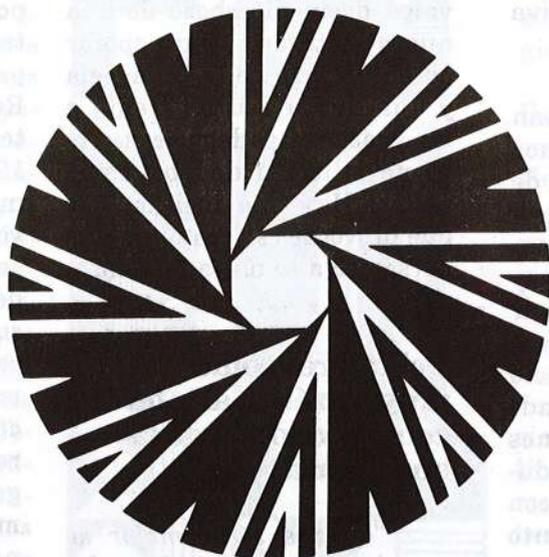




Historia de la Pedagogía



Una reflexión Ética

Desde el saber pedagógico (Herbart y la Escuela Activa)

Carlos E. Noguera R. *

Desde hace algunos años nos hemos visto abocados a un debate cada vez más insistente en torno de los posibles, y de hecho, múltiples vínculos que se establecen entre educación, pedagogía y ética. Pero durante mucho tiempo (quizás desde finales del siglo XIX) la separación que se operó entre "disciplinas científicas" y "disciplinas especulativas", hizo impertinente, o a lo me-

nos, poco relevante la pregunta por las relaciones entre estos campos de saber.

De todos modos, desde comienzos de siglo este problema parecía ya solucionado para el pensamiento pedagógico: la pedagogía, junto con

la psicología y las demás disciplinas que de una u otra manera se vincularon a aquella, a la luz de los planteamientos de la ciencia experimental, consideraron como su propósito particular contribuir con un conjunto de resultados experimentales que a manera de medios tendrían que retomar la política, la religión y la ética para encauzar los procesos educativos y de enseñanza hacia unos fines parti-

* Carlos E. Noguera R. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación (Bogotá). Investigador del CIUP.

culares, en los cuales no tenía cabida la "ciencia", objetiva y neutral.

El auge que en el país han tenido durante los últimos años las reflexiones acerca de las relaciones ética-pedagogía nos pone de presente entonces, la necesidad que hoy tenemos de problematizar aquella solución que durante varias décadas permaneció sin ocupar un lugar destacado dentro de las preocupaciones pedagógicas. Sin lugar a dudas, estaremos de acuerdo con que el llamado Movimiento Pedagógico ha tenido que ver de manera considerable en esta problematización. Pero, ¿de qué se trata? ¿Será que hoy, después de ignorar durante mucho tiempo aquellas reflexiones, hemos llegado por fin a "tomar conciencia" de la importancia de este problema? Quisiera pensar más bien que en lugar de una "toma de conciencia", producto de un largo y silencioso proceso de maduración, el Movimiento Pedagógico ha venido a constituirse en un importante vector de fuerza que como núcleo anónimo de poder entró a funcionar en el ámbito educativo y cultural del país, posibilitando la apertura de una grieta en nuestro saber pedagógico; grieta a partir de la cual se estaría operando una transformación en nuestras formas de ver y hablar sobre la enseñanza, el maestro y la escuela.

SI ello fuese así, quizás esa incitación a hablar en torno de las relaciones entre ética y pedagogía sea el esbozo de un

nuevo "gesto pedagógico"¹, valga decir, el esbozo de una nueva categoría para operar en el discurso de la pedagogía y una nueva actitud frente a las prácticas pedagógicas. Pero no se trata de una esperanza. Hay que incitar, hay que provocar ese gesto; en esta perspectiva se ubica este ensayo.

Del interés como proyecto ético al interés como economía de la enseñanza

"Quizás sería mejor si la Pedagogía pudiera deliberar lo más exactamente posible sobre -sus propios conceptos-, cultivar más una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría más el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada"

Federico Herbart

Es muy probable que la pregunta por las relaciones entre ética y pedagogía evoque necesariamente una reflexión filosófica. Quisiera sin embargo, intentar un trabajo diferente: un análisis "pedagógico" de esa relación. Ahora bien, ¿qué características debería tener un trabajo en esta perspectiva? ¿cuál sería su particularidad? ¿qué sería aquello que le permitiría diferenciarse de otro tipo de análisis? Nada me ha parecido más adecuado para responder a estas preguntas que remitir-

me al propio texto que ha hecho posible estas reflexiones. Se trata de una publicación del profesor Santiago Hernández Ruiz ("Psicopedagogía del Interés") aparecida en el año de 1946 dentro del gran movimiento pedagógico y educativo que por Europa y E.E. U.U. se impulsó desde la última década del siglo XIX, texto cuya particularidad podría esquematizarse en dos elementos: su énfasis en la necesidad de realizar una reflexión propiamente pedagógica acerca de los problemas de la "pedagogía moderna", y la instauración del concepto de interés como el eje para tal reflexión. Así pues, antes que un inventario o un "estado del arte", aquel texto constituye un análisis de los principales problemas que se plantearon a la pedagogía durante la primera mitad de este siglo tomando como base para el análisis el concepto de interés.

Hernández Ruiz no solamente demuestra cómo la preocupación por el interés ha sido una de las preocupaciones centrales del saber pedagógico, sino que además y para-

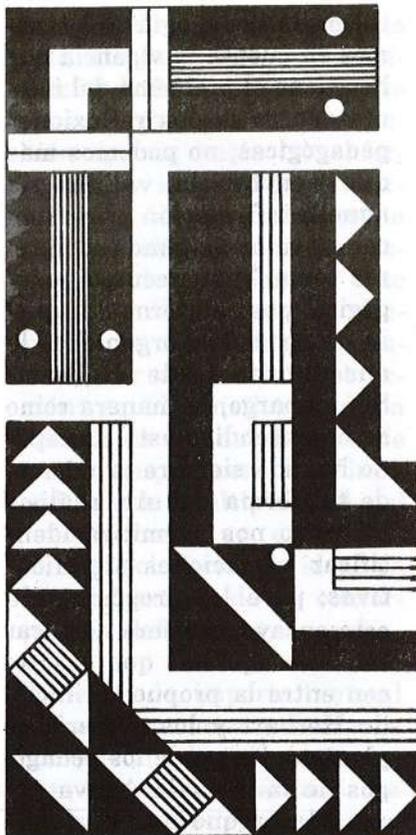
¹ He tomado la noción de "gesto" de las reflexiones planteadas por el profesor Edgar Garavito a lo largo de varias charlas a las cuales tuve la oportunidad de asistir. De acuerdo con su análisis sobre el pensamiento filosófico de M. Foucault, Garavito elabora la noción de "gesto" para dar cuenta del momento de gestación de una nueva manera de ser del pensamiento; en este sentido, el "gesto" implica entonces una CATEGORÍA (entendida como una manera de proceder en el discurso) y una ACTITUD (como una forma de estar en el mundo).



lamente, muestra que es posible -y como él mismo insiste- necesario, realizar desde este concepto un análisis más ligado al campo del saber pedagógico que a otras inquietudes -psicológicas por ejemplo- como era (y como sigue siendo aún en gran medida) la característica de las propuestas pedagógicas. Es decir, se trata de un análisis que desde el interior mismo del saber pedagógico determine sus elementos más problemáticos advirtiendo los peligros de un "psicologismo entusiasta" que a fin de cuentas fue la marca de las propuestas activas de la primera mitad del siglo.

Aunque discutible en muchos de sus aspectos, el intento de abordar el problema desde nociones, categorías y conceptos más pedagógicos que psicológicos o de cualquier otro tipo, constituye un punto de referencia fundamental en la perspectiva de encontrar un espacio propio, legítimo y ciertamente autónomo para las reflexiones pedagógicas. Como el mismo Hernández Ruiz diría, "...falta introducir puntos de vista pedagógicos que rectifiquen las desviaciones producidas por preocupaciones doctrinales, psicológicas, científicas, utilitarias o sociales demasiado absorbentes"².

En este sentido, podríamos decir que el aporte principal de aquel trabajo consiste en la ubicación del interés como una noción central en lo que Olga Lucía Zuluaga ha denominado el horizonte conceptual de la Pedagogía³. Como



resultado de una amplia mirada a los planteamientos pedagógicos de autores tan distantes como Quintiliano, Comenio, Vives, Huarte de San Juan, Locke y Rousseau, concluye el autor que "la intuición del valor pedagógico del interés es tan antigua como la organización de la educación y la enseñanza", sin embargo, reconoce que "la idea significada con la palabra interés no es objeto de investigación y reflexión hasta Herbart"⁴. Así pues, estos análisis son de una gran importancia en tanto nos demuestran que es posible emprender una reflexión desde el saber pedagógico tomando como base para ello conceptos o nociones que aunque no propios ni exclusivos de este campo permiten particulari-

zar y caracterizar los análisis como propiamente pedagógicos.

De otro lado, y a propósito del concepto de interés, rescata Hernández Ruiz el intento más importante de sistematización de la reflexión pedagógica que a pesar de su carácter de tal, ha estado cubierto por el velo del olvido en el que sin lugar a dudas tuvo mucho que ver el "psicologismo entusiasta" del que hablara en líneas anteriores: evidentemente se trata de la propuesta herbartiana. Para la época en que se editó el texto en mención, la pedagogía de Herbart era blanco privilegiado de las críticas, punto de contraste para afirmar la "nueva" pedagogía y diferen-

² Hernández Ruiz, S. *Psicopedagogía del Interés*, 2a. edición. México. UTEMA, 1950, pág.41.

³ Por horizonte conceptual entiendo en su acepción más amplia, el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado; un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcanza o no un estatuto de "cientificidad"; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entren en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan a reagrupan a propósito de aquellos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber". Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia*, Bogotá. Foro Nacional por Colombia, 1987, pág.71.

⁴ Hernández Ruiz, Santiago, *Op. Cit.*, pág.1.

ciarla de la metafísica, del intelectualismo o simplemente del tradicionalismo. Hoy en día es tan sólo un personaje más dentro de las historias de la educación, y sus obras, quizás piezas empolvadas de biblioteca que ya nadie lee.

Si bien el texto mencionado no parece proponerse siquiera la exploración del problema que nos ocupa en este escrito, de alguna manera encontré en el interior de sus páginas un conjunto importante de referencias que me permitieron bosquejar un posible camino de investigación. He utilizado entonces las elaboraciones de Hernández Ruiz para el análisis de esa transformación, de ese quiebre profundo que es posible identificar entre la propuesta herbartiana de una pedagogía científica (fundamentada en una psicología filosófica y una filosofía práctica) y la más reciente propuesta de lo que se conoce en la historia de la educación y la pedagogía como el movimiento Escuela Activa; transformación que he designado como la transición entre el interés como proyecto ético y el interés como economía de la enseñanza.

Herbart: el interés como proyecto ético.

Siguendo los análisis del profesor Hernández Ruiz, podríamos decir que la propuesta herbartiana de una 'pedagogía científica' está construida sobre la idea del interés, quedando así desde el principio constituido en concepto fundamen-

tal de la pedagogía⁵. Si tenemos en cuenta la vigencia que hoy tiene el problema del interés dentro de las reflexiones pedagógicas, no podemos más que aceptar la validez de aquella afirmación y reconocer el valor asignado al interés como "gran recurso pedagógico" pues en torno de aquel se ha pensado y organizado la enseñanza desde Herbart: Sin embargo, la manera como se ha entendido este concepto no ha sido siempre la misma, de tal forma que un análisis histórico nos permitirá identificar variaciones significativas; para los propósitos de este ensayo, quisiera destacar tan sólo aquellas que acontecen entre la propuesta inicial de Herbart y los posteriores planteamientos de los pedagogos de la Escuela Activa por considerar que es allí donde se produce una de las más recientes e importantes transformaciones en el campo del saber pedagógico⁶.

Instrucción y Formación del Carácter.

Para Herbart existen dos fuentes de conocimiento iniciales: la experiencia y el trato social. La primera hace referencia a la actividad del individuo sobre las cosas, sobre lo que lo rodea, sobre el mundo; la segunda se refiere a aquella actividad en donde lo fundamental es el intercambio, la interacción entre diversos individuos. Ambas actividades ofrecen a cada individuo un conjunto importante de representaciones a partir de las cuales, y mediante un proceso de ensan-

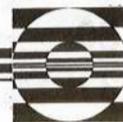
chamiento, se va conformando el conocimiento. Pero al decir de Herbart, estas dos fuentes iniciales no son suficientes: es necesario que sean complementadas y en cierta medida organizadas y aún ampliadas mediante el proceso de instrucción. Sólo ésta puede articular de manera coherente y proyectar hacia círculos más amplios, los elementos (representaciones, percepciones) que aportan la experiencia y el trato social, de manera que constituye la fuente más importante de todo conocimiento. Diría Hernández al respecto: "Sin la instrucción, las ideas que proporciona la experiencia son confusas; los sentimientos nacidos del simple trato social, inciertos"⁷.

Como se desprende de estas afirmaciones, el proceso de instrucción constituye dentro

⁵ Ibid., pág.19.

⁶ SI bien es posible realizar un análisis de las diferencias y transformaciones más importantes entre la reflexión herbartiana y las propuestas de Decroly, Dewey, Claparede, entre otros, mi propósito es más bien reconocer el punto más general de tales transformaciones; de ahí que se refiera al movimiento "Escuela Activa" en general. Un trabajo posterior tendrá que dar cuenta de las diferencias particulares, principalmente en relación con los planteamientos de Decroly y Dewey (Decroly, porque en su libro *Problemas de Psicología y Pedagogía*, analiza en detalle sus diferencias en la manera de entender el problema del interés con respecto a Herbart; Dewey, porque dedica todo un libro al análisis del interés: *El Interés y el Esfuerzo*).

⁷ Ibid., pág.32.



de la pedagogía herbartiana el centro de atención y será precisamente a partir de este énfasis que se desplegarán las críticas más incisivas de la Escuela Activa, pues para los pensadores de este movimiento es el proceso de aprendizaje el lugar hacia el cual deberá converger toda reflexión pedagógica. En este sentido, podríamos hablar de la propuesta herbartiana como el intento más importante de expansión de la enseñanza.

Tenemos entonces que para Herbart la instrucción nada tiene que ver con lo que hoy día entendemos por tal, es decir, como aquella actividad cuyo propósito es el establecimiento de un conjunto de habilidades o de destrezas en el individuo, actividad mecanizante que requiere como complemento necesario e imprescindible un proceso más amplio de formación del individuo. Muy por el contrario, la instrucción tiene para Herbart una estrecha relación con la formación del carácter:

"La instrucción se propone inmediatamente formar el círculo de ideas; la educación, el carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero; en esto consiste la suma capital de mi pedagogía"⁸.

El círculo de ideas es el conjunto de representaciones que adquiere el individuo mediante la experiencia y el trato social, a la vez que constituye la base misma para la obra de la instrucción; ésta, pues, parte del círculo de ideas y busca su ampliación

trabajando para ello sobre lo que Herbart llama "multiplicidad del interés". Dicho de otra manera, la instrucción apunta hacia la conformación y ampliación del círculo de ideas mediante la multiplicidad del interés; pero no podemos entender este interés múltiple como un simple medio o procedimiento para llevar a cabo la instrucción: aquel constituye el fin mismo de la instrucción. Se trata pues, de acercar el individuo a la multiplicidad del interés como un ensanchamiento del círculo de ideas en la perspectiva de la conformación del carácter moral:

"En el fondo, importa tanto al educador las artes y destrezas que pueda adquirir un joven, por el mero prejuicio de cualquier maestro de escuela, que el color que ha de elegir para su traje. Pero sí ha de preocuparle, por encima de todo la forma en que se establece el círculo de ideas en su discípulo, pues de estas nacen los sentimientos y de estos los principios y modos de obrar"⁹.

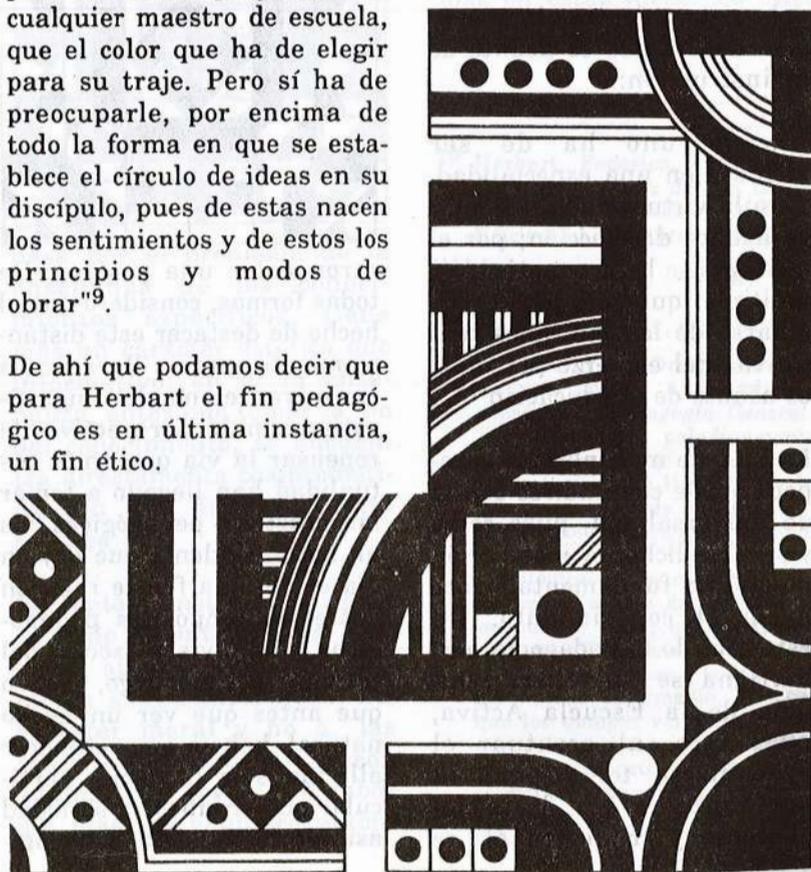
De ahí que podamos decir que para Herbart el fin pedagógico es en última instancia, un fin ético.

La "multiplicidad del interés".

En términos herbartianos el interés no es concebido como una entidad singular; por el contrario, la idea de interés en Herbart es más bien plural (interés múltiple o multiplicidad del interés). Tampoco podríamos hablar allí de un interés en términos individuales o subjetivos; el interés múltiple no es característico de un individuo (por ejemplo, el niño) sino una característica propia del espíritu humano en general, de tal forma que "siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen

8 Op. cit., pág. 84.

9 Op. cit., pág. 77.



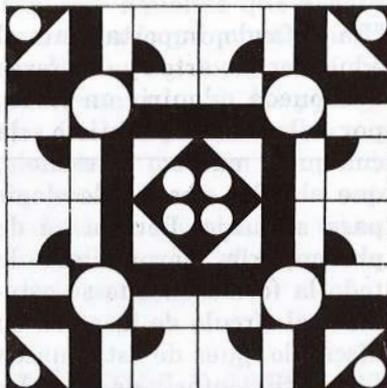
que ser múltiples también los cuidados de la educación"¹⁰

Ahora, si bien el papel de la instrucción es el de inspirar el interés múltiple, éste no debe confundirse con el interés por múltiples ocupaciones, pues la multiplicidad, tal y como lo señala Hernández Ruiz, "debe prevenir la transformación de la división del trabajo en causa de amputación de la personalidad por confusión de la parte -dedicación profesional - con el todo - la vida intelectual y social multiforme y amplia"¹¹; si bien la instrucción no puede desconocer la división del trabajo, ésta no puede ser el propósito fundamental de aquella. La profesión, para la cual es necesaria una particular virtuosidad, es elección del sujeto, mientras la expansión del interés es asunto de la instrucción:

"...cada uno ha de ser virtuoso en una especialidad. Pero la virtuosidad particular es asunto de elección; por el contrario la receptividad múltiple, que sólo puede originarse de las múltiples tentativas del esfuerzo personal, es asunto de la educación"¹².

La idea de multiplicidad tampoco puede confundirse con la de universalidad, pues como ya se ha dicho, la instrucción no apunta fundamentalmente hacia el conocimiento. En este sentido la pedagogía herbartiana se diferencia también de la Escuela Activa, pues ésta, al acentuar el aprendizaje toma para la enseñanza la vía del conocimiento y mediante él, se

perfila hacia la división social del trabajo. Es evidente que en este punto tendríamos que tener en cuenta que para la época de Herbart las prácticas económicas no habían aún logrado la hegemonía y dirección del cuerpo social, de tal forma que es en cierto modo explicable el distanciamiento que toma en relación con el problema de la división social del trabajo. Pero téngase presente que antes que una evaluación, o siquiera una comparación de aquellas propuestas pedagógicas, se trata de intentar una exploración preliminar al conjunto de transformaciones que se ope-



raron entre una y otras. De todas formas, considero que el hecho de destacar este distanciamiento, podría llevarnos a encontrar elementos significativos en la perspectiva de repensar la vía que en la actualidad han llegado a tomar las prácticas pedagógicas. Es un hecho evidente que hoy en día existe una fuerte relación entre los propósitos pedagógicos y la división social del trabajo, sin embargo, pienso que antes que ver un hecho natural, habría que reconocer allí tan sólo la forma particular que en nuestra sociedad asumió la práctica pedagógi-

ca por efecto de un reacomodamiento general de las estrategias poder-saber desde el siglo XIX, cuyo efecto más importante fué quizás el distanciamiento entre las reflexiones éticas y pedagógicas.

Creo que hoy, cuando las pretensiones positivistas (fundamentadas en el proyecto de construcción de la "ciencia" desde la observación rigurosa y la verificación experimental bajo los criterios de validez y confiabilidad) que relegaron la reflexión ética a una condición metafísica han perdido su hegemonía: cuando, por otro lado, se plantea de nuevo la necesidad de una actualización ética; cuando la pregunta por el sujeto y el proceso de subjetivación ocupan un lugar importante en las reflexiones filosóficas, un análisis minucioso y una relectura de los planteamientos herbartianos nutriría el campo actual de problematización de las relaciones entre ética, pedagogía y enseñanza. Si éstas no pueden ya tener como vía privilegiada los resultados de la ciencia, es prioritaria entonces una investigación sobre las relaciones enseñanza-pensamiento, enseñanza-cultura, en donde la reflexión sobre la pareja enseñanza-ética, ocuparía un lugar privilegiado.

El interés como proyecto ético.

La comprensión del proyecto pedagógico de Herbart sólo es posible mediante la asimilación del concepto de carácter moral. Este constituye el fin



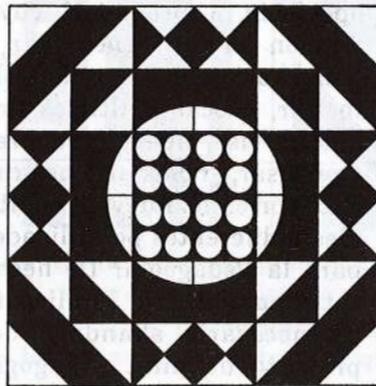
de la educación y nada tiene que ver con la formación de una personalidad religiosa normatizada. Se trata de un proyecto ético¹³ en donde el elemento central no es la norma, sino el valor en tanto "gusto", sensibilidad que actúa en forma de apobación o desaprobación, hecho que liga su ética más a una estética que a un código moral; este prescribe, aquella aprueba o desaprueba con base en un conjunto de representaciones que incluyen lo digno, lo noble, lo bello, lo justo. Al respecto dice Ortega y Gasset:

"De ahí que la ética sea para Herbart una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa, del gusto donde lleve ésta la voz cantante, mientras el intelecto, la operación científica, se limita a transcribir sus dictados en expresiones conceptuales descriptivas"¹⁴.

La instrucción y la educación no se limitan entonces al conocimiento, a la información, sino que se proyectan hacia la formación de un carácter moral como fin último, hacia una ética en cuyo centro se ubican las representaciones estéticas del universo. La instrucción, antes que cercar al individuo en el conocimiento, amplía su campo hacia la multiplicidad del interés como categoría estética y no como simple instrumento para la instrucción.

Por ser este uno de los aspectos más interesantes dentro de la propuesta herbartiana y por significar una de las diferencias fundamentales con la

propuestas pedagógicas del movimiento de Escuela Activa, las relaciones ética-pedagogía ameritan en este punto un análisis más detallado que de hecho rebasa las posibilidades de este ensayo; por ahora quisiera dejar insinuadas, apenas bosquejadas, algunas consideraciones que sería necesario entrar a precisar en un trabajo posterior y que girarían de todos modos en torno a las posibilidades de esta idea: el proyecto herbartiano no circunscribe la reflexión sobre la enseñanza en los límites lógicos y epistemológicos del conocimiento; su proyecto pedagógico, si bien



pasa por el problema de la enseñanza de los conocimientos específicos, tiene más un carácter estético que informativo; en él la enseñanza, antes que tomar la vía del conocimiento, se encuentra directamente comprometida con una ética en tanto estética.

En tanto la instrucción, según el modo de entender de Herbart, apunta fundamentalmente a la conformación del carácter moral y no a "las artes y destrezas que pueda adquirir un joven", la labor del maestro adquiere enton-

ces una clara connotación ética. Su compromiso no es con el cultivo del niño, con sus necesidades, con sus intereses (como lo será en el caso de la Escuela Activa en donde el maestro adquiere la clara connotación del "puericultor", auxiliar del psicólogo infantil), sino ante todo, con un proyecto ético. Pero éste proyecto ético en tanto encuentra su fundamento en criterios como "el gusto", "lo bello", "lo justo", le imponen a la labor del maestro un carácter más bien estético que "moralizante" (en el sentido tradicional del término). De ahí que Herbart designe como preocupación central del maestro "la representación estética del universo.

Pero detengámonos un poco más en estas ideas. La ética herbartiana se encuentra le-

¹⁰ Herbart, Federico. *Pedagogía General derivada del fin de la Educación*. 2a. edición. Madrid. Ediciones La Lectura. pág. 77.

¹¹ Hernández Ruiz, Santiago, *Op. cit.*, págs. 24-25.

¹² Herbart, F. *Op. cit.*, pág. 115.

¹³ Al respecto dice Ortega y Gasset en su prólogo a la edición española de *Pedagogía General*: "He de declarar paladinamente que contra la opinión recibida tengo la ética de Herbart por la más fuerte de toda su filosofía... la ética contemporánea o ha solido atenerse a una interpretación psicológica de la moralidad, o, siguiendo al pie de la letra el método de Kant, ha construido una metafísica moral. Herbart, en cambio, conduce a la ética por un camino intermedio. Yo creo que los tiempos van llegando en que volvemos a tener un órgano sensible para este modo de tratar la moral". págs. 41-42.

¹⁴ *Ibid.*, pág. 44.

jos de una interpretación psicológica de la moralidad (punto éste de diferencia con los pensadores de la Escuela Activa); no es presupuesto de la ética herbartiana, en cuanto lo que tiene que ver con la pedagogía, la indagación sobre el mecanismo que pone en marcha dentro de cada conciencia el juicio moral, como bien lo anota Ortega y Gasset. Su ética tiene como fundamento la noción de "gusto"; y éste es menos una facultad que tiene como función aprobar o desaprobar, que el efecto mismo de una representación:

"Esta es la manera como Herbart entiende la ética. Lo bueno no se puede definir racionalmente, demostrar ni decir: sólo se puede mostrar, ponérselo delante, hacer que nos percatemos de su fisonomía. El bien no es una cosa, no es un ser, ni siquiera lo que debe ser, es una calidad que hallamos en aquello que fuerza nuestra aprobación"¹⁵.

Creo que de este planteamiento derivado de la Pedagogía herbartiana, podríamos hacer un uso particular para la enseñanza en la actualidad. En tanto la enseñanza (instrucción en los términos de Herbart) es en últimas "representación estética del universo", su preocupación es ajena a cualquier "demostración"; se trataría más bien de un simple "mostrar". Hoy en día, y por efecto del modo de ser del pensamiento en el que se ubicó la Escuela Activa, la enseñanza tomó la vía del conocimiento y desde allí es planteada en términos de

una demostración, aún cuando ésta demostración sea producto de la actividad "libre" y "espontánea" del sujeto que aprende.

Este hecho ha llevado a pensar la enseñanza dentro del marco rígido de la ciencia en donde aquella tiene la función de llevar, de acercar al individuo a sus resultados como el producto más elaborado, como el signo mismo de nuestra modernidad. Pero si la enseñanza no toma la vía de la demostración, si la enseñanza tan sólo la entenderíamos como un "mostrar", como un "poner" a disposición (por oposición a proponer) cuya función ya no sería llevar o guiar hacia algo, sino tan solo incitar, evocar múltiples formas de uso, nuevas maneras de pensar, ¿no estaríamos con ello abriendo nuevas, múltiples y diferentes posibilidades para la Pedagogía? De hecho esta posibilidad implicaría un necesario abandono del proyecto de una "pedagogía científica", tal como entendemos hoy la ciencia, pero a la vez, estaríamos abriéndola a la complejidad de la cultura (en donde la ciencia es tan sólo uno de sus productos) y del pensamiento (que hay que diferenciar del conocimiento en tanto resultado de la ciencia).

Siguiendo esta perspectiva, la enseñanza estaría directamente vinculada a un proyecto ético en donde el mostrar (bajo la forma de objetos de enseñanza) tuviese relación más con la construcción de una subjetividad, a manera de individuación, una especie

de "obrar a sí mismo" que toma para ello tanto los objetos y las experiencias mostradas en la enseñanza como los resultados de las reflexiones a que ellas den lugar, antes que con la construcción dirigida de un sujeto que ha de plegarse (por lo menos como pretensión) a las elaboraciones y conclusiones de la ciencia¹⁶.

Muy seguramente se me objetará que pensar siquiera tal posibilidad sería algo así como el desconocimiento de los mismos principios que están en la base de nuestra actualidad. Es muy posible que ello sea así, sin embargo, como diría Foucault, ¿en qué consiste la labor del pensamiento sino, en lugar de legitimar lo que ya se sabe, en emprender la empresa de saber cómo y hasta donde sería posible pensar de otro modo?

La escuela activa: el interés como economía de la enseñanza.

La aparición del movimiento de la Educación Nueva y la Escuela Activa hacia finales del siglo XIX, ratificará la preocupación por el interés como un problema fundamental del saber pedagógico. Pero como

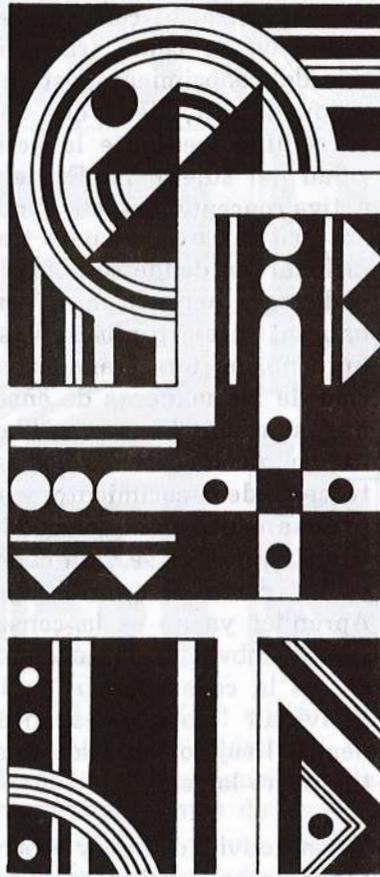
¹⁵ Ortega y Gasset, José. *Prólogo a la Pedagogía General de Herbart*. 2a. edición. Madrid. Ed. La Lectura, 1930, págs.42-43.

¹⁶ Estos planteamientos constituyen un desarrollo de algunas de las reflexiones planteadas en un trabajo inédito del profesor Alberto Martínez titulado "La Enseñanza como posibilidad del Pensamiento".



veremos, introducirá transformaciones significativas en el orden de la mirada pedagógica, orientada ahora desde un nuevo concepto: el de aprendizaje. La idea general es la siguiente: si en la pedagogía herbartiana el interés múltiple, la multiplicidad del interés es el fin mismo de la instrucción, en los pedagogos de la Escuela Activa el interés dará un giro y pasará a ser medio, mecanismo, disposición que favorece ante todo el aprendizaje.

Miremos entonces cómo interés y aprendizaje se articulan para conformar lo que bien podríamos denominar siguiendo a Hernández Ruíz, una **PSICOPEDAGOGIA DEL INTERES**. En primer lugar, los fundamentos éticos y filosóficos de la teoría herbartiana van a ser considerados como "metafísicos" desde la nueva mirada que define la ciencia desde la experimentación, la observación y la demostración empírica, acen tuando de esta manera una psicología que por sus vínculos con la biología se reclama "científica" y por tanto "verdadera": Dado el estatuto que adquiere el conocimiento científico como nueva forma de verdad, la pedagogía y la enseñanza no pueden más que enrumbarse en esa dirección y para ello, la psicología experimental y sus elaboraciones sobre el niño y el proceso de construcción del conocimiento en el sujeto, se constituye en su punto de referencia. De esta manera la pedagogía pasa a ser una especie de psicología aplicada, o al decir de Claparède, una pai-



doteoría. En segundo lugar, el interés se subjetiviza, se psicologiza, se biologiza de tal forma que no existe más que el interés natural, espontáneo¹⁷. Si en Herbart el interés múltiple era el fin mismo de la educación y una categoría ética, ahora el interés natural o espontáneo (equiparado a la necesidad en el plano de la fisiología) pasa a ser medio, instrumento, garantía para todo proceso de concimiento.

Este conjunto de transformaciones iría a constituir toda una **Economía de la enseñanza** en donde irrumpe el concepto de aprendizaje adquiriendo un nuevo significado y un lugar central en el pensamiento pedagógico: el propósito de la educación, la

escuela, la enseñanza, será en adelante el aprendizaje; y el interés (en tanto natural y espontáneo y por tanto biologizado) es visto ahora como "dispositivo favorable" para aquél. Un primer hecho llama la atención en este proceso de transformación: o bien el abandono (en el menor de los casos) o bien el olvido de Herbart por la vuelta a Rousseau. ¿Cómo entender este desplazamiento? Dicho de otra manera, ¿Qué ha motivado esta economía de la enseñanza?, valga decir ¿Qué ha llevado a instaurar como principio de la enseñanza el mayor rendimiento con el menor esfuerzo?

Teniendo en cuenta las características y propósitos de esta indagación y por tanto sus limitaciones, se podría tan sólo por ahora arriesgar la siguiente explicación: la teoría herbartiana plantea el problema en términos filosóficos, psicológicos y éticos; en sus análisis privilegia la instrucción, el maestro y la formación del carácter; su psicología es derivada directamente de una filosofía. Los nuevos planteamientos por el contrario ven el problema desde una óptica diferente: la ciencia positiva; privilegian así el niño (en tanto objeto de saber), al aprendizaje (en tanto objetivo de la enseñanza) y la "nueva psicología", ahora despojada de toda "me-

17 Un análisis en esta dirección se encuentra desarrollado en el trabajo del profesor Javier Saenz: "Psicología y Escuela Activa en Colombia (1930-1945)" publicado en el No. 1 de la revista **Pedagogía y Saberes**.

tafísica" y ligada a la ciencia a través de sus estrechos vínculos con la biología. Para esta nueva mirada son más útiles entonces las intuiciones de Rousseau que las especulaciones de Herbart. Aquel al insistir en la particularidad de la infancia posibilita la constitución del niño como objeto de saber, como objeto empírico que es necesario conocer. Herbart por el contrario especula con las posibilidades éticas y estéticas de la instrucción. De otro lado, la irrupción de la biología y las teorías evolucionistas colocan al niño como centro de atención, y con él, los procesos de crecimiento, desarrollo y construcción del conocimiento.

Lo que pone en evidencia este conjunto de transformaciones es la consolidación de una nueva manera de entender y de producir el conocimiento, en donde el "sujeto trascendental" -invento del siglo XVIII- ocupa un lugar protagónico, y la actividad se constituye en elemento indispensable en todo intento que pretenda llevar al conocimiento. Resulta ahora que el conocimiento se construye, se produce en el enfrentamiento entre el sujeto y el objeto, en la **acción** de un sujeto cognoscente sobre un objeto cognoscible. La observación, la experimentación y la demostración empírica no son más que la forma que asume esa actividad, esa acción del sujeto sobre el objeto orientada a producir el conocimiento.

Desde esta nueva mirada, no es posible entonces entender

la enseñanza, ni como representación ni como transmisión del conocimiento; éste no se puede dar, tiene que ser construido mediante la actividad del sujeto. La Escuela Activa concentra en este punto sus críticas a la escuela tradicional (en donde se ubica la pedagogía herbartiana), verbalista, intelectualista, y se propone, no una transformación de las maneras de enseñar, sino más bien una "liberación" de la actividad constructora de conocimiento; y es precisamente esta actividad subjetiva lo que se va a denominar como el aprendizaje. Aprender ya no es la consecuencia obvia de la enseñanza, es la consecuencia de la actividad "libre y espontánea" del sujeto sobre los objetos, sobre la realidad.

Y esa actividad libre y espontánea depende del interés. Así como el cuerpo está dotado de ciertos mecanismos biológicos que le permiten establecer una relación con el mundo para mantener y desarrollar las funciones vitales, la mente tiene también una estructura "biológica" para su desarrollo: el interés que impulsa a la acción como vía hacia el conocimiento, y por tanto, hacia el aprendizaje. La actividad lleva entonces, en un mismo movimiento, hacia el conocimiento y hacia el aprendizaje de tal forma que la construcción del primero se confunde con el proceso del segundo en un mismo fenómeno.

Entre el sujeto y el objeto se instaura entonces el aprendizaje como actividad de cons-

trucción del conocimiento y allí mismo aparece el interés como disposición favorable para aquél. Sin interés no hay aprendizaje y por tanto tampoco conocimiento; de ahí que haya que recurrir a éste para garantizar el camino hacia aquél. Las propuestas de la Escuela Activa entendieron este hecho y propusieron la organización de todo el proceso de enseñanza (y de escolarización, que no es lo mismo pero es igual) sobre la "sublime y noble" base de los intereses del niño. Tal es la novedad fundamental de los llamados "métodos activos".

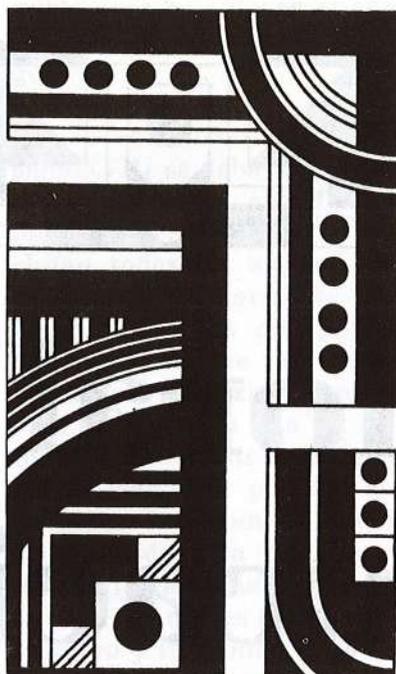
Como vemos, el concepto de interés ha sufrido una transformación radical; y en ello, sin lugar a dudas tuvo mucho que ver el ascenso de las prácticas económicas fundamentadas desde entonces en el descubrimiento del "factor humano" como fuente principal de producción de riqueza bajo el principio de la división social del trabajo. Con esta transformación, el proyecto ético pasa a ser simple especulación metafísica y la "moralidad" como representación estética del universo se verá reemplazada por el criterio de "normalidad", avalado por la nueva corriente biológica y definido específicamente desde la medicina y la psicopatología. Queda invalidada así la perspectiva de una "multiplicidad del interés" y adquiere legitimidad la idea de la aptitud, entendida en últimas como disposición natural del individuo hacia el lugar particular que le corresponde dentro de la división social del tra-



bajo. De ahí el énfasis en la exploración y explotación de los intereses "naturales y espontáneos" del niño.

Siguiendo a Louis Not, podríamos decir que el "gran mérito" de la Escuela Activa fue el de implantar un "puerocentrismo" lo cual lo llevó "a hacer de las necesidades del alumno los reguladores fundamentales del proceso cognitivo"¹⁸ y del proceso de enseñanza. Pero las necesidades, en tanto tendencias naturales, requerían de una orientación, de un encauzamiento; y ahí estaba la escuela, el maestro y la enseñanza para ello. Las solas necesidades son tan sólo tendencias primarias y en cierto modo amorfas e indiferenciadas. Como diría Claparede, de lo que se trataba era de "transformar los objetivos futuros de la educación en intereses presentes para el niño". Pero si como plantea L. Not, "las necesidades espontáneas del niño no lo orientan en forma natural hacia los aprendizajes que propone la escuela y tales aprendizajes, lo más a menudo, no corresponden directamente a ninguna de sus aspiraciones naturales"¹⁹, el interés es tan sólo concebido como la principal y más importante "disposición favorable para el aprendizaje". Y es ésta manera de concebir el problema pedagógico lo que he denominado como **Economía de la enseñanza**.

La economía de la enseñanza es entonces el desplazamiento que ocurre en el campo del saber pedagógico hacia fina-



les del siglo XIX, entre una concepción de diáspora, de despliegue, de expansión de la enseñanza dentro de un proyecto estético y una concepción de utilidad, de aprovechamiento, de ahorro de esfuerzos (en función de mayor rendimiento) en el proceso del aprendizaje, vinculado ahora a una nueva moral que asume como criterio fundamental, la normalidad. Pero no es éste un problema básicamente histórico. Hoy, después de un siglo de la irrupción de la Escuela Activa en el ámbito del saber pedagógico, seguimos en gran medida restringiendo la enseñanza al conocimiento y con ello enfatizando el aprendizaje (a pesar de las múltiples formas de entenderlo) como la preocupación central de las reflexiones pedagógicas.

Como mencioné al principio de este escrito, es posible que

esta incitación que nos lleva hoy a hablar nuevamente de esa vieja pareja ética-pedagogía, sea el influjo de una nueva fuerza que se abre paso desde lo más profundo del tejido social y frente a nuestra actualidad en donde la ética y la pedagogía han arreglado sus cuentas en beneficio de una extracción prolija de fuerzas de los sujetos y a costa de una subjetivación normalizante. No se trata de una promesa; tampoco de una esperanza renovada. Tan sólo fricción, incitación.

¹⁸ NOT, Louis. *Pedagogías del Conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica, 1970, pág. 445.

¹⁹ Idem.

BIBLIOGRAFIA

HERBART, Federico. *Pedagogía General derivada del fin de la Educación*. 2a. edición. Madrid. Ed. La Lectura, 1930.

_____. *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid. Ed. La Lectura, 1930.

HERNANDEZ RUIZ, Santiago. *Psicopedagogía del interés*, 2a. edición. México. UTHEA, 1950.

MONROE, Paul. *Historia de la Pedagogía*. Tomo IV. Madrid. Ed. La Lectura, 1930.

NOT, Louis. *Pedagogías del Conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica, 1970.1