



Andrés Klaus Runge Peña*

La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación

Resumen

La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación

El escrito presenta los aspectos que hacen que la propuesta de formación moral de Herbart tenga un anclaje en lo estético. Se busca señalar, en especial, que Herbart, por el hecho de darle un papel tan importante a la educación como camino hacia la moralidad, hace que su propia recepción de la ética kantiana entre en tensión con su pensamiento pedagógico, debido al trascendentalismo de aquélla, y opte, en consecuencia y como salida a dicha situación, por una postura estética como camino formativo hacia la moralidad.

Abstract

The ethics of Johann Friedrich Herbart as aesthetics in a formative sense, or how to open spaces of possibility to education

This article presents the aspects of Herbart's proposal of moral formation that have an aesthetic dimension. In special, it seeks to point out that, due to the fact that Herbart assigned such an important role to education as a path towards morality, his own pedagogical thoughts come into conflict with his understanding of Kant's ethics, due to its transcendentalism. In consequence, and as a solution to such a situation, Herbart opts for an aesthetic approach as a formative path to morality.

Résumé

L'éthique de Johann Friedrich Herbart comme esthétique dans le sens formateur ou sur la manière d'ouvrir un espace de possibilité à l'éducation

Cet écrit présente les aspects qui font que la proposition de formation morale d'Herbart ait un ancrage dans l'aspect esthétique. Il faut signaler surtout qu'Herbart, par le fait de donner un rôle si important à l'éducation comme chemin vers la moralité, fait que sa propre réception de l'éthique Kantienne entre en tension avec sa pensée pédagogique, dû au transcendentalisme de celle-là, et choisisse par conséquent et comme sortie à cette situation, une attitude esthétique comme chemin formatif vers la moralité.

* Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, doctor en Ciencia de la educación de la Universidad Libre de Berlín, profesor de Pedagogía y Antropología pedagógica de la Universidad de Antioquia y coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —Formaph—.
E-mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

Palabras clave

*Johann Friedrich Herbart, ética, estética, pedagogía sistemática, educación, psicología, filosofía práctica
Johann Friedrich Herbart, ethics, aesthetics, systemic pedagogy, education, psychology, practical philosophy
Johann Friedrich Herbart, éthique, esthétique, pédagogie systématique, éducation, psychologie, philosophie pratique*

La pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquella muestra la meta de la formación; ésta, el camino, los medios y los impedimentos

Herbart (1984: 5)¹

Para el educador la moralidad es un *acontecimiento*, un *suceso natural* que, como se puede suponer, a pesar de que casualmente se deja observar en el alma del educando en una pequeña parte y durante momentos particulares, no obstante, sucede y dura en toda su extensión y toma para sí los restantes acontecimientos, pensamientos, fantasías, inclinaciones y deseos, los cuales debe transformar en parte de sí misma. En esa perfección *debería* tener lugar ese suceso natural junto con el *quantum total* de la fuerza espiritual del educando; en la forma imperfecta, en la que tiene lugar realmente, cada vez la buena voluntad (*Wille*) tiene un determinado *quantum* de actividad, o mejor, cada buen *querer* (*gute Wollen*) particular es un determinado *quantum* de actividad, una parte determinada de la totalidad, y determinado *de tal manera y así* de grande sólo para ese momento determinado; sin embargo, con el tiempo crece el *quantum*, rebaja, desaparece, se vuelve negativo (como en una línea curvada), crece nuevamente, y todo esto se puede percibir en la observación siempre y cuando el educando se exprese abiertamente [...] Al educador le causa impresión [...] el intento de investigar por fin la regularidad del curso de los fenómenos que yacen ante él y, por consiguiente, descubrir también cómo éste se podría modificar según intención y plan. Esa opinión realista no sufre ahora tampoco en lo más mínimo de la intromisión de lo idealista. A ningún viento silencioso de *libertad trascendental* le es permitido soplar a través de alguna rendija al interior del campo del educador. ¿Qué iniciaría él con el prodigio sin ley de un ser sobrenatural con cuyo auxilio no puede contar, cuyas perturbaciones no puede prever y sobre las cuales no puede tomar precauciones? [...] A la *libertad trascendental ni* le es permitido *ni* tampoco puede encontrarse en lo absoluto en la conciencia, al igual que un fenómeno interno. Contrario a ello, *aquella* libertad de elección que *todos nosotros* encontramos en nosotros mismos, que honramos como el más bello *fenómeno* de nuestra mismidad y que queremos resaltar por sobre otros fenómenos de nuestra mismidad, esa es precisamente la que aspira a realizar y mantener el educador

Herbart (1968a: 41-42)

1 Todas las traducciones del alemán corren por cuenta del autor, a no ser que se especifique lo contrario.

Introducción

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) es, al igual que Juan Amós Comenio, uno de esos autores extremadamente mencionados dentro de la pedagogía hispanoparlante;² pero, al igual que este último, uno de los que poco se investiga. Me arriesgo a decir, en ese sentido, que Herbart es prácticamente un autor desconocido y poco estudiado en el ámbito nacional y, entre otras cosas, los contados trabajos monográficos, investigaciones y artículos así lo confirman.

En lo que sigue se exponen algunos aspectos de su sistema de pensamiento, con el propósito de mostrar la función que allí cumple la educación. Se busca señalar, en especial, que Herbart, por el hecho de darle un papel tan importante a la educación como camino hacia la moralidad, hace que su propia recepción de la ética kantiana entre en tensión con su pensamiento pedagógico, debido al trascendentalismo de aquella, y opte, en consecuencia y como salida a dicha situación, por una postura estética.

En el desarrollo de la postura anteriormente mencionada hay también presente, en este autor, una crítica a Johann Gottlieb Fichte y a la filosofía idealista de su tiempo, desde un punto de vista pedagógico-psicológico, ya que Herbart no creía en la posibilidad de que, a partir de los principios prácticos que están a priori en la razón, tal y como lo propone una “fundamentación de la metafísica de las costumbres” (Kant), y de los principios de una “doctrina de la ciencia” (Fichte), se pudiera hacer una propuesta que permitiera llevar al educando a través de un proceso de formación que le posibilitara pasar así de lo empírico a lo especulativo, del reino de la naturaleza al reino de la libertad y de los fines (a la moralidad). Según Herbart, los idealismos trascendentales³ de Immanuel Kant (cf. 1967), Fichte (cf. 1976, 1999) y Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (cf. 1979, 2004), así como estaban propuestos, no le daban cabida alguna a la educación, a pesar de que se reconociera la importancia de esta última, como lo hizo el mismo Kant, cuando planteó que sólo mediante la educación el hombre podía superar su *animalitas* y convertirse en tal. De allí la necesidad de Herbart no sólo de entender, en térmi-

2 A Herbart se le denomina padre de la pedagogía sistemática, fundador de la pedagogía científica, desarrollador de una enseñanza o instrucción educativa, promotor de la educación centrada en el interés, inaugurador de una ética pedagógica, entre otras.

3 “Kant devino un idealista contra su voluntad; nunca negó su adhesión a las cosas en sí, a pesar de que afirmó la imposibilidad de conocerlas. Fichte resultó más dispuesto al idealismo; no obstante, con algunas resistencias” (Herbart, 1968b: 3).

nos de proceso, dicho sistema puro de pensamiento sobre la moralidad (ética, filosofía práctica) mediante la enseñanza educativa,⁴ sino también de conocer la dinámica mental del educando (psicología), para poder proponer y tener injerencia sobre el desarrollo moral del ser humano en tanto “habitante de dos mundos”, como lo expresa Kant.⁵ No en vano entonces, una de las primeras afirmaciones radicales de Herbart en su *Bosquejo de lecciones pedagógicas* es que la pedagogía depende de la filosofía práctica⁶ y de la psicología (cf. Herbart, 1984: 5).

La pretensión filosófica de fondo en Herbart es la de darle una explicación realista y, en ese sentido, más satisfactoria al problema del dualismo iniciado por Kant entre cosa en sí y fenómeno, entre libertad y necesidad, entre mundo empírico y mundo inteligible. El planteamiento realista y experiencial de Herbart al respecto es que la actitud ética (moralidad) del educando depende básicamente de la manera como éste se las arregla y trata con su entorno. Como lo aclara Dietrich Benner:

Un concepto filosófico que “sólo” determine la posibilidad trascendental

de la moralidad en la ley moral no dice nada todavía de la posibilidad real de la acción moral. El reconocimiento práctico de la dignidad de la propia persona y de la de un otro que reclame el imperativo categórico como idea, no se sigue inmediatamente de un concepto trascendental, sino que estaría previamente ligado al presupuesto real de que la moralidad puede ser fomentada mediante la educación. A la pregunta de cómo sería esto posible la filosofía trascendental, sin embargo, no le da ninguna respuesta. En vez de aclarar la posibilidad real de la constitución práctica de la moralidad, llega a sostener incluso la imposibilidad de una educación para la moralidad y de su posibilidad (en: Herbart, 1986: 255).

Como se puede notar desde ya, para Herbart, quien se concibió a sí mismo ante todo como pedagogo, la educación entra a cumplir, en la formación moral y ética, un papel mediador determinante, como instancia mediante la cual *se fomenta* tal forma final de ser y en donde se ayuda a la naturaleza —al niño en forma-

4 No deja de haber semejanzas con afirmaciones hechas también por Johann Heinrich Pestalozzi, por quien Herbart expresó gran aprecio. Prueba de ello es la siguiente cita de Pestalozzi, que tiene grandes parecidos con lo dicho por Herbart en su escrito: *Sobre la presentación estética del mundo*, y que hace parte del libro *Kleine pädagogische Schriften* (1968a). Ambos concuerdan con la idea de desarrollar la moral antes que enseñarla: “Esa educación moral comienza su obra sagrada no con una enseñanza sobre la verdad moral y religiosa, sino con el cuidadoso desarrollo de un sentido moral y religioso [...] Y además, de igual manera que la educación intelectual, en cada grado de la misma en el que esté el niño, produce en éste una tendencia hacia la plenitud de sí mismo en ese grado y, en general, hacia lo más excelso y lo más grande que puede pretenderse por la capacidad activada en él en dicho grado; y así como esa educación intelectual fundamenta y apoya luego en el niño esa tendencia estimulándolo a esforzarse y a ser constante en todo aquello que se propone realizar y alcanzar con esas capacidades, también la educación elemental moral, en cada grado en el que se halle el niño, excita en él una tendencia interior hacia la perfección de sí mismo en ese grado y, en general, hacia lo más excelso y los más grande que puede pretenderse en y por la capacidad de amor que ha sido activada en él. La educación moral, a su vez, apoya y fundamenta esa tendencia estimulando a esforzarse y a persistir en todo cuanto el niño se propone realizar y conseguir mediante la fuerza avivada en él” (Pestalozzi, 2001: 92).

5 El mundo de lo empírico (reino de la naturaleza) y el mundo de lo inteligible (reino de los fines).

6 Valga decir, en concordancia con ello, que toda pretensión de fundamentación, desde parámetros positivistas, de la pedagogía en su totalidad como ciencia, está avocada al fracaso, pues, como ya lo evidencia el mismo Herbart, la pregunta por los fines es una pregunta constitutiva de la pedagogía que no puede ser simplemente excluida. Si a lo anterior le agregamos el problema de la justificación de la educación como problema moral y como acción —el problema de los fines no se encuentra necesariamente en un vínculo inmediato con las situaciones para la acción, con la praxis educativa en tanto acción humana correcta y adecuada—, vemos que se configura un campo problemático mucho más complejo, el de la “ética pedagógica” (Oelkers), que Herbart ya había comenzado a esbozar y que no puede entenderse como una simple subdivisión de la ética. Cf. Oelkers (1992: 11).

ción— para que, en aras de dicha meta, se relacione con el entorno (consigo mismo, con los otros y con el mundo). De allí entonces la relevancia que adquiere para este autor la *intuición estética* para la *formación moral y ética* del ser humano.

En lo que sigue abordamos, a manera de contextualización, algunos aspectos biográficos del autor, para tener una mejor idea de los referentes más importantes que influyeron en el desarrollo de su pensamiento y como un acercamiento a su pensamiento filosófico.

Algunos aspectos biográficos

Herbart, hijo de un consejero de justicia y de gobierno, nació en Oldenburg, el 4 de mayo de 1776, y murió en Göttingen, a causa de un infarto, el 14 de agosto de 1841 (Cf. Benner, 1993: 19 y ss.).

Recibió una educación privada hasta los doce años y desde muy temprano entró en contacto con la filosofía de Christian Wolff y Johann Gottlieb Fichte. Estudió a Heráclito y a Parménides, quienes sirvieron para que Herbart despertara el interés por el pensamiento griego. Desde temprano, desarrolló su talento musical (dicen que tocaba el piano muy bien); además, practicaba la equitación y la esgrima. Se interesó también por la lógica desde muy pequeño y a los 14 años ya había plasmado por escrito algunas de sus preocupaciones concernientes a la existencia de Dios y al problema de la libertad.

Este pedagogo, filósofo y teórico de la psicología fue un lector y crítico de Kant, a quien conoció desde los 16 años por medio del libro *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785) (cf. Kant, 1967).

En 1794 Herbart viajó a Jena, donde realizó sus estudios universitarios (de 1794 a 1797). Allí conoció al recién nombrado profesor Fichte,⁷ fundador del grupo “Unión de Hombres Libres” —conformado por sus propios estudiantes—. Herbart se convirtió pronto en asiduo asistente a las conferencias que Fichte dictó sobre filosofía trascendental (lecciones del semestre de invierno de 1794 a 1795) y que se constituyeron en la base para la fundamentación general de su *Concepto de doctrina de la ciencia*.

Sin embargo, a pesar de la gran influencia que ejerció Fichte sobre su pensamiento, Herbart no quedó muy satisfecho con la idea de un sistema filosófico que, como el de aquél, sacrificara el ámbito humano de la experiencia en favor de la validez de los conceptos. Posteriormente, Herbart se habría de distanciar de la filosofía —de la concepción de libertad— trascendental de Fichte debido, precisamente y según él, a su falta de relación con la experiencia —en ello radica la crítica al “yo” fichteano que es puro representar circular vacío, pura autorreferencialidad del yo en la autoconciencia, sin sustrato representado, es decir, del yo como conciencia del yo o como yo que se presenta a sí mismo como yo representante—. De igual manera, los problemas del espacio y del tiempo, del pensamiento y la intuición cobraron acá importancia como problemas fundamentales a partir de los cuales Herbart se habría de distanciar de su maestro Fichte y desarrollar, de este modo, su propio pensamiento filosófico.

Luego de este período de formación, Herbart interrumpió sus estudios por tres años. Parte

7 Como dato importante, Fichte leyó la *Crítica de la razón práctica* (1788) de Kant en 1790 y se identificó inmediatamente con ella, tal y como lo presenta en su libro *Determinación del hombre*, de 1800 (Cf. Fichte, 1976: 159). En carta a un amigo, decía Fichte lo siguiente: “Vivo en nuevo mundo desde que leí la ‘Crítica de la razón práctica’. Frases que creía eran irrefutables, son invalidadas; cosas que creía que nunca podrían ser comprobadas, como, por ejemplo, el concepto de una libertad absoluta, de obligación, etc., me han sido demostradas, y por ello me siento ahora muy contento” (p. 163).

de este tiempo —mayo de 1797 hasta comienzos de enero de 1800— lo dedicó al ejercicio de la docencia. Trabajó entonces como maestro privado de los hijos de Landvogts Karl Friedrich von Steiger, en Suiza.

Los tres hijos de Von Steiger (14, 12 y 8 años) sirvieron como una valiosísima fuente de información y experimentación de sus ideas pedagógicas en crecimiento por ese entonces. Ludwig, el hijo mayor, fue el que más dificultades le dio a Herbart, por su carácter egoísta, temperamental y facilista. Karl, el siguiente en edad, se convirtió en el preferido de Herbart, mientras que Rudolf, el menor, no hizo más que reavivar en Herbart las ideas de Jean-Jacques Rousseau sobre la niñez como estado de inocencia. El compromiso de Herbart para con Von Steiger fue el de dar informes por escrito de su actividad docente cada dos meses. Esta serie de cartas, de las que se conservan cinco, es la que se conoce en español como *Informes de un preceptor* (cf. Herbart, 1968a: 5 y ss.). En ellas no sólo aparece ya la idea de un *experimento pedagógico*⁸ al que Herbart pretendía darle realización, sino que empiezan a tomar forma, además, varios de los conceptos y las concepciones fundamen-

tales que habrían de hacerse explícitos posteriormente y servir como base de su pedagogía científica.

Debido a su estadía en Suiza en 1799, Herbart tuvo la posibilidad de conocer a Pestalozzi (1746-1827). Además de ser uno de sus grandes admiradores, especialmente de su método de enseñanza elemental, Herbart le dedicó su primer trabajo sobre pedagogía, que se tituló, en su segunda edición, *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyclus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt* (La idea de Pestalozzi de un ABC de la intuición como un ciclo de ejercicios previos, realizado científicamente, para comprender las formas). Este escrito de 1802 retoma, apoyándose en Pestalozzi, un viejo interés que Herbart manifestaba ya, desde Bern, por la “intuición” (*Anschauung*).⁹

La segunda edición del mencionado libro, aparecida en 1804, incluyó el anexo titulado: “Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung” (Sobre la presentación estética del mundo como el asunto principal de la educación), que incluso Herbart llegó a considerar como más im-

8 Para una teoría del experimento pedagógico, véase Benner (1991: 321 y ss.).

9 Pestalozzi ni fue el primer pedagogo que le dio un papel central a la intuición, ni su idea de ella es tan ajena al pensamiento de la época. La intuición desde Comenio, John Locke y Pestalozzi siempre ha estado en el centro del pensamiento pedagógico. Es más, se puede decir que, en la historia de la pedagogía moderna, ya desde el mismo Comenio se reivindica el papel fundamental de los *realia* y de la intuición en la educación. De todas formas, para Pestalozzi la intuición es el fundamento absoluto de todo conocimiento. Es de ella que parte todo conocimiento y todo conocimiento puede ser remitido a ella. Según este autor, la intuición, en tanto fundamento del conocimiento humano, es doble: por un lado, es externa: “yo observo el mundo”; pero, por otro, es interna: “me observo a mí mismo”. Ligada al juicio reflexivo, la intuición estética, en la contemplación de lo bello como “sentido interno”, es autonconciencia activa. Hay intuiciones internas, morales, sensitivas, sensoriales, racionales y religiosas. Así, el concepto de *intuición* en Pestalozzi va desde la misma percepción sensorial hasta la visión moral y espiritual del mundo. Para él, la intuición funge, además, como punto de partida de la enseñanza. Sin embargo, hay que tener en cuenta acá que este autor diferencia entre la intuición como tal y el arte de la intuición (*Anschauungskunst*), en tanto doctrina de las relaciones de todas las formas. Para nuestro caso, eso significa que el pedagogo ha de reflexionar muy particularmente sobre este arte. El arte de la intuición es un saber —pedagógico— acerca del modo en que se puede desarrollar y poner en marcha la intuición y una creación de algo otro distinto de ella —el método, el arte— que sin violentar a la naturaleza, es decir, sin violentar la intuición del niño, hace que esta última sea más efectiva, es decir, que entre en concordancia con una enseñanza de la intuición para que se logre así una armonía. De este modo, a diferencia de una teoría del conocimiento, o mejor, de una teoría de la intuición, en el arte de la intuición —en el método pedagógico— lo objetivo y lo subjetivo, la naturaleza y el arte se tienen que pensar conjuntamente. Cf. Runge (2008).

portante que el libro mismo sobre las ideas de Pestalozzi. El valor de este corto escrito radica en que, en él, Herbart expresa, por primera vez, la concepción fundamental de su pedagogía y plantea lo que para él significa el juicio estético como medio para una formación y educación para la moralidad.

En este escrito se pueden ver algunas relaciones de Herbart con el pensamiento de Friedrich Schiller, sobre todo en lo que tiene que ver con lo planteado en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795).¹⁰ Aunque Herbart no asistió a las lecciones de este pensador, sí supo de él por una serie de lecturas que hizo de las notas de las personas que habían estado presentes en los últimos cursos que este autor había dictado en Jena —el semestre de invierno de 1792 a 1793 y el semestre de verano de ese último año—. De todas maneras, Herbart también conoció la versión renovada de las cartas de Schiller.

El aporte de Herbart en este sentido es valioso, porque trata de ir más allá del programa expuesto por Schiller y ampliar el concepto de *lo estético* (cf. Benner y Peukert, 1995: 272 y ss.; Benner en: Herbart, 1986: 250 y ss.). A diferencia de Schiller, para Herbart lo estético

no se limita al ámbito de lo artísticamente bello, y comprende, más bien, todas aquellas situaciones en las que el hombre se relaciona con el mundo y lo juzga de modo inmediato.¹¹ Lo estético en Herbart hace alusión, entonces, a una determinada forma de comportamiento humano, donde el individuo realiza sus propios juicios de manera no arbitraria.

Es importante destacar acá que, bajo esta otra óptica y teniendo en cuenta el asunto que se está tratando, la formación humana aparece concebida, ante todo, como un proceso de permanente *estetización de la vida*, en el sentido de aquel devenir constante del ser humano, determinado por intereses y motivos, que le brinda la posibilidad, a aquél, de buscarse constantemente a sí mismo mediante la experimentación, la elección y la toma de distancia con respecto a sí y al mundo.

Al final de su vida, Herbart cumplió con una sobresaliente carrera académica y llegó a ocupar la cátedra que otrora tuviera Kant en Königsberg (1809) y que hasta ese entonces era dictada por Wilhelm Traugott Krug. Allí fundó un seminario pedagógico, con una escuela experimental. Herbart permaneció en Königsberg hasta 1833, año en el que, enfurecido por no haber sido nombrado sucesor de

10 Desde una perspectiva estética, Schiller dice lo siguiente sobre el proceso de formación humana: “El tránsito del estado pasivo del sentir al estado activo del pensar y del querer no puede producirse sino en virtud de un estado intermedio de libertad estética, y aunque este estado intermedio en sí mismo no influye para nada en nuestros conocimientos ni en nuestra manera de ser y pensar y, por consiguiente, deja absolutamente sin resolver nuestro valor intelectual y moral, es, sin embargo, la condición necesaria para llegar a un conocimiento y a una manera de ser y pensar. En una palabra: no hay otro camino para hacer racional al hombre sensible, que el hacerlo previamente estético [...] Pero que esto pueda realizarse, es decir, el hecho de que haya sólo una forma pura para el hombre sensible, esto, afirmo, únicamente puede hacerlo posible la disposición estética del ánimo [...] Por lo tanto, uno de los cometidos más importantes de la cultura consiste en someter al hombre, ya durante su mera existencia física, a la forma, y en hacerlo tan estético como le sea posible al reino de la belleza, porque el estado moral sólo puede desarrollarse a partir del estado estético, pero no a partir del físico [...] Para que sea capaz y esté dispuesto a elevarse desde el estrecho círculo de los fines naturales a los fines de la razón, ha de haber puesto en práctica esos fines racionales *ya en el ámbito de la naturaleza*, y ha de haber cumplido ya su determinación física con una cierta libertad de espíritu, es decir, según las leyes de la belleza” (Schiller, 1990: 305, 307, 309). Schiller busca así reconciliar, en una relación moral, la razón y el sentimiento con el concepto de *alma bella* (*schöne Seele*). En éste se han de armonizar la obligación y la inclinación.

11 Frente a esto, Schiller dice lo siguiente: “He intentado, en efecto, llevar a cabo una deducción de mi concepto de belleza, pero para ello es imposible prescindir del testimonio de la experiencia. Esa dificultad se presenta siempre, de modo que mi explicación se admitirá sólo porque se piensa que coincide con los distintos juicios individuales del gusto” (1990: 2).

Friedrich Hegel en Berlín, regresó a la Universidad de Göttingen, en donde fue decano de la Facultad de Filosofía y allí se desempeñó como tal hasta su muerte, en 1841.

Para dar más claridad ahora sobre el asunto en cuestión: la ética como estética en sentido formativo y el papel que desempeña allí la educación, es importante, en segundo lugar, llevar a cabo una especie de presentación general del pensamiento pedagógico de Herbart.

El pensamiento pedagógico de Herbart: un punto de partida para ver la ética como estética

Cuando este autor escribe: “La pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología” (Herbart, 1984: 5), tiene en mente un sistema pedagógico o una pedagogía sistemática que ha de atender a dos asuntos básicos: al camino y a la meta final; dicho con otras palabras: al cómo y al hacia dónde. De allí que, por un lado, la filosofía práctica muestra entonces “la meta de la formación” (p. 5), es decir, sustente el punto a donde se ha de llegar, y, por otro, la psicología reflexione sobre “el camino, los medios y los impedimentos” (p. 5) que hay que transitar, recorrer, superar, para llegar a la meta y alcanzar así el fin.

Ahora bien, en la medida en que la pedagogía general de Herbart está pensada en forma sistemática, no sólo en el sentido formal-trascendental de Kant, como organización de los conocimientos bajo una idea,¹² sino también en un sentido práctico, como organización de todos los esfuerzos de la praxis, es decir, de la educación, hacia un fin, entonces, este autor propone que ese principio articulador o ideal regulativo no puede ser otro que la *moralidad*

—en tanto cualidad de las acciones que las hace buenas—. Y sostiene: “La única (*eine*) y total tarea de la educación se puede concebir con el concepto de *moralidad*” (Herbart, 1968a: 39).

Para Herbart es sólo en torno a la moralidad que adquiere sentido de sistematicidad todo el trabajo, las tareas y las metas de la educación y, por tanto, el pensamiento pedagógico. Bien puede ser que haya diferentes y variados fines, y el mismo Herbart lo reconoce, pero, en aras de su sistematicidad y de su fundamentación, una pedagogía sólo debe acoger y fundamentar un único fin como *tarea total de la educación*.

Si debiera ser posible pensar el *asunto* de la pedagogía de un modo radicalmente adecuado como una totalidad particular y realizarlo de un modo planeado, entonces con antelación tendría que ser posible concebir la *tarea* de la educación como una sola (Herbart, 1968a: 39).

A ello se le suma la fuerza del concepto mismo de *moralidad*, en la medida en que puede ser concebido, a la vez, como fin del hombre y como fin de la educación. Esto es importante, porque muestra cómo el pensamiento pedagógico y su asunto, la educación, quedan inextricablemente amarrados a un proyecto de formación ilustrado: la realización del ser humano tiene que ser pensada inevitablemente como educación para la moralidad y con ello se parte, como Kant, de que “El hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (Kant, 1983: 29). Lo anterior supone, además, una ampliación misma del concepto de *moralidad* con una explicitación de sus presupuestos necesarios, así como de las condiciones de su posibilidad real (Cf. Herbart, 1968a: 39).

12 En su *Crítica de la razón pura*, Kant escribe: “Por sistema entiendo la diversidad de los conocimientos bajo una idea. Esta es el concepto racional de la forma de un todo, en cuanto que mediante tal concepto se determina *a priori* tanto la amplitud de lo diverso como el lugar respectivo de las partes en el todo. El concepto racional científico contiene, pues, el fin y la forma del todo congruente con él [...] El todo está, pues, articulado (*articulatio*), no amontonado (*coacervatio*)” (1993: 647).

Así, pues, por oposición a aquellos metafísicos que consideraban que todo salía del interior del alma y del sujeto pensante, Herbart propuso que todo venía de los objetos y del exterior, fundamentalmente de las solas percepciones de los sentidos. Miremos ahora entonces en qué consiste su psicología.

El dominio de la psicología

Desde su estadía en Königsberg, Herbart comenzó a trabajar en su psicología, publicando su *Lehrbuch der Psychologie* (Manual de psicología) (1816) y su *Psychologie als Wissenschaft* (La psicología como ciencia) (1824-1825). Herbart era de la idea de que la psicología podía ser tanto empírica (pese a negar la posibilidad de experimentar) como matemática. Herbart intentó así desarrollar una estática y una dinámica del espíritu¹³ —de la mente— y para ello utilizó una serie de ecuaciones matemáticas, con las que buscaba sustentar un sistema hipotético de principios de interacción entre las representaciones.

Su teoría de la psique o del alma parte de que la vida psíquica se encuentra supeditada a un dinamismo energético-representacional en constante desequilibrio y acomodación. Las representaciones, por tanto, varían en intensidad y se reorganizan en el tiempo. Eso quiere decir que, en el mundo psíquico, las representaciones se encuentran en una dinámica permanente; éstas, o se contraponen y se es-

torban, o conviven y se asocian, bien sea para homogeneizarse o para crear cadenas de asociaciones mayores. De todas maneras, este autor sostenía que las representaciones de la misma clase se oponían unas a otras y no así las de diferentes clases. En el primer caso, las oposiciones de las representaciones debilitaban progresivamente la representación original en la conciencia y, como resultado, se hundían finalmente por debajo del umbral de la conciencia, donde permanecían hasta que la aparición de una representación similar en la experiencia produjera el ascenso de la original con una velocidad proporcional al grado de semejanza entre las dos representaciones (representacionalismo estático y energético). Más aún, cuando la original se erigía por la nueva representación, las ideas similares se adherían a ella. Así, pues, para Herbart ninguna representación podía ascender, excepto para tomar su lugar en la masa unitaria de representaciones ya presente en la conciencia (cf. Herbart, 1965: 14 y ss.).

Para Herbart, el alma entra a designar, ante todo, un proceso permanente de conservación y sustitución de representaciones, en donde las que poseen mayor energía desplazan a las otras, mientras que las desplazadas, por su parte, aguardan su momento para volver a salir, para ganar conciencia.¹⁴ De aquí el famoso concepto de *apercepción*, en el que una representación no sólo es hecha consciente, sino que es asimilada al complejo de repre-

13 “La estática y la mecánica del espíritu se ocupa con el cálculo del equilibrio y movimiento de las representaciones” (Herbart, 1965: 11).

14 Sigmund Freud se sirvió de esta visión dinámica para desarrollar su teoría dinámica de la psique y de la represión. Al respecto escribe: “La diferenciación de lo psíquico en consciente e inconsciente es la premisa fundamental del psicoanálisis [...] el psicoanálisis no ve en la conciencia la esencia de lo psíquico, sino tan sólo una cualidad de lo psíquico [...] La experiencia nos muestra luego que un elemento psíquico (por ejemplo, una percepción) no es, por lo general, duraderamente consciente. Por el contrario, la consciencia es un estado eminentemente transitorio. Una representación consciente en un momento dado no lo es ya en el inmediatamente ulterior, aunque pueda volver a serlo bajo condiciones fácilmente dadas [...] hemos llegado al concepto de lo inconsciente por un camino muy distinto; esto es, por la elaboración de cierta experiencia en la que interviene la *dinámica* psíquica. Nos hemos visto obligados a aceptar que existen procesos o representaciones anímicas de gran energía que, sin llegar a ser conscientes, pueden provocar en la vida anímica las más diversas consecuencias, algunas de las cuales llegan a hacerse conscientes como nuevas representaciones [...] El estado en el que estas representaciones se hallaban antes de hacerse conscientes es el que conocemos con el nombre de *represión* [...]” (1983: 8, 9, 10). Herbart, por su parte, escribe lo siguiente: “Anotación: la expresión ‘una representación está en la conciencia’ debe ser diferenciada

sentaciones conscientes, a la *masa aperceptiva* —como él la denominó—.

La psicología de Herbart propone entonces una concepción de alma en la que esta última se identifica consigo misma a partir del contenido, es decir, el alma *es* sus representaciones. Bajo esta óptica, no hay alma originaria, en el sentido de una tábula rasa en tanto algo vacío que se va llenando de contenidos poco a poco, sino que el alma *es*, más bien, *un efecto* que viene dado gracias, por un lado, a la actividad y, por otro, a las representaciones que son puestas en funcionamiento mediante la experiencia. Miremos una afirmación al respecto:

El alma no tiene ni la disposición ni la capacidad para recibir o para producir algo. Según esto, no es una tábula rasa en el sentido de que de allí se pudieran hacer impresiones extrañas; tampoco es sustancia en el sentido de Leibniz, concebida como autoactividad originaria. Originariamente no tiene ni representaciones, ni sentimientos, ni deseos; no sabe nada de sí misma ni de las otras cosas; tampoco subyacen en ella formas de intuir o de pensar, ni leyes de la voluntad ni de la acción; y tampoco alguna remota preparación para todo eso. El simple Que del alma es totalmente desconocido y permanece así para siempre; no es objeto de la especulación y tampoco de la psicología empírica [...] Las autoconservaciones del alma (*Selbsterhaltungen der Seele*) son [...] representaciones, a saber: representaciones simples, ya que el acto de autoconservación es simple, así como la esencia que se conserva. Pero de allí resulta una infinita multiplicidad de muchos de tales actos (Herbart, 1965: 123-124).

Según Herbart, también los actos de la voluntad se encuentran mediados por las representaciones y, en ese sentido, son básicamente ellas —las más fuertes— las que determinan el modo de actuar del individuo.

Herbart aspiraba poder desarrollar así una mecánica del espíritu, pero, como lo dice Benner, no en el sentido de una “tecnología del comportamiento que puede ser creada mediante medidas manipuladoras según los comportamientos deseables en los aprendices” (Benner en: Herbart, 1986: 44), sino como explicación de

[...] las leyes de la constitución temporal de la conciencia humana que tienen validez en la participación intelectual de los aprendices en su propio proceso de formación y que tienen que ser atendidas por la educación si ésta no sólo quiere discutir y legitimar con postulados, sino también alcanzar de un modo práctico y empírico su meta de servir a la personagénesis de los individuos en crecimiento (p. 44).

La tarea de la educación, según esto, sería la de crear los medios y las formas externas para organizar estas representaciones o “masa de representaciones”, procurando que el “ánimo” del niño o del joven se enfoque hacia una meta clara y se consiga, en consecuencia, la “formación del carácter” (*Charakterbildung*), entendida como la concordancia de la parte objetiva del carácter (inclinaciones, temperamento, costumbres, deseos, etc.) con su parte subjetiva; es decir, con la parte del carácter formada a partir del círculo de pensamientos a través de máximas, intenciones, principios. De allí la afirmación de Herbart:

Haz que el alumno se encuentre a sí mismo, buscando lo bueno y rechazando

de la expresión: ‘soy consciente de mi representación’. De la última hace parte la percepción interna, de la primera no. Se necesita por ello, en la psicología, de un término que designe el conjunto de todo el representar real y simultáneo. Para ello no se encuentra otra que la palabra ‘conciencia’. Se necesita acá un uso lingüístico más amplio, ya que la percepción interna [...] no tiene límites precisos de dónde comienza y dónde termina, y ya que, además, el acto de percibir mismo no es percibido, de manera que éste, del que no se es consciente, se tiene que excluir de la conciencia, a pesar de que es un saber activo y, de ningún modo, una representación entorpecida” (1965: 13).

do lo malo; iesto o nada es la formación del carácter! Esa elevación hacia la personalidad conciente de sí debe, sin duda, previamente ocurrir (*vorgehn*) en el ánimo del educando mismo y ser llevada a cabo mediante su propia actividad; sería un sin sentido si el educador quisiera crear para ello la esencia propia de la fuerza y hacerla desembocar en el alma de otro. Pero poner en una situación tal a la fuerza ya existente y necesariamente confiable en su naturaleza, de manera que aquella elevación tuviese que realmente efectuarse sin error y de manera confiable, esto es lo que el educador tiene que pensar como posible, lo que tiene que alcanzar, encontrar, inaugurar, producir, guiar y ver como la gran tarea de sus esfuerzos (1968a: 42).

El ámbito de la ética

La ética o filosofía práctica de Herbart, por su parte, elabora la meta de la educación en general, la formación del carácter, a partir de cinco ideas prácticas:

1. La *idea de libertad interna* está basada en el juicio que damos sobre nuestra propia voluntad. Aquí, nuestra voluntad es aprobada o desaprobada por nosotros mismos. Lo agradable resulta de la concordancia entre la voluntad y el juicio que se hace sobre ella; lo desagradable se da cuando no se sigue la voz interior de la voluntad y se produce un estado de conflicto. La liber-

tad interna se basa entonces en una relación de dos aspectos: el examen o discernimiento (*Einsicht*) y la voluntad (*Wille*), en donde hay que anotar que el examen es un juicio estético —no moral— de la voluntad (cf. Herbart, 1984: 7).

2. La *idea de perfección* (*Vollkommenheit*) hace referencia a la perfectibilidad del cuerpo y del espíritu. A medida que el niño se desarrolla, el educador debe potenciar las fuerzas y las capacidades de aquél en sus múltiples facetas. La praxis pedagógica debe fomentar entonces el desarrollo de las potencialidades del niño, pero no debe desembocar en una sobreexigencia. En esa medida, debe respetar la autodeterminación y el ritmo propio de cada educando.
3. La *idea de benevolencia* (*Wohltwollen*) consiste en favorecer la voluntad verdadera o imaginada como verdadera.
4. La *idea de derecho* (*Recht*) hace referencia a la situación en la que entran en disputa dos voluntades sobre un asunto. Requiere, del alumno, un alto en la contienda y el examen de la situación para establecer quién tiene el derecho (cf. Herbart, 1984: 8).
5. Por último, está la *idea de equidad* (*Billigkeit*), que hace referencia a lo justo merecido.

Como se ha dicho anteriormente, para que estas ideas lleguen a su pleno despliegue (moralidad),¹⁵ es decir, para que se pase de la formabilidad¹⁶ a la formación en el educando, es necesario que el proceso mismo de formación

15 “la virtud es un ideal, el acercamiento a ella se expresa con la palabra moralidad (*Sittlichkeit*)” (Herbart, 1984: 66).

16 Cuando desde un punto de vista histórico-pedagógico y antropológico-pedagógico se alude a la *formabilidad* (*Bildsamkeit*) humana, inmediatamente hay que hacer referencia al trabajo de Herbart. Al comienzo de su *Umrisse pädagogischer Vorlesungen* (Esbozo de lecciones pedagógicas) —libro traducido al español por Lorenzo Luzuriaga y aparecido en Madrid (España), en 1935, con el título: *Bosquejo para un curso de pedagogía*—, en el numeral uno de la introducción Herbart escribe lo siguiente: “El concepto fundamental de la pedagogía es la formabilidad del alumno. Anotación: el concepto de formabilidad tiene un alcance más vasto. Este se extiende incluso a los elementos de la materia. Conforme a la experiencia, se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el metabolismo de los cuerpos orgánicos. De la formabilidad de la voluntad hay rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la formabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la conocemos en los seres humanos” (Herbart, 1984: 5). Gracias a Herbart, este concepto se convirtió en uno de los conceptos principales de la pedagogía y de la antropología pedagógica y adquirió con ello una importancia antropológica particular, entendido como “formabilidad de la voluntad para la moralidad”.

moral esté basado en la experiencia como momento empírico de la realización de esa libertad.¹⁷ De allí entonces que la formación moral sea vista ante todo como una formación *estética*. En este contexto, la reflexión estética se ocuparía de los juicios de valor que se originan a partir de la propia experiencia de los educandos.

Así pues, la experiencia, en tanto punto de partida del conocimiento y de la formación moral, se encuentra presente como asunto de atención en dos campos de reflexión que le dan base a la pedagogía: la filosofía práctica trabaja desde una perspectiva filosófico-especulativa, sin pretender desconocer la experiencia, es decir, se pregunta por los fines del hombre y por la viabilidad de su realización desde el punto de vista educativo, y la psicología reflexiona sobre las condiciones del sujeto para la experiencia y sobre las maneras más adecuadas para que, a través de ella, se llegue a los fines propuestos, en la medida en que, como lo sostiene Herbart, no se puede establecer la existencia ni de una ley moral ni de una formación ética a priori. Dicho en otras palabras: es sólo mediante la experiencia (autoactividad)¹⁸ que el educando puede aproximarse al fin más elevado de la pedagogía, a saber: la moralidad, entendida como ideal al que sólo se llega a medias mediante la formación del carácter o moralidad. Así y aunque suene irritante, para el “Newton de la psicología” —como lo denomina Benner— la psicología aparece entonces como un momento en la fundamentación de la pedagogía.

La estética en sentido formativo y el papel de la educación

Para Herbart se trata, con todo esto, de darle una solución sin contradicciones al problema

de la *determinación* y la *libertad* humanas. La pregunta kantiana de cómo cultivar la libertad mediante la coacción adquiere aquí un aspecto dramático, pues cómo respetar al niño en su espontaneidad y, a su vez, cómo *no* perturbar su libertad.

La profunda aporética de una educación para la libertad y la mayoría de edad consiste, por tanto, en que sobre el suelo de un concepto de libertad trascendental y ontologizado, la educación no es posible ni necesaria, y sobre el suelo de un condicionamiento mecánico del comportamiento, por el contrario, una educación para la libertad no sería pensable (Benner en: Herbart, 1986: 256).

¿Cómo es posible entonces la virtud si no se puede ligar a ello una necesidad natural? Al respecto dice Herbart:

[la] moralidad en tanto fin *más elevado* del hombre y, por tanto, de la educación, es reconocida de un modo general [...] Pero al plantear la moralidad como fin *total* del hombre y de la educación se necesita de una *ampliación de su concepto*, una justificación tanto de sus *presupuestos necesarios* como de las *condiciones* de su *posibilidad real* (Herbart, 1986: 59).

Así, por oposición a la perspectiva trascendental, de lo que aquí se trata es que la pedagogía trabaje en torno a las condiciones de realidad para la creación de moralidad. La relación entre moralidad y educación sólo es pensable si la educación misma rompe con la mecanización y la transmisión de contenidos morales y se abre a la posibilidad de que el educando “se encuentre a sí mismo”. Dicho con otras palabras, la moralidad sólo es posi-

17 Debido a ésta, la ética, la estética, la psicología y la pedagogía quedan ancladas en un mismo suelo.

18 No se puede olvidar que Herbart fue discípulo de Fichte y, en esa medida, su filosofía, su psicología y su pedagogía son deudoras de los planteamientos de este último. Herbart privilegia, por tanto, la razón práctica por sobre la razón pura y la autoactividad del yo.

ble si tiene a la educación como su presupuesto real. Al ponerse entonces en el lugar del educador, Herbart considera como algo problemático la “intrusión” (*Einnengung*) de la libertad trascendental en el campo de la educación, pues de lo que se trata es de que la libertad deje de ser de ese otro mundo y se convierta en parte del mundo de la praxis educativa misma. Ya no se trata de ver la libertad como algo por alcanzar, sino del ejercicio mismo de la libertad que, mediante la educación, ha de permitirle a los seres humanos desarrollar su carácter moral (moralidad).

Además, en el marco de una reflexión sobre la libertad trascendental no se puede retomar el concepto de *formabilidad* (*Bildsamkeit*) sin consecuencias (cf. Herbart, 1984: 5): educar para la moralidad es educar en la libertad, es hacer que la voluntad libre tome parte en la construcción y el desarrollo de su propia moralidad. Esto es lo que, en sus planteamientos, Benner ha resignificado y denominado como el “principio de incitación a la autoactividad” (Benner, 1995, 1996). Para ello, Herbart propone como posible salida el concepto de *necesidad estética* (cf. Herbart, 1986: 59 y ss.), que concibe en términos de proceso —estetiza, psicologiza y pedagogiza— la moralidad kantiana y la abre a la interacción humana.

Herbart, situado ahora en el puesto de psicólogo y educador, ve aquí la moralidad como un “suceso”, como un “acontecimiento natural” (Herbart, 1986: 60) *real* que se deja observar en pequeñas porciones en el alma del educando y que, debido a su alcance, puede tomar para sí otros aspectos humanos (fantasías, pensamientos, deseos, inclinaciones) y transformarlos en parte de sí misma. El mundo moral del educando consistiría acá en un mundo interno de aprobaciones y desaprobaciones, mediado por la conciencia. En otras palabras: el juicio estético permite acceder a la moralidad, pero necesita de ejercicio previo, de manera que el educando, en esa permanente confrontación consigo mismo, le vaya dando una dirección a sus cos-

tumbres y hábitos, y pueda, de este modo, construir su moralidad. De allí entonces el lema de Herbart: “*Haced que el educando se encuentre a sí mismo, eligiendo lo bueno y rechazando lo malo*” (Herbart, 1986: 61), sin pasar por alto que el proceso de formación del sujeto en formación es inalcanzable para el educador (cf. Herbart, 1984: 5).

Pero, ¿cómo lograr todo esto si la moralidad del hombre no es un asunto fácil?

Aunque sólo en la abstracción es posible diferenciar entre la voluntad y su orientación (cf. Herbart, 1986: 65), queda claro, de acuerdo con Herbart, que de las orientaciones de la voluntad hacia sí misma, hacia otras voluntades y hacia las cosas surgen los juicios estéticos básicos. Mediante tal reflexión se trataría de ver, con una evidencia inmediata, un juicio estético absolutamente independiente de características totalmente propias para cada una de esas relaciones. En principio, se trata entonces de buscar los “actos del ánimo” (*Akte des Gemüts*) que hacen que aparezca la voluntad ordenante y que motivan la obediencia; por eso “lo originario del querer ordenante se debe buscar en otra esfera” (p. 62), en una que, antes que lógica y dependiente de la razón, es poética y pragmática. Aquí adquiere entonces su justificación la estética como doctrina de los juicios de valor y de las valoraciones morales, cuya tarea sería observar la voluntad en sus relaciones pensables más simples. Después de este procedimiento se tendría entonces que construir los juicios contenidos de este modo y darle forma a un *orden de la vida* a partir de allí (cf. p. 64). Desde un punto de vista actual, con ello se abre un espacio para una teoría práctica del sujeto, de la intersubjetividad y de la sociedad.

Dar respuesta a la “posibilidad real” de la moralidad mediante la concretización del imperativo categórico de Kant es pensar en una “orden” (*Befehl*) de la voluntad que prohíbe, que se autoprohíbe. Por eso, según Herbart,

tal orden no es más que voluntad misma, o mejor, para obedecer hay que querer previamente. “Este querer tiene que ser el primero y más originario” (Herbart, 1986: 62) y, a la vez, el más indeterminado, pero el más real. Es decir, el reconocimiento práctico de la dignidad de la propia persona y la de los otros que exige el imperativo categórico como idea no se sigue inmediatamente de un concepto trascendental, sino que se encuentra ligado a los presupuestos reales que puede exigir la moralidad mediante la educación. Se trata de la *bondad* misma, pero no en el sentido platónico, sino en el sentido de Kant como idea del bien que, en consecuencia, no puede ser algo simple, sino múltiple. El *bien* aparece entonces como algo común y como algo compartido. El deseo es una representación que lucha por sobrepasar el umbral de la conciencia.

La necesidad estética está basada en la libertad interna que se ve como el resultado o la relación de dos partes: la “intención” (apreciación) (*Einsicht*) y la “voluntad” (*Wille*). La intención es entendida, ante todo, como el “juicio estético (no moral todavía) de la voluntad” (Herbart, 1984: 7). Ésta no es simple volición, ni concordancia de la voluntad con la ley moral. El acto volitivo no es moral por el hecho de que lo realizado concuerde con lo que el juicio de gusto aprueba y estima. La volición, una vez emerge, desata una imagen —una representación— en el yo; este apreciar la imagen es ya per se un juicio de valor que lleva a la estimación o a la desestimación. La estimación sería acá la concordancia del querer (volición) con la valoración dada (juicio). A este nuevo nivel, el deseo deja de ser un impulso ciego hacia lo deseado y entra en relación con otro componente: el gusto moral. La necesidad estética se

[...] caracteriza por el hecho de que habla en juicios puramente absolutos, totalmente sin prueba, sin poner, por lo demás, violencia en sus exigencias. No tiene consideración alguna por la inclinación (*Neigung*), no la favorece ni

la controvierte. Ella se origina con la representación efectuada de su objeto. Para diferentes objetos hay tantos juicios originarios que no se basan entre sí para ser derivados uno de otro. A lo sumo se encuentra que, después de la separación de todo lo casual en los diferentes objetos, se vuelven a hallar relaciones similares y que éstas producen juicios naturalmente parecidos. Una vez se conocen las *relaciones* estéticas simples, se tienen también los *juicios* simples sobre las mismas [...] Especialmente importante es el hecho de que los juicios estéticos nunca exigen la realidad de su objeto. Sólo *cuando* éste es y permanece, entonces persiste también el juicio, el cual indica cómo *debería* ser aquél [...] Encontrando una necesidad práctico-originaria, es decir, estética, el moral (*der Sittliche*) doblega su deseo (*Verlangen*) para obedecer a aquélla. El deseo era miembro entonces de una relación estética [...] Una vez que se observa una y otra vez la voluntad en las relaciones pensables más simples que pueden resultar a partir de sus orientaciones sobre sí mismas, sobre otras voluntades y sobre las cosas, entonces *para cada* relación *de esas* resaltaría también con una evidencia inmediata un juicio estético absolutamente independiente y originario con una calidad propia (Herbart, 1986: 63-64).

En síntesis, para Herbart las ideas morales no son otra cosa que juicios estéticos acerca de determinadas manifestaciones elementales de la voluntad. El valor que pueda tener algo, viene dado por un acto de reconocimiento basado en una sensibilidad característica que simplemente aprueba o desaprueba. Los valores no son inherentes a las cosas, son convenciones que los individuos aprenden a reconocer y a aceptar. De allí que para Herbart la ética sea, ante todo, una estética, es decir, una doctrina del gusto (*Geschmackslehre*), pero no en el sentido canónico, sino formativo. De

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

A modo de conclusión

Así pues, Herbart se mantiene en la línea de Kant en lo que se refiere a: 1) las pretensiones de sistematicidad de la pedagogía; 2) el cuestionamiento a la misma pedagogía como arte mecánico de la educación, ya que ésta debe estar fundamentada científicamente y en principios; 3) la necesidad de la educación para superar el estado natural del ser humano, y 4) la moralidad como el fin *más* elevado del hombre.

Cabe anotar que, a pesar de la profunda influencia de Kant, Herbart se da a la no fácil tarea de superar la teoría de los dos mundos (el reino de la naturaleza y el reino de la libertad), con el propósito de abrir así un espacio de posibilidad para la educación, pues considera que con los conceptos de *moralidad* y *libertad*, tomados tal cual de Kant, el educador no puede hacer nada en absoluto; por ello deben ser vistos de otro modo, desde la pedagogía, sobre todo cuando está implícita o explícita la idea de que el ser humano es formable y educable. Dicho de otra manera: si en el devenir humano la educación aparece como algo necesario —recordemos otra vez a Kant: sólo mediante la educación el hombre se hace hombre—, entonces ésta debe ser también posible —la educación entendida acá no sólo como transmisión de conocimientos, sino

fundamentalmente como ayuda a la formación moral del individuo—. Por eso, el punto central de esa ética o filosofía práctica y de la psicología lo ocupa la *experiencia*.

Herbart, contrario a su tiempo, no buscaba con su propuesta una reconciliación con la naturaleza —como se puede pensar en el caso de Schiller¹⁹ y de otros románticos—, recurriendo a la esencia del ser humano como algo bello, sino que sus planteamientos apuntan, más bien, a la idea de un individuo en permanente formación y transformación de sí. Por eso, para Herbart, el individuo, el “hombre con sus determinaciones”, no es el yo circular y contradictorio, ni la representación del yo en el sentido de Fichte, sino *lo múltiple en uno* (cf. Herbart, 1993, § 124: 198 y ss.); el individuo es la actividad de una voluntad libre sujeta a una permanente autodeterminación (cf. Herbart, 1993, § 128: 210 y ss.) y con posibilidad de volverse autoconsciente. Es por ello que dice que

[...] la verdadera explicación acerca de la pregunta por la libertad no se debe buscar ni en la metafísica general, ni en la filosofía práctica, sino en la psicología [...] La psicología se refiere a la mayoría y diversidad de masas de representación (*Vorstellungsmassen*) que pueden traer consigo, no simplemente motivos diferentes, sino también un querer (*Wollen*) múltiple y variado, anticuado y joven, perseverante y pasajero, bueno y malo. Por medio de esto acá se deshace el milagro de que el hombre muy a menudo quiere de mala gana y a menudo en su querer se divide consigo mismo; el milagro de que se determine y mande a sí mismo, y no siempre como consecuencia de motivos pensados claramente. Así pues,

19 “Belleza es naturaleza en conformidad con el arte [...] Prefiero el término de naturaleza al de *libertad*, porque designa además el campo de lo sensible, dentro del cual se delimita la belleza y, junto al concepto de *libertad*, alude también a su esfera en el mundo de los sentidos [...] *Naturaleza en conformidad con el arte* será, pues, aquello que se da una regla a sí mismo – aquello que existe por medio de sus propias reglas” (Schiller, 1990: 49-51).

aquí no se trata, como se ha opinado anteriormente, de un efecto de la capacidad de representación (*Vorstellungsvermögen*) sobre la capacidad de desear (*Begehrungsvermögen*) por consecuencia del cual algo sería representado como un bien o un mal [...] sino que el deseo (*Begehren*) es un estado de las mismas representaciones que no depende de ningún modo de la condición (*Beschaffenheit*) de lo representado, sino de la construcción de las masas de representación. Poder determinarse según motivos es ya un signo de salud espiritual, pero determinarse según los mejores motivos es una condición de la moralidad (Herbart, 1993: 214-215).²⁰

Así dice:

El valor del ser humano yace no en el saber, sino en el querer (*Wollen*). Pero no hay una capacidad de desear (*Begehrungsvermögen*) independiente, sino que el desear se enraíza en los círculos de pensamientos, esto quiere decir, no en las particularidades de lo que alguien sabe, sino, más bien, en el vínculo

y efecto conjunto de las representaciones que aquél ha adquirido (Herbart, 1984: 24).

Es decir, la unidad del individuo sólo se puede entender entonces como el resultado de una actividad práctica de la voluntad —del individuo— sobre sí misma, como un efecto. Se trata, en el fondo, de

[...] aquella libertad de elección que *todos nosotros* encontramos en nosotros, que admiramos como la *manifestación* (*Erscheinung*) más bella de nuestra mismidad (*selbst*) y que, entre las otras manifestaciones de nuestra mismidad, deseamos resaltar; esa es precisamente la que el educador trata de ocasionar y de retener (Herbart, 1986: 61).

Herbart fue uno de los primeros defensores y promotores de la pedagogía como ciencia y, a pesar de que planteó por primera vez una teoría de la enseñanza educativa (*erziehende Unterricht*),²¹ sus pretensiones nunca se limitaron al desarrollo de una teoría de la enseñanza—como erradamente se le suele interpretar—. Sus as-

20 En este orden de ideas, el bien no es bueno porque es el bien, sino porque es deseado y querido.

21 Para Herbart, la temporalidad del proceso de aprendizaje, la determinación de sus regularidades y su debida secuencialización en el proceso de enseñanza se constituían en los puntos centrales en torno a los cuales la pedagogía, en general, y la teoría de la instrucción, en particular, debían centrar su atención, sobre todo si así se quería garantizar el estatuto epistemológico de la pedagogía en tanto disciplina científica y romper de este modo con su influencia idealista. Herbart acuña entonces el concepto de *enseñanza educativa* (*erziehende Unterricht*) y lo hace parte fundamental de su teoría de la enseñanza. Según lo plantea, hay que tener siempre presente que “no toda enseñanza es pedagógica” (Herbart, 1984: 24). Es decir, que aprender por aprender, aprender para obtener información o por capricho no tienen sentido si no está implícito en ello el aspecto formativo o la formación de la moralidad, como el mismo Herbart la denomina. Si bien la enseñanza educativa se centra en la actividad espiritual del educando, ésta tiene que ser vista también a partir de la pregunta por el para qué. “El valor del hombre no radica en el saber, sino en el querer [...] Antes no se diferenciaba de un modo suficiente entre el gobierno y la disciplina (*Zucht*) [...] Y menos aún encontraba la enseñanza su lugar correcto; el más o menos del saber, visto como un asunto secundario en comparación con la formación personal, se presentó finalmente en la serie después de que, previamente a la educación, se había tratado el cómo esta última podría existir sin enseñanza [...] Las *humaniora* debían traer humanidad” (p. 24). Con la enseñanza educativa se busca entonces tanto una ampliación de los horizontes de sentido —“círculo de pensamientos y de representaciones” (Herbart)— como de las posibilidades de volición y de “autoactividad” (*Selbsttätigkeit*) —“multiplicidad de intereses” (Herbart)— que se encuentran ligadas a ello. No se trata de un simple intelectualismo, como parece a primera vista, pues el punto medular de la teoría de Herbart es la experiencia y la actividad ligadas a intereses que están determinados, a su vez, por el deseo, el sentimiento y la voluntad. Así, pues, “la juventud no actúa por mor de fines distantes, ella se mueve (*regt sich*) cuando siente que puede hacer algo, y el sentimiento de poder (*Gefühl des Könnens*) tiene que creárseles” (p. 47).

piraciones iban más allá: en la mira siempre estuvo una *pedagogía sistemática y general*, que no podía pasar por alto los diferentes aspectos que conforman el fenómeno y la praxis educativos.

Este autor se tiene, igualmente, por uno de los cofundadores de la ética pedagógica y de la psicología científica. No sobra decir que él se mantuvo fiel al sistema pedagógico que desarrolló durante sus primeras incursiones en la Academia, y si bien con el transcurrir del tiempo le hizo ajustes, los cambios de fondo nunca fueron sustanciales. Esto se puede comprobar con más claridad si se comparan sus primeras lecciones sobre pedagogía de 1802 con sus escritos: *Pedagogía general* (1935b) y *Esbozo de lecciones pedagógicas* (1935a).

Según todo lo expuesto, queda claro entonces el porqué, para Herbart, todo sistema filosófico que admita el “fatalismo” o la “libertad trascendental” (cf. Herbart, 1984: 6) queda automáticamente excluido de la pedagogía. Para este autor es inadmisibles la idea de una “libertad inteligible” (Kant) que se manifiesta sólo en el hecho de que la voluntad puede ser determinada por la razón pura sin la influencia de los sentidos o impulsos sensoriales. Desde la óptica de Herbart, no hay posibilidad de seguir el imperativo categórico a partir de cero, sino que se tiene que llegar a él. Por tanto, la libertad inteligible necesita ser pensada en el marco de una pedagogía y una antropología pedagógica, y el imperativo categórico de la educación y la formación.

Por otro lado, si el ser humano es un ser que necesita de la formación, y en ello radica precisamente su libertad y su condición, entonces no es posible, según Herbart, que la pedagogía, en tanto fomento de la libertad y de la libre autodeterminación, se base en una filosofía fatalista en la que el hombre aparece como un ser absolutamente predeterminado. Los

pensadores caen en el fatalismo en este sentido, cuando

[...] observan históricamente la humanidad en su conjunto. Según esto les parece que el educador mismo y su educando se encuentran en una gran corriente, pero no nadando por actividad propia, como debería ser, sino siendo involuntariamente arrastrados. Llegan, por el contrario, a la libertad cuando observan al individuo que pone resistencia a las influencias externas y, muy a menudo, a las intenciones del educador; acá no pueden comprender la naturaleza de la voluntad, sino que pierden el concepto de naturaleza por el de la voluntad (Herbart, 1984: 6).

Así pues, tanto una visión del destino humano —en la Tierra— como algo insoslayable, como una idea de la libertad humana como algo al margen de “este mundo”, son asuntos que riñen con el pensamiento pedagógico y educativo de Herbart, pues no dejan de ser problemáticos a la hora de incluir el concepto de *formabilidad humana* con el que se trata de señalar, precisamente, el “paso de la indeterminabilidad (*Unbestimmtheit*) a la consistencia (*Festigkeit*)” (Herbart, 1984: 5), mediante la voluntad propia y con la ayuda de la incitación pedagógica. Hay pues

[...] según esto una autodeterminación que se puede llamar también libertad; una capacidad que se eleva tanto por sobre algunos efectos del mecanismo psicológico como por sobre las excitaciones de un exterior (Herbart, 1993: 374)

y que hace del ser humano un ser sui géneris.

Desde el punto de vista sistemático, la pedagogía de Herbart se puede esquematizar de la siguiente manera:

Referencias bibliográficas

Benner, Dietrich, 1991, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, 3.ª ed., Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

_, 1993, *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, 2.ª ed., Weinheim und München, Juventa Verlag.

_, 1995, "Bildsamkeit und Bestimmung. Zur Fragestellung und Ansatz nicht-afirmativer Bildungstheorie", en: *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Band 2*, Weinheim und München, Juventa Verlag, (este artículo apareció originalmente en: *Neue Sammlung*, núm. 28, 1988, pp. 460-473. Fue traducido al español como: "La capacidad formativa y la determinación del ser humano. Sobre la pregunta y planteo de una teoría de la formación no-afirmativa", en: *Educación*, Tübingen, vol. 43, 1991, pp. 87-102).

_, 1996, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München, Juventa Verlag, 3ra edición.

Benner, Dietrich y Helmut Peukert, "Moralische Erziehung", en: Dietrich Benner, *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Band 2*. Weinheim und München, 1995 (este artículo apareció originalmente en: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, tomo 1, Stuttgart, 1983, pp. 394-402).

Fichte, Johann Gottlieb, 1976, *Die Bestimmung des Menschen. Über die Würde des Menschen*, Leipzig, Reclam Verlag.

_, 1999, *Doctrina de la ciencia*, Madrid, Akal.

Freud, Sigmund, 1983, *El yo y el ello y otros escritos de metapsicología*, Madrid, Alianza.

Herbart, Johann Friedrich, 1935a, *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Ed. la Lectura, Espasa-Calpe.

_, 1935b, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, Ed. la Lectura, Espasa-Calpe.

1965, *Lehrbuch zur Psychologie*, Amsterdam, E. J. Bonset.

_, 1968a, *Kleine pädagogische Schriften*, tomo 2, revisada por A. Brückmann, Paderborn, Ferdinand Schöningh.

_, 1968b, *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Erster, syntetischer Theil; Zweiter, analytischer Theil*, 2 tomos, Amsterdam, E. J. Bonset.

_, 1984, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, tomo 1, revisada por J. Esterhues, Paderborn, Schöningh.

_, 1986, *Systematische Pädagogik*, introducida, escogida e interpretada por D. Benner, Stuttgart, Klett-Cotta.

_, 1993, *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, Hamburg, Meiner Verlag.

Kant, Immanuel, 1967, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa-Calpe.

_, 1983, *Pedagogía*, Madrid, Akal.

_, 1993, *Crítica de la razón pura*, traducción por Pedro Ribas, Madrid, Alfaguara.

Oelkers, Jürgen, 1992, *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*, Weinheim und München, Juventa Verlag.

Pestalozzi, Johann Heinrich, 2001, *La velada de un solitario y otros escritos*, Barcelona, Herder.

Runge Peña, Andrés Klaus, 2008, "Las dimensiones de la intuición y del arte de la intuición en Johann Heinrich Pestalozzi: acercamientos antropológico-pedagógicos", *Revista Pedagogía y Saberes*, núm. 28, primer semestre, pp. 43-52.

Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph, 1979, *System des transzendentalen Idealismus*, Leipzig, Reclam Verlag.

_, 2004, *Del yo como principio de la filosofía o sobre lo incondicionado en el saber humano*, Madrid, Trotta.

Schiller, Friedrich, 1990, *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, estudio introductorio de J. Feijóo, traducción y notas de J. Feijóo y J. Seca, edición bilingüe, Barcelona, Anthropos.

Referencia

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

Original recibido: junio 2009

Aceptado: agosto 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
