

Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil

Interesse pelo governo e governo através do interesse: constituição da natureza infantil

Interest in the government and government through interest: setting-up of the child nature

Dora Lilia Marín-Díaz*

* Investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en Colombia, del Grupo de estudos e pesquisas em Currículo e Pós-modernidade -GEPCPós-UFRGS y del Grupo de Estudo e pesquisa em Inclusão -GEPI-UNISINOS de Brasil. Doctora en Educación (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), bolsista del Programa PEC-PG de la CAPES. Correo electrónico: azulesdora@hotmail.com; dora.marin@ufrgs.br

Las reflexiones y avances presentados en el presente artículo se derivan del proyecto de investigación desarrollado entre 2006 y 2009 como parte del proceso de elaboración de la disertación de la Maestría en educación cursada junto al Programa de Pós-graduação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como bolsista CNPq, titulado: "Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade".

Resumen

El artículo propone una lectura histórica de la forma como fue creada discursivamente la naturaleza infantil. Se señala que fue a través de la invención y uso de nociones como desarrollo, interés, libertad, entre otras, que esa naturaleza infantil emergió y se plantea que tal intervención expresa la articulación de tres formas de practicar y pensar la vida en las sociedades occidentales –discursos liberales, discursos naturalistas y prácticas disciplinarias. La articulación de esos tres elementos aconteció durante lo que se conoce como Modernidad, momento en el que se organizaron formas de gobierno vinculadas a la idea de libertad.

Palabras clave

Aprendizaje, naturaleza infantil, gobierno, interés, experiencia.

Resumo

O artigo propõe uma leitura histórica da forma como foi criada discursivamente a natureza infantil. Assinala-se que foi através da invenção e uso de noções como desenvolvimento, interesse, liberdade, entre outras, que essa natureza infantil emergiu e se propõe que tal intervenção expressa a articulação de três formas de praticar e pensar a vida nas sociedades ocidentais –discursos liberais, discursos naturalistas e práticas disciplinares. A articulação desses três elementos aconteceu no decorrer do que se conhece como modernidade, momento em que se organizaram formas de governo vinculadas à ideia de liberdade.

Palavras chave

Aprendizagem, natureza infantil, governo, interesse, experiência.

Abstract

This article proposes a historical comprehension in the way how the child nature was created discursively. It is mentioned that it was done by the invention and use of concepts like: development, interest, freedom, among others, that child nature emerged and it is told such intervention expresses joining with three ways of practicing, thinking about the life in western societies – liberal speeches, naturalistic speeches, and disciplinary practices. Joining of these elements happened during which is known as modernity, in that moment ways of government were arranged and linked to the idea of freedom.

Key words

Learning, child nature, government, interest, experience.

Fecha de recepción: 18 de julio de 2012

Fecha de aprobación: 22 de octubre de 2012

Pedagogía y Saberes No. 37
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2012, pp. 37-48

Desarrollo, crecimiento, interés, experiencia y aprendizaje son nociones que alcanzaron un lugar importante en los discursos pedagógicos contemporáneos. Ellas aparecen vinculadas a la idea de cierta *naturaleza infantil* que sería una condición propia de niños y niñas y que define la forma como nosotros, adultos, nos comportamos con ellos. Es incuestionable que las experiencias en los primeros años de existencia son fundamentales para la forma como nos constituimos sujetos, sin embargo, de ahí no se deriva que esa experiencia está ligada a cierta naturaleza infantil, como suponen ciertos discursos los cuales atribuyen unas características esenciales y universales a los individuos humanos durante sus primeros años, homogenizando los modos de ser y estar de niños y niñas, independientemente de sus condiciones y experiencia de vida particulares. La propuesta de este artículo es intentar una lectura histórica de la forma como fue creada, discursivamente, esa naturaleza infantil, a través de la invención y uso de un conjunto de nociones que se produjeron en el cruce de tres formas de practicar y pensar la vida –discursos liberales, discursos naturalistas y prácticas disciplinares– durante el periodo que llamamos *modernidad*. Es importante, no obstante, señalar que la consideración de la naturaleza infantil como una construcción identificable en determinado momento histórico, no significa rechazar su carácter *real*; desde luego, la creación de una naturaleza infantil ha tenido efectos de realidad y verdad al punto de contribuir a la conformación de unas formas particulares de subjetivación, las cuales, sin embargo, aparecen hoy en crisis.

Crecimiento y desarrollo: sobre la naturaleza infantil

En una rápida revisión de textos pedagógicos producidos en el último siglo, el par de nociones *desarrollo* y *crecimiento* son usadas, frecuentemente, para describir tanto los propósitos y fines educativos como los resultados y evaluaciones de los procesos escolares. Estas nociones, claramente, marcan y refuerzan dos ideas que son caras a aquello que reconocemos como propio de la naturaleza infantil: por un lado, cierta condición de *minoría* y de *estado en potencia* de algunas *facultades* y *disposiciones*; por otro lado, el momento inicial de una vida fragmentada en fases, evolutiva y lineal. Parece evidente que cierta *inmadurez* mental y física sería una característica propia de la infancia y, por tanto, esta sería un periodo, un momento o un estado de subdesarrollo que debe ser superado en la compañía de los adultos.

Durante mucho tiempo, ese par de nociones ha servido para explicar el comportamiento *natural* y *normal* de los organismos vivos, al tiempo que la vida

de los sujetos humanos se inscribió en la cadena de un proceso natural, que responde a cierta tendencia propia de todo organismo a evolucionar y alcanzar niveles *superiores*. Niveles que serían conseguidos por la acción del propio organismo y a partir de potencias, supuestamente, presentes como gérmenes desde el mismo momento del nacimiento. Se trata no solo del crecimiento de las *dimensiones* físicas (como organismo vivo), sino del aumento de *disposiciones* (espirituales, morales, psicológicas, sociales, etcétera) características del individuo de la especie humana y que, como no consigue desarrollarlas por sí mismo, o a partir de los cuidados físicos –protección y alimentación, entre otros– que le son ofrecidos por los adultos, como ocurre con los otros animales, requiere de un proceso educativo que lo complementa.

Definir y caracterizar esas *potencias* presentes en los organismos humanos desde sus primeros años de vida y que formarían parte de esa naturaleza infantil, se constituyó en un elemento clave de las discusiones y reflexiones que intentaron definir el modo como el proceso educativo debía ser adelantado para cultivarlas, desarrollarlas y perfeccionarlas. En la literatura pedagógica encontramos diversas tentativas para describir esa *materia prima* del proceso educativo; así, encontramos referencias que nos hablan de ellas como potencias, instintos, pasiones, ingenios, inclinaciones, disposiciones, capacidades, voluntades, temperamentos, tendencias, necesidades, intereses o deseos. De ese modo, podemos pensar que tal materia corresponde a las *disposiciones primitivas* de Rousseau (1984), o a los *gérmenes de humanidad* de Kant (2003), o también a las *realidades psíquicas* de Herbart (1936, 2003) o los *elementos de vida mental* de Claparède (2007).

En este punto es interesante destacar que en los discursos pedagógicos, entre los siglos XIX y XX, la producción de los elementos que conformaban la naturaleza infantil se caracterizó por tener o un énfasis filosófico o un énfasis biológico, y eso según la tradición de pensamiento en la que se encontraba inscrita. Por una parte, encontramos, entonces, las reflexiones propias de la tradición pedagógica germánica, como denomina Noguera (2012) a las prácticas discursivas producidas e divulgadas por las comunidades de habla germánica, que se encuentran vinculadas al énfasis filosófico y centran su atención en el reconocimiento de ciertos elementos naturales como forma de un *ser* y su posibilidad de alcanzar un *deber ser* propio del hombre o de la humanidad. Las discusiones de Herbart (1936; 2003) y Fröebel (2001) son ejemplos de esa clase de reflexiones y forman parte del legado abierto por la *Pädagogik* kantiana, texto que contribuyó a delimitar el concepto

de *Bildung* –formación o autoformación del sujeto–. Por otra parte, tenemos las reflexiones vinculadas a la tradición francófona de finales del siglo XIX, de énfasis más biológico que filosófico. Reflexiones en las cuales el centro es la actividad mental natural del sujeto y el proceso educativo más acertado, es aquel que imita y responde a esa naturaleza. De esta tradición forman parte pedagogos como Claparède¹, Decroly, Freinet y Ferrière, entre otros. Ellos usaron como fundamento de sus reflexiones tanto los presupuestos educativos de Rousseau como los desarrollos de la biología y la psicología moderna.

Es necesario aclarar que si bien es cierto el énfasis biológico se percibe más claramente en la tradición francófona, ese predominio del pensamiento naturalista (evolucionista) no dejó de estar presente en las otras tradiciones pedagógicas. Tanto en el caso germánico con Fröebel y Kerschensteiner, por ejemplo, como en el anglosajón, con S. Hall, Baldwin, Dewey, entre otros. Así, ese pensamiento naturalista y los discursos que a él se encuentran ligados tuvo una importante presencia en las elaboraciones pedagógicas que se vinculan a lo que conocemos como movimiento de la Escuela Nueva, Educación Nueva o Escuela Activa.

A pesar de la diferencia de énfasis que las discusiones educativas tuvieron en ese tiempo, entre ellas es posible identificar nociones comunes que se tornaron centrales en el momento de pensar las prácticas educativas orientadas por la naturaleza infantil: interés, experiencia y aprendizaje serían algunas de ellas, sino las principales. Sin embargo, el interés, me parece, es una noción que expresa, en el pensamiento educativo moderno, esa estrecha articulación entre los discursos naturalistas, los discursos liberales y las prácticas disciplinares. Sobre todo, porque a través de esa noción es que se hace evidente que las prácticas pedagógicas operaron como estrategias de gobierno en pleno desarrollo de la racionalidad liberal. Habría que decir, además, que no se trata de una noción propia del campo pedagógico: al mismo tiempo en que reconocer y desarrollar el *interés* natural de los niños se volvió un asunto clave de las discusiones pedagógicas, en los análisis económicos y políticos, el *interés* se constituyó en la noción que englobaba el intercambio y la utilidad –los dos puntos centrales de la razón gubernamental liberal (Foucault, 2007).

1 La introducción de Claparède en su libro *La educación funcional* (2007) es de gran importancia para marcar los énfasis diferentes de las reflexiones educativas en las tradiciones pedagógicas (francófona y alemana, pero también en la anglosajona) durante los siglos XIX y XX, además de permitir reconocer a otros autores que desarrollaron trabajos en esta perspectiva biologicista y psicologista de la educación.

Gobierno del interés: o de la gubernamentalidad liberal

El interés como objeto de análisis en las discusiones educativas y como elemento clave en las prácticas pedagógicas fue señalado y reconocido en la primera década del siglo XIX por el filósofo alemán Johann Friedrich Herbart. Dos son los fundamentos de las discusiones de Herbart que lo llevaron a colocar el interés en el centro del proceso educativo: por un lado, una *psicología*, diferente de la clásica psicología de las facultades del alma, y una física del mundo de la psique (constituido por un conjunto de *representaciones* que, en su estática y dinámica, permiten percibir al hombre en su ser); por otro lado, una *filosofía práctica* o ética, ciencia de la moralidad considerada como fin básico de toda educación y que permite reconocer al hombre en su deber ser. De esta forma, en Herbart, a la pedagogía como ciencia le corresponde reconocer tanto el *ser* –la realidad psíquica del niño– como el *deber ser del hombre* –la representación estética del mundo– para trazar el itinerario de la educación y conseguir, a través de ella, la virtud (o fuerza moral) del sujeto, fin necesario y general de toda educación.

Para el filósofo alemán, los medios que permiten alcanzar la educación son tres: gobierno, instrucción y disciplina (llamada cultura moral o educación²). El *gobierno*, que es la disciplina exterior, se sustenta en los medios formales de la educación que actúan inmediatamente en el espíritu: se trata del conjunto de órdenes, imposiciones, persuasiones y hábitos. La *instrucción* alcanza el eje intelectual, consistiendo en el proceso de acumulación y adquisición de conocimiento que debe atender a la *multiplicidad del interés* y a la fortaleza de carácter de la moralidad, los dos fines particulares de la educación. La *disciplina* actúa en el eje estético y moral de la educación; consiste en la formación moral y cívica y debe garantizar la estructuración interna y externa de la personalidad y con ello la autodisciplina, el orden interior; en general, la estructura interna del carácter y la personalidad (Herbart, 2003).

Vemos en estas reflexiones tres elementos importantes para destacar e intentar, a partir de ellos, reconocer el lugar significativo que comienza a ocupar el interés en las reflexiones pedagógicas. El primer elemento se refiere a la diferencia entre instrucción y educación; el segundo elemento trata de la diferencia entre experiencia y aprendizaje y el último elemento es el que engloba los dos anteriores y nos pone de frente al problema de lo que llamamos *gobierno pe-*

2 Entendida no como fin sino más bien como proceso de estructuración interna y externa de la personalidad, se trata de la formación moral y cívica (Herbart, 2003).

dagógico. Sobre el primer elemento, percibimos en las discusiones de Herbart que la instrucción se orienta a la adquisición y acumulación de conocimientos que permitan desarrollar la *multiplicidad del interés*, mientras que la educación (disciplina o cultura moral) consiste en el proceso de estructuración interna y externa de la personalidad, es la formación moral y cívica. Esa es la misma distinción que podemos encontrar, una década antes, en las discusiones educativas realizadas por Condorcet (2001), en particular, en su propuesta organizativa para la instrucción pública francesa. Aunque en ambos casos la instrucción se encuentra orientada a la adquisición de los conocimientos, en Condorcet la instrucción tiene como finalidad que el individuo forme su propia opinión a partir de los conocimientos que recibe y, por tanto, es un momento que forma parte de la educación. En estas reflexiones decimonónicas, inscritas en dos tradiciones diferentes, parece que esa distinción entre instrucción y educación va a ser fundamental para pensar, no solo la adquisición y acumulación de conocimiento, sino también la atención a cierta multiplicidad del interés³ fundamental en los procesos de formación moral y cívica y en la estructuración de la personalidad.

El segundo elemento es la configuración de un mundo propiamente infantil donde el interés natural del niño es el centro de la experiencia infantil pero no de su aprendizaje. Para Herbart (2003), el adulto no necesita producir el interés de los niños en las cosas, pues son las representaciones y los sentimientos para los cuales ellos tienen capacidad de entendimiento los que pueden orientar su interés y, por tanto, su instrucción. El interés se define entonces como una forma de *actividad espiritual* propia del niño, que es necesario reconocer para orientar las decisiones pedagógicas, en particular, las que se van a tomar en el momento de la instrucción: el interés está en la naturaleza del niño, es parte de su aparato psíquico como objeto y como acción. Ella se manifiesta en la propia experiencia infantil, en el conocimiento de naturaleza humana que el niño realiza en contacto con otros niños y que ocurre en un momento diferente al de la instrucción y el aprendizaje: en el tiempo de la experiencia, los niños juegan, actúan por sí mismos y con otros niños. En el tiempo del aprendizaje, el profesor se ocupa metódicamente de los estudiantes –es el momento del trabajo intelectual.

3 La multiplicidad del interés constituye el fin inmediato de la instrucción, mientras que la formación del carácter moral es el fin mediato de la educación. Se trata, para Herbart, de formar para ser un *hombre*, antes que un determinado profesional, de ahí la necesidad de despertar un interés múltiple antes que desarrollar un interés unilateral o unidimensional.

El tercer y último elemento que me gustaría destacar de ese pensamiento pedagógico de Herbart, se refiere a su idea de “tendencias naturales de los niños para orientar su gobierno”. Señala el filósofo que para realizar su actividad pedagógica y garantizar el trabajo intelectual del niño, el profesor debe realizar una observación atenta y detallada de cada niño, pues es preciso que identifique su interés y así someterlo al *gobierno pedagógico*. Realizar una “educación a través de la enseñanza” implica observar a todos los niños para definir las acciones de gobierno a las cuales cada uno va a ser sometido. Ese gobierno pedagógico de los niños aparece como un moldeado de la energía que mantiene en orden los hábitos y las tendencias naturales para atribuir firmeza a la propia voluntad. Aquello que Herbart llama *gobierno* está más cerca de lo que llamamos hoy disciplina, y su disciplina corresponde a la formación moral, a la *Bildung* y al autogobierno. Pero, el gobierno es mucho más que una inhibición o limitación externa, consistiendo en el dominio externo que lleva al control de las tendencias y de los malos hábitos, hasta conseguir el moldeado de la energía para que, después de un tiempo, ya no se necesite de la coacción externa y se puedan desarrollar la instrucción y la disciplina.

Vemos en esa última idea de Herbart, la expresión de toda una racionalidad que sirviéndose de técnicas disciplinares, se orienta sobre principios liberales, de reconocimiento del interés y atención a las condiciones particulares, así como de respeto y atención a la naturaleza propia de cada individuo. Es por esto que las condiciones humanas en relación con el tiempo de la vida (la edad) se encuentran en el centro de los argumentos usados por Herbart para pensar cómo se debe atender a la naturaleza infantil y, a partir de ella, cómo se efectúa el proceso educativo. Él reconoce la evidente distancia entre niño y adulto, distancia que es tan visible como imposible conseguir que los adultos descendan al nivel de los niños. Esa distancia entre adultos y niños llevó a los mayores a preparar libros y actividades adecuadas para los niños, a evitarles ejemplos de corrupción y cosas incomprensibles para sus mentes; en fin, a construir un mundo infantil lleno de fantasías y deseos pedagógicos de profesores y de las experiencias y conocimientos personales de los adultos; aquellas experiencias y fantasías de los adultos traen consigo mucho raciocinios morales con los cuales se espera formar y preparar los niños para la vida social. Sin embargo, el mundo infantil construido por los adultos no reconoce los sentimientos y capacidad de juicio de los niños, que solo aparecen cuando se capta su atención y se orienta su interés para el bien y para lo justo (Herbart, 2003).

En estos análisis podemos percibir varios elementos de esa racionalidad de gobierno liberal que se configuró entre los siglos XVIII y XIX, y que no sólo atravesó el pensamiento pedagógico sino que hizo de la práctica educativa una estrategia fundamental de gobierno (Noguera 2012). Retomemos, a manera de ejemplo, dos de esos elementos para evidenciar tan importante articulación educación-gobierno. El primer elemento, como ya señalaba antes, es el uso mismo de la expresión *gobierno pedagógico* que fue utilizada por Kant, y que en Herbart corresponde al *gobierno de las tendencias naturales*. El gobierno de esa naturaleza donde se “hospedan las semillas del ímpetu ciego y los deseos rudos” y que debe ser observada y gobernada con presión constante y tangible para que no se oriente en un sentido contrario al de la sociedad. Se trata de un gobierno que reconoce cierta naturalidad de los comportamientos infantiles, los cuales, aunque precisen ser vigilados y controlados, deben ser atendidos para alcanzar el autogobierno del individuo. De ese modo, conducir las tendencias naturales del niño es la tarea educativa que garantiza al gobierno que el individuo debe hacer de sí mismo cuando llegue a la adultez. He aquí un principio de gobierno liberal que en adelante va a ser muy importante y que va a mostrar la relevancia de las prácticas educativas en las formas de gobierno contemporáneas.

El segundo elemento se refiere al hecho de que ese gobierno educativo es, en lo fundamental, una apuesta por controlar el riesgo que significa que las potencias y tendencias naturales de la infancia tomen un camino contrario a los intereses sociales. En este sentido, la educación es una técnica de gobierno que busca ordenar y orientar esas tendencias naturales para ponerlas en juego con otros elementos del mundo social, a fin de anular el riesgo social de tener inadaptados, locos, disipadores, etc.: un grupo de sujetos que demandan tutela permanentemente y que por tanto requieren de conducción y cuidado constantes, acciones que van en contravía de esa forma económica que es la del gobierno liberal. Forma económica en tanto procura el gobierno de cada sujeto por sí mismo, y así, garantiza una economía en sus acciones y controles disciplinarios.

Asistimos, entonces, en el transcurso del siglo XIX a la organización de cierta forma de gubernamentalidad en la cual se desarrolló una estrategia de gobierno de la población que encuentra en el elemento del individuo, en su deseo, la materia prima para constituir los intereses particulares y colectivos. En tal racionalidad, la educación ocupa un lugar estratégico, lugar a través del cual se encaminan y organizan los deseos y las voluntades de los individuos; racionali-

dad presente en los discursos que configuran el saber pedagógico, desde finales del siglo XVIII, de cual las discusiones de Herbart son, tal vez, el mejor ejemplo. En otras palabras, nos encontramos frente al desarrollo de toda una matriz filosófica, una forma de pensamiento utilitarista⁴, ese “instrumento teórico que sirvió de base a esa novedad que en la época era el gobierno de las poblaciones” (Foucault, 2006, p. 98).

En el acontecer de aquella forma del pensamiento moderno y del desarrollo de aquella forma de racionalidad gubernamental, vemos desenvolverse, entre el siglo XIX y principios del siglo XX, en el saber pedagógico, el concepto de interés como elemento fundamental que orienta tanto las discusiones como las experiencias educativas de algunos pedagogos. En este sentido, aparecen algunas diferencias en la forma de pensar el lugar que el interés ocupa en el proceso educativo y las formas como puede ser encontrado, desarrollado, estimulado y aprovechado, sin embargo, cabe destacar que dicho interés permanece referido a cierta naturaleza infantil y refiriéndose a ella, centrando la atención del proceso educativo en el niño, su desarrollo, crecimiento, sus experiencias y, por consiguiente, en su aprendizaje. Sobre esos dos últimos elementos es que trata la última parte del artículo.

Experiencia y aprendizaje

Un ejemplo interesante de las discusiones propuestas en torno del concepto de interés y del importante lugar que comenzó a tener en las discusiones educativas, vinculando discursos de la psicología y de la biología –que, a su vez, trajeron un mayor énfasis en las nociones de desarrollo, experiencia y aprendizaje en las discusiones pedagógicas– se encuentra en los trabajos de Ovide Decroly y Édouard Claparède. En Decroly (2000) –quien retoma algunos de los análisis de Herbart– el interés aparece subordinado a la curiosidad y a la necesidad. Para él, la curiosidad es un acto de atención asociado a los aparatos sensorial, motriz y mental que puede ser suscitador del interés y viceversa.

La curiosidad y el interés son dos caras de un mismo fenómeno psicológico que manifiesta una necesidad instintiva o adquirida, o un sentimiento del niño, Interés y curiosidad son signos de la necesidad y del instinto. La práctica educativa consiste, entonces,

4 “El utilitarismo aparece como algo muy diferente de una filosofía, muy diferente de una ideología. El utilitarismo es una tecnología del gobierno, así como el derecho público era en la época de la razón de Estado la forma de reflexión o, si lo prefieren, la tecnología jurídica con la cual se procuraba limitar la línea de pendiente indefinida de la razón de Estado” (Foucault, 2007, p. 60).

en producir métodos sobre los auténticos intereses del niño, disponer todo en función de sus necesidades y, por ende, tener en cuenta el proceso natural de desarrollo y las condiciones del medio donde el proceso ocurre. Así, la tarea educativa, antes que instruir, debe procurar el aprendizaje a partir del estímulo de la curiosidad y de los intereses del niño (Decroly, 2000). Se trata no tanto de enseñar sino más bien de estimular el aprendizaje, organizando los conocimientos de forma global y siguiendo las necesidades vitales y naturales que atraen la curiosidad y el interés del niño –aquellas necesidades que van a ser de carácter estrictamente físico: de sustento, refugio, protección y trabajo–. O sea, antes que mantener los niños en ambientes naturales (como sugeriría Rousseau), de lo que se trata es de naturalizar los ambientes artificiales (salón de clases, escuela), organizándolos como materiales y juegos educativos a la manera de talleres.

Por su parte, Claparède (2007), reconocido seguidor de los ideales educativos de Rousseau, es tal vez uno de los pedagogos del siglo XX que mejor permiten entrever el cruce de la biología y de la naciente psicología de la inteligencia en las discusiones pedagógicas. Él afirma que los estudios de la psicología animal señalaron la estrecha relación entre instintos y vida mental y le permitieron percibir, por un lado, la importancia que tienen en la educación de los niños las tendencias naturales y las necesidades (físicas y mentales) y, por otro, que la infancia debe ser el centro del trabajo pedagógico. Necesidad, interés y tendencias naturales se constituyen en el fundamento del *arte pedagógico*; arte que necesita de una mirada funcional de los procesos mentales para observar el problema de la conducta y del aprendizaje como problemas de adaptación y saber de las circunstancias en las cuales un individuo usa su inteligencia, para producir en la clase las condiciones que movilicen el pensamiento del niño. Tal enfoque funcional será la clave “que nos permite percibir los procesos en función de la conducta que ellos deban determinar. Y, en la práctica, únicamente él muestra el valor de un proceso teniendo en cuenta el fin por alcanzar” (Claparède, 2007, p. 69).

La necesidad, o mejor, la ruptura del equilibrio físico o afectivo del organismo, es el motor de la conducta del individuo. La conducta tiene por función restablecer y mantener el equilibrio del organismo, lo que significa que ella puede expresarse antes o después de la necesidad: evitándola o satisfaciéndola. Toda necesidad sin satisfacción produce en el individuo desequilibrio, cierta tensión fisiológica que a veces también se siente como tensión afectiva y que se constituye en una forma de actividad mental actuando a modo de mecanismo de protección, previendo

o protegiendo al organismo de un desequilibrio. Así, “Cada edad está ‘sensibilizada’ para diferentes objetos, y es que sus necesidades, especialmente sus necesidades psicológicas, cambian a medida que progresa. Esto constituye el fundamento de la *evolución de los intereses* durante la infancia y la adolescencia” (Claparède, 2007, p. 79).

El crecimiento y la evolución se presentan como causas constantes de ruptura del equilibrio –orgánico y psicológico– y, por tanto, de la emergencia de necesidades e intereses. En otro sentido, el interés se produce y depende de una necesidad que puede ser tanto física como mental, de acuerdo con la edad. El interés se establece en una relación de conveniencia entre el sujeto y el objeto, conforme a las necesidades del primero. Así, tendríamos un interés psicológico o subjetivo y otro biológico u objetivo, resultantes de una correspondencia matemática entre interés y “necesidad vital inmediata”, cuestión que, según discute Claparède (2007), habría llevado a la producción de aquella acepción utilitaria del interés, aquella que lo define como provecho o ganancia y que señala el sentido práctico vital de la noción. Tal sentido será el mismo que Foucault (2007) reconoce como vinculado a la forma de gobierno moderna liberal, que vemos emerger tanto en las discusiones económicas y políticas como en las educativas como logros del proceso educativo.

Es posible destacar, en este punto, algunos aspectos en relación con la forma como se articulan las nociones de desarrollo, interés, aprendizaje y experiencia en el pensamiento pedagógico francófono de principios del siglo XX. Por un lado, entre Decroly y Claparède, hay sintonía en la comprensión de una educación que debe reconocer y respetar el “desarrollo natural de la infancia”; eso, entre otras cosas, significa: 1) comprender cierta “evolución de sus intereses” –el orden en que ellos aparecen, y no el momento en que eso ocurre–; 2) considerar que la aparición de un nuevo interés no significa la desaparición del precedente; y 3) atender al hecho de que los intereses no desaparecen tanto como se multiplican, y esa es la razón para que sea imposible reducirlos a intereses culminantes. En fin, una comprensión de la naturaleza infantil que articula el interés (como motor de aprendizaje) y las necesidades (biológicas y psicológicas) como elementos centrales para pensar y organizar las prácticas educativas. Por otro lado, la comprensión de Rousseau (1984), de que la educación ocurre por un movimiento interno –por el perfeccionamiento de los órganos–, es uno de los elementos clave en la articulación y desarrollo de las nociones de aprendizaje y experiencia en el saber pedagógico. Aquella comprensión de que el niño, solo mediante

la experiencia ve, siente y comienza a elaborar sus propios juicios, según sus ritmos particulares de desarrollo y crecimiento, fue releída por los pedagogos (Claparède, Decroly, entre otros) en clave biologicista y evolucionista, lo que trae nexos importantes en la comprensión de la relación aprendizaje-experiencia, como se describe a continuación.

Adaptación, aprendizaje e instrucción

Diría Claparède (2007) que el aprendizaje corresponde al proceso de adaptación de los organismos vivos a las modificaciones del medio y que tal adaptación depende tanto de las experiencias de los individuos como de su inteligencia. El aprendizaje, entendido como adaptación que depende de la experiencia, coloca a esta última en el centro del proceso de sobrevivencia de los individuos, lo que destaca el hecho de que son las experiencias vitales las que garantizan la permanencia de los organismos en un medio determinado. En otras palabras, las experiencias producen los aprendizajes necesarios para que el organismo actúe en ciertas condiciones y si la experiencia es la que produce aprendizajes, esta será el fundamento sólido para pensar y orientar la educación.

El aprendizaje, entendido como adaptación que depende de la experiencia, pero también de la inteligencia, indica que esta última es una herramienta fundamental de la adaptación y, por ende, del aprendizaje. La inteligencia, comprendida como la capacidad para solucionar con el pensamiento los problemas nuevos que el medio propone para un organismo, vuelve posible que un organismo reaccione de una forma tal que evite el rompimiento de su equilibrio biológico. Solo la inteligencia del organismo reconoce el peligro del desequilibrio, pero también reconoce y produce formas para prevenir dicho desequilibrio, permitiendo una adaptación del individuo al medio, y con eso, la satisfacción de sus necesidades biológicas fundamentales (Claparède, 2007). Nos encontramos, de esa forma, frente a la tríada aprendizaje-experiencia-inteligencia, tres conceptos, nociones, términos que fueron asuntos centrales en los desarrollos de la psicología de la inteligencia de Claparède (2007), pero también, asuntos propios de la forma de ser del pensamiento de ese momento, dando sustento teórico al movimiento de la educación activa y, con ella, a muchas de las discusiones contemporáneas sobre la educación infantil.

La perspectiva funcional como la de Claparède (2007) tendrá sus desarrollos también en América del Norte. Los primeros avances en este sentido se reconocen en el trabajo de William James (1994) que, en el último cuarto del siglo XIX, aplicará a la psicología un punto de vista biológico y un punto

de vista pragmático (que privilegia la acción sobre el pensamiento). Esta psicología también tendría algunos puntos de apoyo en la psicología de Herbert Spencer (1950), que se ocupará de la cuestión educativa al considerar que el desarrollo mental tiene lugar en el desarrollo general, sirviendo al mismo tiempo para explicarlo y para pensar en él (Claparède, 2007).

Con W. James (1994), el funcionalismo se consolidará en Estados Unidos y con los desarrollos del énfasis biológico de la psicología, tanto por la vía abierta por Ladd (1890) –afirmando que la función del espíritu es la datación– como por la vía abierta por Stanley Hall (1926) –explicando que hay vestigios en la vida mental del hombre provenientes de edades anteriores– permitieron, entre otras cosas: “presentar al niño como un ‘organismo actuando’ para adaptarse, y a la conciencia como destinada a preparar la conducta (Claparède, 2007, p. 56). Cabe anotar, en este punto, que los desarrollos de la “filosofía genética” de Stanley Hall (1936) se sustentaron en la llamada *ley biogenética*, que explica la permanencia en la vida mental humana de vestigios pertenecientes a otras épocas, cierta incursión de la raza en la vida individual. Se trataba de conciliar la teoría psicológica de la vida mental del individuo con la hipótesis evolucionista de Darwin, que tuvo amplia importancia en los desarrollos de los llamados *Child Studies* norteamericanos. Al modo de Darwin, Hall buscará las huellas “genéticas” de la mente humana bajo la consideración de que la vida mental y la vida física son siempre paralelas y que, por tanto, las dos evolucionan juntas.

Con tales presupuestos, Hall realizó estudios del niño y del adolescente demostrando que, inequívocamente, el niño repite la evolución de la raza y que, por eso mismo, el individuo hereda los resultados de las experiencias del pasado. Siguiendo estos presupuestos, aquello que llamamos *naturaleza infantil*, las respuestas, tendencias o potencias presentes en el niño, sería una forma de programación genética, instintiva e impulsiva que se constituye en el transcurso de la experiencia vital humana; ella sería una forma de saber y respuesta instintiva e impulsiva que permanece tanto en el alma como en los órganos de cada individuo de la especie. El estudio de la naturaleza infantil con esa perspectiva biologicista había sido poco sistemático hasta la divulgación, en la década de 1880, de los trabajos de Stanley Hall (1936). Entre otras investigaciones y estudios reconocidos hasta ese momento, se encuentran el realizado por Charles Darwin (1877), *Esbozo biográfico de un niño*, y el del alemán Wilhelm Preyer (1881) *La mente de un niño*. Al mismo tiempo, y en el campo de la antropología, ocurrieron múltiples investigaciones sobre los *primi-*

tivos, hecho que, según Burman (1998), contribuyó para colocar en un mismo lugar niños salvajes y subdesarrollados: todos ellos eran considerados intelectualmente inmaduros, razón por la cual se consideró que su estudio llevó a la comprensión del modo como acontecía el *desarrollo* humano, en particular, el de las habilidades intelectuales.

Fundamentada en la lógica evolucionista, la construcción de una mirada a los niños como individuos inmaduros y carentes, tanto en lo físico como en lo mental, introdujo las nociones moderna de desarrollo y aprendizaje; la primera, orientada a alcanzar la madurez de ciertas condiciones naturales, mientras que la otra, el aprendizaje, apuntaba hacia la producción de experiencias que posibilitasen ese desarrollo, especialmente en el aspecto intelectual. En términos generales, los estudios sobre la naturaleza infantil: En primer lugar, se proponía investigar la mente. En segundo lugar, la mente se consideraba como ejemplificada en el estudio del desarrollo de las mentes infantiles. En tercer lugar, investigaba el conocimiento, entendido como una capacidad biológica y natural –es decir, suscrita al supuesto de la existencia de un núcleo normal del desarrollo que se despliega siguiendo unos principios biológicos–. En cuarto lugar, participaba en las prácticas educativas, médicas y asistenciales. En quinto lugar, institucionalizó la antigua escisión entre la emoción y la racionalidad (Burman, 1998, p. 25). En estas perspectivas, se puede identificar el trazado de la infancia como una etapa biológicamente diferenciada. Eso significa no solo diferenciación en el orden ontogenético –de desarrollo individual–, sino también en el orden filogenético –de evolución de la especie–. La infancia se constituye en ese momento de la vida privilegiado para el aprendizaje, para la adaptación al medio; la infancia se dibuja como la *etapa* de desarrollo del individuo y de la especie en la cual el proceso educativo puede, usando la herramienta de la inteligencia, garantizar la adaptación al medio social y cultural.

En el trabajo de Kilpatrick (1957), encontramos una explicación más amplia de lo que significa pensar el aprendizaje como un proceso de adaptación, como un proceso que garantice la adquisición de ‘aprendizajes’ como individuo y como especie para la supervivencia en un medio determinado. Según él, aunque uno de los principios fundamentales de la evolución señale el paso de caracteres de una generación a otra por el proceso hereditario, la teoría de la evolución advierte también sobre la presencia y utilidad de los *caracteres adquiridos*. Esta teoría afirma que cuanto más útil es la función orgánica para la supervivencia, más esa función puede garantizar el triunfo en la lucha por la vida y más seguramente

será transmitida una variación que la haga mejorar en su funcionamiento. Así, la capacidad de aprender se tornó muy importante para la supervivencia, y una capacidad aumentada para aprender significa una mejor oportunidad de supervivencia y también una mejor oportunidad para ser transmitida. La capacidad de aprender se vuelve la potencia latente que garantiza tanto la supervivencia como el mejoramiento de esos caracteres heredados. Tal capacidad de aprender posibilita la permanencia de un aprendizaje, incluso después de desaparecido un estímulo externo inicial, tanto en el sujeto como en la especie (Kilpatrick, 1957).

Este análisis plantea la pregunta sobre cuáles son las condiciones para que un aprendizaje sea tan importante biológicamente para que la evolución se apodere de él como rasgo perdurable en la vida de la especie. En este sentido, aparece la comprensión de los episodios vitales, aquellos donde está en juego la supervivencia de los individuos, aunque vinculados a otros tipos de aprendizajes resultantes de otras experiencias, sea como individuo, sea como especie, que al parecer, van a ser definitivos en la supervivencia de un individuo siguiendo las mutaciones del medio. Eso significaría, por lo menos en el caso de las especies animales, que la adaptación acontece como proceso de aprendizaje de un conjunto de aprendizajes interdependientes y relacionados con experiencias vitales de los individuos de la especie. Esta cuestión, afirma Kilpatrick (1957), para el caso de los humanos, parece ser igual solo hasta la aparición del *homo sapiens*, pues, en términos biológicos, es percibida una desaceleración de la forma de evolución orgánica en virtud de otra forma de evolución, ahora de orden cultural. Eso parece indicar que aquellos desarrollos notorios en el orden cultural desaceleraron los desarrollos en el orden orgánico y biológico propiamente dichos. En otras palabras, con el conjunto de aprendizajes biológicos, evolutivamente adquiridos, que tornaron posible la aparición del *homo sapiens*, ocurrió un movimiento de énfasis y concentración de los aprendizajes que posibilitan hasta hoy la supervivencia de la especie humana.

Así, la capacidad de aprender se volvió el aprendizaje fundamental que la especie humana hiciera. El desarrollo de la *potencia latente* de aprender aparece como la marca más importante que el proceso de evolución biológica dejó en nosotros, los humanos. Esa marca hereditaria, que garantiza tanto la supervivencia como el mejoramiento de la especie, se encuentra fuertemente definida por nuestras condiciones biológicas, pero también, y fundamentalmente, por los aprendizajes que son posibles en los contextos culturales. Las sugerencias derivadas

de la teoría de la evolución biológica desarrollada con el pensamiento naturalista del siglo XVIII, producen las visiones de una capacidad biológica de aprender, de hacer aprendizajes.

Un análisis de los soportes biológicos que sustentan una forma particular de pensar el aprendizaje –entendido como instrucción– nos puede servir para comprender cómo la noción de adaptación biológica, que fundó una forma particular de pensar el proceso de aprendizaje, atravesó y sirvió para reformular un conjunto de nociones importantes en las discusiones educativas. Entender el *aprendizaje como instrucción* o la *instrucción como aprendizaje*, en la perspectiva biologicista y evolucionista, es entenderlas como la tendencia que los individuos tienen a preservar elementos de una experiencia vivida, de tal modo que estos elementos (los aprendizajes) queden con el sujeto que hace el aprendizaje y puedan ser usados por él de forma permanente en situaciones posteriores (Kilpatrick, 1957).

Así, y nuevamente según Claparède (2007), estamos frente a un aprendizaje, de una instrucción que significa adaptación del individuo a través de la experiencia, adquisición de elementos adaptativos (aprendizajes) que se espera que permanezcan, a los cuales el individuo va a recurrir cuando fuera preciso. Eso, traducido en términos educativos, significa que la instrucción, el aprendizaje, solo es posible a través de experiencias que son relevantes para los individuos y que, por eso, el mejor aprendizaje se realiza cuando es aprovechada aquella tendencia, propiciando las experiencias pertinentes para tal fin.

Por otro lado, Kilpatrick (1957) va a señalar que el aprendizaje (instrucción) acontece en términos de una experiencia que modifica las conductas –las acciones–. El aprendizaje (instrucción) ocurre en una situación de la vida persona concreta (experiencias) y produce conductas. Eso significa que el aprendizaje (instrucción) ocurre en el acontecer de una experiencia particular que, a su vez, posibilita la continuación de la experiencia misma y, con ella, la repetición de la conducta cada vez que fuera necesaria. Si solo la experiencia produce aprendizajes, es la experiencia el fundamento sólido de cualquier forma de educación, no pudiendo existir educación sin experiencia, sin la actividad de aprendizaje del individuo que se educa.

Finalmente, percibimos que, por un lado, la noción de aprendizaje como instrucción es usada en estas discusiones de dos formas, como acto o proceso para adquirir un *aprendizaje* y como el aprendizaje mismo; por otro lado, hay una fuerte marca biologicista en la forma de pensar el acto educativo, en la manera de entender la forma como acontecen los aprendi-

zajes, particularmente, en las nociones y conceptos que comenzaron a ser centrales en las discusiones educativas.

Interés y experiencia

Las teorizaciones de John Dewey (1997, 2000) emergen como parte de ese movimiento de pensamiento y en el contexto de aquella racionalidad gubernamental y naturalista, pero también en medio de las condiciones sociales y políticas de Europa occidental. Con eso se dieron las condiciones de una forma de pensamiento pedagógico diferente al propuesto hasta aquel momento, en lo que conocemos como tradición anglosajona (Echeverri, 1999; 2001) y en lo que percibimos como desarrollos y énfasis en las tradiciones pedagógicas francófona y germánica. Dewey (1997, 2000) sigue el sendero filosófico abierto por Herbart para pensar la cuestión de la educación, sin embargo, en sus formulaciones pragmáticas sobre la escuela y la educación, se apoya en una psicología bien diferente, y no tanto en la física del alma o en la biología. Se trata de un abordaje donde el pensamiento aparece como destinado a ajustar la acción, y describe las teorías lógicas o morales como los *instrumentos* forjados para permitirnos descubrir la mejor forma de conducta. Esta doctrina se llama *instrumentalismo*, y no es más que una variación del pragmatismo (Claparède, 2007, p. 56).

Lo que se dibuja en Dewey es una teoría educativa fundada en el pragmatismo y en la psicología funcional; con eso, toma distancia de las discusiones de la tradición pedagógica anglosajona, que se ocupó, fundamentalmente, del currículum (entendido como la colección de disciplinas o de los planes de estudio) y de una pedagogía centrada exclusivamente en el niño. En este último sentido, su crítica principal es a la valoración excesiva de los intereses presentes en los niños, o al hecho de valorarlos como significativos en sí mismos, sin reconocer que ellos son, en realidad, actitudes importantes para posibles experiencias (Beltrán y Beltrán, 1997).

El proceso educativo tendrá, por tanto, dos aspectos a atender: el psicológico y el sociológico. El primero será la base para el segundo: los instintos y las capacidades del niño son la materia que ofrece el punto de partida para la educación, y las condiciones sociales (el estado de la civilización) ofrecen las condiciones para comprender el significado y los equivalentes sociales de los instintos y las tendencias propias del niño. En suma, como el individuo que ha de educarse es un individuo social y la sociedad es una unidad orgánica de individuos, la educación “tiene que comenzar a partir de una comprensión

psicológica de las capacidades, intereses y hábitos del niño” (Dewey, 1997, p. 37).

Será el reconocimiento de la imposibilidad de provocar una actividad sin ningún tipo de interés lo que lleva a Dewey a afirmar que la conducta del individuo no aparece determinada tanto por la sensación o por la razón como por la función, y, por consiguiente, es la síntesis de las dos lo que produce un *acto adaptado*. Por esta razón es que la educación debe comenzar por el conocimiento psicológico de las capacidades, intereses y hábitos de los niños y continuar al interpretar sus presupuestos y reconocer sus posibilidades de adquisición y autorrealización en el entorno social. La escuela, en particular, y la educación, en general, tienen como tarea ayudar en el desarrollo de los niños y contribuir en la construcción de un deseo de crecimiento continuo en ella. Tales tareas requieren el conocimiento de la génesis de las capacidades intelectuales y la aceptación de que la educación es un proceso inacabado (Dewey, 1997).

El interés tiene una naturaleza de orden psicológico que lo hace *proyectivo, activo y propulsivo o proyectivo, objetivo y subjetivo*: la condición *proyectiva* orienta el interés en alguna dirección, hace que se vincule a un objeto y a la satisfacción emocional obtenida con su persecución y consecución; la condición activa del interés lo señala como algo dinámico que produce cierta actividad con tendencia y dirección espontánea, y será tal actividad espontánea e impulsiva (propulsiva) la base del interés natural; la condición *objetiva* es el reconocimiento de que el interés nace de una necesidad biológica sentida por el sujeto, mientras que el objeto de ese interés es solo una referencia exterior; la condición *subjetiva* señala que el interés, al igual que el impulso, no necesita de estimulación externa (el objeto por sí solo no puede producirlo), aunque la eliminación del objeto pueda implicar la desaparición del interés (Hernández, 1946).

Tal condición subjetiva no significa que, por métodos artificiales, no se pueda despertar un interés real en los sujetos, pero sí que, en términos educativo, es pertinente aprovechar el interés que nace del niño, de sus necesidades puramente biológicas y que puede permitirle un resultado favorable en la consecución de una destreza superior. Dewey propone que los intereses de los niños pueden variar con la edad, cuestión que, como vimos, ha sido muy importante en la definición y caracterización de la naturaleza infantil y de la infancia como un grupo etario particular. Para Dewey

Los intereses son signos y síntomas de la capacidad en crecimiento. Representan capacidades en germen. En consecuencia, la observación constante

y cuidadosa de los intereses es de la mayor importancia para el profesor.

Esos intereses se han observado como reveladores del estado de desarrollo que el niño alcanza. Ellos anuncian el grado al que está próximo a elevarse.

Solo a través de la observación continua y simpática de los intereses del niño es que el adulto puede entrar en la vida del niño y ver para que está dispuesta y el material sobre el cual podría trabajar más pronto y fructíferamente. (Dewey, 1997, p. 68).

El interés, en el niño, puede clasificarse como: *interés por la actividad corporal*, cuyo aprendizaje supone la intervención del factor intelectual, *interés por los instrumentos materiales*; *interés intelectual o teórico*; e *interés social*, el cual se enlaza con los anteriores y nace tempranamente en el niño. Por otro lado, ese interés, en su relación con los fines y los resultados, puede aparecer siguiendo tres periodos de desarrollo infantil: 1) el interés instintivo y espontáneo –aunque se obtengan los fines, el niño no aprecia esos resultados–; 2) el interés en que los fines se suscitan conscientemente en el niño, aunque él no tiene un análisis reflexivo de esos fines, ni de los medios para alcanzarlos; 3) el interés en que el niño tiene control consciente y claridad suficiente para prever y comparar con otros fines y otros resultados posibles (Hernández, 1946).

Los intereses como capacidades en fase de despertar ofrecen información tanto del estado de desarrollo del niño, como del estado al que puede llegar y, por eso, ellos son elementos importantes para orientar las experiencias a las que los niños van a acceder. El individuo actúa según su mente e inteligencia, y ellas –que son adaptaciones y resultados de la evolución natural de la especie, de los aprendizajes que alcanzaron otros organismos humanos que le precedieron con sus experiencias sociales y vitales– responden a sus intereses y experiencias produciendo el desarrollo del individuo y de la especie. Bajo esa comprensión, se entiende el privilegio que Dewey da a la experiencia en el proceso educativo: la acción es la fuente de la experiencia, que, a su vez, produce el conocimiento (lo aprendido).

El individuo actúa según los impulsos e instintos (intereses), lo que le proporcionan las experiencias, de las cuales adquiere como efecto un conocimiento o aprendizaje. En la medida en que un conocimiento o una experiencia acontece, se funde con la propia actividad con el fin de reorientar, modificar o anular la repetición del acto; tal será el fundamento central del aprendizaje: la actividad mental sufre cambios debido a los resultados que siguen a ella, pues cualquier tenden-

cia a repetir una acción se controla en relación con los resultados que de ella se derivaron y que permanecen como conocimiento del individuo (Dewey, 2000).

Se delinea, con el pensamiento de Dewey, la creencia de que toda auténtica educación se efectúa a través de la experiencia, sin embargo, no todas las experiencias son verdaderamente educativas o igualmente educativas. De este modo, el hecho no es sólo la necesidad de la experiencia, ni la acción que ella envuelve; se trata de la calidad de la experiencia, y ella implica dos aspectos: el inmediato de agrado o desagrado y el mediato, o de largo plazo, que determina las experiencias posteriores:

Independientemente de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. De ahí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creativamente en experiencias posteriores. (Dewey, 2000, p. 23).

Se trazan así algunos principios que tejen nexos importantes entre esta discusión que Dewey nos propone sobre el interés y la experiencia y las comprensiones que se volvieron centrales en el saber pedagógico contemporáneo.

Por una parte, hay cierto principio de *continuidad de la experiencia*, del conocimiento (aprendido) que de ella se deriva. Un aprendizaje adquirido por *hábito*, y este como forma de aprendizaje, relación hábito⁵ y aprendizaje que, en el sentido biológico, significa que toda experiencia iniciada y vivida modifica al individuo que actúa y que la vive y, con eso, modifica también la calidad de las experiencias siguientes. Pero también hay cierta comprensión de continuidad de la experiencia, que no solo se constituye en aprendizaje para un individuo, sino también para el conjunto de la población, una manera de aprendizaje de la especie. En los dos casos, lo que percibimos es una estrecha relación entre aprendizaje y experiencia.

Por otra parte, hay cierto principio de dirección de la experiencia. Se trata del hecho que no todas las experiencias producen *crecimiento* permanente y continuado. Algunas experiencias operan en otras direcciones, que pueden desviar o atrasar el proceso de aprendizaje. La experiencia por la propia experiencia no tiene valor pedagógico; aun así, toda experiencia produce modificaciones de las actitudes del individuo para las experiencias posteriores, lo que vuelve posible pensar que la calidad del aprendizaje, del crecimiento, del desarrollo del individuo y de la evolución de la es-

5 El hábito entendido no como un modo fijo de hacer las cosas, aunque en algunos casos implique la repetición de una práctica (Dewey, 2000).

pecie depende de la experiencia y que esta, seccionada y orientada, puede garantizar el aprendizaje deseado.

Sea por la vía de análisis de Claparède (2007) y Decroly (2000) –del aprendizaje que ocurre en términos de una experiencia modificante de las conductas– o por la vía reflejada por Dewey –del aprendizaje que modifica las mismas experiencias y, por tanto, el conocimiento derivado de ellas–, será la emergencia de la tríada experiencia-aprendizaje-educación, un elemento central del pensamiento pedagógico constituido entre los siglos XIX y XX. La aparición y fortalecimiento de estas nociones en las discusiones educativas ocurrieron en el movimiento de la forma de ser del pensamiento que colocó al individuo humano como parte de una especie y que definió para él una forma de naturaleza a ser conocida, una naturaleza a ser develada y aprendida como *Isis*.

En la forma del gobierno moderno liberal, se reconoce el individuo humano como sujeto de una naturaleza en desarrollo, y, por tanto, los niños son una posibilidad para aprender y gobernar esa naturaleza en un estado primario. Así, la naturaleza infantil –que se manifiesta como potencia, tendencia, voluntad, deseo, interés, capacidad– se constituye en el blanco de la educación, a educación se incorpora como parte de los dispositivos moderno de poder.

Concluyendo el ejercicio hecho en este artículo, podría decirse que la infancia como noción, como forma de pensar a los niños y su educación, se formó en los intersticios de una red de prácticas disciplinares, liberales y naturalistas, producidas y productoras de la actualización de estos dispositivos de poder –saber de la modernidad–. En otras palabras, parece que en el momento de modernidad liberal, hubo un determinado estado de fuerzas, un funcionamiento estratégico de los dispositivos de poder-saber que permitieron una forma de pensar la educación y sus sujetos privilegiados: los sujetos infantiles. Desde esta perspectiva, la infancia es entonces, una ‘forma’ para el gobierno de la población, forma que se fundamenta en los intereses y deseos propios, “naturales” del sujeto con el propósito de –como diría Foucault (2006)– “gobernar menos para gobernar más”.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. y Beltrán, F. (1997). Introducción. En Dewey, J. *Mi credo pedagógico* (pp. 9-29). Traducción de Fernando Beltrán Llavador. León: Universidad, Secretariado de publicaciones.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Traducción de José Luis González. Madrid: Visor Dis.

- Claparède, E. (2007). *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y ciencia..
- Condorcet, M. (Jean-Antoine-Nicolas de Caritat) (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- Darwin, C. (1877). A biographical sketch of an infant. In: *Mind*, A quarterly review of psychology and philosophy.v.2. (7) july. p. 285-294. Consultado en: <<http://darwin-online.org.uk>>
- Decroly, O. (2000) *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada, 2000.
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. Traducción de Fernando Beltrán Llavador. León: Universidad, Secretariado de publicaciones.
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. 9a. edición. Buenos Aires: Losada.
- Echeverri, A. (1999). De transeúntes a vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia. En: A. Echeverri (org.). *Encuentros Pedagógicas Transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 54-67). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Echeverri, A. (2001). El diálogo intercultural. En: D. Restrepo (ed.). *Tendencias pedagógicas contemporáneas* (pp. 13-48). Medellín: Corporación Región, 2001.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Traducción de Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Traducción de Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fröebel, F. (2001). *A educação do Homem*. Traducción por: Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF.
- Hall, S. (1926). *La psicología e la psicología*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Herbart, F. (1936). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- Herbart, F. (2003). *Pedagogia Geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, Grafica de Coimbra.
- Hernández, S. (1946). *Psicopedagogía del interés: Estudio histórico, crítico, Psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea*. 2a. edición. México: Unión tipográfica Hispano-americana.
- James, W. (1994). *Principios de Psicología*. México: Fondo de Cultura económica.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Tradução por: Lorenzo Luzuriaga, José Luís Pascual. Madrid: Akal.
- Kilpatrick, W. (1957). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Nova.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Ladd, G. (1890). *Introduction to philosophy. An inquiry after a rational system of scientific principles their relation to ultimate reality*. New York: Charles Scribners Sons.
- Preyer, W. (1880). *The Mind of the child: observations concerning the mental development of the human being in the first year*. New York: Appleton, 1881.
- Rousseau, J. (1984). *Emilio o de la Educación*. 9. ed. México: Porrúa.
- Spencer, H. (1950). *Principios de psicología*. Madrid: La España moderna.