

Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen¹

Javier Sáenz Obregón, Olga Lucía Zuluaga

Publicado en *Memoria y Sociedad*, vol. 8, no.17, Diciembre de 2004, Revista de Historia y Geografía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Javeriana

1. Introducción

Si entendemos la psicología, en términos amplios, como el saber sobre la psiquis o el alma, y la pedagogía como un saber y una práctica referida a la escuela, las relaciones entre psicología y pedagogía se remontarían a los siglos xv y xvi en los que surgió la escuela.² Pero si ampliamos la definición de pedagogía, entendiéndola como un saber y una práctica referida a la *enseñanza* en general, en occidente dicha relación es aún más antigua.³ En este escrito analizaremos algunos de los principales acontecimientos en la relación entre estos dos saberes, con base en los tratados pedagógicos de Quintiliano (c. 95), Clemente de Alejandría (c. 180), Vives (1524-1538), Comenio (1631-1658), Pestalozzi (1781-1826), y Dewey (1882-1948)⁴ y las reorientaciones de la pedagogía en el siglo xx por su apropiación de conceptos y prácticas de la psicología “científica”.

Analizar de manera exhaustiva las relaciones entre estos dos saberes/prácticas implicaría abordar la totalidad de la práctica pedagógica – sus concepciones de lo humano, sus prácticas de instrucción, formación y gobierno, y sus fines – en la medida en que desde los tratados pedagógicos del primer siglo de la era cristiana, de distintas maneras, la pedagogía buscó fundamentar y justificar sus prácticas en diversas concepciones sobre las características del alma o la psiquis humana, sobre la naturaleza moral de los individuos y sobre sus formas de sentir y conocer. En este escrito nos concentraremos en las transformaciones en la relación entre estos dos saberes/prácticas, a partir de las concepciones sobre la infancia, así como las prácticas de *examen*⁵ de los alumnos. Eso es, nos centraremos en el asunto de cómo la pedagogía constituyó a la infancia como objeto de conocimiento y vigilancia, y como etapa diferenciada de la vida humana. Contra las historias que desde las “verdades” del presente, pretenden reastrear una *evolución* gradual

¹ Este escrito es resultado del proyecto *Saber Pedagógico y Ciencias de la Educación*, auspiciado por la Universidad de Antioquia. Los autores son miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

² Como lo ha aclarado Ong 1958, en la Edad Media y la Antigüedad se llamaba *schola* al lugar – un sólo salón – en donde se impartían enseñanzas para alumnos de diferentes edades y con un horario flexible. No se trataba por lo tanto de la institución que desde el siglo xv se ha denominado *escuela*.

³ La definición de Zuluaga 1987, refiere la pedagogía a ámbitos que pueden ser no escolares, en tanto “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas”,.21.

⁴ Las fechas se refieren a los años de publicación de sus textos pedagógicos. En el análisis de los textos de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey nos apoyamos fundamentalmente en la tesis doctoral de Sáenz 2003b.

⁵ Siguiendo a Foucault, entendemos las prácticas de examen como prácticas a través de las cuales se gobierna a los individuos y se produce conocimiento sobre ellos. Para Foucault, el examen es una práctica de supervisión o vigilancia continua de los individuos por parte de alguien que ejerce poder sobre ellos, por medio de la cual los individuos son objetivados y juzgados. El examen es una práctica para la cual las diferencias individuales son relevantes: el examen compara, diferencia, jerarquiza y excluye individuos, asegurando de esta forma las funciones disciplinarias de distribución, selección, clasificación, normalización, y la extracción máxima de fuerzas y de tiempo. Foucault 1975, 183, 191-192.

en el desenvolvimiento de la verdad, el análisis empírico de los enunciados sobre las concepciones de la infancia, nos demuestra que no hubo tal evolución. Hemos constatado recurrencias, discontinuidades y “retrocesos”. Sobre esto último, cabe señalar la disminución, que no el incremento, en la visibilidad de las diferencias individuales en los tratados pedagógicos desde Vives hasta Dewey.

En oposición al relato histórico que comenzó a formular la pedagogía a finales del siglo xviii e inicios del siglo xix, y que cobró fuerza en las primeras décadas del siglo xx sobre la “novedad” de su concepción acerca de la especificidad de la infancia y de su precepto sobre la necesidad de desarrollar prácticas de conocimiento de los alumnos, intentaremos demostrar que estas dos “novedades” hicieron parte de la práctica pedagógica desde el primer siglo de la era cristiana. De otra parte, argumentaremos que la infancia fue un concepto y un objeto constituido dentro de la práctica pedagógica. Eso es, que fueron las formas de *hablar* sobre los niños desde la pedagogía y de *mirar* y *actuar* sobre los alumnos en las escuelas, las que en buena medida formaron eso que históricamente se ha denominado como infancia. Y que, en este sentido, si bien la apropiación por parte de las “nuevas” pedagogías del siglo xx del discurso de la psicología significó una transformación en las formas de ver y de hablar de la infancia, estas nuevas prácticas operaron en una institución históricamente constituida, en la cual ya existía un régimen de visibilidad del alumno, así como unas formas de discurso que buscaban relacionar las características de la infancia y de la “individualidad” de los alumnos con las prácticas de instrucción y formación y los fines de la pedagogía.

2. Infancia y pedagogía en la Antigüedad

Contra el planteamiento de Ariès (1986) acerca de la *invención* de la infancia en los siglos xv y xvi, es evidente que los tratados pedagógicos de la Antigüedad se ocuparon de la especificidad de la infancia. Más que la invención de la infancia, lo que ocurrió en esos siglos fue la propagación de nuevas nociones sobre su significado, en el marco del nacimiento y rápida difusión de la escuela en Europa.⁶ El análisis de tratados pedagógicos de la Antigüedad griega y romana demuestra que ya existía una concepción, aunque poco desarrollada, sobre las características específicas de la infancia. Eso es, contra lo que aún sostenían los psicólogos y los pedagogos activos del siglo xx sobre las concepciones que los precedieron, el niño no era pensado simplemente como un “adulto pequeño”.

Igualmente, las prácticas de examen de los alumnos ya estaban presentes en el tratado *Institutio oratoria* de Quintiliano, el pedagogo romano del primer siglo de la era cristiana. En primer lugar, Quintiliano prescribió un conjunto de prácticas de vigilancia, argumentando que “a la luz del día” de los *scholae* – los lugares de enseñanza - el maestro podía vigilar mejor la conducta de los alumnos que quienes se encargaban de su educación en el hogar.⁷ También recomendaba el examen de las habilidades del alumno y de su

⁶ Para una elaboración de esta crítica a Ariès, ver Sáenz 2003b.

⁷ Quintilianus 1974, 39-40. Las traducciones de apartados provenientes de textos en inglés son de los autores.

carácter, y señalaba que “los juegos...revelan el carácter de la manera más natural.” El examen individualizado del alumno incluía su capacidad de memoria y de imitación – señal ésta última de su educabilidad – la precocidad o lentitud de su mente y las formas diferenciadas en que responderían al “tratamiento” utilizado por el maestro: a su incitación, a su control, a sus usos del temor, los regaños y la aprobación.⁸ En segundo lugar, el conocimiento individualizado de los alumnos derivado de estas prácticas debía ser utilizado para establecer jerarquías entre ellos. El maestro debía disciplinar al alumno según su *temperamento*; se debía prestar atención especial a aquellos con una mejor disposición para el aprendizaje, y en los ejercicios de oratoria se debía establecer el orden en que los alumnos hablaban de acuerdo con su habilidad.⁹

Además de una mirada individualizada sobre los alumnos, el texto de Quintiliano plantea cuatro diferencias centrales entre los niños más jóvenes, y los alumnos mayores y los adultos. De una parte, los menores todavía serían “inocentes en relación con los engaños y más susceptibles de ser instruidos”.¹⁰ De otra parte, tendrían una mayor vocación para *imitar* y menor capacidad de comprensión y expresión verbal:

“los de más tierna edad derivan un mayor placer de imitar a sus compañeros y a sus maestros, simplemente porque esto es más fácil. Los niños que están todavía en las etapas elementales de su educación no pueden aspirar a lograr una elocuencia completa...es tarea del maestro...no sobrecargar a los alumnos con tareas para las cuales no tienen la suficiente capacidad...Los recipientes con bocas estrechas no recibirán los líquidos si se les vierte demasiado a la vez...se debe considerar qué tanto es capaz de recibir la mente del niño: las cosas que están más allá de su alcance no entrarán en sus mentes, que todavía no se han abierto lo suficiente para recibirlos.”¹¹

Parece ser el tratado *El pedagogo* de Clemente de Alejandría, en el cual se presenta a Jesucristo como el *maestro* de la humanidad, el primero en utilizar el término *paedagogus* para referirse a la función del maestro,¹² Clemente entiende la pedagogía como “la conducción de los niños hacia la virtud”.¹³ El tratado fundamenta una pedagogía cristiana y propone una moral práctica para el joven cristiano. Plantea una doble definición de la infancia. De una parte, los niños serían los cristianos, eso es, los verdaderos creyentes de cualquier edad. Clemente establece esta identificación entre infancia y verdadero cristiano a partir del nombre de *niños* con el que Jesucristo nombró a sus discípulos y del conocido enunciado en que establece que: “si no os convertís y os hacéis como niños, no entraréis en el Reino de los Cielos.”¹⁴ De otra parte, para Clemente, como para el Cristianismo en general, había algo en la naturaleza de la infancia que la distinguía de las otras edades del hombre, y sobre la cual debía fundarse su educación.

⁸ Quintilianus 1974, 43- 44, 46.

⁹ Quintilianus 1974, 41, 43, 45.

¹⁰ Quintilianus 1974, 46.

¹¹ Quintilianus 1964, 43.

¹² Según lo sostiene Bowen 1972, 241. Con anterioridad, según Marrou (1964), el término *paedagogus* se refería al esclavo encargado de llevar a los niños a la *schola*, quien también tenía funciones de formación moral.

¹³ Clemente de Alejandría, 1988, I, 5, 12.

¹⁴ Clemente de Alejandría, 1988, I, 5, 4.

No es éste el lugar para profundizar en las implicaciones de la concepción cristiana de la infancia sobre la práctica pedagógica en occidente y sobre las formas de gobierno de la Iglesia.¹⁵ Nos limitaremos a constatar, de una parte, la tensión generada entre la concepción de San Agustín sobre la naturaleza maligna y pecadora de la infancia y las que se fundaron en el ideal que acabamos de reseñar, de convertirse en niños para poder salvarse; y de otra, a reseñar rápidamente algunos de los principales elementos de articulación entre la concepción de la infancia y las formas de educarla y gobernarla en el texto de Clemente de Alejandría.

La doble definición de Clemente sitúa a la infancia tanto en el inicio como en el fin de una pedagogía cristiana, y con base en el dualismo propio del Cristianismo introduce la doble valoración de la infancia que dominaría en los discursos pedagógicos hasta el siglo xix. Por un lado, Clemente señala varias características del niño que debían ser imitadas por el buen cristiano adulto. En primer lugar, su delicadeza, sencillez de espíritu e inocencia que los asemejarían a corderos que se dejan guiar por el buen pastor. En segundo lugar, su falta de malicia y resentimiento, y su timidez – que simbolizaría el temor al pecado – que los asemeja a las criaturas tiernas como las palomas.¹⁶ En tercer lugar su ingenuidad y pureza.¹⁷ En cuarto lugar, y aquí especifica la naturaleza de los *infantes* – los que todavía no hablan – su ternura, dulzura, sencillez, rectitud, justicia, y capacidad de ser “moldeables en la bondad”.¹⁸ En quinto lugar, el niño sería “débil y tierno y, por su misma fragilidad, necesitado de ayuda”.¹⁹

Y del otro lado, Clemente señala las características de la infancia que no debían ser imitadas por el buen cristiano. De manera significativa, los enunciados en los que se basa aquí ya no son de Jesucristo sino de San Pablo. En primer lugar, siguiendo a San Pablo en su *Primera carta a los Corintios*, el buen cristiano no debía comportarse como los niños en cuanto a su malicia y su falta de cordura, sino – en un esguince retórico del romano converso para no apartarse en demasía de la palabra del Mesías Cristiano – “sí comportaos como ellos; más en la cordura, como hombres maduros”.²⁰ En segundo lugar, y nuevamente siguiendo a San Pablo, los buenos cristianos debía distanciarse de las turbaciones propias de los sentimientos de miedo que caracterizarían a los niños, para así llegar a ser hombres independientes y dóciles al *Logos*: la palabra de dios.²¹

¹⁵ Sobre estas formas de *poder pastoral*, ver Foucault 1981

¹⁶ Clemente de Alejandría, I, 5, 2-3.

¹⁷ Clemente de Alejandría, I, 17, 1..

¹⁸ Clemente de Alejandría, I, 19, 3-4

¹⁹ Clemente de Alejandría, I, 21, 2. Cabe resaltar las continuidades, entre ésta imagen de la infancia de Clemente y las de Pestalozzi y Rousseau.

²⁰ Clemente de Alejandría, I, 33, 1.

²¹ Clemente de Alejandría, I, 33, 3.

La prescripción de conocer al niño, al sujeto a educar, tampoco es un invento reciente. Clemente señala que el primer maestro o pedagogo – Jesucristo - conocía en su totalidad al hombre, ideal al que debía guiar al maestro cristiano:

“En el *Libro de Jeremías* dice el Señor: “antes de formarte en el vientre de tu madre ya te conocía” Quizá esta palabra profética estaba dirigida simbólicamente a nosotros, que fuimos conocidos por Dios, con vistas a la fe, antes de la creación del mundo; a nosotros, ahora niños, pues la voluntad de Dios acaba de cumplirse recientemente”.²²

¿Pero cual de estas dos imágenes de la infancia domina a la hora de prescribir cómo educar? No la de Jesucristo de confianza en la virtud y obediencia de su rebaño, sino la desconfianza de San Pablo y San Agustín. Para Clemente, el maestro ideal, “sirviéndose de los múltiples recursos de su sabiduría, se vuelca materialmente para salvar a sus pequeños: amonesta, reprende, increpa, reprocha, amenaza, cura, promete, premia, “atando como por múltiples riendas” los irracionales apetitos de la naturaleza humana”²³

3. Vives: la *escuela examinadora* y la naturaleza pecadora y moldeable de la infancia

Si bien en la pedagogía de la Antigüedad hemos encontrado indicios sobre la especificidad de la infancia y sus implicaciones para las prácticas de enseñanza, así como elementos de prácticas de examen de los alumnos, es en los tratados de Vives y en especial en *De tradendis disciplinis* de 1531 -el primer tratado pedagógico integral dirigido a la escuela-²⁴ en los que se configura una *escuela examinadora* y una pedagogía fundada en la especificidad de la infancia. El salto hacia una mayor visibilidad de la infancia entre los siglos xiv y xvi fue contemporáneo con el nacimiento de la escuela, y ésta se convirtió en la primera institución examinadora de la era post-medieval. Y junto con las prácticas médicas seguiría siendo el ámbito privilegiado para la producción de conocimiento sobre la infancia y la juventud hasta el advenimiento de la psicología clínica y experimental a fines del siglo xix.

Aunque en los textos de Vives hay mayores elementos de especificación de las características de la infancia y las diferencias individuales entre los alumnos, algunas de sus prescripciones pedagógicas centrales así como los fines de su pedagogía se fundamentan en una concepción de una naturaleza humana invariable y única. Pero lo que *marca* a la escuela y a la función del maestro de la pedagogía de Vives es la introducción sistemática de un conjunto de prácticas para vigilar y conocer al alumno que desde el siglo xvi se convertirían en prácticas constitutivas de la escuela como institución.

²² Clemente de Alejandría, I, 59, 3.

²³ Clemente de Alejandría, I, 75, 1-2.

²⁴ Entendemos aquí la escuela como una institución que persigue propósitos comunes, que agrupa a los alumnos en clases de acuerdo con su edad o capacidad, y que cuenta con unos horarios y un calendario establecidos de manera estricta. Se trata de una institución que integró en un mismo espacio un conjunto de prácticas de conocimiento, examen, gobierno y formación moral que antes estaban dispersas. Ver Sáenz 2003b.

La pedagogía de Vives indica una transformación en la valoración, visibilidad y tratamiento de los niños, especialmente en relación con las concepciones y prácticas de la Edad Media temprana. Pero sólo hay algunas señales de la especificidad de la infancia: los niños se fatigarían menos que los adultos con ejercicios de memorización, imitarían todo siempre, no serían capaces de aprehender ideas absolutas o elevadas, y sus mentes serían como la cera y por lo tanto, moldeables. Los niños también eran considerados “débiles y dispuestos al mal...por naturaleza”.²⁵ La combinación que Vives hace de estos elementos es probablemente novedosa, pero virtualmente todos eran apropiaciones de escritos del primer siglo: la tendencia a imitar proviene de Quintiliano, la maleabilidad de la mente infantil de Séneca y Cicerón y la naturaleza pecaminosa de la infancia de San Agustín, quien en *Las Confesiones* había escrito que la naturaleza infantil era mala y corrupta; los bebés eran voluntariamente desobedientes y celosos, buscaban infringirle daño a los demás: los seres humanos nacían en el pecado y la culpa.²⁶

La concepción de Vives acerca de la fragilidad y susceptibilidad de la infancia establecía una imagen de peligro, pero también de oportunidad. Había aparecido una concepción que se repetiría en el discurso pedagógico – y que sería apropiada por la psicología científica y el psicoanálisis - hasta nuestros días: lo que sucede en la infancia es de especial significado en la vida humana. En palabras de Vives “el resto de nuestras vidas depende de la educación que recibamos en la infancia”. Vives consideró también que la infancia era el período de mayor riesgo moral, por lo que los niños debían ser especialmente protegidos de los males del mundo y ser provistos de los mejores ejemplos morales.²⁷

La escuela que pensó Vives era una institución examinadora por excelencia. El examen era la práctica más sistemática del maestro y sobre la cual se fundaba la instrucción y la formación. En la pedagogía de Vives, el conocimiento individualizado de los alumnos proveía a la pedagogía de ese fundamento sólido que Comenius luego buscaría en el método. El examen en Vives era una práctica de observación y vigilancia articulada a procedimientos para la clasificación, la disciplina, la exclusión de algunos alumnos de ciertos tipos de instrucción, la individualización de la enseñanza y el aprendizaje, y las formas de dirigir al alumno hacia la ley moral. Se trataba que el alumno sintiera que estaba siendo observado permanentemente, tanto por el maestro como por dios. De una parte, la observación y la vigilancia del maestro debía ser constante y “aguda” para así “detectar las tendencias del alumno que deben ser fortalecidas, cambiadas o modificadas”. Como Quintiliano, Vives prescribía la observación de los alumnos en el juego. De otra parte, al alumno se le recordaba que era visible de forma total y constante por el ojo divino: “que los niños sepan que Dios es el Recompensador de todas las acciones rectas, y que nuestras mentes y pensamientos son visibles a Él”. Además, el maestro debía utilizar los reproches, las alabanzas y las pequeñas recompensas que constituían una estrategia para *marcar*

²⁵ Vives 1531 (ed. 1913), 64-65, 84, 108-109.

²⁶ St Augustine, 1962

²⁷ Vives 1524 (ed. 1968), 86 y Vives 1531 (ed. 1931), 64.

individualmente al alumno, eso es, una estrategia de comparación, diferenciación y jerarquización.²⁸

La mirada del maestro se dirigía hacia las disposiciones morales e intelectuales del alumno, las cuales se expresarían, fundamentalmente, a través del lenguaje, el cual revelaría los secretos de su alma. Se trataba de establecer la disposición moral de cada alumno, teniendo en cuenta que algunos eran simples y buenos mientras que otros eran sagaces y malvados; que algunos eran sensatos, serios y atemperados y otros alocados y furiosos. Igualmente se trataba de ver en los alumnos una serie amplia de disposiciones para el aprendizaje, tales como su disposición hacia el estudio –diligencia, concentración, perseverancia, excitabilidad, ritmo de progreso – las variaciones de su mente en el tiempo y las diferencias en las formas en que aprendían, ya fuese siguiendo al maestro o “inventando sus propios puntos de vista”.²⁹

La observación y vigilancia individual de los alumnos sustentaba un conjunto de procedimientos sistemáticos de inclusión y exclusión. En primer lugar, no se debía aceptar a todos los alumnos a la escuela de “primeras letras”: cada alumno debía ser sometido a un período de prueba de dos meses de observación, luego del cual se debía decidir si era capaz de “beneficiarse de la instrucción”. Se debía excluir a aquellos con mentes demasiado débiles, a “los locos e imbéciles” y a aquellos con disposiciones depravadas. En segundo lugar, sólo algunos alumnos debían ser seleccionados para ingresar a los “altos estudios”. En tercer lugar, teniendo en cuenta que “distintas materias de estudio requieren...de un tipo distinto de habilidad mental natural”, los maestros debían discutir, de manera periódica, las disposiciones de cada alumno para individualizar su curso de estudios.³⁰

Estas prácticas de examen hacían posible un alto grado de individualización en la enseñanza y el aprendizaje. Se trataba de una individualización fundada en el énfasis puesto sobre el estudio independiente del alumno, análogo al de los estudiantes universitarios. La pedagogía de Vives representa una de los esfuerzos más sistemáticos de individualizar las prácticas de saber en la escuela; presentó una racionalidad detallada para la inclusión o exclusión de los alumnos del aprendizaje de las diferentes materias, temas y autores. En la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, el principio general de selección era el de alejar a los alumnos de escritores que podrían fortalecer sus fallas morales: “un niño sensual debe ser alejado de Ovidio...uno abusivo y burlón de Lucio, un niño inclinado a la impiedad debe ser alejado de Lucrecio.” Los alumnos de mente lenta y alocados no debían estudiar Griego. El estudio de la naturaleza no debía ser emprendido por alumnos “sospechosos” que fuesen débiles en sus convicciones religiosas. Las artes de la dialéctica y la retórica eran prohibidas para alumnos con mentes maliciosas y tendencias al engaño, o que fuesen sediciosos, corrompibles o dados a la ira. Las matemáticas no eran propicias para “mentes

²⁸ Vives 1524 (ed. 1968), 82, 84-85, 87, 111, 115, 179, 187.

²⁹ Vives 1531 (ed. 1913), 72-75, 77, 78-80.

³⁰ Vives 1531 (ed. 1913), 42, 62- 63, 85-86

olvidadizas”. Finalmente sólo aquellos pocos que “han odiado y desdeñado todas las cosas humanas” debían proseguir a los altos estudios religiosos.³¹

4. Comenio: la *máquina escolar* y la contingencia del mal en la infancia

En relación con la de Vives, la concepción de la infancia de Comenio representó un movimiento hacia una mayor confianza en la naturaleza de la infancia. Comenio compartía con Vives las ideas sobre la tendencia de los niños a imitar, y acerca de su maleabilidad moral e intelectual. Como Vives, consideraba que la infancia era una edad crítica para la educación del ser humano, por su intensa receptividad. El cerebro del niño sería como la cera, permitiendo que las cosas se imprimieran fácilmente en la mente del niño, mientras que con la edad el cerebro se tornaría “gradualmente duro y seco”. Y como Vives, también sostenía que la infancia era el período más importante de la vida humana para la formación de tendencias intelectuales y morales.³²

Pero de Vives a Comenio también hubo transformaciones significativas en la concepción de la infancia. En primer lugar a diferencia de Quintiliano y Vives, Comenio no consideraba que hubiera mayores diferencias entre las capacidades intelectuales de los niños que ingresaban a las escuelas, y las de los adultos. Citando a Pitágoras, afirmó: “si se le pregunta a un niño de siete años, de manera prudente, sobre cualquier problema de filosofía, éste debería dar una respuesta correcta, puesto que la luz de la Razón constituye una medida suficiente para todas las cosas”.³³ En segundo lugar, hubo una ruptura de fondo con Vives: desapareció la noción acerca de la naturaleza mala del niño. Para Comenio, la aparición de inclinaciones pecaminosas en algunos niños en sus primeros años – que se manifestarían en ira, malevolencia y el deseo de venganza - no era algo natural, si no más bien, accidental.³⁴ Dado que Comenio, como Vives, se había apropiado del dogma Cristiano que sustentaba la concepción sobre la naturaleza inherentemente pecaminosa del niño debido a la expulsión del Jardín de Edén, esta transformación puede atribuirse a los cambios en las prácticas de crianza de la época. La nueva concepción de Comenio puede ser vista como la “semilla” – para utilizar una metáfora de la época – de la creencia de Rousseau y Pestalozzi que el niño nacía bueno y la sociedad lo corrompía. Si, en efecto, el niño no se inclinaba al mal desde su nacimiento, su corrupción sólo podía ser el efecto de aquellas prácticas de crianza inadecuadas en la familia, que Comenio criticó.

De otra parte, la concepción de Comenio sobre el desenvolvimiento de lo humano, dota a la infancia de una mayor especificidad. Los poderes del alma se revelarían de manera secuencial en el transcurso de la vida: primero los sentidos, luego el intelecto y finalmente la voluntad. A través de este desenvolvimiento de una naturaleza humana esencial, las acciones del niño que inicialmente eran “débiles, informes y confusas”, se fortalecerían y

³¹ Vives 1531 (ed. 1913), 34-36, 166-169, 202.

³² Comenius 1657 (ed. 1907), 57.

³³ Comenius 1657 (ed. 1907), 42.

³⁴ Comenius 1633 (ed. 1956), 188.

diferenciarían de manera gradual. Retomando una concepción de Séneca, para Comenio, el hombre sólo podía aspirar a la sabiduría en la edad madura, puesto que el debilitamiento de las fuerzas del cuerpo permitiría el fortalecimiento de la mente “ los espíritus animales se fijan más, la mente se tranquiliza en sus movimientos”. Por lo tanto, mientras la infancia sería la edad para aprender, la juventud la edad para alcanzar la humanidad, la edad madura sería la edad para la sabiduría.³⁵

Las prácticas del examen de Comenio se inscriben dentro de la racionalidad del juicio que jerarquiza y ordena a los alumnos de acuerdo con sus habilidades para aprender, más que sobre las diferencias en sus formas de aprender. Los alumnos debían ser clasificados de acuerdo con una escala de seis grupos: en la cima, estaban los alumnos que eran tanto agudos intelectualmente como deseosos de aprender; en segundo lugar estaban los inteligentes pero inclinados a ser lentos y perezosos; en tercer lugar, los inteligentes pero perversos; en el cuarto lugar los ansiosos por aprender pero que eran lentos y pesados; en quinto lugar los que tenían mentes débiles y que eran también perezosos; por último estarían los que eran simultáneamente débiles intelectualmente, perversos y malos.³⁶

En términos del conocimiento, el maestro debería examinar exclusivamente el progreso de los alumnos en su aprendizaje. En la nueva máquina escolar uniforme que diseñó Comenio, basada en un orden y un método único, no había lugar para la observación de las diferencias en la forma en que los alumnos aprendían para individualizar la enseñanza: “los jóvenes, aunque tienen disposiciones tan distintas, pueden ser educados por el mismo método”. El progreso de los alumnos se valoraba por medio de “revistas” y “exámenes” a ser realizados de manera periódica o por sorpresa. Los alumnos que eran “menos confiables” debían ser examinados con mayor frecuencia. El aprendizaje debía ser examinado en términos de la capacidad de los alumnos de repetir el contenido de la instrucción; su comprensión, por medio de “preguntas analíticas”; y su conocimiento acerca de los usos del aprendizaje por medio de “prácticas prescritas pero no ensayadas”.³⁷ De otra parte, en la escuela de Comenio se eliminaron las prácticas de selección para entrar a la escuela. Todos los niños deberían ser admitidos; “niños y niñas, nobles y plebeyos, ricos y pobres”. Los discapacitados debían ser admitidos, así como los “débiles mentales” ya que mejorarían sus disposiciones y aprenderían a obedecer, aún si no hacían adelantos en términos del conocimiento.³⁸

5. Pestalozzi: el examen *psicológico* y la inocencia natural de la infancia

Las concepciones de Pestalozzi significaron un paso más en el movimiento hacia una mayor confianza en la infancia. Pero al igual que los pedagogos anteriores – y todo el pensamiento sobre lo humano, de la época – Pestalozzi seguía pensando que el niño

³⁵ Comenius 1657 (ed. 1907), 28.

³⁶ Comenius 1657 (ed. 1907), 88-90.

³⁷ Comenius 1657 (ed. 1907), 90 y Komensky 1649 (ed. 1953), 18, 191.

³⁸ Comenius 1657 (ed. 1907), 66-67 y Comenius e. 1645 (ed. 1986), 31.

participaba de la misma naturaleza humana universal de la especie.³⁹ Comenio se había distanciado de la concepción medieval cristiana sobre la naturaleza malvada de la infancia sin postular su naturaleza benévola, mientras que para Pestalozzi el niño representaba la inocencia y la virtud. El niño permanecería bueno siempre y cuando la familia y la escuela lo protegieran de la influencia corruptora de la sociedad. El instinto natural, original y espontáneo del niño sería fundamentalmente bueno y semejante a dios: una educación correcta podía, entonces, basarse en la naturaleza de la infancia; ya no sería necesario doblegarla. Mientras que Comenio no formuló una explicación para su punto de vista de que las malas tendencias de los niños no debían ser vistas como pecaminosas, Pestalozzi explicaba así el “egoísmo” que veía en los niños: puesto que el niño era inocente no era consciente de su egoísmo, y por lo tanto no era *voluntariamente* egoísta.⁴⁰ Pestalozzi veía múltiples señales de la bondad original de la infancia: su poder “infinito” para seguir a la naturaleza; su paciencia; el poder *activo* de sus sentimientos morales. La clave para llegar a dios y a la ley moral residía en esos sentimientos inocentes de la naturaleza interna del niño. Pero iba más allá, veía una infancia cercana a dios, una infancia que era *naturalmente* religiosa: “el más alto y más intenso poder de elevación espiritual...le es comunicado al niño desde su tierna infancia, por medio de una especie de revelación”.⁴¹

Pestalozzi presentó un recuento detallado de los primeros años del niño en la familia, que al igual que Vives y Comenio consideraba críticos para la vida futura del individuo. Habría una serie de características que diferenciarían al niño del adulto. En primer lugar, su naturaleza activa, su capacidad de auto-desarrollo por medio de la actividad, la cual surgía de “un fuerte y apasionado deseo de satisfacer sus necesidades físicas”. En segundo lugar, como en Comenio, habría un desenvolvimiento gradual y ordenado de los poderes humanos a través de la vida: mientras que en la infancia temprana predominarían los instintos y los sentimientos naturales, así como los poderes animales del cuerpo y los sentidos; en la infancia y la juventud predominarían los poderes del intelecto y la voluntad, y en la edad adulta los poderes morales del corazón. Hasta la edad de entrada a la escuela – alrededor de los siete años – los poderes de la voluntad, el juicio y la razón no aparecerían. En oposición a la concepción de Comenio, del filósofo de siete años, Pestalozzi consideraba que no se podía razonar con los niños, puesto que no habían desarrollado la capacidad de juicio: “para el niño, la lógica es un libro cerrado”.⁴²

En el discurso de Pestalozzi, las prácticas del examen cambiaron en todas sus dimensiones: en aquello que el maestro debía observar, en la forma de hacerlo, y en su propósito y articulación con otras prácticas. El cambio más significativo fue que la mirada del maestro ya no se dirigía a las transgresiones morales que debían ser castigadas. El examen dejó de ser un elemento dentro de la tecnología del castigo; la observación del maestro entró a

³⁹ Pestalozzi 1827 (ed. 1827), 7

⁴⁰ Pestalozzi 1827 (ed. 1827), 48.

⁴¹ Pestalozzi 1801 (ed. 1931) 188-189 y Pestalozzi 1827 (ed. 1827) 22-23, 31.

⁴² Pestalozzi 1797 (ed. 1994); Pestalozzi 1782 (ed. 1931), 39; Pestalozzi 1801 (ed. 1931) 23, 36-37, 183; Pestalozzi 1807 (ed. 1912), 161-162; Pestalozzi 1826 (ed. 1982), 43; Pestalozzi 1827 (ed. 1827) 24.

formar parte de una nueva estrategia para evaluar los poderes “psicológicos” del alumno con el propósito de extraer de cada individuo su máxima productividad. Con Pestalozzi, las prácticas del examen entraron en la fase que caracteriza las formas más contemporáneas de disciplina y control, las cuales se fundamentan en una disciplina *productiva*, en contraposición a la disciplina *negativa* de Vives y Comenio. Eso es, una disciplina que dirige su mirada más hacia como encauzar productivamente la totalidad de las fuerzas del individuo, que a cómo eliminar o derrotar las fuerzas consideradas pecaminosas o inmorales.⁴³

El maestro debía observar tres dimensiones de los poderes o capacidades de los alumnos: su distribución individual, su transformación en el tiempo y su determinación *social*. En primer lugar, la mirada del maestro debía dirigirse a la distribución desigual entre los alumnos de los poderes afectivos, intelectuales y físicos, para determinar cual de ellos dominaba. En segundo lugar, por vez primera – y más allá del simple progreso en lo aprendido – los *cambios* se convirtieron en un aspecto de la conducta del alumno que el maestro debía observar con cuidado. Pero no sólo los cambios debían ser observados, con anterioridad a la preocupación de la psicología científica y de las pedagogías basada en ella, sobre la *predicción* de la conducta, el maestro debía observar cada alumno para poder predecir “en qué tipo de hombre o mujer se convertirá”. En tercer lugar, el maestro debía reconocer los diferentes tipos de capacidades requeridas en el futuro por alumnos de distintas clases sociales. Un nuevo filtro había aparecido a través del cual el maestro debía ver a los alumnos: un filtro de diferenciación social. A través de este filtro el maestro debía dirigir su mirada a las capacidades físicas y prácticas de los campesinos y los burgueses urbanos; mientras que debía concentrarse en las capacidades intelectuales de las clases altas.⁴⁴

Una de las principales transformaciones en las prácticas de examen prescritas por Pestalozzi es que éstas, como las prácticas de poder sobre el alumno en general, comenzaron a hacerse invisibles. Mientras que la racionalidad de las prácticas de vigilancia en Vives y Comenio era que el alumno supiera que estaba siendo observado, con Pestalozzi se instauró una lógica opuesta. El maestro debía controlar su voluntad personal de gobernar sobre los alumnos, al igual que sus tendencias individuales, de tal forma que los alumnos se sintieran libres para revelar sus propias particularidades. Si la personalidad y la voluntad del maestro era demasiado visible, el alumno no expresaría sino que escondería sus propias tendencias. La invisibilidad del maestro garantizaba la visibilidad del alumno.⁴⁵

El examen del progreso académico también se transformó. De una parte, se dirigió al desenvolvimiento de los poderes y capacidades del alumno, más que a la acumulación de

⁴³ Ver Foucault 1975

⁴⁴ Pestalozzi 1807 (ed. 1912) 181-182; Pestalozzi 1808 (ed. 1913) 325-326; Pestalozzi 1826 (ed. 1982) 18, 29-31, 80, 85-86

⁴⁵ Pestalozzi 1801 (ed. 1907) 6. Sobre la invisibilidad estratégica del maestro en las prácticas de gobierno en la escuela a partir del siglo xix, ver Sáenz 2003b.

conocimiento. De otra parte, buscaba determinar “de lo que realmente es capaz cada alumno”. Mientras que la preocupación de Comenio se centraba en *lo dado*, en cómo jerarquizar a los alumnos de acuerdo con su habilidad natural para el aprendizaje, la de Pestalozzi era sobre *lo posible*: cómo establecer hasta dónde podían llegar los poderes y habilidades del alumno. Este nuevo tipo de conocimiento predictivo que debía desarrollar el maestro sobre los alumnos, se articuló a un nuevo tipo de individualización de las prácticas de enseñanza. Se trataba de una individualización que, en relación con el discurso de Vives, se basaba en la simplificación de las diferencias individuales, se circunscribía en sus alcances en función de las exigencias universalizadoras del método de enseñanza, se dirigía hacia la eficiencia productiva de las escuelas – a la optimización del uso de las capacidades individuales de los alumnos – y por vez primera en el discurso pedagógico, relacionaba explícitamente clase social y prácticas de instrucción.⁴⁶

Si bien los preceptos de Pestalozzi sobre las prácticas de instrucción en la escuela estaban atravesados por la tensión entre las pretensiones universales del *método* y las particularistas de su ideal acerca de la individualización de la enseñanza, en términos de las prescripciones al maestro, la dimensión individualizadora de su pedagogía se limitó a lo que podemos denominar la *individualización predictiva*. Es decir, al juicio del maestro sobre en qué tipo de individuo se convertiría el alumno. Esta predicción se basaba en dos factores; en la estimación del máximo potencial posible del alumno y en el grado en que sus capacidades requerían ser desenvueltas de acuerdo con su condición social.⁴⁷

Las prescripciones centrales de Pestalozzi en relación con la individualización de la instrucción se dirigieron a la adaptación del método a las necesidades y circunstancias de las diferentes clases sociales. La instrucción debía estimular las habilidades requeridas por la situación social del alumno. El alumno debía ser enseñado a “amar lo que pueda ser amado en su situación y circunstancia”. Así, “los pobres deben ser entrenados para la pobreza”, ya que, de acuerdo con su concepción determinista de clase social, seguirían siendo pobres en el futuro. Una instrucción similar para todas las clases sociales sería peligrosa: creaba expectativas ilusorias en las clases bajas que alterarían la felicidad y tranquilidad de los individuos y la sociedad, malgastarían sus energías, y producirían envidia, caprichos y sufrimiento.⁴⁸ La racionalidad de la individualización social era, en lo fundamental, una de grado y no de diferencia:

“la educación artística e intelectual que es conveniente para el campesino no es suficiente para el comerciante de la ciudad, y aquella que es suficiente para el artesano de la ciudad no es adecuada para el hombre de negocios o para los individuos y las clases científicamente cultos.”

En la pedagogía de Pestalozzi, las prácticas de examen e individualización se articularon a una nueva estrategia de *eficiencia productiva de las escuelas* que bajo diversas formas estaría en el corazón de las prácticas pedagógicas hasta nuestros días. Se trata de un

⁴⁶ Pestalozzi 1808 (ed. 1913) 325-326, 347; Pestalozzi 1826 (ed. 1982) 100.

⁴⁷ Pestalozzi 1807 (ed. 1912), 181-182; Pestalozzi 1808 (ed. 1913) 333; Pestalozzi 1826, 83.

⁴⁸ Pestalozzi 1777 (ed. 1913) 286-287; Pestalozzi 1826 (ed. 1982) 76-77..

dispositivo de la eficiencia con dos dimensiones interrelacionadas: optimizar los poderes y las habilidades psicológicas de los alumnos y evitar esfuerzos innecesarios por parte de los alumnos, los maestros y las escuelas. Una nueva racionalidad había aparecido, para la cual era necesario predecir el futuro del alumno de tal forma que no se desperdiciaran las fuerzas. El futuro había comenzado a ser domesticado de manera intencional.

6. Las reorientaciones de la pedagogía con la apropiación de la psicología científica

Mientras que los referentes de la pedagogía de Vives y Comenius estaban en el pasado – en el mundo sagrado anterior a la Caída, por fuera del tiempo y el espacio terrenal, en el pensamiento de la Antigüedad, en la palabra bíblica y en la tradición de pensamiento cristiano - desde Pestalozzi, que en esto era un hijo de la Ilustración, los referentes de la pedagogía estarían en el futuro.⁴⁹ Eso es, la pedagogía no cesaría de auto-proclamarse como “nueva”, como “moderna”, como “científica”, como “progresista”, como portadora de algo que se pensaba por vez primera y que contribuiría a la constitución de un nuevo mundo: un mundo de progreso, felicidad, libertad y bienestar en la tierra. Si bien en el siglo xx, con la apropiación de la psicología científica – y en general de las ciencias humanas – se dieron una serie de transformaciones en la práctica pedagógica, no es menos cierto que los pedagogos tendieron a exagerar las discontinuidades con el pasado, el cual, en buena medida fue *inventado* como una antítesis de las nuevas concepciones y prácticas. De una parte los “nuevos” pedagogos y pedagogas estaban convencidos que eran ellos quien por vez primera concebían la especificidad de la infancia, así como la necesidad de fundamentar la pedagogía en sus particularidades. De otra parte, consideraban que las prácticas pedagógicas de *examen escolar* que introdujeron a partir de la apropiación de concepciones y prácticas médicas, psicológicas y de la administración científica, constituían una innovación, en el sentido de haber diseñado por primera vez prácticas para desarrollar conocimiento sobre los alumnos en la escuela.

En esta sección analizaremos la concepción de la infancia, las prácticas del examen, y la concepción acerca de la relación entre psicología científica y pedagogía, en la obra pedagógica de Dewey y luego las contrastaremos con algunos enunciados de otros “nuevos” pedagogos. Consideramos que este contraste ejemplifica la sentencia de Canguilhem acerca de los posibles destinos de las aplicaciones de la psicología científica desde inicios del siglo pasado:

“Es pues, muy vulgarmente que la filosofía plantea a la psicología la pregunta: ¿dime a que tendéis para que yo sepa qué sois? Pero el filósofo puede también dirigirse al psicólogo bajo la forma...de un consejo de orientación y decir: cuando se sale de la Sorbona por la calle Saint Jacques, se puede subir o descender; si se va subiendo, uno se aproxima al Panteón que es el conservatorio de algunos grandes hombres, pero si se va descendiendo, uno se dirige directamente hacia la Prefectura de Policía”.⁵⁰

⁴⁹ Sobre la temporalidad de las esperanzas de la pedagogía ver Sáenz 2003b.

⁵⁰ Canguilhem 1956 (ed. 1979) 381.

a) John Dewey: el examen experimental y la infancia como sociabilidad y plasticidad

Las últimas décadas del siglo xix y las primeras del xx, vieron una explosión de estudios científicos sobre la infancia, así como la aparición en el campo de la psicología científica de muchas de las teorías rivales e irreconciliables sobre la infancia que todavía nos acompañan.⁵¹ Las apropiaciones que hizo Dewey de la psicología científica constituyeron una selección estratégica que permitió apoyar su metafísica de lo *social*.⁵² Y a pesar de la creencia de la época de que los descubrimientos de la ciencia estaban llevando a una concepción totalmente novedosa de la infancia, en el discurso de Dewey se pueden encontrar continuidades con concepciones anteriores. Una de las continuidades principales reside en su concepción sobre la importancia de la infancia en la trayectoria moral e intelectual del individuo. Para Dewey, las “características originales” del niño: docilidad, el deseo de ser dirigido, su amor por un control protector, harían que los niños fueran especialmente susceptibles a las fuerzas del ambiente, las cuales tendrían la capacidad de fijar sus disposiciones fundamentales por el resto de su vida. Pero la mente del niño ya no era vista como una cera a moldear. Apareció una nueva metáfora de maleabilidad – la de “plasticidad” – la cual subrayaba la capacidad del niño de construir su propio yo por medio de acciones – tanto mentales como físicas – sobre el mundo.⁵³

Al igual que los anteriores pedagogos, para Dewey el niño estaría predispuesto hacia el conocimiento. Pero a diferencia de ellos, no habría una relación directa entre sus tendencias innatas y el conocimiento; sus tendencias instintivas serían “de poca utilidad mientras no estén combinadas y dirigidas de forma inteligente”. El niño estaría predispuesto a desarrollar la habilidad de aprender a través de acciones experimentales por medio de las cuales guiaría sus acciones y pondría a prueba sus ideas. Todas las características instintivas de la infancia – actividad, curiosidad empática, apertura mental, orden – facilitarían el desarrollo de “una actividad reflexiva y lógica”.⁵⁴

En la concepción de Dewey sobre las tendencias morales de la infancia, también había continuidades y discontinuidades con las pedagogías anteriores. La principal transformación es que para Dewey la infancia no sería naturalmente ni pecaminosa ni virtuosa: el niño sería *amoral* : “los impulsos primitivos no son en sí mismos ni buenos ni malos, se convierten en lo uno o en lo otro según los objetos hacia los cuales se dirigen”. Pero al lado de esta concepción, la descripción de Dewey de las tendencias *sociales* innatas de la infancia, constituye una recurrencia de la noción de Pestalozzi acerca de una moralidad natural. Los niños serían instintivamente sociales (que en Dewey significa morales), ya que estarían interesados, primordialmente en tomar parte en actividades cooperativas. Los niños se caracterizarían por su habilidad “para vibrar de manera empática con las actitudes y las actividades de los que los rodean”. Por último, y en armonía con su

⁵¹ Tales como las conductistas, cognitivistas, construccionistas, psicobiológicas y psicosociales. Sobre las formas de estas prácticas en Colombia, ver Sáenz, Saldarriaga y Ospina 1997.

⁵² Sobre el carácter sagrado de lo social en Dewey, ver Sáenz 2003b.

⁵³ Dewey 1916 (ed. 1997), 44.

⁵⁴ Dewey y Dewey 1915 (ed. 1915), 291; Dewey 1916 (ed. 1997), 45; Dewey 1933 (ed. 1986), 152, 181, 185.

concepción de la moralidad intrínseca de la actividad, para Dewey, los niños serían más felices, en tanto más ocupados: “los niños saludables...no preguntan: “Qué placeres puedo obtener ahora?, sino “Qué puedo hacer ahora,?””⁵⁵ Para Dewey la infancia constituiría una etapa distintiva en la trayectoria del yo. Esta etapa se caracterizaría por la unidad en las funciones del yo y la integralidad de la organización de sus interacciones con el mundo. Pero en relación con Pestalozzi, su discurso presentaba una visión más detallada de las diferentes etapas en el crecimiento del yo, que incluía una mayor diferenciación de la etapa de la adolescencia.⁵⁶

Para Dewey las prácticas de examen debían dirigirse de manera exclusiva hacia la *eficacia* del proceso pedagógico: hacia las condiciones escolares que hicieran necesario que el alumno desarrollara un pensamiento de tipo experimental. Pero apareció un nuevo elemento: no sólo los alumnos, sino que el experimento pedagógico mismo debía ser examinado. Eso es, el maestro debía convertirse en un sujeto que reflexionara sobre su práctica, debía ser un experimentador. El maestro debía observar de manera permanente los *efectos* de las condiciones de aprendizaje que había diseñado así como todo cambio en las experiencias de los alumnos, y a partir de la observación debía ajustar sus prácticas y las condiciones escolares. Dentro de un experimento pedagógico permanente, en que el sujeto del experimento – el alumno – era transformado, el experimentador tenía que estar observando de manera constante. Tenía que observar las características, hábitos, intereses y necesidades de los alumnos; la forma en que interactuaban con la situación experimental; los efectos de esta interacción sobre sus experiencias iniciales; y la dirección en la cual se dirigía su experiencia.⁵⁷

Como en Pestalozzi, para Dewey el examen del alumno no debía ser intrusivo, debía aprovechar las situaciones de actividad libre ya que éstas revelaban mejor las “tendencias naturales” de los alumnos, y debían concentrarse en la transformación de los alumnos, más que en el conocimiento acumulado. Pero se dieron cambios significativos en aquello que debía observar el maestro. En primer lugar, más que dirigir la mirada hacia los “poderes internos” del alumno, el maestro debía observar las transformaciones en sus experiencias: en la cualidad y los efectos de sus interacciones visibles. En este aspecto, el maestro experimental de Dewey retomaba las prácticas de la psicología científica de su época: la individualidad del alumno debía establecerse, fundamentalmente, por medio del escrutinio cuidadoso de sus acciones en una situación experimental. En segundo lugar, la mirada prospectiva del maestro se convirtió en un elemento central del examen: el maestro debía concentrarse en el *crecimiento* del alumno, en lo que estaba deviniendo, en los hábitos y actitudes de largo plazo que estaba formando, más que en la apariencia inmediata de sus capacidades en el presente o en sus sentimientos de agrado o desagrado hacia las

⁵⁵ Dewey 1913 (ed. 1979), 170; Dewey 1916 (ed. 1997), 24, 44, 115.

⁵⁶ Dewey 1896 (ed. 1972) 306-307; Dewey 1900 (ed. 1976); Dewey 1909 (ed. 1977), 270.

⁵⁷ Dewey 1897 (ed. 1984) 443, 445; Dewey 1902 (ed. 1981) 475; Dewey 1933 (ed. 1986), 157; Dewey 1938 (ed. 1963) 27, 30, 88.

actividades escolares. En tercer lugar, y en consonancia con un proceso histórico - desde la pedagogía de Vives en adelante - de disminución en la visibilidad de las diferencias individuales - el maestro debía dirigir su mirada hacia las diferencias *mentales* de los alumnos, que Dewey clasificaba únicamente en dos categorías generales: los pensadores prácticos y los abstractos.⁵⁸

b) Concepciones divergentes sobre la relación entre pedagogía y psicología científica

Fueron los médicos, desde finales del siglo xix, quienes primero plantearon la reorientación de las prácticas de enseñanza en función de una nueva preocupación por la *vida*, entendida desde la perspectiva de la patología, la biología y la fisiología. Una nueva mirada sobre lo humano subyacía a esta preocupación: una visión sobre la *finitud* de la vida humana que contrastaba con las esperanzas cristianas de inmortalidad, visión que había cobrado fuerza a partir de las teorías evolucionistas de Darwin y Spencer. Si los humanos eran simples organismos biológicos y compartían las formas de adaptación a su entorno y el destino mortal de todo ser viviente, la muerte ya no sería una puerta a otro mundo, sino un fin definitivo. En esta perspectiva, la vida cobró un nuevo valor y una nueva urgencia: habría que mejorarla en su materialidad para lograr una mejor adaptación al medio físico, habría que protegerla y fortalecerla en su dimensión “real”: en la salud del cuerpo y de la mente, en la agudeza de los sentidos, en su lucha contra la muerte y contra las amenazas a la especie.⁵⁹

Hasta la institucionalización de la formación disciplinar y profesional de psicólogos en las universidades, fueron los médicos, psiquiatras y maestros, los portadores del nuevo saber de la psicología científica. Con la difusión de las carreras de psicología se inició un proceso de *psicologización* del cuerpo social que tuvo en la pedagogía y en las escuelas uno de sus ámbitos privilegiados. Como había ocurrido antes desde la medicina, la psicología se convirtió en el saber prescriptivo dominante sobre cómo mejorar la vida humana. Desde allí se proponían reformas en la enseñanza, en la vida familiar, en las formas de organizar el trabajo. En este contexto y sólo con algunas excepciones –en especial la de los pragmatistas James y Dewey – los pedagogos reformistas de la primera década del siglo pasado basaban su fe de progreso en una apropiación directa por parte de la pedagogía y de la escuela de los conceptos y prescripciones de la psicología. Este optimismo psicológico dominaría en Estados Unidos y buena parte de los países europeos – Francia fue una de las pocas excepciones⁶⁰ - hasta aproximadamente la década de los sesenta, en que la psicología fue desplazada, en algún grado, con el fortalecimiento de concepciones sociológicas y antropológicas en el campo de la pedagogía. En este sentido se puede afirmar que la psicología se convirtió en la “ciencia de la educación” por excelencia en la primera mitad del siglo pasado.

⁵⁸ Dewey 1916 (ed. 1997), 52, 116; Dewey 1933 (ed. 1986), 158,300; Dewey 1938 (ed. 1963), 27.

⁵⁹ Sobre esto ver Sáenz 2003^a.

⁶⁰ Sobre las condiciones de existencia de la pedagogía en Francia ver Zuluaga, Sáenz, Ríos y Herrera. Sin publicar.

c) Determinismo, eficiencia y control experto en las nuevas pedagogías

Había en el discurso pedagógico de Dewey cuatro diferencias radicales con los demás pedagogos “nuevos” o “activos” de la primera mitad del siglo pasado. Diferencias sobre la definición de la pedagogía como experimento, la naturaleza humana, las prácticas del examen y sobre los fines de la pedagogía.⁶¹ En alguna medida porque la concepción de Dewey fue derrotada en términos de su influencia sobre las reformas y debates pedagógicos y educativos de la época, la especificidad de su visión pedagógica no fue reconocida. De otra parte, en general, los historiadores de la educación y la pedagogía han realizado lecturas igualmente parciales y superficiales de la obra de Dewey, como si no fuera más que otro pedagogo “activo”.

El uso del término *experimento* por parte de Dewey ha generado muchos equívocos. El suyo era un proyecto filosófico, pedagógico y psicológico de reconstrucción del pensamiento a partir de la redefinición del núcleo central de conceptos del pensamiento occidental. Pero a diferencia de reconstructores o deconstructores más contemporáneos, Dewey no acuñó nuevos términos – tenía muy poco de poeta – sino que redefinió radicalmente los existentes. La noción de experimento de otros de los nuevos pedagogos constituía una continuidad casi que total con el experimento para el desarrollo de conocimiento disciplinar de la psicología científica: la introducción por parte de un saber experto de unas modificaciones predefinidas en un ámbito controlado – eso es en unas escuelas *eficientes* que eliminaran cualquier actividad ajena al experimento - y la constatación de los efectos de estas modificaciones por medio de técnicas especializadas de medición de sus efectos sobre los sujetos experimentales. Pero estos pedagogos se apropiaron también de la racionalidad de la psicología científica en tanto saber aplicado; eso es, en los usos de la psicología para predecir y controlar el comportamiento humano. Más que sobre los procesos pedagógicos en sí, buscaban desarrollar conocimiento sobre las formas en que se había modificado a los alumnos. En esto se apartaban del uso disciplinar de la experimentación psicológica que, en el mejor de los casos, podía constituir un experimento “abierto” dirigido a la búsqueda de nuevo conocimiento y cuyos resultados, por lo tanto, serían inciertos. La racionalidad de predecir y controlar la conducta de los alumnos en la escuela “cerraba”, por así decirlo, las posibilidades de desarrollo de conocimiento, más allá de constatar, a partir de una concepción estrechamente reduccionista de la experiencia humana, la coherencia interna entre sus concepciones *á priori* sobre la naturaleza de la infancia, los procedimientos para modificar su conducta y las formas de medir dicha modificación.⁶²

La concepción de Dewey de experimento pedagógico era claramente otra, en todas sus dimensiones. Esto puede aclararse, de entrada, por su planteamiento de que la democracia

⁶¹ En la discusión a continuación sobre estos elementos de la pedagogía de Dewey, partimos de las reflexiones de Sáenz 2003b y 2004.

⁶² Ver Sáenz 2003^a.

sería un experimento. La experimentación sería una forma de experiencia – guiada pero no limitada a la reconstrucción del conocimiento – con resultados abiertos, por medio de la cual los seres humanos transformarían el entorno y reconstituirían su yo de tal forma que abrieran cada vez mayores posibilidades de tener *nuevos tipos* de experiencia y de generar condiciones para mayores intercambios de experiencias entre los individuos, así como de multiplicar el sentido de sus experiencias. El sentido de la pedagogía en tanto experimento abierto no se reducía a la experimentación sobre los alumnos desde un saber psicológico experto; se trataba de que el maestro desarrollara saber a partir de la reflexión sobre su práctica. Y para Dewey, los resultados de esta práctica no podían ser previstos a partir de leyes psicológicas invariables y universales, eran contingentes en la medida en que dependían de la particularidad del contexto. Se trataba del desarrollo de un saber práctico que si bien estaba informado por los descubrimientos de la psicología científica, no buscaba encontrar certezas invariables y permanentes.

Estas concepciones enfrentadas sobre la experimentación pedagógica le otorgaban un lugar y una finalidad distinta a las prácticas del examen de los alumnos. Mientras que la mayoría de los nuevos pedagogos *eficientistas* – Lay, Meumann, Decroly, Montessori, Claparède, entre los cuales habría que incluir también al psicólogo norteamericano Edward Lee Thorndike⁶³ – privilegiaban, casi de manera excluyente, la mirada científica sobre los alumnos – ya fuese por medio de la observación entrenada del maestro o por la aplicación de pruebas psicométricas – para Dewey las medidas de inteligencia de los alumnos no eran de utilidad alguna para el maestro; es más, las rechazaba de plano. Y de otra parte Dewey consideraba que la mirada psicológica del maestro sobre el alumno era insuficiente. El maestro debería desarrollar un conocimiento *empático* sobre sus alumnos, análogo al conocimiento del artista sobre sus materiales, el cual tendría la dimensión estética propia de las relaciones intersubjetivas, en contraposición a las relaciones impersonales y unidireccionales de las concepciones clásicas acerca de la relación entre el sujeto y los objetos de conocimiento.

Por último, los usos diferenciados de la psicología científica de Dewey y la nueva pedagogía en general, se relacionaban con dos elementos de la práctica pedagógica que desde su surgimiento han estado estrechamente relacionados: las concepciones de naturaleza humana y de los fines de la pedagogía. De diversas formas las concepciones sobre lo que significa ser humano - sobre los límites y posibilidades de lo humano - se han articulado discursivamente a las esperanzas que se pueden tener sobre el tipo de sujeto que la escuela podría formar. Para los pedagogos eficientistas habría un conjunto de factores - de preservación del orden social, de adaptación a un mundo natural dado y fijo, de determinantes raciales y climáticos, de herencia individual - que fijarían dentro de límites bastante estrechos, tanto lo posible como lo deseable (y estas dos dimensiones tendían a fundirse en la concepción acerca de lo *necesario* o *natural*) en la formación de los alumnos.

⁶³ Sobre la pugna entre Dewey y Thorndike por reorientar la pedagogía en los Estados Unidos, ver Tomlinson 1997.

Mientras que en el discurso de Dewey había una concepción mucho más abierta, más libre, de las posibilidades de lo humano. No habría ni una naturaleza humana ni un medio natural o social dado ni necesario. La vida humana sería un experimento con fines inciertos, en la cual lo único posible y deseable sería la reconstrucción permanente del mundo de las cosas y de la vida humana – del yo y de la sociedad – en función de una vida cada vez más democrática y con nuevas y más libres posibilidades individuales y colectivas de experiencia. Si para los eficientistas, el fin más evidente de la pedagogía sería la adaptación a un mundo natural y social preexistente, para Dewey la adaptación sería un medio y no un fin. El fin que a la vez era el medio de su propuesta pedagógica sería la reconstrucción permanente de la experiencia. Y en esta perspectiva, la utilidad de la psicología científica residiría no en su capacidad de predicción y control, sino en tanto saber/experiencia humana que haría posible, a través de un mayor conocimiento de las posibilidades de lo humano, interacciones con mayor sentido, de mayor reciprocidad y más libres.

REFERENCIAS

Ariès, Philippe. *Centuries of childhood*, Middlesex, Peregrine, 1986, 414

Bowen, James. *A history of western education, vol.1, The ancient world: Orient and Mediterranean*, London, Methuen and Co. Ltd., 1972.

Canguilhem, Georges, 1956. « Études d’histoire et de philosophie des sciences » *Revista de metafísica y moral*, Paris: Vrin, 1979. Traducción de Luis Alfonso Palau del capítulo « Psicología », documento mecanografiado, Medellín 1989.

Clemente de Alejandría. *El pedagogo*, Madrid, Biblioteca Clásica Gredos, 1988.

Comenius, Jon Amos. *The School of infancy, (Informatorium skoly materské)* 1633, edited with an introduction by E.M. Eller, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1956, 130.

Comenius, Jon Amos.. *Pampaedia or universal education*, (escrito 1645), translated from the Latin by A.M.O. Dobbie, Dover, Buckland Publications, 1986, 183.

Comenius, Jon Amos.. *The great didactic, (Didaktika)* 1657, translated and edited by M.W. Keatinge, London, Adam and Charles Black, 1907, 316.

Dewey, John. “The influence of the High School upon educational methods”, 1896, *The early works, volume 5: 1893-1894*, 1972.

Dewey, John. "My pedagogical creed", 1897, J.J. McDermott (ed.). *The philosophy of John Dewey*, Chicago, University of Chicago Press, 1984.

Dewey, John. "Mental development", 1900, *The middle works, volume 1: 1899-1901*, 1976.

Dewey, John. "The child and the curriculum", 1902, J.J. McDermott (ed.). *The Philosophy of John Dewey*, Chicago, University of Chicago press, 1981.

Dewey, John. "Moral principles in education", 1909, *The middle works, volume 4: 1907-1909*, 1977.

Dewey, John. "Interest and effort in education", 1913, *The middle works, volume 7: 1912-1914*, 1979, 151-200.

Dewey, John y Dewey, E.. *Schools of to-morrow*, 1915, London and Toronto, J.M. Dent, 1915.

Dewey, John. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, 1916, New York, The Free Press, 1997.

Dewey, John. "How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process", 1933, *The later works, volume 8: 1933*, 1986, 105-354.

Dewey, John. *Experience and education*, 1938, New York, Collier Books, 1963.

Foucault, Michel. *Discipline and punish. The birth of the prison*, 1975, London, Penguin, 1979.

Foucault, Michel. "Omnes et Singulatim: Toward a critique of political reason", 1981, *Power. Essential works of Foucault, 1954-1984*, vol. 3, 2000, 298-325.

Komensky, Jon Amos. *The analytical didactic of Comenius (Didaktika analytická)*, 1649, translated from the Latin with an introduction and notes by V. Jelinek, Chicago, University of Chicago Press, 1953.

Ong, W.J. "Ramus, method and the decay of dialogue", Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1958, 400.

Marrou, H.I.. *A history of education in Antiquity*, New York, Mentor Books, 1964.

Pestalozzi, Johann Heinrich. A letter on the education of poor country children, 1777, (selections) J.A. Green. *Life and work of Pestalozzi*, London, University Tutorial Press, 1913, 286-290.

Pestalozzi, Johann Heinrich.. Articles in the Swiss News, 1782, (selections) L.F. Anderson (ed.). *Pestalozzi*, London, McGraw-Hill Publishing, 1931, 35-47.

Pestalozzi, Johann Heinrich. *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, 1797, traduction et édition de M. Söetard, Dijon-Quetigny, Editions Payot Laussane, 1994, 198.

Pestalozzi, Johann Heirich.. “How Gertrude teaches her children”, 1801, E. Cooke (ed.). *How Gertrude teachers her children. An attempt to help mothers to teach their own children and An account of the method*, London, Swan Sonnenschein, 1907, 1-197.

Pestalozzi, Johann Heinrich. “Views and experiences”, 1807, (selections), *Pestalozzi's educational writings*, 1912, 155-185.

Pestalozzi, Johann Heirich. “Report to parents”, 1808. *Life and work of Pestalozzi*, 1923, 72-88.

Pestalozzi, Johann Heinrich. *El canto del cisne*, 1826, México, Editorial Porrúa, 1982, 162.

Pestalozzi, Johann Heirnich. *Letters on early education addressed to J.P. Greaves, Esq. By Pestalozzi*, 1827, translated from the German manuscript, London, Sherwood, Gilbert and Piper, 1827, 71-157.

Quintilianus, Marcus Fabius. *Quintilian as educator*, c.95, selections from the *Institutio oratoria* of Marcus Fabius Quintilianus, translated by H.E. Butler, edited with and introduction and notes by F.M. Wheelock, New York, Twayne, 1974, 162.

Sáenz Obregón, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903- 1946*. Ediciones de la Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes y Ediciones Foro Nacional por Colombia, Medellín, 1997.

Sáenz Obregón, Javier. “Las ciencias humanas y la reorientación de la Pedagogía”, G. Ossenbach (coord.) *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo xx*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003a.

Sáenz Obregón, Javier. *Pedagogical discourse and the constitution of the self*, tesis doctoral en Historia y Filosofía de la Educación, Institute of Education, University of London, marzo 2003b. Mimeo.

Sáenz Obregón, Javier. "Introducción", Dewey, John. *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

Saint Augustine. *Confessions*, Baltimore, Penguin Classics, 1961

Tomlinson, Stephen. "Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education", *Oxford Review of Education*, vol. 23, no.3, 1997.

Vives, Juan Luis. "Introduction to Wisdom", (*Introductio ad sapientiam*) 1524, M. L. Tobriner (ed.). *Vives' Introduction to Wisdom*, New York, Teachers College, Columbia University, 1968, 77-159.

Vives, Juan Luis. *Vives: On education. A Translation of "De tradendis disciplinis" of Juan Luis Vives*, 1531b, together with an introduction by F. Watson, Cambridge, at the University Press, 1913, 328.

Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987, 257.

Zuluaga, O.L, Sáenz, J. Ríos, R., Herrera, S.M. "La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación, dispersión, e ilegitimidad". En Zuluaga O.L. *Saber pedagógico y ciencias de la educación*. Sin publicar.