

I DEBATE TEÓRICO SOBRE LA FORMACIÓN

Colección:
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA DE LA COLECCIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY

COORDINADORA DEL VOLUMEN





I

DEBATE TEÓRICO

SOBRE LA

FORMACIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA



COLECCIÓN
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de la colección

ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE
RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN ÉDUCATION



Primera edición:
Diciembre 2022

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Avenida Universidad 3000,
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,
C.U., Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-7049-2 (Vol. I *Debate teórico sobre la formación*)
ISBN: 978-607-30-7047-8 (colección “Formación de Profesores y Profesionales de la Educación”)

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de “doble ciego”, conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción parcial total, por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	9
REVISITANDO LA FORMACIÓN	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	11
PRESENTACIÓN	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	31
PRIMERA PARTE	
ACERCAMIENTOS A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN	
¿QUÉ QUEDA DE LA <i>BILDUNG</i> ? DE LA (IN)ACTUALIDAD DE UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA	
<i>Jean Spurk</i>	49
UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO “FORMACIÓN”	
<i>Zaira Navarrete Cazales</i>	61
ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN	
<i>José Lino Martínez Martínez</i>	75

EL PRINCIPIO DE FORMACIÓN (<i>BILDUNG</i>) EN LA PEDAGOGÍA DE HERBART <i>Erick Cafeel Vallejo Grande</i>	89
--	----

SEGUNDA PARTE
PROLEGÓMENOS DE LA FORMACIÓN

FORMACIÓN Y ALTERIDAD <i>Patricia Ducoing Watty</i>	105
SENTIDOS FENOMENOLÓGICOS Y POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN <i>Irvin Díaz Hidalgo</i>	121
LA <i>OTRA FORMACIÓN</i> , LA <i>OTRA EDUCACIÓN</i> : “TEORIZAR LO POLÍTICO, POLITIZAR LA TEORÍA” <i>Patricia Medina Melgarejo</i>	135
SABER SER COMO COMPETENCIA BÁSICA UNIVERSITARIA: ¿CÓMO ENSEÑAR A ENSEÑARLA? <i>Anna Belykh</i> <i>Mariela Sonia Jiménez-Vázquez</i>	151

TERCERA PARTE
INTERROGANTES EN TORNO A LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. ¿EL DEBATE CONTEMPORÁNEO SOBRE SU SENTIDO BUSCA PRIORIZAR CRITERIOS DE MERCADO PARA ORIENTAR LAS ACCIONES EN MATERIA EDUCATIVA? <i>Luis Manuel Juncos Quiané</i> <i>Clarisa Capriles Lemus</i>	183
LIBERTAD INTELECTUAL EN EL IMAGINARIO CONSTRUCTIVO DE LO SOCIAL, UN DESENLACE TRANSDISCIPLINAR <i>Arlet Rodríguez Orozco</i>	195
FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE EL CONSTRUCTIVISMO <i>Alejandro Rodríguez Rodríguez</i>	211
DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA <i>Luis Fernando Vásquez Zora</i> <i>Bernardo Barragán Castrillón</i> <i>Arley Fabio Ossa Montoya</i>	227

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta colección se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN301121 “Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia”, registrado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). En este sentido, expresamos el reconocimiento por el apoyo institucional recibido para su publicación. Asimismo, agradecemos a la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) la valiosa colaboración de reconocidos académicos franceses, quienes participaron con trabajos de investigación sobre la temática abordada.

Junio 30 de 2023

EL PRINCIPIO DE FORMACIÓN (*BILDUNG*) EN LA PEDAGOGÍA DE HERBART

ERICK CAFEEL VALLEJO GRANDE
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

Herbart se ha convertido en una figura clásica para el “imaginario” del debate epistemológico de la pedagogía y la educación en México. Quizá por su posición en la historia de la pedagogía, porque “hasta Herbart (1776-1841), no parece que se haya planteado, expresamente, el problema de la construcción de una ciencia de la educación. En esto, Herbart parece que es el primero” (García, 1978: 130). De esta forma algunos autores en el debate regresan a la figura de Herbart por su interés por dotar de un objeto de estudio a la pedagogía, por elevarla a ciencia y por la incorporación de otras ciencias, disciplinas y prácticas (Hoyos, 2010: 34)

No obstante, el lugar que ocupa la figura de Herbart le acompaña, al mismo tiempo, cierto desconocimiento general de su obra (Díaz Barriga, 1990: 113) y con ello otras reflexiones que escapan de la discusión epistemológica de la pedagogía como ciencia, como es el concepto de *Bildung* como principio ordenador de su pedagogía. Esto se debe, en gran medida, a la poca difusión de su obra, la cual ha sido parcialmente traducida en lengua castellana;¹ motivo por el cual, el pre-

¹ Las traducciones que se disponen en castellano, de la obra completa de Herbart, fueron realizadas por Luzuriaga. Estas comprenden su Opus Magnum *Pedagogía General derivada del fin de la educación* [1806] editada en 1914 y la reedición alemana de 1841, intitulada *Bosquejos para un curso de Pedagogía* en 1923; ambas con una segunda edición en 1935 en la editorial Espasa-Calpe. También se destaca *Informes de un preceptor* en 1924, en la misma editorial, por parte de Tomás y Samper.

sente trabajo, aborda la recuperación de los textos de Herbart que, con anterioridad a su libro *Pedagogía General*, permiten reconstruir históricamente las implicaciones teóricas, culturales y sociales de la *Bildung* en su propuesta pedagógica.

Para dicho cometido se recurrieron a los primeros escritos pedagógicos de Herbart, los cuales están fuertemente entrelazados con la dimensión biográfica en la medida que dan cuenta de los contextos de emergencia en los que se despliega la vida de Herbart en la producción de los mismos escritos (que constituyen epístolas, ensayos, conferencias y reseñas).

Desde esta perspectiva, en el trabajo se privilegia el rigor metodológico que, en Walter Benjamin (2009), se presenta como el método de montaje filosófico, en el cual se analiza una imagen, narrativa e historia a partir del ensamblaje de sus fragmentos y contextos de emergencia.

El esbozo de la *Bildung* en la obra de Herbart

La *Bildung* evoca la construcción de un proyecto cultural, político e histórico en la región germana que, durante finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, implicó el estudio de lo humano, el cual involucró tanto sus formas de saber, como capacidad de conocer, hasta las relaciones vitales y los medios necesarios para devenir éste. Sin embargo, la manera de abordarla por los diferentes pensadores de la época nunca alcanzó un consenso, lo que abrió un debate al que se le incorporaron múltiples sentidos y significados.

Herbart incorpora aquel debate dentro de su obra pedagógica y como él indica: “hay que distinguir dos partes de mi *Pedagogía General* [1806]. La didáctica que toca una cuestión del problema educativo, que es la instrucción, y la teoría de la formación [*Bildung*] que trata de la totalidad del problema” (Herbart, 1888: 344). Esta explicación la realiza en 1814² como réplica a las críticas que recibió su libro *Pedagogía General* por parte de Jachmann,³ quien expresó que:

No hay ningún principio en todo el libro. Que la moralidad es el propósito último de la educación se cita sólo ocasionalmente y con referencia a un tratado anterior [...] Casi ningún término se define, se desarrolla y realiza correctamente. El lenguaje finalmente busca intencionalmente expresiones y frases oscuras e incomprensibles, y a menudo aviva la apariencia de nuevas y profundas filosofías (1811: 81).

² Dicha explicación está concentrada en su *Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit*.

³ La crítica de Jachmann fue publicada en la revista *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung* en 1811.

La crítica no estaba infundada, Herbart señala que la osadía de su libro era reservar y comunicar los resultados de su larga actividad pedagógica. Los principios y términos de su obra se habían comunicado oralmente, tanto en sus seminarios de Pedagogía y Filosofía en Göttingen como en las conferencias y ensayos dictados años anteriores, por lo que “el plan y núcleo central tenía que quedar como un secreto público que sólo podía explicarse en las obras siguientes” (Herbart, 1888: 334).

Esta anécdota nos permite reconocer que hay un periodo de conformación y maduración de la obra de Herbart a partir de ejercicios orales y públicos, al mismo tiempo da cuenta que se requiere rastrear en sus otros trabajos aquellas reflexiones que, con anterioridad a su exposición escrita, le permitieron madurar los principios que orientan su pedagogía, como es el caso de la *Bildung*.

Herbart y el debate sobre la *Bildung*

El primer acercamiento que tuvo Herbart con el debate sobre la *Bildung* fue durante el periodo de sus años de aprendizaje en la Universidad de Jena, el hogar de la labor filosófica y literaria del Sacro Imperio Romano Germánico, en donde conoció a los principales poetas y pensadores⁴ que, en el marco de su actividad, llegaron a conformar pensamientos y teorías sobre la *Bildung*, como él mismo da testimonio en una carta de 1795:

Por cierto, Fichte espera de los poetas gran parte de su filosofía, y en ese sentido considera, que entre tantas personas, quienes están comprometidos en esta labor de su sistema en “Fundamentos a la Doctrina de la Ciencia”, en parangón, son Schiller y Goethe. –Desde mi trato personal con Fichte, cuánta razón sentía, cuando ellos expresaban que la cultura estética (*Kultur des ästhetischen*) posibilita la formación (*Bildung*) de los hombres (*Menschen*)–. ¡Podré recordar estas felices horas cuando se quiera guiar, por este camino, con tanta bondad! (Fritzsch, 1912: 10).

Para Fichte, como para las otras figuras mencionadas, la *Bildung* representa una posibilidad para construir un proyecto de humanidad que diera respuesta a una época que exigía nuevas formas de reorganización social, política y cultural para los pueblos germanos y Europa, durante y después de la revolución francesa, recordando lo que señalaba Kant,

⁴ Los pensadores con quienes entró en contacto fueron Novalis, Hegel, Schelling, Hölderlin como colegas y estudiantes, así como las figuras de Goethe, Schiller, Herder y Fichte, con quienes tomó clase.

[...] debe existir en el género humano alguna experiencia que como hecho, indique una cierta aptitud (*Beschaffenheit*) y una facultad de este género que construirá la causa de su progreso (*Fortschreitung*) hacia lo mejor y (puesto que debe ser el acto de un ser dotado de libertad) el autor del mismo (Kant, 2007: 28).

De esta forma, desde la *Bildung* se signaba al género humano, en su particularidad, la responsabilidad de decidir y dar cuenta de su acción histórica consigo mismo y la imagen que de humanidad se transforma de ello, ya que, aunque aparezca innato, lo humano “sólo está como proyecto y en realidad, tiene que ser formado [*bildende*], a diferencia de los otros seres vivos que nacen con su propia finalidad [...] la humanidad es fruto de todo esfuerzo y el arte de nuestro género” (Herder, 2007: 62). Esto apunta por otra parte, que el ejercicio y movimiento de la *Bildung* no es un acabado, sino un proceso. Por eso, señalaba Goethe, que “en el idioma germano se utiliza la palabra *Bildung* para designar, tanto lo que ya se ha producido, como lo que está en vías de producirse” (Goethe, 1997: 7), por tanto, un estado procesual de realización, en tanto que se anudan los ideales de humanidad y manifestaciones del espíritu humano (arte, ciencias, habilidades, actuación, entre otras) en la vida de cada individuo.

En esa lid, abarcando todos los ámbitos del quehacer humano, tendrá acogida el cultivo de la reflexión sobre el modo de realización de la *Bildung*, así como los medios por los cuales se manifiesta y posibilita como en la dimensión moral tal y como expresa Kant y Mendelssohn; en la política y el Estado con Fichte y Humboldt; en el ámbito de las ciencias, como la *Naturphilosophie* de Goethe; en la historia como expresa Herder o en el terreno de la cultura y el arte con Schiller, Novalis y Goethe (Vallejo, 2015: 70).

Aunque la multiplicidad de reflexiones son distintas entre sí los problemas a los que acometen dichas respuestas no lo serán, y tres son las principales.

La primera implica que la *Bildung* es un ejercicio autorreflexivo, por la cual sólo el particular es quien la realiza para sí [*Selbstbildung*], lo que no niega las condiciones sociales y culturales por las que se ve atravesado un individuo. La segunda, corresponde a que no se puede precisar o definir una *Bildung* mediante determinadas manifestaciones culturales, ni conocimiento concreto o concepción de vida y mundo unívocos. Por último, lo “humano” no es algo objetivable en su totalidad, ni medible, ni leído bajo una lógica específica; por tanto, no puede construirse un parámetro específico que lo agote en su totalidad en ninguna manifestación y disposición.

Y en este punto Herbart se incorpora al debate, teniendo como reflexión central el cómo se puede practicar dicha *Bildung* sin dejar de reconocer la pluralidad de sentidos a los que da lugar. Esto lo expresa en su ensayo *Über das Bedürfnis*

*der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie*⁵ de 1800, el cual comienza interrogando a su época:

Vivimos en una época que se jacta de ser formada [*gebildetes*]. ¿Qué es la *Bildung*?, ¿esto es porque se considera ennoblecida y perfeccionada [*Vereidelung*]?, ¿es una época cultivada [*gebildetes*] en la que los hombres, su vida, llevan una más bella y digna, en la que son superiores a sus propios juicios, que en los períodos anteriores, dentro de la historia de nuestro género [humano]? (Herbart, 1887a: 116).

Herbart responderá, en dicho ensayo, que esto no es así porque aunque en su época se hayan desarrollado las artes y la industria, así como la satisfacción de las necesidades materiales, y esto haya sido acompañado también de una riqueza espiritual en torno a la transformación de la cultura y la ciencia, estos no están articulados o relacionados con las del propio género humano. La elevación del espíritu de una época no significa que la del hombre particular lo haya hecho, éste “se ha perdido [...] en la arrogancia, la vulgaridad y el egoísmo que trae consigo el esplendor de los nombres y títulos que se da a sí mismo” (Herbart, 1887a: 117).

Esto demuestra, para Herbart, la importancia de las condiciones de posibilidad por las cuales el hombre puede comenzar el proyecto de su formación frente a una confusa variedad de circunstancias que se desarrollan en una época. Con ello, él señala que incluso las vías en las que se ha dado la transmisión de una supuesta *Bildung* por las *Sitten* (alusión a los *mores* y *ethos*, costumbres y hábitos), por las cuales se educa y cultiva a los hombres, también deben ser puestos a juicio; motivo por el cual cuando se “busque formación en el mundo [*in der Welt nach Bildung sucht*], se tiene que discernir sobre qué relaciones con los hombres, y libros, lo dirigirán” (Herbart, 1887a: 117). Así, en su propia experiencia, ejemplifica que: “[...] conozco a personas que, con igual susceptibilidad y amor, trataron con Goethe, Jacobi y Fichte, con la filosofía moderna y con la erudición teológica, pero, sin darse cuenta de que una cosa interfería, respecto del conflicto cultural que vivimos, perdiendo así su objetivo principal” (Herbart, 1887a: 118).

Por ello, para Herbart, el primer punto a trabajar en la práctica de la *Bildung* es la moral. Si el movimiento de la vida de los hombres oscila en tensión entre los modos de actuar desde sus necesidades básicas y las circunstancias de una época (cultura), en éste debe cultivarse aquellas costumbres (*Sitten*) que le permitan ejercitar su capacidad de juicio y su buena voluntad, lo que abrirá condiciones de posibilidad para deliberar y orientar sus acciones para consigo mismo y el mundo

⁵ Este ensayo lo realizó en la ciudad de Bremen después de su actividad como profesor privado [*Privatdozent*] en Suiza de 1797 a 1799.

(Herbart, 1887a). Esto tiene una clara referencia a Kant, para quien la fundamentación de la metafísica de las costumbres quiere decir explicar las condiciones de posibilidad de una costumbre reguladora [*Sitte*] que da cimientos y posición para que ésta “se convierte en norma ética [*Sittlichkeit*]” (Dunque, 1998: 103).

La *Bildung* como preocupación pedagógica

La realización de la *Bildung*, en su dimensión moral, también adquirirá para Herbart una preocupación pedagógica. Los testimonios que dan cuenta sobre el inicio de ésta, a disposición, son muy escasos y se reducen a unos pocos fragmentos plasmados en una cadena epistolar entre sus amigos y colegas Eschen y Ziemssen, quienes en una carta de junio de 1800 se expresan así de ésta:

[...] tu idea de una conexión de amigos con ese trabajo sobre la educación, sobre la cual nos preguntas a mí y a Eschen, nos ha llevado a los dos a estar completamente de acuerdo [...] nuestra meta es la misma, [...] trabajar a tu lado y el de los amigos por la formación de la humanidad [*Bildung der Menschheit*] (Fritzsch, 1912: 157).

La forma de abordar la preocupación pedagógica para la práctica de la *Bildung* se dirigiría principalmente a reflexionar las posiciones alcanzadas por Herbart en su actividad como *Privatdozent* y sus investigaciones filosóficas, incluyendo el estudio tanto de las obras de Kant como de Pestalozzi.

En el caso del filósofo de Königsberg, la primera profundización pedagógica que realizó Herbart sobre él fue en el estudio *Grundlinien der höhern Erziehung*,⁶ el cual había sido escrito con vistas a un acuerdo con su amigo Ziemssen en 1800, a la vez que discutían los borradores de la obra *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, la cual Pestalozzi dispuso para ellos ese año (Fritzsch, 1912: 158-160, 246).

En dicho estudio, Herbart señala que el fin de la pedagogía debe ser la moralidad (*Moralität*) que implica “el suscitar la buena voluntad o la firme decisión del individuo bajo las cuales se representa a sí mismo bajo las leyes” (Herbart, 1873c: 105) y en este sentido, el fin es que el hombre se forme firmemente en el deseo (*zu wollen*) del bien común o la buena voluntad para sí, contra los movimientos que se le oponen, convirtiendo la moral en virtud, energía y acción. Por tanto “[...] la moralidad debe ser expresión de la libertad de elección que cada uno encuentra en un nosotros y de la cual honraremos con la imagen más hermosa

⁶ Lamentablemente el texto de *Grundlinien der höhern Erziehung* no ha sido conservado, pero, se pueden reconstruir las principales líneas de éste a través del apéndice *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, del libro de Herbart *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, en su edición de 1804, el cual se recupera en este trabajo.

donde quisiéramos resaltar la propia, –este es el reto que deben provocar y preservar todos los educadores” (Herbart, 1873c: 107).

Pero ¿cómo efectuar ese reto?, ¿“cómo se ha de lograr que el alumno encuentre para sí mismo las elecciones correspondientes”? La respuesta de Herbart a ello es la formación del carácter [*Charakterbildung*] (Herbart, 1873c: 108).

Es en este punto es donde parece coincidir con Kant, quien señala a “la práctica o moral [en pedagogía] como aquella por la que el hombre tiene que ser formado [*gebildet*] para que pueda vivir como un ser que actúa libremente” y que al “carácter le conciernen la estabilidad y principio de acción [...] *por ello* lo último es la formación del carácter” (Kant, 2009: 51, 92, 103).

Tanto para Herbart como para Kant, el *Charakter* es la autoexpresión de una voluntad que actúa bajo principios éticos [*Sittlichkeit*], pero, a diferencia del filósofo de Königsberg, él plantea que no sólo se tratará de la expresión de una actuación válida conforme a la estructura de la razón [práctica], sino por lo sensible y las afecciones; incluyendo de esta forma una dimensión estética (Herbart, 1873c), casi de manera análoga a Pestalozzi (2001), quien indica que “el corazón y el amor es lo que impulsa vivamente al hombre en cuanto a su voluntad, en su actividad intelectual y práctica [moral]” (56).

En este caso, para Herbart (1873c), la estética representa el medio privilegiado por el cual el hombre pueda formar su carácter moral, ya que por la conciencia estética del mundo está el modo de reconocerse a sí en las representaciones que se hacen en el mundo a partir de cómo se enfrenta a ellas. Por esto, lo que se percibe estéticamente (la sensibilidad, el ánimo, el carácter) ayuda a configurar lo que el mundo es, así como “el muchacho que juega en la realidad, jugando crea y realiza sus propias representaciones del mundo en la imaginación (*Einbildung*)” (Herbart, 1873c: 118).

La *Bildung* en relación con el pedagogo y su pedagogía

Con base en el trabajo sobre la formación, como preocupación pedagógica, Herbart tratará hacia 1801 y 1802 la relación de ésta con el pedagogo y la fundamentación de la pedagogía.

En su ensayo *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien* de 1801, reflexionará sobre la falta de sensibilidad que se tiene sobre la *Bildung* a partir del análisis de los materiales pedagógicos que se disponían en su época, los cuales “están 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 infancia” (Herbart; 1873a: 75).

Por lo anterior, Herbart apela a la formación de la sensibilidad del pedagogo que, en su privilegiada actividad como maestro, pueda acercarse a la infancia y la juventud sin someterles a coacción y trabajo mecánico. Para ello tomó como mediación educadora a los ilustres griegos,

¡Como los niños que 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 [*Lehrer*] deberá ser una persona educada, como un hermoso ideal de juventud y de niñez. Quién lea a Homero, como humanidad, se convertirá en una frecuente sonrisa, como si esperara el ajetreo y bullicio de una infancia alegre, o de una juventud vivaz” (Herbart; 1873a: 80).

De esta forma, para Herbart, el pedagogo también debe formarse (*bildende sich*) porque, a partir de ello, su actividad puede abrir espacios y caminos para que la infancia y juventud se formen, como expresión de su carácter, a través de la educación conforme a las obras de la cultura.

Por lo anterior, la dimensión estética se conjuga pedagógicamente con la *Charakterbildung*, en la medida que se constituya una relación entre el pedagogo y el otro en donde no se apremie la coerción o una lucha de voluntades, sino de reconocimiento de las particularidades, donde las voluntades adquieran autoconciencia en su interacción. Relación pedagógica que recupera Herbart del método de Pestalozzi, el cual señala que no se trata “de ajustar al niño, sino ajustarse a sí al movimiento natural del espíritu infantil, en su formabilidad [*Bildsamkeit*]” (Herbart, 1887b: 309), es decir, que el sentido de la formación del hombre y su voluntad no es dada, ni fija, sino maleable.⁷

No obstante, esta discusión en la relación del pedagogo no sólo debe procurar relaciones éticas con la infancia y juventud, también dar los cimientos a su pedagogía como lo expresa Herbart en su conferencia *Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik* de 1802, la cual inauguró los seminarios de pedagogía en la Universidad de Göttingen.

En dicha conferencia Herbart realiza una dilucidación de la pedagogía, como ciencia, a partir de la reflexión entre teoría y práctica que a ésta le corresponde. Para él no puede deslindarse esta relación, la cual va mediada por el “tacto pedagógico” que actúa en la reflexión del pedagogo, la cual, sólo se desarrolla durante la práctica, en la medida que involucra “los efectos ejercidos por lo que se experimenta (*erfahre*) en esa práctica sobre el espíritu” (Herbart, 1873b: 237).

⁷ Antecedente de lo que expondrá en 1841 en el *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, el cual comprenderá una nueva edición, ampliada y actualizada, del libro *Pedagogía General* de 1806.

Para él este elemento le permitirá pensar al pedagogo en relación con su ciencia, porque:

[...] 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*) pedagógico [...] para quienes comparten su servicio por la formación de la humanidad (*Menschenbildung*)” (Herbart, 1873b: 241-242).

Esto representa, para Herbart un punto problemático de la práctica pedagógica y el arte de educar en la propuesta de pedagogía, como ciencia, porque ésta es para “el educador no tanto para sus futuras actuaciones (*Handlungen*), en casos aislados, sino, más bien, a sí mismo, a su espíritu, su inteligencia y su corazón para aprehender, comprender y juzgar los fenómenos que le esperan” (Herbart, 1873b: 237). De igual forma, ésta será la impresión del carácter del propio Herbart para con sus seminarios de pedagogía “el fin es desarrollar y colmar un cierto instinto o tipo de sentido pedagógico (*pädagogische Sinnesart*), un sentir que debe ser el resultado de determinadas ideas y convicciones sobre la naturaleza y formabilidad [*Bildsamkeit*] del hombre” (Herbart, 1873b: 241).

Esto permite indicar, para Herbart, que hay una multiplicidad de tipos de tacto, de carácter, de costumbres y en éstas hay la conformación de ciencias, “hay una Moral [filosofía práctica] y hay una pedagogía, ambas, tanto si saben que sus obligaciones se han de trabajar, se realizarán allí por sus ideas en lugar de muchas reglas individuales” (Herbart, 1873b: 242). Estableciendo de esta forma dos situaciones, primero que la pedagogía como ciencia se constituye, en cada caso, en esa medicación particular del tacto pedagógico y segundo, marca un comercio teórico y práctico entre la pedagogía con la filosofía práctica⁸ sin subsumir una en la otra. Por último, cabe destacar que aquello marca el antecedente de lo que Herbart expondrá en su *Pedagogía General*, una caracterización de científicidad muy particular en cuanto a que “la pedagogía es la ciencia que requiere el pedagogo-educador para sí mismo” (Herbart, 1983: 10-11) y cuyo fin, al tratar de la educación del género humano, ha de tomar como fin y medio la problematización de la *Bildung*.

Reflexiones finales

Como se ha podido abordar en ésta exposición sucinta, el análisis del principio de formación (*Bildung*) en Herbart, a partir del ensamblaje de las obras anteriores y

⁸ La cual aborda la política, la moral, la ética y la estética en el programa filosófico de Herbart.

posteriores a *Pedagogía General*, permite ahondar en la complejidad y versatilidad de las discusiones históricas y sociales en las que se conforma una idea de ciencia pedagógica no adscrita, ni dominada, por el estudio de su estatuto científico, ni por las lógicas de un conocimiento positivo.

De esta forma, la construcción epistémica de la ciencia pedagógica en Herbart nos descubre el papel activo de otras lógicas de pensamiento como la ética y la estética en la construcción del conocimiento sobre la vida de los hombres y las sociedades.

Lo anterior implica asumir que la propuesta pedagógica de Herbart nace en el intersticio de las condiciones de emergencia culturales, cuya crítica buscaba orientar la construcción de un ideal de humanidad que el arte de la educación debía mediar y la pedagogía como ciencia debía reflexionar y problematizar.

Esto hace de la *Bildung* no sólo un proyecto ético y político, donde el género humano participe de una relación y trato responsable con el mundo, sino un objeto de estudio de múltiples trayectorias y tiempos sociales y personales que subyacen en la vida cultural de las sociedades. Lo anterior resulta relevante para expandir, en el marco de la *Bildung*, la investigación tanto de las múltiples mediaciones que posibilitan la formación del género humano, así como remontar a la reflexión sobre qué puntos centrales permiten comprender los procesos subjetivos y objetivos en las que el hombre se educa y recrea la cultura.

En ese sentido, la pedagogía de Herbart abre una vía para ello a partir del tacto que el pedagogo se forma en la práctica de su ciencia, colocando en el centro las circunstancias y condiciones de existencia de cada persona, sin someterlas a objetivaciones prefabricadas o reguladas; por el contrario, reconociendo la libertad y responsabilidad que a cada uno corresponde, respecto al ejercicio de su propia formación.

De esta forma, la reflexión sobre el principio de formación (*Bildung*) en el marco del proyecto pedagógico de Herbart nos lega la tarea de rastrear las huellas de la memoria histórica del campo pedagógico que nos abran caminos para reflexionar y cuestionar qué tipo de pedagogía nos hemos de construir actualmente. Finalmente leer a un clásico, como Herbart, es en parte un descubrimiento, una seducción y una invitación para pensar, con sus ideas sugerentes, los signos de nuestros tiempos.

REFERENCIAS

- BENJAMIN, Walter. (2009). *Libro de los pasajes*, Madrid, Akal.
- GARCÍA, Joaquín. (1978). “El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J. F. Herbart”, en Agustín Escolano *et al.*, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, pp. 129-140.
- 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, CESU/UNAM, pp. 53-65.
- DUQUE, Félix. (1998). *Historia de la filosofía Moderna. La era de la crítica*, Madrid, Akal.
- FRITZSCH, Theodor. (Comp.). (1912). *Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken (1776-1807)*, 16 t. en Karl Kehrbach y Otto Flügel. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, 19 ts., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 1-308.
- GOETHE, Johann Wolfgang. (1997). *Teoría de la Naturaleza*, Madrid, Tecnos.
- HERBART, Johann Friedrich. (1873a [1801]). “Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien”, en Otto Willmann. (Ed.). *Johann Friedrich*

Herbart. Pädagogische Schriften, 1 t., Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 74-87.

HERBART, Johann Friedrich. (1873b [1802]). “Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik“, en Otto Willmann. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, 2 t., Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 231-246.

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*, 1 t., (p. 105-120). Leipzig, Deutschland: Verlag von Leopold Voss.

HERBART, Johann Friedrich. (1887a [1800]). “Über das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie [1800]“, en Karl Kehrbach y Otto Flügel. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, 1 vol., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 116-126.

HERBART, Johann Friedrich. (1887b [1804]). “Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzi’schen Unterrichtsmethode“, en Karl Kehrbach y Otto Flügel. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, 1 vol. Langensalza, Deutschland: Hermann Beyer & Söhne, pp. 301-309.

HERBART, Johann Friedrich. (1888 [1814]). “Über meinen Streit mit der Modernphilosophie dieser Zeit“, en Karl Kehrbach y Otto Flügel. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, 3 vol. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 317-352.

HERBART, Johann Friedrich. (1983). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, Barcelona, Editorial Humanitas.

HERDER, Johann Gottfried. (2007). *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*, Sevilla, Ediciones Espuela de Plata.

HOYOS, Carlos. (2010). “Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad“, Carlos Hoyos. (Coord.). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México, IISUE/UNAM, pp. 19-40.

JACHMANN, Reinhold. (1811). “Rezension Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet von Johann Friedrich Herbart”, *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung*, núm. 234, p. 81-88, <https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00006700>, consulta: 12 de abril, 2018.

KANT, Immanuel. (2007). “Acerca de la Ilustración y de la revolución [fragmento del libro Conflicto de las facultades]”, en A. Maestre, J. Romagosa. (Trad.), *¿Qué es Ilustración?*, Madrid, Tecnos, pp. 28-29.

KANT, Immanuel. (2009). *Sobre Pedagogía*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

PESTALOZZI, Johann. (2001). “Las tres dimensiones y los tres objetivos de la educación humana”, en Quintana Cabanas. (Trad.), *La velada de un solitario y otros escritos*, Barcelona, Herder, pp. 53-56.

VALLEJO GRANDE, Erick Cafeel. (2015). “Experiencia estética de la formación”, tesis de Licenciatura en Pedagogía, México, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM.

ÍNDICE INTERACTIVO

- AGRADECIMIENTOS
- REVISITANDO LA FORMACIÓN
Patricia Ducoing Watty
- PRESENTACIÓN
Patricia Ducoing Watty
- PRIMERA PARTE. ACERCAMIENTOS A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN
 - ¿QUÉ QUEDA DE LA *BILDUNG*? DE LA (IN)ACTUALIDAD DE UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA
Jean Spurk
 - UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO “FORMACIÓN”
Zaira Navarrete Cazales
 - ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN
José Lino Martínez Martínez
 - EL PRINCIPIO DE FORMACIÓN (*BILDUNG*) EN LA PEDAGOGÍA DE HERBART
Erick Cafeel Vallejo Grande
- SEGUNDA PARTE. PROLEGÓMENOS DE LA FORMACIÓN
 - FORMACIÓN Y ALTERIDAD
Patricia Ducoing Watty
 - SENTIDOS FENOMENOLÓGICOS Y POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN
Irvin Díaz Hidalgo
 - LA *OTRA FORMACIÓN*, LA *OTRA EDUCACIÓN*: “TEORIZAR LO POLÍTICO, POLITIZAR LA TEORÍA”
Patricia Medina Melgarejo
 - SABER SER COMO COMPETENCIA BÁSICA UNIVERSITARIA: ¿CÓMO ENSEÑAR A ENSEÑARLA?
Anna Belykh
Mariela Sonia Jiménez-Vázquez

• TERCERA PARTE

INTERROGANTES EN TORNO A LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

- FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. ¿EL DEBATE CONTEMPORÁNEO SOBRE SU SENTIDO BUSCA PRIORIZAR CRITERIOS DE MERCADO PARA ORIENTAR LAS ACCIONES EN MATERIA EDUCATIVA?

Luis Manuel Juncos Quiané

Clarisa Capriles Lemus

- LIBERTAD INTELECTUAL EN EL IMAGINARIO CONSTRUCTIVO DE LO SOCIAL, UN DESENLAZADO TRANSDISCIPLINAR

Arlet Rodríguez Orozco

- FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE EL CONSTRUCTIVISMO

Alejandro Rodríguez Rodríguez

- DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA

Luis Fernando Vásquez Zora

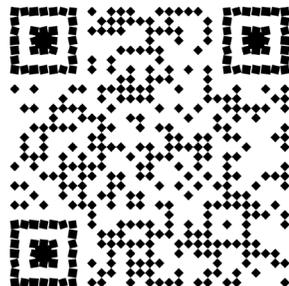
Bernardo Barragán Castrillón

Arley Fabio Ossa Montoya

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

<https://youtu.be/iVyLSA8EhUc>

o puedes acceder vía QR



Debate teórico sobre la formación fue realizado por la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNAM, se terminó de producir en diciembre de 2022 en Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Garamond Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo del equipo de editores de Seiyu de México.

La intención de este volumen consiste en colocar la formación en el centro del debate a partir de diversos acercamientos teóricos que posibiliten el reconocimiento de la complejidad de los procesos formativos. Se trata de una interpelación a los actores involucrados, tanto autoridades, académicos y docentes, como a estudiantes con el fin de avanzar en la comprensión de la formación como un campo inscrito en las ciencias humanas y, por tanto, como un objeto de elucidación estrechamente vinculado con el devenir del hombre.

