

De lo biológico a lo social:

RESEÑA

Saber pedagógico y educación pública en Colombia: 1903-1946¹

Javier Sáenz Obregón*

120

El período comprendido entre 1903 y 1946 se constituye en uno de los de mayor actividad reformista, tanto en los reordenamientos globales de la educación pública como en las transformaciones del saber pedagógico. Se pueden señalar como hitos de este proceso: la reforma general de la instrucción pública de 1903-1904 o Ley Uribe; las reformas de las instituciones de formación del maestro entre 1925 y 1946; y las transformaciones de la escuela primaria entre 1933 y 1946. El proceso de reformas se fundamentó en la apropiación selectiva y gradual de los discursos y conceptos de la pedagogía activa, tanto en su vertiente experiencial como experimental.

En este período se formularon y desarrollaron una serie de tendencias pedagógicas y de reforma de la instrucción y la educación pública, las cuales articularon los discursos, saberes y técnicas apropiadas en formas particulares y características. Esta particularidad fue resultado de la especificidad histórica del contexto nacional: la vigencia de la autoridad eclesíástica junto con la cultura católica de su población; el predominio de la vida rural con sus prácticas y conocimientos tradicionales; el poder de la imagen

de una raza degenerada; la legitimidad de las instituciones, los sujetos y los saberes médicos; las profundas divisiones entre élite y pueblo; la historia de violencia política; las pugnas entre los poderes locales y nacionales; la ineficiencia y debilidad del Estado; la importancia de la escuela como espacio privilegiado de encuentro del Estado con la población, junto con las características particulares de la práctica pedagógica heredadas del siglo XIX.

El estudio de las transformaciones en la práctica pedagógica en Colombia durante este período se convierte forzosamente en el análisis de una serie de apropiaciones selectivas y estratégicas de elementos de la pedagogía activa y los saberes *modernos*. La pobreza en la producción científica nacional en estos años no posibilita un análisis de las condiciones de surgimiento de los conceptos, pero sí de lo que hemos denominado las *rejillas de apropiación* y la forma de circulación de los conceptos, más como discursos estratégicos que científicos.

* Jefe de la División de Educación y Cultura del Departamento Nacional de Planeación, miembro de la *Corporación Tercer Milenio*.

Entre 1903 y mediados de los años treinta, las tres rejillas de apropiación más visibles son, en primer lugar, la desconfianza en el pueblo: se trataría de una raza enferma, pasional, primitiva y violenta. Las apropiaciones lícitas en este sentido, son de conceptos y prácticas que ayuden a explicar esta situación del pueblo y a regenerarlo. En segunda instancia, una rejilla que se configura a partir de la desconfianza en el individuo: la exclusión de discursos y nociones referidas a la formación de un individuo sujeto de deseos y de imaginarios individuales; la preocupación durante este período fue la de formar individualidades autónomas y con iniciativa, pero para la producción de riqueza y progreso material, sin llegar a destapar la caja de Pandora de las emociones y la fantasía, que harían peligrar el orden social, económico y político. Por último la rejilla de la censura eclesiástica o autocensura ante la autoridad de ésta: la exclusión de teorías y prácticas que contrariaran los dogmas defendidos por la iglesia católica, rejilla que determinaba simplemente las condiciones de posibilidad de las reformas educativas y pedagógicas.

Hasta 1934 las relaciones de fuerza provenientes de la práctica política son menos visibles ya que en el campo de las opciones pedagógicas y de la educación pública las polémicas partidistas tendieron a permanecer ocultas; el ánimo de las discusiones educativas y pedagógicas era claramente conciliatorio. Predominaba la noción en que la pedagogía y la educación pública debían permanecer por fuera de las rencillas y las discusiones de carácter partidista. A partir del primer gobierno de López Pumarejo en 1934, lo partidista y lo político se articulan de for-

ma mucho más clara y explícita a los debates de la educación pública. Aparece entonces, con mayor claridad, una nueva rejilla de apropiación: la de la conveniencia política y la coherencia de la pedagogía con los fines globales —económicos, culturales, sociales y políticos— del partido de gobierno.

Entre 1900 y 1934, en el cuerpo documental estudiado se presenta con regularidad sistemática la noción de lo moderno para legitimar como válidos, científicos y objetivos un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, paidológicas, higiénicas, biológicas, fisiológicas, eugenésicas² y médicas. Lo moderno era la ciencia y su método, los saberes modernos aplicados y prácticos, los métodos inductivos y experimentales en la ciencia y la enseñanza, la actividad, la conducta, lo medible, lo material, lo visible, lo útil, lo actual, lo individual, lo natural, y la unidad entre lo físico, lo moral y lo intelectual. Este discurso, el cual privilegió la apropiación de la pedagogía del médico belga Ovidio Decroly, predominó en las propuestas de reforma de la pedagogía y la educación pública, así como en las nuevas prácticas de formación del magisterio hasta mediados de los años treinta, momento a partir del cual la apropiación progresiva de nuevos saberes sociales —la antropología y la sociología— y de la pedagogía activa de John Dewey le contrapuso nuevos métodos de enseñanza, pero particularmente nuevas estrategias de formación de la infancia y nuevas finalidades para la educación pública.

La crítica a lo viejo, englobado bajo el término estratégico de lo *tradicional*, se convierte en artículo de fé y rito de iniciación a este nuevo mundo: la gramática, el pensamiento especulativo, los modelos lógicos del conocimiento, las preocupaciones por la interioridad y la esencia del ser humano, las facultades del alma y la teología serían asuntos del pasa-

do, o por lo menos, temas vedados a los saberes modernos. Los ladrillos de este edificio modernista fueron principalmente los de la biología y las teorías evolucionistas. Así, la vida debería ser lucha, adaptación, equilibrio, selección y progreso, entendido como evolución individual y de la raza. La mente fue concebida como órgano biológico, la inteligencia como actividad adaptativa. El organismo se convirtió en metáfora de lo social; así como en el cuerpo humano y en la vida natural cada órgano y cada elemento tendrían una tarea específica, de manera similar se consideraba que la evolución y la selección natural habrían previsto las necesidades de la sociedad moderna y una función específica para cada individuo. Se trataba, por lo tanto, de detectar por medio del examen médico, los tests psicológicos y la observación del alumno, sus inclinaciones y aptitudes, y a partir de las diferencias «naturales» colocar a cada individuo en el lugar que le correspondía para el funcionamiento ordenado, armónico y saludable del organismo social.

Los saberes modernos experimentales —biología, fisiología, medicina, psicología, psiquiatría— privilegiaron la infancia como objeto de investigación científica y de intervención social, y tuvieron como efecto una ampliación y complejización de la mirada sobre ella, convirtiéndola en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano. El interés por la infancia y la importancia que se le atribuyó se vio reforzada por los diagnósticos pesimistas sobre la degeneración de la raza: en la situación de la infancia se veía reflejada y sintetizada la enfermedad de la raza, y era principalmente a ella hacia donde debían dirigirse las iniciativas de protección y de re-dención racial.



Estos saberes operaron en dos espacios sociales privilegiados para el estudio y las intervenciones sobre el niño: la familia y la escuela. Pero se reconocían los límites de las intervenciones hacia el niño que pasaban por la familia, al considerar que el medio familiar del pueblo estaba contagiado de las enfermedades físicas, intelectuales y morales de la raza; las familias pobres estarían sufriendo un proceso de desintegración y los pa-

dres ya no serían educadores idóneos ni modelos dignos de emular. Esta desconfianza en las características raciales de las familias del pueblo privilegió a la escuela para los esfuerzos de higienización y moralización de la raza a través del niño.

Entre 1903 y 1946 los discursos de reforma educativa enfatizaron la reforma y masificación de la enseñanza primaria. Las esperanzas fincadas sobre la escuela para la regeneración moral y social de la raza tuvieron como consecuencia un llamado constante a privilegiar en la escuela la formación del niño sobre la instrucción. Se construyó una imagen de la escuela como espacio relativamente autónomo de esta situación de la raza. El niño en la escuela: observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos «naturales» de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias, se convierte así en semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable.

Como resultado de las apropiaciones selectivas de los saberes modernos en el país, de la práctica pedagógica de algunas instituciones en los años veintes y posteriormente en la educación pública, se pueden diferenciar tres miradas sobre el niño, las cuales fueron ampliando y complejizando la imagen de la infancia. La primera, que a partir del discurso biológico dirigía su mirada a la posición del niño en las diferentes etapas del proceso evolutivo y que definía el interés del niño como instinto biológico. Una segunda mirada, resultado de la introducción del examen de los tests psicométricos —el niño de la psicología experimental—, para la cual el individuo, además de ocupar un lugar en las distintas etapas evolutivas, se diferenciaba de los demás niños en su misma etapa por medio de la cuantificación de sus aptitudes y su inteligencia. Finalmente, la mirada de la pedagogía activa «experiencial» y social —el niño que se veía en el Gimnasio Moderno— que además de etapa de evolución biológica y diferenciación por medida psicométrica, veía al niño como sujeto único, con una personalidad autónoma y unos intereses sociales e individuales resultado de su experiencia vital.

Examen del escolar, economía del esfuerzo, reducción de la fatiga y aumento del rendimiento del alumno, control y predictibilidad del rendimiento escolar, clasificación y selección de los escolares, y eficiencia social: se trata de un conjunto de temas que surgen de la práctica del examen médico y psicológico, y de la utilización de métodos de observación, experimentación y la estadística para el conocimiento del alumno y el análisis del trabajo escolar



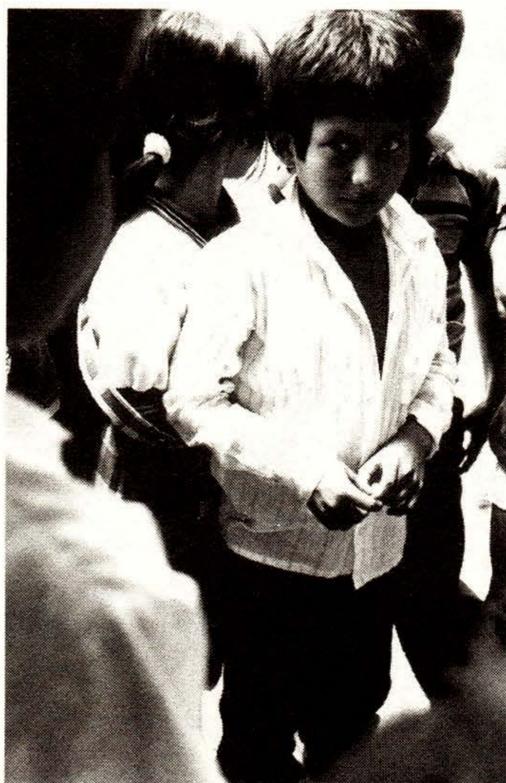
que en Europa dieron origen a una *pedagogía experimental*, en la que se puede inscribir la pedagogía de Decroly. Esta vertiente de la pedagogía activa, la cual se diferencia de la pedagogía activa humanista o *experiencial* —a la que estaba más cercano John Dewey— predominó en los discursos de los reformadores educativos nacionales, así como en las reformas de las instituciones formadoras de docentes hasta 1934.

Mientras que la tendencia experiencial buscaba hacer de la escuela

un laboratorio de experimentación médica, psicológica y pedagógica, la experiencial adoptó una nueva filosofía de la educación a partir de concepciones pragmatistas, las teorías evolucionistas y las nuevas nociones sobre la infancia y el conocimiento. La primera era un experimento científico regido por los métodos de la ciencia; la segunda formuló nuevos fines y métodos a partir de la apropiación de los descubrimientos de los saberes modernos y la observación empática, más que científica, del alumno. La vertiente experiencial concibió la pedagogía como arte más que como ciencia.

Hasta mediados de los años treinta, se evidencia una tensión en la práctica pedagógica activa entre instrucción y educación o formación. De una parte, todos los reformadores acogen los nuevos métodos de instrucción y en el desarrollo del conocimiento del niño en la escuela buscaban prolongar y respetar la función biológica de una etapa infantil primitiva. Pero de otra, aunque en la dimensión educativa de la escuela —la formación moral, afectiva y social—, se cuestionan los antiguos métodos disciplinarios, se evidencia también un afán por civilizar y moralizar al niño lo antes posible, por acelerar su proceso evolutivo, fortaleciendo su voluntad y promoviendo en la escuela primaria el desarrollo de inclinaciones superiores para reemplazar las inclinaciones primitivas o instintivas que se le atribuían a la infancia; habría que proteger y defender al niño de sí mismo, como representación de la etapa primitiva de la raza nacional.

Fue esta escisión entre instrucción y educación, propiciada tanto por la definición de la pedagogía experimental como medio —y por lo tanto imposibilitada para definir los fines de la educación— como por la defensa de los estamentos eclesiásticos y los pedagogos católicos de la hegemonía del catolicismo sobre la formación moral y los fines de la educación, la que propició la formulación de distintas opciones de reforma pedagógica, diferenciadas entre sí por sus divergencias en relación con el proyecto formativo y las finalidades de la educación.



Hasta 1934 se presentan una serie de alternativas a las estrategias de formación del individuo de la pedagogía clásica y católica. Pero todas las opciones modernas de formación comparten un sustrato común: encauzar la infancia hacia los fines católicos de formación de un individuo virtuoso, así tuviesen diferentes concepciones de lo que significaba ser católico. La primera alternativa la constituyó la denominada *moral biológica*, la cual, al relacionar moralidad con salud, convirtió el proyecto moralizador de la escuela en una estrategia de medicalización de la infancia: el desarrollo de las prácticas del examen médico y psicológico y la higienización de la escuela y la población. La

segunda alternativa, la *moral social* —la cual se institucionalizaría en la educación pública a partir de 1935—, hace parte del discurso de reforma pedagógica de Nieto Caballero, el cual a partir de la experiencia del Gimnasio Moderno iniciada en 1914, articuló la formación moral a un proyecto de educación social y política para la democracia basándose en nuevas prácticas disciplinarias, de participación de los alumnos en la vida de la escuela, y de formación de hábitos de convivencia y responsabilidad ciudadana.

Estas nuevas estrategias de formación moral de la pedagogía activa fueron recibidas con mayor desconfianza que los nuevos métodos de instrucción. Las estrategias de formación de la pedagogía clásica y la católica lograron una mayor permanencia en los discursos de reforma, en la escuela pública y en las instituciones formadoras de docentes. Se presentó así, una tensión entre las características morales atribuidas a la infancia y los fines católicos de la educación: entre desenvolvimiento natural y su-

presión o superación de la instintividad, entre la sensualidad e inmediatez del funcionamiento mental del niño y los principios morales católicos, entre el interés y el esfuerzo, entre la libertad y la disciplina, entre el instinto y la voluntad.

Entre 1935 y 1946, el saber pedagógico y la educación pública entran en un nuevo campo de relaciones de saber y de poder. En primer lugar, la dispersión de las distintas esferas de la educación pública que caracterizó el período 1930-1935 da paso a una mayor articulación entre ellas. El proyecto de gobierno y de partido de López Pumarejo logra alinear estos elementos a partir de una política social y educativa de «habilitación de las masas para la actividad económica y social» (3) con un horizonte inequívoco de vinculación de población al mercado, la producción, la política y la cultura moderna, y de gobierno de los pobres por medio de la asistencia social y la democratización de la vida nacional.

Un segundo elemento de esta transformación lo constituye la pérdida de importancia de los debates teóricos o dogmáticos sobre la pedagogía. El período 1903-1935 fue rico en reflexiones y polémicas así como en la divulgación de nuevos idearios pedagógicos, pero a partir de 1935 el debate conceptual en torno a la pedagogía se ve relegado por la politización de la polémica sobre los fines de la educación pública.

Finalmente, un tercer elemento de ruptura, estrechamente ligado con los anteriores, fue el cambio de fundamentación pedagógica del discurso estatal. Las políticas de educación pública de los gobiernos liberales entre 1935 y 1946, centradas en los pro-

blemas económicos, sociales y políticos del pueblo, trasladaron su eje de los saberes experimentales a los saberes sociales y encontraron un nuevo referente al interior de la pedagogía activa: John Dewey. La pedagogía activa de Decroly, de fundamento biológico, individualizante y con fines sociales de ordenamiento jerárquico a partir de las aptitudes «naturales» de los individuos y de la imagen de la sociedad como organismo biológico, pierde su utilidad para los nuevos fines políticos del Estado. En cambio las nociones de Dewey sobre los fines sociales y políticos de la educación y especialmente sobre el papel de la escuela en la democratización de la sociedad y la cultura, se convierten en el nuevo referente conceptual de las instituciones formadoras de docentes, de los programas de la escuela primaria y los discursos estatales sobre la educación popular. El fin primordial de la escuela deja de ser el desarrollo de conocimientos o el desenvolvimiento natural de los instintos del niño, ahora el énfasis está en el desarrollo de nuevos hábitos: de ahorro, de trabajo, de cooperación social, de participación política, tanto en la infancia como en los adultos pobres de las zonas rurales.

1. Este escrito sintetiza algunos de los resultados de la investigación «Saber pedagógico y educación pública en Colombia 1900-1946», realizada con la asesoría de Olga Lucía Zuluaga, por un equipo conformado por Oscar Saldarriaga, Armando Ospina y el autor. La investigación fue auspiciada por Foro Nacional por Colombia y Colciencias. Los resultados de la investigación fueron recientemente publicados en el libro «Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946», 2 Tomos, editado por la Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia, Colciencias y la Universidad de los Andes.

2. Eugenesia: Aplicación de las leyes biológicas de la herencia al perfeccionamiento de la raza y de la especie humana.

3. López, Alfonso (1935): «La educación pública primaria». Mensaje al Congreso, en Revista *Educación*, Año 3, Nos. 24-25, 1935, p. 415.