

EL PRELUDIO DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA ACADÉMICA: EL HERBARTIANISMO NORTEAMERICANO Y LA EMERGENCIA DE UNA CIENCIA DE LA PEDAGOGÍA

Kathleen Cruikshank*

Traducción de Janeth María Ortiz M.

INTRODUCCIÓN

La tesis de este documento consiste en que el establecimiento de los estudios educativos a nivel universitario en Estados Unidos, se apoyó significativamente, en sus primeras etapas, en el herbartianismo norteamericano, el cual ha sido considerado generalmente como

un intento efímero en la reforma curricular de la educación primaria que concentró la atención nacional entre 1892 y 1900.¹ Cuando las ideas herbartianas llegaron por primera vez a Estados Unidos, las universidades estaban buscando establecer su identidad, avanzando en el proceso hacia el campo

* Indiana University. Bloomington, Indiana, E.E.U.U.

Dirección: cruiksha@indiana.edu

1. Los principales trabajos sobre herbartianismo en Estados Unidos son las obras publicadas de Harold Dunkel, una primera disertación por George Basil Randels, y mi propia disertación que desafía la interpretación tradicional del herbartianismo norteamericano como movimiento reformista. Ver DUNKEL, Harold B. *Herbart and Herbartianism : An Educational Ghost Story*. Chicago and London : University of Chicago Press, 1970; *ibid.*, "Herbartianism Comes to America -Part I : The People," In : *History of Education Quarterly* 9 Summer 1969. pp. 202-233, e *ibid.*, "Part II : The Doctrines", *ibid.* Fall 1969. pp. 377-390; BASIL RANDELS, George. *The Doctrines of Herbart in the United States*. University of Pennsylvania, 1909 ; y CRUIKSHANK, Kathleen. "The Rise and Fall of American Herbartianism : Dynamics of an Educational Reform Movement," disertación doctoral, Universidad de Wisconsin, 1993, trabajo que constituye una importante fuente para el presente documento.

de la formación de docentes, que hasta ese momento había sido dominio de las escuelas normales. El herbartianismo norteamericano se presentó como la fundación de una "ciencia de la pedagogía", descripción atractiva en una época en que el enfoque filosófico tradicional para entender la mente era desafiado por métodos de investigación tomados de las ciencias naturales. Inicialmente, las universidades se interesaron en su teoría, las escuelas normales, en su práctica pedagógica, pero para ambas se convirtió en una fuente de legitimación institucional, aunque transitoriamente. Después de establecerse los departamentos universitarios de pedagogía, éstos empezaron a pretender mayor profundidad en el aprendizaje que las escuelas normales, cuya clientela buscaban atraer, y pronto aseguraron el dominio de la preparación de maestros de secundaria y administradores escolares, así como de profesores de escuelas normales y universitarios. Las escuelas normales respondieron al desafío transformándose a sí mismas ante las universidades, lo cual dio lugar en los años veinte a la corriente configuración de universidades más grandes y más pequeñas, en la mayoría de las cuales los estudios de educación en postgrado estaban apoyados por programas de extensión de formación de maestros en pregrado. El herbartianismo norteamericano funcionó, en este contexto, como un mecanismo mediante el cual las universidades pudieron constituir como "científica" la preparación de docentes, aun de maestros de enseñanza primaria, y, por lo tanto, merecedora de la atención universitaria. Al mismo tiempo, proporcionó una base "científica" para el trabajo que las escuelas normales consideraban exclusivamente suyo, defensa que, sin embargo, sólo las hizo más vulnerables al control de las universidades. Aunque intentaba lograr objetivos muy diferentes, el herbartianismo americano contribuyó a definir un área común sobre la cuál la formación de maestros y los estudios educativos avanzados pudieran hacer parte de las mismas instituciones, permitiendo, de esta manera, a las universidades establecer modelos y lograr el control sobre la formación de maestros. A pesar de la creación de estudios educativos como resultado de dicho control, queda abierto el interrogante sobre la posible pérdida de un elemento vital en la formación de maestros.

ANTECEDENTES

LA EDUCACIÓN SUPERIOR A FINALES DEL SIGLO XIX

La educación superior en Estados Unidos se desarrolla en un ambiente esencialmente competitivo. Puesto que en la Constitución no se menciona específicamente el dominio de la educación, se considera que es jurisdicción de las personas mismas o de los gobiernos locales y/o estatales que actúen en su beneficio. Sin embargo, para ayudar a enfocar la conciencia del país hacia la construcción de una gran nación, después de la Guerra Civil, especialmente en lo económico y lo tecnológico, el gobierno nacional ofrecía a los estados un incentivo mediante tierras de su propiedad, las cuales estarían disponibles para apoyar universidades estatales si los estados emprendían la tarea de establecer dichas instituciones. Tales universidades debían hacer énfasis en la agricultura, las artes mecánicas, el entrenamiento militar y otros estudios prácticos, como la formación de maestros, considerados por los ciudadanos del estado como una contribución a su bienestar y los cuales estaban dispuestos a apoyar mediante tributación. Mientras estas universidades se desarrollaban, el apoyo que recibían dependía en gran medida de la demostración de servicio a sus contribuyentes y sus fondos dependían mayormente de aprobación legislativa anual.²

Antes de este desarrollo, el dominio de la educación superior lo ejercían colegios privados, generalmente de fundamentos religiosos, casi exclusivamente para hombres y orientados hacia la educación clásica, la cual se consideraba apropiada para el clérigo tanto en su papel religioso como de liderazgo comunitario. El Colegio de Harvard, establecido en 1635, era el modelo por excelencia de este tipo de institución. Aunque en el transcurso del siglo XIX empezaron a sentirse presionados a ampliar su currículo clásico para incluir más ciencia y, hacia finales de siglo, ciencias sociales, su trabajo seguía siendo principalmente filosófico; los requisitos de un mayor trabajo práctico los cumplían en gran parte las

2. VERSEY, Laurence R. *The emergence of the American University*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1965, constituye una excelente fuente sobre la lucha de las universidades estadounidenses por establecerse.

academias especializadas, que atraían a adolescentes graduados de "escuelas corrientes" y los preparaban para un oficio o profesión. Los colegios mantuvieron radicalmente la supremacía de su currículo griego y latino casi hasta finales del siglo XIX; muchos de ellos conservaron también su orientación religiosa en una época cada vez más secular y pronto estuvieron compitiendo con las nuevas universidades emergentes. Unos pocos, como Harvard, decidieron convertirse en universidades que emulaban modelos europeos, pero al mismo tiempo se conservaban como colegios.

A finales del siglo XIX, apareció un tercer tipo de institución similar a las pocas universidades creadas con fondos privados, como Johns Hopkins University, Clark University, y la Universidad de Chicago, fundadas más o menos de acuerdo con el modelo de la universidad investigativa alemana. Todas ellas trabajaban para desarrollar una amplia variedad de programas universitarios de postgrado en las dos últimas décadas del siglo XIX y, de esa manera, situarse en la cima de una jerarquía educativa. Estas instituciones tenían que ser monumentos a sus acaudalados fundadores y, al mismo tiempo, instituciones educativas ejemplares, objetivo que impulsó su desarrollo a finales del siglo XIX. Tal vez fue extrema, aunque de ninguna manera única, la excesiva ambición de William Rainey Harper por construir una gran universidad en Chicago con fondos de John Rockefeller. A pesar de las ambiciones, todas estas instituciones de educación superior enfrentaron serios problemas financieros, lo que en cierta forma los llevó a considerar la formación de docentes.³

LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Hasta qué punto la formación de maestros debía ser del interés del país fue un motivo de debate hasta entrado el siglo XIX. Los maestros de las primeras escuelas públicas de enseñanza primaria habían sido antes hombres que se estaban abriendo camino hacia la universidad y hacia un mejor oficio, o que no pudieron encontrar otro empleo. Con la

3. La inestable economía estadounidense en los años noventa del siglo XIX se refleja en la mayoría de las historias institucionales; para el caso de la Universidad de Chicago, ver STORR, Richard J. *Harper's University : The Beginnings*. Chicago and London : University of Chicago Press, 1966.

expansión de la educación primaria en el país a mitad de siglo y con la consecuente demanda repentina de gran número de profesores, las mujeres se integraron de manera progresiva a la fuerza docente, y con el tiempo llegaron a constituir un porcentaje mayor que el de los hombres. Sin embargo, la falta de educación superior para mujeres dio lugar a la afirmación de que posiblemente el grado de educación de los profesores del país fuera escasamente superior al de los estudiantes de postgrado de sus clases. De esta manera, la expansión de la educación primaria pública desde la mitad del siglo en adelante fue paralela a los llamamientos de líderes educativos en favor de una mejor formación de maestros y hacia exámenes más rigurosos para entrar en lo que aquellos líderes intentaban establecer como una profesión, de la cual serían guías. Al mismo tiempo, la insuficiente oferta de docentes garantizaba que aún maestros mal preparados pudieran encontrar empleos, ya que la costumbre no permitía que los maestros permanecieran en una comunidad por más de uno o dos períodos académicos. Por esto, aún cuando se establecieron las primeras escuelas normales, instituciones encargadas específicamente de la formación de maestros, usualmente sus estudiantes no lograban completar todo el ciclo de estudios, en general debido a que no necesitaban un diploma para obtener un empleo como docente, lo cual, en muchos casos, constituía su único medio para financiar su educación. Mientras lograran aprobar los exámenes distritales, generalmente de poca importancia, tenían un empleo y un ingreso asegurados, aunque extremadamente modestos. En muchos casos, la docencia era una ocupación que se practicaba sólo hasta el matrimonio, lo cual aporta otro argumento en contra del compromiso educativo y monetario a largo plazo.⁴

-
4. Ver a este respecto RURY, John L. "Who Became Teachers? The Social Characteristics of Teachers in American History," In : American Teachers: Histories of a Profession at Work, ed. by Donald Warren. New York: Macmillan, 1989. pp. 9-48. Entre las fuentes sobre el desarrollo de la formación de docentes generalmente en Estados Unidos, se incluyen HERBST, Jurgen. And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1989; *ibid.*, "Teacher Preparation in the Nineteenth Century: Institutions and Purposes," In : American Teachers: Histories of a Profession At Work, ed. by Donald Warren. New York: Macmillan, 1989; WOODRING, Paul. "The Development of Teacher Education," In : Teacher Education: The Seventy-Fourth Yearbook of the Society for the Study of Education, ed. by Kevin Ryan. Chicago: University of Chicago Press, 1975. pp. 1-24; y PANGBURN, Jesse M. The Evolution of the Teachers College. New York: Teachers College Columbia University, 1932.

Sin embargo, la institución de la escuela normal echó raíces y se expandió en el país, prosperando hasta entrado el siglo XX. El informe anual del Comisionado Estadinense de Educación mostró que las escuelas normales aumentaron de 124 en 1874 a 255 en 1884, con un incremento correspondiente de inscripciones de 24.405 a 60.063.⁵ Su éxito se debió, en parte, al hecho de que proporcionaban un nivel de educación superior al de la escuela corriente, que no estaba disponible en muchos lugares casi hasta finales de siglo. Por lo tanto, los aspirantes a la universidad provenientes de áreas rurales podían usar la escuela normal como un escalón hacia una cualificación para el ingreso a la universidad, como muchos lo hicieron: según las estadísticas de 1887-1888, el ingreso total a escuelas normales fue de 47.393, pero sólo la mitad de esos estudiantes estuvieron en programas de formación de docentes.⁶ No obstante, para sus administradores comprometidos con entusiasmo, las escuelas normales representaban una institución única, enfocada en la tarea totalmente importante de preparar docentes superiores para las escuelas de la nación. Las escuelas con tales administradores alcanzaron el prestigio nacional; entre éstas, se encontraba la Illinois State Normal University, cuyo nombre refleja la importancia que al menos algunos de los líderes estatales le concedían a la preparación de docentes.⁷ Al igual que muchas escuelas normales occidentales, sus primeros directores provenían de anteriores escuelas normales del noreste y, con celo misional, empezaron a construir una institución para formar maestros destinados a las grandes haciendas del occidente medio. Su trabajo fue paralelo en muchos otros estados del oeste, a medida que la colonización europeo-americana del país llegaba a su final, en muchos casos ofreciendo la única educación superior al alcance para una población rural ampliamente esparcida.

-
5. U.S. Commissioner of Education, Annual Report, 1883-1884. Washington, D.C.: Bureau of Education, 1884. p.18.
 6. U. S. Commissioner of Education, Annual Report, 1887-1888. Washington, D.C.: Bureau of Education, 1888. pp. 403, 406. Herbst se refiere con mayor profundidad a este respecto en: And Sadly Teach, cap. 3-5.
 7. La historia de esta institución es importante en la historia del herbartianismo norteamericano y, por lo tanto, puede ser interesante. Ver la obra de HARPER, Charles A. Development of Teachers College in the United States, with Special Reference to the Illinois State Normal University. Bloomington, IL. McKnight & McKnight, Publishers, 1935.

EL MERCADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La ausencia de una administración nacional de la educación y, por lo tanto, de un sistema formal de instituciones educativas en Estados Unidos tuvo dos implicaciones principales. En primer lugar, el floreciente sentido de una identidad nacional parecía precisar del desarrollo de una especie de voz nacional en el campo de la educación. En 1857, se constituyó la Asociación Nacional de Profesores (*National Teachers' Association*), formada en gran parte por hombres, docentes de colegios y de prestigiosas escuelas preparatorias, y por superintendentes escolares municipales, un grupo ambicioso y en rápido crecimiento. En 1870, la organización cambió su nombre por el de Asociación Nacional de Educación (NEA, *National Education Association*), considerando que no se trataba de un grupo de profesores sino de una asociación profesional de líderes educativos. Con la reunión de un gran número de maestros para asistir a los encuentros nacionales y contribuir con las finanzas, muchos de esos líderes comenzaron a sentir la necesidad de conformar un grupo más selecto y manejable para discutir "serios problemas educativos", lo cual llevó a la formación, en 1880, del Consejo Nacional de Educación (NCE, *National Council of Education*). Tal como la organización anterior, éste era un grupo en su mayoría masculino que elegía sus propios miembros; era esencialmente una elite educativa auto-elegida, aunque se hizo algún esfuerzo por lograr una distribución geográfica.⁸

Una de las figuras centrales de la NEA y del NCE fue William Torrey Harris, quien había logrado un gran prestigio por la profundidad y alcance de sus informes anuales como superintendente de las Escuelas Públicas de San Louis, en el período de 1871 a 1880. El primer amor de Harris fue la filosofía hegeliana y, después de renunciar a las escuelas de San Louis en 1880, se dedicó totalmente durante nueve años a la *Concord School of Philosophy* en Massachusetts.⁹ En 1889, cuando era reconocido

8. Para una historia de la Asociación Nacional de Educación, ver WESLEY, Edgar B. *NEA: The First Hundred Years: The Building of the Teaching Profession*. New York: Harper & Brothers, 1957.

9. Así los establecen específicamente sus primeros registros en revistas. Ver LEIDECKER, Kurt F. *Yankee Teacher : The Life of William Torrey Harris*. New York : The Philosophical Library, 1946. pp. 129,130.

como filósofo de la educación en el país, fue nombrado Comisionado Estadinense de Educación. Su propósito oficial era compilar estadísticas, difundir información y facilitar la comunicación entre administradores escolares, tarea que su predecesor cumplió admirablemente. Pero, durante su dirección, Harris amplió sus informes anuales para incluir escritos sobre los intereses educativos más relevantes y sobre el pensamiento y las prácticas educativas en otros países, todos estos elementos integrados en un derrotero para alcanzar un nivel cultural superior en la jerarquía educativa. De hecho, fue Harris el primero en presentar los principios de la psicología de Herbart al público de lectores cultos, mediante un artículo de 1874 de su *Journal of Speculative Philosophy*; igualmente, dos años más tarde, publicó una interpretación hegeliana de las ideas de Herbart sobre la educación, pero su prometida revisión del sistema herbartiano que vendría a continuación nunca se realizó; su subsecuente rechazo público a dicho sistema hizo evidente la razón.¹⁰ Su renombre como respetado administrador escolar, filósofo, editor de una revista, líder de organizaciones educativas nacionales y, posteriormente, Comisionado Estadinense de Educación, hizo que se le otorgara a Harris el prestigio y la influencia reservadas en otros países para el ministro de educación. Harris era, prácticamente, y él mismo consideraba serlo, el vocero nacional de la educación a principios de los años noventa. Sin embargo, sin el apoyo de la estructura gubernamental, su cargo se expuso al desafío: la administración educativa también estaba sujeta a la competencia del mercado.

La segunda implicación de la ausencia de una administración educativa nacional consiste en que la solvencia financiera de una institución dependía de su propia habilidad para sostenerse. Para las escuelas privadas, esto significó dotaciones o patrocinios privados; para las instituciones públicas implicó tener que cobrar matrículas y convencer a la legislatura estatal, cada uno o dos años, de asignar fondos suficientes para llevar a cabo la misión que los directivos de dichas instituciones se habían propuesto. Se presentaron pocos casos en que algunas de estas

10. "Herbart's Rational Psychology", *Journal of Speculative Philosophy*, 8 (1874) : 261-267 ; "Herbart's Ideas on Education" [traducido de Karl Schmidt. *Geschichte der Paedagogik*, ibid. 10 (1876) : 166-194.

instituciones eran completamente dependientes, en especial en una economía en que los altibajos eran la norma, como sucedió en las dos últimas décadas del siglo XIX. Por lo tanto, se reflexionó como nunca antes sobre el costo de la educación para los estudiantes. En ese contexto, cada vez se hizo más atractiva para las instituciones la formación de maestros, a medida que se aceleraba el impulso hacia niveles superiores a finales del siglo XIX, lo cual ejerció una presión aún mayor en los maestros para acceder a una preparación formal. Las escuelas normales, virtualmente las únicas instituciones en las que se había cursado estudios educativos de cualquier tipo, se convirtieron en objeto de ridículo para los colegios y las universidades emergentes, los cuales censuraban su bajo nivel académico y afirmaban que los docentes verdaderamente formados, sobretudo para las nuevas escuelas superiores (de secundaria), debían ser graduados de colegios y universidades.

Aún queda por explorar hasta qué punto sus críticas eran válidas. La hipótesis consiste en que, puesto que los egresados de las escuelas normales eran generalmente jóvenes provenientes de clases con menor educación y preparados para enseñar a niños de escuela primaria, su ciclo de estudios no era suficientemente riguroso para considerarse, de ninguna manera, igual al trabajo de los colegios y universidades. Sin embargo, las escuelas normales variaron radicalmente en términos de la naturaleza de sus cursos y las normas para su aprobación. Las escuelas normales más distinguidas usualmente ofrecían cursos de historia y filosofía de la educación, y rápidamente adoptaron nuevos cursos de pedagogía y también de psicología, cuando ésta emergió como "ciencia" en los años 1880. Las críticas a la superficialidad del trabajo en dichas áreas, basado en gran medida en la memorización mecánica, podían refutarse señalando que la enseñanza del colegio y la universidad también lo era.

Por lo tanto, los profesores que enseñaban en las diferentes instituciones se convirtieron en la variable crucial, y sin duda los debates sobre las funciones correspondientes a éstos tuvieron mucho que ver con el prestigio de enseñar en una institución, opuesto al de enseñar en otra. De esta manera, las dinámicas fundamentales del mercado que condicionaban la pervivencia institucional también se manifestaron en un elemento predominante de competencia profesional a nivel personal en los debates sobre el control de la formación de maestros. Ya desde 1882, Grace Bibb de la Universidad de Iowa, una de las primeras profesoras

de pedagogía de la nación, expuso la jerarquía tal como eventualmente aparecería. Los estudiantes de escuelas normales serían "personas sin los medios, sin el tiempo disponible y sin los conocimientos previos que les capacitaran para comprender todas las condiciones del problema de la educación", enfocando la pedagogía desde el "lado del arte", es decir, basando su trabajo en los resultados de la experiencia más que en la "aplicación independiente de principios que por cualquier motivo no poseen la capacidad de comprender". Como fundamento de su reflexión, Bibb señaló la reciente eliminación de la "pedagogía científica" en los seminarios de formación de docentes de educación primaria en Alemania. Los estudiantes de universidades, por el contrario, serían aquellos que presentarían:

el grado de preparación, facilidad, la profundización y comprensión intelectuales, el conocimiento psicológico que los faculta(rá) para el estudio de la Ciencia de la Educación con una disposición adecuada para conocer afondo sus principios y eventualmente realizar investigaciones y generalizaciones independientes en el área.¹¹

Aunque la mayoría de los profesores universitarios habrían estado de acuerdo con su punto de vista, los administradores de escuelas normales no aceptaron fácilmente el estatus inferior implícito; algunos lucharon fuertemente contra el intento de las universidades por apropiarse de la preparación de docentes.¹² Al igual que los profesores universitarios, los argumentos a que recurrían se basaban en la noción de una "ciencia de la pedagogía" emergente.

LA BÚSQUEDA DE LA CIENCIA DE LA PEDAGOGÍA

La distinción que Bibb estableció entre el arte y la ciencia de la pedagogía era de uso general en la época de su informe. Más de diez años

11. BIBB, Grace C. "Normal Departments in State Universities," In : National Education Association. Journal of Proceedings and Addresses. 1880. p. 58.

12. Colorado State Normal School es uno de estos casos. Ver LARSON, Robert W. Shapine Educational Change : The First Century of the University of Northern Colorado at Greeley. Boulder, Colorado : Associated University Press, 1989.

antes, William Torrey Harris había apoyado una traducción de la obra de Rosenkranz, *Pedagogics as a System*, que definía la *ciencia* de la pedagogía como un interés "por desarrollar *a priori* la idea de la Educación en la universalidad y necesidad de dicha idea", y el *arte* de la pedagogía como la "individualización concreta de esa idea abstracta en cualquier caso particular".¹³ Los términos eran claramente hegelianos, y Harris determinó en dichos términos que se presentaría el discurso educativo. Harris dividió la ciencia en tres partes: primera, consideración de la idea y naturaleza de la educación, llegando a una definición válida; segunda, descripción de "las ramas especiales en que se divide todo el campo de la educación"; y tercera, la evolución histórica de la educación, incluyendo los papeles especiales que han cumplido los sistemas individuales en la "vida del hombre".¹⁴

La palabra "ciencia", por lo tanto, no tenía connotaciones empíricas para Harris, y generalmente tampoco las tuvo en los debates educativos, hasta que G. Stanley Hall regresó de sus estudios de psicología en Berlín y Leipzig, en 1881, y estableció la idea del "estudio del niño" como un enfoque "científico" en el aprendizaje sobre la mente del niño. Mientras que en sus inicios el "estudio del niño" era poco más que una recopilación de información a partir de observaciones y entrevistas a niños, su método inductivo fue un punto de partida radical del modo de investigación filosófico, y ofrecía a aquellos directamente relacionados con niños la oportunidad de participar en el desarrollo de la "ciencia de la pedagogía". El alcance de tal democratización potencial de la investigación pedagógica era inmensurable y, para algunos, temerario. Frente a los esfuerzos masivos de los aficionados por compilar información en los años noventa, el mismo Hall aclaró que sólo una práctica psicológica como la de su departamento en Clark University podría garantizar resultados verdaderamente científicos, preservando, de esta manera, la solicitud de las universidades de un estatus superior en los estudios

13. ROSENKRANZ, Johann Karl Friedrich. *Pedagogics as a System*. Trad. Anna C. Brackett. St. Louis : R. P Studley Company, Printers, 1872. p. 7.

14. William Torrey Harris, nota editorial en : ROSENKRANZ, Johann Karl Friedrich. *The Philosophy of Education*. Trad. Anna C. Brackett. New York : D. Appleton and Company, 1886. p. 13.

educativos. Él mismo se dedicó a construir la ciencia de la pedagogía basándola firmemente en la nueva ciencia de la psicología, hasta el punto de describir la pedagogía como un "campo de la psicología aplicada" y nada más.¹⁵ Su enfoque fue obviamente influyente, puesto que algunas de las tendencias filosóficas, que a principios de los años ochenta clasificaron sus esfuerzos hacia una "ciencia de la pedagogía", se encontraban al final de la década discutiendo los mismos puntos bajo la rúbrica de una "filosofía de la educación".¹⁶

Obviamente, estaba emergiendo una nueva noción de "ciencia", pero la naturaleza precisa de la "ciencia" de la pedagogía, o de la educación, como pronto se denominó, permanecía poco clara, aún para los profesores universitarios de pedagogía, cuyo número aumentaba. De 1891 a 1892, cuando el herbartianismo norteamericano empezó a despertar la atención nacional, los profesores de pedagogía estaban firmemente establecidos en 81 de los colegios y universidades de la nación. Según el informe anual del Comisionado Estadinense Harris, en veintidós de las principales universidades estatales se ofrecía estudios pedagógicos y la mitad de ellas contaba con profesorado dedicado exclusivamente a esa área. De las once universidades privadas principales que ofrecían estudios pedagógicos, siete contaban con profesores dedicados únicamente a ese campo.¹⁷ En total, 114 universidades preparaban cerca de 4.000 docentes ; tres años más tarde, dichas cifras aumentaron a 192 instituciones que preparaban 6.402 docentes. Aunque ello constituía menos del 8% del total nacional de 80.839 personas que se preparaban para ser maestros, aún así era un crecimiento sustancial.¹⁸ Harris realizó un

15. HALL, G. Stanley. "The New Psychology." Johns Hopkins University. Circular 6.1887. p. 114 ; citado por O'DONNELL, John M. The Origins of Behaviorism : American Psychology. 1870-1920. New York and London : New York University Press, 1985. pp. 128.

16. En particular, F. Louis Soldán, director de la Escuela Normal de San Louis, en dos documentos presentados a la Asociación Nacional de Educación: "Is There a Science of Pedagogics ?", National Education Association, Tournai of Proceedings and Addresses. 1884. pp. 43-47; y "Outline of a Philosophy of Education," Ibid., 1887. pp. 74-49.

17. U.S. Commissioner of Education, Annual Report. 1891-1892. pp. 725-726.

18. Ibid., 1894-95. pp. 107, 111.

informe en los años 1894 y 1895 sobre los cursos pedagógicos de veintiocho importantes universidades públicas y privadas, en el cual dividió la información en pedagogía práctica, organización y supervisión escolar, historia de la educación, teoría de la educación, sistemas educativos y trabajo de seminarios. Sólo siete de esas universidades ofrecían la serie completa de los cursos enunciados, pero un total de once de las veintiocho presentaban cierto grado de estudio herbartiano, en cursos, libros de texto o ambos; entre ellas se encontraban las universidades de Chicago, Colorado, Carolina del Norte., Pennsylvania y Wisconsin.¹⁹ Evidentemente, la pedagogía herbartiana tenía algo que aportar a la universidad.

LOS HERBARTIANOS ESTADINENSES

Fue un grupo desigual aquel que trajo dicha pedagogía a Estados Unidos. Francis Parker fue la primera figura, ampliamente conocida en Estados Unidos, en promulgar ideas que más tarde se denominarían herbartianas. Su trabajo como superintendente municipal en Quincy, Massachusetts, de 1875 a 1879, fue intensamente elogiado como parte de una campaña de los administradores escolares por una libertad respecto del control ciudadano.²⁰ El mismo informe de Parker sobre su trabajo enfatizaba en la mayor libertad para los maestros y los niños, la eliminación de la memorización mecánica, el énfasis en la mente del niño como punto de partida para cualquier pedagogía efectiva y la importancia de utilizar literatura real en la enseñanza de la lectura. Estas eran ideas más o menos pestalozzianas que se estaban expandiendo en la mayoría de

19. Ibid., pp. 118-127.

20. Sin embargo, esto puede ser engañoso, pues las ideas pedagógicas alemanas afluyeron al país hacia las escuelas y escuelas normales alemanas, particularmente en las ciudades del occidente medio. Por ejemplo, existe alguna evidencia de que F. Louis Soldán, presidente de la Escuela Normal de San Louis, de 1871 a 1895, estaba defendiendo ideas herbartianas mucho antes de que llegaran a convertirse en tema de discusión nacional. Ver GREENWOOD, J.M. "Some Educators I Have Known (III)," In : Educational Review. 25 1903. p. 517; también SOLDAN, F. Louis. "Is There a Science of Pedagogics ?", National Education Association, Journal of Proceedings and Addresses, 1884. p.p. 44-45.

las escuelas primarias de Estados Unidos; pero el trabajo de Parker como rector de la *Cook Couitty Normal School* en Chicago, desde 1883, desarrolló eventualmente de manera más minuciosa los conceptos herbartianos de apercepción e interés y de concentración como principio curricular. Parker nunca afirmó ser herbartiano, pero la cantidad de libros herbartianos en su biblioteca personal, algunos de los cuales adquirió evidentemente después de sus estudios en Alemania de 1872 a 1875, indicaban su creciente interés en el trabajo de los herbartianos alemanes, en particular Ziller y Rein.²¹ No obstante, Parker era un pensador notoriamente no sistemático y no aspiraba a ser reconocido como tal. De hecho, había rehusado realizar un doctorado durante sus estudios en Berlín y Leipzig, arguyendo que trabajaba, no por obtener un grado, sino por los niños de Norteamérica.²² Esta sola actitud lo excluyó de aquellos jóvenes ambiciosos que más tarde viajaron a Alemania específicamente para adquirir un grado de doctorado, el cual les daría el prestigio para diseñar su propio curso en las universidades estadounidenses aún en desarrollo. La considerable popularidad nacional de Parker no se debía ni a sus referencias institucionales, ni a su ambición profesional, sino a la pasión con la que expuso argumentos para el desarrollo natural de los niños e intentó eliminar la rigidez de la enseñanza que caracterizaba tantas escuelas primarias. Estas razones lo unían a los denominados herbartianos.

De los tres hombres que llegaron a asociarse más estrechamente con el herbartianismo norteamericano, sólo uno estaba claramente enfocado hacia la pedagogía.²³ Los tres estudiaron en *Illinois State Normal University* y fueron animados a viajar a Alemania por un viejo conocido, Edmund James, quien, mientras cursaba un Ph.D. en economía política con Johannes Conrad en la Universidad de Halle, también había

21. Estos libros, actualmente pertenecientes a la biblioteca de la Universidad de Chicago, aún permanecen como propiedad de Parker.

22. HEFFRON, Ida Cassa. Francis W. Parker : An Interpretive Biography. Los Angeles : Ivan Deach, Jr., Publisher, 1934. p. 23.

23. Para un recuento de los principales seguidores herbartianos, ver DUNKEL, Harold B. "Herbartianism Comes to America - Part I : The People," History of Education Quarterly 9 :2 (Summer 1969). pp. 202-233.

considerado la posibilidad de realizar estudios pedagógicos. Charles McMurry acompañó a la esposa de James, de nacionalidad alemana, en un viaje a Halle en 1883, con la intención de quedarse estudiando teología. Estimulado por la pedagogía que encontró en el trabajo de Franckesche Stiftungen, regresó a Estados Unidos con el propósito de ganar dinero, mediante la enseñanza, para continuar sus estudios. Regresó a Halle en 1886 con su hermano Frank, el único de los tres cuyo objetivo específico era el trabajo pedagógico.

Mientras tanto, siguiendo el consejo de James, Charles DeGarmo había viajado a Jena en 1883 para estudiar pedagogía con Karl Volkmar Stoy, pero la rápida decadencia de la salud de éste aparentemente lo condujo a seguir los pasos de James como estudiante de economía política con Conrad en la Universidad de Halle. El contacto de DeGarmo con el herbartianismo fue, por lo tanto, breve, con una interpretación más conservadora de Stoy, y mayormente teórico. Sin embargo, cuando llegaron los McMurrys en 1886, Wilhelm Rein había asumido la dirección del seminario pedagógico en Jena, iniciándolo con las líneas más radicales del trabajo de Tuiskon Ziller en Leipzig. Frank se convirtió en su primer miembro extranjero. Charles trabajó con Rein durante un año, después del cumplimiento de su doctorado en Halle en 1887, mientras que al año siguiente, Frank culminaría su Ph. D., también con la asesoría de Rein. Estos se encontraban, al contrario de DeGarmo, inmersos no sólo en la teoría de Herbart sino también en la práctica de la pedagogía herbartiana y la formación de maestros, incluyendo la teoría de épocas de cultura y el currículo correlativo de Ziller y Rein.

Los tres regresaron a Estados Unidos para seguir carreras muy diferentes, aunque todos apoyados por su inmersión en una "ciencia de la pedagogía". Charles McMurry regresó en 1888 para convertirse en el director de una escuela de gramática del norte de Chicago, luego para enseñar en una escuela normal de Minnesota, donde adquirió el compromiso vitalicio de difundir la pedagogía herbartiana mediante la enseñanza y mediante sus copiosos escritos y conferencias dirigidas a profesores. Su hermano Frank regresó en 1889 a asumir la dirección de una escuela similar; luego, en 1890, fue contratado como profesor de pedagogía y de práctica en la *Illinois State Normal University*, donde continuó hasta 1892. Después de su salida, Charles recibió la oferta de ocupar su

puesto. Charles desempeñó el cargo hasta 1899, cuando se le solicitó iniciar el programa de formación de maestros de una nueva institución, la *Northern Illinois State Normal School*, el cuál diseñó de acuerdo con las ideas herbartianas. Mientras tanto, Frank regresó a Europa, en 1893, después de un viaje de estudios, para cooperar con la Universidad de Illinois en su segundo intento de establecer un departamento viable de pedagogía, pero dicho esfuerzo igualmente fracasó. También se comprometió en otro esfuerzo frustrado, el establecimiento de una escuela herbartiana de pedagogía en la Universidad de Buffalo, antes de que se le solicitara unirse al cuerpo de docentes de una institución de postgrado en educación, recién creada en Nueva York, la *Teacher College of Columbia University*, en 1898. Un año después, le ofrecieron un puesto directivo en educación primaria, así como la dirección de una nueva escuela primaria experimental, tres años más tarde.

Las rumbos de las carreras de estos tres principales abogados de las ideas pedagógicas herbartianas ilustran un punto crucial y relevante en el entendimiento de la manera como funcionaba el herbartianismo norteamericano dentro del contexto educativo de Estados Unidos. Aunque generalmente son reconocidos como los tres principales seguidores de Herbart y se asume que trabajaron conjunta y estrechamente, debido a su relación común con la *Illinois State Normal University* y su participación en la formación del Club Nacional Herbartiano (*National Herbart Club*) en 1892 y de la Asociación Nacional Herbartiana para el Estudio Científico de la Enseñanza (*National Herbart Society for the Scientific Study of Teaching*) en 1895, en efecto, pocas veces compartieron el mismo lugar geográfico y no perseguían los mismos objetivos profesionales. Charles DeGarmo pretendía, evidentemente, una carrera universitaria, al igual que Frank McMurry, aunque el primero se inclinó por la filosofía y el segundo por la práctica. A Charles McMurry le habría gustado dicha carrera, pero su principal compromiso era llevar a los maestros del país una estructura de pensamiento pedagógico que pudiera capacitarlos para impartir a los niños el tipo de educación moral que instintivamente deseaban ofrecer, pero que se sentían incapaces de impartir.²⁴ Sus escritos eran mucho menos filosóficos que los de DeGarmo y se inspiraron en su

24. Esta idea la expone en una carta a su prometida, Emily LeCrone escrita el 11 de diciembre de 1887 ; Charles A. McMurry, Papers, Regional Archives, Northern Illinois University, DeKalb, Illinois. En el presente trabajo, sus cartas dirigidas a ella son la fuente principal de información biográfica.

amplio conocimiento del currículo de Ziller y Rein, tal como le fue enseñado. Por esto, estaban dirigidos a maestros, no a la audiencia académica que podía establecer su credibilidad como académico a nivel universitario. La fuerte inclinación religiosa de Charles y su naturaleza autoeclipsante también pudieron haberlo retrasado en términos de ambiciones profesionales, pero indudablemente ejerció una influencia mucho más poderosa que cualquiera de su generación hacia el cambio en la enseñanza en el aula. Viajó, habló incansablemente y produjo una sustanciosa serie de libros sobre método, tanto general como aplicado a temas particulares, dirigidos a profesores, de los cuales se publicaron numerosas ediciones y fueron adoptados por las escuelas normales en todo el país.²⁵

EL HERBARTIANISMO EN LAS UNIVERSIDADES

Mientras las escuelas normales creaban programas de formación de maestros de "pedagogía científica", basados en libros sobre métodos herbartianos de Charles McMurry, los departamentos universitarios de pedagogía se habían originado a partir de trabajos teóricos herbartianos iniciados por Charles DeGarmo, así como en sus numerosos escritos sobre lo que debería ser el estudio de la pedagogía a nivel universitario. En 1886, había regresado a Estados Unidos para desempeñarse como profesor asistente de práctica en la escuela modelo y como profesor de lenguas modernas en la *Illinois State Normal University*, antes de que fuera elegido, en 1890, como el primer profesor de pedagogía en un fracasado intento de la Universidad de Illinois por definirse en ese

25. Su primer libro, The Elements of General Method Based on the Principles of Herbart. Bloomington, Illinois : Public-School Publishing Company, 1892, anunció sus planes para todos los que vendrían a continuación. Fue publicado hasta 1922 y vendió por lo menos 117.000 copias. Lo siguieron Special Method in Geography. Ibid., 1894, Special Method in the Reading of Complete English Classics in the Grades of the Common School. Ibid., 1894, Special Method in Natural Science for the First four Grades of the Common School. Ibid., 1896, entre otros, todos los cuales fueron revisados por completo y reimpresos posteriormente. En The Method of the Recitation. Ibid., 1897, en coautoría con su hermano Frank, expone los pasos de la instrucción; este libro casi alcanzó la popularidad de The Elements of General Method como un texto para los programas de formación de maestros en escuelas normales.

campo. Después del fracaso de la universidad en 1891, al no poder mantener su posición, DeGarmo aceptó la presidencia del *Swarthmore College*, donde permaneció hasta que le fue ofrecido un puesto directivo en Ciencia y Arte de la Educación en la *Cornell University*, en 1898. Para él, la pedagogía herbartiana *per se* tenía menor importancia que el establecimiento de la pedagogía como disciplina universitaria. Aún antes de su regreso, envió artículos a revistas de educación sobre la estructura de los programas de pedagogía en las universidades alemanas, estableciéndola firmemente entre las disciplinas universitarias tradicionales de filosofía e historia; la ética y la psicología podían ser o no necesarias. DeGarmo no sentía, de manera significativa, que las aspiraciones de las universidades estadounidenses les permitieran instituir ese componente tan importante para la formación docente herbartiana, una escuela modelo.²⁶ El énfasis en el trabajo teórico más que en la práctica pedagógica se reflejó en otros artículos publicados a su regreso. Su trabajo "Glimpses at German Pedagogy" intentaba proporcionar un "fundamento filosófico para el orden en la instrucción" y su pequeño libro *The Essentials of Method : A Discussion of the Essential Form of Right Methods in Teaching* fue, a pesar de su título, un tratado teórico de cómo funciona la mente, con muy poco sobre verdaderos "métodos".²⁷ Su serie de tres artículos sobre "The Herbartian System of Pedagogics" se publicó en el primer número de una nueva revista cuyo objetivo era explícitamente el trabajo teórico.²⁸ Su publicación coincidió con su cambio a la cátedra de pedagogía en la Universidad de Illinois; esto habría significado el inicio de una exitosa carrera universitaria en pedagogía, de no

26. DEGARMO, Charles. "Pedagogical Work in Universities/' In : Journal of Education 23. Mar. 25,1886. pp. 180. Ver también de este autor "In a German University," In : Illinois School Journal 3. Mar. and Apr. 1884. p.p. 272-273, 297-298 ; y "A Pedagogical Course of Study in a German Univesity," In : Journal of Education 19. June 5,1884. p.p. 355-356.

27. DEGARMO, Charles. "Glimpses at German Pedagogy; A Philosophic Base for Order in Instruction, In : Illinois School Journal 6. Dec. 1886, Jan. Through May, July 1887. pp. 80-82, 121-123, 166-168, 210-213, 261-263, 312-314, 405-407; Ibid., The Essentials of Method : A Discussion of the Essential Form of Right Methods in Teaching : Observation. Generalization. Application. Boston : D.C. Heath & Company, 1889.

28. DEGARMO, Charles. "The Herbartian System of Pedagogics," In : Educational Review 1.1891. pp. 33-45,244-252,453-462.

ser por los caprichos de la financiación estatal y la administración institucional. Sin embargo, DeGarmo continuó trabajando en la traducción al inglés de los trabajos teóricos herbartianos, aún durante su período de dirección del *Swarthmore College*²⁹ y él mismo realizó un trabajo importante sobre las pedagogías herbartianas alemana y estadounidense, también durante el mismo tiempo.³⁰

Su contribución más duradera, sin embargo, puede ser que su trabajo expone las funciones respectivas de la universidad y la escuela normal en la formación de docentes. Trabajando en el Consejo Nacional de Educación y el Departamento de Normales de la NEA, esboza, en 1892, cómo la universidad y las escuelas normales deben relacionarse entre sí para el trabajo de formación de docentes³¹ y en qué debería consistir el trabajo pedagógico universitario.³² Bajo las circunstancias de la época, los egresados de las escuelas normales no eran admitidos en la universidad si no tenían diploma de estudios secundarios; además, la pedagogía universitaria solamente intentaba duplicar lo que se hacía en la escuela normal. Denominando "error educativo"³³ a la "presente incapacidad de las universidades, por no decir renuencia, para ofrecer una oportunidad de educación avanzada en la ciencia de la educación a aquellos que más la necesitan y mejor uso podrían hacer de ella", DeGarmo abogaba por la admisión a la universidad para los egresados de escuelas normales, quienes tal vez llegarían a la universidad con cierta debilidad en áreas académicas, pero con madurez, seriedad en sus

29. Su primera traducción apareció en 1889; ver LINDNER, Adolf. Manual of Empirical Psychology as an Inductive Science ; A Text-Book of High Schools and Colleges. Boston : D.C. Heath Co., 1889. Con la colaboración de los miembros del Club Herbartiano fundado en 1892, publicó Apperception ; A Monograph on Psychology and Pedagogy de Karl Lange. Boston : D.C. Heath & Co., 1893.

30. DEGARMO, Charles. Herbart and the Herbartians. New York : Charles Scribner's Sons, 1895.

31. DEGARMO, Charles. "Co-ordination of the Normal School and the University in the Training of Teachers," In : NEA Proceedings. 1892. pp. 411-414.

32. DEGARMO, Charles. "Scope and Character of Pedagogical Work in Universities". NEA Proceedings. 1892. pp.772-779.

33. DEGARMO. "Co-ordination", Op. cit., p. 413.

objetivos, habilidad para enseñar y entusiasmo que los capacitarían para alcanzar el verdadero trabajo de calibre universitario. El trabajo para alcanzar esta meta requeriría que los estudios pedagógicos se mantuvieran en una relación orgánica con los temas relacionados y que la cátedra de pedagogía, hasta entonces aislada, estuviera apoyada por un grupo de hombres de diferentes áreas que trabajaran en equipo, como lo hacían en otras escuelas técnicas o profesionales. Lo más importante, después del profesor de pedagogía, sería los profesores de psicología general o introspectiva y los profesores de las psicologías especiales de apercepción y fisiológica. El trabajo en psicología de apercepción consideraría:

*la selección de los estudios del currículo ; el orden más conveniente para la presentación de las partes de cada tema ; el índice de progreso en cada uno de ellos, determinado por las necesidades de la mente en crecimiento ; y, finalmente, la determinación de los mejores principios de correlación y la de la verdadera labor de establecerlos, al menos en líneas generales,*³⁴

Los restantes cinco o seis docentes necesarios deberían presentar experiencia en administración política y educativa, ciencia económica, historia de la educación, como un "departamento de historia general", y literatura en inglés, como la "historia idealizada" que ejemplifica "nuestros ideales estéticos y éticos más poderosos".³⁵

Aunque no se mencionan, *per se*, las ideas herbartianas claramente estaban definiendo la agenda de DeGarmo, aunque su propósito no era tanto avanzar dichas ideas sino ofrecer un razonamiento a las estrellas nacientes en administración universitaria.

Ningún departamento de carácter universitario es absolutamente más poderoso en todo nuestro país que el de educación, si estuviese bien organizado y mantenido. Ninguno lograría un regreso más inmediato o duradero a la universidad, estableciéndose y manteniéndose de esa

34. DEGARMO. "Pedagogical Work", p. 777.

35. Ibid., p. 778.

manera. Podría pensarse que nadie se interesaría en estudiar la forma de establecer un departamento tan costoso, pero en estos días de Harpers y Jordans se puede encontrar el dinero para todas las líneas de la actividad educativa que produzcan un interés considerable sobre la inversión. La experiencia nos ha enseñado que los hombres son capaces de hallar los medios económicos para cualquier actividad por la cual valga verdaderamente la pena trabajar.³⁶

Infelizmente, no todas las universidades disponían de los recursos con que contaban David Starr Jordán en la Universidad de Stanford o William Rainey Harper en la Universidad de Chicago.

La carrera de herbartianismo difería un poco de una universidad a otra, dependiendo del complejo particular de presiones presentes en una institución dada, pero la Universidad de Wisconsin ilustra un modelo básico. J. W. Stearns, quien por años se había desempeñado como profesor de pedagogía, ofreciendo estudios de orientación filosófica, encontró en el herbartianismo una sólida fundamentación "científica" y, en 1893, comenzó a dictar el curso "La pedagogía herbartiana". Dicho curso desapareció del catálogo sólo en el momento de su renuncia en 1904, cuando sus sucesores empezaron a moldear un currículo pedagógico basado en el estudio del niño y la psicología, el cual transformaría en poco tiempo el Departamento de Filosofía y Pedagogía en una Facultad de Educación con bases más "científicas". Al igual que en otros lugares, la pedagogía herbartiana servía como una especie de puente entre el modo de investigación filosófico y el empírico en los estudios educativos.

La experiencia de Charles DeGarmo en la Universidad de Illinois ilustró diferentes presiones. Se había incluido la pedagogía como parte de la filosofía intelectual y moral en los primeros días de la universidad, pero con el florecimiento de la *Illinois State Normal University* a setenta millas y también de otras escuelas normales, parecía más posible un programa de estudios más avanzado.³⁷ Cuando DeGarmo aceptó la

36. Ibid., p.p. 775-779.

37. Para una historia de los estudios educativos en la Universidad de Illinois, ver JOHNSON, Henry C. Jr., y JOHANNINGMEIER, Erwin V Teachers for the Prairie: The University of Illinois and the Schools, 1868-1945 Urbana : University of Illinois Press, 1972.

cátedra de pedagogía en 1891, introdujo un programa similar al esbozado en su artículo de 1886 y se le hizo creer que tendría una escuela modelo al estilo del seminario pedagógico de Reins en Jena. En lugar de ello, se encontró con que habían prescindido del maestro para dicha escuela y que se esperaba que él, debido a la falta de maestros, dictara también cursos de sociología e historia de la ciencia. En el tiempo comprendido entre su dimisión en septiembre de 1891 y el intento de Frank McMurry de retomar lo que había dejado en la Universidad de Illinois en el verano de 1893, se establecieron cátedras tanto en pedagogía como en psicología. McMurry aceptó la primera de ellas e introdujo un currículo similar al de DeGarmo, pero más explícitamente herbartiano y con un "Seminario Pedagógico" de acuerdo con las directrices del seminario de Jena. A pesar de las promesas, aún no se vislumbraba la facultad modelo; además se esperaba que McMurry realizara visitas a los colegios estatales de secundaria para propósitos de acreditación, tarea que rechazó. Su sucesor, sin embargo, también era herbartiano aunque de tendencia mucho más filosófica. William Julius Eckoff había estado enseñando teoría herbartiana como profesor de filosofía y pedagogía de la Universidad de Colorado, con lo cual continuó en Illinois, tal vez enseñando más que nadie en el país sobre el trabajo original de Herbart. Evidentemente, el conocimiento de la teoría herbartiana era suficiente referencia para ofrecerle a alguien una cátedra en la Universidad de Illinois, pero, al igual que antes del mismo Frank McMurry, Eckoff no cumplió con las expectativas en relación con las visitas a colegios y, por lo tanto, se prescindió de sus servicios.

La experiencia de Frank McMurry en tratar de establecer una Facultad de Pedagogía a nivel de postgrado en la Universidad de Buffalo, Nueva York, de 1895 a 1898, dio lugar a presiones diferentes pero igualmente recalcitrantes. Apoyado por el prestigio de Nicholas Murray Butler, quien luego se convertiría en el rector de la Universidad de Columbia, McMurry, manifiesta desarrollar un programa herbartiano de formación de maestros en una escuela privada de primaria ya existente, la cual serviría como escuela modelo y para la práctica de dicho programa. A pesar de la gran influencia de Butler en los directivos de la escuela y la atención nacional enfocada en ella y en McMurry, cuando se realizó la reunión anual de la NEA en 1896 en Buffalo, los directivos de la escuela elemental seguían escépticos y la administración de la Universidad de

Buffalo dudaba que una Facultad de Pedagogía a nivel de postgrado fuera la mejor manera de contribuir con la educación en Buffalo.³⁸ Fue en mayo de 1898 cuando retiraron su apoyo y, por tanto, se disolvió la Facultad de Pedagogía.

Sin embargo, la Universidad de Chicago es la institución que captura más claramente las dimensiones de la experiencia herbartiana. En su fervor por crear la "gran universidad" que esperaba construir con dineros de Rockefeller, en la primavera de 1892, el rector William Rainey Harper ya había asegurado y asociado a un profesor de pedagogía, aunque no podía esperar lograr un departamento de pedagogía hasta por lo menos dos años más. Julia Bulkley, una mujer madura y con una basta experiencia en formación de maestros y administración, había aceptado integrarse si se le asignaba además una función directiva en el trabajo con las mujeres de la nueva universidad coeducativa y si podía, antes, realizar estudios en la Universidad de Zurich y en Alemania. Harper estuvo de acuerdo, y Bulkley regresó en el otoño de 1895 con un doctorado en filosofía *cum laude*, especialización en pedagogía y con un trabajo sustancial en pedagogía herbartiana particularmente. De acuerdo con lo pactado desde el principio entre ella y Harper, estaba evidentemente preparada para enseñar teoría pedagógica en la gran universidad de éste. A su regreso, Bulkley encontró, sin embargo, que el joven jefe del Departamento de Filosofía, John Dewey, había sido designado también como jefe del nuevo Departamento de Pedagogía y se enteró de la profundidad de sus planes para el establecimiento de una escuela elemental que se basara no en un conjunto de teoría pedagógica sino en la noción de que se podía confiar en la mente del niño para indicar los intereses que debían guiar la enseñanza del maestro. Aunque Harper no apoyaba necesariamente la escuela elemental, la astucia de Dewey al hacer público su respaldo a ésta y procurar manifestaciones de apoyo de todo el país, muchas de ellas de herbartianos, proporcionó una visibilidad que eclipsó la enseñanza pedagógica que en ese momento se impartía en la universidad, principalmente por Bulkley. Por el año de 1898,

38. Se puede encontrar un informe detallado sobre el esfuerzo de McMurry en COLLINS, Charles R. J. The Herbartian Teachers College : University of Buffalo School of Pedagogy. 1895-1898. Disertación doctoral, State University of New York at Buffalo, 1969.

Harper recriminaba a Bulkley por no establecer una conexión entre la teoría y la práctica y, en 1899, ésta dimitió, dando lugar así a la salida de la Universidad de Chicago de una pedagogía basada únicamente en un sistema filosófico.³⁹ No obstante, ello no significó el fin del herbartianismo, debido a la profunda influencia de éste en el currículo de la escuela (*Laboratory School*) de Dewey, al igual que en su enseñanza, y él mismo se esforzó por llevar a la universidad a Wilhelm Rein para ofrecer un ciclo de conferencias.⁴⁰ Sin embargo, el contexto en que ello sucedió dio lugar a la imagen de la ciencia como un laboratorio, el cual Dewey denominó su escuela para garantizarle respaldo. Al igual que la Universidad de Columbia en Nueva York, la Universidad de Chicago estaba constituyendo un programa de postgrado en educación que involucraba escuelas y niños, no para proporcionar a los profesores aspirantes una práctica y un sentido de sus objetivos, sino con el fin de proporcionar sujetos para la investigación; ésta constituía una orientación muy diferente.

LUCHA POR EL CONTROL DE LA VOZ EDUCATIVA NACIONAL

Aún más importante que su función de facilitar la transformación de la investigación pedagógica filosófica a una empírica en la universidad, era el papel que jugaban el herbartianismo y sus simpatizantes en la transformación de la naturaleza del discurso educativo nacional. En 1889, cuando apareció el libro de Charles DeGarmo sobre método, William Torrey Harris se opuso a su base psicológica y continuaría un amplio debate periodístico sobre el principio metafísico fundamental de la voluntad trascendental. No obstante, fuera del debate entre Harris y DeGarmo, pocas veces se cuestionaba o aún se trataba sobre la esencia de la filosofía herbartiana. Lo que los McMurrays y tantos hombres y

39. La historia de Julia Bulkley se documenta en : CRUIKSHANK, Kathleen. In : "SHADOW, Dewey's; Bulkley Julia, and the University of Chicago Department of Pedagogy, 1895-1900," *History of Education Quarterly*, 38,1998. pp. 373-406.

40. John Dewey a William Rainey Harper, Dec. 2, 1903, *Presidents' Papers* 1889-1925, Special Collections, University of Chicago Library.

mujeres jóvenes que siguieron la misma ruta hacia Jena trajeron a las instituciones estadounidenses fue los conceptos pedagógicos desarrollados por los herbartianos alemanes (apercepción, interés multilateral, concentración o correlación del currículo, la teoría de las épocas de cultura) y una serie de prácticas pedagógicas incorporadas en los pasos formales de la instrucción. Aquellos que se convirtieron en formadores de maestros también conservaban el modelo del seminario de pedagógico de Rein, con su trabajo significativo en teoría y filosofía pedagógica, y el trabajo práctico coordinado con sesiones elaboradas de crítica. Para los maestros y sus profesores, dichos elementos eran suficientes, poco interés despertaba la base psicológica o metafísica en la que se apoyaban.

Indudablemente, esa superficialidad frustró a Harris en su lucha contra del auge de las ideas herbartianas, pero tal vez su lucha era de carácter más personal que intelectual. Por el año de 1895, durante la crisis de dicha lucha, Harris se veía a sí mismo como un hombre que, durante veinticinco años, había trabajado por articular una visión comprensiva de toda la franja educativa en Estados Unidos, mediante discursos individuales y escritos, y mediante la autoría de numerosos informes para la Asociación Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Su voz se escuchaba de manera predominante en esas organizaciones, lo cual otorgó a su cargo como Comisionado de Educación mucho más poder y prestigio que el de la estructura gubernamental. Acostumbrado a las adulaciones de sus colegas y al reconocimiento de su sabia agudeza, no consideró incorrecto convertir un informe del comité para examinar el concepto herbartiano de correlación curricular como principio para las escuelas de primaria, en una plataforma para expandir su propia filosofía de la educación.⁴¹ Harris no previó la violenta reacción de sus colegas más maduros y aún un poco más jóvenes verdaderamente interesados en la promesa del pensamiento pedagógico herbartiano. Este debate fue en gran parte emotivo y representa una importante ruptura en el dominio de la visión de Harris en el campo de

41. Report of the Committee of Fifteen... Read to the Cleveland Meeting of the Department of Superintendence. February 19-21.1895. with the Debate. Boston : New England Publishing Company, 1895.

la educación de Estados Unidos.⁴² A la reunión de febrero la siguieron inmediatamente reacciones periodísticas por parte de los herbartianos y de Harris, prolongando el debate hasta entrado el siguiente año. Quizás con la intención de herir a los herbartianos en su casa, en septiembre de 1895, Harris publicó una carta del profesor Rudolf Eucken de la Universidad de Jena, donde señala la mínima atención que se le prestaba a la filosofía herbartiana por parte de los "hombres más eruditos de Alemania" y expresa su preocupación por que los docentes se pudieran sentir atraídos por la "visión árida y no espiritual del mundo" de Herbart debido a la "utilidad de su pedagogía" con su "estructura sistemática y elaboración cuidadosa".⁴³ Lo que Harris no comprendía era que el problema no era la filosofía de Herbart, y nunca lo había sido. Sus debates periodísticos con Charles DeGarmo sobre la voluntad trascendental, tanto antes como después del conflicto de febrero, consistían en conversaciones del pasado en relación con el discurso educativo emergente. El problema fue, como lo señalaba de manera precisa Charles McMurry en un emotivo fragmento escrito justo después de la reunión, la arrogancia de Harris al asumir que la suya era la única ruta hacia la verdad pedagógica y al tergiversar los caminos elegidos por los demás.⁴⁴ El conflicto de febrero de 1895 determinó que el discurso educativo estadounidense ya no estaría dominado por un sólo vocero, sino que se convertiría en un campo competitivo.

No estaban claras las reglas para dicha competencia, pero pronto emergerían las universidades para establecerlas; para ello fueron ayudadas inconscientemente por los simpatizantes herbartianos, quienes se vieron inducidos a organizarse debido al trato que recibieron de Harris. Habían conformado un pequeño Club Herbartiano durante el

42. La importancia de este debate es abordada cuidadosamente en DROST, Walter H. "That Immortal Day in Cleveland—The Report of the Committee of Fifteen," In : Educational Theory 17. Apr. 1967. p.p. 178-91. Se encuentra una interpretación diferente con amplios antecedentes en CRUIKSHANK, "The Rise and Fall of American Herbartianism", Op. cit., pp. 478-526.

43. Citado en "Editorial," Educational Review. 10. Sept. 1895. p. 207.

44. McMURRY, Charles A. "Dr. Harris and Herbart," In : Public-School Journal 14. Mar. 1895. pp. 398-399.

encuentro anual de la NEA en el verano de 1892, pero como resultado de la confrontación de 1895 se creó la Sociedad Nacional Herbartiana para el Estudio Científico de la Enseñanza (*National Herbart Society for the Scientific Study of Teaching*), organización que buscaba proporcionar un foro verdaderamente abierto para el estudio especializado en asuntos pedagógicos importantes a nivel nacional y crear una red nacional con divisiones que extendieran las discusiones a nivel local. La Sociedad difundió artículos antes de su primera sesión durante el encuentro anual de la NEA en el verano de 1895, y se informó que dicha discusión alcanzó un nivel más alto que el obtenido en muchos años. Dicha reputación se prolongó por los siguientes cinco años, durante los cuales la Sociedad publicó anuarios y suplementos de los artículos y sus discusiones, bajo la edición de Charles McMurry.⁴⁵ Los documentos se hicieron gradualmente menos herbartianos durante los cinco años y sus representantes provenían cada vez más del profesorado universitario. En 1900, el número de miembros se limitó a 100 miembros activos y se cambió el nombre por Sociedad Nacional para el Estudio Científico de la Educación (*National Society for the Scientific Study of Education*), estableciendo que no fue creada para "ningún credo o propaganda particular" y "buscaba y defendía sólo la verdad".⁴⁶ En sólo cinco años, el discurso educativo había pasado de las presentaciones mayormente expositivas de William Torrey Harris y sus simpatizantes en el Consejo Nacional de Educación, a un campo de puntos de vista en competencia dominado por el profesorado universitario, transformación que dio lugar al reconocimiento público de los estudios educativos como forma legítima de investigación intelectual. El Herbartianismo constituyó el catalizador para dicha transformación.

CONCLUSIÓN

Irónicamente, mientras había emergido la Sociedad Nacional para el Estudio Científico de la Educación, el herbartianismo a nivel de las

45. Los anuarios se pueden obtener más fácilmente en su formato de reimpresión. Ver The National Herbart Society Yearbooks, 1-5, 1895-1899. Reprint. New York : Arno Press and the New York Times, 1969.

46. "The National Society for the Scientific Study of Education," School and Home Education, 20. Nov. 1900. p.147.

universidades estaba casi muerto. El contenido herbartiano, en general predominantemente teórico, había sido reemplazado en muchos casos por el estudio del niño, por el trabajo orientado hacia la psicología experimental, o por alguna combinación de estos dos. En esencia, las universidades habían cambiado una forma de teoría por otra. Charles McMurry, al vigilar el desarrollo de la formación de maestros tal como se introducía gradualmente en el contexto universitario, observó una creciente división entre los estudios educativos y la práctica de los maestros en clase.⁴⁷ De hecho, la teoría ya no se desarrollaba de manera deductiva, pero extraída deductiva o inductivamente, era ella quien prevalecía. McMurry tenía fe en la formación de profesores y en su transformación de la práctica en el aula mediante la evaluación constante y la reformulación de la teoría, a partir de lo cual evolucionaría una verdadera ciencia de la educación. Aparentemente, no era un punto de vista sobre el cual se pudieran construir departamentos universitarios de educación; estaba fundado en la "pedagogía", término que las universidades habían rechazado en favor de uno más general, "educación". La definición de los estudios educativos en Estados Unidos como "fundamentos educativos" de historia, sociología, filosofía y psicología omitía explícitamente el campo de la investigación en acción que comprendía la pedagogía.

Sin embargo, fue una estructura de pensamiento dominada por la pedagogía la que primero abrió la puerta a los estudios educativos en las universidades. En un momento en que la noción de "ciencia" basada inductivamente empezaba a retar las filosofías deductivas de los líderes educativos, el herbartianismo norteamericano entró en las universidades como una pedagogía "científica" en el sentido filosófico y estableció la noción de una ciencia de la pedagogía como alcanzable y deseable. El hecho de que el herbartianismo fuera rechazado en pocos años en favor de aproximaciones empíricas a la psicología no niega que fue el primero en hacerse un lugar dentro de la universidad para la aplicación del pensamiento científico al campo de la educación.

47. McMURRY, Charles, A. "The Drift Toward Formalism," In : Peabody Journal of Education 4. July 1926. p.p. 13-19.