

Johann Friedrich Herbart

(1776 – 1841)

En los países de habla alemana, el educador Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) tuvo dos grandes sucesores: Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) y Friedrich Fröbel (1782 – 1852). Tanto el uno como el otro adoptaron, llenos de juvenil entusiasmo, el modelo fascinante del filántropo suizo. Tanto el uno como el otro consiguieron, cada cual a su manera, ir más allá de Pestalozzi y, vinculando estrechamente la teoría con la práctica, abrir nuevos caminos a la acción pedagógica.

Pestalozzi acabó sus días como padre de los huérfanos de Stans (Suiza), y como fundador de la nueva escuela primaria. Fröbel, además de su filosofía romántica de la educación, nos dio el término de *Kindergarten* (“jardín de infancia”). Pero también el perfil del educador y pensador pedagógico J.F. Herbart puede ser configurado en torno a un concepto básico: la idea de instrucción educativa. Sus propias experiencias como docente y educador condujeron a Herbart a esta noción principal de su teoría pedagógica, verdadero vínculo entre su sistema filosófico y su pedagogía.

Herbart filósofo

Johan Friedrich Herbart nació el 4 de mayo de 1776 en Oldenburg, ciudad de la Alemania septentrional, y murió el 11 de agosto de 1841 en la ciudad universitaria de Göttingen. Entre 1794 y 1797, en la Universidad de Jena, fue discípulo del filósofo Johann Gottlieb Fichte (1762 – 1814). El joven Herbart, sin embargo, se distanció pronto de la “teoría de la ciencia” y de la filosofía práctica de su maestro. En el fértil terreno de las

contradicciones de la filosofía idealista haría germinar su propia filosofía realista. Con todo, Herbart siguió siendo fiel durante toda su vida al rigor intelectual de su maestro Fichte, en la medida en que intentó también exponer como “deducciones” los elementos más importantes de sus reflexiones.

Las principales obras filosóficas de Herbart son: *Hauptpunkte der Metaphysik* [Elementos esenciales de la metafísica] (1806); *Allgemeine praktische Philosophie* [Filosofía práctica general] (1808); *Psychologie als Wissenschaft, neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* [La psicología como ciencia, con nueva fundamentación en la experiencia, la metafísica y la matemática] (1824 – 1825) y *Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre* [Metafísica general con los primeros elementos de una filosofía de las ciencias naturales] (1828 – 1829).

En metafísica, Herbart se remonta a la monadología de Leibniz. A la luz de los problemas suscitados por Kant en la *Crítica de la razón pura*, Herbart intenta en sus deducciones metafísicas aprehender lo real mediante conceptos. En particular, la metafísica de Herbart incluye una psicología minuciosamente elaborada, que representa un jalón en la historia de esta disciplina. Herbart fue el primero en aplicar, con implacable lógica, los métodos del moderno cálculo infinitesimal a la resolución de problemas de investigación psicológica. Para él, la psicología tiene sus raíces en la experiencia, en la metafísica y en las matemáticas. Su propósito era reproducir en psicología los logros que Newton había obtenido en física. Aunque no fue seguido por los investigadores en psicología empírica de Wilhelm Wundt, por ejemplo, o en el psicoanálisis de Sigmund Freud es innegable.

La filosofía práctica de Herbart se distingue por la interpretación de los juicios morales como juicios estéticos particulares. Los juicios morales toman posición frente a las manifestaciones de la voluntad mediante la aprobación o la censura. Las ideas morales no son más que juicios estéticos sobre manifestaciones elementales de la voluntad. Los juicios morales de la vida cotidiana pueden ser rectificadas en función de las ideas morales de perfección, libertad interior, benevolencia, justicia y equidad.

Las principales ciudades en que se desarrolló la actividad de Herbart fueron Berna entre 1797 y 1800, Bremen entre 1800 y 1802, Gottinga entre 1802 y 1809, Königsberg entre 1809 y 1833, y de nuevo Gottinga entre 1833 y 1841. En Suiza, Herbart trabajó como preceptor, en Bremen como investigador independiente y preceptor privado, y en Gottinga y Königsberg como profesor de filosofía y pedagogía. A comienzos de 1809 fue invitado a ocupar —como segundo sucesor— la cátedra de Kant en la Universidad de Königsberg. Para ese puesto, se requería un filósofo de alto nivel científico que fuera al mismo tiempo especialista en pedagogía. El rey Federico Guillermo III de Prusia aprobó el nombramiento de Herbart con las siguientes palabras: “Autorizo el nombramiento del profesor Herbart de Gottinga como profesor de filosofía de esta Universidad, por cuanto puede contribuir a mejorar el sistema educativo conforme a los principios de Pestalozzi”.

La idea de instrucción educativa

Ya entre 1802 y 1809, gracias a sus numerosas publicaciones, Herbart tenía cierto renombre no sólo como filósofo, sino también como pedagogo. En 1802 aparecía la obra *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung* [Ideas de Pestalozzi sobre un abecedario de la intuición]. A ella siguieron *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* [Acerca de la representación estética del mundo como asunto principal de la educación] y en 1806 *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* [Pedagogía general deducida del fin de la educación]. En el núcleo de la teoría educativa de Herbart, basada en la experiencia y en la reflexión filosófica, se encuentra la idea de instrucción educativa. Al igual que los profesionales y teóricos de la educación que le precedieron, Herbart distingue entre educación (*Erziehung* en lat. *Educatio*) e instrucción (*Unterricht* en lat. *Instructio*). La educación se ocupa de formar el carácter y de mejorar al ser humano. La instrucción transmite una representación del mundo y conocimientos nuevos, perfecciona las aptitudes preexistentes y hace aparecer capacidades provechosas. La pedagogía reformista de Herbart revolucionó la relación entre educación e instrucción, y con ella cobró existencia un nuevo paradigma del pensamiento y de la acción pedagógicos.

Antes de Herbart, las cuestiones de educación y de instrucción se trataban separadamente. Solo en una segunda etapa se planteaba la posibilidad de que la instrucción se apoyara en la educación y viceversa. Pero en su teoría pedagógica, Herbart se atrevió a subordinar el concepto de “instrucción” al de “educación”. Para él, el medio más eficaz no es el castigo o la humillación, por ejemplo. Para que una educación tenga éxito es necesario impartir una instrucción adecuada. La instrucción es, como indica Herbart, “la materia principal de la educación”. La reflexión, y las propias experiencias y ensayos convencieron a Herbart de los sorprendentes efectos de la instrucción educativa: el ser humano formado, mediante la instrucción, en una “pluralidad de intereses” podrá hacer con suma facilidad todo lo que “se proponga” hacer “tras una madura reflexión”. De ese modo, verá con mayor claridad su ideal moral, y, para su realización, podrá entregarse a sus deseos de seguir aprendiendo y a la “fuerza confortadora de su carácter”.

La actividad pedagógica de Herbart en Berna, como preceptor, como asesor pedagógico en Bremen, como profesor de filosofía y pedagogía en las universidades de Gotinga y Königsberg y como director de un Instituto experimental de pedagogía anexo a esta Universidad, estuvo penetrada por el concepto de instrucción educativa.

En las páginas que siguen, intentaremos mostrar cómo desarrolló Herbart dicho concepto y en qué manera esta idea central de su filosofía educativa se ha proyectado hasta el presente. Los diversos hilos conductores biográficos, teóricos y de práctica pedagógica que abordaremos irán definiendo paulatinamente un perfil en el que será posible reconocer la contribución de Herbart al progreso de la reflexión pedagógica y a la reforma de la acción en el campo de la pedagogía.

La concepción de la ciencia pedagógica en Herbart

En 1797, un compañero suizo de la universidad de Jena consiguió a Herbart un puesto de preceptor en Berna. Allí se integró Herbart en un círculo de amigos de intereses

afines, en el seno del cual las ideas pedagógicas de Pestalozzi fueron acogidas con entusiasmo. En un escrito de 1802, evoca Herbart para recuerdo de sus lectoras y lectores cómo eran las clases de Pestalozzi a las que él asistía: “Una docena de niños, de edades comprendidas entre los cinco y los ocho años, eran convocados a clase por la tarde a una hora inhabitual; yo temía encontrarlos de mal humor y ver fracasar el experimento que iba a presenciar. Pero los niños acudían de buena gana y participaban hasta el final en medio de una actividad animada”.

Herbart describe a continuación cómo Pestalozzi invitaba a los niños a emplear tanto la boca como las manos, y cómo utilizaba la recitación colectiva como método de aprendizaje de la elocución, poniendo al mismo tiempo en manos de los niños objetos que les ayudasen a aprender a escribir.

El fruto de sus experiencias como preceptor en Suiza no fueron el único fundamento de la doctrina educativa de Herbart. A ellas habría que sumar reflexiones pedagógicas inspiradas originalmente en Fichte y Pestalozzi, pero en las que un pensador de la talla de Herbart pronto pondría su impronta personal.

Para Herbart, la reflexión pedagógica discurre por dos vías convergentes. La primera, la del pensamiento pedagógico analítico, arranca de la experiencia y del tanteo personal. Conduce primero al empirismo pedagógico, y después a la pedagogía filosófica. Al seguir esta vía, los conceptos dominantes en el ámbito de experiencia del neófito se “decantan” a medida que se van profundizando y quedan “explicitados” mediante un razonamiento filosófico progresivo. Este tipo de reflexión pedagógica reduce a la filosofía a un estado de dependencia, aunque sólo sea parcial, con respecto a la pedagogía.

El segundo camino, el del pensamiento especulativo-sintetizador, parte de los principios de un sistema filosófico previo, a partir del cual desarrolla una doctrina pedagógica teórica y práctica. De este modo, la pedagogía se vuelve tributaria de la filosofía y, en particular, de la psicología y de la ética.

En sus publicaciones pedagógicas, el joven Herbart siguió con pocas excepciones la vía pedagógico-analítica. En sus años de madurez, sin embargo, una vez que hubo desarrollado y formulado las grandes orientaciones de su sistema filosófico, Herbart dio un mayor protagonismo al razonamiento sintético-especulativo. Sin embargo, no conseguiría completar la presentación de la totalidad de su filosofía de la educación.

Cualquiera que sea la vía de reflexión pedagógica adoptada, Herbart evoca a la vez las “metas” y los “medios” de la educación. Investiga las metas bajo la perspectiva de la ética, mientras que los medios son estudiados en una perspectiva psicológica. En su *Allgemeine Pädagogik*, su principal obra pedagógica del año 1806, describe Herbart del siguiente modo esta consustancialidad que ambas perspectivas han de tomar en cuenta: “La reflexión práctica sobre la intención con que debe abordar su obra el educador, y que por el momento comporta reglas de conducta que habremos de elegir en función de los conocimientos adquiridos, constituye para mí la primera mitad de la pedagogía. Debería ir acompañada de una segunda mitad en la que la posibilidad de educación sería expuesta teóricamente y delimitada en función de las circunstancias.

De haber sido terminado, el sistema pedagógico de Herbart constaría por consiguiente de dos partes, vinculadas a la ética y a la psicología. Ambas partes pueden ser desarrolladas tanto en la vertiente analítica (a partir de la experiencia pedagógica) como en la sintética (a partir de principios filosóficos). El razonamiento analítico y el sintético convergen hacia el mismo punto.

La génesis del concepto de “instrucción educativa”

También la doctrina de la instrucción educativa consta de dos partes y puede ser presentada de dos maneras diferentes. Las metas por ella perseguidas son tratadas en la parte consagrada a la ética. El texto de referencia para dicho apartado es la “Pedagogía general deducida del objetivo de la educación”, que data del año 1806.

El apartado relativo a la psicología tiene por objeto los medios de la educación y, en particular, la instrucción como medio de educación. El texto de referencia a este respecto es su obra temprana “Acerca de la representación estética del mundo como objeto principal de la educación” y las “Cartas sobre la aplicación de la psicología a la pedagogía” del año 1832, pero que fueron publicadas después de su muerte.

La ética como las reflexiones inicialmente confusas en torno a las metas de la educación pueden precisarse a la luz de las ideas morales. Según Herbart, la virtud, “la fuerza moral del carácter” es el supremo fin de la educación. La psicología señala el camino que permitirá dilucidar cómo es posible la educación, dado el propósito paradójico que persigue, que es el de suscitar, mediante una influencia determinada desde el exterior, la actuación *autónoma* del alumno. La respuesta de Herbart a esta pregunta sobre la posibilidad misma de la educación puede resumirse en la siguiente fórmula: la educación solo es posible en tanto que formación de un espíritu considerado previamente educable; es decir, sobre la base de una instrucción adecuada.

El razonamiento analítico de Herbart se basa en la experiencia y el experimento. La experiencia adquirida por el joven preceptor en Berna, en la familia del gobernador Steiger, le llevaron a reflexionar sobre el fin de la educación a la luz de las ideas morales. Además, se sintió obligado no ya a considerar la posibilidad de educación como una cuestión teórica sino, además, a intentar probar en la práctica que es realmente posible “educar mediante la instrucción”.

Como preceptor, Herbart se encontró ante la tarea no solo de “instruir” en lenguas clásicas, historia, matemáticas y ciencias naturales a tres muchachos de catorce, diez y ocho años de edad sino, por añadidura, de “educarlos”. Los “Informes al señor Karl Friedrich Steiger” nos permiten conocer en qué medida la relación de Herbart con sus alumnos contribuyó al desarrollo del concepto de “instrucción educativa”.

Ante todo, Herbart intentó ejercer una influencia inmediata en el desarrollo del carácter de sus alumnos. Pronto constató, sin embargo, que al menos en el joven Ludwig, de 14

años, no se producía el éxito esperado. Herbart concluyó que las esperanzas que quedaban había que “cifrarlas en el entendimiento de Ludwig”. Sólo así se conjuraría el peligro de que las nada malas disposiciones de Ludwig dieran por resultado un “egoísmo racional, reflexivo y tenaz”. Sigue una formulación que cabe considerar como la más temprana exposición del concepto de instrucción educativa. En Ludwig, el único resorte aun disponible para el desarrollo del carácter era: “su entendimiento, como capacidad *pasiva* de recibir lo que se le ofrece de manera lenta y bien elaborada, y la esperanza de que esta débil chispa ponga en marcha una autorreflexión *activa* y un afán de vivir de acuerdo con sus propias ideas”.

La instrucción educativa, que el joven profesor orientó al entendimiento de sus alumnos, tenía dos vertientes principales; una, estético-literaria, y otra, matemático-científica (“la poesía y las matemáticas”, como decía para simplificar). Herbart inculcó en sus discípulos una excelente preparación lingüística y un excelente conocimiento de la historia y de la literatura antiguas. Les impartió una sólida formación matemática e incluso, lo que resulta extraordinario para comienzos del siglo XIX, los inició en los métodos experimentales de las ciencias naturales que comenzaban entonces. Pero esta instrucción no fue solo educativa, pues Herbart siempre supeditó los múltiples fines de la enseñanza estético-literaria y matemático-científica a la formación del carácter. Su acción educativa estaba concebida, deliberadamente, como el medio esencial de la educación moral.

La instrucción está orientada, en primer lugar, a “comprender” correctamente el mundo y los seres humanos. Pero la “comprensión del mundo” por medio de la instrucción no solo sirve para la transmisión de conocimientos y para la formación de capacidades y aptitudes, sino también, y sobre todo, para la “toma de conciencia” moral y el “fortalecimiento del carácter”. Mediante la instrucción, hay que influir en la formación del carácter. Herbart distingue cuatro etapas de la educación moral, que conducen desde la comprensión del mundo hasta el comportamiento moral: “las ideas se transforman en emociones y estas en principios y las formas de actuar”.

En un pasaje posterior de su “Pedagogía general”, se habla de las cuatro etapas que son el “juicio moral”, el “calor moral”, la “decisión moral” y la “disciplina moral”.

La aceptación de esa sucesión de etapas en la educación moral tiene su fundamentación en la psicología de Herbart, que constituye una superación de la antigua psicología de las facultades. Herbart ya no concibe el conocimiento, la sensibilidad y la voluntad como facultades o fuerzas independientes. Para él, la voluntad y la sensibilidad se asientan más bien en el espíritu. La fuerza de voluntad y la constancia del comportamiento se consideran fenómenos explicables en función de la estabilidad de estructuras cognitivas. La falta de seriedad y la incoherencia en el comportamiento, por el contrario, se deben al hecho de que acciones de un mismo tipo pueden ser interpretadas en diversa forma. La estabilidad de la voluntad humana es, por consiguiente, función de la esfera de lo cognitivamente estructurado.

Sobre la base de esta teoría psicológica, la instrucción aparece como único medio prometedor para el fortalecimiento duradero del carácter. Ciertamente, la instrucción educativa solo promete obtener logros cuando su “metodología” preserva la individualidad del alumno. En la metodología instructiva hay que cifrar, pues, las más altas ambiciones. Se deberá inculcar una multitud de conocimientos, capacidades y aptitudes útiles de tal manera que calificaciones así adquiridas sean la base y el instrumento de la virtud.

Herbart resuelve el problema de los métodos pedagógicos basándose en su doctrina psicológica del “interés”. Aunque de menor intensidad, el interés es concebido, al igual que el deseo, como actividad espiritual, aunque de intensidad inferior. El interés hace surgir los primeros vínculos entre sujeto y objeto y determina, de ese modo, el “horizonte” del ser humano como el ámbito de aquello que éste comprende y no comprende del mundo. A diferencia del deseo, que puede acrecentar el interés, este último aún no dispone de sus objetos.

Herbart define la estructura ideal del interés con el concepto de “polivalencia”. El interés se constituye cuando el sujeto aprehende “profundamente” una “multitud” de objetos y las huellas de todos esos recuerdos se aúnan en una “rememoración” global. Un interés que no ha culminado en el desarrollo de ninguna de sus facetas es un interés bruto. Un interés que consigue formar tan solo aspectos aislados es un interés “unilateral”. El interés polivalente es aquel cuyas distintas facetas se armonizan para formar un todo. Este todo unitario no puede variar a tenor de cada individuo. En cambio, los intereses de muchos seres humanos deberán armonizarse de forma que cada uno de ellos sea receptivo a las formas de actividad que caracterizan al ser humano como ser espiritual.

Así pues, con su noción de interés polivalente, Herbart se asocia a la concepción de humanismo vigente en su época. La formación de ese interés polivalente es la formación con miras al humanismo. Herbart enuncia seis líneas de orientación del espíritu humano (o del humanismo): en el ámbito del *conocimiento*, distingue entre un interés empírico, un interés especulativo y un interés estético; en el ámbito de las *relaciones humanas* (“simpatía”), opone el interés por el ser humano individual al interés social y al interés religioso. Con su fórmula de “interés polivalente”, Herbart tradujo en el lenguaje de su psicología la expresión consagrada en su época de “desarrollo armónico de las fuerzas humanas”.

El interés reviste una gran importancia para la instrucción educativa desde un doble punto de vista. Por una parte, este interés “polivalente” es un importante objetivo intermediario de la instrucción educativa. En efecto, solo un interés polivalente puede dar a la voluntad la agilidad interior necesaria, sin la cual el ser humano formado no puede emprender lo que su entendimiento le hace querer emprender. Pero el interés no tiene solo como función un objetivo, sino que es también un medio, ya que es la única fuerza motriz que admite la instrucción educativa. Y es que solo un interés permanente puede ensanchar ininterrumpidamente y sin esfuerzo la esfera de las ideas, explorar el mundo y fomentar la participación cordial en el destino de otros seres humanos. De lo que se deduce que el “pecado más grave de la instrucción” es el aburrimiento.

Como ya se ha indicado, la instrucción educativa abarca “la poesía y las matemáticas”. La enseñanza de la literatura tiene por cometido suscitar un vivo interés por los sentimientos de otros seres humanos. En sus primeras etapas, en particular, tiene como misión exponer ante los niños, por medio de la poesía, las relaciones humanas en la forma más sencilla posible. Herbart comenzaba la formación estético-literaria con las lenguas clásicas, mediante la lectura de Homero y, en particular, de La Odisea. Pero esta iniciación a las lenguas clásicas servía, ante todo, para presentar las relaciones humanas, y solo en segundo lugar para enseñar la lengua.

También la instrucción inicial en matemáticas estaba orientada, aunque no exclusivamente, al objetivo de la formación del carácter. En su trabajo de 1802 “Ideas de Pestalozzi sobre un abecedario de la intuición”, Herbart no solo esbozó un moderno programa de iniciación a las matemáticas, sino que respondió a la pregunta en cuanto a la contribución de las matemáticas a la educación. Las matemáticas no deben integrarse en el programa de enseñanza solo en virtud de su utilidad práctica o de su importancia técnica, sino ante todo como medio para ejercer la atención. En particular, el comportamiento moral exige que se preste una atención continua a los sentimientos de los demás. Pero la disposición hacia esa atención no se puede ejercitar con los objetos artísticos o con la literatura. En efecto, si los ejercicios de atención tuviesen por objeto las relaciones humanas, destruirían todo sentimiento de simpatía con las personas presentadas; con lo cual la instrucción religiosa, por ejemplo, sería un marco inadecuado para los ejercicios de esa índole.

En 1804, Herbart completó la segunda edición de “Ideas de Pestalozzi sobre un abecedario de la intuición” con un texto titulado “Acerca de la representación estética del mundo como objeto principal de la educación”. El mismo título de este escrito permite entrever que su núcleo es, una vez más, la instrucción educativa: el objeto principal de la educación es la “representación estética del mundo”, es decir, la enseñanza de la literatura, del arte y de la historia, cuyos contenidos habrán de presentarse de forma que permitan un encadenamiento de ideas, sentimientos, principios y modos de actuar. Mientras que la enseñanza de las matemáticas predispone a la comprensión teórica del

mundo, la de la literatura, el arte o la historia debe capacitar para la comprensión estética de ese mismo mundo: “Tal exposición del mundo, de *todas* y de *todas* las épocas conocidas, para eliminar si fuere preciso las malas impresiones de un contexto desfavorable, es lo que podría denominarse el asunto principal de la educación, para la cual la disciplina, que despierta el deseo y al mismo tiempo lo refrena, no sería una preparación necesaria”.

La idea de instrucción educativa, que Herbart desarrolló en la “Pedagogía general” de 1806, es *complementaria* a la de “representación estética”. Herbart no excluye la posibilidad, o incluso la conveniencia, de una enseñanza *no educativa*. No obstante, en la “Pedagogía general” afirmaba: “Y reconozco que no puedo concebir la educación *sin instrucción*, así como inversamente, al menos en este libro, no reconozco instrucción alguna que no eduque”.

En “Representación estética”, Herbart demostraba que, por regla general, la educación sin instrucción está abocada al fracaso. En “Pedagogía general” esboza una imagen más precisa del tipo de instrucción que permitirá alcanzar con seguridad las metas de la formación del carácter. La instrucción educativa está basada en la curiosidad natural del niño, es decir, en su interés por el mundo y por sus congéneres. La instrucción educativa aprovecha los frutos del aprendizaje anterior, del que el niño es portador. La instrucción se limitará a completar las adquisiciones preexistentes. A veces, busca completar lo que ya existía mediante la “simple” representación (“enseñanza meramente descriptiva”). Pero la instrucción tiene también como tarea desmenuzar lo ya aportado (“enseñanza analítica”) para luego, a partir de los elementos dados, construir paso a paso nuevos conjuntos conceptuales (“enseñanza sintética”).

En un escrito de circunstancias de 1818 titulado “Evaluación pedagógica sobre la clase escolar”, Herbart describe una vez más con acierto las particularidades de la instrucción educativa. Esta se distingue de la tradicional tanto por sus fines como por sus medios. La instrucción tradicional tiene por objeto transmitir al alumno el máximo de conocimientos y aptitudes útiles. Para esta instrucción, lo principal era “la *ejercitación* y la *calificación* del

aprendiz”. Frente a esto, Herbart sitúa en un primer plano de la instrucción educativa algo que antes había sido, en el mejor de los casos, la fuerza motriz del aprendizaje; a saber, el interés: “Es sobradamente conocido el precepto de que el docente debe intentar interesar a sus alumnos por lo que enseña. Sin embargo, este precepto suele ser presentado y percibido como si el estudio fuese el fin y el interés el medio. Yo invierto esta relación. El estudio debe *servir* para fomentar el interés. Los estudios son por naturaleza pasajeros, mientras que el interés debe subsistir toda la vida”.

Este interés que subsiste durante toda la vida sirve así como medio de acceder a un objetivo superior: no solo servirá de base para adquirir tal o cual aptitud o capacidad, sino sobre todo “la firmeza del carácter moral” que representa el fin supremo de la educación.

Como sabemos, la estructura del interés, objetivo al que debe tender la instrucción es para Herbart la “polivalencia del interés”. La formación al humanismo es una formación para la plenitud de la vida espiritual y, por tanto, para el interés polivalente: “La cultura polivalente reside en la armonía de intereses. Esta no es el atributo exclusivo del ser humano que ha recorrido el mundo por tierra o por mar. Ello podría hastiarlo; y es precisamente la aversión hacia las cosas y ocupaciones y el tedio lo que constituye la depravación, el enemigo más opuesto a la formación y al interés. La salud de la vida espiritual exige reposo y disponibilidad, conceptos que están presentes precisamente en el interés. Cuanto más variado y tenaz sea éste, mayor será la riqueza de la vida espiritual. Quien entienda otra cosa por la palabra *cultura* puede hacer suya esa acepción; pero sus ideas deberán ser desterradas del campo de la pedagogía”.

Aunque en la instrucción educativa el interés opera como meta del aprendizaje, sigue ejerciendo una función de medio, e incluso será valorado como tal. Solo una enseñanza interesante puede suscitar interés. La ejercitación y las calificaciones pueden obtenerse mediante la coacción o mediante la autodisciplina; la formación del interés polivalente solo puede estar motivada interiormente. El interés del alumno es el hilo de Ariadna a lo largo del cual avanza continuamente la instrucción educativa: “En cada instante, el alma del alumno progresa en una determinada dirección y a cierta velocidad. Es ese el efecto

de la enseñanza impartida hasta el momento presente y, para el docente, una indicación de hacia dónde y a qué velocidad debe avanzar”.

El seminario pedagógico de Königsberg

Si las reflexiones pedagógicas de Herbart conservan una tal vitalidad es porque constantemente tienen como referencia la experiencia pedagógica. La “Pedagogía general” está basada en las experiencias del preceptor, que incluso tras su marcha de Berna volvió a ejercer como profesor particular. Pero el punto de vista de un preceptor es distinto al de un maestro de escuela. Podría suceder que la instrucción educativa diese excelentes resultados en el marco familiar y que fracasara, en cambio, en las difíciles condiciones de la vida escolar. ¿No fue excesivamente audaz situar la idea de instrucción educativa en el primer plano de una pedagogía “general”? El único modo de refutar esa objeción consiste en mostrar que una instrucción educativa “escolar” también puede tener éxito.

Cuando en 1809 Herbart aceptó el puesto en la Universidad de Königsberg, manifestó su deseo de no limitarse a impartir cursos de filosofía y pedagogía, sino de fundar además una pequeña escuela experimental. “Entre mis ocupaciones, una de las que prefiero es la enseñanza de la pedagogía. Pero no basta con enseñarla, sino que debe ser también demostrada y practicada. Además, me gustaría ampliar la serie de experiencias que he podido hacer en este campo durante diez años. Por eso, desde hace algún tiempo me planteo el proyecto de dar yo mismo una hora diaria de clase a un pequeño número de muchachos elegidos en presencia de estudiantes que estén familiarizados con mi pedagogía y que intenten poco a poco proseguir en mi presencia lo comenzado por mí. Así, poco a poco, iríamos formando maestros cuyos métodos se perfeccionarían gracias a la mutua observación y a la comunicación de experiencias. Como un programa carece de sentido sin docentes, y más aún si éstos no están familiarizados con el espíritu del programa ni han adquirido el dominio del método, una pequeña escuela experimental sería quizás, tal como yo la concibo, la preparación más idónea para futuras iniciativas

de mayor envergadura. Para decirlo con palabras del propio Kant: primero, escuelas experimentales, y después escuelas normales”.

La propuesta de Herbart fue acogida favorablemente en la Prusia de 1809, donde la reforma de la formación estaba considerada como una parte fundamental de la reforma global del sistema político que acababan de emprender. Se intentaba compensar con reformas internas lo perdido por Prusia tras su derrota frente a Napoleón en Jena y Auerstedt el 14 de octubre de 1806.

La reforma educativa en Prusia había sido enérgicamente impulsada por Wilhelm von Humboldt en los años 1809 y 1810 y se esperaba de Herbart que colaborase en Königsberg a la formación de docentes, de los que había una necesidad apremiante. El propio Herbart esperaba encontrar allí un campo de acción mucho mayor. De hecho, concibió su actividad experimental como la base posible de un dispositivo “de mayor envergadura”. En su opinión, la idea de instrucción educativa habría de convertirse en la idea emblemática de una “auténtica y permanente reforma de la instrucción pública”.

Herbart pudo crear en Königsberg, en un marco al principio muy modesto, un instituto didáctico. Tenía como finalidad este instituto colaborar, mediante ejercicios didácticos basados en la pedagogía herbartiana, en la formación de profesores de enseñanza secundaria. Herbart hubiese preferido tener en su instituto desde un principio un pequeño pensionado, pero los medios financieros eran muy escasos y durante varios años tendría que contentarse con un instituto didáctico sin profesorado estable.

Solo en 1818 mejoraron las condiciones: gracias a una subvención del Estado, Herbart consiguió una casa suficientemente grande para albergar a un pequeño grupo de niños en régimen de pensionado. Los cursos se impartían en la escuela experimental anexa a la casa. Esta experiencia fue para Herbart la prueba de que los escolares que albergaba como pensionistas podían no solo ser instruidos sino, al mismo tiempo, educados.

La instrucción en la escuela experimental se ajustó, en lo sustancial, al mismo plan docente que él ya había aplicado en su época de preceptor: la instrucción educativa abarcaba las dos ramas principales de la poesía y las matemáticas. La instrucción poética comenzaba también por *La Odisea* e incluía la literatura griega primero y después la romana. La enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales comenzaba por ejercicios de percepción. Venían después la geometría, el álgebra, la teoría de logaritmos y, por último, el cálculo diferencial e integral. En torno a estas materias principales se articulaban la religión, las narraciones históricas, la gramática, la geografía y las ciencias naturales.

El 19 de mayo de 1823, Herbart hace saber en Berlín que considera ya “sus métodos plenamente elaborados”. Había impulsado el desarrollo de sus métodos “confiando en su futura aplicación general en los institutos de enseñanza media”. Los había elaborado pensando sobre todo en los más aptos, pero prometía estar en condiciones de mejorar “la pedagogía errónea de los institutos”. Según Herbart, el error de éstos estribaba, principalmente, en que no utilizaban el interés del alumno ni como fuerza motriz ni como meta del progreso escolar, ya que la instrucción en lenguas clásicas se preocupaba demasiado por la forma y muy poco por el contenido y porque la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales era insuficiente. En conjunto, Herbart creía haber probado que sus métodos podían ser aplicados con independencia de su propia persona, y ello incluso en las condiciones más difíciles de una instrucción pública reformada.

El método desarrollado había sido concebido expresamente para el *Gymnasium* (enseñanza media). Pero Herbart había reflexionado también acerca de la organización del sistema educativo global. Fue un tenaz defensor de un sistema asentado sobre tres pilares básicos: la escuela elemental, la escuela primaria superior y el instituto. Estos tres pilares forman parte de un solo sistema, ya que en cada uno de ellos se imparte instrucción en las tres ramas. La virtud como meta de la educación garantiza la unidad del sistema escolar.

Las tres ramas del sistema escolar se distinguen netamente, ante todo, por los esfuerzos que exigen a los alumnos. Mientras que la escuela elemental se limita a exigir tan solo lo esencial, la escuela primaria superior impone elevadas exigencias, en particular en matemáticas y ciencias. La enseñanza de la literatura de la escuela primaria se diferencia de la impartida en el instituto en que renuncia a las lenguas clásicas. Según Herbart, la instrucción educativa que parte de las lenguas clásicas da un rodeo que él recomienda para los más aptos. El programa impartido en el instituto no se limita a enseñar, sino que permite adquirir una excelente cultura filológica. El carácter aristocrático del instituto tal como lo concibe Herbart es innegable. Sin embargo, Herbart concede una gran importancia al hecho de que la transición entre las diferentes ramas escolares sea flexible, por lo que sería erróneo ver en él al teórico de un sistema escolar de clase.

Herbart no consiguió imponer sus ideas reformistas en la Prusia de aquella época. El ímpetu reformista de los años 1809 a 1813 sucumbió con la restauración. Se consintió en dar empleo a los profesores formados por Herbart, pero éstos tenían que plegarse a otros programas concebidos según planteamientos diferentes a los suyos. La voluntad de reformar los programas de estudios con arreglo a los principios de la instrucción educativa, si es que alguna vez existió, no fue duradera. Así pues, la implantación general de los métodos de enseñanza media desarrollados por Herbart no llegó a cumplirse.

Un sistema inacabado

Una vez acabadas las principales obras filosóficas citadas más arriba, Herbart creía haber alcanzado la base científica que le permitiría resolver también los problemas fundamentales de la pedagogía. El 1 de mayo de 1831, en un uniforme destinado a Berlín, escribía: "Mi pedagogía es un compendio corto, quizás a veces no lo bastante claro. Si la pedagogía fuese el objeto principal de mi actividad oficial, ya habría expuesto detalladamente mis ideas hace tiempo. Pero, para mí, la pedagogía no ha sido nunca otra cosa que una aplicación de la filosofía. No podía seguir exponiéndola por escrito

antes de que estuvieran concluidos y publicados los trabajos especulativos más importantes.

En su obra tardía *Umriss pädagogischer Vorlesungen* ["Bosquejo de lecciones de pedagogía"] de 1835 (segunda edición de 1841), retorna Herbart a las dos nociones de instrucción educativa que ya había desarrollado en la "Representación estética" o en "Pedagogía general", y las completa. En la primera de estas obras aborda la problemática de la instrucción educativa en el marco de una reflexión "teórica", y en la segunda, en el de una reflexión "práctica". En "Bosquejo de lecciones de pedagogía", Herbart no se limita a consideraciones aisladas, inevitablemente incompletas, sino que revela la concepción pedagógica global por él desarrollada en su introducción a la "Pedagogía general" y que en aquella obra fundamental, más temprana, solo había expuesto a medias. Así, Herbart enlaza el "Bosquejo" con la "Pedagogía general", contraponiendo su preconizada instrucción educativa a otros tipos de enseñanza: "El que aprende para ganarse la vida y abrirse un camino en la sociedad o por simple afición no se pregunta si será mejor o peor en tanto que ser humano. Tal como es, tiene la intención de aprender una u otra cosa, tanto si la finalidad es buena como mala o indiferente, y para él el buen maestro es aquel que le inculca las destrezas requeridas *tuto, cito, iucunde*. No nos referimos aquí a ese tipo de instrucción, sino solo a la instrucción educativa.

El texto prosigue con la definición del fundamento de la instrucción educativa, que ya había expuesto en "Pedagogía general", y con una descripción de la polivalencia del interés y de la fuerza de carácter de la moralidad como parte integrante de los fines de la educación. Además, se exponen en el "Esbozo" los problemas metodológicos que plantea la enseñanza de determinadas materias y los obstáculos que amenazan el éxito de la instrucción educativa.

El "Esbozo" engloba todos los aspectos de la "ciencia del educador", cuya concepción había configurado Herbart en su introducción a la "Pedagogía general". Se abordan, incluso los problemas dialécticos relativos a las distintas disciplinas (de la "ciencia de comunicar"), cuyo tratamiento estaba restringido hasta entonces a monografías acerca de

los diferentes medios de formación. No obstante, el “Esbozo” nunca va más allá de lo que promete su título elegido con precisión: renunciando a una explicación fundamental deseable, Herbart se limita a esbozar los problemas y sus posibles soluciones. Quedaba pendiente una exposición de la pedagogía que correspondiese cabalmente al plan diseñado en la introducción a la “Pedagogía general”. Herbart nunca llegó a realizar este proyecto.

Resonancia de las ideas de Herbart

A su muerte, el 14 de agosto de 1841, Herbart estimaba no haber alcanzado aun los objetivos más importantes de su obra científica. Si bien había conseguido elaborar su sistema filosófico y desarrollar en la teoría y en la práctica sus métodos pedagógicos, sus obras no habían tenido la resonancia esperada. Herbart lamentaba, en particular, que sus colegas filósofos ignorasen casi por completo su psicología matemática.

También como pedagogo parecía Herbart haber fracasado, pese a contar con el agradecimiento de numerosos discípulos. Sin embargo, su doctrina de la instrucción educativa nunca gozó de un amplio reconocimiento público. Nunca se llegó a intentar una reforma de los programas de institución escolar alguna, ni tan siquiera un sistema escolar regional, conforme a los principios de la instrucción educativa.

En vista de todo ello, lo sorprendente es que a la muerte de Herbart su pedagogía diese lugar a un movimiento pedagógico de gran influencia, el denominado “herbartismo”. En las Universidades de Leipzig, de Jena y de Viena surgieron semilleros de herbartismo que resultaron determinantes a la hora de formar el incipiente cuerpo de maestros de enseñanza pública. Se llegaron a crear asociaciones y revistas consagradas a la pedagogía de Herbart. Entre ellas cabe citar, en particular, la “Asociación para la Pedagogía Científica”, fundada en 1868 en Leipzig, y su publicación anual. Pronto sería difícil enumerar las publicaciones sobre la filosofía y la pedagogía de Herbart. En el extranjero, asimismo, encontró difusión el herbartismo. En 1895, por ejemplo, se publicó

en París una traducción al francés de la “Pedagogía general” y en 1898 vio la luz en Londres y en Boston la traducción inglesa.

Más tarde, a comienzos del siglo XX, la pedagogía reformista arrinconó progresivamente el herbartismo, con lo que la pedagogía de Herbart estuvo a punto de caer en el olvido. Sin embargo, la influencia de Herbart y de los herbartianos en algunos de los primeros seguidores del movimiento de reforma pedagógica es innegable. Pero la concepción escolar reformista no solo se desarrolló en Alemania como presunto contramodelo de la herbartiana. Como no se conocía ya al primer Herbart, pudo verse en él al defensor de una “escuela libresca”, en la que los alumnos solo hablaban por boca del maestro, sin poder acceder a sus propias experiencias. Se reprochó a Herbart haber propiciado la formación del espíritu desde fuera, inculcando en los alumnos contenidos desde el exterior. Según eso, Herbart habría pasado por alto la presencia de las funciones activas en el ser humano.

Objeciones de ese tipo, acertadamente formuladas contra los excesos del herbartismo, amenazaron desacreditar al propio Herbart, cuya doctrina de la instrucción educativa nunca fue ya comprendida. Se olvidaba el papel esencial que en la instrucción educativa desempeñaba la experiencia del alumno, signo de su actividad intelectual propia, no solo para el objetivo, sino también para el medio más importante de la instrucción educativa.

La verdadera diferencia entre la pedagogía reformista de Herbart y la del período 1900 – 1950 era mucho más profunda de lo que podría hacer creer una crítica injustificada a Herbart. Las nociones de experiencia y de actividad propia se habían transformado por completo entre tanto, y la relación entre individuo, comunidad y sociedad había experimentado una profunda mutación. En ese sentido, la pedagogía de J. Dewey, por ejemplo, es en ciertos aspectos diametralmente opuesta a la de Herbart.

Desde comienzos de los años 50 ha resurgido en Alemania y otros países vecinos un nuevo interés por Herbart. Hubo un distanciamiento con respecto a la imagen de Herbart difundida por los herbartianos, que desfiguraba su doctrina original, y un retorno al

“Herbart vivo” (H. Nohl). Esta actitud exigía la renuncia a la filosofía de Herbart en tanto que fundamento deductivo de su pedagogía. En lugar de ello, la pedagogía debía ser descrita como una ciencia relativamente independiente de la filosofía. Esta concepción ya había sido apuntada por el propio Herbart.

Las investigaciones más recientes sobre Herbart consideran insostenible la distinción entre el Herbart pedagogo *viviente* y el Herbart filósofo anticuado. Se proponen actualizar, en la historia de las ideas, la pedagogía de Herbart como parte integrante de su filosofía para sacar así provecho de sus enseñanzas. Esta actualización permitiría poner de relieve la actualidad de la pedagogía herbartiana. Así, los hombres de hoy han de aprender a forjar un nuevo comportamiento en sus relaciones consigo mismos y con la naturaleza en función de un examen acertado de la situación.

El problema puede ser planteado perfectamente mediante los conceptos de Herbart. El profundo abismo que separa nuestra época de los decenios posteriores a la Revolución francesa impide, desde luego, resolver el problema a la luz de un neoherbartismo. Herbart quería mejorar a los seres humanos mediante la instrucción, esto es, gracias a una cierta representación del mundo. Ya en las circunstancias de su época, la vía de una educación que había de conducir de las ideas a los sentimientos y de los sentimientos a los principios y a los actos estaba llena de escollos. Lo que Herbart puede enseñar al ser humano de nuestros días es a reflexionar sobre el por qué, en las circunstancias actuales, la formación del carácter ya no puede pasar por este camino según las modalidades que él definió.

Fuente: Perspectivas: Revista trimestral de educación. Pensadores de la educación 2, *Johann Friedrich Herbart*, Norbert Hilgenheger.