distancias, en continuidad con el mundo latino y oriental: es raro encontrar en la patrística y en la escolástica algún intento de asociarlas con cierta intencionalidad conceptual. Nos resulta evidente que hasta la aparición del pensamiento intelectualista alemán poskantiano, en el cual Herbart estaba inserto, los vínculos conceptuales entre ambos fenómenos (o entre ambos “proyectos”) no estaban dados. Acerca de cómo se dio en sus textos ese vínculo conceptual, y si se trató realmente de una “subordinación” (como afirma Hilgenheger), nos expresaremos más adelante, pero resulta convincente que haya sido allí, por cuanto sepamos, que se presentara la cuestión por primera vez en forma nítida.

Hay, por supuesto, antecedentes muy claros, que es justo señalar, en el pensamiento empirista anglosajón de cuño lockiano, que precede en poco más de un siglo a la actuación de Herbart, tradición con la cual éste polemiza en sus trabajos, pero no es fácil encontrar en la producción de Locke una matemización definida de la cuestión. De la misma forma, y más cercanos al período en que produjo nuestro autor, es posible encontrar algunos desarrollos interesantes

en la escena francesa, a partir del condicionamiento condillaciano, con aportes roussonianos y del empirismo inglés, que se articulan en las experiencias registradas por Itard, pero que no se vierten al plano teórico explícito hasta fines del siglo XIX. También es posible, y se ha hecho, encontrar raíces del pensamiento herbartiano sobre esta disyunción en su discusión de las experiencias y textos de Pestalozzi, que seguramente estuvieron presentes con mucha proximidad en su ejercicio teorizante. Finalmente, no caben tampoco dudas del trasfondo generado durante el siglo XVII por la difusión amplia en todos los países europeos de la obra de Comenio, responsable en su trasfondo luterano de la superación de la exclusividad de la enseñanza escolástica<sup>3</sup>.

La distancia o proximidad entre los ámbitos de acción de la educación y de la enseñanza están claramente vinculadas a las concepciones de la infancia y a las relaciones entre éstas y las estructuras sociales y políticas. Correlativamente, las transformaciones en las conceptualizaciones de la infancia, manifestadas claramente ya desde el siglo XVI, fueron causa y efecto de las transformaciones sociales y políticas propias de la construcción de la modernidad. Es así que desde la progresiva jerarquización de la figura del niño en la sociedad del renacimiento y de la necesaria "*civilitatis morum puerilium*"<sup>4</sup> que le viene incorporada, hasta el "niño cercado"<sup>5</sup> por los instrumentos estatales de control, entre los cuales predominantemente las "escuelas", se da cuerpo al proyecto pedagógico de la modernidad. Éste tiene que ver con la jerarquización de esta etapa de la vida como la principal para conformar, vía educación y control de las familias, los ideales del adulto civilizado y socialmente adaptado.

Desde las construcciones definicionales de Comenio<sup>6</sup> en materia de una Didáctica aplicada a ese fin civilizador, moralizador, personalizador, responsa-

---

3 En este *Dossier*, otros autores se ocupan de algunas de estas relaciones entre Herbart y sus contemporáneos: Venturini sobre Itard, Puchet sobre Pestalozzi, Fustes sobre Humboldt.

4 Expresión que figura en el famoso libro de de 1530, de autoría de Erasmo de Rotterdam (1985), *De civilitate morum puerilium libellus*, "Sobre la civilización de las maneras o modales de los niños". Entre muchos otros, y quizá el más importante de todos, este libro llama la atención acerca de la necesidad de "educar" a los niños a través de sus modales y comportamientos sociales. Elías (1988) ha realizado un estudio sistemático y profundo de estos materiales de los siglos XV al XVII.

5 Expresión de Perrot (1989, p. 166) para referirse a la personalización y a la responsabilización del niño -inherentes a su proceso de educación- en el entono de la Revolución Francesa.

6 En varias de sus obras, principalmente en su *Didáctica Magna* (Comenio, 2000), escrita entre 1633 y 1638.

bilizador e integrador de los niños, se asiste a la junción práctica de la enseñanza con el proyecto pedagógico o educativo, para dar en los albores del siglo XIX verdaderos modelos educativos conformadores de la sociedad burguesa.

En su complejo entramado, el proyecto pedagógico de la modernidad incluyó una variedad de la enseñanza dirigida a los niños en su propio y característico marco de referencia, una *enseñanza educativa* o *pedagógica*, muy diferente a la que era habitual hasta entonces en los ámbitos escolásticos.

La expresión “enseñanza educativa” (*erziehende Unterricht*) aparece en el *Bosquejo* (Herbart, 1935, usado varias veces desde el § 57<sup>7</sup>). Allí Herbart la utiliza para referirse a la centralidad de la enseñanza en el proceso pedagógico, su acción determinante en ese proceso, concepto o propuesta al cual se refiere como la *educación por la enseñanza* (o *instrucción en su texto de 1806* (Herbart, 1851, 1939). Si bien, por lo tanto, no le es ajena, la expresión *enseñanza educativa* aparece poco después de su muerte en 1841 utilizada con otro alcance por algunos de sus discípulos y difusores, quienes estuvieron implicados en la construcción de sistemas didácticos y de formación de enseñantes en Alemania y en los Estados Unidos. En este caso, se usó con el sentido de enseñanza integrada a la atención de los niños y, por lo tanto, marcada en sus posibilidades y límites por esta atención. Se trata de la enseñanza que debe darse en el contexto de la enseñanza primaria y estar atenta a las condiciones naturales de los niños. De Garmo (1889, p. 9) nos muestra el sentido dado al término en su uso posterior a Herbart, con las variaciones y ambigüedades que conllevó:

[...]But whereas Comenius by ‘nature’ understood the external world of plants and animals and physical forces, and Rousseau meant nature as opposed to art, Pestalozzi penetrated to the depths of human nature, since he found this principle in moral feeling, in the freedom that is guided by duty.

Herbart fully accepts Pestalozzi’s statement of the ultimate end of education, but attempts to show in the daily activity of the school may bring about this desirable result, a problem that Pestalozzi never solved for others. It is a cardinal doctrine with all followers of Herbart,

---

7 Téngase en cuenta que la Sección Segunda, “Instrucción” aparece sólo en la edición de 1841 (1ª), y que faltaba aún en la primera (Herbart, 1835).

that instruction itself should consciously work toward moral ends. The watchword upon their banner is *Erziehender Unterricht*; that is, instruction that makes for character. It is to a scientific study of psychology and ethics in the application to teaching that they look for guidance in the matter.

La reconversión del concepto teórico de enseñanza educativa en un elemento caracterizador de la enseñanza escolar en la tradición normalista posterior a Herbart está consignada por los diversos autores que han estudiado este proceso de difusión y reconstrucción de las ideas de Herbart en la segunda mitad del siglo XIX, como De Garmo (1889) y Schwenk (1963). La expresión, o por lo menos el criterio que instauró su resignificación pos-herbartiana, aparece claramente en los textos de los autores franceses que se inspiran o abrevan en las cuestiones herbartianas, como Roerich (1884), Mouxion (1901) y Compayré (1904). La expresión se difundió ampliamente, como lo demuestra su incorporación temprana al texto de F. A. Berra (Berra, 1878), publicado en Uruguay.

La más antigua y clásica enseñanza escolástica, dirigida a un sector particularizado y principalmente adulto de la sociedad, no tenía en sí misma ninguna pretensión “educativa”. Se establecen así como coexistentes dos tipos de enseñanza, una dirigida a la educación de los niños, y por lo tanto acomodadora del conocimiento-saber a este fin (gradualidad, generalismo, sujeción al desarrollo infantil, etc.), y otra dirigida a ciertos adultos, que compondrán el plantel de científicos, intelectuales y profesionales liberales de las nuevas sociedades, ésta identificada con la pretensión de no ser efecto de ningún tipo de adaptación del conocimiento-saber.

A fines del siglo XVIII la enseñanza educativa y la enseñanza superior no tenían relaciones entre sí, y si las había eran circunstanciales y no orgánicas. Es ésta la realidad en la que se desarrollaron las discusiones propias del *Aufklärung*, en las que intervino Herbart. No está alejada de nuestra cuestión la coexistencia de varios modelos para la sistematización de la enseñanza educativa en toda Europa, por lo menos desde 1750, y simultáneamente las reformas de las Universidades, entre las cuales la alemana, que nos dio un modelo reforzador de la distancia de su enseñanza superior con respecto a la educativa<sup>8</sup>.

---

8 La creación de la Universidad de Berlín en 1810 y otros procesos concurrentes (ver Schultheis, 2008).

Se produjo, entonces, la traslación de las reflexiones en torno a la enseñanza educativa al ámbito práctico, didáctico, y su remisión a instituciones cada vez más directamente vinculadas con su implementación y administración, incluidas las creadas para la formación de los docentes-educadores; la constitución de un ámbito “normalista”, como polo ideológico y técnico, es también producto de este proceso. Sin embargo, es bastante fácil mostrar que el interés académico más definidamente teórico producido en las universidades continuó existiendo, no exclusivamente en relación a la enseñanza superior, sino también en algunos casos para referirse a la Pedagogía, como en el caso de Herbart<sup>9</sup>.

Como sea, ninguna relación teórica sólida podría establecerse entre la *enseñanza*, como ejercicio propio del conocimiento-saber, y la *educación* como crianza y control del crecimiento de los niños en pos de un fin o de otro hasta que la cuestión pudo ser representada con claridad en el iluminismo. Es evidente que, por muchos factores, esta disyunción sin solución de continuidad tenía a inicios del siglo XIX los días contados, y que su estabilidad venía deteriorándose, ya desde el renacimiento, en función de los cambios prácticos y teóricos que emplazaron a la educación como uno de los componentes principales de los ideales sociales en el marco del pensamiento propio de la modernidad.

Es sabido, también, que en el campo pedagógico *ad usum* de hoy en día se da al vínculo educación-enseñanza una existencia intemporal, como si hubiera estado presente desde los más remotos tiempos. Es éste un error historiográfico muy evidente, caracterizado por el anacronismo proyectivo desde la reflexión pedagógica de la enseñanza acuñado en las circunstancias de las escuelas primarias y en la formación de educadores para trabajar en ellas. Un ejemplo seleccionado entre múltiples otros del amplio espectro de las enciclopedias pedagógicas, el de Abagnano y Visalberghi (1996), nos muestra (*passim*) este tono general de interpretación, y ya desde sus primeras páginas escritas en 1957 (partiendo del mito de Prometeo, expuesto por *Protágoras*, uno de los “sofistas”, en el conocido diálogo de Platón), se lo justifica:

El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser *aprendida*, o sea, transmitida en alguna forma. Como sin su cultura un grupo humano no puede

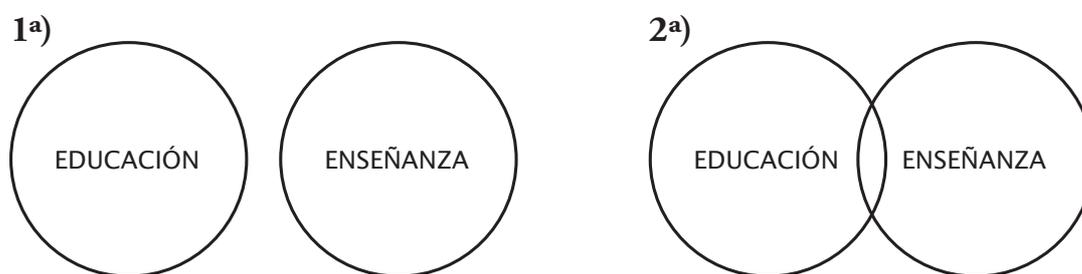
---

9 La tradicional disputa acerca de la jerarquía de los productos de Pestalozzi y de Herbart, más prácticos y “comprometidos” los primeros y más académicos y teóricos los segundos, son una buena muestra de este estado de cosas, aunque también de relecturas posteriores.

sobrevivir (a menos que asuma una cultura diversa, más o igualmente eficaz, caso en el que mutará concomitantemente su naturaleza toda) es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se *trasmite* de las generaciones adultas a las más jóvenes a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan así posible que continúe la vida del grupo. Esta transmisión es la *educación* (Abbagnano y Visalberghi, 1996, p. 11).

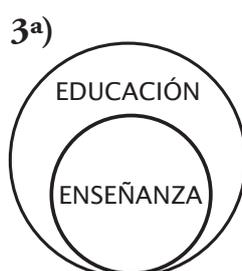
Es posible afirmar que, en su capítulo V, “Los sofistas y Sócrates”, estos autores toman un instigador partido por las concepciones educacionales de los sofistas, al decir “se puede considerar a los sofistas como los fundadores de la educación ‘liberal’ tal y cómo seguirá impartándose por milenios en Occidente” (Abbagnano y Visalberghi, 1993, p. 61). La idea de que la profesión docente se inicia con ellos, repetida luego aquí y allá, es muy propia de la junción indistinguible entre educación y enseñanza. Si bien hay que demostrar con cuidado y detenimiento la inconsistencia que implica la interpretación histórica de una enseñanza siempre y exclusivamente educativa, es convincente afirmar que la relación *teórica* sólida entre educación y enseñanza sólo se hace posible en forma nítida –más allá de los mencionados antecedentes- en el marco de la modernidad. Según todo indica, el vínculo establecido como constante teórica es oriundo de los textos herbartianos.

Mediante una representación euleriana, las relaciones que se establecían como posibles en los textos anteriores a los de Herbart corresponden a las siguientes, siendo que la primera indica disyunción total (ninguna relación) y la segunda disyunción parcial (algún tipo de relación):



Es bastante obvio que la tradición escolástica de la enseñanza superior del siglo XVIII adscribía substancialmente a la representación 1<sup>a</sup>, mientras que en términos generales los incipientes procesos y autores normalistas (o gran

parte de ellos) se afiliaban más claramente a la representación 2ª. La distancia absoluta de la 1ª representación es clara, en cambio la intersección propuesta en la 2ª es equívoca, porque los círculos podrían intersectarse más o menos, con un amplio espacio de variación. Es nuestra opinión que ninguna de estas dos parece corresponder al pensamiento de Herbart, como veremos más adelante y que la representación 3ª, también posible, es de desarrollo muy tardío y, sin lugar a dudas, posterior a la época en que él produjo.



### Gobierno de los niños y educación

En su texto de 1806 (Herbart, 1939, pp. 25-40), siguiendo *mutatis mutandis* a Kant<sup>10</sup>, distingue, por un lado, el *gobierno (Regierung) de los niños* y, por otro, su *educación (Erziehung)*. El primero se refiere al “mantenimiento del orden” (*bloss Ordnung*), gracias al cual son domeñadas en el niño sus naturales tendencias:

Desprovisto de voluntad viene el niño al mundo; incapaz, por tanto, de toda reflexión moral. (p. 27)

[...] al principio se desarrolla en el niño, no una verdadera voluntad capaz de tomar decisiones, sino una impetuosidad bravia que le arrastra de un lado á otro, que es un principio de desorden, que quebranta lo establecido por los adultos y que expone a toda clase de peligros (p. 27)

[...] Es preciso someter esta *impetuosidad* (p. 27)

Se ve que el fin del gobierno de los niños es múltiple: trata, ya de prevenir el mal, tanto para los demás como

---

10 Vea, en este *Dossier*, los textos de Lorenzo y de Rodríguez Giménez y Seré Quintero.

para el niño mismo, para ahora como para después, ya de evitar la lucha, que es en sí un estado molesto, ya, finalmente, de impedir la colisión (p. 28) [...]

Todo esto concurre à afirmar que este gobierno no tiene que alcanzar ningún fin en el espíritu del niño, sino, únicamente, establecer el orden (p. 28).

El gobierno, que corresponde a los padres o a sus sustitutos<sup>11</sup>, puede extenderse y presentarse al educador como problema a resolver, pero no forma parte de la educación en sí misma, más allá de la necesidad ocasional de ejercer la autoridad, que el educador no puede tomar como su meta, pero que tampoco puede rehuir. No obstante, la distinción entre gobierno y educación no es práctica, sino teórica y epistemológica, y descansa en la afirmación de que el gobierno se dirige al orden, o a la sujeción de la voluntad, y es parte de lo que corresponde a la filosofía práctica, al gobierno en general o a la ciencia jurídica<sup>12</sup>, mientras que la educación tiene como objeto la “*formación del espíritu*” (*Geistesbildung*) y constituye el campo de la pedagogía<sup>13</sup>.

El gobierno implica necesariamente una acción coercitiva o coactiva, de la cual la educación no es un simple componente más, por lo cual ésta debe ser diferenciada de aquél. No obstante, como ya se mencionó, la educación no puede estar exenta de coacción (*Zwang*):

Se relaciona con esto la supresión de los signos habituales de complacencia y de aprobación, lo cual supone, á su vez, que se trata al discípulo en cuanto *hombre*, con toda humanidad, y en cuanto niño amable, con todo el afectuoso cariño que se merece. Y esto supone una cuali-

---

11 “[...] algunos que se ven condenados á vivir con los niños”, p. 26, a los que Herbart consideraba en posición extrapedagógica o antipedagógica en otros escritos, por ejemplo en la respuesta a la crítica de Jachmann a su Pedagogía General, citado por Luzuriaga en nota a su traducción (Herbart, 1939, p. 26): “Aquellos asalariados antipedagógicos que consideran la más noble ocupación como una triste necesidad”.

12 Con excepción de lo que Herbart llama “disciplina” (*Zucht*), que sí es inherente a la pedagogía, como veremos a continuación.

13 Sobre las diversas formas, modos y procedimientos mediante los cuales se ejerce este establecimiento del orden [amenaza (*Drohung*), vigilancia (*Aufsicht*), autoridad (*Ansehen*), amor (*Liebe*)] Herbart (1939) se expone entre las páginas 28 a 35, en un estudio de opinión que reproduce las ideas generales de su época y de su contexto cultural germánico.

dad más elevada aún: la de poseer el sentimiento de todo lo que la humanidad y la infancia tienen de hermoso y de atractivo. (Herbart, 1939, 37)

La disciplina (*Zucht*) es, entonces, un componente materialmente necesario en las relaciones entre el discípulo y su educador, lo que afecta al proceder de ambos en su “contrato”<sup>14</sup>. De ahí puede derivarse una larga serie de exigencias impuestas al educador como representante de un actuar que es modélico, pero también responsabilizado de una conducción, y al discípulo en su proceso de adaptación:

Muchas experiencias necesitará hacer el discípulo con su educador antes de adquirir la delicada flexibilidad que sólo puede nacer del conocimiento y del trato de su sensibilidad. Pero en cuanto se manifieste esta docilidad, la conducta del educador ha de ser más constante, más uniforme; es preciso que evite surja la sospecha de que se puede entablar con él ninguna relación sólida ni reposar en su corazón con toda seguridad. (Herbart, 1939, p. 40)

El punto de inflexión entre gobierno y educación no está en las formas o en la intensidad de ejercer la coacción necesaria, sino que se pone en términos de su “fin” o “finalidad” (*Zweck*): de esta manera, Herbart ubica a la educación en el plano de las teleologías que ven en el niño el hombre futuro:

*¿Podemos saber de antemano cuáles serán de entre los fines del hombre futuro aquellos que nos agradecerá algún día haberlos escogido en su nombre, o a su debido tiempo y habérselos hecho observar a él mismo?* (Herbart, 1939, p. 42, énfasis del original)

De lo que se trata es de la conformación del hombre futuro, como sujeto social y como parte de la humanidad, en su personalización satisfactoria. Así recortado en su alcance epistemológico, el campo de la educación va dirigido a la formación del “carácter” o de la “virtud”, o sea a la “moralidad”, y en cierto sentido esta teleología no es necesariamente diferente a la que venía instaurán-

---

<sup>14</sup> “[...] nuestra relación sólo existe y subsiste bajo tales y cuales condiciones [...]” (Herbart, 1939, p. 37).

dose desde los albores del renacimiento. Sin embargo, hay por lo menos dos componentes nuevos que Herbart introduce en el desarrollo de esta teleología: la postulación del “fin” de la educación en la *formación del carácter* (*Karakterbildung*) o de la *virtud* (*Fähigkeit*) mediante su formulación del contenido específico de estos términos y la función que para este proceso ha de cumplir la enseñanza o instrucción.

La educación en sí misma se refiere al “fin supremo de la educación, la moral” (Herbart, 1939, p. 43):

Para la recta comprensión de aquella tesis es de la mayor importancia observar cómo la educación moral *se refiere* á las restantes partes de la educación y cómo *las supone* condiciones necesarias para poder aplicarse con toda seguridad. Es de suponer que quien no esté ofuscado reconocerá fácilmente que el problema de la educación moral no es un fragmento separable del de la educación total, sino que guarda una relación necesaria y muy extensa con los restantes cuidados que presta la educación. (Herbart, 1939, p. 43-44, énfasis del original)

El carácter “simple” o “múltiple” de la educación supone una jerarquización, en la medida en que ésta –tomada en su conjunto– es más que la educación moral, pero en tanto educación esos otros componentes, aunque no deban ser “sacrificados”, deben ordenarse en relación al fin principal o, por lo menos, más central. Si éste es la formación del carácter o la virtud, se hacen necesarias, según Herbart, algunas puntualizaciones.

Las nociones de “carácter” (*Karakter*) y de “virtud” (*Fähigkeit*) que Herbart introduce no se recubren totalmente. El carácter es término propio de un discurso psicológico, que él estaba construyendo, con notorio estado incipiente; por su vez, la virtud es un término de larga prosapia en el discurso de la filosofía práctica y la ética. Aunque el segundo aparece innumerablemente en sus textos, tratado dentro de las constantes kantianas, es el primero en el que nuestro autor parece cargar las tintas, o por lo menos en el que introduce factores heurísticos más destacados.

Con prístina claridad, Herbart (1939, p. 185 y ss.) nos da una caracterización del carácter y de su formación, que se basa en la afirmación de que “la acción es el principio del carácter” (p. 185), con lo que en cierta medida se aleja

de Kant y de los idealismos de su época. En otras partes del texto ha elaborado ya las premisas según las cuales la noción de carácter, opuesta a las de *tendencia, deseo, interés, voluntad e individualización*, se presenta justificada en términos adaptativos y en relación directa al desarrollo (*Bildung*) del yo y de la consciencia. Ahora nos dice también: “la voluntad es su morada; la naturaleza de la resolución de la voluntad determina este ó aquel carácter” (p. 185). No se trata de la simple voluntad en pos de objetos en base a la excitación, al apetito o al deseo que éstos provoquen, sino de su *resolución*, es decir a la satisfacción o posesión final del objeto, a su goce: “se ve ya realizado, poseyendo, gozando” (p. 185).

La acción resolutoria, de “querer” o no “querer” algo lleva del deseo a la voluntad, y permite superar “el círculo de sus deseos” (p. 185). La formación del carácter es antes que nada un ejercicio interior en donde se gesta el poder, mediante la conjugación de pensamientos y tendencias. La “actividad exterior” alimenta esta formación, y gracias a ella, el individuo “logra representar la fantasía con mayor claridad” (p. 187)<sup>15</sup>.

Los tipos de influjos que se ejercen sobre el carácter son de diverso origen, Herbart enumera y analiza cuatro: los derivados del “circulo de ideas” (*Gedankenkreis*), los que provienen de las “disposiciones naturales” (*Anlage*), los adheridos por “el género de vida” (*Lebensart*) y los que se refieren especialmente a los “rasgos morales” (pp. 187-206). El círculo de las ideas (*Gedankenkreis*)<sup>16</sup> es el más importante, refiere a lo intelectual o al conocimiento, ya que el carácter está determinado por la posibilidad de tomar decisiones, para lo cual se hace necesaria la conexión del individuo y la historia del pensamiento. Las disposiciones naturales, que vienen precedidas de las condiciones intransferibles de cada individuo, aportan una posibilidad facilitadora o la hacen más compleja. Los géneros de vida, la experiencia social y la historia de cada uno, también forman parte de las influencias recibidas, así como los rasgos morales.

---

15 Esta última afirmación acerca del carácter fantasmático de las construcciones propias del carácter podrían ser tematizadas en dirección a las hipótesis intelectualistas y a sus bordes indefinidos, que probablemente constituirán gran parte de la discusión psicoanalítica posterior, del que nos habla Fernández Caraballo en este *Dossier*.

16 La traducción puede ser “circulo de ideas”, opción escogida por Luzuriaga, pero también “círculo de los pensamientos” (de hecho, esta segunda opción aparece también en su versión de la *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Herbart, 1935, p. 29). Se trata, como es evidente, del ámbito intelectual, de conocimiento(s) y saber(es) en el cual circulan las “masas de representaciones” que refieren a la historia (no sin la gramática) y a lo “científico natural” (no sin las matemáticas) (ver Herbart, 1935, p. 30).

La jerarquización del *círculo de ideas* como el principal factor en el proceso, hacen de la instrucción (o enseñanza), que se refiere esencialmente a la inmersión del niño-hombre en él, el motor principal de la educación. Es en este punto en el que la teoría de la enseñanza herbartiana, y su pedagogía toda, cobran su verdadera dimensión iluminista.

En base a lo expuesto, creemos posible sugerir un esquema que matemiza el campo educativo sobre el que Herbart estuvo trabajando:

Gobierno de los niños	Dominio o sujeción de la voluntad	Campo de gobierno (político), jurídico o de “filosofía práctica”
Educación	Disciplina	Campo pedagógico
	Constitución del carácter moral	
Instrucción (o enseñanza)	Inmersión en el conocimiento y la cultura	

### Educación y enseñanza: la “educación por la instrucción”

Ya desde la Introducción de su texto de 1806 (Herbart, 1939, p. 12 ss.), Herbart proclama la *educación por la instrucción*, en el sentido ya expuesto, de ser ésta el motor de la educación en general. La educación “sin instrucción”, posibilidad contraria a su propuesta, descansa para él en la escasa relación que los educadores comunes de su época, en particular ciertas educadoras (puericultoras, nanas, maestras de primeras letras...), tienen con el conocimiento. Se da así el caso de que la secuencia educativa para estos educadores se sustenta en un lazo de naturaleza sentimental, que es incapaz de formar el carácter. La educación por la instrucción, en cambio, “considera como instrucción todo aquello que se presenta al alumno como objeto de examen” (Herbart, 1939, p. 13).

La educación por la instrucción descansa, por lo tanto, en la “ciencia y reflexión; una ciencia y una reflexión tales, que sean capaces de contemplar y representarse la realidad como un fragmento del gran todo” (Herbart, 1939, p. 14). El círculo de las ideas supone para él un “gran todo”, un sistema diríamos hoy, en el cual cada parte obtiene sentido y utilidad, aun derivando de una experiencia ocasional que se le presente al niño, y sin descalificar esta ocasiona-

lidad. Pero este ejercicio “didáctico” no debe confundirse con la sobrepresencia de lo erudito, aunque tampoco sin ello:

Pero supongamos que se puede poner en marcha, sin exageradas y complejas preparaciones, una instrucción que atravesara recta y velozmente el campo de la erudición, sin divagar en él mucho tiempo; ¿se sostendría entonces la objeción anterior según la cual se alejaría inútilmente á los niños de lo más próximo y se les conduciría vana y apresuradamente á viajar por países extraños? Reflexionando más detenidamente y sin prejuicios: ¿se podría sostener la afirmación de que lo próximo es claro para el niño y de que está lleno de relaciones cuyo juicio puede llegar a ser el fundamento de un modo exacto de pensar ulterior? (Herbart, 1939, p. 15).

A lo largo de su obra, Herbart analiza su experiencia como preceptor de los hijos del Gobernador de Interlaken en Suiza, que ilustra esta distinción entre lo llamado *próximo* y lo *lejano* a los intereses inmediatos del niño. Dedicó, en aquella ocasión, un año y medio para leer con aquellos niños de 7 y 9 años la Odisea de Homero, obviamente en su griego original. Vista desde nuestro presente, resulta una experiencia desvariada, carente de toda y cualquier sensibilidad pedagógica. Hay que salvar, no obstante, las distancias de época y circunstancia<sup>17</sup>, pero principalmente hay que atender al centro de los argumentos que en ocasión de ella despliega el autor.

Quien ha sufrido en su juventud los agobiantes procesos de aprender las lenguas clásicas, comprenderá la valoración que Herbart hace de su experiencia, ya que los modos de enseñar esas lenguas no se han modificado mucho desde las épocas de Herbart y se suele someter a los alumnos a arduas sesiones nemotécnicas y de análisis gramatical. Ése fue, según sus palabras, parte de su error didáctico inicial, del cual fue redimido al descubrir que el texto estudiado – la Odisea – servía maravillosamente como ejercicio de “introducción a la antigüedad” (1839, p. 19). Dice, en ese sentido:

¡Elevémonos a lo general! Representemos la Odisea como el lazo de unión de una comunidad entre alumno

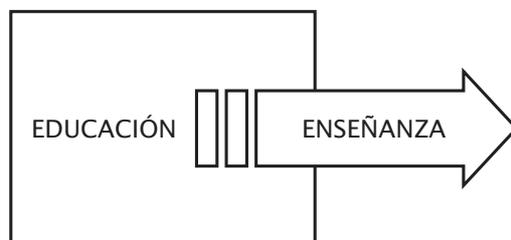
---

17 Entre otros factores, se trataba de niños de la alta aristocracia suiza y, además, la enseñanza del griego y del latín era, en esos contextos, parte natural del “*curriculum*” habitual.

y maestro, porque, elevando al uno en su propia esfera, no rebaja nada al otro; porque, transportando á aquél de más en más a un mundo clásico, proporciona á éste, en el proceso imitador del niño, la imagen sensible del gran movimiento ascendente de la humanidad; porque, finalmente, provoca reminiscencias que, afirmadas á las obras eternas del genio, habrán de despertarse á cada referencia que se haga a estas obras; tal, la estrella preferida que evoca á los amigos las horas que la contemplaron juntos. (Herbart, 1939, p. 20)

Como se aprecia, la noción de instrucción o enseñanza que Herbart nos presenta tiene los rasgos de un amable *proceso de inmersión* en los círculos de ideas, en los cuales se integran el alumno y su instructor.

La expresión “educación por la instrucción” ubica, con este entramado conceptual, a la enseñanza como motor del proceso educativo, lo que aleja el esquema herbartiano de las representaciones que expresamos antes. Para que haya una verdadera educación, para que no se confunda a ésta con el gobierno o con la más simple atención y crianza de los niños, se requiere un trabajo sistemático y abarcador con las mentes infantiles en lo que éstas tienen de interés intelectual.



Se trata de la siguiente representación: la enseñanza arrastra, lleva la carga de la educación, hace posible que la educación avance y llegue a sus fines. Como bien dice Maigné:

[...] pour Herbart, l'éducation n'a pas de sens sans un contenu de savoir, qui vient en fait organiser les représentations de l'enfant, qui n'ont au départ pas de structure particulière. Ainsi instruire revient à structurer, et sans ce savoir rien ne s'élabore vraiment, rien ne se cristallise, les représentations restant en quelque sorte livrées à elles-mêmes. C'est ainsi qu'éducation et instruction sont liées à la psychologie scientifique, qui leur donne

un concept de sujet. Cela étant, la pédagogie doit aussi devenir science, en élaborant peu à peu son objet et ses méthodes propres. (Maigné, 2002, p. 59)

El sujeto en cuestión, requerido para construir una enseñanza, es el que Herbart nos presenta en su psicología. Se trata del sujeto de las relaciones estructurales de naturaleza intelectual, que viene a ser sujeto en virtud de las determinaciones de la sucesiva aparición de las representaciones, de las fuerzas represivas que acompañan a éstas y de su tendencia a dejar latentes las representaciones más elementales. Esta psicología, a través de sus conceptos de *representación* y de *apercepción*, refiere a la formación de la consciencia, que es identificada con el intelecto, pero es también el recurso posible para caracterizar su didáctica, como espacio central de su pedagogía<sup>18</sup>.

Es importante no confundir la psicología de Herbart con cualquier formato psicológico que implique jerarquizar la experiencia, el aprendizaje y la suposición de la identidad radical y previa de los sujetos a su sujeción a las representaciones. Obviamente no es una psicología aplicada, sino una de naturaleza teórica, que explica los procesos pero no habilita directamente la proposición de un cierto método o “propuesta didáctica”, que viniera a ser la puesta en práctica de sus principios, y que pueda luego ser medido en función de su eficiencia.

Por más que se la busque en el conjunto de la obra de nuestro autor, no hay en ella nada parecido a una propuesta didáctica o metodología de la enseñanza, en el sentido al que estamos acostumbrados a exigirla hoy día y que comenzó a ser preceptiva en su época. Cuando introduce en el Capítulo V de la *Pedagogía* (Herbart, 1939, pp. 104-166) una serie de observaciones sobre la “marcha de la enseñanza”, lo hace con un cuidado meticuloso de no establecer linealmente un modo práctico, aunque trace un conjunto de procedimientos que podrían llegar a introducirse. De la misma forma, en los capítulos VII y VIII del *Bosquejo* (Herbart, 1935, pp. 95-124) vuelve a insistir en ese modelo que ya había utilizado antes.

En lo explícito, los textos herbartianos lo muestran particularmente crítico frente a la proposición de un *curriculum* o de un protocolo organizado de tipo didáctico. Es, también, muy crítico con la escolarización, entendida como la agrupación de niños en instituciones regidas desde el estado o entidades simi-

---

18 Dogliotti y Torrón tratan, en este Dossier, de las dinámicas internas de la enseñanza teorizada por Herbart.

lares, ya que defendió el preceptorado y la educación individualizada, a pesar de que las tendencias de su época iban claramente en el sentido de estructurar sistemas educativos de alcance masivo. Más allá de que estas posiciones sean expresión de una índole ideológica elitista y conservadora, enfrentada a los liberalismos nacientes de origen francés o inglés, son también aprensiones teóricas ante los callejones sin salida a los que posteriormente pudieron llegar el pragmatismo, el didacticismo y el tecnicismo; hoy podemos leer esas aprensiones como llamados de alerta que nos vienen desde el pasado.

### Referencias Bibliográficas

- ABAGGNANO, N. y A. VISALBERGHI (1996) *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica. [1957].
- BERRA, F. A. (1878) *Apuntes para un curso de pedagogía*. Montevideo: Sociedad de Amigos de la Educación Popular – Tipografía de La Nación.
- COMENIO, J. A. (2000) *Didáctica Magna*, México: Editorial Porrúa. [1627].
- COMPAYRÉ, G. (1904) *Herbart et l'éducation par l'instruction*, Paris, Alcan.
- DE GARMO, C. (1895) *Herbart and the herbartians*. New York: Charles Scribners's Sons.
- ELÍAS, N. (1988) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, FCE..
- ERASMO DE ROTTERDAM (2006) *De la urbanidad en las maneras de los niños (De civilitate morum puerilium)*. Edición bilingüe, traducción de Agustín García Calvo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia [1537].
- HARTENSTEIN, G. (Ed.) (1851) *Johann Friedric Herbart's Sämmtliche Werke*. Leipzig: Verlag von Leopold Voss.
- HERBART, J. F. (1851) *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. En: HARTENSTEIN, G. (Ed.) *Johann Friedric Herbart's Sämmtliche Werke*. Leipzig: Verlag von Leopold Voss. [1806].
- HERBART, J. F. (1835) *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen: Dieterichsehen Buchhandlung. Primera edición alemana.

HERBART, J. F. (1939) *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura. [1806]

HERBART, J. F. (1935) *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Traducción por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de la Lectura. [1841, 2º edición alemana, que es la que sigue Luzuriaga].

HERBART, J. F. (1894) *Principales oeuvres pédagogiques*. (Traducción al francés de A. Pinloche). Lille: Tallandier.

HILGENHEGER, N. (1993) Johann Friedrich Herbart (1776-1841). *Prospects: the quarterly review of comparative education* (UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 649-664.

LUZURIAGA, L. (1942) *La Pedagogía Contemporánea*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras.

LUZURIAGA, L. (Comp.) (1946) *Antología de Herbart*. Buenos Aires, Losada.

MAIGNÉ, C. (2002) J. F. Herbart: Pédagogie humaniste et critique du sujet. *Le Télémaque*, 2002/1 n° 21, p. 51-64.

MAUXION, M. (1901) *L'Éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart*, Paris, Alcan, 1901.

PERROT, M. (1989) Figuras y funciones. En: ARIÉS, P. y G. DUBY (Comps.) *Historia de la vida privada. La revolución francesa y el asentamiento de la sociedad burguesa*. Madrid: Taurus, pp. 127-192.

ROERICH, E. (1884) *Théories de l'éducation d'après les idées de Herbart*, Paris, Alcan.

SCHULTHEIS, F. (2008) *Le cauchemar de Humboldt: les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris: Raisons d'agir éditions.

SCHWENK, B. (1963) *Das Herbartverständnis der Herbartianer*. Berlin: Weinheim.

REYES MÖLER, C. (1996) Del empaque y el desenfado corporal en el Novecientos. En: BARRÁN, J. P., CAETANO, G., y T. PORZECANSKI (dirs.) *Historias de la vida privada en el Uruguay. El nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Tomo 2. Montevideo: Santillana, pp. 231-252.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2001) El cuerpo en la escena del Uruguay del 900. En: AISENSTEIN, Á., DI GIANO, R., FRYDENBERG, J. y T. GUTERMAN (comps.) *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Libros del Rojas. pp. 155-164.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2011) Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma. En: SCHARAGRODSKY, P. (comp.) *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 477- 496.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (2009) Em busca da natureza negada: a renovação pedagógica e o mito de uma educação "natural". En: *Memorias del IX Congreso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana*. Rio de Janeiro: SBHE, UERJ, (en CD), s/p.