

LA CORRIENTE PSICOLOGICA HERBARTIANA Y SUS APORTACIONES AL METODO PEDAGOGICO MODERNO

Quizá parezca extraño, cuando de pulsar la metodología actual se trata, volver la vista a Herbart. Nos separa de él más de un siglo (vivió 1776-1841). Acentúa todavía más esa distancia el cuidado que nuestra generación pone en desindar ideológicamente los campos, adoptando la conocida leyenda de educación nueva y arribuyéndose con arrogancia el invento de una moderna pedagogía, la pedagogía experimental, con pretensiones de científica.

Lo que tiene de nuevo el pensamiento pedagógico moderno es cosa larga de averiguar, puesto que requiere un 'anáisis comparativo con todas las ideas que le precedieron, con aquello que es considerado como viejo. La apelación que se hace, por otra parte, al título 'de pedagogía científica exige precisar bien su significado e indagar, asimismo, sus orígenes para aquillatar cuanto tengamos de merecimiento propio y de legado de las generaciones anteriores.

Por una y otra causa, la corriente herbartiana presenta credenciales que fuera señalada injusticia excusar. Constituye el antecedente autorizado más próximo en el orden del tiempo de la revolucionaria pedagogía moderna, y se admite, además, con rara unanimidad, que la publicación por Herbart de la "Allgemeine Paedagogik aus der Zwecke der Erziehung abgeleitet", en 1806, señala el momento solemne de proclamar su rango científico, momento que, a nuestro juicio, había sido preparado por Vives, Comenio y Pestalozzi, entre otros.

Todo hace pensar que no es tarea inútil, tras del período de señalar distingos, ver lo que queda en el método moderno de aquella teoría cuya vigencia alcanzó el envidiable rango de centenaria y que, ya entrado el siglo actual, siguió llenando los manuales pedagógicos destinados a la formación de nuestros propios maestros.

Sobre dos pilares, ética y psicología, asentó Herbart, con trazo firme, su sistematización pedagógica. Refiérese la primera a los fines como la segunda a los medios de educación. De esta última, de los fundamentos psicológicos de la pedagogía científica hemos de ocuparnos en el presente estudio.

Mas la psicología herbartiana no es, al estilo de las de ahora, cosa que pueda tratarse con cierta independencia de los principios

filosóficos que sustente el autor. Con Herbart esto no es posible. Se encarga él mismo de advertirlo al declarar paladinamente que la psicología es metafísica aplicada (1). De aquí que sea asunto previo echar una ojeada, siquiera breve, a estos principios metafísicos.

I. METAFÍSICA

Aparece la metafísica de Herbart en lucha con el idealismo kantiano, predominante en la época; y del que, sin embargo, toma no pocas de sus ideas (2).

Su antecesor en la cátedra de Koenisberg había afirmado que las cosas son construcción del espíritu. Para Herbart, en cambio, las cosas se presentan a nuestro conocimiento con cierto carácter de imposición. Tendemos a creer que la sensación es copia o representación de una realidad, que lo percibido—color, sabor, sonido...—son propiedades de una cosa, la cual debe hallarse tras ellas, constituyendo la unidad de ellas.

Hemos de reconocer que las cosas aparecen y, por tanto, que de algo debe provenir esa apariencia misma. Si nada existiera, nada podría aparecer. Sucederá que esas propiedades múltiples y cambiantes no tengan la existencia real que el común sentir falsamente les atribuye, pero tendrán esas apariencias su fundamento y su explicación en una realidad existente.

Así, la sensación nos pone delante con toda evidencia la realidad, pero es contradictoria en la determinación de qué sea esa realidad. Vemos que la cosa tiene muchas propiedades, es decir, que es una cosa y a la vez muchas, que es siempre idéntica y, no obstante, sin cesar, en vía de formación.

La contradicción se resuelve suponiendo que en la cosa única subyace una pluralidad de entes reales, cada uno de los cuales posee una cualidad absolutamente simple, pero cuya síntesis explica el fenómeno de que la cosa sea una con muchas propiedades, es decir, con multiplicidad de accidentes variables. Tenemos en la cosa un ser simple, una mónada, un *real*, correspondiente a la sustancia, y en conexión con ella otros *reales*, según los accidentes, que estarán en una especie de vaivén continuo, en un espacio distinto del fenomenal, en un espacio inteligible.

Estos seres simples, en su movimiento, pueden coincidir en el

(1) Lo indica también el título de su obra psicológica más importante, *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung Metaphysik und Mathematik* (La Psicología como ciencia fundada en la Experiencia, la Metafísica y la Matemática).

(2) Hasta el punto de que muchos le consideran en la línea evolutiva del kantismo, como F. Klinke, por ejemplo, quien le incluye en este movimiento filosófico como representante del realismo metafísico pluralista (17, págs. 525-29).

mismo punto, y entonces se penetran enteramente, correspondiendo a nuestras concepciones de sustancias y accidentes. Mas existen a veces entre las cualidades esenciales de los diversos *reales* oposiciones diversas y, como lo contrario no puede existir en el mismo punto según el principio de contradicción, éstos tratan de suprimirse mutuamente, lo que origina *perturbaciones*. Cada uno de entre ellos tiende a destruir al otro, en tanto como está en él; pero éste resiste, ya que su cualidad no es suprimible, se mantiene en la integridad de su naturaleza simple por un acto de *conservación* individual. Lo que sean estos actos de *perturbación* y de *conservación* individual lo vemos claramente particularizado en la cosa Yo.

Nos es dado el Yo como uno e idéntico en la multiplicidad de sus aficiones simultáneas o sucesivas, de manera análoga a como se nos dan en la experiencia externa las cosas con varias propiedades múltiples y cambiantes. El Yo, de modo semejante a las otras cosas, es un *real* que está en conexión con otros *reales*. A las *perturbaciones* con que éstos le amenazan responde con actos de *conservación* de sí mismo, y éstos son causa de nuestras representaciones, de las sensaciones que tenemos del color, sonido, resistencia, etc.

Vemos, en fin, que la metafísica de Herbart es radicalmente adversaria de la idealista, ya que afirma la realidad del ser individual frente a la actividad, en vez de hacer depender de ésta al ser, pero se halla impregnada de idealismo, pues niega al espacio toda realidad absoluta y hace de él una producción del espíritu. Admite que esa realidad se halla integrada por muchos *reales*, concebidos éstos como seres simples a la manera de las mónadas de Leibnitz, lo que equivale a postular el pluralismo en lugar del monismo idealista. Por último, la ordenación y disposición de los seres requiere que el mundo tenga su origen en Dios, luego defiende el teísmo frente al panteísmo idealista.

El influjo de la metafísica herbartiana ha sido escaso, a diferencia de lo ocurrido con sus ideas acerca de la ética y psicología.

II. PSICOLOGÍA

Si de Herbart dice Ortega y Gasset (12, pág. 9) que parece un retrasado del siglo XVIII, de la edad "esclarecedora", amiga de la razón raciocinante y de las explicaciones mecánicas, es evidente que debe cargarse este retraso a la cuenta de su metafísica, y no a la de su psicología, que es, por el contrario, atrevida, matematizada, negadora de las facultades del alma, precursora en suma de las tendencias, extraviadas o no, de la psicología moderna (3).

(3) Entre las obras psicológicas de Herbart más importantes figuran la *Psychologie als Wissenschaft* (1924-25), ya citada, y *Lehrbuch zur Psychologie* (1816). De

El alma, según hemos visto en su metafísica, es un ser simple, un *real* que mantiene relación con otros seres simples.

Es en su origen una tabla rasa sin ideas innatas ni predisposiciones para formarlas. Tampoco es admisible la pluralidad de poderes o potencias a las que la psicología tradicional llama facultades. A su modo de ver estas facultades, inteligencia, voluntad, sensibilidad, rompen la unidad del alma. Son descritas por la psicología antigua como actuando de modo reiterado en favor y en contra mutua, cual entidades distintas, autónomas. Esto da lugar solamente a pseudo-explicaciones. A veces se llega a convertir en cosas meros conceptos clasificativos de los fenómenos psíquicos.

Se explica así tal conjunto de hechos por la inteligencia, tal otro por la voluntad y alguno por la sensibilidad. Todavía más. Se nos habla de facultades secundarias nacidas de las principales, como la memoria, juicio e imaginación de la inteligencia. También de una verdadera lucha entre estas potencias del alma, donde la imaginación se opone al entendimiento, los sentidos a la razón, la razón práctica a la especulativa. ¿Es esto admisib'e?

No existen tales facultades primitivas ni sus operaciones. La estructura del mundo psíquico viene explicada por el juego de imágenes, ideas o representaciones (*Vorstellungen*). Pueden producirse estas representaciones simples de modo simultáneo, y ser de igual o diferente naturaleza. Las representaciones homogéneas, por ejemplo, dos sensaciones del mismo sonido, dan lugar a una *fusión*. Las heterogéneas, en cambio, como un sonido y un color, pueden coexistir en el alma constituyendo un solo estado de conciencia, o en otros términos, formando una *complicación*.

Mas las representaciones de la misma naturaleza se hallan a veces en oposición mutua. Así la sensación de rojo se opone a la de azul, el sonido grave al agudo. Entonces cada una de ellas tiende a contrarrestar o inhibir a su contraria, se estorban, se empujan. Hay una *detención*, resultante de la suma de estorbo. Cuando las representaciones en lucha son igualmente intensas, ambas permanecen en la conciencia, pero cada una con la mitad de su intensidad. Si es diversa la intensidad, hay una transformación parcial, en virtud de la cual subsiste la misma representación, pero debilitada, oscurecida. Sus restos se combinan en un solo estado de conciencia, dando origen a una *fusión*.

Las *fusiones* son, pues, respecto de las representaciones de la misma naturaleza, lo que las *complicaciones* de las representaciones de naturaleza diferente. Mas esta mutua represión de las ideas nunca llega a hacer desaparecer la idea opuesta. Se empujan total o par-

attentionis mensura causisque primariis. Psychologiae principia statica et mechanica (1822) y *Ueber die Möglichkeit und Notwendigkeit Mathematik auf Psychologie anzuwenden* (1822).

cialmente hasta caer la más débil bajo el umbral de la conciencia, en lo inconsciente, donde queda en estado potencial, es decir, sin que desaparezca su fuerza. Esta persiste y se manifiesta como tendencia a la representación, a ascender de nuevo al campo de la conciencia, apenas desaparezca el obstáculo que se lo impide. Se esfuerzan por ganar el campo de la conciencia y en condiciones determinadas lo consiguen, se reproducen. Procesos psíquicos, tan heterogéneos aparentemente como los intelectuales, sentimientos, deseos y voliciones, son explicados igualmente por el simple juego de las representaciones.

Sea, por ejemplo, la combinación de representaciones $a + b$, que tiende a ocupar el centro de la conciencia bajo el influjo de una representación nueva a' , que favorece la acción de a , y la presencia de una nueva representación b' , que obstaculiza la de b . La combinación anterior $a + b$, se halla, pues, sometida a dos fuerzas antagonicas, de a' , que tiende a atraerla al campo de la conciencia, y de b' , que trata de rechazarla por debajo del umbral. Sobreviene de este conflicto, de este antagonismo de las dos ideas, un estado de tensión que da por resultado el dolor.

En cambio, si la acción favorecedora de a' es la más intensa, la combinación $a + b$ se eleva al plano de la conciencia, a pesar de la oposición que encuentra en b' . El sentimiento de este esfuerzo por el cual se vence el obstáculo ejercido sobre ella constituye el deseo y a' será el objeto de este deseo. Todo lo que tiende a favorecer era aspiración de $a + b$ a ascender al campo de la conciencia aumentará el deseo. Por el contrario, los nuevos elementos que traten de inhibirla originarán un aumento del dolor. Recordemos, para ejemplificarlo, el placer consecutivo al conocimiento claro y el dolor que se sigue de la oscuridad, contradicción o duda.

¿Qué pensar de este mecanismo psíquico herbartiano? Sin duda es inadmisible para el psicólogo moderno este considerar el alma como mero escenario en que los actores (las representaciones) aparecen y se ocultan entre bastidores. El alma es algo más que una serie de estados de conciencia, mero flujo y reflujo de ideas que tan pronto emergen como se desvanecen sin que ella, personaje mudo que las contiene, tenga nada que hacer.

Su concepción de la vida psíquica tiene, por otra parte, bastantes puntos de contacto con la de Leibnitz, si ponemos la palabra *reales* cerca de donde aquél decía múnadas. Tiene también marcado carácter asociacionista, asociacionismo que, originado antes de él, subsiste con atuendo moderno todavía en la actualidad. El concepto de inhibición como paso al inconsciente de las ideas vencidas y su acción posterior en forma de tendencias, sabemos que reaparece más tarde en la teoría de los reflejos condicionados de Pavlov y en el empleo de la palabra "represión", que hace Freud.

Las ideas de inhibición e interferencia son ideas fecundas que han pasado a los estudios modernos de psicología y pedagogía para ser usados una y otra vez en la explicación de los procesos de recuerdo y aprendizaje.

Será oportuno citar aquí que hace Herbart frecuentes incuraciones al campo de las matemáticas para exponer este ingenioso juego de las representaciones. Podría verse en él, quizás, al fundador de la actual tendencia a resolver por medio del cálculo los problemas pedagógicos y psíquicos; pero "no introduce la matemática en la psicología con la misma intención que los modernos psicofisiólogos y experimentales. Herbart no pretende medir, sino simbolizar con exactitud. Se trata, pues, de un mero juego terminológico sin consecuencias: este uso metafórico de las matemáticas no puede ser tomado como iniciador directo de la psicología matemática moderna donde ésta ejerce plenamente su oficio métrico" (12, pág. 31).

Entre sus mismos discípulos, frente a Drobisch, Cornelius y Lange, que acarician la pretensión de convertir a la psicología en ciencia exacta, están, en cambio, Exner, Voikmann, Waitz y Strümpell que no imitan a su maestro en estas especulaciones matemáticas.

Aunque no sea empleada por Herbart la expresión matemática con el sentido que la psicología y pedagogía experimental en la actualidad, es 'o cierto que fué un ejemplo sugerente para las fecundas investigaciones psicofisiológicas que le siguen, las de Lotze, Fechner, Hemholtz, Wundt... En suma, que la vemos actuante en el ánimo de los iniciadores de la corriente experimental.

Herbart ha elaborado, -según dice, todo su sistema psicológico a partir de la experiencia, y, sin embargo, no es su psicología propiamente experimental. En el uso que hace de la palabra, experiencia sería erróneo encontrar el equivalente del vocablo experimento; antes por el contrario, sostenía, como dice Barbado, que no se puede aplicar el experimento a los fenómenos psíquicos. Precisamente por impugnar con hechos esta última afirmación de Herbart, emprendió Fechner sus famosos experimentos psicofísicos, complementarios de los de Weber (2, pág. 377).

La psicología herbartiana, a pesar de sus errores, deja su ineludible impronta de modo especial en el campo educativo.

III. PEDAGOGÍA

Serían precisas muchas páginas para exponer y comentar las ideas pedagógicas vertidas por Herbart mismo en su *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806), y más tarde, como

obra de madurez, en su *Bosquejo para un curso de pedagogia* (1835, la primera edición, y 1841, la aumentada) (12, 13) (4).

Parece exagerado el juicio de Messer al afirmar que "en el desarrollo de su sistema pedagógico, Herbart ha aprovechado mucho más su conocimiento práctico de la vida psíquica infantil que su psicología "científica", la cual tiene un carácter enteramente metafísico y constructivo" (20, pág. 24).

Es forzoso admitir que se sirva de su experiencia docente, tanto como de sus teorías psicológicas, quien no se contenta con señalar principios generales al método pedagógico, sino que gusta de descender al detalle de los procedimientos y demás pormenores didácticos, examinando los prob'emas con la altura que corresponde a un científico y con la minuciosidad del que conoce las necesidades concretas del educador. En este contraste de la especulación con el ejercicio, en esta incidencia del teórico y del práctico en la misma persona radica posiblemente su gran fruto. No en balde fué durante tres años preceptor de los hijos del gobernador de Interlaken, Steiger, y más tarde, ya profesor de la Universidad de Koenigsberg, organizador de un seminario pedagógico.

Ahora bien, que del "carácter enteramente metafísico y constructivo" de su psicología pueda beneficiarse poco el método pedagógico, es cosa que ponemos en duda después de haber visto cómo mezcla los principios metafísicos con los datos de la experiencia para cimentar sus doctrinas y, sobre todo, diremos con el lenguaje de los hechos que ha sido la psicología herbartiana la que más ha dejado sentir su influencia en el campo pedagógico. Diganlo si no la exuberante bibliografía recogida en las 200 páginas que dedica Reit en su "Famvklcned'sche Handbuch der Pædagogik" (24) a mencionar los millares de libros y folletos destinados a estudiar el pensamiento de Herbart: véanse los congresos verificados y los institutos, revistas y periódicos que fueron fundados para propagar sus doctrinas pedagógicas: considérense que tales teorías han sido sancionadas también por más de un siglo de práctica pedagógica en

(4) No son éstas las únicas obras en las que Herbart desarrolla sus concepciones pedagógicas. El lector deberá tener presentes, a más de las anteriores: *Informes de un preceptor* (1797-1800. Trad. esp. 14). *Sobre la última obra de Pestalozzi: Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1802). *Primeras lecciones de Pedagogía* (1802). *Idea de Pestalozzi para un A B C de la intuición* (1802-1804). *Sobre el punto de vista para juzgar el método pestalozziano de instrucción* (1804). *Prefacio a la Pequeña guía para uso de los educadores que quieren hacer leer la "Odisea" a sus alumnos*, de Dissen (1809). *Sobre la educación por el concurso de los Poderes públicos* (1810). *Observaciones acerca de una Memoria pedagógica* (de Ziepel). *Sobre la relación de la escuela con la vida* (1818). *Juicio acerca de la organización de las clases según la idea del consejero Graff* (1818). *Sobre la relación del idealismo con la Pedagogía* (1831). *Examen crítico del sistema pedagógico de Schwarz* (1832). *Aforismos pedagógicos y Cartas sobre la aplicación de la Psicología a la Pedagogía* (1831, inacabadas).

todos los países; recuérdese, en fin, los numerosos discípulos y adeptos que tuvo (5). Parece poco razonable pensar que todo este movimiento pedagógico se deba a la intuición del práctico más que a la solidez científica de los fundamentos psicológicos puestos por el gran teórico de la educación que fué Herbart.

Intentemos extraer de su psicología las premisas que le sirvieron para obtener conclusiones pedagógicas que todavía gravitan sobre el método pedagógico actual, en la inteligencia de que algunas de ellas se ven a veces justificadas por las corrientes psicofisiológicas modernas de modo diverso. Limitemos nuestras inferencias sólo a los principios más generales del método.

Vaya por delante que el método apropiado a la educación formal de las facultades del alma no puede ser postulado por quien radicalmente las niega. No es posible, en franca ortodoxia herbartiana, plantear ejercicios con el deliberado propósito de desenvolver el juicio en sí mismo, como si éste existiera con independencia de los restantes elementos de la conciencia, ni es congruente solicitar una gimnasia particular para la memoria o para la voluntad cual si éstas fueran capacidades autónomas. Cae por su base la pretensión de enseñar una rama del conocimiento humano, por ejemplo, las matemáticas, para ejercitar el razonamiento del alumno, para cultivar y desarrollar su poder intelectivo. El desarrollo intencional de la vida del espíritu se consigue no por simples ejercicios de pura forma, sino por una instrucción sólida, sustancial y alimenticia.

De aquí que la cuestión de determinar qué materias son las más adecuadas para ese cultivo formal carezca de objeto. No es, por consiguiente, un partidario decidido de la enseñanza de las lenguas clásicas, antiguo tópico que ve justificada su inclusión en los programas escolares por su invocado valor formal y no por su utilidad en el presente. A pesar de su amor a los estudios greco-latino, no obstante su gusto por que los jóvenes lean en su lengua original la "Odisea", considera que "el trabajo que ocasionan las lenguas clásicas se halla compensado ahora sólo cuando el talento coincide con la seria intención de adquirir conocimientos clásicos completos" (13. párrafo 278).

El golpe asestado por Herbart a la teoría tradicional de las facultades del alma tiene notable repercusión en la mayor parte de los psicólogos y pedagogos que le siguen, quienes aprestan sus bártulos de laboratorio a averiguar lo que haya de cierto en esta ne-

(5) Mencionemos los Stov, Ziller, Dörfeld, Rein, Paulsen, Beneke, Waitz, Strümpell, Wilmann, Barth..., en Alemania; los Wiget, Florin, Hug, Joos, Guex..., en Suiza; Roehrich, Pinloche, Mauxion, Gockler..., en Francia; de Garmo, McMurry, Ufer, Parker..., en Estados Unidos; los Felkin, Adams, Darroch..., en Inglaterra; Fornelli, Credaro..., en Italia. Señálase en lugar destacado la notable influencia herbartiana ejercida por Ruiz Amado en nuestra patria.

gativa radical, prefiriendo por lo pronto hablar de funciones, factores u otros vocablos semejantes en vez de usar la antigua terminología de facultades. La repulsa herbartiana de la educación formal ha promovido una seria revisión crítica de los métodos tradicionales educativos, problema sobre el cual las investigaciones experimentales de la pedagogía moderna no ha pronunciado todavía un juicio resolutivo (7, 28, 22, 4).

Si hemos visto lo que Herbart niega respecto a la educación intelectual, bueno será examinar ahora lo que afirma, el método pedagógico que construye. Su concepto psicológico de la apercepción puede decirse que es el punto nuclear de la didáctica herbartiana. No es nueva la palabra, pues ya la emplearon Leibniz y Kant con diverso sentido, pero se debe a Herbart su empleo en la psicología y pedagogía modernas en cuanto significa apropiación mental del contenido nuevo por los contenidos que existen previamente.

De los dos tipos de atención involuntaria que distingue, primitiva y aperceptiva, concede a ésta el papel más importante en el proceso docente. Para la primera, la que surge de una impresión fuerte sobre los sentidos, vale el empleo de medios intuitivos, es decir, la percepción directa de la cosa o su imagen, como sencillamente Pestalozzi. En cambio, la atención aperceptiva, la que nace de las ideas que preexisten en el espíritu, no depende del choque vivo de las sensaciones exteriores en tanto grado como de lo adquirido anteriormente. Supone la existencia de ideas previamente interiorizadas que tienden a apropiarse o asimilarse las ideas nuevas. Esta acción que las representaciones antiguas ejercen sobre las nuevas, su incorporación a la masa aperceptiva, desempeña un papel principal en el proceso didáctico. Al interés queda reservado evocar las ideas antiguas, llamar las ideas nuevas, en fin, determinar el movimiento del espíritu. De aquí el fino análisis, en el cual no entramos, que hace del interés, el concepto más importante, a juicio de Hernández Ruiz, de la pedagogía contemporánea (16, págs. 12-31).

Cuando una idea ocupa el centro de la atención, las ideas incongruentes son rechazadas al campo de lo subconsciente. Permanecen allí, no obstante, vivas y esforzándose por volver al centro de la conciencia, desplazadas por otras ideas más fuertes, pero dispuestas a reaparecer cuando la idea dominante del momento les sea propicia. El alumno que aprende no puede atender a dos ideas simultáneamente, a menos que ellas se fusionen en una *complicación*. Si dos o más ideas se combinan, la idea compleja resultante procede como una unidad, siendo llevada y traída al campo de la conciencia como un todo. Una combinación de muchas ideas afines forma una potente *masa aperceptiva* que acoge y asimila el material nuevo que le sea adecuado y excluye el irreducible.

Así, siempre que una nueva idea acude a la conciencia salen a

su encuentro las que en ésta preexisten y, luchando con ella, la transforman, la incorporan a su propia masa. El elemento apercibido pasa a integrarse de este modo con los anáguos, con los elementos apercibientes de la conciencia. Por eso, antes de solicitar el aprendizaje de nuevos conocimientos, conviene preparar el camino suscitando una gran *masa aperceptiva* de ideas familiares e interesantes. Hay que buscar, pues, relacionar lo que se enseña con lo que se ha enseñado ya. No tenemos verdadera instrucción, sino cuando la noción nueva se inserta debidamente en la serie de nociónes ya existentes y se integra como un elemento apercibiente más.

Ahora bien, si los conocimientos anteriores deben facilitar el acceso a los conocimientos nuevos, si éstos se ensartan unos en otros a manera de cerezas, el inicio de todo proceso didáctico será partir de la experiencia personal del alumno, de todo lo que ya posee por enseñanzas anteriores o por libre adquisición.

Antes de comenzar su lección, el maestro ha de preocuparse de situar el espíritu de sus alumnos en el círculo de ideas a que se refiere el objeto particular de su enseñanza, desviar aquéllas que pudieran impedir el acceso de los conocimientos nuevos y despertar aquellas representaciones que dormitan en su espíritu, provocando la atención aperceptiva, llamando a la espera de los conocimientos que deben ser asimilados.

Comenzada la lección, es necesario evitar todo lo que pueda alejar esa atención aperceptiva. Hay que ir derechamente a satisfacer la espera provocada. No turbarla con detenciones a destiempo, digresiones demasiado largas, repeticiones inútiles, salidas extemporáneas, en fin, evitar a toda costa las apercepciones extrañas al objeto lectivo. Marchar hacia los fines didácticos lentamente, sin precipitación, cubriendo las cuatro etapas o momentos de la enseñanza que Herbart llama *claridad, asociación, sistematización y método*.

Nombres son éstos que no aciertan a expresar lo significado, como él mismo reconoce al decir otras veces *mostrar, asociar, enseñar y filosofar*, y que no deben confundirse con los modos *descriptivo, analítico y sintético*, que son otras tantas formas de enseñanza susceptibles de empleo en cada uno de los cuatro momentos señalados.

A mi modo de ver, la primacía histórica en distinguir teóricamente etapas definidas en el proceso de la enseñanza no corresponde a Herbart, pues ya Comenio (1592-1671) hablaba de *comprender, recordar y practicar*; pero si le pertenece la cimentación psicológica de la estructura docente. Cabe a sus discípulos, especialmente a Ziller, la invención nominativa de *grados formales* para designar lo que el maestro llamó *momentos* de la enseñanza, a causa de su aplicabilidad indistinta a cualquier materia o contenido didáctico.

Aquí radica posiblemente el mayor de los errores de Herbart, el

prescribir esta ordenación rígida e inflexible para cualquier enseñanza, sea para la de ciencias naturales o para la exposición de hechos históricos. Resulta poco razonable suponer que cuando tantos y diversos son los caminos para constituir estas ciencias, sólo quede uno para enseñarlas. Incluye la pedagogía herbartiana en un vicio que con el tiempo había de originar su muerte, el formalismo metodológico, el mecanicismo en la enseñanza. Cohíbe toda originalidad del docente, no deja ocasión para la espontaneidad del discípulo, suprime, en fin, toda actividad libre de uno y otro. En la práctica se ha llegado a la más extremosa rutina. Se pensó que, a ser posible, cada hora de enseñanza debía dividirse en las cuatro etapas mencionadas y cada contenido material presentarlo con la misma seriedad rigurosa.

Por extraño que parezca fué este error precisamente, su formalismo didáctico, lo que más llamó la atención de sus adeptos, y no para enmendarlo, sino para acentuar aún más el mecanismo metodológico, dando en la manía de dividir y subdividir estos grados formales. Renunciamos a seguir de cerca la línea evolutiva de estos grados formales, plasmada en Doerpfeld, Wiget, Ziller, Rein, Sallvürk, Seyfert, Messmer, Regener, Barth..., para preguntarnos qué nos queda de toda esta floración herbartiana de pasos didácticos (6).

Ante todo hagamos la justicia de reconocer que ha tenido el gran mérito de desterrar de la práctica pedagógica el mero impresionismo metodológico, al hacer una viva llamada a la fundamentación psicológica de los procedimientos didácticos. Incluye, sin embargo, en el exceso de instalar el proceso docente en la rígida arquitectura de un sólo método, igualmente válido para una lección de lenguaje que para el aprendizaje de un teorema matemático.

Pese a que los esquemas herbartianos han sido arrumbados con otras producciones de recuerdo histórico, hemos de confesar que la reacción configurada por las escuelas nuevas ha ido demasiado lejos en sus críticas para quedar luego demasiado cerca del esquema didáctico.

Recuérdense las etapas propuestas por Decroly para sus centros de interés:

Observación-asociación-expresión.

No se olvide que propone Kerschensteiner:

Observación-síntesis-análisis-comprobación.

(6) En la obra de P. Barth *Pedagogía* (3, págs. 301-16), puede hallar el lector, si lo desea, una breve síntesis de estas variaciones formalísticas. Con análogo objetivo merece ser consultada la *Didáctica general*, de los hermanos A. y J. Schmeider (27, páginas 113-32).

Tampoco que Helen Parkhurst distingue para el Plan Dalton:
Introducción-tópico-problemas-trabajo escrito-trabajo de memoria-
referencias bibliográficas-relaciones.

Convengamos en que la nueva educación, después de reclamar la máxima libertad para el proceso educativo, no deja de arbitrar para su uso otra serie de pasos didácticos, de evidente añoranza herbartiana. Ya repara en ello Rude, definidor de la escuela nueva, cuando dice que la metodología moderna corre también el peligro de verse tan esquematizada y mecanizada como los grados formales de Ziller y Rein (26, pág. 344).

Así como de su propia concepción psicológica ha extraído Herbart el método didáctico que propone, también es ella la que condiciona, junto con la ética, muy vigorosa sin duda en su pensamiento filosófico, los procedimientos de educación moral. A este problema, al de los medios de formación del carácter, consagra un largo capítulo, quizás el más importante de su "Pedagogía general derivada del fin de la educación" (12, págs. 211-303).

Pero dado su criterio de que el alma es tan sólo una serie o conjunto de representaciones, no puede seguirse de ello sino un intelectualismo pedagógico que haga de la instrucción, esto es, de la adquisición de nuevas representaciones o ideas, la base única de la educación. El deseo y la volición no tienen originariamente sustantividad propia. Son manifestaciones adjetivas de las representaciones. A una psicología, "la más radicalmente intelectualista que se ha intentado" (12 pág. 34), ha de corresponder necesariamente una pedagogía moral que acuse el mismo radicalismo.

Si el carácter viene dado por un sistema de representaciones, deseos y voliciones, firmemente enlazadas, es evidente que su cultivo ha de radicarse en una instrucción sólida y completa. El carácter está en función de lo que el hombre quiere, y lo que quiere es lo que piensa de modo conveniente. La instrucción será, pues, el fundamento básico de esa formación del carácter.

Es falso, bien sabemos, que la moralidad pueda esperar todo o casi todo del grado de instrucción y de la amplitud de las masas aperceptivas del hombre, que la práctica de la virtud descance en la variedad, extensión y multiplicidad de los conocimientos. Hablar de los sentimientos como fuente originaria de la virtud no sería posible, puesto que, según él, los sentimientos derivan de las ideas. Desemboca, como dice Compayré, en un intelectualismo estético. No se puede ya decir con los antiguos moralistas que "las grandes ideas vienen del corazón". Esto es para Herbart lo contrario de la verdad: es el corazón el que se caldea y se anima bajo el influjo de las ideas (5, pág. 94).

La educación moral es conseguida, según Herbart, a través de la instrucción, por medio de la enseñanza educativa. No hay lugar en su sistema para hablar de dos educaciones distintas, la intelectual y la moral; dirigidas, la primera, al cultivo de la inteligencia, y la educación moral, a la voluntad. Si la estructuración animica en facultades no existe, queda negada su formación por separado. La vida mental es una e indivisible. Hay sólo una educación, la educación por la instrucción o la instrucción educativa.

Como apunta Meumann, se debe a los herbartianos el confusismo introducido en pedagogía entre las finalidades morales y las puramente intelectivas de la acción docente (21, pág. 258). Dudamos, sin embargo, que se haya avanzado una centésima en esta distinción, esto en el caso de que pueda conseguirse, siquiera especulativamente, esa diferencia nítida entre educación y enseñanza moral.

He aquí el apretado esfuerzo de las ideas herbartianas que todavía nutren la metodología pedagógica contemporánea: revisión critica que continúa de la antigua doctrina de la educación formal; enumeración de pasos didácticos, que fueron primariamente combáticos por la escuela nueva para terminar adoptando otros semejantes, cuando no se incurre en la censurable dispersión metodológica de radicarlo todo en el capricho o humor momentáneo de alumnos y educadores, y, en fin, el principio de enseñanza educativa que, desprovisto de su exclusividad, rige la actualización metodológica de todo pedagogo moderno que no haga del utilitarismo la razón máxima de su quehacer profesional.

La deuda contraída con la escuela herbartiana es, pues, verdaderamente notable. Una razón más para que sea preferible hablar de evolución, mejor que de revolución, con referencia a la metodología pedagógica actual.

ESTEBAN VILLAREJO MÍNGUEZ
Profesor de la Universidad de Madrid

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- (1) Adams, John: *The herbartian Psychology applied to education*. D. C. Heath and Company. London (s. a.), 284 págs.
- (2) Barbado, M: *Introducción a la psicología experimental*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 2.^a edición. Madrid, 1943, 675 págs.
- (3) Barth, P.: *Pedagogía*. Trad. esp. Espasa-Calpe. 3.^a edición. Madrid, 1936, 478 págs.
- (4) Castiello, Jaime: *La formación mental. Contribución a la investigación experimental de la educación formal*. Trad. esp. Editorial Jus, México, 1944, 250 págs.

- (5) Compayré, Gabriel: *Herbart y la educación por la instrucción*. Trad. esp. Ediciones de "La Lectura". Madrid, 1922, 157 págs.
- (6) Credaro, Luigi: *La pedagogia di G. F. Herbart*. Società Editrice Dante Alighieri, Roma, 1900, 327 págs.
- (7) Fox, Charles: *Educational Psychology, Its Problems and Methods*. International Library of Psychology Philosophy and Scientific Method. London-New York. 3.^a ed. 1935, 442 págs.
- (8) Fritzsch, Theodor: *Juan Federico Herbart*. Ed. Labor. Traducción española. Barcelona-Buenos Aires, 1932, 208 págs.
- (9) Garmo, Charles de: *Herbart and the herbartians*. William Heinemann, London, 1895, 268 págs.
- (10) Goecker, Louis: *La pédagogie de Herbart*. Librairie Hachette et Cie. París, 1905, 404 págs.
- (11) Guex, François: *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Librairie Payot (Lausanne) et Librairie Félix Alcan (París), 2.^a ed., 1913, 724 págs. (Hay edición española.)
- (12) Herbart, J. F.: *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Trad. esp. Prólogo de Jose Ortega y Gasset, 3.^a ed. Ediciones de "La Lectura". Madrid, 1935, 327 págs.
- (13) Herbart: *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Trad. esp. Espasa-Ca pe, 1935, Madrid, 279 págs.
- (14) Herbart: *Informes de un preceptor*. Trad. esp. Ediciones de "La Lectura" (s. a.), Madrid, 125 págs.
- (15) Herbart: *Principales œuvres pédagogiques*. Trad. de A. Pinloche. Lille, 1894.
- (16) Hernández Ruiz, Santiago: *Psicopedadología del interés*. Estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea. Editorial U. T. E. H. A. México, 1946. 313 págs.
- (17) Klimke, Federico: *Historia de la Filosofía*. Trad. esp. Editorial Labor. Barcelona, 1947. 932 págs.
- (18) Mauzion, Marce o: *La educación por la instrucción y las teorías pedagógicas de Herbart*. Trad. esp. Daniel Jorro, editor. Madrid, 1927. 318 págs.
- (19) Messer, August: *Historia de la Pedagogía*. Trad. esp. Editorial Labor. Barcelona-Buenos Aires, 1927. 392 págs.
- (20) Messer, August: *La Filosofía en el siglo XIX*. Empirismo y naturalismo. Editorial Revista de Occidente. Trad. esp., tercera edición. Madrid, 1936. 192 págs.
- (21) Meumann, Ernesto: *Compendio de Pedagogía experimental*. Versión española de Ramón Ruiz Amado. Barcelona, 1924. 392 págs.
- (22) Planchard, Emile: *A investigação pedagógica. Objeto-Métodos-Resultados*. Trad. portuguesa. Arménio Amado, editor. Coimbra, 1944. 210 págs.
- (23) Rein, W.: *Resumen de Pedagogía*. Trad. esp. Ediciones de "La Lectura". Madrid, 1925. 192 págs.
- (24) Rein, W.: *Encyklopädisches Handbuch der Paedagogik*. Langesalza (Beyer). 1903-1911. Diez tomos y un índice sistemático.
- (25) Roerich, Eduardo: *Teoría de la educación según los principios de Herbart*. Trad. esp. Librería de la Vda. de C. Bouvet. París-Méjico, 1904. 197 págs.
- (26) Rude, Adolf: *La escuela nueva y sus procedimientos didácticos*. Trad. esp. Editorial Labor. "El Tesoro del Maestro", I. Barcelona, 1937. 374 págs.

- (27) Schmieder, A. y J.: *Didáctica general*. Trad. esp. Publicaciones de la "Revista de Pedagogía". Madrid, 1932. 174 págs.
- (28) Van der Ve dt, James A.: *Cuestiones de Psicología*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía. Madrid, 1947. 106 págs.
- (29) Willmann, Cto: *Teoría de la formación humana*. Trad. española. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía. Madrid, 1948. Dos vols.
- (30) Willmann, Otto: *Johann Friedrich Herbart's Padagogische Schriften*. Zweite ausgabe. Leipzig, 1880. Dos vols.

S U M M A R Y

The purpose of the author is to discuss the psychological fundaments of the Herbart school and to point out its bearing on the modern pedagogical method.

Starting from the statement that according to Herbart's opinion psychology is only applied metaphysics, he reviews the metaphysical principles on which Herbart bases his philosophy and he especially insists on the study of his psychological conception.

From that study he deduces those Herbart's ideas which are still living in contemporary didactics: the critical revision of the ancient doctrine on general education; the enunciation of those didactical ways which were formerly attacked by the modern school to end by adopting several similar ones and finally the educational teaching principle which, after having been deprived of its exclusiveness, rules the methodological activities of all the modern pedagogues who do not base their professional task on utilitarianism.