

ITZEL CASILLAS AVALOS
RENATO HUARTE CUÉLLAR
Coordinadores

Textos y educación:

tejiendo tramas y urdimbres



Pedagogía

@Schola

FFL

UNAM

ITZEL CASILLAS AVALOS
RENATO HUARTE CUÉLLAR
Coordinadores

Textos y educación:

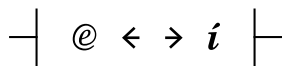
tejiendo tramas y urdimbres



@Schola

PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Primera edición:
noviembre de 2022

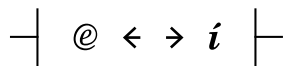
DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-6955-7

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 las disposiciones de su Comité Editorial.

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

Editado y producido en México



TRANSICIONES DE LA ORALIDAD A LA EPÍSTOLA
EN LA OBRA PEDAGÓGICA DE JOHANN
FRIEDRICH HERBART

@

Erick Cafeel Vallejo Grande¹

[Me] preguntaba mi madre -¿Por qué no te llevas el trabajo y lo escribes?-. Dios mío, ¿cómo podría pensar en eso? Podría estar escribiendo, por mucho tiempo, en la biblioteca, pero, prefiero primero sólo estudiar, luego ir y hablar con los profesores y amigos [...] Es preferible, para mí, estudiar pensando y hablando, de la misma forma en la que tratamos a nuestros amigos.

Herbart²

¹ Es profesor de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y egresado de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es miembro del grupo de investigación "Pedagogías de género. Educación, literatura y cultura en México (s. XIX-XX)". Correo electrónico: evallejoprof@gmail.com

² *Epístola 55 y 62*. Jena / Oldenburg, abril / septiembre, 1797.

El presente escrito surge en el contexto de una investigación en curso referida al estudio de la producción de la obra pedagógica de Herbart,³ en la cual he abordado el texto como diálogo desde un enfoque hermenéutico; esto con la finalidad de comprender las distintas vías que entran en juego en la conformación de los textos de Herbart,⁴ reposicionando escenarios e interlocutores, donde no sólo cuentan formulaciones científicas y conceptuales, sino el estilo y género de su producción.

El trabajo sobre la noción de “texto como diálogo”, que se expondrá a continuación, está marcado por la necesidad de plantear un análisis de los escritos que rodean a las obras que se han tomado como canónicas⁵ para el estudio de Herbart; dichos escritos abren a otros indicios y vías en las que se fue desarrollando el proyecto herbartiano, rompiendo con ello algunos velos temáticos como lo epistemológico en el marco de su obra. Por lo anterior, cabe destacar que los pocos estudios bibliográficos que se disponen de estos “otros escritos” en español u otra lengua romance, se deben al grado de desconocimiento general de sus obras, propi-

³ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fue un filósofo y pedagogo germano nacido en Oldenburg; vivió en una familia que desempeñó cargos políticos en la región; su abuelo Johann Michael fue director y concejal del Gimnasio y su padre Thomas Gherard ocupó el cargo de consejero de Justicia y Gobierno. La educación durante la infancia de Herbart se centró en la filosofía, física, geografía, matemáticas y poesía, así como sus lecciones de música (violín, violoncelo, arpa y piano). Durante sus estudios en el Gimnasio de Oldenburg, se destacó su interés por la filosofía de Kant, aunque por los deseos de su padre se matricularía para estudiar Derecho en la Universidad de Jena en 1794, que después abandonaría para estudiar filosofía. A partir de su experiencia universitaria, Herbart decide no adherirse a ningún profesor, sino buscarse por sí mismo su camino en la Filosofía, lo que motivó que abandonara la universidad en 1797 para dirigirse a Bern, Suiza, y posteriormente a la ciudad-reino de Bremen en 1800 con su amigo Smidt, quien fue profesor de Gimnasio y, más tarde, concejal, senador y alcalde de la ciudad. Herbart se doctora en la Universidad de Göttingen en 1802, donde asienta las bases de su proyecto filosófico y pedagógico. Comienza su peregrinaje académico a Königsberg en 1809, y de retorno a Göttingen en 1833 hasta su muerte en 1841.

⁴ Que constituyen epístolas, dietarios, ensayos, conferencias y reseñas.

⁵ *Pedagogía General* (1806) y *Bosquejo para un curso de Pedagogía* (1835 / 1841).

ciado, en gran medida, por la poca difusión de ésta⁶ y la traducción parcial de la misma.⁷

¿En qué sentido hablamos del texto como diálogo?

Puede decirse, *grosso modo*, que la historia tuvo “su punto de partida en el estudio de los documentos escritos”,⁸ aprehendidos bajo un paradigma de fuentes documentales donde el registro escrito sirvió como acceso privilegiado a la memoria de determinados contextos y épocas.

Este punto de partida fue el camino recogido y replanteado, posteriormente, desde diversas escuelas de pensamiento como la Histórica de Koselleck, donde la exigencia para el estudio de textos, en estos términos, era abrir el acceso a las formas de significación de contextos y experiencias, esto es, el análisis de la tensión “entre la sociedad y su transformación y elaboración lingüística”,⁹ mediante la cual una sociedad actúa, se comprende e interpreta a sí misma temporalmente.

No obstante, aunque la fuente documental “texto” se desplazó al análisis de las transformaciones lingüísticas-sociales,¹⁰ conservaría una clásica noción de ser registro de palabra escrita. Este punto es lo que discutirá Gadamer

⁶ Existió un esfuerzo editorial por difundir su obra en la *Antología de Herbart*, edición y traducción de Luzuriaga, en la *Revista de Pedagogía* en Madrid de 1932, la cual incluye fragmentos de *Pedagogía General* y la conferencia inaugural de los seminarios de pedagogía que Herbart dictó en 1802.

⁷ 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.

⁸ Lucien Febvre, *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1992, p. 232.

⁹ Reinhart Koselleck, *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Trotta, 2012, p. 13 y ss.

¹⁰ Por las cuales la sociedad se comprende a sí misma.

desde la hermenéutica que, en el terreno de la historia, no se ocupa del texto como registro de la palabra escrita porque lo que emplaza en el centro como lingüisticidad no es sólo la escritura, por el contrario, “se entiende igualmente como la condición del ser fundamental de todo actuar y crear humanos”.¹¹

En ese sentido, Gadamer parte de que el lenguaje es el medio por el cual el hombre se re-presenta y expone el mundo, es decir, “es condición de posibilidad en términos ontológico-fenomenológicos”¹² de éste, por tanto, no pone a la lingüisticidad como “diseño previo del mundo, producto de la subjetividad”,¹³ ni como la experiencia de los signos comunicativos.

Lo anterior permite, al mismo tiempo, señalar para Gadamer que el texto no queda relegado a la escritura, sino a todo aquello que como lenguaje permita comprender cómo se representa una realidad que existe en “el mundo”,¹⁴ que es el mundo representado en arte, en un poema de Homero o en la escucha de una ópera o la vista puesta en algún cuadro pictórico,¹⁵ la hermenéutica está presente en el ejercicio de develar maneras de comprender e interpretar el mundo que abre la experiencia lingüística.

De esta forma, siguiendo la discusión de Gadamer, desde el enfoque hermenéutico no se sitúa al texto como “un dato fijo al que al final tengan que retrotraerse lector e intérpre-

¹¹ Hans-Georg Gadamer y Reinhart Koselleck, *Historia y Hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 104 y ss. “[...] como Aristóteles ha reclamado enérgicamente destacando el concepto de ζῶον λόγον ἔχον para distinguirlo de todos los otros seres vivos”.

¹² María Antonia González Valerio, *El arte develado: consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*. México, Herder, 2005, p. 103.

¹³ H.-G. Gadamer, *Verdad y Método*, vol. 1. Salamanca, Sígueme, 2007, pp. 77-79.

¹⁴ “El mundo es primordialmente para el hombre aquello dentro y en medio de lo que está [...] el mundo es en este sentido para nosotros un espacio sin límites en medio del cual estamos y buscamos nuestra modesta orientación”. (Cf. H.-G. Gadamer, “La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo”, en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 121-122.)

¹⁵ “[...] la interpretación de la música o de la poesía cuando se ejecuta en público no difiere esencialmente de la comprensión de un texto cuando se lee: comprender es siempre interpretar. [...] del mismo modo toda ejecución es interpretación”. (Cf. H.-G. Gadamer, *Verdad y Método*, vol. 1, p. 481.)

te”,¹⁶ ni para dar cuenta de los hechos o estados de cosas a disposición; texto implicaría una experiencia y apertura lingüística del mundo, es decir, la capacidad de comunicar, de poner en diálogo,¹⁷ en común, de unos con otros, la experiencia del mundo.¹⁸ Este diálogo,¹⁹ en el texto, es semejante al de una conversación que se rige por el intercambio oral, donde el intérprete tiene que hacer hablar al texto, en calidad de las preguntas hacia las respuestas latentes que se espera encontrar en él.

En este horizonte la recuperación de la noción de texto como diálogo, desde la hermenéutica, permite plantear un primer acercamiento a las condiciones de producción de la obra de Herbart y el modo de trabajo con las fuentes. Se trata de analizar algunos indicios referidos a las experiencias lingüísticas que Herbart incorporó, a manera de subtrama, en el modo de producir su obra, en la medida que dan cuenta de los contextos de emergencia en los que se despliega su vida sobre la producción de los mismos escritos de su obra.

Primer indicio: de la oralidad al texto

Un primer indicio se puede observar a partir del análisis de los textos posteriores a la publicación de *Pedagogía General* de 1806 y *Filosofía Práctica General* de 1808, en los

¹⁶ Cf. H.-G. Gadamer, “El texto ‘eminente’ y su verdad”, en *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 101.

¹⁷ “La hermenéutica afirma que el lenguaje pertenece al diálogo [Gespräch]; es decir, el lenguaje es lo que es si porta tentativas de entendimiento, si conduce al intercambio de comunicación [...]”. (Cf. H.-G. Gadamer, *Estética y hermenéutica*. Trad. de A. G. Ramos. Madrid, Tecnos, 1998, p. 119 y ss.)

¹⁸ Cf. *Ibid.*, p. 123. Esta es lo que abre la experiencia lingüística, como diálogo, del mundo: “entenderse, comprenderse en el mundo significa entenderse unos con otros y esto significa atender al otro”.

¹⁹ “La hermenéutica afirma que el lenguaje pertenece al diálogo [Gespräch]; es decir, el lenguaje es lo que es si porta tentativas de entendimiento, si conduce al intercambio de comunicación [...]”. (Cf. H.-G. Gadamer, “La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo”, en *Arte y Verdad de la Palabra*, p. 119.)

cuales Herbart escribe, a manera de ensayo, una respuesta a las críticas y recensiones realizadas a su obra.

En el marco de estos textos, *Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit*,²⁰ es de los más relevantes, en la medida que hace rectificaciones y aclaraciones a las malas interpretaciones de las críticas hechas a la *Pedagogía General*, destacando su réplica a Jachmann 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.²¹

La crítica no estaba infundada, Herbart señala en *Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit*, 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. La pedagogía debía ser ante todo para mis oyentes”.²²

Esta anécdota permite reconocer el indicio de la oralidad en los textos de Herbart, considerando que hay un periodo de conformación y maduración de la obra herbartiana a

²⁰ *Sobre mi disputa con la filosofía decadente de esta época.*

²¹ Reinhold Bernhard Jachmann, “Rezension Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet von Johann Friedrich Herbart”, en *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung* [en línea]. Weimaer, octubre, 1811, núm. 234, pp. 81-88. <https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00006700> [Fecha de consulta: 12 de abril, 2018], p. 81.

²² Johann Friedrich Herbart, “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit (Jahrg. 1814)”, en Karl Kehrbach y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. III. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, p. 334.

partir de ejercicios orales y públicos que, con anterioridad a su exposición escrita, le permitieron madurar los principios que orientan su pedagogía.

Al mismo tiempo, para los ámbitos de esta investigación, posibilita tener un tratamiento distinto aun con las mismas fuentes convencionales: una conferencia escrita cobra sentido en el registro oral y de exposición pública. La forma de atender aquel registro del texto, como en el caso de las conferencias de Herbart, está en la lectura en voz alta, donde la voz, en la lectura “hace que se oiga como texto, algo que está escrito, lo cual supone ciertas restricciones de la espontaneidad del estar hablando”,²³ lo que implica que la voz debe subordinarse a la lectura, que no es igual a la reproducción de un discurso hablado originalmente. No se propone con esto “reproducir la voz, la tonalidad, la modulación irrepetible de algo hablado originalmente”,²⁴ sino la escucha del otro,²⁵ como el esfuerzo de captar sentidos, significados y concepciones del texto que “habla de un modo idealizado”.²⁶

Esto se puede ejemplificar con la revisión de las condiciones de producción del texto de Herbart conocido como “Ciencia y Arte, Teoría y Práctica”, en el marco de la *Antología de Herbart*, que publicó Luzuriaga en 1932; este texto no fue realizado para su publicación —a manera de introducción de sus obras pedagógicas ni como artículo—, corresponde a un discurso²⁷ con el que abre las conferencias de los seminarios de Pedagogía en la Universidad de Göttingen, en el año de 1802 / 1803. Dicho texto marca un punto nodal

²³ H.-G. Gadamer, “La voz y el lenguaje”, en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, p. 64.

²⁴ *Ibid.*, p. 97.

²⁵ “Hasta leer en voz alta para uno mismo es dialogal, porque debe compaginar en lo posible el fenómeno sonoro y la captación de sentido”. (Cf. H.-G. Gadamer, “Texto e interpretación”, en *Antología*. Salamanca, Sígueme, 2001, p. 218.)

²⁶ H.-G. Gadamer, “El texto ‘eminente’ y su verdad”, en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 97-98.

²⁷ Bajo el título de *Discurso para la inauguración de las conferencias sobre Pedagogía* (Cf. J. F. Herbart, “Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (Jahrg. 1802b)”, en Otto Willmann, ed., *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, vol. 1. Leipzig, Verlag von Leopold Voss, 1873, pp. 231-246.)

para comprender las condiciones históricas y contextuales en las que se va conformando el trabajo de Herbart; como él mismo señala en un carta dirigida a Gries, a fines de julio de 1802, lo siguiente:

¿Qué busco aquí en Göttingen? Perdido mi puesto de preceptor en Berna [y] en medio de los asuntos de Bremen y sus circunstancias [las guerras napoleónicas], busco aquí una Cátedra [...] Aquí en Göttingen, desde el punto de vista pedagógico, se harán muchos experimentos, -creo que la pedagogía [su discurso inaugural] debe leerse primero, en invierno-.²⁸

Este matiz puede servir para comprender las condiciones en las que se desarrolla la propuesta de Herbart (discursos, prácticas y conceptos) en relación con la composición y función del texto. En cuanto a la composición de “Ciencia y Arte, Teoría y Práctica”, está dividido en dos conferencias, las cuales están destinadas a ser trabajadas, en una primer hora, para el dictado de las argumentaciones con el propósito que en la segunda hora se efectuara una réplica oral con los seminaristas, tal como se anunció en la Universidad de Göttingen: “La pedagogía según algunos dictados, con la adición de un período especial de conversación”.²⁹

Lo anterior da cuenta del modo en que Herbart desarrollaba su actividad docente en la Universidad de Göttingen, considerando cómo la función de las conferencias para ser leídas en voz alta, consecuentemente de una réplica oral, le 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 la “formabilidad” (*Bildsamkeit*), pudieran madurar y conformarse en una discusión que flanqueaba a varios interlocutores hasta cobrar volumen dentro de su libro *Pedagogía General y Bosquejo para un curso de Pedagogía*, respectivamente:

²⁸ Theodor Fritzsche, comp., *Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken (1776–1807)*, t. 1, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. xvi, pp. 253-254.

²⁹ Karl Kehrbach, “Einleitung des Herausgebers zu den Schriften des ersten Bandes”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. 1, p. LXVIII.

Ya a regañadientes explico las matemáticas y la poesía como las fuerzas principales de la enseñanza en mis tesis,³⁰ y apenas me atrevo a decir que creo que la formación de la fantasía y el carácter (*Bildung der Phantasie und des Charakters*) se incluyen aquí como parte de mi punto de vista de la tarea pedagógica toda [...] Les ruego paciencia [...] mi intención es desarrollar y colmar en ustedes 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. Estas ideas y convicciones, las generaré, justificaré, relacionaré, construiré y fundiré de tal manera que de allí resulte aquel sentir y que, como consecuencia, podría dar pie al tacto pedagógico (*pädagogische Takt*) anteriormente descrito.³¹

Esta situación da pauta para no olvidar que el desarrollo de la obra de Herbart no dependió exclusivamente del desarrollo teórico, también con base en sus experiencias y prácticas, dentro de determinado contexto, es que construyó parte de los fundamentos de sus teorizaciones.

Segundo indicio: interlocutores de un epistolario

Aquel indicio oral también marca para Herbart, en el ámbito del texto como diálogo, la importancia de plantear el registro de interlocutores: “La pedagogía debía ser ante todo para mis oyentes”.³²

³⁰ Las tesis a las que hace referencia Herbart corresponden a las *Tesis quas Pro Loco en Philosophorum ordine*, con las que disputó su *venia legendi* en la Universidad de Göttingen el 23 de octubre de 1802. (Cf. J. F. Herbart, “Thesen zur Promotion und Habilitation (Jahrg. 1802a)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. 1. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, p. 278.)

³¹ J. F. Herbart, “Zwei Vorlesungen über Pädagogik (Jahrg. 1802c)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. 1, pp. 283-288.

³² J. F. Herbart, “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit (Jahrg. 1814)”, K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. III, p. 334.

Esto tiene que ver con la forma de trabajo del propio Herbart, tal y como se describe en una carta dirigida a su madre durante sus años de aprendizaje en la Universidad de Jena, en 1797. En la mañana él estudiaba Derecho y en la tarde se dedicaba a la Filosofía, sin asistir regularmente a clases, a excepción de los seminarios de Fichte. No le gustaba escribir mucho, ya que él prefería pasar mucho tiempo reflexionando, sin escribir una sola palabra, y lo que había hallado prefería exponerlo oralmente en su círculo de amigos y profesores.

A partir de lo anterior, podemos reconocer el valor que le concede Herbart a los interlocutores con los que entablaba diálogos, porque con ellos él tenía la posibilidad de poner a ensayo sus ideas. Estos diálogos se conservan plasmados en epístolas, dietarios, notas, ensayos y recensiones que, por los múltiples estilos y géneros de escritura de estas fuentes, exigen romper un acercamiento “convencional”, es decir, del diálogo que se establece entre el intérprete y el texto a través de las interrogantes: “hasta qué punto se da esta situación [convencional], y cuáles son sus implicaciones, cuando se especifica, o no, un destinatario”.³³

En el caso de la correspondencia de Herbart, que se recupera dentro de las fuentes de esta investigación, sabemos que habían destinatarios específicos, conocidos, pero el diálogo que acarrearán se asemeja de igual forma al de un presunto destinatario anónimo; si reparamos que el escritor intenta comunicar lo que piensa, tendrá en cuenta la atención al otro, al lector, para que éste pueda entenderle correctamente, esto es, que el otro atiende al significado de lo dicho en la escritura, completándolo y concretándolo, sin tomar nada a pie de la letra, como indica Gadamer:

[...] como el diálogo vivo que persigue el acuerdo mediante la afirmación y la réplica, que implica buscar las palabras justas y acompañarlas de énfasis adecuado, del mismo modo

³³ H.-G. Gadamer, “Texto e interpretación”, en *Antología*. Salamanca, Sígueme, 2001, p. 203-204.

la escritura, debe abrir en el texto mismo, un horizonte en que el lector ha de llenar de contenido.³⁴

El texto entendido de tal manera, en el registro de interlocución, es un diálogo en el marco de una pregunta y su respuesta desde donde se intenta comprender al otro. Esto se puede ejemplificar al momento de comprender los sentidos de pedagogía que va conformando Herbart en interlocución con sus amigos.

Como se describe en algunas cartas, la entrada de Herbart a la discusión y experiencia pedagógica se debe a su necesidad de abandonar la Universidad Jena, un acto de independencia para construir su propio proyecto filosófico, aceptando de esta forma trabajar como preceptor (*Privatdozent*). Así, el 12 de junio de 1797 le escribió a su amigo Rist al respecto: “últimamente, en Jena, fui demasiado perezoso o demasiado tonto para elaborar formalmente mi proyecto sobre la doctrina de la ciencia. La Universidad y la vida en el distrito estudiantil en Jena se habían vuelto insoportables”.³⁵ Lo cierto es que ningún interés específicamente pedagógico lo empujó a aceptar dicho trabajo. De hecho, Herbart confiesa francamente en uno de sus informes de preceptor, en 1797, que “había ocupado dicho puesto pensando en un antiguo dicho que reza que sólo se aprende mediante la enseñanza, y sobre todo para guardar mis años universitarios restantes para una edad más madura”.³⁶

Sin embargo, la experiencia será fructífera para Herbart. En este período no sólo conoció a Pestalozzi, a quien visitó varias veces, sino que éste estimuló, por su pensamiento pedagógico y moral, su propia práctica pedagógica como preceptor:

³⁴ *Ibid.*, p. 206.

³⁵ T. Fritzsche, comp., *op. cit.*, p. 62.

³⁶ J. F. Herbart, “Fünf Berichte an Herrn von Steiger (Jahrg. 1797-1798)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. 1, p. 55. “[...] incluso debo confesar que pensé solo en mí mismo; Pensé que era tan bueno para sus hijos como cualquier otro joven de Jena que en ese momento se hubiera ofrecido”. La traducción es propia.

[...] Desde aquí, he visto poco. Con el venerable Pestalozzi una oportunidad de encuentro me llevó largo tiempo. No me he atrevido a hostigar a este erudito que aprecio, aunque he aprendido lo suficiente de sus escritos, no puedo, aún, consultar directamente con él sobre sus enseñanzas.³⁷

Dicha práctica y reflexión quedaría plasmada en el documento intitulado *Informes de un preceptor*, que en realidad es un dietario que compuso en forma de cartas dirigidas a Von Steiger, para tenerle al corriente de los estudios de sus hijos. En estos comienza Herbart a germinar ideas y sentidos pedagógicos, estudiando el desenvolvimiento de la formación y carácter de sus estudiantes. Sus programas, si bien se fundamentaban en una reflexión teórica-filosófica, exigían para él siempre modificaciones apoyadas en las reacciones de sus estudiantes a cada estímulo que ofrecía Herbart:

[...] elevé su corazón y lo deprimí, alternativamente, y procuré enseñarle a distinguir lo bueno de lo malo en sí. Conseguí hacerle verter lágrimas, pero no producir pensamientos; he podido provocar abnegación y momentos de buena voluntad, pero no una colaboración duradera y que inspirara confianza [...] La reflexión fría me obliga a reconocer que el plan que hasta ahora había seguido, ha sido absurdo y que nunca hubiera debido realizarlo. [...] estoy dispuesto a dar por nulos, planes que no sé aplicar con la necesaria consecuencia y eficacia.³⁸

Por otra parte, en este periodo no sólo es provechoso por los gérmenes de su pensamiento pedagógico, encuentra también las condiciones favorables para reanudar con renovado vigor su propio estudio y proyecto filosófico, aprovechando el tiempo libre que le ofrece su actividad pedagógica, incluso declarararía en 1809 que:

[...] los primeros fundamentos de mi metafísica fueron fijados en los años de 1798-1799, en el periodo de mi trabajo como Privatdozent, a diferencia de mis fundamentos peda-

³⁷ T. Fritzsche, comp., *op. cit.*, p. 78.

³⁸ *Ibid.*, p. 106 y ss.

gógicos que fueron fijados hasta 1802 y los de mi Filosofía práctica general hasta 1803, pues la reflexión y elaboración de estos pervivió hasta esos años.³⁹

Finalmente, en el año 1799, Herbart dio por concluido su trabajo de *Privatdozent* por motivos personales, así como por las problemáticas a las que se enfrentaba la Confederación de los XIII (Suiza) con la invasión napoleónica: la fundación de la República Helvética. Herbart se trasladará a la ciudad-estado de Bremen, donde su amigo Johann Smidt era concejal y senador. Este periodo será fundamental para que él pueda plantear su pedagogía, en la medida que en ella la idea educación (*Erziehung*) dejaba de tener la finalidad de transmitir conocimiento y cultura, refundándose desde la *Bildung*, como el ejercicio y reflexión por el cual el hombre se apropia de la cultura y se perfecciona (*fortbildet*) en ésta, como se expresa en la carta de Segelken a Herbart, en 1800:

La cultura de la humanidad o la formación del hombre por el hombre (*Kultur der Humanität oder Bildung des Menschen zum Menschen*), si permanece aislada, hará quedar al hombre sumido en la oscuridad de sus alaridos. La formación (*Bildung*) en la totalidad de sus fuerzas, de la interior claridad, pureza y seguridad de todo su ser, y de todo lo que le rodea, es en mi opinión, como otros y usted mismo comparte, el propósito de la educación (*Erziehung*).⁴⁰

Aquella experiencia pedagógica pervivirá en un proyecto en conjunto con otros amigos, la fundación de un instituto de educación (*Bildungsinstitutes*) basado en los planteamientos de Pestalozzi en Prusia, el cual no se pudo concretar debido a la falta de apoyo financiero del Estado. Los testimonios que dan cuenta sobre el inicio del proyecto, a disposición, son muy escasos y se reducen a unos pocos fragmentos plasmados en una cadena epistolar entre sus

³⁹ J. F. Herbart, "Anhang 3. Replik Herbart's in der Jenaischen Allgemeinen Literatur-Zeitung (Jahrg. 1809, No. 26, Spalte 222-224), auf die im vorstehenden Die Rezension der allgemeinen praktischen Philosophie", en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. II, p. 515.

⁴⁰ T. Fritsch, comp., *op. cit.*, p. 118.

amigos y colegas Eschen y Ziemssen, quienes en una carta de junio de 1800 se expresan al respecto:

[...] 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*).⁴¹

Los trabajos que realizaron en conjunto tenían como finalidad abordar la preocupación pedagógica para la práctica de la *Bildung*, considerando las posiciones alcanzadas por Herbart en su actividad como *Privatdozent* en relación con sus investigaciones filosóficas y el estudio de las obras de Kant y Pestalozzi.

En el caso del filósofo de Königsberg, la primer profundización pedagógica que realizó Herbart sobre él fue en el estudio *Grundlinien der höhern Erziehung*⁴² (*Líneas básicas de la educación superior*), 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 *Como Gertrudis educa a sus hijos*, la cual Pestalozzi dispuso para ellos ese año⁴³.

Lo anterior abre el camino al planteamiento de los indicios epistolares que cobrarán volumen, finalmente, en la publicación de sus obras pedagógicas. De igual forma, se podría atender toda la producción bibliográfica de Herbart como una cadena epistolar que busca la voluntad de darse a comprender al otro, recordando la importancia que concede Herbart a sus interlocutores.

⁴¹ *Ibid.*, p. 157.

⁴² 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.

⁴³ Cf. T. Fritsch, comp., *op. cit.*, pp. 158-160, 246.

Tercer indicio: estilo dialógico y epistolar en la obra de Herbart

Tanto el indicio oral como el de interlocutores, más allá de la compleja transformación que traen consigo para pensar la forma en que Herbart produce sus obras, también ponen en primer plano posibles caminos que tomaría éste para abordar sus experiencias lingüísticas en el desarrollo de sus trabajos teóricos.

Se ha de tener en cuenta que a Herbart le resulta indispensable, a la luz de la era de la crítica,⁴⁴ no sólo continuar el recorrido que se hace presente en la labor filosófica sino comenzarlo. De aquí se desprende para él un problema tanto pedagógico como filosófico, a saber: encontrar maneras de abordar la filosofía en una época en la que los sistemas se oponen y se multiplican; situación aún más grave cuando se piensa que quienes comienzan en el abordaje de la filosofía se ven envueltos en esta confusión, por lo que la tarea del profesor, y filósofo, debe ser guiar sin presentar sólo su propio sistema.⁴⁵

Esto le permitió a Herbart reconsiderar, en la experiencia de los indicios orales y de interlocución, la cualidad dialógica que para él tenía el estilo de la obra o texto filosófico, esto es, el íntimo movimiento que describe el pensar y la forma de comunicación de éste. Motivo por el cual, el ejer-

⁴⁴ Para efectos de este trabajo, no se siguen divisiones cronológicas y clasificaciones (Ilustración, Sturm und Drang, clasicismo, criticismo, idealismo alemán y romanticismos) que, aunque pueden resultar didácticas en la exposición temática, confunden más de lo que aclaran, al perder la continuidad de las problemáticas y discusiones presentes en la época y el desarrollo de algunos autores (sólo por señalar dos, Kant y Goethe deberían estar repartidos entre cinco divisiones / periodos). Por lo que se plantea el periodo entero como unitario, para no terminar, como diría Félix Duque, como Procusto el facineroso. (Cf. F. Duque, *Historia de la filosofía Moderna. La era de la crítica*. Madrid, Akal, 1998, p. 16.)

⁴⁵ Cf. J. F. Herbart, "Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Jahrg. 1813 / 1837)", en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. IV, p. 14. Esta situación la hace manifiesta Herbart cuando plantea el problema de la introducción a la filosofía tomando como referencia su anécdota de enseñar filosofía en la Universidad de Göttingen: "en 1804 me requirió redactar un plan de introducción a la filosofía que debía alentar el pensamiento autónomo de los principiantes sobre los diversos problemas de la filosofía".

cicio de reflexión puesto en el texto filosófico no se reduce a una forma “de acercarse a la verdad en una dirección correcta y lineal”⁴⁶ porque quien se ocupa de la filosofía “debe estar satisfecho si encuentra libros que estimulen su pensamiento con fuerza y desde varios puntos de vista”,⁴⁷ lo que permitiría que “la filosofía se convierta nuevamente en una conversación ingeniosa”.⁴⁸

De esta forma, Herbart antepone el problema del diálogo como parte de su estilo filosófico y pedagógico, donde el pensar involucraría movimiento que exige entendimiento de unos con otros cuando está amenazado por el estancamiento de los propios conceptos al querer decir algo, esperando que el otro nos reciba. Lo anterior se puede ejemplificar con el texto de 1817 *Gespräche über das Böse (Diálogos sobre el mal)*, el cual se destaca tanto por el estilo de escritura como por las implicaciones de éste en el marco del movimiento del pensar:

‘¿Qué hará el público con nuestros diálogos?’, preguntó Lothar cuando escuchó que estaba ocupado escribiendo las siguientes hojas. ‘Entonces, con tu habitual sequedad, ¿nos dejarás hablar [en el texto] con el mismo tono en el que dialogamos, con expresiones seleccionadas, poco mesuradas, a veces en movimiento; nada exhaustivo; sin ingenio; sin una dialéctica artificial? ¿Dónde están los lectores inclinados y atentos con los que podrías contar? ¿No ves que cualquiera que quiera tomar tu material impreso en la mano preferiría hablar por sí mismo que escucharnos? ¿Quién no ha terminado hoy con sus propios juicios sobre Kant, Fichte, Spinoza? ¿Quién no vive bajo sus propios puntos de vista y sentimientos que lo elevan por encima de las teorías grises de esos pensadores? ¿Acaso no recuerdas, dijo, que el lector

⁴⁶ J. F. Herbart, “Schopenhauer, Arthur, Die Welt als Wille und Vorstellung: vier Bücher, nebst einem Anhang, der die Kritik der kantischen Philosophie enthält. –Leipzig, 1819. Hermes 1820, 3. Stück S. 131–149. Kl. Schr. HI, S. 480. SW. XII, S. 369”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. XII, p. 56. Y continúa señalando que a partir de esa lectura unidireccional con la que se aborda el texto filosófico implicaría que “[...] entonces la revisión no permite recomendar libros en este sentido”.

⁴⁷ *Idem.*

⁴⁸ *Idem.*

disuelve la semilla que encuentra y hace o exige otra, según sus sentidos?

Vas demasiado rápido para ellos, una frase que suena dura los aterrorizará, sus prejuicios se ofenderán y puede que no escuchen nada más. Otros son más rápidos que tú y debido a que sus pensamientos estaban agitados, ahora siguen su propio camino; entonces pueden confesar que no te entienden y en el siguiente instante reprochan tu orden en lo que no han entendido; es decir, ¡te exigen que sigas su camino! ¿Tu experiencia no te dice nada?⁴⁹

Las implicaciones de este diálogo, siguiendo la voz del interlocutor Lothar, permiten además una crítica al modo de estudio y elaboración escolástica de los textos filosóficos de su época: poner, en la experiencia dialógica, los problemas del esfuerzo humano por ganar y aprovechar los conceptos que necesitamos para comprender el mundo que nos rodea, ya que la filosofía efectúa, según Herbart, “un intento general de pensar sobre el mundo y la vida, sin una determinación más precisa del objeto y sin una forma escolástica”.⁵⁰ Lo anterior se debe a que, en su propuesta, el pensamiento sobre la realidad es conflictivo y las condiciones de posibilidad de la experiencia de ésta exigen un movimiento reflexivo,⁵¹ como se pone de manifiesto en un diálogo, por lo que Herbart le replica a Lothar:

¡Oh sí!, respondí; pero estas son objeciones muy generales para las cuales uno ya no tendría que escribir un libro filosófico. Pero me parece, respondí avergonzado, que en los diálogos cuyo curso y contenido me has dicho, había una especie de conexión de pensamientos, que, como resultado de esto, otros pensamientos podrían recibir una inspiración, lo que tal vez no sería indeseable para esto y para aquello.⁵²

⁴⁹ J. F. Herbart, “Gespräche über das Böse (Jahrg. 1817)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. IV, p. 451.

⁵⁰ J. F. Herbart, “Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen (Jahrg. 1804)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. I, p. 294.

⁵¹ Cf. Ernst Cassirer. “Herbart, 1. La teoría de los reales”, en *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna*, vol. III. (Los sistemas Postkantianos). México, FCE, 1979, p. 473 y ss.

⁵² J. F. Herbart, “Gespräche über das Böse (Jahrg. 1817)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. IV, p. 452.

El diálogo enuncia al mismo tiempo, como ritmo y cadencia del pensamiento, la concepción de filosofía de Herbart que es esencialmente la “elaboración de conceptos”⁵³, porque para él en la experiencia de la realidad:

[...] no puede comenzar directamente desde las cosas, ya que el conocimiento de esta última debe considerarse como resultado del proceso de pensamiento; se trata precisamente de llegar, pasar de los conceptos al conocimiento de la realidad, evitando asumir conceptos y entidades que no están críticamente establecidos o formas de pensar que abandonan el espíritu de indagación.⁵⁴

Por lo anterior, el estilo de Herbart involucra un movimiento dialógico que depende de la forma de comunicación epistolar, lo cual no puede reducirse a la existencia de cartas suyas y a él, sino al propio ritmo y cadencia de su forma de trabajo, a partir de la cual se inscribe su obra. Esto se puede ejemplificar al perseguir el movimiento y forma del estilo de Herbart en dos textos particulares.

El primero es *Politische Briefe (Cartas sobre política)*, un texto cuya finalidad es reflexionar la situación política de los estados germanos después de la caída del imperio napoleónico, partiendo del marco de la filosofía práctica. Este texto se destaca por exponer en las primeras cuartillas la peculiar forma de trabajo que permitiría a Herbart y a su interlocutor plantear la reflexión, es decir, una charla o diálogo que permite distanciarse “de las limitaciones científicas que son necesarias en otras ocasiones”,⁵⁵ así pues, para Herbart implicaría buscar “los puntos de vista filosóficos desde los que se puede ver”⁵⁶ la situación que les atañe reflexionar. Lo particular de esto es la posición de indicios orales y de interlocución, los cuales no están pue-

⁵³ Cf. Herbart, “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit (Jahrg. 1814)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. III, p. 324.

⁵⁴ Renato Pettoello, *Idealismo e realismo. La formazione filosofica di J. F. Herbart*. Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 32.

⁵⁵ J. F. Herbart, “Politische Briefe (Jahrg. 1814-1815)”, en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. III, p. 272.

⁵⁶ *Idem*.

tos en el amigo a quien van dirigidas las cartas, sino a la voz histórica de los sistemas filosóficos que ellos tienen de los interlocutores del pasado (Hobbes y Spinoza), al tratar sobre la reflexión política de una época.

El diálogo al pasado con los escritores y sus diferentes sistemas, siguiendo a Herbart, no involucra un criterio de superación ni de imposición dogmática para la reflexión de su presente, sino la apertura para reelaborar los conceptos que permitan la posibilidad de ampliar el *círculo visual* y de *ideas* sobre el tema que les atañe:

No necesito disculparme por el hecho de que estos son puntos de vista filosóficos que quiero visitar para considerar la reflexión de nuestro objeto, de talante histórico [...] Hay quienes aún creen que a partir del desarrollo de una filosofía tras otra debe surgir la propia, en el sentido que no se puede seguir o replantear para sí los pasos de los predecesores. Y cómo, imagine si se me hubiera ocurrido la idea de querer superar a los demás, teniendo en el sentido antes dicho, no sólo uno sino varios sistemas filosóficos para el mismo objeto.

¡Qué gracioso sería si a alguien le gustara esta extravagancia! Pero a uno y a toda la filosofía pertenecen todos estos puntos de vista. Cuando vuelvo a leer mis escritos, descubro que podría haber guardado muchas palabras y, sin embargo, ser más claro [...] Quizá una vez más, cuando me encuentre con cosas que me parecen inviables, demasiado engorrosas y sistemáticas, me permitiré la audacia de replantear el darles un lugar donde creo les corresponda, aunque sólo sea con unas pocas palabras, pero, por supuesto, con más claridad.⁵⁷

El segundo es la recensión de Herbart a la obra de Schopenhauer *El mundo como voluntad y representación*; este texto se caracteriza por plantear el movimiento de su trabajo o, mejor dicho, de reconstruir el diálogo presente en los autores que lee Herbart. Esto lo lleva a cabo para comprender los textos considerando las líneas de conversación de una época:

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 272-274.

El Sr. Schopenhauer pertenece a la clase de aquellos que, a partir de la filosofía kantiana, se esfuerzan por mejorarla según su propio espíritu, mientras se distancian de sus teoremas. Entre ellos, Reinhold es el primero, Fichte el más profundo, Schelling el más completo, pero Schopenhauer el más claro, el más inteligente y el más sociable.⁵⁸

Por otro lado, para Herbart, estas líneas de conversación son puntos de enlace con interlocutores, que replantean el trayecto de producción de un texto en el marco de la obra del autor, esto es, en atención al tiempo de maduración de este con trabajos anteriores. Lo que a su vez permitirá a Herbart considerar la dinámica de reflexión conceptual de las obras, evitando fijar sentidos:

Si influyen en el sistema otros pensadores o predecesores en una obra, depende de la individualidad del autor. Pueden algunos estar presentes en los primeros años del autor, y no abordarlos todos e incluso tomar distancia.

El Sr. Schopenhauer ha publicado anteriormente algunos escritos pequeños a los que se refiere a otros autores con frecuencia y cuya revisión es un deber adquirido. Porque no es más que un deber indispensable y evidente -tanto para el público lector como para el escritor- que el juez de un escrito filosófico tenga en cuenta las diversas obras del autor, por lo menos las más importantes, y las que se relacionan entre sí, y las compare según la materia y la forma. Si se descuida este deber, incluso las buenas plumas sólo hacen revisiones inútiles y sin sentido: una experiencia que se repite en la revisión.⁵⁹

Esta situación permite comprender que el género en que se vierte la obra de Herbart, aunque depende del estilo del movimiento dialógico y su forma epistolar, no se reduce a la redacción de cartas, sino a la pluralidad de géneros que permite flanquear múltiples interlocutores, una carta en

⁵⁸ J. F. Herbart, "Schopenhauer, Arthur, Die Welt als Wille und Vorstellung: vier Bücher, nebst einem Anhang, der die Kritik der kantischen Philosophie enthält. -Leipzig, 1819. Hermes 1820, 3. Stück S. 131-149. Kl. Schr. HI, S. 480. SW. XII, S. 369", en K. Kehrbach y O. Flügel, eds., *op. cit.*, vol. XII, p. 57.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 58.

cadena. En este sentido la obra de Herbart se puede comprender en el marco de la época caracterizada por el neohumanismo alemán, siguiendo la referencia de Sloterdijk sobre Jean Paul, donde “los libros son voluminosas cartas para los amigos”.⁶⁰ Aquella referencia permite posicionar un nuevo horizonte para comprender el problema que se desprendía para Herbart respecto a la era de la crítica:⁶¹ los filósofos no sólo tienen la labor de salvaguardar un saber desde el cual se creaban cartas fundadoras de amistad, de comunidad,⁶² también la de tender la mano para la introducción y profundización en ese saber, continuando con la cadena epistolar que hace base de la cultura, haciendo la figura del filósofo la del pedagogo, en su labor de maestro de la lectura y la escritura.

Reflexiones finales

Me interesa abordar, para concluir, primero una reflexión ulterior a la transición del indicio oral al de los interlocutores: el costado dialógico del estilo de Herbart, el cual nos descubre la posibilidad de abrir nuevas rutas de comprensión de las propias fuentes, donde la obra no sólo se limita a su costado teórico-conceptual, también de experiencias vitales y afectivas que hilan la trama de las experiencias lingüísticas.

Por otra parte, el costado epistolar del estilo de Herbart exigirá, a quien se adentre a su estudio pedagógico,

⁶⁰ Peter Sloterdijk, *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid, Siruela, 2008, p. 19.

⁶¹ “[...] no sólo continuar el recorrido que se hace presente en la labor filosófica sino comenzarlo”. (*Supra*, p. 83.)

⁶² Esto es un carácter tan arraigado en la tradición alemana que se puede observar aún a mediados del siglo XX con Werner Jaeger, quien en el prólogo a la segunda edición en alemán de la *Paideia*, en 1935, señala: “El hecho de que al cabo de año y medio haya sido necesaria una segunda edición de los primeros libros de *Paideia* es para mí un signo alentador de que la obra ha conquistado rápidamente amigos”. (Werner Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México, FCE, 2006, p. IX.)

nuevas estrategias interpretativas y de lectura, ya que la pedagogía en el proyecto de su obra se ejercitó antes de formularse y se fue formulando al tiempo que se ejercía, recordando que el plan y núcleo de ésta, para 1806, quedaba como un secreto público que sólo los oyentes e interlocutores de Herbart reconocerían.

Lo anterior puede eximir a la obra de 1806, pero no a su subsecuente edición de 1835, intitulada como *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, porque los suplementos que se le incorporaron incluyen las modificaciones del sistema filosófico general de Herbart que, en el transcurso de casi tres décadas, traen consigo muchas cosas que dan nueva y renovada sustancia a los suplementos.

Herbart de esta manera delega al lector, y estudiante de la obra, la labor de introducirse y revisar los trabajos que rodean a su proyecto de pedagogía en el marco de su trayecto filosófico-académico. Quizá sea esto motivo de la observación que Herbart hace en el Prólogo al *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, en cuanto a la múltiple forma de abordar práctica y teóricamente la pedagogía: “[...] ésta se puede presentar en múltiples formas; incluso la dimensión práctica gana y se complementa cuando se aprovechan las diferentes formas de manera conjunta”.⁶³

No obstante, si el anecdotario hasta ahora planteado no bastara para el análisis de la obra pedagógica de Herbart, en la segunda edición del *Bosquejo para un curso de pedagogía* del año 1841, el cual coincide con la fecha de fallecimiento del autor, se plantea en el Prefacio dos indicaciones más para estudiar su proyecto pedagógico. Primero que “la primera edición fue sólo un bosquejo propiamente dicho”,⁶⁴ por tanto, no hay una propuesta acabada de su pedagogía. Con esto se expresa la segunda indicación, “la edición de 1841 recoge los conceptos capitales de 1806, los cuales son bastante completos para servir de guía en clases y semi-

⁶³ J. F. Herbart, *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Ediciones de La Lectura / Espasa-Calpe, 1935, p. 7.

⁶⁴ *Idem*.

narios, al mismo tiempo, demasiado breves y requieren de una mayor preparación filosófica”,⁶⁵ lo que significaría que la pedagogía herbartiana no puede cerrarse en la lectura de los escritos de 1806, 1835 o 1841, respectivamente. La pedagogía involucra una inmersión filosófica que no presenta ni un punto de término ni una sola ruta de lectura, configurándose de esta forma una tarea permanente de formación filosófica para el pedagogo, oyente y destinatario de Herbart.

Finalmente, sólo me resta reafirmar que la importancia de los estudios históricos sobre los “textos”, en el ámbito pedagógico, nos legan la tarea de rastrear otras facetas y huellas de la memoria de nuestro campo.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 8. No obstante, el autor sugiere una obra para comenzar dicha preparación filosófica: “Lo que más frecuentemente debe estar en manos de los oyentes será el tratado de *Introducción a la Filosofía* [*Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*]”.

— | @ < > *i* | —

BIBLIOGRAFÍA

@

- CASSIRER, Ernst, "Herbart, 1. La teoría de los reales", en *El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna*, vol. III. México, FCE, 1979, (Los sistemas Postkantianos), pp. 473-489.
- DUQUE, Félix, *Historia de la filosofía Moderna. La era de la crítica*. Madrid, Akal, 1998. 977 pp.
- FEBVRE, Lucien, *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1992.
- FRITZSCH, Theodor, comp., *Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken (1776-1807)*, t. 1, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, ed., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. XVI. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887-1912. 308 pp.
- GADAMER, Hans-Georg, "De la contribución de la poesía en la búsqueda de la verdad", en *Estética y hermenéutica*. Trad. de A. G. Ramos. Madrid, Tecnos, 1998, pp. 111-122.
- GADAMER, Hans-Georg, "La voz y el lenguaje", en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 49-68.
- GADAMER, Hans-Georg, "El texto 'eminente' y su verdad", en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 95-110.
- GADAMER, Hans-Georg, "La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo", en *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 111-130.
- GADAMER, Hans-Georg, "Texto e interpretación", en *Antología*. Salamanca, Sígueme, 2001, pp. 189-222.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y Método*, vol. I. Salamanca, Sígueme, 2007, 647 pp.

| @ < > í |

- GADAMER, Hans-Georg y Reinhart Koselleck, *Historia y Hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1997.
- GONZÁLEZ VALERIO, María Antonia, *El arte develado. Consideraciones estéticas sobre la hermenéutica de Gadamer*. México, Herder, 2005.
- HERBART, Johann Friedrich, “Fünf Berichte an Herrn von Steiger (Jahrg. 1797-1798)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 39-70.
- HERBART, Johann Friedrich, “Thesen zur Promotion und Habilitation (Jahrg. 1802a)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 275-278.
- HERBART, Johann Friedrich, “Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (Jahrg. 1802b)”, en Otto Willmann, eds., *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, vol. I. Leipzig, Verlag von Leopold Voss, 1873, pp. 231-246.
- HERBART, Johann Friedrich, “Zwei Vorlesungen über Pädagogik (Jahrg. 1802c)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 279-290.
- HERBART, Johann Friedrich, “Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen (Jahrg. 1804)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 291-299.
- HERBART, Johann Friedrich, “Anhang 3. Replik Herbart’s in der Jenaischen Allgemeinen Literatur-Zeitung (Jahrg. 1809, No. 26, Spalte 222-224), auf die im vorstehenden Die Rezension der allgemeinen praktischen Philosophie”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. II. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 513-515.
- HERBART, Johann Friedrich, “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit (Jahrg. 1814)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. III. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 317-352.

- HERBART, Johann Friedrich, “Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (Jahrg. 1813/1837)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. IV. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 1-294.
- HERBART, Johann Friedrich, “Politische Briefe (Jahrg. 1814-1815)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. III. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 269-287.
- HERBART, Johann Friedrich, “Gespräche über das Böse (Jahrg. 1817)”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel, eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. IV. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 449-510.
- HERBART, Johann Friedrich, “Schopenhauer, Arthur, Die Welt als Wille und Vorstellung: vier Bücher, nebst einem Anhang, der die Kritik der kantischen Philosophie enthält. Leipzig, 1819. Hermes 1820, 3. Stück S. 131-149. Kl. Schr. HI, S. 480. SW. XII, S. 369”, en Kehrbach, Karl y Otto Flügel eds., *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, vol. XII. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887–1912, pp. 56-75.
- HERBART, Johann Friedrich, *Informes de un preceptor*. Trad. de Rodolfo Tomás y Samper. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1924.
- HERBART, Johann Friedrich, *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Ediciones de La Lectura / Espasa-Calpe, 1935.
- HERBART, Johann Friedrich, *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Ediciones de La Lectura / Espasa-Calpe, 1935.
- JACHMANN, Reinhold Bernhard, “Rezension Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet von Johann Friedrich Herbart”, en *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung* [en línea]. Weimaer, Octubre, 1811, núm. 234, pp. 81-88, <https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00006700> [Fecha de consulta: 12 de abril, 2018.]
- JAEGER, Werner, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, México, FCE, 2006.
- KEHRBACH, Karl “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, 1887–1912. pp. XXXVII–LXXII.

KOSELLECK, Reinhart, *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Trotta, 2012.

LUZURIAGA, Lorenzo, comp., *Antología de Herbart*. Madrid, *Revista de Pedagogía*, 1935.

PETTOELLO, Renato, *Idealismo e realismo. La formazione filosofica di J. F. Herbart*. Firenze, La Nuova Italia, 1986.

SLOTERDIJK, Peter, *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid, Ediciones Siruela, 2008.

ÍNDICE

@

PRESENTACIÓN

Itzel Casillas Avalos y Renato Huarte Cuéllar

7

PRIMERA PARTE: TEJIDOS EDUCATIVOS

“Sobre textos e implicaciones educativas: un camino posible entre Iván Illich y Jorge Larrosa”

Renato Huarte Cuéllar

12

“La reflexión pedagógica en los textos clásicos de la Antigüedad. Cuáles, por qué y cómo leerlos”

María Guadalupe García Casanova

27

“El texto oral como función educadora: el caso de los cuentos jasídicos”

Renato Huarte Cuéllar

47

“Transiciones de la oralidad a la epístola en la obra pedagógica de Johann Friedrich Herbart”

Erick Cafeel Vallejo Grande

67

— | @ < > í | —

“Ideas educativas en sor Juana Inés de la Cruz.
Un análisis de la “Respuesta de la poetisa
a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”

Abril Atenea Reyes Sandoval

95

“Jane Eyre y Agnes Grey de Charlotte y
Anne Brontë: una perspectiva educativa”

María del Carmen Martínez Rodríguez y
José Daniel Asseo Azcárraga

113

“El Códice mendocino en la historiografía
educativa mexicana (1570-1945)”

Pólux Alfredo García Cerda

129

“La prensa como medio de divulgación del saber
pedagógico. La Enseñanza Primaria (1901-1910)”

Juan Pedro Galván Gómez

161

“La nación en la vitrina o cómo ser
mexicanos cosmopolitas”

María Esther Aguirre Lora

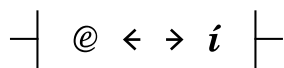
175

SEGUNDA PARTE: ALCANCES Y LÍMITES DEL TEJIDO

“A medio camino: entre leer y escuchar”

Itzel Casillas Avalos

225



“¿Por qué pensar la ficción en la relación
con la literatura y la pedagogía?”

Marlene Elizabeth Ortega Alarcón

239

“Aproximaciones a lo corporal en las obras
de Pierre Bourdieu y Michel Foucault.
Construcción de subjetividades y saberes”

Georgina Ramírez Hernández

253

“Espacio educativo.
Anotaciones desde la textualidad”

Omar Escutia Girón

269

“De muros, textos y contextos.
Apuntes para el estudio de la relación
entre arte mural y educación”

Israel Rivas Romero

287

“El texto, texto artístico y un acercamiento
al muralismo mexicano”

Itzel Suárez Bobadilla y
Cristian Yair Rincón Mercado

305

“Temporalidad del texto legislativo
en la educación”

Juan Eliezer Quintas Cruz

321

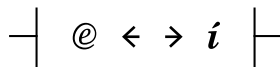
Idea de la República Universitaria llamada
Apedeusia. Ensayo de una utopía pedagógica

Pólux Alfredo García Cerda

335



Textos y educación: tejiendo tramas y urdimbres es una publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se terminó de editar y de producir en versión electrónica en febrero de 2024. Se utilizó en la composición la familia tipográfica Minion Pro y Century Schoolbook en diferentes puntajes. El diseño de la cubierta estuvo a cargo de Alejandra Torales. La formación tipográfica estuvo a cargo de Óscar Ramírez Martínez. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Geovani Padilla Hernández.



@Schola

ISBN 978-607-30-6955-7

