

LA CONSTRUCCIÓN DEL INTERÉS Y LA EXISTENCIA DEL OTRO: entre la instrucción y el algoritmo



Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional con experiencia en docencia e investigación. Asesora Pedagógica de la Fundación Convivencia.

Palabras clave: interés, instrucción, aprendizaje, Herbart, Dewey, algoritmo, Inteligencia Artificial.

Reconocer la necesidad de indagar las aptitudes e inclinaciones y de tenerlas en cuenta al administrar la enseñanza no significa que hayamos de someternos a ellas rigurosamente, porque si solo bastase la naturaleza, ociosa por cierto sería la enseñanza. (Hernández, 1965, p. 5)

Con frecuencia se sostiene que la personalización del aprendizaje mediante inteligencia artificial incrementa el interés de los estudiantes. Este artículo busca problematizar dicha afirmación a la luz de las perspectivas de dos pedagogos: Johann Herbart y John Dewey. En primer lugar, se examina la propuesta de Herbart, con especial énfasis en su noción de *multiplicidad del interés*. Posteriormente, se analizan los aportes de Dewey y su comprensión del interés como vínculo entre experiencia y conocimiento. En un tercer momento, se revisan aproximaciones contemporáneas a la noción para, finalmente, proponer una reflexión crítica que articule estas tradiciones con los desafíos que plantea la personalización del aprendizaje, impulsada por inteligencia artificial.

El interés en la pedagogía de Johann Friedrich Herbart

Cabe señalar que la relación que se propone en esta primera parte es deliberadamente arriesgada, pues, pedagogos como Herbart no conciben el interés fuera del ámbito de la instrucción y de la educación. En contraste, las plataformas educativas asistidas por inteligencia artificial se estructuran principalmente en torno al aprendizaje. Aunque los referentes conceptuales difieren, el planteamiento herbartiano permite comprender por qué la instrucción —como intervención intencionada y guiada— resulta esencial en la construcción del interés.¹

De acuerdo con Marín (2012), el interés, como objeto de análisis en las discusiones educativas y como elemento central de las prácticas pedagógicas, fue reconocido en la primera década del siglo XIX por el filósofo alemán Johann Friedrich

¹ La educación se concibe como una intervención deliberada y sistemática, orientada por fines formativos y sostenida en una relación pedagógica. En contraste, el aprendizaje —tal como suele presentarse en los discursos contemporáneos y en las políticas de organismos transnacionales— se entiende como un proceso de baja complejidad centrado en el individuo, responsable de desarrollar por sí mismo determinadas habilidades y destrezas.

Herbart. Aunque este autor no formuló un concepto sistemático de *interés*, elaboró una pedagogía concebida como ciencia autónoma fundada en dicha noción.

Para Herbart, según Machado (2005), el interés es una actividad espontánea y múltiple mediante la cual la instrucción orienta y encamina las ideas y los deseos del niño. Se convierte así en el eje que da sentido al acto pedagógico: sin él, la instrucción dejaría de tener carácter educativo y quedaría reducida a una mera rutina. Se opone a la indiferencia, al mero deseo o al simple agrado y no debe confundirse con la multiplicidad de ocupaciones ni con lo meramente interesante.

En esa misma perspectiva, Noguera (2012) señala que, aunque Herbart reconoce una condición activa interna en el individuo que produce el interés, este depende del objeto o de la enseñanza para mantenerse, “ese interés corresponde a una necesidad del individuo, pero no se trata de una necesidad de orden biológico sino de la mecánica intelectual. Son las

representaciones del círculo de ideas las que en su dinámica perceptiva originan el interés.” (p. 275).²

La instrucción debe cultivar la multiplicidad del interés con el propósito de ampliar las potencialidades del alumno y atender la diversidad de las aspiraciones humanas. “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” (Marín, 2012, p. 40). Aunque Herbart no definió formalmente la *multiplicidad* como concepto, la exploró a través de una serie de oposiciones que conserva plena vigencia en el debate educativo contemporáneo.

1. *Multiplicidad vs. Particularidad: más allá del enfoque único*

Herbart alertaba contra un tratamiento fragmentario de los objetos del

² Esta aclaración es fundamental, puesto que marca una diferencia sustantiva entre la propuesta de Herbart y la de los pedagogos que lo sucedieron.



conocimiento, dado que lo particular no puede entenderse de modo aislado respecto del todo. En el contexto actual, los sistemas de IA que personalizan contenidos –como los algoritmos de plataformas educativas– pueden reforzar una visión fragmentaria si solo muestran lo que el estudiante “necesita” o “prefiere” (Yang 2023). Un estudiante que solo recibe contenidos de historia europea porque su perfil indica interés por ese tema, podría perder la oportunidad de conectar con procesos históricos globales. La IA puede convertir los puntos de partida en exclusión del todo.

2. Multiplicidad vs. Parcialidad: abrirse a lo diverso

La parcialidad consiste en cerrarse a lo desconocido, en negarse a atender aquello que ya no forma parte del horizonte familiar. En la actualidad, los sistemas de recomendación basados en inteligencia artificial corren un riesgo análogo al reforzar sesgos cognitivos y culturales: al filtrar contenidos según preferencias,

pueden limitar severamente la exposición del individuo a perspectivas divergentes. Por ejemplo, un estudiante que interactúe habitualmente con un chatbot educativo, entrenado exclusivamente con fuentes occidentales, puede llegar a internalizar una visión sesgada del pensamiento sociocultural que deja de lado otras tradiciones y matices.

De igual modo, la IA puede promover un interés unilateral –la especialización sin horizonte– que conduce a seres humanos funcionales, pero no críticos ni articulados con su mundo. Aunque hoy necesitamos competencias técnicas para afrontar lo tecnológico, estas no deben ser separadas de una educación para la vida intelectual y social.

3. Multiplicidad vs. Veleidad: compromiso con lo plural

La veleidad es la tendencia a abordar múltiples objetos superficialmente, sin profundizar en ninguno. Es decir, una falta de arraigo intelectual y de voluntad sostenida. En la era digital, el acceso instantáneo a una vasta oferta de recursos

-artículos breves, videos fragmentados, micro contenidos- puede favorecer precisamente ese abordaje fragmentario, máxime si la inteligencia artificial personaliza los contenidos para mantener la atención sin exigir esfuerzo.

Por ejemplo, si una plataforma educativa basada en IA propone siempre fragmentos breves, estos podrían reforzar una dinámica veleidosa: consumir mucho, sin lograr dominio real de ningún tema. En cambio, la multiplicidad entendida por Herbart exige concentración, compromiso y reflexividad para articular los distintos objetos.

4. Multiplicidad como Pluralidad: atención y método

La pluralidad no es dispersión ni acumulación de saberes. Es una forma de concentración profunda: conocer lo múltiple requiere tiempo, método y reflexión. Por ende, la pluralidad exige algo que ninguna herramienta puede sustituir: la presencia de un educador que no solo atribuye un fin al aprendizaje, sino que lo guía con sentido. No basta

con conocer el contenido; es necesario comprender cómo enseñarlo, cómo vincularlo con otros saberes y cómo despertar en el estudiante una mirada amplia y problematizadora.

La multiplicidad como pluralidad implica formar sujetos capaces de integrar lo diverso, de pensar con profundidad y de actuar con criterio.

5. Multiplicidad como unidad: integrar lo diverso

La multiplicidad no se opone a la unidad, sino que la hace posible. No se trata de elegir entre lo diverso y lo coherente, sino de entender que la riqueza de perspectivas, saberes y experiencias es justamente lo que permite construir una visión integrada del mundo.

Lo educativo ocurre cuando esos contenidos se articulan en una narrativa, cuando el estudiante logra conectar lo aprendido con sus inquietudes y conocimientos. Y aquí aparece una actividad que sigue siendo exclusivamente humana: la de guiar el

proceso de integración. Un maestro no solo facilita el acceso al conocimiento –como se pretende entenderlo ahora– sino que ayuda al estudiante a reconocer sus propios recursos intelectuales, emocionales y culturales para organizar lo diverso. Esta labor exige procesos superiores de pensamiento, en tanto se trata de reconfigurar la conceptualización del mundo y enriquecer el entramado de significados del alumno.

Este aprendizaje exige un esfuerzo sostenido del organismo, pues implica un trabajo mental prolongado. De ahí que las resistencias del alumno sean parte del proceso y que la enseñanza deba entenderse como una apuesta consciente para enfrentarlas y transformarlas.

El interés en la pedagogía de John Dewey: experiencia, acción y crecimiento

John Dewey, pedagogo posterior a Herbart, elaboró su pensamiento educativo en diálogo con el naturalismo de Rousseau, quien había situado la educación en

continuidad con las disposiciones naturales del niño. Aunque Dewey no se apoyó directamente en la obra de Herbart, ambos comparten la necesidad de una mediación pedagógica que oriente la actividad del estudiante.

Para Dewey (1995), el interés es activo, proyectivo y propulsivo. Es *activo* porque implica una tendencia o dirección espontánea de la actividad; el sujeto no se limita a recibir estímulos, sino que actúa. Es *proyectivo* porque el interés se orienta siempre hacia un objeto: aquello que el sujeto persigue y en cuya relación experimenta satisfacción emocional. Y es *propulsivo* porque el interés no solo orienta la acción, sino que la impulsa y la sostiene en el tiempo, confiriéndole continuidad y propósito. En este contexto, Dewey distingue entre el interés inmediato –que surge del placer directo– y el interés mediato, orientado hacia un fin más elevado que trasciende el simple disfrute.

En este sentido, el interés no es simplemente un estado afectivo o volitivo interno, sino una relación. Dewey (1995)



señala que incluso cuando nos referimos a la afección, preocupación o motivo, no se trata de reacciones cerradas en sí mismas: siempre hay un objeto, una posibilidad o una situación futura que moviliza al sujeto.

Para el pensador norteamericano, el interés está estrechamente ligado al crecimiento y el desarrollo. Por eso, es fundamental que el docente observe las actividades en las que el niño está naturalmente involucrado y las utilice como punto de partida para introducir nuevos temas. Esta conexión entre lo conocido y lo nuevo es lo que despierta el interés y permite transformar las actividades espontáneas en experiencias educativas. Como señala Hernández (1965, p. 54), el error está en tratar esas actividades “naturales” como si ya hubieran alcanzado su máximo desarrollo, como si fueran completamente satisfactorias tal como están, o bien como algo que hay que estimular artificialmente o reprimir por considerarlas poco valiosas. Dewey (1995) reconoce en estas acciones espontáneas un valor pedagógico que el educador no debe ignorar al fomentar el interés.

40

En esta perspectiva, el interés se incorpora de manera errónea cuando obstaculiza el crecimiento y el desarrollo de la actividad en lugar de impulsarlos. Así como en Herbart, el interés requiere orientarse hacia un fin para adquirir valor educativo.

El interés en las teorías educativas contemporáneas

Las perspectivas contemporáneas sobre el interés recuperan parte del legado pedagógico y el sentido original del término, pero también han transformado su alcance. En lugar de situarlo en la relación entre el maestro, la cultura y el alumno, lo ubican en el terreno del aprendizaje, dominado por enfoques psicológicos. Desde esta mirada, el interés se analiza en relación con otras variables como la atención, la curiosidad o la motivación intrínseca. Al centrarse exclusivamente en la relación sujeto-objeto, estas teorías terminan dejando en segundo plano el rol de la enseñanza, como si el interés pudiera construirse sin la mediación del maestro.

Las investigaciones de Hidi, Renninger, et al. (2004) profundizan en la naturaleza cognitiva y afectiva del interés. Según estos autores, existen tres rasgos fundamentales que permiten distinguirlo de otras variables motivacionales.

Primero, el interés implica una atención sostenida y una participación activa orientadas hacia un contenido u objeto concreto. Ese mismo objeto despierta la implicación del sujeto y estimula su disposición para actuar. En este sentido, conviene recordar que el maestro solo puede fomentar el interés de sus estudiantes si se apropia del objeto de estudio y siente un interés genuino por él. Es desde ese deseo que surgen preguntas y propuestas capaces de expandir los horizontes del alumnado. No se trata de que el maestro pretenda saberlo todo, sino de que valore su campo de enseñanza y, desde ese aprecio, se anime a explorar junto con sus estudiantes nuevos caminos posibles.

Segundo, la relación entre el contenido y el sujeto no reside únicamente en la persona ni en el objeto. Como señalan

Hidi y Baird (1986) el individuo, como fuente potencial de acción, y el entorno, como objeto de la acción, constituyen una unidad bipolar. El interés, entonces, no se impone desde fuera ni se reduce a la motivación interna: se construye en la relación pedagógica, donde el maestro provoca y da sentido al encuentro entre el sujeto y el objeto.

Tercero, el interés integra componentes tanto afectivos como cognitivos. “La suposición de que el afecto es un componente inherente al interés constituye una característica fundamental de este constructo y lo distingue de otros constructos motivacionales” (Hidi, 2003a, 2003b; Hidi & Renninger, 2003, p. 96). Experimentar interés implica, desde el comienzo, una íntima conjunción entre emoción y cognición. En la práctica pedagógica, construir interés implica considerar al sujeto como un todo y comprender la mutua afectación entre emoción y cognición.

Aquellas perspectivas que atribuyen importancia exclusiva a lo emocional — como ciertas corrientes contemporáneas —, al igual que aquellas que privilegian

Sumario

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 39
Septiembre - Diciembre 2025

41

Revista de Educación
Fundación Convivencia No 39
Septiembre - Diciembre 2025

únicamente lo racional, afectan directamente la posibilidad de formar el interés. Al descuidar esta interrelación, se empobrece el terreno desde el cual el estudiante puede comprometerse auténticamente con el objeto de estudio.

La personalización del aprendizaje con inteligencia artificial: desafíos para la construcción del interés

En el contexto actual, la IA tiende a personalizarlo todo: generar contenidos, sugerir intereses, adaptar experiencias al “yo” del usuario. Esto puede exacerbar el narcisismo cognitivo: mostrar el mundo según los gustos y preferencias del sujeto. En ese escenario, el pensamiento herbartiano nos recuerda la necesidad de interesarnos también por lo desconocido, lo lejano, lo extraño.

Como afirma Hernández (1965), Herbart no idealiza un conocimiento universal, sino una *simpatía universal*, una disposición hacia la comprensión mutua. Y aunque esa comprensión plena entre los seres humanos sea inalcanzable, es posible

cultivar una actitud ética que reconozca la existencia de realidades “distintas” al yo, con igual derecho a ser y a ser estimadas. En este sentido, el interés no solo orienta la formación del sujeto cognoscente, sino también del sujeto ético, al propiciar la salida del estudiante de sí mismo y abrirlo a la existencia del Otro.

Desde esta mirada, la tarea educativa consiste en ampliar el horizonte del estudiante. De lo contrario, el ámbito familiar o inmediato corre el riesgo de convertirse en una burbuja cognitiva que limita la apertura hacia otras realidades. Si bien el contexto próximo puede ser un punto de partida legítimo –interés mediato–, el propósito de la enseñanza es precisamente conducir al alumno más allá de él. En lo ajeno se encuentran nuevas formas de comprender lo propio; como recuerda Freire (2004) la conciencia es presencia y distancia del mundo, para que el mundo aparezca es indispensable haberse distanciado de él.

En términos de Dewey (1995), podría decirse que el interés que la inteligencia artificial suscita corresponde a un interés

inmediato, sostenido por la novedad o por la adaptación automática. El interés mediato, en cambio –aquel que se construye con esfuerzo, tiempo y reflexión y que hace posible la aparición del Otro–, sigue siendo exclusivamente humano.

Bibliografía

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Freire, P. (2004). *Pedagogía del oprimido*. (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Hernández, S. (1965). *Psicopedagogía del interés: estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea*. UTEHA.

Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). *Interest: A motivational variable that combines affective and cognitive functioning*. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89–115). Lawrence Erlbaum Associates.

Machado Marín, M. C. (2005). *Herbart y la memoria activa del saber pedagógico* (Universidad de Antioquia). Repositorio digital de la Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/4358ce1b-c8b8-48cd-a3a3-ca2fc82f81c9/content>

Marín-Díaz, D. L. (2012). *Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil*. *Pedagogía y Saberes*, (37), 37-48.

Noguera, C. (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.

Yang, M. (2023) *Risks from Personalized Learning Technologies*. Center for Democracy and Technology.

