



Teoría y educación

La pedagogía en los avatares de la
epistemología y la ontología

Alicia de Alba y Carlos Ángel Hoyos Medina, coordinadores

educación

iisue

Tres décadas después de la primera edición de Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación (1990), el presente volumen enfoca la mirada, el análisis y la reflexión en la investigación pedagógica y educativa. Es necesario reconocer los cambios importantes que han sufrido las condiciones de producción y circulación del conocimiento tanto en términos generales como sobre la educación. La relación entre teoría y educación se ha complejizado y diversificado, sin embargo, permanece la exigencia epistemológica en y hacia la pedagogía y las ciencias de la educación así como la cuestión de los giros teóricos en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Aquí también se aborda el surgimiento de la cuestión ontológica, con dos acentos: las ontologías del presente y las otras ontologías. El título del presente volumen conserva la inquietud del volumen generado en 1990 por insistir en la relación teoría-educación, más que en la relación filosofía-educación.

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Alba, Alicia de, editor. | Hoyos Medina, Carlos Ángel, editor.

Título: Teoría y educación : la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología / Alicia de Alba y Carlos Ángel Hoyos Medina, coordinadores.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2021. | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2116352 | ISBN 978-607-30-5371-6.

Temas: Educación. | Teoría del conocimiento. | Educación -- Filosofía. | Educación -- Estudio y enseñanza.

Clasificación: LCC LB1025.3.T467 2021 | DDC 371.102—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Jonathan Girón Palau

Edición
Dolores Latapí Ortega

Edición digital (PDF)
Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta
Diana López Font

Diseño de interiores
Estudio Sagahón / Leonel Sagahón ^(M.R.) / Susana Vargas

Primera edición: 2021
Primera edición digital (PDF): 2021

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-5371-6
ISBN (PDF): 978-607-30-5569-7



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

- 9 Prólogo. Teoría pedagógica y de la educación; teoría del cambio
Mauricio Zabalgaitia Herrera
- 23 Introito
Alicia de Alba
- 31 El sujeto pedagógico de la modernidad. Naturaleza y formación
Carlos Ángel Hoyos Medina
- 53 La noción de sujeto y su relación con la formación: configuraciones
y contornos posibles para pensar lo educativo y lo pedagógico
Claudia B. Pontón Ramos
- 73 El regreso a la pedagogía como decisión no epistemológica
Roberto Follari
- 93 La pedagogía en los vaivenes de la epistemología y la ontología
Alicia de Alba
- 125 Investigación educativa. Posibilidades metodológicas
a partir de dos nociones: problematización y genealogía
Bertha Orozco Fuentes
- 151 Discurso por la inauguración de las conferencias
sobre pedagogía o la primera lección de Johann Friedrich Herbart
Erick Cafeel Vallejo Grande

193	Epílogo <i>Carlos Ángel Hoyos Medina</i>
195	Siglas y acrónimos
197	Los autores

Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía o la primera lección de Johann Friedrich Herbart

Erick Cafeel Vallejo Grande

INTRODUCCIÓN

El presente escrito surge de una investigación en curso sobre el estudio del pensamiento pedagógico de Herbart, donde se ha abordado la extensa obra herbartiana¹ desde un enfoque hermenéutico; esto con la finalidad de no relegar la obra al orden de la escritura o “un dato fijo al que al final tengan que retrotraerse lector e intérprete” (Gadamer, 1998: 101), sino para replantear la noción misma de texto como una experiencia y apertura lingüística del mundo en el que está situado el pensamiento del autor, recuperando los sentidos sociales, culturales e históricos que lo atraviesan e irrumpen. De esta forma, el enfoque hermenéutico para el estudio del pensamiento pedagógico de Herbart está en el ejercicio de develar maneras de comprender e interpretar el mundo que abre la experiencia lingüística de la obra del autor.

Para ello se parte de un ejercicio de reconstrucción de los textos a partir de la experiencia lingüística de Herbart, lo que significa trasladar la lectura de los textos desde el proceso de su traducción en castellano hacia la historia de su conformación y escritura en el horizonte de la época en la que se produjeron, incluyendo la revisión de las ediciones en alemán.

1 Agradezco en particular a Rogelio Laguna y Pólux García su amistad y apoyo para conseguir físicamente las obras históricas y en español de Herbart desde 2014, tanto en sus andanzas por España como por las librerías de viejo de la Ciudad de México, respectivamente.

En ese marco de trabajo, el texto de Herbart que se destaca de su extensa obra es el intitolado “Ciencia o arte. Teoría y práctica”, traducido por Luzuriaga e incorporado en su *Antología de Herbart* (1932). En las ediciones en alemán y al recuperar el epistolario de Herbart, durante 1801 y 1802, resultó que dicho texto no fue escrito para su publicación —ni como introducción de alguna de sus obras pedagógicas, ni como artículo—, sino que corresponde a un discurso con el que abrió las conferencias de los seminarios de pedagogía en la Universidad de Gotinga en 1802 y 1803 (Kehrbach, 1887: LXVI).

Por otra parte, el estudio de este texto, traducido por Luzuriaga, es sumamente valioso en la medida que influyó, como referencia constante para las discusiones epistemológicas de pedagogía en algunas regiones de Hispanoamérica durante el siglo xx, además de ser la única versión en castellano disponible en esa época. A este hecho le acompaña el descubrimiento de que la traducción es un fragmento amplio del alemán, pero no está completo.

Por lo anterior, aquí presento mi propuesta de traducción del texto de Herbart bajo el título de “Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía”, recuperando las partes faltantes a la versión de Luzuriaga; incluyo algunas notas de traducción y un breve estudio introductorio,² conforme al trabajo hermenéutico antes planteado, que sirva de comentario al “Discurso...”, el cual muestra una proyección de las primeras formulaciones conceptuales herbartianas para el estudio de la pedagogía como ciencia del pedagogo, entretejidas con las experiencias de sus años de aprendizaje y como preceptor (*Privatdozent*) durante su estancia en Berna y Bremen, de 1797 a 1802.

Finalmente, destaco que la intención central que orienta este capítulo es ampliar la línea de investigación sobre la historia epistémica de las obras de la teoría pedagógica.

2 Para el desarrollo del capítulo, las traducciones al español de las obras en alemán de Herbart son de Erick Cafeel Vallejo Grande y se señalan las excepciones en cada caso.

ESTUDIO INTRODUCTORIO. EL “DISCURSO...” DE HERBART EN LA TEORÍA PEDAGÓGICA

Nuestra ciencia [la pedagogía] ha de enseñarnos un arte que, ante todo, perfeccione (*fortbildet*) en alto grado al educador mismo y que, además, proceda con tal intensidad y concentración, con tal certeza y precisión, que no haga necesario a cada momento del auxilio ajeno, que pueda prever la mayor parte de los azares y utilizar para su obra las más importantes intervenciones del destino.

J. F. Herbart (1887c: 288)

Si la profesión es entendida, siguiendo a Hegel (1991: 186), como un profesar la forma de vida particular que se ha elegido conforme al conjunto de la obra humana y que requiere el privilegio de irse preparando para la ruda y esquiva realidad de la vida, en el caso de la pedagogía es en las procesiones de la “teoría pedagógica” donde la profesión comienza a adquirir ese sentido: hacer suyo lo otro, la particular dimensión pedagógica de la vida que el pedagogo estudia y problematiza.

Se abre, así, en los estudios de la teoría pedagógica, un espacio en el cual puede inscribirse la vida del pedagogo, y esto es así porque en ella converge la palabra mediante la que se trasmite un pensamiento sobre la pedagogía. Hay que aclarar que *converger* implica que a esa palabra no se llega desde el mismo camino ni con el mismo objetivo, lo que abre una multiplicidad de horizontes para pensar la pedagogía y, de suyo, al pedagogo.

Este converger de la palabra en la teoría pedagógica implicó un debate histórico en México en los años ochenta (De Alba, 1990: 11-13; Carrillo, Escamilla y Serrano, 1989) en torno a diferentes dilemas, como la discusión acerca del estatuto científico de la pedagogía; las relaciones con otras esferas del conocimiento; el empleo de las distintas denominaciones de ciencia o ciencias de la educación; el precisar las relaciones con la educación, o con la posibilidad de otros objetos de estudio, así como las formas de teorizarla y practicarla.

En este amplio abanico de dilemas se asume que en la teoría pedagógica no existe un sentido unívoco, “sino una diversidad de

enfoques y perspectivas que confirman, incluso, que la idea de hablar de teoría pedagógica en singular obedece sólo a una convención académica” (Meneses, 2015: 23). Frente a esta situación se ha encontrado, al mismo tiempo, un punto donde coinciden los dilemas cuando se plantea el análisis de la conformación de la pedagogía, al menos en dos dimensiones: epistemológica e histórica.

La dimensión epistemológica opera como un aparato crítico que debate los modos de conocimiento que en pedagogía se están elaborando, como “un *a posteriori* que examina críticamente los espacios de producción de conocimientos” (Meneses, 1989: 152) sin subordinar la realidad bajo estructuras explicativas; es decir, donde se reconstruye la lectura teórica de la realidad interactuando con la dimensión que el conocimiento alcanza dentro de sí mismo, “tanto los condicionamientos sociales del conocer como las transformaciones sociales a las que da lugar” (Villoro, 1984: 153). Aunque históricamente, a la recuperación del trabajo epistemológico se le ha conferido la forma más acabada de legitimación de un modo particular de conocimiento posible hacia la pedagogía: el científico, muchas veces de corte positivista (Meneses, 2010: 49-50).

La dimensión histórica, por su parte, plantea no sólo la diferencia entre historia de la pedagogía e historia de la educación, pues también considera el cómo se caracteriza la comprensión histórica en cada una; como señala Santoni Rugiu, la primera se ha caracterizado a partir de las consideraciones y proyecciones teóricas de la pedagogía en la historia, mientras la segunda se propone mirar la historia de los fenómenos que emergen en la sociedad e incluso “otros filones [...] [de] realidades de origen social en todos sus aspectos” (2000: 28-29).

Ambas dimensiones implicarían comprender que la conformación de la teoría pedagógica —y del pedagogo en ella— remonta a la investigación de sus discursos, prácticas, conceptos y a las condiciones de posibilidad que les dieron comienzo, así como a sus aporías en determinados marcos temporales.

En este sentido, una de las figuras que ha cobrado más relevancia para el debate de la teoría pedagógica en México, en su dimensión histórica y epistemológica, es la de Johann Friedrich Herbart.

En relación con el debate antes señalado, se ha destacado la figura del alemán por su posición histórica frente a otros autores que “dan cuenta de un replanteamiento cuya gestación se anticipa solamente en Comenio y Kant para cobrar forma y volumen con los trabajos de Herbart” (Rojas, 2006: 36), y posteriormente en Dilthey, ya que en él “se hace evidente un salto cualitativo de avance en la construcción de una teoría pedagógica” (Rojas, 2006: 15), debido a que en su planteamiento aparece la constitución de un objeto para la pedagogía. Ello implicó “el esfuerzo por construir un corpus conceptual propio, un intento por conquistar autonomía” (Meneses, 2015: 60), como se expresa en su obra *Bosquejo para un curso de pedagogía* (Herbart, 1935), donde “desarrolla con amplitud el concepto inclusivo de educabilidad como elemento base de la pedagogía y precedente del concepto de educación” (Rojas, 2006: 15).

También resalta la posibilidad de apreciar las condiciones históricas que marcaron dicho avance a partir de “que las esferas en que derivó la razón sustantiva con la modernidad cultural, impulsó a Herbart en la búsqueda de la autorreflexión de lo que ya se podía considerar como disciplinas autónomas” (Hoyos Medina, 2010: 34) en la tríada pedagogía, psicología y ética; es a partir de estas dos últimas desde donde se sustenta la consistencia y el rigor sistemático de la pedagogía como “una ciencia pedagógica o ciencia de la educación” (Geneyro, 1990: 78). Por último, se aprecia cómo es que en Herbart y en otros autores de la época, como Schleiermacher, se conserva la relación dual entre teoría y práctica, “lo cual se expresaba también en la fundamentación de la pedagogía, entendida como razón práctica en la tradición kantiana” (Weiss, 1990: 59) e incorporando a ello, en su *Pedagogía general* (Herbart, 1983), “métodos más rigurosos [...] en particular, la necesidad de una reflexión para proceder a ordenar el significado de sus *experiencias*” (Díaz-Barriga, 1990: 108).

No obstante el lugar que ocupa la figura de Herbart, le acompaña, al mismo tiempo, cierto desconocimiento general de su obra dentro del ámbito de formación del pedagogo (Díaz-Barriga, 1990: 113; Díaz-Barriga, 1989: 206), pues tal vez se le reconozca, en el mejor de los casos, por el nombre.

Lo anterior se puede comprender por dos situaciones. La primera corresponde al desplazamiento de los enfoques que predominan en los estudios de la educación y la pedagogía, como indica María Esther Aguirre Lora:

en nuestras raíces: en México hacia los años cuarenta, el discurso pedagógico moderno frente a las tradiciones francesas y alemanas, fue desplazado por una dimensión centrada en lo inmediato, lo útil, en lo aplicable, en forma de cientificidad y racionalidad técnica que negaron otros contenidos [...] Así, la pedagogía mexicana se desarraigó, se deshistorizó, perdió la memoria, desconoció sus herencias intelectuales y con ello a los clásicos europeos y a los locales (1997: 27; cursivas del original).

Esto coincide, al mismo tiempo, con la segunda situación, que es la poca difusión de la obra de Herbart, la cual ha sido parcialmente traducida a la lengua castellana y corresponde a las ediciones realizadas por Luzuriaga a comienzos del siglo xx.³

Dichas traducciones abarcan las obras *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung ableitet* publicada originalmente en 1806, traducida y editada en español en 1914 bajo el título *Pedagogía general derivada del fin de la educación*; así como *Umriss pädagogischer Vorlesungen* publicada en 1835, con una segunda edición en 1841, la cual se tradujo y editó en español como *Bosquejo para un curso de pedagogía*, en 1923. Ambas traducciones contaron con una segunda edición en 1935.⁴ También está la obra de Herbart *In-*

3 Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), profesor y pedagogo español, fue el primero en entrar en contacto con las propuestas pedagógicas alemanas, como lo harían consecuentemente otros maestros como Roura-Parella, en 1913 y 1914. Realizó estudios de pedagogía en las universidades de Jena y Berlín, observando la consigna común de la Generación del 14: "ir a Europa, aprender, regresar y ponerse manos a la obra" (Barreiro, 1999: 185), con la finalidad de que España entrara en una nueva etapa de lucha por el cambio social, para la renovación política española. En la renovación pedagógica sería indispensable, siguiendo sus estudios en Alemania y sus diálogos con Ortega y Gasset, la creación de los fines e ideales educativos necesarios para un nuevo proyecto político, donde no se separasen educación, cultura y política. Esto mismo se plantearía como base para la fundación de la *Revista de Pedagogía*, de la cual él fue fundador y director.

4 Cabe destacar que sólo se reimprimió *Pedagogía general* en 1983, por la editorial Humanitas, en Barcelona.

formes de un preceptor, traducida y editada por Tomás y Samper en 1924, en la cual se compilan las cartas que Herbart dirigió a Hern von Steiger para tenerle al tanto de los estudios de sus hijos, cuya educación estuvo a cargo del pedagogo alemán de 1797 a 1799 (Herbart, 1924: 7-39).

Además, existió el esfuerzo editorial de Luzuriaga por dar a conocer la obra del alemán en la *Antología de Herbart*, por medio de la *Revista de Pedagogía*,⁵ en Madrid, en 1932 (Barreiro, 1989: 23), para difundirla e incorporarla en la cultura del maestro, como parte de una biblioteca de pedagogía, así como para “reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de lo posible, a contribuir a su desarrollo” (Casado, 2011: 89). En dicha *Antología...* se reproducen posiblemente los pasajes más significativos, para Luzuriaga, de las obras que ya habían sido traducidas anteriormente. No obstante, destaca un fragmento titulado “Arte y ciencia. Teoría y praxis” (Luzuriaga, 1932) que no pertenece a las obras antes mencionadas y no se señala en la *Antología...* el lugar que ocupa en la obra general de Herbart.

La peculiaridad de este texto se debe a su posición entre los fragmentos, porque parece un prolegómeno que introduce las bases sobre las que Herbart plantea a la pedagogía como ciencia, así como su relación con el arte de la educación. Ésta se dilucida a partir de diferenciar lo que implica una ciencia, como una coordinación de teoremas que constituyen la totalidad de una idea, del arte, como una suma de destrezas que deben unirse para producir un determinado fin. Además de una diferencia entre la teoría y la práctica, en donde la ciencia reconoce la necesidad de hacer una evaluación en la teoría, mientras la práctica reconoce que su propia experiencia es limitada y requiere de la reflexión que otorga la teoría.

Como “intermediario” entre la teoría y la práctica está el “tacto pedagógico”, que actúa en la reflexión del pedagogo, el cual sólo

5 La *Revista de Pedagogía* se conformó, a partir de 1922, como una plataforma para difundir el pensamiento pedagógico de la Segunda República Española, y con la publicación del “nº 28, de abril de 1924, se anunciaba la publicación de una ‘nueva serie escolar’ de libros. Nació así una editorial que a lo largo de sus doce años de existencia llegaría a publicar 142 títulos agrupados en 18 colecciones” (Viñao, 1994: 11).

puede desarrollarse durante la práctica. Así, Herbart llega a la conclusión de que hay una preparación para el arte de la educación por medio de la ciencia pedagógica.

No obstante, el texto adquiere otro matiz si se atiende la historia que tiene dentro de la obra general de Herbart, ya que no fue realizado para publicarse a manera de introducción de sus obras pedagógicas, ni como artículo; el texto corresponde a un discurso con el que inauguró las conferencias, los seminarios de pedagogía de la Universidad de Gotinga de 1802-1803⁶ durante el semestre de invierno,⁷ a la edad de 26 años.

Este dato no puede tomarse sólo como una curiosidad porque marca un punto nodal para comprender las condiciones históricas y contextuales en las que se va conformando su propia propuesta; como Herbart señala en una carta dirigida a su amigo Smidt, el 24 de mayo de 1802: “en medio de los asuntos de Bremen, las personas y sus circunstancias [las guerras napoleónicas], siento que Gotinga podrá darme aquello que busco y me veo ahora en el camino para realizar mis proyectos” (Fritzsche, 1912: 252). Dichos proyectos corresponden a la consolidación de su actividad pedagógica como preceptor en Berna y Bremen. Al respecto, Herbart expone en una carta dirigida a su amigo Gries, a fines de julio de 1802:

¿Qué busco aquí en Gotinga? Perdido mi puesto de preceptor —lo cual me lamento en demasía— busco aquí una cátedra. No por una

6 Se mencionan dos años porque el texto fue replicado en una segunda ocasión, como expresan los editores de las obras de Herbart. Señala Kehrbach (1887: LXVI) que aunque Hartenstein ubica el texto de las conferencias en 1802, en su edición de obras completas se fecha en 1803; esto se debió a que cuando se compilaban las obras por primera vez se descubrió que Herbart volvió a dar una segunda lectura de sus conferencias en el semestre de invierno 1803-1804 (Herbart, 1851a: 61-78). Esta segunda lectura contiene un cambio de contenido que, a diferencia de la primera donde señala que se requiere del conocimiento previo de sus tesis de habilitación, en la segunda indica que se precisa trabajar y presuponer el asunto de la psicología y la moral (Kehrbach, 1887: LXVI; Herbart: 1873b: 283).

7 Hay una anécdota particular sobre el dictado del discurso de Herbart, Kehrbach la refiere y se trata sobre la organización de la conferencia, la cual encontró dificultades, puesto que podría empalmarse con las del Winkelmann y se buscaba evitar una confrontación. Tal confrontación sólo podría eludirse durante el semestre de invierno de 1802-1803, pues Winkelmann en 1803 ya había dejado la Universidad de Gotinga y se había trasladado a Brunswick (Kehrbach, 1887: LXVI).

nueva filosofía, pero sí por un mejor uso formativo (*bildendem*) de la vieja filosofía; busco un lugar que me dé una entrada, ya que éste es mi deber y mi necesidad, y al mismo tiempo una amplia difusión de esto que tengo en el corazón y no creo necesario tener por más tiempo escondido. Aquí en Gotinga, desde el punto de vista pedagógico, se harán muchos experimentos; creo que la “Pedagogía...” [su discurso inaugural] debe leerse primero, en invierno (Fritzs, 1912: 253-254).

Este matiz puede servir para comprender las condiciones de posibilidad (históricas y sociales) en las que se desarrolla la propuesta de Herbart (discursos, prácticas y conceptos) en relación con la composición y función del texto “Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía” y, por otra parte, con el contexto biográfico que lo acompaña.

En cuanto a la composición del texto, éste consta de 12 páginas y está dividido en dos conferencias, las cuales están destinadas a trabajarse en una primera hora para el dictado de las argumentaciones sobre el tema de exposición, para que durante la segunda hora se efectuara una réplica oral con los seminaristas, tal como se anunció en la Universidad de Gotinga: “La pedagogía según algunos dictados, con la adición de un periodo especial de conversación” (Kehrbach, 1887: LXVII). Destaca también que el manuscrito del discurso, legado en la Biblioteca Universitaria de Königsberg, lamentablemente contiene sólo un fragmento de la segunda conferencia.

La misma composición del texto puede dar cuenta del modo en que Herbart desarrollaba su actividad docente, tanto en la Universidad de Gotinga (de 1802 a 1808 y de 1803 a 1841) como en Königsberg (entre 1808 y 1833); también da pistas de cómo la función de las conferencias para ser leídas en voz alta, y después hacer una réplica oral, permitían a Herbart que la reflexión de un objeto con anterioridad a su exposición escrita —como el caso de la formación del carácter (*Charakterbildung*) y el tacto pedagógico (*pädagogische Takt*)— pudieran madurar y conformarse en una discusión que flanqueaba a varios interlocutores hasta cobrar volumen dentro de sus obras (Herbart, 1935; Herbart, 1983).

Esta situación da pauta para no olvidar que el desarrollo de la obra de Herbart no dependió exclusivamente del desarrollo teórico, sino que con base en la experiencia y las prácticas, dentro de determinado contexto, se construyeron los fundamentos de sus teorizaciones. Esto queda reflejado en la restitución del espacio de mediación entre teoría y práctica del tacto pedagógico.

Se podría señalar, incluso, que el tacto pedagógico vislumbra la influencia de la experiencia de su actividad pedagógica en sus años como preceptor (*Privatdozent*) de la familia Von Steiger.

En este periodo, la discusión del arte de la educación la pensaba en dos vías: primero, en la base del arduo trabajo para la disciplina y enseñanza de la infancia y, segundo, en la introducción del niño-joven a la vida espiritual de la época, misma que Herbart tenía en alta consideración, pues según señaló en uno de sus informes, en 1798, “la elevación del espíritu es, suficientemente, de mayor valor para la formación del carácter que todo aquello que la enseñanza y la instrucción puedan dar” (Herbart, 1924: 93). Pero también señala que esta doble visión plantea la dificultad que trae, tras de sí, la formación del carácter de los pedagogos, ya que

los más modernos escritos de educación asustan a los que quieren enseñar, porque además de presentar gran copia de deberes, exigen tanta preparación para la enseñanza, vigilancia y dirección [...] prueba triste de lo mucho que se acostumbra a sujetar a los maestros (Herbart, 1924: 114, 117).

Para Herbart, había que cuidar el carácter, porque podría correrse el riesgo de alcanzar, o no, el modo en cómo el hombre en general se orienta hacia su propio fin, aun cuando se incorporen, de manera estricta, algunos presupuestos filosóficos sobre la forma de determinar a otro hombre por leyes prescritas, “porque ello no delata el asunto del educador, el cual no pretende paralizar ninguna fuerza humana, sino hacerla desarrollar todas sus fuerzas con la protección, que no determinación, de la ley moral y su fuerza soberana” (Herbart, 1873a: 79); aunado a ello, le faltaría al maestro

una sensibilidad para lo bello que hace hombres alegres para formar su carácter,

como los niños aprenden más fácilmente por los niños mismos. ¿Deben aprender igual, incluso mejor, los jóvenes por la sensación de la juventud? Sólo así, por ello el maestro (*Lehre*) deberá ser una persona educada, como un bello ideal de juventud y de niñez (Herbart, 1873a: 80).

Estas experiencias y reflexiones llevan a Herbart a “la necesidad de escribir sobre la formación (*Fortbildung*) de los jóvenes y niños” (Fritzsich, 1912: 135), considerando que el único material que había escrito eran los informes a Hern von Steiger y los materiales que se disponían en su época estaban “tan llenos de provisiones, cuya sutil diferencia es el colorido del método y los innumerables artificios que deben enseñarse al maestro, que apenas tocan algo sobre la formación de la misma infancia” (Herbart, 1873a: 75).

La discusión que se entrevé en Herbart, en este periodo, apunta a las diversas maneras de debatir la situación de la educación y la formación de los jóvenes, en la medida que involucra de manera inmediata la práctica (*Praxis*) del pedagogo/educador; ello se refleja en su texto *Ideas para un plan de enseñanza pedagógico de educación superior* (*Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien*) de 1801. En ese texto, Herbart suscribe la necesidad de pensar en la formación de pedagogos, quienes en su privilegiada actividad como educadores

tienen ante sí la responsabilidad de cuidar que el espíritu de la juventud se forme como humanidad, antes de asumir qué posturas educativas [modernas como históricas] deban ser consideradas mejores a la luz de la reputación que precede a estas corrientes [de pensamiento] (Herbart, 1873a: 79).

La anterior crítica resultaría para Herbart fundamental para el comienzo de las discusiones sobre estructuración pedagógica, la cual contrastará primero con el proyecto de formación del pedagogo, es

decir, establecer como proyecto del pedagogo la deliberación del tipo de relación o tacto que entabla con los elementos que estructuran su pedagogía.

Dicha formación del pedagogo no sólo debía cumplir con los elementos sobre la instrucción, en su dimensión didáctica, también debía acompañarle “el estudio sobre el desarrollo humano considerando en este punto, al mismo tiempo, los nuevos y viejos documentos donde se discuta algo sobre la formación (*Bildung*) del hombre” (Herbart, 1873a: 82). Esto ayudaría a la “construcción de nuevas reflexiones y experiencias que eviten la controversia de producir todo tipo de experimentos (*Experimente*) asociados a descuidos” (Herbart, 1873a: 86). La discusión pedagógica de Herbart queda reflejada, también, en tres de las 11 tesis que Herbart redactó en julio de 1802 para su habilitación para enseñar (*venia legendi*) en la Universidad de Gotinga y, en el mismo año, su “Discurso para la inauguración de las conferencias sobre Pedagogía” (*Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik*) (Herbart, 1851a: 61-78; Herbart, 1873b: 231-246; Herbart, 1887c: 279-290).

Quizás por ello, el discurso comienza con un pequeño elogio a la ciencia que es la pedagogía, a partir de sus teoremas que se encuentran en la experiencia y, por tanto, en el arte de la educación, la cual ha enseñado más lo que se debía evitar que lo que hay que hacer, y que frente al miedo del azar de su propia actividad “retoma algo de la filosofía, sin saber si saldrá perjudicada o no de estos preceptos y oposiciones” (Herbart, 1873b: 231). El problema de lo anterior apunta a que el elogio debe estar dirigido a las posibilidades de abordar este asunto, para lo cual, la historia podría apoyar a dilucidar esta situación, por dos vías.

Una vía sería que los jóvenes pedagogos repasen la experiencia histórica de cómo ellos mismos han sido educados, con el fin de identificar las situaciones a partir de las cuales fue así y poder liberarse de ello, debido a que dicha educación, en esa experiencia histórica, pudo haber fomentado costumbres más que reflexiones (Herbart, 1873b: 233). La otra vía es contar con los medios disponibles “para conocer aquellos [medios] que la pedagogía ya ha preparado para su uso y para evitar, de la forma más segura, los falsos

atajos a los que lleva fácilmente la época presente” (Herbart, 1873b: 234), tales como el libro *Principios de la educación y la instrucción* de Niemeyer, aunque de esta obra sólo se describan las experiencias de la ciencia pedagógica, más que sus modos de construcción histórica.

Por lo anterior, se puede dar cuenta de que el discurso no sólo atiende el problema de la constitución de la pedagogía como ciencia, en cuanto a los conceptos y las teorías que proveen la construcción de conocimiento en ella, sino al pedagogo en relación con su ciencia, en la medida que representa un punto problemático de la práctica pedagógica; como el mismo Herbart indica, los educadores en su actividad (*Tätigkeit*) descuidan los modos en que pudieron actuar (*handeln*), orillándolos a experimentar con ensayos y errores afortunados, o no, en su ejercicio, como los prácticos. El pedagogo deberá cuidar de aquella situación porque podría fácilmente considerar “haber hecho reformas trascendentales cuando en realidad sólo mejoró un poco los procedimientos” (Herbart, 1873b: 235). De manera contraria, un teórico que practica su teoría, sin pedantería, ejerce un juicio o tacto (*Takt*) que no procede de la rutina de la actividad, e interviene en donde la ciencia reconoce la necesidad de hacer una evaluación en la práctica, donde ésta reconoce que su propia experiencia es limitada y requiere de la reflexión que otorga la teoría.

De igual forma, lo que Herbart llamará “tacto pedagógico” actúa en la reflexión del pedagogo, la cual sólo se desarrolla durante la práctica, en la medida que involucra “los efectos sobre el espíritu por lo que se experimenta (*erfahre*) en esa práctica” (Herbart, 1873b: 237). Finalmente, es en aquel tacto sobre el que se ubica el trabajo pedagógico, llegando Herbart a la conclusión de que hay una preparación para el arte de la educación por medio de la ciencia pedagógica. Por este motivo, Herbart señala que la pedagogía, como ciencia, es

al educador no tanto para sus futuras actuaciones (*Handlungen*) en casos aislados, sino más bien para sí mismo, para sus esfuerzos, así como a su cabeza y corazón (*seinen Kopf und sein Herz*) para aprehender, comprender, percibir y juzgar los fenómenos que le esperan, así como la situación en que se encuentre (Herbart, 1873b: 237).

En este sentido, la finalidad del discurso de Herbart era desarrollar y colmar en los seminaristas un cierto instinto o sentido pedagógico (*pädagogische Sinnesart*) que debe ser resultado de determinadas ideas, principios y convicciones “sobre la naturaleza y capacidad de formabilidad (*Bildsamkeit*) del hombre” (Herbart, 1873b: 241).

Esto delata un punto nodal sobre el trabajo pedagógico propuesto por Herbart respecto de la propia formación del pedagogo. La formación (*Bildung*) implicará el punto de cuidado para la construcción de un ideal de humanidad que el arte de la educación debe mediar y que la pedagogía como ciencia debe estudiar, reflexionar y problematizar, puesto que involucra la posibilidad de llevar a cabo un proyecto ético y político, en donde los hombres participen de una relación y trato responsable con el mundo y la situación particular de un época, que en el periodo de juventud de Herbart se veía atravesada por las reconfiguraciones políticas de Europa a partir de la Revolución Francesa y las guerras napoleónicas.

Por otro lado, para el caso de la formación, en la relación entre maestro y alumno se involucrará no una imposición, sino una expresión de libertad de elección de los modos en que cada estudiante debe encontrar, para sí, la realización de lo que él quiere ser, con respecto al proyecto de lo humano, y el maestro debe provocar y preservar (Herbart, 1873b: 240).

A partir de este punto, se puede abrir la posibilidad de generar el enlace y el sentido del lugar que ocupa la teoría pedagógica en la profesión y en la vida del pedagogo. La conferencia de Herbart es una invitación a comprender cómo se constituye la pedagogía no sólo en cuanto a las formas de construcción de conocimiento, sino en cuanto a la mirada que atiende a esa cualidad del saber de la pedagogía, que observa, estudia y problematiza la vida del género humano en la dimensión de la experiencia, práctica y actividad educativa: la formación (*Bildung*). Esa misma posibilidad da lugar a la palabra, no sólo por lo que Herbart ha expresado en el discurso, sino en el gesto de “la adición de un periodo especial de conversación” (Kehrbach, 1887: LXVI) en el que la trasmisión del pensamiento pedagógico se da en el diálogo o intercambio de palabras, según la relación que

cada seminarista haya tenido con aquello que Herbart intentaba comunicar, acerca de su propia formación en la profesión pedagógica.

El pedagogo, de esta forma, puede conquistar la palabra y padecer el esfuerzo que entraña una apertura al mundo de la obra humana, para construir su lugar, su propia palabra, en ese mundo; pues como señala Hermann Hesse en la novela *Demian* “quien quiera nacer, tiene que destruir un mundo” (2016: 129). En ese sentido, si a la teoría pedagógica se le considera ese lugar de palabra, habrá que resignificar, de suyo, al otro de donde viene la palabra, a algunos hombres que han dicho y escrito históricamente algo sobre pedagogía.

Finalmente, destaco que las obras que se invita a leer en la teoría pedagógica, como la de Herbart, contribuyen a la formación de la cultura pedagógica por los ejercicios epistemológicos, históricos y sociales a los que dan lugar, pero también a la búsqueda de otras palabras, obras y discusiones que acompañen la formación del pedagogo, más allá del espacio universitario en el que se está formando. Como señalaba César Carrizales: “leer a un clásico es en parte un descubrimiento, una seducción y una invitación para pensar, con sus ideas sugerentes, los signos de nuestros tiempos” (2003: 71).

NOTAS DE TRADUCCIÓN DEL “DISCURSO...” DE HERBART

Para la traducción del texto intitulado “Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía” se tuvo en cuenta las versiones propuestas en tres ediciones en alemán de la obra de Herbart.

Se retomó, en primer lugar, la versión titulada “Zwei Vorlesungen über Pädagogik”, la cual corresponde a la edición de Karl Kehrbach y Otto Flügel de las obras completas en 1887 (*Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*); esta versión se cotejó con la versión “Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik”, la cual se localiza en la edición de Otto Willmann sobre los escritos pedagógicos, en 1873 (*Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*); finalmente se retomó la versión propuesta por Hartenstein, quien fue el primero en editar las obras completas en 1851 (*Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke*).

También se consultó la traducción efectuada por Luzuriaga (1935), bajo el título “Arte y ciencia. Teoría y praxis”, la cual formó parte de la *Antología de Herbart*, publicada en Madrid.

Antes de darle la palabra a Herbart en su “Discurso...”, se hacen necesarias algunas precisiones para su lectura.

Las palabras añadidas a la traducción por parte de quien suscribe van entre corchetes; los términos y conceptos en alemán, cuando son importantes o de difícil traducción, están entre paréntesis. Cabe destacar que las ediciones en alemán incluyen notas, adiciones y comentarios por parte de los editores, las cuales se mantienen en la presente traducción como notas a pie de página y se señalan con el nombre de cada editor. También se han incluido algunas notas propias para explicar algunos términos que requieren una explicación más amplia, así como para incorporar información contextual para comprensión del texto.

La presente traducción se realizó con el fin de reflejar el estado del texto, no sin las dificultades de determinar el sentido sin añadir o quitar palabras; como Gadamer señala: “es un mandamiento hermenéutico reflexionar no tanto sobre grados de traducibilidad, cuanto sobre grados de intraducibilidad. Importa dar cuenta de lo que se pierde cuando se traduce y quizá también lo que se ganó con ello” (1998: 83).

Aunado a lo anterior también se destacan las dificultades propias de traducir un texto que fue escrito para ser leído en voz alta, recordando con ello el hecho de que Herbart, quien solía comunicar sus reflexiones de forma oral antes de presentarlas por escrito, expresó: “la pedagogía debía ser ante todo para mis oyentes” (Herbart, 1888b: 342).

En ese sentido, la traducción exigió tener un tratamiento distinto aun tratándose de una fuente escrita, porque una conferencia redactada cobra sentido en el registro oral y de exposición pública. La forma de atender aquel registro, en el texto de Herbart, fue considerando la oralidad, pues “hace que se oiga como texto algo que está escrito, lo cual supone ciertas restricciones de la espontaneidad del estar hablando” (Gadamer, 1998: 64), lo que implicaría que la voz debe subordinarse a la lectura, que no es igual a la reproducción de un discurso originalmente verbal. No se propone con esto

“reproducir la voz, la tonalidad, la modulación irreplicable de algo hablado originalmente” (Gadamer, 1998: 97) sino la escucha, como el esfuerzo de captar sentidos, significados y concepciones del texto (Gadamer, 1998: 97-98). Este tratamiento posibilitó un ejercicio hermenéutico para la traducción a partir de atender la voz que porta el texto en la lectura en voz alta, permitiendo que éste enunciara los sentidos que debía captar la traducción (Gadamer, 2002: 343).

A pesar de que quien suscribe carece de una formación profesional para la labor que aquí se pretende (lingüística, filológica y en letras modernas alemanas), es la formación del tacto pedagógico —como Herbart enseña en su “Discurso...”, aquello que permite coligar la responsabilidad ética del pedagogo frente a su ciencia, es decir, la de su propia formación (*Bildung*)— la que posibilita el esfuerzo de traducción y estudio de la obra de Herbart, que aquí se presenta ante la preocupación por el estudio de la teoría pedagógica y los clásicos de la pedagogía en la formación de los pedagogos, sobre todo por el estado de difusión en español de las obras para dichos estudios.

El caso de Herbart extraña por las pocas traducciones al español de sus obras pedagógicas, las cuales están compuestas por ensayos, presentaciones orales, recensiones, planes de estudios, epistolarios, dietarios y libros que podrían sumar de dos a tres volúmenes. Acerca de las obras completas, cabe destacar que se abordan temáticas sumamente variadas: música, estética, lógica, metafísica, psicología, ética, política, matemáticas, filosofía de la naturaleza, entre otras, además de pedagogía; las obras comprenden 19 volúmenes en la edición de Karl Kehrbach y Otto Flügel de las obras completas de Herbart.

Afortunadamente se disponen, al menos en español, sus dos obras pedagógicas principales, así como los informes de un preceptor; no obstante, la fortuna se acaba cuando se conoce el estado actual de circulación y difusión de su obra, la cual es casi nula (al menos en México); las ediciones en español no se han reimpresso desde comienzos del siglo xx y escasean en las bibliotecas de las universidades. En algunos casos se habrá podido leer referencias de Herbart en ciertas obras colectivas, antologías, manuales y compendios.

Ante esta situación el pedagogo, ahora devenido en una figura cercana al traductor, ha debido formarse rescatando no sólo las ediciones originales, también estudiar alemán, hermenéutica y cuantos saberes sean necesarios. Formación no sólo referida a los estudios instituidos en las aulas universitarias, también en la experiencia pedagógica artesanal o como indica María Esther Aguirre “en el estar al lado de, en ese trabajo común que le da continuidad al oficio original y, a la vez, lo enriquece” (1996: 10) para abrirse a la ocurrencia y encuentro con lo azaroso y lúdico de las propias inquietudes.

Por último, el trabajo de traducción que aquí se presenta, espera contribuir a que surjan inquietudes en el lector, que puedan madurar como trabajos de investigación sobre los temas de traducción, circulación, difusión y trasmisión de las obras de la teoría pedagógica, no sólo de Herbart, sino de muchos otros autores.

DISCURSO POR LA INAUGURACIÓN DE LAS CONFERENCIAS SOBRE PEDAGOGÍA DE JOHANN FRIEDRICH HERBART⁸

Primera conferencia. Pedagogía⁹

Cuando comienza una conferencia magistral, lo que el auditorio espera es una definición del tema seguida de un elogio, una historia y un resumen del mismo. Sin embargo, no podremos comenzar de esta forma.

8 Traducción de Erick Cafeel Vallejo Grande. Debido a que el manuscrito del discurso no tiene un título específico se ha decidido retomar, para esta traducción, el propuesto por Hartenstein, así como por Otto Willmann, “Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik” en la medida que incluye, de algún modo, el título de la edición de Karl Kehrbach y Otto Flügel: “Zwei Vorlesungen über Pädagogik”.

9 Nota de la edición en alemán de Karl Kehrbach y Otto Flügel: “Como se señala en la edición de 1887-1912, de las *Obras completas*, Herbart no formuló estilísticamente el comienzo de la conferencia y el que se presenta aquí se basa en los arreglos de la primera publicación del texto en las *Obras completas* (1850-1852), en la edición de Hartenstein. El manuscrito comienza con el título ‘Pedagogía’, seguido por las palabras: ‘Sin definición, -elogio, -historia, -resumen’. En el margen superior derecho del manuscrito de Herbart, se disolvió la primera palabra con la siguiente oración que dice: ‘A la cabeza de estas conferencias, ustedes esperan, quizás y sobre todo, la definición de mi objeto, entonces [...]’ (Kehrbach, 1887: LXVI- LXVII; Herbart, 1873b: 231; Herbart, 1887c: 281; Herbart, 1851a: 63).

Cuando se investiga y reflexiona sobre un tema se llega a una definición sólo al separar lo trascendente o sustancial de lo que es aleatorio en éste, lo que expresa de manera significativa el resultado de nuestra reflexión. Por el contrario, si no tenemos claro qué es lo que hay que separar no podremos apreciar la validez de la separación que contiene la definición en sí misma. Con ello corremos el riesgo de ver la definición como algo sorprendente, pero no como una confirmación de nuestra propia manera de pensar.

Por lo tanto, en vez de que yo parta de la definición de la palabra educación (*Erziehung*), por ejemplo, la conferencia se basará en destacar las principales características de la tosca idea de aquello que la palabra nos recuerde y atarlas a los hilos de la investigación.

¡Tampoco hay un elogio!

Aunque quisiera que uno pequeño corone la cabeza humilde de la ciencia que pretendemos investigar [la pedagogía], sin el afán de glorificarla.

Con elogios se puede comenzar la presentación de las ciencias que han establecido sus teoremas (*Lehrsätzen*), los cuales se han probado y han encontrado beneficios en la experiencia (*Erfahrung*) y, por tanto, las ciencias han demostrado que ya han alcanzado una edad madura. Por ello, quiero destacar que el arte de la formación de los jóvenes (*Jugendbildung*) es en sí mismo joven; el cual se ha esforzado en buscar, hacer y ejercer su fuerza esperando resultados adecuados, aunque hay que reconocer que sus intentos hasta el día de hoy han enseñado más sobre lo que había que evitar y no sobre lo que se tiene que hacer. En cada momento este arte ha tenido miedo del predominio del azar y huye de él, en vez de combatirlo; y todavía espera encontrar, en sus principios generales (*Grundsätzen*),¹⁰ el auxilio de los preceptos y oposiciones de la filosofía sin saber si ésta, como mínimo y de forma preliminar, le aportará o si por el contrario, saldrá perjudicada.

Frente a lo anterior, tengo que señalarles que los elogios a una ciencia como ésta [la pedagogía] no se deben a los resultados reales,

10 El término *Grundsätzen* se ha traducido como principios generales en tanto implica proposiciones fundamentales o juicios básicos.

sino como señal de esperanza de cara al futuro. Y son precisamente los motivos para la esperanza los que justifican, o no, esta conferencia; en tanto me sea posible desarrollar la idea de un gran arte y en la medida del desarrollo que de éste se pueda demostrar, se verá elevado el respeto, confianza e incluso la veneración del público hacia la pedagogía.

¡Tampoco hay una historia!

¿Qué contiene la historia de una ciencia? Sin duda, los intentos que son necesarios realizar para poder llegar a ser ciencia. ¿Quién puede juzgar el valor de estos intentos y los posibles avances? Probablemente aquel que recorra el camino más largo, y mejor, entre las experiencias de dichos intentos y su objetivo. De ahí que la historia de un arte no comience a ser interesante y comprensible hasta que se conocen los principios generales por los cuales poder juzgar las diversas experiencias que nos cuentan esa historia; es decir, cuando podamos distinguir lo que es verdad de lo que no, lo que es importante de lo superfluo, irrelevante o peligroso.

En el caso de la historia de la pedagogía, es necesario ubicarnos de manera clara ante la situación actual del arte de la formación de los jóvenes. Para ello les recomiendo dos medios.

Primero, cada quien tiene que situarse en su propia juventud para recordar cómo fue educado y cómo vio educar a otros a su alrededor. Al hacer esto, a muchos de ustedes les vendrán sentimientos de estimación o menosprecio hacia sus maestros y educadores.¹¹ Pero, quizás, aún no tenemos una distancia suficiente con nuestra propia juventud para ir más allá del primer pensamiento libre y extraer una reflexión imparcial, la cual convierta este momento de nuestra historia en una experiencia instructiva (*belehrende Erfahrung*) de la que se aprenda algo. Especialmente cuando se cree haber sufrido por culpa de errores sustanciales, los cuales influyeron negativamente

11 En las obras anteriores a 1802, Herbart mantiene una sutil diferencia entre las palabras *Lehre* (maestro), *Erzieher* (educador) y *Pädagoge* (pedagogo), al considerar en el último la denominación de quienes, ejerciendo y reflexionando sobre la actividad pedagógica, se mantienen sujetos a las modas de pensar la educación sin considerar el contexto histórico del hombre, la cultura y la propia actividad. Para los fines de esta traducción, en lo sucesivo, estos términos se emplearán de manera indistinta.

en el grado de desenvolvimiento de su persona. Entonces es difícil olvidar que, a pesar de lo que se luchó, a pesar de cuál fuera la altura de la educación recibida o de cuál fuera la deuda contraída por el espíritu de la época, sin esa educación todo habría ido mucho peor.

Sin embargo, aquí se trata de identificar los errores como tales, tantos como se puedan explicar a partir del entorno de la situación creada; se trata también de liberarnos completamente de la influencia de la costumbre (*Gewohnheit*), según la cual un padre trata a su hijo tal como él fue tratado por su padre. Incluso de liberarnos de la propia época actual si queremos evitar cegarnos por una razón dictada por alguna autoridad. De esta forma nos podremos situar en el centro de lo que es un ideal puro y, por otro lado, los medios que tenemos para llevarlo a cabo. Este ejercicio histórico tiene como fin intentar plantear el estado del arte de la formación de la mejor manera posible, desde el momento mismo de planearlo y pensarlo.

El segundo ámbito que les propongo es en relación con los medios disponibles para conocer aquello que la pedagogía ya ha preparado para su uso, y así evitar, de la forma más segura, los falsos atajos a los que lleva fácilmente nuestra época. Sobre esto, la pedagogía actual advierte de una forma muy ruidosa. Cabe destacar que este segundo medio tiene como fin el orientarnos en una cuestión de experiencia (*Erfahrung*), como lo es la educación; hay que delicadamente prestar atención al tiempo presente, también por eso les he pedido que se situaran en su propia juventud.

Para ello, les propongo a ustedes el estudio de una obra muy famosa y difundida, posiblemente conocida por ustedes desde hace tiempo, me refiero a *Principios de la educación y la instrucción*¹² [de Niemeyer].¹³

12 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "el reconocimiento de la labor de Niemeyer por parte de Herbart es sincero, no obstante, es consciente de la amplia diversidad de opiniones vertidas en ella. Esta importante obra de Niemeyer [*Principios de la educación*] es la quintaesencia de la pedagogía; él tuvo la oportunidad, desde 1770, de observar todos los fenómenos cambiantes en el campo de la pedagogía germana, donde Johann Bernhard Basedow se presentaba como referente" (Herbart, 1873b: 233).

13 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "Niemeyer nació en 1754 en Halle y se formó allí en el *Pädagogium* y la universidad; en 1777 se doctoró y se habilitó como profesor en Halle, donde enseñó por primera vez a lado del filántropo Ernst Christian Trapp (1779-1782)

Lo que el estudioso y escritor experimentado [Niemeyer] ha expresado, claramente, es cómo se presenta la pedagogía actual en una forma clara, en respuesta a quien pregunta cuál es el saber de ésta, así como la prueba de su uso práctico, en especial la prueba más audaz en la que cada atisbo de duda e incertidumbre deba removerse de un castillo sólido.

Imaginen que este escrito está en el trasfondo de mi discurso, si bien solicito se me conceda una autoridad a partir de la cual se pueda comparar, de una manera u otra, la distancia de mis frases [con las de él] en un cuidadoso examen. Debo decirles que no tenemos tal certeza, por lo que no me gustaría aventurarme, por mucho que pudiera hacerlo, a exponer con el máximo razonamiento aquello a lo que mi propia experiencia conduciría, tocando por poco, lo tratado en aquel escrito íntegro y magnífico. Por lo que cualquier controversia con el primero sería una aportación despótica para los pedagogos.

¡Tampoco hay un resumen!

¿Me entenderían si yo pretendiera hablar aquí de una instrucción (*Unterricht*) que al mismo tiempo es la educación, de una clasificación general del método de esta enseñanza sintética y analítica,¹⁴ o de la representación estética del mundo como el ideal de la educación?¹⁵ Ya en mis tesis¹⁶ explico a regañadientes que las

y posteriormente, con uno de los grandes humanistas, Friedrich August Wolf (1783-1806), con quien mantuvo también una relación personal. El destino de la Universidad de Halle en los años de la guerra también influyó profundamente en la vida de Niemeyer. En 1784 se convirtió en profesor y supervisor del *Pädagogium*; desde 1787 fue director del seminario pedagógico. Herbart mantuvo contacto personal con él; lo conoció en 1802 en Halle y más tarde, en 1808, Niemeyer lo visitó en su camino hacia Gotinga y asistió en calidad de oyente a los cursos y seminarios de Herbart, tal como el propio Herbart le escribió a su amigo Smidt sobre ese encuentro: 'Recientemente Niemeyer me sorprendió en su viaje y como oyente de mi Pedagogía. Estamos nosotros tan cerca, que yo, si la ocasión lo permite, le tendré a mayor estima' (Herbart, 1873b: 233-234).

14 Herbart retomará el problema de la instrucción y el método de enseñanza sintética y analítica en la obra *Pedagogía general...* de 1806, sobre todo en lo correspondiente al trabajo de su didáctica; específicamente en los capítulos "La instrucción", "Marcha de la instrucción" y "Resultado de la Instrucción" (Herbart, 1983: 80-166).

15 Esto cobraría forma y volumen en lo sucesivo, con su texto de 1804: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* (Herbart, 1873c: 263-302).

16 Las tesis a las que hace referencia Herbart corresponden a las 12 tesis *Quas Pro Loco in Philosophorum ordine*, con las que disputó su *venia legendi* (habilitación o permiso para la lectura) en

matemáticas y la poesía son las fuerzas principales de la enseñanza y apenas me atrevería a decirles a ustedes que creo que la formación de la fantasía y el carácter¹⁷ (*Bildung der Phantasie und des Charakters*) se incluyen aquí como parte de mi punto de vista de toda la tarea pedagógica.

Tengo que confesar que las paradojas (*Paradoxien*) de mis tesis y punto de vista contribuirían muy poco para lograr el estado de ánimo adecuado, en el que su reflexión tiene que moverse para el estudio de la pedagogía en estas conferencias. Por eso espero contribuir al estudio, de manera provisoria, a partir de exponerles cómo creo que la pedagogía debe ser abordada en esta conferencia.

En primer lugar, les propongo distinguir la pedagogía, como ciencia, del arte de la educación.

¿Cuál es el contenido de una ciencia? Un conjunto de teoremas (*Lehrsätzen*) que conforman la totalidad de un pensamiento que, cuando es posible, emergen como consecuencia de proposiciones fundamentales (*Grundsätzen*), que a su vez son deducidas de principios (*Prinzip*).

¿Qué es el arte? Una suma de habilidades y destrezas que deben unirse para producir un determinado propósito. La ciencia, por tanto, requiere derivar los teoremas de sus fundamentos —pensamiento filosófico—; el arte requiere solamente un obrar (*Handeln*)¹⁸ constante conforme a los resultados de aquella [la ciencia]; no puede perderse, durante su ejercicio, en ninguna especulación; aunque en cada momento exige su ayuda y miles de obstáculos oponen resistencia.

la Universidad de Gotinga el 23 de octubre. De dichas tesis, las tres últimas tratan cuestiones de pedagogía: *Ars paedagogica non experientia sola nititur* (el arte de la educación no se basa sólo en la experiencia); *In liberorum educatione poëseos et matheseos maxima vis est* (la poesía y las matemáticas son las fuerzas principales en la educación); *Intitutio liberorum a Graecis literis incipenda et quidem ab Homeri Odysea, nullo omnio prosaico, minime autem chrestomathico libro praemisso* (la enseñanza debe de empezar con el griego y, concretamente, con la Odisea de Homero, sin que se haga pasar previamente el estudio de prosista, pero sí, por lo menos, una crestomatía) (Herbart, 1887b: 278).

17 El trabajo correspondiente a la formación del carácter, como punto nodal de la pedagogía, será retomado por Herbart en la *Pedagogía general...* (Herbart, 1983: 167-206).

18 El término *Handeln* se ha traducido la mayoría de las veces como "obrar", sólo en algunos casos que el texto lo exige se ha traducido como "actuar" o "acto".

Por otra parte, hay que diferenciar el arte del educador habilitado y preparado (*ausgelernten*) del ejercicio particular del arte. El primero debe saber cómo tratar cada naturaleza y edad [del género humano]; esto lo puede lograr el educador por casualidad, azar, simpatía o amor paternal.

Ahora les pregunto a ustedes: ¿Cuál de estos tres círculos (*Kreisen*)¹⁹ es el de nuestra reflexión? Indudablemente, nos falta la oportunidad para el ejercicio real y la ocasión para todos los ensayos por los cuales puede aprenderse el arte. El tema de esta conferencia, la pedagogía, se circunscribe en la ciencia. Por ello, les pediré que ahora consideren la relación entre la teoría (*Theorie*) y la práctica (*Praxis*) a partir de lo que expondré.

La teoría, en su generalidad, se extiende sobre una amplia zona, de la cual, cada individuo que la ejercita sólo toca una parte infinitamente pequeña; a su vez, en la indeterminación teórica —que procede directamente de la generalidad— se pueden llegar a omitir todos los detalles y las circunstancias particulares en las que se encontrará el práctico (*Praktiker*), en cada ocasión, junto con todas sus consideraciones, reflexiones y esfuerzos individuales por los que ha de responder a circunstancias específicas. Por lo tanto, podríamos decir que en la escuela de la ciencia se aprende tanto demasiado como demasiado poco para la práctica; y por esta razón los prácticos suelen cuidar muy poco, en sus artes, la teoría realmente fundamentada e investigada a fondo; motivo por el cual prefieren hacer valer más el peso de sus experiencias y observaciones ante la teoría.

Sin embargo, se ha demostrado y explicado hasta la fatiga que la mera práctica puede llegar a ser un trabajo descuidado o una ru-

19 El término *círculo* no es una expresión arbitraria de Herbart, sino que forma parte de las referencias conceptuales de su obra filosófica y pedagógica. El círculo (*Kreis*), como indica el mismo Herbart, en *Über Philosophisches Studium*, es una referencia a la forma por la cual el Yo construye representaciones del mundo y de sí mismo. Esto es posible a partir de la imaginación que, como facultad del entendimiento, permite plantear espacial y temporalmente al Yo en sus relaciones con el mundo; “lo mismo sucede con la filosofía y el círculo de pensamiento (*Gedankenkreis*) a partir de la cual se construyen conceptos, ya que en la filosofía se extraen las principales ideas y representaciones de los centros de todos los círculos de pensamientos (*Gedankenkreises*) para sus investigaciones. Los conceptos son signos de los pensamientos constituidos en el círculo (*Kreis*) compuesto por la imaginación” (Herbart, 1887e: 244).

tina, que da una experiencia muy limitada y poco decisiva; también se ha señalado que sólo la teoría debe enseñar cómo ha de aprenderse la naturaleza, por medio del cuestionamiento y la observación, si se quiere obtener de ella respuestas.²⁰

Esto también sucede, en toda su amplitud, en la práctica pedagógica (*pädagogischen Praxis*). Por ejemplo, la actividad (*Tätigkeit*) del educador persiste continuamente y contra su voluntad puede tener un efecto desafortunado o no. Por ejemplo, puede ser que se descuide la manera en que hubiera podido actuar mejor o, por el contrario, se vuelca sobre él el efecto de un posible éxito en su manera de actuar, pero sin mostrarle lo que hubiera sucedido si hubiese procedido de otro modo o si hubiera tenido a su alcance medios pedagógicos cuya posibilidad, quizá, aún no imagina.

De todo esto, el educador, en su experiencia (*Erfahrung*), no sabe nada, si acaso, podría solamente percibir cómo actuó en relación con otros y el fracaso de sus planes, pero sin revelársele los errores cometidos; o puede creer que ha obtenido el éxito con su método (*Methode*) sin compararlo con los progresos, quizá mucho más rápidos y bellos, de otros. Asimismo, puede ocurrir que un viejo maestro de escuela al final de sus días, incluso toda una generación o filas de generaciones de maestros —que continuamente van por los mismos o poco divergentes caminos— no sospechen nada de lo que un joven principiante sabe inmediatamente sobre los éxitos y logros de su propia actividad, quizás por un golpe de suerte o por un experimento (*Experiment*) bien pensado. Esto no sólo puede ocurrir, sino que así sucede realmente.

Ahora bien, podría haber alguien en el auditorio que objete la necesidad de reconocer las circunstancias en las que el educador se encuentra. Nosotros podemos reconocer que cada nación tiene su círculo nacional y cada época tiene su círculo temporal. En aquellos círculos el pedagogo está inserto, como cualquier otro individuo,

20 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "Sobre esto, véase los ensayos de Kant 'Sobre el tópico, tal vez sea correcto en la teoría, pero no sirve para la práctica' (*Über den Gemeinspruch, das mag in der Theorie richtig sein taugt aber nicht für die Praxis*) de 1793; y de Rehberg, 'Sobre la relación teoría y la práctica' (*Über das Verhältniss der Theorie zur Praxis*) de 1794" (Herbart, 1873b: 235).

con todas sus ideas, invenciones y experiencias.²¹ Otras épocas experimentan diferentes cosas porque hacen y aprenden otras, pero sin importar del círculo del que hablemos, sigue siendo una verdad eterna que, sin un principio *a priori*, la esfera de experiencia (*Erfahrungssphäre*) no sólo no puede hablar de una absoluta plenitud e integridad, sino que tampoco puede indicar jamás, con exactitud, el grado de su aproximación a dicha plenitud e integridad.²² Por lo anterior, tengo que enfatizar que quien se acerca a la educación sin filosofía imagina fácilmente que ha hecho reformas trascendentales, o de largo alcance, cuando sólo ha mejorado un poco las maneras de proceder (*Manier*). En ninguna parte es tan necesaria la cautela filosófica,²³ mediante ideas generales (*allgemeine Ideen*), como aquí,

21 La referencia del círculo en este párrafo no significa contexto porque involucra las formas por las cuales construimos el mundo con el que nos relacionamos. Al respecto, Herbart señala, en *Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie*, que: "El conjunto dado de la realidad, tomado como un todo, tal como lo percibe la mente, se llama mundo. Se presenta como una suma de cosas dispersas, las cuales representamos conectadas de diversas maneras [...] una reflexión elevada sobre nosotros mismos comienza con la simple observación de que el mundo, en la medida en que podemos llamarlo dado o explorado, se presenta a nosotros mismos como conocimiento, el cual se deriva de nuestro pensamiento en cuanto es un círculo de representación (*Vorstellungskreise*) [...]. Por ello se plantea la cuestión de si, al introducir este círculo, con todos sus accesorios presentes y futuros, nosotros mismos debemos aún derivarlo de una interacción con otros —y sus círculos— o si solamente deba considerarse cómo cada uno lo construye a través de conceptos desde el círculo de pensamiento (*Gedankenkreise*) [...]. Considerando los dos anteriores, entonces todo nuestro círculo de pensamiento (*Gedankenkreise*) se convertiría en la suma total de todos los puntos de vista así obtenidos, cada uno de los cuales habría surgido tanto de su propio material como de su propio principio creativo" (Herbart, 1887f: 301-304).

22 Nota de la edición alemana de Otto Willmann, quien indica que esto tiene conexión con la discusión que Herbart continuará en su texto *Über philosophisches Studium*, de 1807: "El empirismo sigue siendo incomprendible sin el racionalismo complementario; y no sólo incomprendible, sino a menudo contradictorio y en enemistad consigo mismo" (Herbart, 1873b: 236; Herbart, 1887e: 227-296).

23 Cabe aclarar que, dentro de la propuesta de Herbart, la incursión de la filosofía no sólo es referida al trabajo pedagógico, sino que aborda a todas las ciencias. Como el mismo Herbart indica: "El efecto de la filosofía en la sociedad es el que pasa a través de otras ciencias. La filosofía no tiene ningún material que le pertenezca de manera peculiar y por esta razón tiene una especie de omnipresencia científica. Esto se debe a que las ciencias requieren desarrollar sus conceptos principales y probar las formas más generales de la investigación de orden científico; el trabajo conceptual es lo que aporta, en efecto, la filosofía y si se piensa que ésta es progresiva hasta el infinito, su manera de iluminar las cosas debe aplicarse a todo lo que vale la pena conocer. Al integrar esta relación de la filosofía con los demás estudios y ciencias

en la actividad cotidiana y la experiencia individual que tan a menudo reducen el círculo visual (*Gesichtskreise*) [del pedagogo].²⁴

Ahora bien, tengo que aclararles algo con respecto al trabajo del teórico (*Theoretiker*).

Por muy bueno que sea cada teórico, cuando ejerce su teoría —y no procede, en los casos que se le presentan, con la lentitud pedante con que un estudiante realiza sus cálculos matemáticos—, interpone involuntariamente entre la teoría y la práctica un tacto (*Takt*), es decir, un juicio (*Beurteilung*) y decisión que no proceden siempre igual, como la rutina, pero que tampoco pueden jactarse, al menos como debía hacerlo una teoría perfectamente realizada, de alcanzar la verdadera exigencia del caso individual con rigurosa coherencia, prudencia o buen juicio (*Besonnenheit*) sobre la regla. Precisamente porque para tal juicio (*Besonnenheit*), para el perfecto empleo de los teoremas científicos (*der wissenschaftlichen Lehrsätze*), sería necesario un ser *suprahumano* (*übermenschliches*); surge inevitablemente en todo modo de actuar de la humanidad, tal como es, un proceder que depende en lo inmediato de sus sentimientos y sólo lejanamente de su convicción; cuanto más espacio deja a sus movimientos internos, más expresa cómo ha afectado en él lo externo [el mundo y su círculo], revelando más su estado de ánimo (*Gemütszustand*) que el resultado de su pensamiento.

Pero ¿qué educador es éste —se preguntarán ustedes— que depende tanto de su humor (*Laune*) y se entrega así al placer o disgusto que le producen sus alumnos? ¿Pero qué educador es éste —pregunto yo— que elogia a su alumno sin corazón y le censura como un libro; que razona y calcula, mientras los muchachos hacen una tontería tras otra y que ante el ímpetu de estas naturalezas, con fre-

se presenta una oportunidad para descubrir los errores que se han deslizado en ellas, aunque depende también de aquellos que están en medio de los círculos de la actividad humana" (Herbart, 1887f: 301).

24 Esta referencia y discusión sobre el círculo visual del pedagogo será retomada en la introducción de la *Pedagogía general...* de 1806, tal como se advierte en la traducción de Luzuriaga: "Lo que persigue al educar o al exigir una educación depende del círculo visual (*Gesichtskreise*) que a ello se aporte. La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo" (Herbart, 1983: 1).

cuencia tan enérgicas, no sabe oponer la energía de una rápida, firme y fuerte voluntad?

Las preguntas del auditorio pueden acumularse aquí, no obstante, yo vuelvo a mi observación de que el tacto interviene inevitablemente en los lugares que la teoría deja vacíos y llega a ser el regente inmediato de la práctica. Dichoso, sin duda, cuando este regente es al mismo tiempo un auténtico servidor obediente de la teoría, lo cual asumimos aquí. Ahora bien, la gran cuestión sobre la que depende que alguien llegue a ser un buen o mal educador (*Erzieher*) es únicamente ésta: ¿Cómo se cultiva o forma (*ausbilden*) en él aquel tacto? ¿Sigue fiel o infielmente las leyes que expresa la ciencia en su amplia generalidad?

A partir de este momento, me gustaría que ustedes reflexionaran conmigo sobre qué causas e influjos arraigan en nosotros aquel tacto. Podría yo señalarles que éste se forma (*bildet*) sólo durante la práctica, por la influencia sobre los sentimientos y las sensaciones que experimentamos en esa práctica; esta influencia se afinará y armonizará (*gestimmt*) de manera distinta en cada caso y por medio de la reflexión debemos y podemos influir sobre la disposición de nuestro ánimo. De esta forma, el cómo ordenará y dominará nuestro ánimo para dedicarnos a la tarea educativa dependerá del interés y la voluntad moral con que nos dediquemos a ella; por lo tanto, de nuestra sensibilidad durante la realización de esta tarea y, con ella finalmente, aquel tacto (*Takt*) sobre el que se basa el éxito o fracaso de nuestros esfuerzos pedagógicos (*pädagogischen Bemühungen*).

En otras palabras, mediante la reflexión, la meditación, la investigación y la ciencia se debe preparar el educador no tanto para sus futuras actuaciones (*Handlungen*) en casos aislados, sino más bien para sí mismo, para sus esfuerzos, así como a su cabeza y corazón (*seinen Kopf und sein Herz*)²⁵ para aprehender, comprender, percibir y juzgar los fenómenos que le esperan, así como la situación en que se encuentre. Si se ha perdido de antemano en amplios planes, las

25 Esta expresión de cabeza y corazón es una alusión a la influencia de Pestalozzi en él, *cfr. Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen* (Herbart, 1887d: 146).

circunstancias se burlarán de él; pero si se ha armado de proposiciones fundamentales (*Grundsätzen*), sus experiencias le serán claras y le ensañarán cómo ha de proceder en cada caso.

Por ejemplo, si el educador no sabe diferenciar lo importante de lo indiferente, descuidará lo necesario y se esforzará cuando sea inútil. Si confunde la falta de formación (*Bildung*) con debilidad mental, la rudeza con la malicia, corre el riesgo de deslumbrar a sus estudiantes, al grado de cegarlos, y se asustarán con los actos del educador, como si fueran extraños acertijos. Si por el contrario, conoce los puntos esenciales, los fundamentos de su tarea, si conoce los rasgos básicos de las buenas o malas disposiciones naturales del corazón y el espíritu juvenil, sabrá permitirse a él y a los suyos toda la libertad que es necesaria para la alegría, sin descuidar por esto los deberes, sin perder la disciplina, sin dejar camino libre a la insensatez y al vicio.

Por lo tanto —ésta es mi conclusión— hay una preparación para el arte por la ciencia;²⁶ una preparación del entendimiento y del corazón antes de emprender la labor [pedagógica]; de modo tal que la experiencia que sólo podemos obtener en la realización de nuestra labor se vuelva instructiva para nosotros como pedagogos. En el obrar y el actuar se aprende el arte y sólo así se adquiere tacto, agilidad, destreza, habilidad; pero aun en el obrar y el actuar sólo aprende el arte quien haya aprendido en el pensar la ciencia; se la

26 La conclusión de Herbart ha sido un punto nodal por la cual se ha interpretado que para él la educación pasa a conformarse como la ciencia pedagógica. No obstante, esto es una confusión, ya Herbart señalará que no son lo mismo. Se puede contrastar con lo que él mismo expone en su texto *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, de 1810: “¡Reconozcamos esto! Frente a nuestra nociva confianza, podemos decir que nadie entre nosotros ha entendido realmente la pedagogía (*Pädagogik*), esta profunda ciencia (*Wissenschaft*), en relación con el arte de la educación (*Erziehungskunst*). Tal afirmación irritaría a cualquiera que creyera entender algo de pedagogía y le impulsaría a tratar de extender gradualmente su poco entendimiento, hasta tal punto que podría producir resultados poco razonables e irreconocibles. Pero si se hubiera entendido y reconocido a la educación como arte (*Erziehung als Kunst*), y como arte en el sentido más alto de la palabra, la pedagogía como ciencia (*Pädagogik als Wissenschaft*) habría sido entendida y reconocida también: entonces inmediatamente quedaría claro lo que el Estado, la sociedad y la cultura tenían que hacer por la pedagogía, colocarla en una esfera de acción apropiada” (Herbart, 1888a: 79).

haya apropiado, se rija por ella y haya establecido con ella las futuras impresiones que le producirá la experiencia en él.²⁷

Por lo anterior, no se puede esperar que solamente de la preparación brote de sus manos [la pedagogía], como si fuera maestro infalible de su arte. Ni siquiera se debe exigir a ella las indicaciones especiales del procedimiento a seguir. Cada quien deberá confiar lo suficiente en su ingenio para que pueda encontrar lo que ha de hacerse y que sepa adaptarse a cualquier momento. De esta forma, debemos esperar una enseñanza e instrucción de los errores que cometemos; y esto ocurrirá con la pedagogía mucho antes que con otras mil tareas, porque aquí cada acto particular del educador es insignificante, frente a la totalidad de sus actuaciones que son infinitamente más importantes. Ni siquiera es necesario incitar su memoria para tener ante sí las innumerables pequeñeces que han de ser observadas.

Sin embargo, por otro lado, sí debemos llenar por completo nuestra mente con las consideraciones concernientes a la dignidad y la importancia que tienen los principales medios y fundamentos de la educación (*Erziehung*). El educador tiene casi siempre en su mente la imagen (*Bild*) de un alma juvenil y pura que se desarrolla incesante y vigorosamente bajo el influjo de una moderada alegría y tierno amor, entre los estímulos del espíritu y las exigencias para las obras posteriores. Aunque al principio [el educador] se abandonará a su fantasía (*Phantasie*) para adornar esta imagen con todo lo que puede encantar, después apelará a la crítica de la más rigurosa reflexión

27 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "los argumentos anteriores se pueden comparar con una declaración examinada en las ediciones antiguas de la obra de Herbart, realizadas por Hartenstein" (Herbart, 1873b: 238), quien indica que "toda actividad científica debe comenzar con una corrección de nuestro estado de ánimo. Ninguna clase de ciencia impone así un tipo de meditación como a la pedagogía. Ni siquiera la ciencia (en contraste con el arte) la unión de una doble prudencia, que por lo general se distribuye en sistemas muy diferentes, lo teórico y lo práctico. Impulsados por los mandamientos de la razón, se debe mantener la calma suficiente para juzgar la posibilidad de ejecución. El saber y el deseo están unidos aquí. Y cada tipo de ciencia, la psicología en primer lugar, debe incluir en el conocimiento de sus objetos, y no sólo científicamente, el cómo inciden en el mundo, y cómo a través del mundo se conforma el alma joven. Todo el conocimiento tiene que ser empleado para ello; implicando también todo lo que uno es. Existe, de esta forma, una oportunidad de examinarse a sí mismo, de realizar la propia personalidad" (Herbart, 1851b: 422).

para que ésta le muestre lo que en dicha imagen hay de poesía arbitraria, de sueño sin fundamento (*Traum ohne Grund*), sin conexión y dominio de sí —le mostrará, por el contrario, lo que en ella hay de la razón (*Vernunft*),²⁸ propiedad esencial del ideal.

De esta forma, el maestro deja de imaginar a la juventud que desea educar para reconocer a aquella digna de ser educada y tenerla presente en sus pensamientos sin tratarla como su acompañante en cada paso, como hace Rousseau,²⁹ ni tornarse en el protector, ni el esclavo encadenado a la juventud que le roba la libertad; sino ser el maestro discreto que, desde lejos, con palabras profundas y por un proceder enérgico, en el momento oportuno, sabe asegurarse a su alumnado (*Zögling*) y puede dejarle confiado su propio desarrollo (*Entwicklung*), en medio del juego y de la lucha con los compañeros, la propia aspiración al hacer y a la dignidad del género humano o el propio horror ante los ejemplos del vicio con el cual el mundo, cuando nosotros mismos queremos, nos seduce o advierte.

28 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "Lo expuesto en este párrafo del *Discurso...* se puede comparar con la declaración de Herbart sobre la seriedad pedagógica, la cual no puede padecer esta concepción idealizadora de los alumnos, como se expone en las ediciones de Hartenstein, en el texto *Aforismos sobre pedagogía* (*Aphorismen zur Pädagogik*), donde se indica que 'aquellos que no tienen seriedad pedagógica están influidos por el encanto de la naturaleza del niño sobre el adulto: por su vivacidad, su amabilidad, e incluso por el simple contraste; pero entonces la educación se convierte en un juego puro de niños'. Incluso aquí, Herbart encuentra lugar para expresar algunas palabras sobre la felicidad del educador: '¡La suerte del educador! Quien busca una felicidad más allá del santuario interior de su propia formación de ideas, podría decir que encuentra el puro disfrute en lo racional y no de aquella felicidad que sucede por casualidad. Más el disfrute y la alegría no pueden hallarse sólo en lo racional, porque en esta actividad el objetivo es revelar la creación y presentación de ideas que no se pueden resolver si no es a partir de los encuentros y viajes por el mundo; lo que permite comprender, a su vez, que hay un margen o espacio para disponer de la reflexión interior. Aquí también dependemos de las circunstancias, aquí también se revela toda la felicidad que buscamos, fuera de nosotros mismos'" (Herbart, 1873b: 239; véase también Herbart, 1851b: 448).

29 La crítica del pedagogo como esclavo se reitera en diferentes textos de Herbart, destacándose la presente en *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*: "Rousseau va en contra del tacto pedagógico (*pädagogische Takt*) al describir a un hombre que sacrifica veinte años de su vida a la formación (*Bildung*) de un único Emilio; pero incluso aquellos que sólo les agrada verse a sí mismos en los grandes institutos y prefieren ver a su alrededor a muchos alumnos, más que a los que realmente están educando, nos hacen sospechar de su fino sentido pedagógico" (Herbart, 1888a: 80).

Lo anterior, estimado auditorio, nos permite adivinar y comprender quién guía desde lejos, con sus palabras y actuación. Por otra parte, si no es posible que para la educación sea suficiente el tiempo que le dedica gustoso el amigo de la juventud [el pedagogo], la educación en sí misma no será posible. Si debe entregarle todas sus horas y completamente sus mejores años, como se le pide con frecuencia, o si debe sacrificar la mejor parte de ellos, evidentemente tiene que descuidarse o abandonarse a sí mismo y la relación entre educador y alumno se vuelve siempre una relación violenta, antinatural, que aniquila la fuerza formativa misma (*bildende Kraft*); el joven recibirá un vigilante, no un verdadero educador.

En este sentido, nuestra ciencia ha de enseñarnos un arte que, ante todo, perfeccione (*fortbildet*) en alto grado al educador mismo y que, además, proceda con tal intensidad y concentración, con tal certeza y precisión, que no haga necesario a cada momento el auxilio ajeno; que pueda prever la mayor parte de los azares y utilizar para su obra las más importantes intervenciones del destino, puesto que el destino, las circunstancias, el mundo coeducador (*miterziehende*), de los cuales suelen quejarse tanto los pedagogos, no influirán siempre y casi nunca desfavorablemente. La educación misma, si ha adquirido un cierto grado de proceder, muy a menudo puede dirigir hacia sus propósitos aquellos influjos. El mundo y la naturaleza, en general, hacen mucho más por el joven de lo que por término medio puede jactarse de hacer la educación.

Para esta primera hora, estimado auditorio, creo haber explicado lo que yo pretendía transmitirles sobre la pedagogía.

¿Hasta qué punto quedo lejos del objetivo? Sólo lo podrá medir aquel que llegue al objetivo; éste sería el mérito que quisiera compartirles. De momento, quiero añadir un comentario para formular alguna propuesta de cómo podrán ustedes aprovechar mejor este *Collegium*.

A partir de los planteamientos anteriores, mi intención es desarrollar y colmar en ustedes un cierto instinto o sentido pedagógico (*pädagogische Sinnesart*), que debe ser el resultado de deter-

minadas ideas y convicciones sobre la naturaleza y la formabilidad (*Bildsamkeit*)³⁰ del hombre.

30 Actualmente hay un debate en Hispanoamérica en torno a cómo traducir al español el concepto de *Bildsamkeit* en el campo de la pedagogía.

Frente a la propuesta de traducción de “educabilidad”, por parte de Luzuriaga (Herbart, 1935: 9), algunos autores han optado emplear el de “formabilidad”, justificando esto desde diferentes argumentos. Por ejemplo, Noguera Ramírez indica que “desafortunadamente en la versión castellana del *Bosquejo para un curso de pedagogía* se confunde educación con formación y se traduce la palabra alemana *Bildsamkeit* utilizada por Herbart como ‘educabilidad’. Se trata de una diferencia sutil, pero clave para comprender el pensamiento pedagógico alemán; el término *Bildsamkeit* deriva de *Bildung*, de ahí que sea mejor traducirla como formabilidad” (2012: 230).

Otro argumento propuesto para el cambio de traducción de “educabilidad” al de “formabilidad” está fundamentado en las variaciones de la etimología de *Bildsamkeit*; éste es el caso de Runge Peña y Garcés Gómez, quienes indican que este concepto “proviene de la palabra alemana *Bild* que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea. Existe también el verbo *bilden*, derivado de *Bild*, que significa formar, dar forma. La partícula *sam* adjetiva este verbo. El resultado es la palabra *Bildsam*, cuyo equivalente en español, si atendemos a la diferencia entre educación, cultura y formación, sería la palabra ‘formable’. En la palabra *Bildsamkeit* la terminación *keit* sustantiva nuevamente dicho adjetivo. Así pues, una operación similar en el español que fuera, a la vez, concordante con el proceso en alemán nos llevaría al término ‘formabilidad’” (2011: 16).

Cabe destacar que en otros campos del conocimiento también se ha discutido cómo traducir *Bildsamkeit*, no como “formabilidad” sino como “ductilidad”; en ese sentido, no es casual que el empleo de *Bildsamkeit* se use en referencia a las artes plásticas. Tal es el caso que se expone en un trabajo de Vericat, quien retoma esta propuesta de traducción desde las artes respecto al trabajo intelectual en Alexander von Humboldt, para quien “la ductilidad (*Bildsamkeit*) de las imágenes se incrementa cuanto mayor es el papel de lo intelectual (*Geist*) en el conocimiento; o, a la inversa, cuanto más asociado aparece lo intelectual con lo visual de las imágenes. Es una correspondencia lo que —en su opinión— caracteriza una cultura elevada y formada (*gebildete*) como la europea: *Es giebt bildsamere, huher gebildete, durch geistige Cultur veredelte, aber keine edleren Volksstamme*” (Vericat, 2009: 151).

Por ello, para efectos de esta traducción se retoma la propuesta de traducir *Bildsamkeit* como “formabilidad”, considerando que incluye tanto la cualidad de ductilidad como la relación con el concepto *Bildung*, referido en la misma obra pedagógica de Herbart. Lo anterior se puede cotejar con la nota de edición de Otto Willmann sobre el concepto de *Bildsamkeit*, incluida en *Umriss pädagogischer Vorlesungen*: “Así, en su indeterminación, como es la humanidad, como si fuésemos espectadores atentos, ¿parece pedirnos reflexiones y consideraciones acerca de lo qué es? Como cuando un artista se encuentra con una roca sin estructura específica, o algo de grano fino o una arcilla, que es muy suave y susceptible para todas las formas —como uno se siente invitado a hacer algo de la arcilla, o para dar forma al mármol” (Herbart, 1873d: 507).

Por lo anterior, podemos incluso concluir que el último párrafo del “Discurso...” —en la segunda conferencia— Herbart podría estar aludiendo a la conceptualidad de la *Bildsamkeit* cuando indica que el ser humano en general es cambiante, como un ser que está en transición de un estado a otro, pero que es capaz de conservar una forma con cierta consistencia y continuidad, al mismo tiempo, ante nuevos estados; lo cual se puede complementar con

Estas ideas y convicciones las construiré, justificaré, relacionaré y fundiré de tal manera que de allí resulte aquel sentir y que, en consecuencia, se pueda dar pie al tacto pedagógico (*pädagogische Takt*) anteriormente descrito. Si bien generar ideas y justificarlas es un asunto filosófico de lo más noble, también es de lo más difícil —y aún más difícil aquí, en este contexto— porque no puedo presuponer la base filosófica sobre la que quiero construir estas ideas, me refiero a la psicología y la moral.

¿Cómo haré para que los resultados de mi especulación sean comprensibles sin llegar a exponer la especulación en sí? Eso no lo puedo describir con más detalle aquí. Sólo puedo indicarles que en mis planteamientos apelaré a su juicio sobre el conocimiento de lo humano (*Menschenkenntnis*) y especialmente a una auténtica especulación, aunque ésta sea rudimentaria, oscura o indeterminada. Sobre todo, les ruego tengan paciencia a la hora de entender y disponer lentamente mis ideas principales, a partir de sus propios elementos.

Les pido paciencia, como ya he dicho, si en este camino tropiezan con muchas piedras o con obstáculos menores; al fin y al cabo, lo decisivo serán la claridad y seguridad últimas, así como la energía y la perseverancia con que ustedes mismos fijen los resultados y les den prueba. En retrospectiva, también dependerá, en gran medida, de hasta qué punto ustedes dominen aquellas ciencias, ejercicios o ensayos que son los medios más importantes para tratar la educación; me refiero, sobre todo, a la literatura griega y las matemáticas.

Finalmente, me gustaría darles un consejo. En cada conferencia donde se abordan temas filosóficos, la costumbre habitual de los estudiantes de reescribir la exposición del profesor es muy perjudicial. Los exhorto a confiar en su propia comprensión de los temas presentados en las conferencias de clase. Si alguno de ustedes tiene la intención de asistir a mis conferencias, les recomiendo que escriban

lo que indica Herbart en *Kurze Enzyklopädie der Philosophie*: “La formabilidad (*Bildsamkeit*) es un hecho (*Tatsache*). Ésta se entiende plenamente como la movilidad o flexibilidad (*Beweglichkeit*) del espíritu humano (*Menschengeistes*), en el que la historia (*Geschichte*) se presenta como el escenario y drama (*Schauspiel*) de todo su ascenso y descenso” (1907: 222).

tanto lo que vayan intuyendo y comprendiendo, como lo que voy exponiendo cuando mi tono se presente lento y repetitivo.³¹

Además, aquellos que quieran conversar a profundidad sobre los temas que expondré, me pueden buscar los sábados, entre cinco y seis de la tarde, en mi apartamento con el señor Fritsch.³²

Segunda conferencia

Con el fin de retomar las ideas de la conferencia anterior, ¡les expondré una parábola! Piensen en un hombre de carácter moral, si lo desean, no simplemente lo que se llama un hombre bueno y honesto que acata la ley; para quien su determinación moral, la consistencia y la rapidez de su ejercicio han florecido, por lo que merece la correcta designación de un hombre moral.

¿Qué son éstos, los actos (*Handeln*) de este hombre? ¿Hay algún sistema que repose escrito en su memoria, al igual que un juez busca la regla asociada en su libro de leyes para cada caso? O se trata de un estado de ánimo simple, fuerte y cautivo de la mente, el cual surge de un atento examen de la condición humana, de acuerdo con el que él mismo y todo lo que lo rodea —el tribunal y los honorarios de cada hombre— le han brindado reflexiones para que ahora prepare sus instintos interiores para su acción futura. De modo que sus acciones (*Tätigkeit*) son efecto del impulso que recibe de su fino sentimiento, en virtud de su examen de la condición humana. Así también se reconoce la unión entre teoría (*Theorie*) y práctica (*Praxis*) en el tacto (*Takt*), como reglas claramente previstas por medio de la toma de ciertas decisiones, costumbres y modos de evaluar lo que impulsa al hombre con carácter a la acción rápida y decisiva; incluso aquello que los educadores necesitan conocer en el acto, para saber conseguirlo.

31 En la edición de Karl Kerbarch y Otto Flügel se incluye, al término del párrafo, lo siguiente: “Aunque mis clases comenzarán mañana, tengo que informarles que hay un choque [de horarios] con el doctor Winkelmann; en lo sucesivo no me presentaré los jueves y viernes, sino los miércoles y jueves con el mismo horario” (Herbart, 1887c: 289).

32 Nota de la edición en alemán de Karl Kehrbach y Otto Flügel: “No es legible el nombre en el manuscrito original; podría ser Fritsch, Roitsch o Reitsch” (Herbart, 1887c: 289).

Es por la carencia de este tacto que el educador nunca será considerado como una autoridad, y nunca llevará a cabo, como debería ejercer por su mera presencia, el cultivo de la juventud; en cambio corre el riesgo de tomarla con violencia, siendo los medios de coerción ventajosos y seguros.

Empero no es sólo una cuestión moral, porque involucra mucho del carácter; también hay diversos tipos de tactos y de costumbres, así como tipos de educador. No son la firmeza y la decisión, ni la agilidad ni la rapidez lo que hacen que algo se vuelva perfectible (*Vortrefflichkeit*); hay una escuela de la moralidad del carácter y hay también una escuela de los tactos pedagógicos.

Y en estas escuelas hay ciencias; hay una moral y hay una pedagogía (*Pädagogik*). Ambas, si saben cuáles son las obligaciones que han de trabajar, se realizarán allí por sus ideas en lugar de desarrollar muchas reglas individuales; esto con el fin de formar esas convicciones, generadas por la reflexión y fortalecidas en todos los sentidos para fijar, o para aumentar, el entusiasmo y cualquier convicción que continúe siendo adquirida a futuro por el tacto.

Así lo hago yo mismo y como el rumbo que había prescrito, daré mi mejor esfuerzo en este momento. Ayudándome de su atención donde me esté perdiendo, incluso con sus dudas y sus contundentes objeciones para quienes comparten su servicio por la formación de la humanidad (*Menschenbildung*).

Tomemos ahora el concepto de educación por delante y, poco a poco, podremos ganar sus principales características y necesidades, las demandas que nos hacen conseguir su realización; es decir, consideremos el objeto (*Gegenstand*) al que debe dirigirse toda educación.

Este objeto es, sin duda alguna, sobre el ser humano en general y éste como un ser cambiante, como un ser que está en transición de un estado a otro, pero que es capaz de conservar una forma con cierta consistencia y continuidad, al mismo tiempo, ante nuevos estados. Nosotros tenemos dos...³³

33 Nota de la edición en alemán de Karl Kehrbach y Otto Flügel: "En el borde final del manuscrito de Herbart está la adición 'Nosotros tenemos dos...'; la cual está ausente en el 'Discurso...' referido en los *Pädagogische Schriften* de las ediciones publicadas por Bartholomai (1883), Richter (1878) y Willmann (1873). Cabe destacar que esta adición, del manuscrito, fue tachada

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, María Esther (1997), *Calidoscopios Comenianos I*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- Aguirre Lora, María Esther (1996), “Presentación de la edición mexicana”, en Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, pp. 9-22.
- Barreiro Rodríguez, Herminio (1999), “Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959)”, en Juan Antonio Díaz López (coord.), *Castellanos sin mancha: Exiliados castellanos-manchegos tras la Guerra Civil*, Madrid, Celeste Ediciones, pp. 31-42.
- Barreiro Rodríguez, Herminio (1989), “Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la ‘escuela única’ en España de la renovación educativa al exilio (1913-1959)”, *Revista de Educación*, núm. 289, pp. 7-48.
- Carrillo Avelar, Antonio, Jesús Escamilla Salazar y José Antonio Serrano Castañeda (comps.) (1989), *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México, UNAM.
- Carrizales Retamoza, César (2003), *Paisajes pedagógicos I*, México, Lucerna Diogenis.
- Casado Marcos de León, Ángel (2011), “Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*”, *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, II época, núm. 6, pp. 53-62.
- De Alba, Alicia (1990), “Presentación”, en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, pp. 7-15.
- Díaz-Barriga, Ángel (1990), “Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM”, en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, pp. 53-65.
- Díaz-Barriga, Ángel (1989), “La formación del pedagogo, un acercamiento en el actual plan de estudios a los temas didácticos”, en Antonio Carrillo Avelar, Jesús Escamilla Salazar y José Antonio Serrano Castañeda (comps.), *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México, UNAM, pp. 239-256.

con tinta y lápiz por Hartenstein, de quien proceden también las observaciones del comienzo de la primera conferencia de este ‘Discurso...’ de Herbart” (Herbart, 1887c: 290).

- Fritzscht, Theodor (comp.) (1912), *Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken (1776-1807)*, t. 1, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.) (1887-1912), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 16, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 1-308, <<https://archive.org/details/smtlicherwerkei16herbuoft/page/n8/mode/2up>>, consultado el 2 de marzo, 2017.
- Gadamer, Hans-Georg (2002), *Los caminos de Heidegger*, Barcelona, Herder.
- Gadamer, Hans-Georg (1998), *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós.
- Geneyro, Juan Carlos (1990), “Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria”, en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, pp. 78-97.
- Hegel, Georg (1991), *Escritos pedagógicos*, México, FCE.
- Herbart, Johann Friedrich (1983), *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, Humanitas.
- Herbart, Johann Friedrich (1935), *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Herbart, Johann Friedrich (1924), *Informes de un preceptor*, Madrid, Ediciones de la Lectura.
- Herbart, Johann Friedrich (1907 [1831]), “Kurze Enzyklopädie der Philosophie”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 13, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 17-338, <<http://www.archive.org/details/smtlicherwerkei13herbuoft>>, consultado el 4 de enero, 2018.
- Herbart, Johann Friedrich (1888a [1810]), “Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 3, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 73-82, <<http://www.archive.org/details/smtlicherwerkei03herbuoft>>, consultado el 7 de noviembre, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1888b [1814]) “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 3, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 317-352, <<http://www.archive.org/details/smtlicherwerkei03herbuoft>>, consultado el 10 de noviembre, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1887a [1797-1798]), “Fünf Berichte an Herrn von Steiger”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich*

- Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 39-70, <<https://archive.org/details/smtlichewerkei01herbuoft>>, consultado el 3 de febrero, 2018.
- Herbart, Johann Friedrich (1887b [1802]), “Thesen zur Promotion und Habilitation”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 275-278. <<https://archive.org/details/smtlichewerkei01herbuoft>>, consultado el 5 de julio, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1887c [1802]), “Zwei Vorlesungen über Pädagogik”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 279-290, <<https://archive.org/details/smtlichewerkei01herbuoft>>, consultado el 4 de junio, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1887d [1802]), “Über Pestalozzi's neueste Schrift: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen*”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 137-150, <<https://archive.org/details/smtlichewerkei01herbuoft>>, consultado el 4 de junio, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1887e [1807]), “Über philosophisches Studium”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 2, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 227-296, <<https://archive.org/details/smtlichewerkei02herbuoft>>, consultado el 11 de octubre, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1887f [1807]), “Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 2, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 227-296, <<https://archive.org/details/smtlichewerkei02herbuoft>>, consultado el 13 de octubre, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1873a [1801]), “Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien”, en Otto Willmann (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, vol. 1, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 74-87, <https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11163568_00006.html>, consultado el 20 de enero, 2018.
- Herbart, Johann Friedrich (1873b [1802]), “Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik”, en Otto Willmann (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, vol. 1, Leipzig, Verlag von Leopold

- Voss, pp. 231-246, <https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11163568_00006.html>, consultado el 3 de noviembre, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1873c [1804]), “Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung”, en Otto Willmann (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, vol. 1, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 263-302, <https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11163568_00006.html>, consultado el 3 de noviembre, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1873d [1842]), “Umriss pädagogischer Vorlesungen”, en Otto Willmann (ed.), *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften*, vol. 2, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 505-670 <https://archive.org/details/bub_gb_jy9BAAAAYAAJ/page/n5/mode/2up>, consultado el 15 de octubre, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1851a [1803]), “Rede Bei Eröffnung der Vorlesungen Über Pädagogik”, en Gustav Hartenstein (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke*, vol. 11, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 61-78, <<https://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10604099.html>>, consultado el 4 de octubre, 2017.
- Herbart, Johann Friedrich (1851b [s.d.]), “Aphorismen zur Pädagogik”, en Gustav Hartenstein (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke*, vol. 11, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 414-506, <<https://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10604099.html>>, consultado el 10 de diciembre, 2017.
- Hesse, Hermann (2016), *Demian. Historia de la juventud de Emil Sinclair*, Madrid, Alianza Editorial.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel (2010), “Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad”, en Carlos Ángel Hoyos Medina (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, UNAM, pp. 19-40.
- Kehrbach, Karl (1887), “Einleitung des Herausgebers zu den Schriften des ersten Bandes”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. XXXXVII-LXXII, <<https://archive.org/details/smtlicherwerkei01herbuoft>>, consultado el 30 junio, 2017.
- Luzuriaga, Lorenzo (comp. y trad.) (1932), *Antología de Herbart*, Madrid, Revista de Pedagogía.

- Meneses Díaz, Gerardo (2015), *Formación y pedagogía*, México, Lucerna Diogenis.
- Meneses Díaz, Gerardo (2010), “Epistemología y pedagogía”, en Carlos Ángel Hoyos Medina (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, UNAM, pp. 41-91.
- Meneses Díaz, Gerardo (1989), “Hacia un programa fuerte frente a la Problemática de la Teoría Pedagógica”, en Antonio Carrillo Avelar, Jesús Escamilla Salazar y José Antonio Serrano Castañeda (comp.), *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México, UNAM, pp. 239-256.
- Noguera Ramírez, Carlos Ernesto (2012), *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Rojas Moreno, Ileana (2006), “Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM”, *Perfiles Educativos*, vol. xxviii, núm. 113, México, pp. 7-37.
- Runge Peña, Andrés Klaus y Juan Felipe Garcés Gómez (2011), “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana”, *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 2, pp. 13-25.
- Santoni Rugiu, Antonio (2000), *Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer*, vol. I, México, Educación, Voces y Vuelos.
- Vericat, José (2009), “Imágenes sin texto. La visión y el arte en los cuadros de la naturaleza de Alexander von Humboldt”, en Fermín del Pino Díaz, Pascal Riviale y Juan José Villarías Robles (eds.), *Entre textos e imágenes. Representaciones antropológicas de la América indígena*, Madrid, CSIC, pp. 149-158.
- Villoro, Luis (1984), *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI.
- Viñao Frago, Antonio (1994), “La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía (1922-1936)*”, *Anales de Pedagogía*, núm. 12-13, pp. 7-45.
- Weiss, Eduardo (1990), “Pedagogía y filosofía hoy”, en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, pp. 53-65.