

Historia del pensamiento pedagógico colombiano

Absalón Jiménez Becerra

Historia del pensamiento pedagógico colombiano

*Una mirada desde los maestros
e intelectuales de la educación*

Absalón Jiménez Becerra

COLECCIÓN



Quiero dedicar este libro a todas las maestras y maestros en Colombia, a quienes optan por esta carrera y se encuentran en proceso de formación en las pocas Escuelas Normales y Facultades de Educación que nos quedan en el país. Quiero dedicar este libro a quienes apenas han egresado de su Licenciatura e inician su labor docente en la escuela. A los Profesores que afrontan con gallardía su labor en planteles educativos y colegios tanto del sector público como privado. A todos aquellos, –maestras, maestros y profesores–, que viven y sienten su labor, que asumen la práctica pedagógica y reconocen el estatuto que tiene la pedagogía en su proceso formativo como también en su desarrollo profesional. Quiero dedicar este libro a quienes han asumido la defensa de la escuela como una cuestión pública, a quienes han luchado porque las facultades de educación colombianas mantengan un nivel de excelencia y a quienes asumiendo su labor con base en una relación de sentido y de significado afectan de manera positiva a sus estudiantes desde el parvulario hasta la formación doctoral.



COLECCIÓN



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
© Absalón Jiménez Becerra
Primera edición, noviembre de 2018
ISBN: 978-958-787-032-9

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Miguel Fernando Niño Roa

Corrección de estilo
Editorial UD

Diagramación
Sonia Montaña Bermúdez

Imagen de cubierta
Absalón Jiménez Becerra

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Jiménez Becerra, Absalón

Historia del pensamiento pedagógico colombiano: una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación / Absalón Jiménez Becerra. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018

238 páginas ; 24 cm. -- (Ciudadanía y democracia)
ISBN 978-958-787-032-9

1. Historia de la educación - Colombia 2. Capacitación docente - Colombia 3. Colombia - Política educativa I. Tít. II. Serie
370.9861 cd 21 ed.
A1613228

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

CONTENIDO

Prólogo	13
Introducción	17
Martín Restrepo Mejía: exponente oficial de la pedagogía clásica o racional en Colombia	33
La vida y obra de Martín Restrepo Mejía	34
El concepto de <i>pedagogía</i>	44
Hacia un concepto de infancia moderna	47
Un nuevo tipo de maestro	56
Conceptos de educación escolar	57
Consideraciones finales	61
Agustín Nieto Caballero: la irrupción de la Escuela Activa en Colombia	67
Algunos elementos relevantes de su vida	67
Ejes de su pensamiento pedagógico	72
El maestro moderno	76
Escuela pasiva y escuela activa	80
Educar antes que instruir	83
La disciplina de la confianza	86
Los centros de interés	89
Consideraciones finales	92

José Francisco Socarras: un educador de educadores	97
Su vida	98
La Escuela Normal Superior de Colombia	105
El Instituto Nicolás Esguerra: pedagogía y práctica pedagógica	115
Sobre su concepto de infancia	117
La condición de maestro y la formación de licenciados en Colombia	122
Consideraciones finales	124
Estanislao Zuleta: exponente de la educación filosófica y humanística en Colombia	129
El espacio biográfico del maestro Zuleta	130
Sus conceptos de infancia	134
Su concepción de maestro	138
Su concepto de escuela	140
Por una educación filosófica y humanística	141
Epílogo, la lectura como formación	143
Marco Raúl Mejía Jiménez: exponente de la pedagogía crítica y la educación popular colombiana	147
Sus primeras <i>Cartas pedagógicas</i>	150
La transformación de la escuela	153
Sobre el origen de la educación popular	155
La pedagogía crítica y su devenir en la educación popular colombiana	159
Sobre el maestro y el educador popular	164
El movimiento pedagógico y el movimiento social	166
Algunas conclusiones	168
Francisco Cajiao Restrepo: una mirada constructiva de la educación y la pedagogía	173
Semblanza a su vida intelectual	174
Una apuesta pedagógica: la investigación y el conocimiento en la escuela	177
El niño, la niña y el adolescente como sujeto escolar	181
Su concepción sobre el maestro y la educación	186
La escuela: una institución cuestionada	192

Sobre las Ciencias Sociales escolares	198
Consideraciones finales	202
Antanas Mockus: la comunicación y la constitución de un maestro contemporáneo	205
El espacio biográfico de Antanas Mockus	206
Un estilo dislocador	208
La experiencia como gobernante	211
Primeras reflexiones pedagógicas: crítica al conductismo y a la tecnología educativa	212
Comunicación y pedagogía	216
Las fronteras de la escuela y el conocimiento	220
El anfibio cultural y la cultura ciudadana	225
La pedagogización y escolarización de la ciudad	228
Algunas conclusiones finales	231

PRÓLOGO

SIETE FRAGMENTOS DE HISTORIA POLÍTICA DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

Óscar Saldarriaga Vélez¹

El lector hallará reunidos acá siete fragmentos biográficos destinados a reactivar la memoria de la práctica pedagógica colombiana, según una expresión de Olga Lucía Zuluaga. Se trata de una selección de las trayectorias vitales e intelectuales de hombres como Don Martín Restrepo Mejía (1861-1940), pedagogo oficial de la Regeneración y la Hegemonía conservadora; Don Agustín Nieto Caballero (1889-1975), pedagogo emblemático de la República liberal y difusor de la Pedagogía activa; el doctor José Francisco Socarrás (1906-1995), rector de la Escuela Normal Superior, primera institución pública para la formación universitaria de maestros; el maestro Estanislao Zuleta (1935-1990), filósofo autodidacta e intelectual crítico del sistema capitalista y sus instituciones escolares; Marco Raúl Mejía Jiménez (1952) promotor de la pedagogía crítica y gestor de la educación popular en Colombia; Francisco Cajiao Restrepo (1947), licenciado en filosofía y economía, motor del debate contemporáneo en educación; y el “profe” Antanas Mockus Šivickas (1952-), matemático, filósofo, pedagogo, rector universitario, alcalde de Bogotá, candidato a la presidencia y actual senador electo por el partido Alianza Verde.

Han sido, sin duda, actores significativos en la historia de nuestro sistema educativo moderno —en el amplio arco que abarca desde fines del siglo XIX hasta inicios del siglo XXI—, y sus vidas aportan claves para entendernos. Sin embargo, no es fácil hallar un nombre común para todos ellos: ¿maestros, pedagogos, intelectuales de la educación, funcionarios de la política educativa, agentes culturales...? No es permitido responder con un fácil “todas las anteriores”, pues aunque cada uno de ellos ocupó varias de esas posiciones, tal vez todas, no todos fueron tan maestros de

1 Historiador. Profesor titular de la Pontificia Universidad Javeriana.

escuela, ni todos fueron tan funcionarios del Estado... Pero hay una razón más profunda para pensarlo dos veces, antes de etiquetarlos en grupo o a cada uno en particular: la razón histórica que consiste en entender que todos esos nombres o roles no aplican del mismo modo en distintas épocas de nuestra “evolución educativa”. Llamarse “pedagogo”, digamos, no significaba lo mismo para don Martín Restrepo Mejía y sus contemporáneos de 1910, que para nosotros los coetáneos del “profe” Antanas Mockus o del maestro Estanislao Zuleta. *Aunque deba reconocerse la persistencia de un cierto aire de familia, tampoco estamos seguros de que la aludida evolución de nuestros sistemas educativos haya discurrido en una única dirección, sin saltos ni rupturas, sin retrocesos o recurrencias.*

Invoco, entonces, el paradójico juego de imágenes y conceptos que asociamos al término fragmento. Una simple definición de diccionario nos arroja resultados inesperados: “Parte que compone un elemento superior y que fue voluntaria o involuntariamente separada del resto...”² ¿Pedazo informe que queda como residuo de una colisión? ¿Trozo pequeño que permite hacerse una idea del todo al que pertenece o perteneció? ¿Mínima forma que puede articularse con otras, semejantes o diferentes? En fin de cuentas, tras la variedad de acepciones quedan dos elementos: un componente definitorio y una duda. Un fragmento es, por definición, una parte de un todo, pero, según el modo como haya sido separada, se duda si puede darnos una idea del conjunto al que ha pertenecido, o si su aislamiento es a la vez pérdida de forma y función...

Así pues, son fragmentos estos capítulos pequeños, considerando que no se trata de investigaciones exhaustivas de biografía intelectual, sino de esbozos que buscan recuperar un perfil —ya que no un rostro completo— y algún manojo de ideas —ya que no una obra entera—. Cada bosquejo de los aquí trazados formaría parte de un primer todo, el estudio bio-bibliográfico íntegro del personaje seleccionado. Pero ni esto es obvio: siendo precaria en Colombia la tradición de la biografía intelectual, sobre ninguno de los educadores (¿?) acá referenciados, y a despecho de la “popularidad” de sus nombres, disponemos aún de biografías hechas según las exigentes reglas del arte.

¿De dónde les viene entonces esa popularidad? Ahí si juega una bonita diferencia histórica: a los autores de la “vieja guardia”, los clásicos acá incluidos (Restrepo Mejía, Nieto Caballero y el doctor Socarrás) les viene de esos libros de texto usados para la formación de maestros, en la tradición de la Historia de las ideas pedagógicas, tan usados desde fines del siglo XIX en las Escuelas Normales y ya hoy prácticamente desaparecidos de las Facultades de Educación. En cuanto a los contemporáneos, sobre el tempranamente desaparecido maestro Zuleta, sus discípulos han creado una fundación dedicada en su memoria, pero un balance integral de su vida y obra aún

2 Ver: <https://www.definicionabc.com/general/fragmento.php>.

falta, mientras en cuanto al vital profe Mockus, podría decirse que los escritos sobre él todavía forman parte de su propia obra —performance— en marcha.

Todo este excursus, sea dicho, para pensar cuál sería el estatuto de este librito que tiene ahora el lector entre sus manos: su autor, el profesor Absalón Jiménez, lo ha pensado como un ejercicio de rescate del pensamiento colombiano sobre educación, casi en la línea clásica de los textos universitarios directamente destinados a la formación de maestros en las Facultades de Educación. Con la salvedad de que ya no se trata de repetir las hagiografías patrióticas y las apologías ideológicas de unos “héroes educativos nacionales”; ni tampoco de vulgarizar algunos lugares comunes de las ideas pedagógicas más recientes e innovadoras.

Pues ya la época de esos manuales ha pasado; ¿qué puede significar un libro sobre “pensamiento pedagógico colombiano” en medio de la actual crisis del oficio de maestro —su desprofesionalización, su dispersión en funciones técnicas y de apoyo, la anomia de las instituciones formadoras de docentes, o el desplazamiento de la pedagogía por las pruebas censales de evaluación, entre otros síntomas—? Si este libro puede ser un fragmento de otro conjunto, el de los textos para la formación de maestros; lo será en el sentido precursor, en el de un texto que, recurriendo a la historia, no mira hacia el pasado, sino que pone un grano de arena para prefigurar el saber pedagógico por avenir, un saber en el que la crítica y la producción teórica no serán más expropiadas al oficio de maestro. Este libro es, en un segundo sentido, un fragmento anunciador de un conjunto en construcción.

Un tercer sentido de lo fragmentario queda como tarea por reconstruir al lector. Es el sentido mismo de la historia de la política educativa y pedagógica en los “tiempos modernos” de nuestro país. ¿De qué extraño mapa hacen parte estos siete educadores, que territorios los unen y a la vez los separan entre sí y de nosotros, de nuestros actuales proyectos de nación y de educación? Un pedagogo conservador, mas dos pedagogos liberales, mas un filósofo marxista, más un pedagogo crítico, más dos ciudadano-filósofos, a lo largo de ciento treinta y dos años de guerras civiles y constituciones para ángeles... ¿Qué clase de sumas y restas, multiplicaciones y divisiones le significan sus vidas e ideas a nuestros proyectos de realización de las promesas educativas de la modernidad; y a las batallas, cruentas o pacíficas, por la construcción de la democracia y la garantía de la educación como un derecho?

Para no dejar al lector tan huérfano ante tan colosal cuestión, quiero dejar mi propia pista como lector de las trayectorias de estos —y otros— significativos educadores colombianos. Podría esquematizarla así: en un cierto sentido o dirección de la historia colombiana, podríamos decir que desde nuestra independencia, la política separaba los proyectos educativos y los hombres mientras las ideas pedagógicas construían puentes y vasos comunicantes. Podríamos relatar algunos eventos protagonizados por nuestros protagonistas. Don Martín Restrepo Mejía, figura de proa de la pedagogía oficial conservadora, fue atacado —y también contraatacó—, desde

1917, por Agustín Nieto Caballero y su grupo de innovadores pedagogos liberales. Era una batalla pedagógica, entre la Pedagogía Pestalozziana y la Escuela Activa, tanto como una batalla política entre los intelectuales de la hegemonía conservadora y los aguerridos espadachines de la república liberal. Sin embargo, hacia 1930, Don Martín publica un libro, *Pedagogía de párvulos, donde con su experiencia ya añeja, examina las propuestas de la Pedagogía Activa y las acoge con honestidad. Se diría que, mientras en la política no había tregua ni negociación, en el saber pedagógico se trenzaban lazos e hibridaban prácticas. Y podemos hallar en los educadores reseñados en este libro, no pocos gestos de síntesis pedagógica, a pesar de las duras barreras políticas que los han enfrentado.*

Pero tal vez no sea esta la única moraleja. Las condiciones de la política reciente en el país han cambiado tras los Acuerdos de Paz del 24 de noviembre de 2016. El quehacer político ha invertido, en cierto sentido, su marcha y sus direcciones, pues puede afirmarse que ahora, todos los proyectos culturales e intelectuales colectivos vuelven a pasar, sine qua non, por la política. El saber pedagógico necesita reconstruirse, reconectarse, pero esta vez ya no al margen o a espaldas de lo político, sino empoderándose de visión de país y de justicia social. Por una vez, sólo la Democracia real parece poder garantizar la vida al saber pedagógico.

INTRODUCCIÓN

El *pensamiento pedagógico colombiano* se convierte en un tema importante de discusión e investigación en las facultades de educación, en el marco de los programas de formación de docentes en el ámbito de pre-grado, maestría y doctorado. De manera particular, en estas unidades académicas se evidencia el desconocimiento de la pedagogía colombiana, su devenir y transformación; los maestros, pedagogos e investigadores en formación cuentan, en ocasiones, con una visión mucho más clara de la pedagogía y del papel de los pedagogos europeos y norteamericanos, que de las transformaciones que se han presentado en el ámbito nacional y regional. La información que se maneja con relación a la transformación de la pedagogía latinoamericana y, en este caso colombiana, es escasa, o se da a conocer de manera muy fragmentada. Frente a esta situación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), particularmente desde la Facultad de Ciencias y Educación, nos hemos planteado de tiempo atrás las siguientes preguntas: ¿cuál ha sido el aporte de los educadores colombianos y su pensamiento en la constitución del *Campo intelectual de la pedagogía en Colombia*?, ¿qué nivel de reconocimiento tienen los pedagogos colombianos en el ámbito nacional e internacional?, ¿qué papel han jugado los educadores colombianos en la transformación del pensamiento pedagógico local?, ¿qué caminos transitaron en términos de su historia de vida, —espacio biográfico—, para terminar abordando el tema de la pedagogía colombiana?, ¿cuáles son los principales ensayos, artículos y libros, por medio de los cuales han dado a conocer sus concepciones e ideas pedagógicas?, y por último, ¿cuál ha sido su incidencia en la transformación de la escuela y en la política educativa colombiana?

El pensamiento pedagógico, en la presente propuesta de análisis, se define como el conjunto de ideas y representaciones de la escuela, de los procesos de enseñan-

za y aprendizaje, de la labor del maestro, de la concepción del niño como sujeto educativo, como también del papel político que ha jugado la pedagogía en nuestro país. El contexto teórico y conceptual en el que se ubica el *Pensamiento pedagógico colombiano*, es la historia de la educación y la pedagogía, debido a que nuestro interés es rastrear la presencia de una serie de pedagogos nacionales desde la tercera parte del siglo XIX hasta el tiempo actual. Al contextualizar su labor y presencia en la historia de la educación colombiana, y rastrear y valorar su obra, realizaremos una investigación sobre el pensamiento pedagógico colombiano que se constituirá en un aporte a la pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de docentes.

Escrutar el pensamiento pedagógico desde la contribución de sus principales intelectuales, es rastrear la manera como la educación influye en la cultura y la mentalidad de un pueblo. Reconocer este sistema de pensamiento permite dar cuenta de lo que ha sido el proceso de formación de nuestra sociedad en cada periodo específico, de un conjunto de metas, algunas que se plantearon como probables y también otras que se lograron realizar en el ámbito cultural.

Por medio del presente trabajo, de manera puntual buscamos dilucidar la transformación de la pedagogía colombiana realizando un detallado estudio de algunos de los principales pedagogos e intelectuales de la educación que ha tenido este país. Al abordar, en este primer ejercicio de inspección, la vida y obra de siete pedagogos como: Martín Restrepo Mejía (1861-1940), Agustín Nieto Caballero (1889-1975), José Francisco Socarras (1904-1995); Estanislao Zuleta (1935-1990), Marco Raúl Mejía (1952-), Francisco Cajiao Restrepo (1948-) y Antanas Mockus Sivickas (1952-), cubrimos una temática descuidada por la academia colombiana e iniciamos una línea de investigación que puede ser novedosa en el ámbito nacional.

La historia del pensamiento pedagógico a través del estudio de las ideas y reflexiones académicas de los intelectuales de la educación se debe realizar sin perder de vista el trasfondo ideológico y político en el que se ha encontrado inmerso el país en determinados períodos de nuestra historia. Como se dio a conocer en una anterior publicación (Jiménez, 2014), la constitución del *Campo intelectual de la pedagogía en Colombia*³, responde a una serie de acontecimientos a tener en cuenta, como la

3 Desde nuestra perspectiva asumimos a la pedagogía moderna como un ejercicio de reflexión científica de la educación, haciendo un énfasis especial en la educación del niño, el adolescente y el joven. Bajo este precepto marcamos de entrada una diferencia con el artículo de Mario Díaz, "Aproximaciones al campo intelectual de la educación" (1992). Desde nuestra postura histórica creemos que lo que se constituye desde la primera reforma educativa que tiene sus orígenes en 1870, es el *Campo Intelectual de la Pedagogía en Colombia* que acompañada de un carácter pestalozziano, reivindicó, desde un inicio-, un concepto liberal y humano de maestro, una concepción positiva del niño como sujeto, por ejemplo, la valoración de su intuición como elemento consustancial a la conquista de la razón; también un concepto moderno de pedagogía, -la pedagogía de la objetivación-, acompañado de sus principios básicos "cosas y experiencias antes que palabras" y la interacción con el medio ambiente", aparejado de un concepto de escuela liberal y moderna para la formación de nuevos ciudadanos. Así, desde el inicio de la discusión

primera reforma educativa de 1870, el plan Zerda de 1893, la primera Ley Orgánica de Educación conocida como la *Ley 39 de 1903*, la realización del *Primer Congreso Pedagógico Nacional* de 1917, la fundación y funcionamiento de la *Escuela Normal Superior de Colombia*, —entre 1936 y 1952—, la consolidación de las facultades de educación a mediados del siglo XX, y la actual *Ley General de Educación: Ley 115 de 1994*. Nuestros maestros y pedagogos más destacados, vistos como intelectuales de la educación, se encuentran haciendo parte de este trasfondo en un país caracterizado, hasta épocas recientes, por prácticas verticales, conservadoras y muy católicas, en la toma de decisiones, tanto como por intentos de democratización, liberalización, secularización e incluso revolución. Una de las apuestas investigativas del presente libro es que cuando se leen las posturas, los conceptos e ideas pedagógicas de este conjunto de intelectuales, por lo general, ubicamos planteamientos modernizantes, de avanzada, y de corte liberal y cambio para su respectiva época. Las relaciones dentro del *campo intelectual de la pedagogía*, como sus relaciones con otros campos, expresan una particular lógica de dominación y de resistencias que se encuentran articuladas a una serie de acontecimientos históricos, la mediación de intelectuales y sujetos de saber, como conflictos de carácter social, el auge y reflujo de movimientos sociales y culturales, la reestructuración y cambio del sistema educativo, además de las transformaciones societales de carácter político y cultural.

Abordar el pensamiento pedagógico colombiano es dar cuenta de buena parte de la historia de la educación de nuestro país, que se expresa mediante un ejercicio del intelecto, la imaginación y la intervención en la realidad escolar y educativa por parte de un conjunto de intelectuales quienes, desde el último tercio del siglo XIX a la actualidad, han incidido por medio de lecturas, reflexiones, ensayos, artículos científicos o periodísticos, intervenciones políticas y también mucha oralidad que se expresa en debates, conferencias y charlas académicas. Por lo demás, la pedagogía como ejercicio constante de reflexión de la educación se mueve en el campo de la formación de las ideas o campo “ideacional”; es decir, ideológico, representativo y simbólico. Las ideas pedagógicas que perduran en el tiempo y el espacio tienen un valor importante en lo que concierne a la historia de la educación como parte de la historia de la cultura. De tal manera, el pensamiento pedagógico de los intelectuales colombianos, no representa un elemento indeterminado y alejado de la realidad escolar, sino por el contrario, sus planteamientos son elementos constitutivos y precisos de la realidad institucional que compromete a estudiantes, profesores, directivos académicos y padres de familia.

en Colombia la pedagogía es el objeto central, es lo característico y no lo subsidiario del Campo. Por otra parte, para Mario Díaz en su concepto de “campo intelectual de la educación” aclara que en este se encuentra en juego la producción, apropiación y dominio de un discurso en el que se reconoce una especie de división social del trabajo intelectual entre quienes producen discursos (intelectuales) y quienes se los apropian y aplican (profesores y maestros en ejercicio), elemento que se recoge en el presente análisis.

Mediante el presente trabajo de investigación se reconoce lo que los intelectuales de la educación en Colombia, han aportado a la construcción de cierto sistema representacional sobre la escuela, el maestro, la infancia, el estudiante, la enseñanza, la práctica pedagógica, la pedagogía e inclusive la política educativa. De esta manera, parafraseando a Jaime Jaramillo Uribe (1996), en su libro *El pensamiento colombiano en el Siglo XIX*, realizar este tipo de investigaciones conlleva intentar comprender el pensamiento de algunas figuras que por su magnitud y por la calidad de su obra, tuvieron en su tiempo un considerable influjo sobre la opinión de sus conciudadanos.

Se propone una hipótesis para interpretar ese contexto histórico de los intelectuales en sus relaciones con la educación y la pedagogía. Se tratará de dilucidar una paradoja: el que la historia del pensamiento pedagógico colombiano, al igual que la del pensamiento político, ha girado en torno a un concepto liberal de escuela, maestro, infancia y prácticas de enseñanza, que antecede a la reforma educativa de 1870, entre otros; mientras que dicho pensamiento se opone a un conjunto de tradiciones y costumbres en un país altamente jerarquizado, conservador y católico, tensión que se mantiene hasta la *Constitución Política de 1991*, cuando llega (casi) a su fin el Concordato firmado entre el Estado colombiano y la Iglesia católica en 1887.

Pues bien, la promesa educativa de la modernidad para Colombia, empezó a ser formulada por el absolutismo borbónico hace más de 250 años, desde 1760, y se convirtió en patrimonio social gracias a la revolución de independencia. Desde entonces, nuestra herencia política consiste en asumir que las necesidades y demandas educativas constituyen a la vez los deberes de los gobernantes como los derechos de los gobernados, y que es justo y legítimo que los ciudadanos exijamos su cumplimiento. La tensión vital de este régimen se expresa en una paradoja estadística recurrente: mientras los gobernantes se esfuerzan en mostrar cuánto porcentaje de la promesa han logrado, los ciudadanos no debemos claudicar en recordarles, entre negociaciones y luchas sociales, la cifra que aún falta para su realización. (Saldarriaga, 2003, p.195). Así lo proclamó desde 1808, y para todos los tiempos republicanos, *el Semanario del Nuevo Reino de Granada* dirigido por Francisco José de Caldas, en un texto que los maestros de hoy hallarán aún fresco e inspirador: *El Plan para las Escuelas patrióticas*, firmado con el seudónimo de “El amigo de los niños”:

Sean las formas de gobierno las que fueren, y denomínense Monárquicos, Democráticos, Aristocráticos o Despóticos, en todos es necesario que tengan los jóvenes de ambos sexos para el logro de los fines que se proponen los gobiernos, una educación pública, gratuita, igual [uniforme], sabia y sostenida. En ella está el origen de casi todos los bienes, así como en la defectuosa o nula, todos los males. [...]

Demostrado el grande beneficio que recibe el hombre de la educación, la necesidad urgente que hay en Santa Fe y sus provincias de este beneficio, para comunicarlo a

una multitud de pobres; que aquella sea gratuita por medio de establecimientos pios de escuelas; y últimamente que sea pública para que pueda vigilar sobre ella el gobierno por el justo derecho que tiene al bien común... (Caldas, 1808, pp.68-69)⁴

El plan también enuncia los claros fines de esa educación: la formación de ciudadanos virtuosos y útiles al Estado y a la Iglesia, “según la religión y los intereses de la patria, pues si la religión arregla las costumbres, la patria impone obligaciones que no pueden desempeñarse sino por medio de estas”, aunque sin dejar de mostrar que

puede darse un verdadero patriotismo [...] sin que sea necesario que el hombre se ponga en la perfección moral del Evangelio, pues lo vemos en los [pueblos griego y romano] guiados por la sola ley natural. (Caldas, 1808, p.74)

Ya se sabe que este control de la formación moral de los niños y jóvenes, que para estos ilustrados resultaba de una complementariedad pacífica —y no dogmática— entre Iglesia y Estado, se volvería una de las fuentes de conflicto que ha marcado la construcción de esa promesa de lo público en nuestro sistema educativo republicano.

También desde entonces es el maestro la piedra angular del sistema: *El amigo de los niños* pide para el maestro, además de los consabidos requisitos de buenas costumbres y conocimientos,

Yo quisiera además que se indagase mucho sobre la sensibilidad de su corazón, esto es sobre si ama a los niños, si es compasivo con los miserables y si tiene el discernimiento suficiente para saber que, siendo natural a los niños la inclinación al juego y a la frivolidad, sepa también cómo ha de graduar sus faltas, para que, según el género de su malicia, aplique el género de corrección más conforme. En una palabra, debe ser un verdadero filósofo que conozca el corazón humano, el estado de nuestra naturaleza, y aquel en que se hallan los niños, tan fácil a imprimirseles lo bueno como lo malo, y de este modo sabrá también que los ejemplos prácticos enseñan más que los preceptos. (Caldas, 1808, p.83)

Este amor pedagógico no es religioso, es filantrópico, laico, y para decirlo breve, corona y valoriza la figura del maestro en un momento en que aún no habían hecho su aparición las escuelas normales. Pero hay aún otra promesa en el Plan patriótico: su visión filosófica del amor pedagógico le llevó a criticar “los métodos comunes que se han seguido hasta aquí en nuestras escuelas, tanto de Europa como de América [...]”, sobre todo uno que

ha sido inspirarles a los niños en las escuelas y aún en los colegios, el espíritu de ambición a los puestos elevados y preeminentes, a las distinciones de clase con su nomenclatura de Emperadores, Cónsules, Capitanes⁵, y a la superioridad de unos sobre

4 No se ha confirmado si la autoría es del co-fundador del Semanario, Diego Martín Tanco o del propio Francisco José de Caldas.

5 Alusión crítica al sistema de “emulación” utilizado en los colegios jesuitas.

los otros, ideas que se amalgaman tan bien con la inclinación del corazón humano, que suelen conservarse después en los jóvenes por todo el resto de la vida, [...] debe desterrarse de nuestras escuelas toda práctica que pueda introducir en el corazón de los niños la semilla de la ambición, porque sería fomentar en ellos el orgullo, que es el patrimonio que heredamos de nuestros padres. Allí solo debe inspirárseles amor recíproco... (Caldas, 1808, pp.78, 79)

Más aún, el *Semanario* combate otra verdad común entre maestros y padres de familia: la de la necesidad de castigos físicos, la humillación o las amenazas verbales “con que se quiere corregir las pueriles faltas de unos niños de seis a ocho años...”. Y es inevitable citar su propuesta rousseauniana sobre la posición del maestro: proponía que se reformasen también.

[...] los nombres usuales de maestro, preceptor o docto, con los que suelen denominarse, porque estos a mi entender encierran una significación algo fastuosa, poco modesta, y que no puede inspirar en los niños aquella confianza con la cual conviene en su edad que traten a sus directores, para que estos también conozcan la condición y carácter de sus alumnos. Los de director, padre de la patria, amigo de los niños, o algún nombre griego que alcance el sentido de estos, son más propios que los otros. (Caldas, 1808, p.85)

Tal vez, esa palabra griega que les faltaba era....¡*Pedagogo*! Pero habrá que esperar muchos años de república para que esta valoración le sea reconocida a las maestras y maestros. Y ello mediante largas luchas y debates que aún no cesan...

El Plan amerita ser releído como documento fundador de nuestra promesa educativa moderna y también como lugar de todas las tensiones que la han constituido hasta hoy. Hasta el punto en que aún hoy los investigadores y quienes deciden las políticas seguimos discutiendo las paradojas estructurales de este sistema. Vale la pena revisar algunos autores que han ensayado pensar este laberinto. Para el sociólogo Ivon Le Bot, en su libro *Educación e ideología en Colombia*, una de las disposiciones más importantes del Concordato de 1887, es la relativa a la enseñanza religiosa obligatoria en las universidades y colegios, en las escuelas y demás centros de enseñanza, debiéndose organizar y dirigir en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica (1985). De ahí que, en los centros educativos del país, la Iglesia católica haya ejercido un control moral de inspección y revisión de textos —junto con doctrinas, y personas— prácticamente hasta finales de los años ochenta del siglo XX, aunque ya a partir del acuerdo bipartidista conocido como el Frente Nacional (1957-1973), se haya desactivado el motivo religioso como combustible de la violencia política. Pero el Estado colombiano, debido a su pacto internacional con la Iglesia católica, durante mucho tiempo impidió que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de la instrucción, se propagasen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración de los preceptos religiosos establecidos por el Vaticano.

La jerarquía eclesiástica, vuelta bastión institucional del pensamiento conservador colombiano, promovió la defensa de valores como “la patria”, “la familia”, “la propiedad”, y la “unidad religiosa”. Roberto Herrera Soto, en su *Antología del Pensamiento conservador colombiano*, señala que: “la medula teórica del pensamiento conservador tiene una concepción del mundo y de la vida que se enraíza en la subsistencia del cristianismo. Comprende al hombre como portador de valores y a la sociedad como un organismo con unidad moral. Adolece de unas características cardinales: es tradicionalista, realista, jerárquico y religioso; el principio de autoridad lo rodeó de prestigio y solidez durante largo tiempo” (1982, p.24). Para Herrera, la doctrina conservadora colombiana se mostró desde mediados del siglo XIX como un sistema de ideas atento a los hechos. El pensamiento conservador se apegó a lo concreto, al realismo político del momento para afrontar los cambios y empalmar con su identificable ruta de proyección y mantenerse estable. Dicha doctrina, como sistema de ideas hasta la *Constitución de 1991*, cambió conservando y conservó cambiando.

A despecho de ello, desde el último tercio del siglo XIX y hasta la actualidad, los intelectuales de la educación de nuestro país iniciaron un recorrido nada fácil frente a ese contexto político y cultural eminentemente conservador, para apropiarse de “saberes modernos” de la educación europea y anglosajona, reactualizando teorías, nociones y conceptos para apropiarlos en nuestro pensamiento pedagógico. Como afirman Sáenz, Saldarriaga y Ospina, (1997) desde la Reforma Instruccionista de 1870 —y si se quiere desde las reformas educativas de Francisco de Paula Santander en 1826—, se utilizaron selectivamente, en los discursos de reforma pedagógica y en la justificación de nuevas políticas y programas educativos, enunciados de varios discursos disciplinares y de todas las latitudes para incidir de manera directa en la organización de la realidad educativa colombiana. No obstante, para estos investigadores la producción de conocimiento propio en el país fue más bien escasa, sin establecer especificidades de nuestra realidad nacional hasta bien entrada la primera mitad del siglo XX en Colombia. Dicha pobreza en la producción intelectual fue el efecto, para la primera mitad del siglo XX, de una serie de “rejillas de apropiación”⁶ del discurso pedagógico, entre las que los autores proponen tres: en primer lugar, *la desconfianza en el pueblo*, al cual se le considera una raza enferma, pasional, primitiva y violenta; la segunda rejilla hace referencia a *la desconfianza hacia el individuo*, es decir, la desconfianza de formar sujetos autónomos con iniciativa para el pensa-

6 Por medio de la categoría de “rejilla de apropiación” se pueden estudiar las transformaciones entre el saber y la práctica. En las “rejillas de apropiación” encontramos los ejes centrales en el análisis de una serie de apropiaciones selectivas y estratégicas de elementos, que giran en torno a la pedagogía ya sea como discurso o como práctica. Por lo general, en países como Colombia se citan y utilizan selectivamente una serie de discursos con el objetivo de justificar la transformación del proceso educativo y pedagógico. La “rejilla de apropiación”, como categoría es trabajada por Sáenz, Saldarriaga y Ospina en su libro: *Mirar la infancia, Op.Cit.* Volumen 2, p.p. 3-7.

miento y la crítica; y por último, *las reglas de censura eclesiásticas o autocensura*, por las que se recortaban —por imposición o por conciliación— teorías y prácticas que contrariarían los dogmas católicos.

Como lo vamos a dilucidar, el pensamiento pedagógico colombiano, frente a un contexto ideológico de carácter conservador, de manera paulatina, pero ascendente, respondió con altibajos a las exigencias del desarrollo de una sociedad que buscó llegar a la modernidad institucional. Para Gerardo Molina, en su libro *Las ideas liberales en Colombia* (1973) al hablar de la política educacional conviene hacer referencia a la llamada cuestión religiosa, porque lo que se encubrió en nuestro siglo XIX con ese nombre fue una agitada contienda que se desenvolvió en dos frentes: la lucha del liberalismo contra las tendencias del Vaticano a la dominación temporal, y la disputa entre el Estado y la Iglesia por el control de la escuela. Específicamente, en el ámbito educativo Jaime Jaramillo Uribe (1998) ve en la *reforma radical liberal de 1870*⁷, la manera como esta abarcó todos los aspectos de la educación primaria, secundaria y los estudios universitarios, lo que reivindicó por primera vez la educación pública, gratuita y obligatoria. La obligatoriedad en la formación tenía el interés de garantizar el derecho a la educación a la población pobre ya sea en las escuelas primarias, primarias superiores; de niñas, normales nacionales y seccionales y las casas de asilo. En general, dicha reforma se caracterizó por tener una concepción integral del proceso educativo ya que incluía desde la formación de maestros, hasta la construcción de edificios escolares y una concepción pedagógica coherente con el desarrollo de las ciencias y una concepción política de los fines del Estado.

Producto de esta reforma educativa hace presencia en nuestro país, en 1872, la *Primera misión pedagógica alemana*, que buscó estimular una serie de transformaciones en la educación primaria, incidiendo de manera directa en las veinte normales que por aquella época formaban a los maestros y profesores del país. Como lo registra Aline Helg, en *La educación en Colombia*, dicha iniciativa nos colocó en contacto con las pedagogías de Pestalozzi, y Froebel (2001). Hacia esa época desembarcaron en el país nueve profesores alemanes y cada uno se dirigió a un Estado diferente para fundar Escuelas Normales, poco después llegaron otros profesores alemanes, entre ellos una mujer para la dirección de la Escuela Normal Femenina de Bogotá, iniciándose además, un proceso de escolarización de los niños que fue constante hasta finales del siglo XIX, a pesar de las guerras civiles, en especial la guerra de 1876 que fue dirigida expresamente por el partido conservador contra las “escuelas ateas” de los radicales.

7 El periodo del radicalismo liberal, entre 1858 y 1880, se había basado en una serie de ideas fuerza que eran simples: libertades absolutas, federalismo, Estado laico, fe en la razón y en el progreso y una reivindicación del individualismo y las autonomías locales que los llevo incluso, de manera paradójica, a desconfiar del poder público aunque fueran ellos quienes en ese momento histórico lo dirigieran.

No obstante, la iniciativa liberal de 1870, el proceso de regeneración conservadora respondió con el *Concordato de 1887*, cuyo resultado inmediato para Ivon Le Bot, según su libro *Educación e ideología en Colombia* (1985, p.15), fue una gran expansión de la educación privada con la llegada al país de nuevas congregaciones docentes como los *Hermanos Maristas*, los *Hermanos de las Escuelas Cristianas* y los *Padres Salesianos*. Colombia se vuelve otra vez un país de misiones, como en los siglos XVI y XVII, pero bajo un principio práctico; el Estado no podía intervenir la educación privada, pero la Iglesia en cambio tuvo el poder de intervención en la educación oficial.

Para Humberto Quiceno, en *Crónicas históricas de la educación en Colombia* (2003), en 1886 se produce una ruptura entre una postura de los liberales radicales y el sector conservador del país. En nuestro sector se pasa de un proyecto de educación liberal y de derecho a una instrucción católica, y el proyecto pestalozziano de Escuela Nueva se convirtió en Escuela católica. Se instaura en Colombia una particular forma de pensar en la educación en la que jugarían un papel central, como sujetos políticos, la iglesia católica, las congregaciones religiosas, los gramáticos, los educadores católicos y los administradores de la política pública provenientes del partido conservador. Pero Sáenz; Saldarriaga y Ospina (1997) señalan que el método pestalozziano u objetivo, aunque se catolizó formalmente, ideológicamente, se mantuvo sin embargo como esquema moderno de base e ideal para las escuelas primarias. Por lo demás, a lo largo de este periodo, el conflicto ideológico frente al manejo de la educación se mantuvo de manera soterrada en una serie de acuerdos, cuyo objetivo fue el de transigir una serie de principios y de ideas pedagógicas de carácter modernizante y liberal, frente al control ideológico de la iglesia católica y sus iniciativas educativas que lograron privatizar la educación en un alto porcentaje desde esa época.

En general, en el ámbito educativo desde finales del siglo XIX y hasta 1991, las políticas del sector se traducen en un conjunto de disposiciones de carácter conservador en su mayoría contenidas en la Constitución de 1886, el Concordato de 1887, el Plan Zerda de 1892, para las escuelas primarias y normales, la primera *Ley Orgánica de Educación*, *Ley 39 de 1903* y el Decreto reglamentario correspondiente a 1904. Por su parte, Antonio José Uribe (1869-1942), padre de las políticas públicas en educación, como mentor de la *Ley 39 de 1903*, fue por lo menos hasta 1930, el portavoz de los sectores conservadores modernizantes en educación. En dichas disposiciones se establecieron una serie de discriminaciones como la educación sexista, la enseñanza femenina que quedaba a cargo de la comunidad religiosa, aislada de la masculina; también una diferenciación marcada entre la enseñanza urbana a seis años y la rural a tres años, lo que legalizó la existencia de dos sistemas educativos desiguales, el uno para la ciudad y el otro para el campo; la no universalización de la educación y el conocimiento, acompañada de la no obligatoriedad de

la enseñanza. Los postulados filosóficos de la *Ley 39 de 1903*, antigua *Ley Orgánica de Educación*⁸, para algunos perduró, a pesar de algunas reformas de mediados de siglo, hasta 1994, cuando se establece la *Ley 115*, actual *Ley General de Educación*, que surge bajo los nuevos preceptos de la *Constitución de 1991*. Este breve balance da cuenta del contexto, del carácter paradójico de una institución llamada escuela creada en el molde ilustrado liberal, pero sus políticas, sus fines sociales y su organización jerárquico definidos por un Estado que le dio el poder ideológico y moral a la Iglesia católica y al conservatismo. Esto contextualiza las tensiones en las prácticas de educación y, como lo vamos a ver, la lucha por establecer ideas pedagógicas de vanguardia por parte de un conjunto de intelectuales que han buscado transformar esta realidad.

Por otra parte, al abordar la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, se puede dar cuenta de la lenta constitución del *Campo intelectual de la pedagogía* en Colombia. Se debe recordar así, que la educación se consolidó como un derecho público, gracias entre otras causas, a las presiones del movimiento magisterial que nace en 1959, por medio de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). Dicha lucha tiene dos puntos de llegada: en primer lugar la nacionalización de la educación primaria y secundaria que se logra solo hasta 1975; y en segundo lugar, la definición del Estatuto Docente, Decreto 2277 de 1979. La época dorada del movimiento magisterial se consolidó en el *Movimiento Pedagógico Nacional*, que nació en agosto de 1982, en el *XII Congreso de Fecode*. Desde ese momento, el educador colombiano se reivindicó como un *trabajador de la cultura*, y se consolidó como un actor importante en la discusión de la política educativa y los contenidos curriculares de los programas, promulgó por la autonomía y la libertad de cátedra, y promovió el liderazgo social y político de los maestros, como profesionales e *intelectuales* de un saber específico, *el saber pedagógico*.

Para Marco Raúl Mejía, el *Movimiento Pedagógico Nacional* se convirtió en germen de los movimientos sociales que se configuraron en la segunda mitad del siglo XX. Por lo demás, en su accionar, construyó lo que serían los primeros nexos prácticos en el campo educativo de algunas experiencias sociales que se centrarían en la subjetividad, *ser maestro*, y la identidad con un saber propio, *la pedagogía* (Mejía, 2013). Los maestros del movimiento dialogaron con los intelectuales de la época y se produjo una renovación en el pensamiento pedagógico mediante una alianza que

8 La *Ley 39 de 1903*, además de las dicotomías ya mencionadas, dejó abierto el problema de la responsabilidad y financiación de la educación a las regiones y municipios, en su mayoría pobres, que solo encontraron una solución cuando se logró la financiación de la escuela primaria por parte del gobierno central, mediante la Ley 11 de 1960; y en la década del setenta, se dispuso la nacionalización plena de la secundaria mediante la Ley 43 de 1975. Para algunos, la *Ley Orgánica de Educación* de 1903, se mantuvo durante 91 años, cuando fue reemplazada por la actual *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*, promulgada bajo los preceptos democráticos de la *Constitución de 1991*. La estabilidad en las leyes y disposiciones de la educación, dio cuenta de un sistema educativo vertical y jerarquizado, que se resiste a los cambios.

transformó prácticas, discursos y saberes, dando forma al poder de unos asalariados del conocimiento y de la pedagogía.

La constitución del movimiento magisterial y del maestro como sujeto político, es fundamental para dar cuenta de la institucionalización del *Campo intelectual de la pedagogía en Colombia*. No obstante, el sociólogo Mario Díaz al hablarnos del “campo intelectual de la educación” divide este campo entre quienes producen discursos en educación, —una especie de intelectual de clase media—, y quienes los consumen, que son, para él, los maestros y profesores en ejercicio. Según Díaz, inspirado en el sociólogo inglés Basil Bernstein, existen varias posiciones y emplazamientos de sujeto con relación a la producción del discurso pedagógico, las teorías, la investigación educativa y la práctica escolar. (Díaz, 1992, p.351). El presente trabajo se inscribe así en los orígenes mismos y el devenir de quienes producen discurso pedagógico en Colombia, dan a conocer sus postulados, promueven sus ideas y buscan tener una incidencia en la realidad escolar. Es en la producción del discurso pedagógico, —visto como un ejercicio de reflexión científica de la educación del niño, el adolescente y el joven—, que se establecen las bases epistemológicas de institucionalización de nuestro campo. Por lo demás, el *Campo intelectual de la pedagogía en Colombia*, se ha constituido a lo largo de aproximadamente un siglo y medio de existencia. También en este escenario de lucha y *tensión pedagógica*⁹ se encuentra en juego la apropiación de una tradición y una historia que le permite al maestro en ejercicio participar de una manera más argumentada en las discusiones propias de este campo como lo son: la enseñanza, el aprendizaje, el niño en su dimensión de alumno, el devenir del maestro, las políticas de formación docente y la escuela, entre otros.

En el marco de la presente pesquisa se cree que, a pesar de las adversidades, en el contexto educativo de Colombia se logra instalar un discurso de carácter pedagógico en las facultades de educación y en las carreras cuya filosofía es la formación de maestros desde la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX a la actualidad. Dicho discurso sigue siendo dinamizado en alto porcentaje por intelectuales, sujetos de saber y maestros en ejercicio, posicionando aún más las teorías pedagógicas. Nuestro interés es dar cuenta de los orígenes, dilemas y transformaciones del pensamiento pedagógico colombiano, a través del estudio de un grupo representativo de intelectuales de la educación, aportando de paso al fortalecimiento del *Campo Intelectual de la pedagogía en Colombia*.

9 La tensión pedagógica que abordamos en el presente texto hace referencia a la manera como las prácticas pedagógicas de determinada época legitiman un *statu quo* o lo cambian, participan de la hegemonía o la transforman. En toda tensión existen al menos dos actores, un sector de la sociedad que ha buscado mantener un tipo de educación tradicional y, en este caso, un grupo de intelectuales y maestros que han buscado de manera constante su transformación.

En términos metodológicos en el marco de la presente investigación, —*Historia del pensamiento pedagógico colombiano*—, se debe aclarar que el historiador realiza un esfuerzo, ya sea inquietante, de problematización o de trabajo previo, antes de llegar a cualquier tipo de archivo o escenario en el que se encuentran sus fuentes o conjunto de datos a inspeccionar. De tal modo, el historiador mediante una pequeña pregunta inicial desarrolla un *diálogo* o disertación con lo que posteriormente se constituye en su archivo, que en este caso fueron los principales ensayos, artículos, libros e inclusive entrevistas, por medio de los cuales los intelectuales seleccionados han dado a conocer sus concepciones e ideas pedagógicas. La habilidad del investigador en historia consiste en mantener este *diálogo* en un ambiente de equilibrio entre lo que es, *su apuesta investigativa* y las *fuentes*.

Por lo demás, el conocimiento histórico es por naturaleza, *provisional* e incompleto, aunque no por ello falso; *selectivo*, aunque no por ello arbitrario; y *limitado* y *definido* por las preguntas formuladas a las fuentes, y por lo tanto solo verdadero dentro del campo así definido (Jiménez, A., 2004, p. 138). De tal manera, cuando se afrontó el problema de reconstruir el pensamiento pedagógico colombiano se reconoció desde el inicio el carácter provisional y cambiante de dicho tema, en la medida en que puede ser abordado mediante otras preguntas investigativas, otras fuentes, otros ejes temáticos y otras metodologías. También reconocimos el *carácter selectivo* del tema y optamos por rastrear de manera inicial la vida y obra de siete pedagogos colombianos destacados: Martín Restrepo Mejía (1861-1940), Agustín Nieto Caballero (1889-1975), José Francisco Socarras (1904-1995), Estanislao Zuleta (1935-1990), Marco Raúl Mejía (1952-), Francisco Cajiao Restrepo (1948) y Antanas Mockus Sivickas (1952-). Sabíamos que era una *elección selectiva* porque podíamos dejar por fuera a otros pedagogos e intelectuales de la educación, inclusive algunos que sin ser propiamente educadores han aportado al *Campo*. Sin embargo, se debe reconocer que este es apenas un esfuerzo inicial en la constitución de una *Línea de investigación* en un tema en el que se debe seguir trabajando, y en este sentido se debe reconocer que hay otros pedagogos e intelectuales que se pueden seguir inspeccionando.

De tal manera, el presente libro se constituye en un aporte a la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, en la medida en que cubre cronológicamente todo el periodo en que se ha venido desarrollando el pensamiento pedagógico colombiano, desde 1870 a la actualidad, —desde Martín Restrepo Mejía hasta Antanas Mockus—. Se reconoce en el fondo que, aunque no hay un hilo interpretativo claro, por ejemplo, una teoría pedagógica, que recorra y enganche capítulo a capítulo los distintos tiempos, estamos convencidos que las figuras escogidas como pedagogos colombianos relevantes describen de manera clara un conjunto de transformaciones de época que el lector debe valorar. La división en capítulos no se realizó conforme a corrientes pedagógicas, sino mayormente por el peso que los pedagogos han tenido en el devenir de la pedagogía colombiana. Cada apartado fue pensado en algo así

como “la clase ideal” que habría que dar sobre tal pedagogo en el contexto de una época. De tal manera esta *Historia del pensamiento pedagógico colombiano*, consiste en la reunión de una serie de ejercicios monográficos que tratan de explicar de manera práctica al lector la relación de la pedagogía con diversos tópicos que la atraviesan y que se expresan en la estructura de cada capítulo del libro.

Cabe reafirmar también que cualquier historia es *selectiva*, ninguna lectura es inocente o desinteresada, ni debe serlo, acudimos al ayer con las preguntas y problemas de hoy. Así pues, las preguntas de investigación giraron en torno al grado de aporte de estos siete académicos en la constitución del *Campo intelectual de la pedagogía en Colombia*, la incidencia de sus aportes en algunos temas transversales como lo es la infancia, el maestro, sus concepciones de pedagogía y escuela, su incidencia en la política educativa, la formación de maestros, la formación ciudadana, llegando a problematizar, —inclusive—, la manera cómo la pedagogía contemporánea afronta nuevos retos, mediada en un contexto de globalización cultural, de nuevas tecnologías, de economía de consumo y de profundas transformaciones que se viven en la ciudad.

Es de aclarar que producto del desconocimiento de las jóvenes generaciones con relación a la pedagogía colombiana y a sus figuras más destacadas se optó por desarrollar un breve rastreo biográfico de cada uno de los pedagogos e intelectuales en mención, buscando establecer no solo una relación directa entre vida y obra, sino que destacamos la singularidad y trascendencia de su pensamiento pedagógico. Se tenía claro que desarrollar el rastreo biográfico era tal vez un ejercicio poco novedoso, pero se debe reconocer que el grado de desconocimiento de las jóvenes generaciones hacia el pasado, —incluyendo el pasado reciente del país—, conllevó de manera breve a realizar este tipo de ejercicio buscando hacer énfasis en los momentos en que —en cada uno de los casos—, su vida fue marcada por el compromiso pedagógico. En este punto, siguiendo algunos de los lineamientos de Leonor Arfuch, al rastrear la biografía de un sujeto nos movemos no solo en el plano de los pequeños relatos, sino en el mudo de la vida, la privacidad, pero también la afectación de lo público. Estudiar la biografía de estos personajes permitirá realizar una cartografía de la trayectoria —individual— siempre en búsqueda de sus acentos colectivos (Arfuch, 2002, p.17). Por lo demás, hay mucho de autobiográfico en el modo de abordar la vida de los otros, así como también debe existir un límite ético; la idea de rastrear personajes a través de su semblanza académica tiene relevancia no solamente en el plano ético, sino también científico y pedagógico, en el contexto de una época, reivindicado su postura crítica en el horizonte cultural.

Al rastrear la vida y producción académica de estos siete personajes se busca establecer un hilo conductor de diálogo para dar cuenta de cierto tipo de transformaciones, de tal manera preguntarnos en torno a sus conceptos de infancia, pedagogía, sujeto maestro y escuela, que hacen parte de una preocupación

común en la mayoría de los casos. Como también nos interesa preguntarnos por sus preocupaciones en torno a las transformaciones de la educación, contenido y postulados, y en los pedagogos contemporáneos; ver su posición crítica frente a temas como el conductismo, la tecnología educativa, la economía de consumo y la investigación educativa, estas últimas, como un conjunto de transformaciones que atraviesan nuestra época.

La historia de la pedagogía en Colombia, —de manera particular en estos últimos cuarenta años—, evidencia una multiplicidad de direcciones lo que podría hacer suponer la negación del carácter científico de la pedagogía, pero en realidad los caminos escogidos por los autores de este último periodo no son más que aspectos parciales de un objeto único como lo es el estudio científico de la educación considerado desde varios puntos de vista. La historia de la pedagogía en Colombia no es la simple sucesión de diversas concepciones pedagógicas, sino el desarrollo histórico de la teoría de la educación, entrando aquí como es lógico sus concepciones contemporáneas sobre dicho proceso y reciente transformación.

Al reconstruir el pensamiento pedagógico desde esta particular propuesta, damos cuenta de un ejercicio no propiamente erudito ni de investigación, sino más bien, de un esfuerzo para exponer de forma clara y sistemática, parte de sus postulados con relación a diversos temas que atañen al *Campo intelectual de la pedagogía en Colombia*. Más que una labor crítica se aspira en el presente libro a realizar una exposición orientadora, valiéndose de las obras y hasta de las palabras de cada autor. La verdad es que no conocemos ningún otro trabajo que ofrezca de manera comprensiva un cuadro general del devenir de la pedagogía en Colombia. Las páginas que siguen se han orientado lo más objetivamente posible, prescindiendo de toda orientación ideológica acerca de los postulados de los siete pedagogos trabajados. Para facilitar la comprensión de las ideas expuestas en cada uno de los pensadores, se presentarán a continuación, siempre que sea posible, los textos o fuentes de donde proceden, por creer que es más preciso reproducir las palabras que fueron expresadas por nuestros pedagogos en mención, garantizando la mayor autenticidad en lo manifestado, estableciendo la relación recíproca entre pedagogía y cultura a lo largo del tiempo. El libro se entrecruza con los ejercicios de docencia e investigación propios del profesor universitario, también se entreteje con los seminarios que he dirigido en los pregrados de Pedagogía Infantil y de Ciencias Sociales, de la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, como también de mi trabajo en el énfasis de Historia de la Educación Comparada del *Doctorado Interinstitucional en Educación* de la Universidad Distrital.

Por último, quisiera agradecer al *Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC)* de la *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, por la financiación del proyecto, por su apoyo y comprensión personal y administrativa; también un profundo agradecimiento a Tatiana Durango Lara, por su labor como asistente de

investigación a lo largo de dos años arduos de trabajo y a las integrantes del *Semillero de Investigación del Grupo Emilio*, a las estudiantes del Proyecto Curricular de la Licenciatura de Pedagogía Infantil, Heidy Geraldine Zárate Hernández y Leydi Carolina Villanueva Godoy, quienes acompañaron en conjunto el trabajo de campo y recolección de fuentes, además de conocer y discutir algunos de los primeros borradores del trabajo. Inicialmente a estas personas muchas gracias y a otros compañeros que colaboraron en la lectura y mejoría final de libro, particularmente al profesor de la Pontificia Universidad Javeriana e historiador de la educación Óscar Saldarriaga Vélez, una deuda infinita por su lectura, correcciones y comentarios al texto.

Referencias bibliográficas

- Díaz, M. (1992). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En: J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Documento: "El amigo de los niños" - "Discurso sobre la educación". *Semanario del Nuevo Reino de Granada*, 9, febrero 28 de 1808, pp. 68-69. Recuperado de <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/semanario/indice.htm>
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, R. (1982). *Antología del Pensamiento conservador colombiano*. Bogotá, D.C.: Instituto Colombiano de Cultura.
- Jaramillo, J. (1996). *El pensamiento colombiano en el Siglo XIX*. Bogotá, D.C. Editorial Planeta.
- Jiménez, A. (2004). Algunos elementos para la investigación en historia. En A. Jiménez y A. Torres C. *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Le Bot, I. (1985). *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá, D.C.: Editorial La Carreta.
- Mejía, M.R. (2013). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalización. *Revista Educación y Cultura*.
- Molina, G. (1973). *Las ideas liberales en Colombia*. Bogotá, D.C.: Tercer Mundo Editores.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.

Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá, D.C.: Colciencias.

Saldarriaga, Ó. (2003). *Del Oficio del MAESTRO. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.



MARTÍN RESTREPO MEJÍA: EXPONENTE OFICIAL DE LA PEDAGOGÍA CLÁSICA O RACIONAL EN COLOMBIA

Ya se ha definido *pensamiento pedagógico*, como el conjunto de ideas por medio de las cuales se reflexiona en torno a la educación, en el que está en juego un conjunto de representaciones por parte de grupos de intelectuales de la educación acerca de la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la labor del maestro, la concepción del niño como sujeto educativo, como también el papel político que ha jugado la pedagogía en nuestro país. Inspeccionar el pensamiento pedagógico desde el aporte de sus principales intelectuales, en este caso don Martín Restrepo Mejía, es pensar la manera como la educación influye en la cultura y la mentalidad de un pueblo.

Al abordar la vida y obra de Martín Restrepo Mejía, se da cuenta de la manera como hizo presencia la pedagogía en el escenario de lo público, que de entrada es un espacio de tensión y lucha en el campo de las ideas, que a la vez es un campo ideológico y político. El presente apartado se divide en cinco secciones: en la primera, se aborda la vida de don Martín Restrepo Mejía, tomada de la mano de su producción intelectual y de su obra; en la segunda, se aborda el concepto de pedagogía que desarrolla este educador, ya sea como maestro de escuela, intelectual de la educación y como máximo exponente de la pedagogía clásica; en el tercer aparte abordamos el concepto de infancia moderna que se desprende de sus planteamientos desarrollados en varios de sus escritos; en cuarto lugar, se desarrolla el concepto de maestro y educación escolar; por último realizamos una consideraciones finales sobre su huella y vigencia.

La vida y obra de Martín Restrepo Mejía

Abordar la vida o el espacio biográfico de los intelectuales de la educación, es dar cuenta, en ocasiones, de un espacio subjetivo. En el caso de Martín Restrepo Mejía, al recoger los pocos detalles que se saben de su vida privada, valorar su labor pedagógica, su compromiso como maestro de escuela y, luego, como un notable intelectual de la educación, a través de la lectura de su obra, buscamos rastrear su huella, la singularidad y trascendencia de su pensamiento pedagógico.

En este sentido, al indagar la biografía y la vida de Restrepo Mejía, nos movemos en el plano de los pequeños detalles y vestigios que dejó en su vida familiar o privada; no obstante, al considerar sus escritos, valoramos cómo su presencia y pensamiento logró un importante nivel de afectación de lo público. Don Martín nació el 2 de noviembre de 1861 en Medellín y falleció, al parecer también en Medellín, a finales de 1940, a los 79 años, y aún activo.¹⁰ Fue hijo de Silverio Restrepo Fernández y Julia Mejía Latorre. Su padre hizo sus primeros estudios en la Universidad de Antioquia y en la Escuela Normal de Medellín e inicialmente dirigió una escuela privada en el municipio de La Estrella, población antioqueña cercana a Medellín, posteriormente Silverio Restrepo emigró con su familia a buscar mejor destino a Buga, donde Martín Restrepo Mejía continuó sus estudios en el Colegio Académico; los cuales interrumpe al estallar la guerra civil de 1876; pero unos años después, en esta misma ciudad funda una escuela de párvulos y se dedica desde entonces a la educación. (Bohórquez, 1956, p.429; Méndez, 2016, p.133). Cuenta Monseñor Rafael María Carrasquilla que Luis Restrepo Mejía,

En compañía de su hermano Martín, cinco años menor, y a quien había ayudado a instruir con paternal cariño, fundó en la ciudad mencionada [Buga], y trasladó más tarde a Palmira, y por último a Cali, un colegio que llamó con el mismo nombre que aquel otro donde había corrido los dulces años de su infancia [Colegio de Jesús]. (Carrasquilla, 1915, p.579)

En el Estado del Cauca lo nombraron Inspector General de Instrucción Pública y, luego, la Gobernación lo nombró, durante cinco años, rector de la Universidad del Cauca. De hecho, siendo rector, combinó su actividad dictando clases de castellano en la *Escuela Normal de Institutoras*, en Popayán, lo que le implicó no solo enseñar la asignatura, sino también pensar la manera de enseñar lengua castellana. Y entonces empezó a escribir, además de su tratado de Pedagogía, varios textos escolares de gramática, lectura, aritmética, lengua castellana y geografía.

En 1912, instalado ya en Bogotá, en la calle 16ª, entre carreras 6ª y 7ª, antigua casa del General Santander, fundó y dirigió por 10 años el Colegio *Martín Restrepo*

10 En las Memorias de Ricardo Olano se transcribe una proposición del Cuarto Congreso de Mejoras Nacionales celebrado el 4 de diciembre de 1940, "en que se lamenta la muerte del Dr. Martín Restrepo Mejía miembro del Tercer Congreso de Mejoras Nacionales reunido en Medellín en 1937". (Olano, 2004, s.p.).

Mejía. “Tuvo algunos intervalos de apogeo económico”, cuenta Bohórquez; “y esto solo cuando su inteligente esposa, doña Elisa Arboleda, se encargó personalmente de la administración del establecimiento, pues a don Martín lo perseguía siempre la mala estrella en los negocios”¹¹. El 1922 vende su colegio y migra a la ciudad de Tunja, para dirigir el Colegio de Boyacá, durando allí por ocho años. En 1930, se dirigió a Cali, para regentar el Colegio Santa Librada y trabajar allí durante dos años. Salvo su participación en el Congreso de Mejoras Nacionales en Medellín en 1937, no hay más noticias suyas hasta su muerte en 1940.

Su vida como maestro de escuela inicia muy joven: a los quince años de edad se dedicó a la labor de maestro en el parvulario. Por diversas circunstancias, Martín Restrepo Mejía, ejerce primero la labor de maestro con pequeños niños en Buga, aproximadamente desde 1876, año en que se encuentra en su punto más alto la “guerra civil de las escuelas”. De su vida como maestro se puede decir que fue una persona dedicada al estudio y a la escritura académica, y que desde el inicio de su labor luchó contra la adversidad y fue un comprometido del *amor a la pedagogía, a la labor didáctica* y a la *maestranza escolar*. Ser maestro, para Restrepo Mejía, se constituyó en un compromiso de vida, de interacción con las escuelas y los niños, de responsabilidad con la labor didáctica, con la práctica pedagógica, la reflexión educativa, la elaboración de textos, manuales y periódicos, y el compromiso en el proceso de formación de educadores. Para Óscar Saldarriaga Vélez, Martín Restrepo Mejía simboliza “una tradición pedagógica que pensó el oficio del maestro como un trabajo de artista que trabaja sobre el alma de los alumnos utilizando un instrumento que nunca ha cesado de rondar la vida de los maestros: *la fuerza del amor*, una especie particular de amor, el *amor pedagógico*” (Saldarriaga, 2003, p.94).

Se considera que la “Guerra de las escuelas” de 1876 fue una guerra conservadora contra la reforma educativa del liberalismo radical y un momento clave en la vida de Restrepo Mejía, es por ello que no puede entenderse la “pedagogía clásica o racional” de este pedagogo colombiano, sin comprender la pedagogía pestalozziana que se hizo oficial en esta reforma. La *Reforma Instruccionista*, como se conoció, tiene un antecedente directo en 1870, en el gobierno de Eustorgio Salgar (1870-1872), quien, como liberal radical, lideró la reforma educativa más importante que se dio en el siglo XIX en Colombia. En el marco de la materialización del *Decreto Orgánico de Instrucción Pública*, del 1° de noviembre de 1870, entre una serie de disposiciones, se creó:

la *Dirección General de Instrucción Pública* y se impulsó la organización de la educación primaria y la fundación de escuelas normales en las capitales de los estados, destinadas a la formación del magisterio colombiano. Para ello contrató una misión

11 Por lo demás, como una anécdota de la historia, en el Colegio Martín Restrepo Mejía, el líder liberal Jorge Eliecer Gaitán (1898-1948), cursaría el último año de bachillerato y se graduaría en 1919, para luego ingresar a estudiar Derecho y Ciencias Política en la Universidad Nacional de Colombia.

pedagógica en Alemania compuesta por nueve miembros, uno por cada Estado, quienes fundaron y dirigieron una escuela normal y una elemental modelo, anexa a la normal. Como sustento a todas estas medidas creó la revista semanal *La Escuela Normal*, que tuvo una duración de ocho años y se convirtió en el eje de la cultura pedagógica en Colombia, y a la que se sumaron otras revistas del mismo corte, de carácter nacional y regional; fue sin duda el *movimiento pedagógico* más importante de la segunda mitad del siglo XIX. (Cataño, G., 1995)

Los liberales radicales buscaban, mediante dicha iniciativa, romper con el pasado e instaurar un sistema educativo que pusiera a Colombia en el camino de las naciones civilizadas. Para ello, redefinieron los objetivos de la enseñanza primaria y de la enseñanza universitaria (crearon la Universidad Nacional), e introdujeron los avances de la pedagogía llamada “objetiva” que apropiaba los métodos de enseñanza-aprendizaje del pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi. Se buscó abolir el castigo físico, la memorización y la férrea disciplina de las escuelas monitoriales de Joseph Lancaster (1778-1838) y, en su lugar, implantaron las innovaciones de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), y Friedrich Froebel (1782-1752),

La pedagogía pestalozziana, llamada también “objetiva” o “intuitiva”; fue introducida por primera vez en Colombia entre 1845 y 1847, bajo los auspicios del Presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez, por Don José María Triana en la Escuela Normal lancasteriana de Bogotá, como un recurso para mejorar la enseñanza en las clases de gramática y aritmética. Casi treinta años después, hacia 1872, bajo un nuevo gobierno, de orientación liberal, “la objetiva” empieza a ser difundida en las Normales oficiales establecidas en cada una de las capitales de los Estados Unidos de Colombia, por los “12 maestros protestantes” de la Primera Misión Pedagógica Alemana llamada al país. Esta vez, ya no se trataba de un procedimiento auxiliar: la “objetiva” fue asumida en su integridad, como un método universal, teórico y práctico, como el sistema pedagógico “más moderno para la reforma de la mente de la niñez colombiana”, frente a la pedagogía llamada tradicional (“memorista, verbalista y punitiva”) —asociada por demás a la Iglesia católica y a los regímenes conservadores—. (Saldarriaga, 2003, p.34)

Los niños deberían aprender por medio del trabajo y el juego cooperativo, en estrecho contacto con la naturaleza, como lo había pregonado, en 1762, en el *Emilio* de Jean Jacques Rousseau (1712-1788). Al finalizar la enseñanza primaria, los estudiantes deberían estar familiarizados con los rudimentos del conocimiento científico. Los principios de la ciencia, “el saber más útil”, según Herbert Spencer (1820-1903), un autor muy popular entre los radicales, no debería ser extraño a los niños y menos aún a los jóvenes. El procedimiento que le dio identidad al pestalozzianismo (desarrollado en varios países), fueron las “Lecciones de cosas”, basadas en una epistemología y una psicología conocidas como *rationales*, pues usaban los procedimientos analíticos de inducción o inferencia y deducción, aplicados a la observación y clasificación de objetos seleccionados:

[Debe comprenderse] el sentido de la técnica conocida como *lecciones de cosas*: era asegurar la fijación duradera de las palabras con sus representaciones, el paso de las “intuiciones [sensaciones] oscuras a las nociones claras” poniendo en contacto al niño, “antes que con palabras, con cosas”.¹² Pero ello no podía ser de cualquier manera: el método del maestro consistía en componer una escena con el fin de presentar, *ordenados*, los objetos que la naturaleza presenta usualmente a la percepción del niño *confusos y dispersos*. La *objetiva* devenía así, “en parte una exposición de objetos, y en parte una aplicación de palabras”, un método racional para ordenar series de objetos por sus semejanzas y sus diferencias, en aras de dirigir la percepción del niño desde los accidentes hasta las propiedades esenciales de las cosas, de lo singular a lo general y de lo visible a lo abstracto. Quedaba, pues, entablado el combate contra los dos temibles enemigos de la pedagogía moderna: el *verbalismo* (las palabras desligadas de las ideas) y el *memorismo* (las ideas desligadas de sensaciones) un combate que se integró rápidamente al sentido común de los maestros colombianos a partir del último tercio del siglo XIX como timbre de modernidad: educar llegó desde entonces a definirse, no como imbuir conocimientos, sino ejercitar las facultades para desarrollarlas. (Saldarriaga, 2003, pp.46-47)

Pero además de esta reforma pedagógica —que ya era acusada por los conservadores de ser “materialista” —, la Reforma Instruccionista era una reforma política del sistema educativo; proclamando la educación primaria gratuita, obligatoria y laica. No se trató de abolir la religión, como de inmediato saltaron a decir los opositores, sino de hacer que en las escuelas públicas el Estado no enseñara religión; sin vulnerar el derecho de los padres de familia a educar a sus hijos, fuera de la escuela, en la religión de su escogencia. Por estas y otras razones —de pura estrategia política—, la “Guerra de las escuelas” estalló en 1876, en el Estado del Cauca, tras la negativa de la Iglesia católica de aceptar el “monopolio educativo” del Estado (Saldarriaga, 2011, p.86). El conflicto bélico se extendió al Estado de Antioquia, comprometiendo también a los Estados de Cundinamarca, Tolima y Santander. Los ejércitos conservadores, liderados por Joaquín María Córdoba, y los liberales, por Julián Trujillo, protagonizaron una guerra sangrienta en la que las escuelas se convirtieron en cuarteles de los ejércitos regionales y un número importante de maestros y estudiantes perdieron la vida. Por último, la guerra finalizó el 27 de abril de 1877, tras la última batalla llevada a cabo en el Cocuy, Estado de Boyacá. Dicho enfrentamiento terminó en el mandato de Aquileo Parra (1876-1878).

Estando en Cali, en 1885, Don Luis y Don Martín leen por casualidad, en un periódico bogotano, la invitación del Ministerio de Instrucción Pública, dirigido a los profesores del país, para escribir y presentar en un concurso público un tratado

12 “...si no se hace esto, exponemos a nuestros niños a confundir a primera vista las cualidades variables con las cualidades permanentes, y de este modo a retardarse, por lo menos, en el conocimiento de la verdad y a no tomar en cada ramo el camino más corto para pasar de las intuiciones oscuras a las nociones claras”. Pestalozzi, H.; *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de Educación elemental (Prólogos)*. Introducción de Edmundo Escobar. México: Porrúa, p. 105

de pedagogía. El ministro de la época, (denominado entonces Secretario de Instrucción Pública) Dr. Enrique Álvarez Bonilla, ofrecía premiar el mejor libro con el fin de adoptarlo para la enseñanza en las Escuelas Normales. Los hermanos Restrepo Mejía, que habían acumulado casi 9 años de práctica de enseñanza, no habían hecho un estudio especial de autores y asuntos pedagógicos, lo que, en principio, se constituyó en una desventaja. En palabras de Martín Restrepo:

Le propuse a Luis escribir aquel libro. El, que era modesto porque conocía mejor que yo nuestra ignorancia, se resistió por varios días. Comunicué mis deseos a mi santa madre, y ella triunfó, como siempre en el ánimo de mi hermano. Aquella noche, cumplidas las atenciones que nos imponían los alumnos internos, colocamos dos mesas unidas en la mitad del cuarto de Luis, y cada uno se puso a emborronar cuartillas de papel. Yo escribí una disertación sobre el niño; y otra, Luis sobre la educación. Cuando leíamos en voz alta nuestros escritos, comprendimos que no era así como se debía trabajar. Aquello no tenía sabor didáctico ni importancia técnica. Era preciso estudiar previamente la materia y formar un plan de obra. (Restrepo, 1909, p.5)

Frente a este reto, los hermanos Restrepo Mejía decidieron conseguir los pocos libros de filosofía y educación que se podían obtener en Cali, empezando así una ordenada y juiciosa labor nocturna de lectura y escritura que tomó nueve meses de trabajo. El alma académica de los hermanos Restrepo Mejía se unió hasta identificarse y complementarse mutuamente. La labor en la escuela con sus estudiantes les comprometía la jornada diurna y en las noches el compromiso con el principal manual de pedagogía que tendría el país desde el último tercio del siglo XIX hasta por lo menos 1920. En palabras de Martín:

Aquellas noches tienen en mi memoria el aspecto y la frescura de un manantial. Al cabo de nueve meses enviamos al Ministro de Instrucción Pública, con el pseudónimo de A. y B., una obra informe e incorrecta, que más contenía principios que reglas de educación. Devueltos de Bogotá los manuscritos por haberse prolongado el plazo del concurso, los rescatamos y los volvimos a enviar oportunamente... Mientras tanto corría ya el año 1887, mi hermano fue nombrado inspector de Instrucción Pública de la Provincia del Pacífico, cargo en cuyo ejercicio murió de insolación en los llanos de San Jerónimo. En mi dolorosa soledad seguí reformando nuestro libro y en 1888 obtuve parte del destacado éxito. (Restrepo, 1909, p.5)

Efectivamente, en mayo de 1888, en el marco del resultado final de un concurso convocado por el Ministerio de Instrucción Pública para los maestros del país, se dan a conocer los resultados, que destacan como ganador el libro de los hermanos Restrepo Mejía, *Elementos de Pedagogía*. Martín Restrepo Mejía, continuó solo su labor, como homenaje póstumo a su hermano, y en su estadía en Popayán, entre 1892 y 1898, mientras fue profesor de filosofía —reorganizador y rector— de la Universidad del Cauca, preparó, ajustó y publicó la segunda edición de *Elementos de pedagogía*, en 1893, el cual se presentó como un libro de estudio útil y provechoso para la formación de maestros en las escuelas normales. Dicha obra ganadora, escri-

ta en provincia, se constituyó en el principal texto para la formación de maestros en las Escuelas Normales de Colombia. El libro fue reeditado una vez más en Popayán (1905) y luego en Bogotá, siempre mejorado, en 1911. Martín nunca quiso que se retirara de las ediciones el nombre de su hermano Luis.

En su momento, *Elementos de pedagogía* se definió como una obra extensa, enciclopédica, rigurosamente didáctica y escrita en lenguaje claro y castizo. Según Saldarriaga, “El tratado de los Restrepo es un erudito compendio que apropia, combinando y seleccionando, los mejores aportes de la tradición pestalozziana tanto norteamericana como francesa, pero también de otras tradiciones pedagógicas, tanto nacionales, —alemanas y españolas— como religiosas —protestantes, católicas y laicas—: es, por así decirlo, una *Enciclopedia de la pedagogía racional*.¹³ Aparecen así, citados en su texto nombres como Pestalozzi, Fichte, Spencer, Herbart, Froëbel, Lasalle, al lado de muchos otros que también han llegado a ser ignorados para nosotros: Baldwin, Compayré, Ruiz Amado, Lavaissière, Buisson, Daguet, etc. En particular, se sabe que Restrepo, como una buena parte de los maestros colombianos de fin del siglo XIX, había tomado contacto con una serie de manuales norteamericanos de tradición pestalozziana (y protestante), que habían sido traducidos para América Latina por la casa editorial Appleton de Nueva York, y distribuidos desde Bogotá por la muy católica Librería Americana de Miguel Antonio Caro. Eran textos en donde se enseñaba a los maestros las técnicas de montaje, organización y dirección de escuelas, los métodos de “enseñanza objetiva” y los “principios de la Instrucción”. De alguna manera, *Elementos de pedagogía* es una respuesta, o una apropiación bastante enriquecida —y también filtrada— de esos manuales. Podríamos decir que su texto es una *rejilla de apropiación* de ideas pedagógicas cosmopolitas, refinadas y tamizadas por la ortodoxia filosófica católica, la cual era por entonces la neoescolástica o neotomismo; una doctrina que había sido proclamada como la filosofía oficial de las escuelas católicas por León XIII en su encíclica *Aeterni Patris* de 1879, y que perduró en la educación secundaria de nuestro país hasta los años setenta del siglo XX”. Para caracterizarla de modo sumario, se considera que esta filosofía era un singular híbrido entre la filosofía aristotélico-tomista y la ciencia experimental decimonónica (Saldarriaga, 2003, p. 104).

Desde su aparición, *Elementos de pedagogía* fue destacado por su claridad en la escritura, su método expositivo, la forma como se abordaba la pedagogía moderna y la manera cómo podía establecer una doctrina pedagógica en la formación de maestros en el país, y a la vez, recoger la ortodoxia católica por parte de un laico. El libro incluso cobró importancia internacional, en agosto de 1889, cuando el Conse-

13 Para superar los malentendidos y desconocimientos que generan los términos “pedagogía tradicional” o incluso “pedagogía clásica”, proponemos denominar esta matriz pedagógica como Pedagogía Racional, dado que así denominaba ella misma su epistemología y su método, procedentes de disciplinas como la Lógica, la Gramática y la Filosofía.

jo General de Instrucción Pública del Ecuador, lo adoptó también como el principal manual para la formación de maestros de su país. En el prólogo de la tercera edición payanesa, Martín Restrepo Mejía destaca lo siguiente:

El estudio de la pedagogía es un asunto muy descuidado, por desgracia entre nosotros. Aún el nombre de esta ciencia se oye por lo general con desagrado: la palabra pedagogo es mirada casi como sinónimo de pedante. Y si a esto se agrega que no falta quien niegue la eficacia de la Pedagogía y tenga esta ciencia por una de las ilusiones, si no de los engaños del siglo, se habrá dado la medida de los numerosos y grandes obstáculos que hay que vencer para que la educación alcance en Colombia el desarrollo necesario. Y sin embargo, esta ciencia es la ciencia del progreso; en ella se estudian los futuros destinos del hombre y de la humanidad, se trazan a la luz de la razón ilustrada por los senderos de la civilización. (Restrepo, 1905)

La pedagogía, como la ciencia del progreso y la civilización, se constituía en una posibilidad de intervención política frente a la situación de atraso del país, tanto cultural, como social y económico. La principal tarea del maestro, para Restrepo Mejía, era la transmisión de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de las fuerzas físicas, intelectuales y morales de la generación que se levantaba. Por su parte, concibe al niño como un tesoro escondido que solo debía ser manejado por manos muy diestras y puras; el niño representaba la renovación de la humanidad, la esperanza de la familia, de la patria, del progreso y templo de la inocencia. La madre se constituye en la primera maestra del niño y su influencia era decisiva; por consiguiente, a ella le correspondía el estudio del arte de educar. En los programas de las escuelas y colegios de niñas, debían figurar, por consiguiente, los estudios pedagógicos, los cuales no solo serían necesarios para quienes ejercieran el profesorado en un futuro, sino también para la madre, cuya influencia se constituía en trascendental y se ejercía sobre todas las facultades del niño, un eco pestalozziano.

Elementos de pedagogía se estructura en dos tomos, el primero dedicado a la teoría, a la “Ciencia de la educación”, y el segundo a la práctica, al “Arte de la Educación”. Así, a partir de unos principios, que hoy llamaríamos conceptos fundadores o estructurales, descendía a unos conceptos derivados que hoy llamaríamos operatorios o aplicados. Los fundadores se referían a la naturaleza del hombre y sus fines, conformando una especie de antropología filosófica; y los operatorios, proponían los diversos métodos o modelos pedagógicos que sirven a su realización. Esta distinción, en Elementos, implica definir primero “la naturaleza, estado actual y fin del hombre y de nuestras facultades cognoscitivas, a los cuales se subordinan las leyes del desarrollo humano y todos los trabajos del educador”. (Restrepo, 1911, I, p.21)

La pedagogía moderna racional, tal como fue propuesta por los hermanos Restrepo Mejía, debía tener en cuenta los estados del hombre según la edad:

(La edad por sí sola modifica día por día el estado del hombre, cuyas facultades funcionan regularmente; pero entre las modificaciones que produce hay algunas tan no-

tables, que la dividen en periodos en que el estado del hombre varia profundamente. Esos acontecimientos son el nacimiento, el uso de la razón, la pubertad, el completo desarrollo físico y el principio de la decadencia. El periodo que media entre el nacimiento y el uso de la razón se llama niñez o primera infancia; el que media entre uso de la razón y la pubertad, puericia o segunda infancia; el que media entre la pubertad y el completo desarrollo físico, adolescencia, edad adulta o primera juventud; y el que medía entre la decadencia y la muerte, vejez. Por lo común se considera que el uso de la razón principal a los siete años, la pubertad a los doce en la mujer y a los catorce en el hombre, el completo desarrollo físico se cree realizado a los veinticinco años; y el principio de la decadencia puede fijarse en los cincuenta años. (Restrepo, 1905, p.46)

Para los conocedores del tema, los métodos pestalozzianos reivindicados por Restrepo Mejía, no podían convertirse de manera torpe en un arma de partido. *Elementos de Pedagogía* reapropiaba los métodos objetivos que habían sido bandera del partido liberal, y los reinsertaba en la ortodoxia católica, de modo que podían proclamarse a la vez modernos científicamente y religiosamente correctos. La pedagogía oficial de la República Conservadora aparecía como una reconciliación entre el Estado y sus fines sociales y la Iglesia y sus fines morales.

Retomemos ahora el hilo de su producción pedagógica escrita. En el marco de sus cátedras, producto de su particular modo de ejercer la práctica pedagógica, y como formador de formadores, se dio a conocer, primero, a manera de folletos y luego el texto completo, en 1894, de *Gramática de la Lengua Castellana*, en la que buscó exponer con claridad y precisión todos los principios de nuestra lengua. Para Restrepo Mejía, dicha tarea la pretendió realizar: “Sin las arideces filosóficas de la Gramática del Señor Bello y sin aquella larga y fastidiosa enciclopedia de frases y vocablos viciosos, que puestos al frente de sus respectivas correcciones, llevan a la confusión de la mente de los alumnos” (Restrepo, 1909, p.26).

La anterior fue una obra pensada para trabajar en los colegios, para el uso de los maestros y la aplicación con los estudiantes, y alcanzó 8 ediciones, entre ellas en los años 1905, 1906, 1910, 1918 y en 1928, estas últimas “muy reformadas”, como ya se sabe qué estilaba hacer Don Martín con su proverbial rigor y acuciosidad. Restrepo Mejía, como profesor de esta materia, proponía así, la enseñanza de la lengua castellana como prioridad en la escuela y en el proceso de formación de maestros normalistas. La obra, de pedagogo y no de filólogo, llenaba un vacío con singular acierto y maestría para la instrucción de la juventud, al escoger métodos adecuados para el análisis de funciones gramaticales que daba como resultado una regla general de aplicación práctica de la gramática, que se fijaba fácilmente en la memoria de los estudiantes.

1905 marca el inicio de una notable curva de publicaciones, pues se puede asegurar que entre esta fecha y 1917, no hubo un año en que no hubiese hecho alguna publicación, nueva o reelaborada, sin dejar de señalar que su último trabajo literario

data de 1937, tres años antes de su muerte. Esto sin hablar, por ahora, de los periódicos que creó, los artículos de prensa y las novelas editadas (e inéditas) que dejó.

Además de la reedición (aumentada) de los *Elementos*, en 1905 empezó a publicar -con el auspicio del Ministerio de Instrucción Pública y Salubridad, una serie de textos para las escuelas oficiales del país, lo cual es diciente tanto de la decisión del gobierno de disponer de una batería completa de textos escolares, como de la apuesta de Don Martín para asumir tal tarea como “autor pedagógico oficial”. En 1906, saca *Aritmética para las escuelas*, el cual fue “producto de una larga reflexión y ejercicio de práctica pedagógica”, que surgió desde 1885, cuando en Cali elaboró un primer folleto sobre números enteros y luego vino otra serie de folletos sobre números fraccionarios, números complejos y números proporcionales. Dicho texto de matemáticas escolares, desde su inicio, buscó acercar al niño “de los fenómenos a la ley, del ejemplo a la regla, del análisis a la inducción; de la síntesis a la deducción y a la aplicación” (Restrepo, 1909, p.55). Dicha propuesta expositiva de la matemática, se ubicó en los métodos de la pedagogía moderna de estilo racional, basada en iniciativas de carácter *intuitivo*, *inductivo* y *deductivo*. Este texto de matemáticas debía transmitir los conocimientos al estudiante, haciendo sencillo el aprendizaje en una materia abstracta, como lo era la aritmética. En 1908 edita una segunda parte, dedicada a los números fraccionarios.

En 1907 hace ya la 2ª edición de un *Compendio de historia universal en que prevalecen la Sagrada, la Eclesiástica y la de Colombia: primer curso de enseñanza cíclica de la historia para las escuelas primarias*; que nació por solicitud del gobernador de Cundinamarca. Es un libro de síntesis, en el que dio a conocer “el devenir de la religión y la historia de la humanidad, con todas sus grandezas y horrores desde el momento del nacimiento de Cristo, hasta inicios del siglo XX en Colombia”. Según Restrepo Mejía, fue un libro pensado para los niños, pero con utilidad didáctica para los maestros. En 1908 edita aparte la *Historia Sagrada*.

El mismo 1908 edita una *Geografía Universal*, que se dividía en tres secciones: la primera, nociones fundamentales de geografía. Según su autor, en esta se abordaba “lo que todo niño debía conocer hasta de memoria” y que hacía parte de una *Geografía de las escuelas*; en la segunda, el maestro encontraba noticias de diferentes países del mundo, que permitía ampliar la explicación y la información de la primera; y en la tercera sección, se encontraban datos numéricos y estadísticos, ordenados de tal modo que se lograban hacer interesantes comparaciones. Era un texto compuesto, que contenía información de uso escolar sobre geografía astronómica, geografía física y geografía descriptiva. Pero al año siguiente reedita el texto bajo el título de *Geografía de las escuelas: primer círculo de la geografía universal, seguido de la geografía especial de Colombia*.

El año 1912 es particularmente importante, por la publicación de su serie de libros de lectura (cuatro volúmenes) bajo el título de *La Escuela Colombiana*, y que

iniciaban desde *La Citolegia* (*La citolegia colombiana. Libro 1: método de palabras modelo, sonideo y lectura combinada con la escritura*); —que difundía lo más avanzado hasta entonces en los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, el llamado método de *palabras normales*— hasta los niveles superiores de lectura. Los libros 1° y 2° eran, en palabras del propio autor, “un camino graduado para que el niño llegue al libro de lectura No 3 titulado *la Escuela colombiana*, que el Gobierno ha adoptado para todas las escuelas oficiales de Colombia, [...] El 4° es una antología cronológica, recomendada por el Consejo Universitario, para las escuelas superiores, colegios y facultades de letras.” (Restrepo, 1912, p.3).

Hacia 1913 la producción de don Martín da un giro que podríamos llamar “social”, con dos publicaciones que también fueron auspiciadas por el Estado para ser distribuidas masivamente en las escuelas públicas. Ese año el Ministerio de Instrucción Pública y Salubridad le encarga una *Cartilla antialcohólica*, que ha sido descrita así por el historiador Noguera:

Se trataba de un impreso ilustrado de 112 páginas elaborado para ser leído en dos direcciones que se intercalan a lo largo de todo el cuerpo de la publicación. Inicia la cartilla con dos páginas ilustradas con recuadros, en donde se dibuja la vida de dos hermanos [el juicioso y el alcohólico] con comentarios referentes a sus formas de vida, intereses y expectativas. Continúa la cartilla con otras dos páginas de texto en donde se exponen, “científicamente”, los horrores del vicio alcohólico. (Noguera, 2002, p.283)

La segunda publicación, al año siguiente, inicios de 1914, es el libro *Pedagogía doméstica: autoeducación, dirección del hogar, educación de los niños*, un nuevo hito en su producción. Era un libro dedicado a las familias, obreros e industriales, y en especial a las madres obreras. En verdad, constituía una pequeña revolución cultural, inspirada en una serie de principios, como: *autoeducación, educación de los hijos y dirección del hogar*, para darle a la labor maternal, en alianza con el médico, un carácter público y casi científico. Fue un paso significativo hacia las prácticas de la pedagogía activa experimental. Restrepo Mejía, mediante este libro, pretendía incidir en la formación y condición moral de los obreros, campesinos y gentes humildes, luego de que Colombia venía de vivir los lastres de las guerras civiles y los defectos de una educación que arraigaba hábitos “perniciosos” para la mayoría de la población.

Pedagogía doméstica establecía la posibilidad de educar —antes y fuera de la escuela— a las clases obreras y a los sectores populares, con el fin de perfeccionar su educación moral, civil y literaria, tratando así de prevenir los peligros de la cuestión social, que en las fábricas y talleres de la ciudad se presentaban con síntomas cada día más amenazadores. En este sentido, propuso integrar la red educativa de esa época, compuesta por: *asilos infantiles*, instituciones de enseñanza elemental, escuelas nocturnas, escuelas de artes y oficios, y demás establecimientos educati-

vos. Vistas estas como iniciativas educativas, pensadas para los sectores populares, debían enseñar las leyes de desarrollo físico, promover prácticas de salud, sanas y acordes a las funciones intelectivas y morales que generaran hábitos de precisión, prontitud y disciplina social.

El resultado educativo de esta propuesta era convertir a los obreros en legítimos propietarios y padres cristianos, promover la moralidad del hogar, la educación correcta de los hijos, el fortalecimiento de la mujer en el interior del hogar, la *economía doméstica* y los hábitos de laboriosidad y ahorro.

Para Restrepo Mejía, en Colombia, tanto la *cartilla antialcohólica* como la *pedagogía doméstica* se ubicaban en el discurso higienista que atravesó a la dirigencia de la época. Para este intelectual de la educación, el pueblo, lejos de practicar las reglas de higiene alimenticia, solo consumía en determinadas zonas del país, chicha y coca, sustancias que adormecían el estómago e impedían despertar el apetito de alimentos necesarios para reparar la pérdida de los tejidos. Con esta alimentación, los individuos y la *raza* se encaminaban inevitablemente a la ruina y al desastre. En sus palabras:

Da grima ver en las poblaciones más importantes de la República, hombres, mujeres y niños con vestidos mugrientos, con manos, pies y cara, que producen repugnancia. No basta la pobreza para explicar esos repugnantes focos de infección: uno puede ser pobre y vestir con limpieza. Para hallar el verdadero motivo de tamaña injusticia hay que buscarlo en la falta de educación, en la decidía, en la carencia de constantes correcciones por parte de quienes están al frente del pueblo. (Restrepo, 1914, p.XXI)

Encontramos así, en esta propuesta, cierto tipo de educación pensada para la intervención de la población, en particular sobre la familia, y en especial sobre las madres. Impulsaba cierto tipo de educación popular en la que se reivindicaba desde una percepción católica de la época, el respeto al cuerpo, la higiene corporal, la importancia del ejercicio y la educación física; la reivindicación de una instrucción sobria, metódica y proporcionada a las inteligencias del niño, del joven y el adulto, por parte del maestro. En la *Pedagogía doméstica*, las madres debían atender el cultivo de la *memoria* y la *imaginación*; la conciencia, formada por la buena educación; la disciplina, basada en buenos hábitos, y la obediencia del obrero.

El concepto de pedagogía

Para Martín Restrepo Mejía, la pedagogía debía estudiar las leyes del desarrollo humano para intervenirlo y perfeccionarlo. La *pedagogía* necesitaba de la *enseñanza* para educar al hombre de acuerdo a las leyes de la naturaleza humana, tal como la entendía la antropología católica neotomista, buscando fortalecer las facultades humanas, como lo eran: la *percepción sensitiva* (*sensorial-perceptiva*), la *intelectual* (o *raciocinio*) y la *volitiva* (o *voluntad*). Según Restrepo Mejía, la pedagogía se definía como:

La *ciencia* que estudia el desarrollo humano investigando su punto de partida, sus leyes y su fin, y *arte* que enseña los procedimientos más adecuados para educar al hombre según aquellas leyes. La pedagogía al definirse mitad ciencia conviene con las demás ciencias antropológicas en que estudia al hombre, pero difiere de ellas en que le estudia en cuanto es un ser libre que se desarrolla. La parte de la Pedagogía que estudia las leyes del desarrollo humano es verdadera ciencia; más la que enseña los procedimientos más adecuados para educar al hombre según aquellas leyes, es un arte. (Restrepo, 1905, pp.1-2)

En el libro *Elementos de pedagogía*, en su primer párrafo, se recuerda, además, que la pedagogía viene de las voces griegas: *paidós* que significa *niño*; y *agogos*, que significa *conductor*, *ayo*. Los griegos y los romanos le daban el nombre de *pedagogo* al esclavo encargado de conducir al niño a las escuelas públicas, de cuidarle, ver por sus buenas costumbres y no abandonarle un instante en la casa paterna. Sin embargo, la labor del maestro debía ser pensada desde los principios básicos de las doce *leyes pedagógicas* que rigen la naturaleza del acto educativo, en versión neotomista, recogiendo las propuestas pestalozziana y froebeliana: sobre su modernidad, se puede decir que aún hoy perduran estas leyes, que siguen siendo nuestros ideales:

La primera ley pedagógica consiste en que el educador debe estudiar las leyes que rigen la naturaleza humana, respetarlas y facilitar su cumplimiento, principio que es basado en Santo Tomás: *El arte debe imitar a la naturaleza*; la *segunda* es que las potencialidades humanas deben desarrollarse ordenadamente, esto por grados sucesivos de manera que antes de trabajar en el desarrollo de cualquiera de ellas se alcance el desarrollo de las inferiores: educar la percepción sensitiva antes que la intelectual y esta antes que el raciocinio, principio promovido por Pestalozzi. La *tercera ley*, debe dejarse a la naturaleza el primer grado de desarrollo de las facultades, para no obligar a la naturaleza del niño a ejecutar actos para los cuales no está aún preparado. El trabajo intelectual prematuro produce cierto brillo engañoso que alucina a los padres y maestros y que se paga luego con algo de anemia intelectual. La *cuarta ley*, establecida por Froebel, consiste en que toda educación y toda enseñanza debe ser en un principio indulgente, flexible y blanda; debe limitarse a proteger y vigilar sin propósitos previos ni sistema preconcebido; la *quinta ley* ordena que la educación sea completa o integral, esto es, que dirija todas las facultades del niño y que las dirija a todos los fines que sea preciso alcanzar. La *sexta ley*, dispone que en cada uno de los grados de la educación se atienda a perfeccionar los anteriores y a preparar los siguientes. La *séptima ley*, promulgada por Froebel, consiste en que la educación para que sea eficaz, debe darse cuidadosamente desde el principio de la vida del niño. Aquel gran pedagogo observó que la educación escolar es ineficaz si la procede o acompaña una viciosa educación doméstica; la *octava ley* pedagógica se funda en el principio de que la educación es libre y consiste en que todo trabajo educativo principia por inspirar al alumno el deseo de ejecutarlo, se debe respetar la curiosidad y el interés del niño. En todo trabajo educativo debe procederse de lo sencillo a lo difícil, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto. La *novena ley*, debe aprovecharse para la educación todo lo que interese

a la curiosidad del niño y en la que en los primeros años el juego debe ser la forma general de la educación. Esta ley reconocida por Froebel, establece que la alegría da salud y animación al cuerpo y al alma. *La décima ley*, dispone que el maestro dé el ejemplo para la consecución de todo fin que se desea obtener. *La undécima ley*, promulgada por Pestalozzi, consiste en que la educación se dé por aquella clase de trabajo que constituya la vocación natural del individuo. *La doceava ley*, establece que la duración del trabajo debe ser proporcional a la edad y demás condiciones del alumno y el descanso debe consistir ya en el cambio de una ocupación por otra, ya en la suspensión total de toda tarea. El descanso es un medio poderoso de desarrollo, porque permite la reparación de las fuerzas perdidas en el trabajo, siempre que no sea excesivo porque en tal caso enerva. (Restrepo, 1905, p.135)

De tal manera, en *Elementos de pedagogía*, hay una lectura integral de una serie de pedagogos modernos, entre ellos Pestalozzi y Froebel, mediados por la visión ontológica de Santo Tomás, en la que sin desconocer la tensión entre fe y razón, había espacio para una visión secular de educación. Las leyes pedagógicas respondían a unos principios básicos de época, cuyo interés era modernizar el discurso pedagógico acompañado de una serie de enunciados que buscaban incidir desde finales del siglo XIX en la política de formación de maestros que regía en las escuelas normales de la época.

Enraizadas en la pedagogía clásica, las nociones de hombre y niño que pone en juego *Elementos de pedagogía* provienen de la disciplina llamada *psicología racional*, que sostiene que en la naturaleza humana se pueden distinguir tres partes; el *alma*, como esencia, forma substancial o principio vital; las potencias o *facultades* del alma, y sus *operaciones* o actos. Procede enseguida a identificar las operaciones cognitivas (según la lógica aristotélica) y deducir de allí la existencia de ciertas facultades (“solo es posible conocer las potencias por sus operaciones, y las operaciones por sus objetos”, afirman). Así, la antropología neotomista ha clasificado los actos en seis tipos diferenciados, a los cuales ha de corresponder la potencia respectiva. En la enumeración de las seis facultades no se halla diferencia de fondo con otras clasificaciones no escolásticas que también circularon en esta época (como la del racionalista protestante Gabriel Compayré, o las del positivista Spencer, o incluso otros pedagogos católicos no escolásticos, como los lasallistas), pues todas coincidían en establecer una distinción tripartita de base: *sensibilidad, inteligencia y voluntad*. (Saldarriaga, 2003, p.118)

Esta pedagogía no podía pensarse independiente de un sistema pedagógico jerárquico, visto como el conjunto de principios supremos relativos a la naturaleza, estado actual y fin del hombre, a los cuales se subordinan las leyes del desarrollo humano y todos los trabajos del educador. Pero también legitima una jerarquía social, que ha marcado profundamente la sociedad colombiana:

Así se conforma una pirámide en donde se escalonan los hombres y las sociedades que más perfectamente hayan realizado el ideal moral de naturaleza humana, y están más cerca de ella el individuo (o grupo) adulto, masculino, blanco, rico, letrado, inteligente, de carácter firme, responsable, laborioso, caritativo y devoto. Los otros, (mu-

jeros, indios, negros, viciosos, tarados o incrédulos), que se alejan en mayor o menor grado de este orden, serán difícilmente educables; pues se considera que la educación es relativamente débil para transformar esos estados de la naturaleza humana. Tal es el umbral de *educabilidad* de este sistema pedagógico. (Saldarriaga, 2003. pp.34-78)

Hacia un concepto de infancia moderna

Este manual, que orientó la formación de docentes en las Escuelas Normales, por lo menos hasta 1920, reivindicó al niño como preocupación central de la pedagogía moderna. En términos de práctica pedagógica, toma cuerpo la “positivización” del niño en el discurso pedagógico colombiano, respondiendo a la revolución pedagógica vivida desde 1870, al proceso de “psicologización” del niño y “pedagogización” del mismo. La pedagogía de Restrepo Mejía ha integrado los saberes de raíz biológica a las nociones más clásicas de “facultades del alma”, características de la psicología racional.

El niño, en la pedagogía moderna de corte *racional* (que debe diferenciarse de la de corte *experimental*), debía ser pensado bajo principios básicos de potencialidad humana, su grado de desarrollo y la proporcionalidad en el tipo de trabajo intelectual que se establece en la escuela. La pedagogía, desde entonces, y de acuerdo a esta perspectiva, es pensada bajo un principio indulgente, amoroso y flexible en el mismo acto educativo. Pero lo que sorprende de un hombre como Don Martín, es que con el paso de los años y de los debates promovidos por la Escuela Activa, aunque por una parte, se mantuvo fiel a la ortodoxia católica, en el contexto regenerador y bipartidista que es conocido, por otra parte mueve y recompone su pensamiento pedagógico, como se verá enseguida.

Al escudriñar la obra principal de Martín Restrepo Mejía, logramos dilucidar un *concepto de infancia*, informado por la lectura de los pedagogos y discursos pedagógicos modernizantes de la época, en busca de un *concordismo*¹⁴ con la filosofía católica, la llamada filosofía neotomista o *philosophia perennis*. Y en segundo lugar, un concepto de *niño* que se desprende de las prácticas de educación doméstica y educación escolar, cuyo punto de encuentro es la *disciplina* que, vista como ortopedia educativa, se mostraba como requisito previo a la posibilidad de *gobernarse a sí mismo*, a la conquista de la libertad. Es la noción *racional* de “niño activo”: debe adquirir unos buenos principios racionales, y una vez en posesión de estas verdades, ejercitar sus facultades para formar hábitos buenos y desarrollar su voluntad. De lo racional se deduce lo moral.

14 Concordismo: es el intento intelectual –bastante difundido en el siglo XIX– de interpretar la Biblia a la luz de la ciencia moderna, mostrando que la primera no es incompatible con la segunda. Fue deslegitimado por la encíclica *Providentissimus Deus* de León XIII (1893; DS 3280-3294), afirmando que el autor sagrado en la Biblia no quiso dar lecciones científicas, sino una enseñanza religiosa, sirviéndose para ello de metáforas históricas. <https://plato.stanford.edu/entries/religion-science/>

El concepto de infancia que se desprende de *Elementos de pedagogía*, entre 1888 y 1905, de manera paulatina se buscó instalar en las escuelas normales del país al convertirse en el principal manual de formación. Dicho concepto, moderno para su época, se basaba en las lecturas que los pedagogos colombianos habían hecho, desde la reforma educativa de 1870, de Jean Jacques Rousseau (1712-1788), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1752), Herbert Spencer, Ferdinand Buisson y otros. Sin embargo, en *Elementos de pedagogía*, se debía tener en cuenta el abordaje crítico que Restrepo Mejía hacía de la obra de J.J. Rousseau, a quien comentaba con reparos al ubicarlo en el *iusnaturalismo racionalista*, que intentaba suprimir la ley divina en el proceso educativo.¹⁵

Para los hermanos Restrepo Mejía, la virtud no la podía alcanzar una educación excesivamente racionalista, objetivista y apartada de Dios. La educación natural, como la planteaba J.J. Rousseau (1712-1778), podía convertirse en ineficaz:

Un niño abandonado a las influencias de la naturaleza física y privado de toda sociedad con sus semejantes, podría alcanzar cierto desarrollo de sus fuerzas físicas y sensitivas, pero se verían sacrificadas las intelectuales y morales. (Restrepo, 1905, p.10)

No obstante, la anterior tensión con la obra de Rousseau, el concepto de infancia de Martín Restrepo Mejía estuvo presente en sus reflexiones pedagógicas desde el momento mismo en que dio a conocer con su hermano Luis, *Elementos de pedagogía*. En este primer libro de pedagogía colombiana, se aclara que la palabra *infancia* designó desde tiempos primitivos aquel periodo de la vida en que el niño no habla, comprobándolo así su etimología (*in-negación; fari-hablar*); ese periodo es poco más o menos, el de los dos primeros años de edad. Después se aplicaba a todo el tiempo en que el niño, aunque hablaba, no lo hacía con el discernimiento necesario, esto era, hasta los siete años; pero esta representación se podía extender hasta los diez u once años, periodo que se consideraba próximo a la infancia.

En *Elementos de pedagogía*, la infancia era reconocida como un sujeto activo, portador de un conjunto de potencialidades, como la percepción, la potencialidad sensitiva, la intelectual y el raciocinio. La *infancia* era vista desde entonces, como *sujeto activo*, en el cual se debía propender por su perfección de acuerdo a un proceso educativo, liderado por el maestro, pero ajustado a sus trasformaciones físicas y psicológicas. Dicha infancia debía gozar de una educación completa, integral y flexible; desde un inicio, *la educación escolar* debía complementarse de una *educación doméstica*, acorde a un conjunto de intereses mutuos. Pero no debe confundirse la noción de *niño activo* de esta pedagogía racional, con la de niño activo de la

15 Los reparos a la obra de J.J. Rousseau, *El Emilio*, los mantuvo Martín Restrepo Mejía a lo largo de su vida académica, buscando inclusive establecer un “empalme” más claro con otros pedagogos modernos, como Pestalozzi, Froebel, María Montessori y Decroly, entre la anterior educación clásica y la “enseñanza activa”. Este distanciamiento se puede consultar en su libro, *Pedagogía de Párvulos*, obra publicada hacia finales de la década de 1920.

pedagogía autodenominada activa —en sentido experimental— que divulgó el otro gran pedagogo de esta primera mitad del siglo XX, don Agustín Nieto Caballero. Primero se presentará la doctrina enseñada a los maestros en *Elementos de Pedagogía*, respecto de la “naturaleza del niño”.

Tras la primera infancia, casi pura animalidad, según Restrepo, el niño de los tres a los siete años, ingresaba a una etapa en la que al *conocimiento sensitivo* de las cosas que poseía, se le iba agregando el *conocimiento intelectual*. En este periodo, el niño ya era capaz de ideas generales, de comparar las cosas unas con otras, encontrar sus diferencias y semejanzas. A esta edad, el niño podía formar juicios sencillos y elementales sobre el orden físico y moral. La *voluntad* del niño, en esta etapa, aunque es muy débil, todavía se expresa por medio de la curiosidad y el deseo de examinarlo y saberlo todo. Las múltiples preguntas que hacían los niños se debían contestar por parte de los adultos con verdad y tino.

En cuanto a su educación intelectual, se debían desarrollar sus facultades con base en los sentidos y luego la percepción y el juicio. Restrepo Mejía aclaraba que no es de esta etapa el raciocinio, que se manifiesta aun débilmente; por consiguiente, nada de libros ni enseñanza de memoria, a excepción de unas oraciones y composiciones poéticas muy sencillas e inteligibles. Por medio del *juego*, se debía ejercitar la vista y el tacto. Por otro lado, la *fantasía*, vista como la capacidad de retener y reproducir las imágenes de las cosas percibidas y combinadas entre sí, era una facultad que demanda educación. Para educar la *fantasía* se debía hacer que el niño observara un objeto y, luego, sin tenerlo presente, diera los rasgos y cualidades principales, para luego exigirle que describiera un objeto que él se imaginara, junto a cualidades de varios ya observados.

A los cinco años, se le debía facilitar al niño un lápiz y pedazos de papel para iniciar el trazado de líneas y garabateo, y de manera paulatina, el niño pasaba luego al dibujo de objetos; el maestro debía enseñar en ese momento las vocales para luego enseñar las consonantes. En términos de la *educación doméstica*, Restrepo Mejía aconsejaba a los padres de familia, en esta etapa de la vida del niño:

No dejen sin freno la *ira* de vuestro hijo, porque ella produce la injuria, la calumnia, la maldición, la blasfemia, el asesinato, el suicidio. El niño bravo, impaciente, susceptible y pendenciero está en peligroso camino, del cual hay que apártale a todo trance. La ira es una pasión defensiva. Es la relación de nuestra naturaleza sensible contra el mal que nos amenaza o alcanza. Tiene pues un fin útil y no hay que pensar en ahogarla; antes bien, debe despertarse en los niños tímidos y cobardes, porque sin ella queda el hombre inerte ante los peligros físicos. (Restrepo, 1914, p.172)

Para Restrepo Mejía, el niño, desde los seis o siete años, debía *ir a la escuela*. Su educación requería ya un trabajo continuo y sistemático, que era muy difícil de desarrollar en casa, a menos que los padres pudieran dedicarse a él exclusivamente. Además, *la escuela* tenía la ventaja de que iniciaba en el niño la necesidad de trabajar

con las demás personas como parte del orden natural de la vida. Hacia los siete años se iniciaba el periodo de *uso de la razón*, que duraba hasta los diez u once años. En este periodo se conocía el orden moral, aunque no en todos sus detalles; el niño observaba no solo los fenómenos externos, como lo hacía en el periodo anterior, sino los internos y reflexionaba sobre ellos, como sobre los actos de los demás hombres.

En el periodo siguiente, próximo a la pubertad, que iba hasta los trece o catorce años, el entendimiento era capaz de abstracciones y raciocinios más complicados. En este periodo era importante enseñarle al hijo la higiene, saber conseguir las cosas necesarias para la vida, lo que implicaba aprender a trabajar arte, industria y ciencia. En este periodo, la *educación de la sensibilidad cognoscitiva* se enlazaba con la *educación intelectual*, en cuanto debía acostumbrarse al niño a observar bien el mundo sensible, a fin de que eso le sirviera de base para inducciones y raciocinios. Entre los siete y los catorce años hay una preocupación central que le compete a la educación doméstica y a la educación escolar, como lo era la disciplina.

Para Restrepo Mejía, si el niño era bien dirigido en los periodos anteriores, cuando llegaba a los catorce años de edad, estaba casi completamente terminada la educación de la *potencia vegetativa*, de la *sensitiva* y de la *motriz*, respecto de las cuales bastaba velar para que no se perdiera el éxito obtenido. Una vez conquistado el *entendimiento*, sabe observar, analizar, sintetizar, inducir, discurrir con acierto y con vigor sobre los asuntos relativos a la materia y sus leyes. El *entendimiento* funcionaba como conciencia y como memoria con bastante claridad, ante todo, como entendimiento especulativo mejor que como práctico.

Así desde los catorce años, poco más o menos, debía ser dirigido el joven de manera que empezara a *gobernarse a sí mismo*, si daba muestra de que era capaz de hacerlo con recto criterio y energía suficiente. De manera paulatina, “se debía ir soltando las riendas” (!), controlando que el joven no abusara de la confianza ganada, con el objetivo de convertirse luego en un hombre de honor. Llegando así el día en que el joven se *gobierne a sí mismo*, sin el control de mundo adulto, sin el control de los padres y el maestro.

Las anteriores reflexiones tal vez no sorprendan al lector contemporáneo, pero el proceso vivido por el propio Martín Restrepo como intelectual orgánico de la pedagogía oficial católico-conservadora es aleccionador, si nos detenemos en el proceso que llevó poco a poco al abandono de los castigos físicos escolares, una álgida polémica que atravesó los años veinte y treinta. No se van a relatar acá los detalles y complejidades del proceso.¹⁶ Baste decir que la legislación tanto como las normativas de los manuales de pedagogía desde finales del siglo XIX se oponían a los castigos físicos o de vergüenza pública y recomendaban, si era “necesario” imponerlos, que se hiciera sin cólera y con un fin formativo claro para el “penado”. El Estado

16 Para un recuento detallado de la prohibición de castigos escolares en este período (Sáenz Ospina, 1997).

colombiano, desde el Plan Zerda de 1893 hasta una dura reconvención ministerial muy sonada en 1923, había promulgado legislación restringiendo y proscribiendo dicho tipo de castigos.¹⁷ Era la misma postura “oficial” de *Elementos de Pedagogía*, que entre 1888 y 1911 sostenía la postura del *régimen del honor* (o sistema de emulación) arriba citada.

En *Elementos de Pedagogía*, los maestros colombianos y ecuatorianos aprendieron que los castigos físicos eran el medio para corregir “aquellas naturalezas en las que la animalidad es preponderante”, y se asimilaba esta etapa a la de los seis meses a los dos años, etapa en la cual según Restrepo Mejía, las faltas del niño se deben “antes que a la voluntad, al apetito sensible”. Para evitar que se formasen hábitos que luego dominarían la voluntad, los castigos en esta edad debían ser sensibles, siempre advirtiéndole que el castigo “debe ser proporcionado con la naturaleza de la falta”, y que ante todo no se “debía privar al niño de nuestro amor, y en todo caso [...] aplicarlo no con excesivo rigor ni mucho menos con cólera”.

Hay que entender en *Elementos*... enseñaba a tomar distancia de los métodos de castigo del sistema lancasteriano (“la letra con sangre entra, y la labor con dolor”), pero los reemplazaba por los “avances” de una disciplina del honor o la emulación, un sistema rigurosamente escalonado, orientado hacia la formación del autogobierno, —entendido como “amor al deber”— haciendo pasar al niño:

de un “estímulo material” en esa primera edad donde el niño solo aprecia los objetos tangibles, luego pasar a la emulación por ganar el afecto de sus compañeros y superiores (palabras de aprobación y estímulo), en una edad mayor fomentar la emulación por el honor y llegar por fin a la verdadera, la noble emulación por amor al bien y al sentimiento íntimo del deber cumplido. (Restrepo, 1911, p-188)

La *disciplina* era vista por Restrepo Mejía, como el conjunto de medios del cual se valían los padres y el maestro, para que la voluntad del niño se acostumbrara al orden.

Los medios de que se valía la disciplina para obtener dicho fin, eran tres: *la ley*, la regla u orden, que prescribía la vida del niño; *la autoridad*, con que se imponían estas órdenes; y *los estímulos*, con que se excitaban la voluntad del niño. Los medios debían emplearse de modo tal que tendiera a que en el niño se acomodase gustoso y con-

17 En su Memoria como Ministro de Instrucción Pública en 1923, Alberto Portocarero recuerda a los maestros y padres el Acuerdo Número 13 de 1911 (junio 20) de la junta Central de Higiene, que dice en el art. 13 ord. 22: ‘No podrán imponerse castigos dolorosos. Ningún castigo corporal podrá durar más de media hora. No podrán encerrarse los niños por castigos en piezas oscuras, húmedas y frías. No se castigará a los niños suprimiéndoles o retardándoles las comidas a que están habituados’. Cita luego la Resolución 23 de 1911 (mayo 17) del Ministerio de Instrucción Pública: “Prohíbase en todas las escuelas de la República el uso de la férula y de cualquier otro castigo aflictivo o infamante”. Y, por último, recordaba el Decreto Ejecutivo 1079 de 1918 “que considera el mal trato dado a los niños, como causa de incompetencia para los efectos de la remoción de los maestros”. El ministro concluye que los maestros deben recurrir al *sistema del honor* (Sáenz y Ospina, 1997).

vencido a las condiciones de la orden a fin de que poco a poco fueran innecesarios, tanto la autoridad paterna y los estímulos y fuera capaz de *governarse así mismo*, por convicción y voluntad recta. La disciplina que de esta manera y con este propósito procedía era la que se llamaba educativa. (Restrepo, 1914, p.88)

La disciplina educativa se diferenciaba de la disciplina social, que buscaba la conservación de los cuerpos colectivos y se implantaba donde la autoridad no era educadora, sino más bien reguladora de los actos externos, como la sociedad civil, las corporaciones y el ejército. La *disciplina educativa* consideraba el orden como fin; la *disciplina social*, como medio para alcanzar otros fines. La disciplina educativa buscaba la perfección moral del individuo; la social, el orden necesario para que la comunidad se dirigiera convenientemente a su objetivo.

En cuanto a la autoridad, Restrepo Mejía, en *Pedagogía doméstica*, aclaraba que los padres debían ejercer su autoridad con firmeza y dulzura. Bastaba la firmeza para la autoridad social, pero en el hogar donde la autoridad era educadora, se debía mezclar con el corazón y la cordialidad de los padres.

Lo que importaba en la educación moral es el amor a la ley que se obedecía, porque de este modo se ponía al niño en el camino de saber y querer gobernarse a *sí mismo* que era el punto en que la educación se daba por terminada. El gobierno, el *self government*, que dicen los ingleses, es el fin de la educación moral. (Restrepo Mejía, 1914, p.191)

Ahora bien, tras sus largos años de práctica pedagógica, en sus reflexiones y elaboración de manuales educativos, Martín Restrepo Mejía no se mantuvo quieto ni afeerrado a los enunciados de los *Elementos de Pedagogía* de 1911, en particular sobre los métodos disciplinarios de formación. A finales de la década de 1920 publica otra especie de tratado de pedagogía, *Pedagogía de párvulos*, cuya característica más notable es que ya no se presenta como la teoría a aplicar, sino como una evaluación de su experiencia personal —y la del país— con los métodos utilizados desde finales del siglo XIX.¹⁸ He aquí su lectura de la experiencia:

En cuanto a los estímulos para llevar a los niños al estudio, las escuelas han empleado tres sucesivamente: la antigua se apoyaba en el rigor y obligaba al estudiante a estudiar por miedo al castigo; después introdujeron los jesuitas un motivo humano, la emulación, que levantaba un grupo de alumnos distinguidos pero dejaba en la penumbra dos terceras partes como mediocres; la escuela moderna se propone aprovechar el interés que todo niño tiene de aprender a hacer algo y su instintiva curiosidad. Aprovechar este interés en un trabajo educativo es un medio más racional y armónico

18 El título completo del libro de Martín Restrepo Mejía, es *Pedagogía de Párvulos. Exposición de la enseñanza activa*, del cual no se tiene una fecha exacta de publicación. Creemos que la Editorial de Cromos lo dio a conocer a finales de la década de 1920, (c. 1930) porque hay referencias directas a María Montessori y Ovide Decroly y su incidencia en la pedagogía colombiana.

con la naturaleza humana que el temor, que forma pusilánimes y perezosos, y que la emulación, que suele despertar la envidia y el rencor. (Restrepo, 1930, 6-7)

Sobre este balance, comenta Saldarriaga:

En estas pocas líneas tenemos una riqueza de información insospechada, pero también serios problemas a resolver: aparecen aquí las características de tres modelos de tecnologías de formación que se habrían sucedido. Cada uno responde a un tipo de explicación sobre “los móviles de las acciones humanas”: el “temor al castigo”, el “deseo de honor” y el “interés natural de realizar y aprender”. A cada móvil privilegiado, corresponde un método disciplinario (el castigo, la emulación y el trabajo educativo). Al mismo tiempo, [y esto es un rasgo de finura pedagógica hoy escasa] se evidencian los efectos negativos o “contra-efectos” y los “umbrales de educabilidad” de cada “modelo pedagógico”. De otro lado, se insinúa que la sucesión de esos modelos (el “antiguo”, el “jesuítico” y el “moderno”) se dio más bien como una lucha entre ellos para reemplazar unos por otros, pero ese combate se justifica por la evolución, el progreso hacia una mayor racionalidad en la adecuación de la disciplina a la “naturaleza humana infantil”. (Saldarriaga, 2003, p. 150)

Y continúa su comentario Saldarriaga:

El texto de Restrepo Mejía deja ver una correlación entre la “humanización de la penalidad escolar” y la complejización del concepto de infancia, proceso por el cual, de un lado, se eliminó poco a poco el castigo físico, sustituyéndolo por “sanciones morales”, pasando luego a un sistema de recompensas y privaciones hasta llegar a lo que la Escuela Activa llamó la “sanción normalizadora”. Ello fue posible porque, de otro lado, se introdujeron nuevos saberes médicos y psicológicos para concebir la formación de los niños colombianos. Y por supuesto, ello implicó la transformación de los roles y los instrumentos para ejercer el oficio de maestro. En términos históricos, los manuales pedagógicos de la época nombraron este proceso como el paso del “arte de castigar al arte de gobernar”. (Saldarriaga, 2003, p.150)

Estamos tal vez frente a una de las transformaciones más significativas en la historia pedagógica y cultural del país, —diríamos que junto con las de la Ilustración de finales del siglo XVIII, y con las de la revolución hippie y socialista de los años 1960—, ruptura ya no solo en los discursos pedagógicos sino en las prácticas culturales de crianza y educación de la infancia: Don Martín da cuenta en este libro —tal vez con exaltado optimismo— de que para esta época, ya hasta la más humilde madre campesina ha dejado de valorar como “bueno” el que su párvulo esté quieto, y más bien, empiezan a preocuparse cuando que el niño no esté en actividad. Con seguridad que su constatación tenía debilidades estadísticas, pero lo importante es que la observación daba cuenta de un lento pero irreversible paso de los discursos activos tenidos por teóricos y pedagogos, hacia su conversión en una valoración nueva sobre la infancia avalada por un sentido común incorporado a (al menos una parte) de los usos y valoraciones populares, eso así ¡a través de la mujer, fuese maestra o madre!

Una vez roto con el sistema del honor, y habiendo acogido el “sistema del interés” propio de la *pedagogía activa experimental* —fíjense el gran salto epistemológico y pedagógico que ha dado esto—, el trabajo que Restrepo hace en la *pedagogía de párvulos*, hacía referencia a los establecimientos que recibirían niños de tres a siete años de edad, y se proponía prepararlos para las escuelas primarias, despertando y encauzando sus facultades. En *pedagogía de párvulos* hace un recorrido de la “escuela memorista” o método tradicional de enseñanza, debido a que la formación de maestros en métodos activos aún en el país era precaria, lo que generaba la necesidad de hacer un balance de los principales defectos en el método en que ellos fueron formados. Las horas de asistencia a la escuela para el niño parvulario, variaban según el clima y las costumbres de la localidad, pero, en todo caso, se sugería que los trabajos intelectuales se hicieran en la mañana, y la tarde se destinara a juegos y tareas sencillas.

En la primera sección del parvulario, se le educaba con juegos educativos, conversaciones y lecciones sobre juegos materiales. En el parvulario superior se le enseñaba a leer, escribir y se le darían lecciones orales de historia sagrada y patria, cálculo y geografía. Sugirió que la educación del parvulario estuviera a cargo de *maestras*, debido a que los niños pequeños requerían con frecuencia un cuidado maternal que ellas, por lo general, podían facilitar. A las maestras formadas en el método memorista les hacía ver que:

La maestra ha de tener sobre los párvulos un ascendiente natural que le haga querer, respetar y obedecer de los niños sin necesidad de represiones severas y mucho menos castigos. Ha de serles tan simpática que aún por estar con ella, quieran ir a la escuela. Si no lo consigue debe dejar el puesto. (Restrepo, 1929, p.42)

La maestra del parvulario debía considerarse y conducirse en la sección inferior como madre de sus alumnos. En la sección superior debía preocuparse por acostumar a los niños al orden y regularidad de los trabajos. De esta manera, se iba avanzando de manera gradual a una disciplina más compleja, que comprometería luego a los niños en la escuela primaria. Las instituciones dedicadas al *parvulario* se distinguían de *las cunas* y *los asilos*, en que estos eran establecimientos de caridad para atender ante todo las necesidades materiales de los niños excluidos o pobres. *El parvulario* era una propuesta educativa que se centraba de manera universal en la primera infancia y que preparaba al niño de manera pedagógica a su incorporación formal a la escuela primaria, hacia los siete años de edad.

La *pedagogía de párvulos* se mostraba como un adelanto a finales de la década de 1920, debido al avance de la antropología y psicología experimental, pero principalmente, a las ideas de los grandes pedagogos que en ese momento hacían parte de la escuela activa, entre los cuales, Restrepo Mejía, ya había destacado a Pestalozzi y Froebel, incorporando para este momento del siglo XX, la incidencia que tenían en nuestro país María Montessori (1870-1952) y Ovide Decroly (1871-1932). Al descu-

brir la *educación del parvulario*, para Restrepo Mejía, estos pedagogos habían ajustado el método antiguo, cuyo principal defecto era un tipo de enseñanza que había conducido al memorismo y la pasividad del niño, sin preocuparse por la preparación y el desarrollo de las facultades infantiles.

Restrepo Mejía acogía a la “enseñanza activa” que se proponía aprovechar el interés que todo niño tenía de aprender a hacer algo, acompañado de su curiosidad. La representación de la infancia en la práctica terminó de modernizarse cuando se fomentó la educación del párvulo, que buscaba en el fondo aprovechar la más tierna edad del niño para fortalecer sus facultades sensitivas, intelectuales y motrices.

Ahora bien, esto no obstó, digamos para concluir esta parte, para que don Martín no viera los contra efectos del nuevo sistema activo: su excesiva dependencia de las ciencias experimentales de la vida y de la conducta, su “medicionismo”. Señala Saldarriaga que “al exponer en su *pedagogía de párvulos*, los beneficios que podían sacarse de las nuevas técnicas de examen antropométrico, los tests mentales y las estadísticas escolares, aceptaba que ellos “darían mucha luz al pedagogo”. Un futuro muy particular veía Restrepo para esa pedagogía científica “nacida en los laboratorios del sabio”: ella podría ayudar, pero, advertía proféticamente, que nunca podría reemplazar al maestro:

En sus experimentos se apoyarán en los métodos y procedimientos que a este le sugieran su entendimiento, su conciencia y su corazón, pero no hay que soñar con que ellos basten para formar los maestros del porvenir. La educación es obra humana, obra de amor, y la ciencia desgraciadamente no ama. Los procedimientos de antropometría miden, pero no educan, [...] no el niño, sino ellos al niño deben sujetarse. (Restrepo, 1930, pp.6-7)

Y concluye Saldarriaga:

Con este libro y con esta postura, Don Martín mostró, de forma admirable, cómo, sin renunciar a sus creencias religiosas, estas no lo ataban a un paradigma pedagógico único, y que su capacidad de comprender y abrirse —de modo crítico, eso sí— a los nuevos vientos metodológicos, provenía de mucho más hondo que de su dogmatismo católico. Venían, creo, de su ejercicio como maestro-artista, pues no hay otro modo de explicar su acogida a unas ideas que sus pastores religiosos consideraban más que peligrosas. (Saldarriaga, 2003, p.266)

Para terminar, el concepto de infancia desarrollado por Martín Restrepo Mejía, con base en sus reflexiones en torno a la pedagogía moderna, las leyes pedagógicas en las que se ubica un conjunto de autores que habían reconocido las diferencias cualitativas de este sujeto con relación al mundo adulto y su reconocimiento como sujeto activo en la educación, y sobre todo, en su visión sobre el amor maternal, prolongado en el amor pedagógico del maestro, se termina de complementar con sus reflexiones en torno a *la pedagogía de párvulos*, constituyéndose en uno de los pedagogos colombianos que descubre y reconoce a la primera infancia, particular-

mente la “infancia parvularia”, vista como aquella que se encontraba preparándose a ingresar a la escuela primaria, en un rango de edad entre los tres y seis años.

Un nuevo tipo de maestro

Para Martín Restrepo Mejía, la educación memorista o “educación tradicional”, había formado un tipo de maestro que desconocía los avances de la pedagogía, el peso que tenía la psicología en el proceso de individualización del niño, sus transformaciones cualitativas, el peso que tenían las sensaciones, percepciones y representaciones para fundamentar la pedagogía objetiva y, en general, el reconocimiento del niño como sujeto activo en el proceso educativo. El nuevo contexto demandaba la formación de buenos maestros, quienes debían ser ejemplo de su conducta, amantes de su tarea, dulces a la vez que firmes con los niños, atentos con los padres, hombres de estudio y buenos ciudadanos. Los maestros modernos debían desarrollar, fortalecer y fecundar en la infancia su raciocinio y capacidad intelectual.

La labor del maestro, al igual que la educación, debía ser pensada en el marco de los medios de la educación intelectual. Para Restrepo Mejía, son tres los grandes medios de la educación intelectual: *la enseñanza*, la práctica y el medio social. En su concepción de maestro hace énfasis especial en la *enseñanza*, que es el medio principal de la educación del entendimiento. La *enseñanza* servía para ejercitar y desarrollar las fuerzas intelectuales, como también para comunicar la instrucción. En sus palabras:

La *enseñanza* debía ser gradual y proporcionada, lo que quería decir que se debía acomodar al desarrollo intelectual del niño, sin violentarle, exigiéndole aprendizajes de materias que por su número, amplitud o su dificultad superen sus fuerzas. La enseñanza debía ser clara, pero la claridad varía según la edad del niño, lo que era claro para un joven podía ser ininteligible para un párvulo. La enseñanza debía ser cíclica, la cual consiste en que los diversos grados de la enseñanza se diferenciaban por la amplitud, un número de pormenores con que las materias se da en los grados superiores, la enseñanza cíclica hace que el niño contemple todo el campo que abarca cada materia y que principiando por el estudio de los puntos salientes y de los lineamientos generales, vaya poco a poco entrando en conocimiento de los detalles. La enseñanza debía ser adecuada, la enseñanza llenaba esta condición cuando por su naturaleza y el sentido en que se daba tenía como fin que en cada periodo del niño y según las circunstancias de este debía proseguirse. La enseñanza debía ser amena, agradable y atractiva, para esto se requería que el maestro fuera afable, benévolo, paciente, de palabra fácil y elegante, vivo y animado, que sienta gusto en estar con los niños, en hacerse niño con ellos y en ponerse a su nivel. (Restrepo, 1905, p.175)

La enseñanza terminaba siendo un medio para conseguir dos fines básicos: la *instrucción* y la *educación*. La educación se centraba en el desarrollo moral del niño, lo que la constituía en un elemento mucho más valioso que la instrucción. La instruc-

ción podía colocar, depositar, amontonar conocimientos en la inteligencia, como un almacén y enriquecer la memoria con ellos a manera de provisiones que aportara a cierto tipo de desarrollo pasivo que esos conocimientos llevaban consigo, pero no con el vigor, la acción y la vivacidad que el entendimiento necesita. El fin de la enseñanza no era el saber, sino el ejercicio de la mente; no se trataba de transmitir conocimientos de literatura, historia, filosofía, sino de fortificar la imaginación, la memoria y el juicio, tarea que debía ser permanente en la escuela.

Por otra parte, la influencia del maestro en la escuela no se limitaba al niño, sino que se extendía a un gran número de familiares. El maestro se debía mostrar superior a la mayor parte de los padres de familia. El mejor maestro no podía darle talentos al educando, sino desarrollarlos, florecerlos y fecundarlos. En *Pedagogía doméstica* aclara que:

Tened muy presente que no basta que el maestro sepa las materias que ha de estudiar el niño. Es preciso que sepa enseñarlas y esto rara vez se alcanza con dotes naturales: sin el estudio y la práctica de la pedagogía es casi imposible que una persona sepa enseñar. Hay mil secretos, mil detalles, mil reglas y principios para saber dirigir la inteligencia del niño de una manera tal que no solo entienda lo que se le enseña, sino que se desarrolle ordenadamente, a fin de que no se vea abrumada por el estudio y confundida con el acopio de enseñanzas, antes bien, cada día se encuentra más capaz y vigorosa. (Restrepo, 1914, p.180)

El maestro debía dominar la enseñanza que, vista como una práctica, se constituía en el principal medio para la educación del entendimiento. La enseñanza como práctica debía ser gradual y proporcional a la edad y las necesidades del niño; debía ser clara, cíclica y permanente. La enseñanza del maestro debía ser adecuada a las circunstancias y a los contextos; debía ser amena y agradable. La enseñanza, vista como una práctica bien manejada, le permitía al maestro lograr dos fines básicos: la educación del niño y su instrucción en el arte y la ciencia. De tal manera, el maestro se constituía como sujeto en la enseñanza, vista como práctica, como dominio de saber, en los marcos de dominio intelectual que le demandaban a este sujeto no solo saber la materia, sino saberla enseñar, lo que demandaba a la vez el estudio del niño.

Conceptos de educación escolar

La *educación escolar* demandaba para Martín Restrepo Mejía, un apoyo institucional que debía pensar en el niño de manera integral, desde el *parvulario*, la *escuela primaria*, la *primaria superior* y la *educación secundaria*. En su propuesta de educación, el apoyo del *Estado* era fundamental, el cual consistía en costear y auxiliar la fundación y sostenimiento de escuelas, colegios e inclusive, las universidades, dejando la designación de los maestros a quienes correspondía por derecho en esa época, los padres de familia y a la Iglesia. La escuela pública de finales del siglo XIX e inicios

del XX, dirigida en un alto porcentaje por las “misiones religiosas”,¹⁹ debía seleccionar a esos sujetos denominados maestros organizados en corporaciones autorizadas por su ciencia; y la adopción y manejo de doctrinas científicas.

De tal manera, la infancia, en su proceso de constitución, hacía parte de una experiencia institucional en la que participaba de manera inicial la familia, pero la infancia escolarizada demandaba de un tejido institucional que solo podía garantizar el Estado. Dicho concepto de escuela debía tener en cuenta que:

El periodo sensitivo alcanza hasta los tres años de edad del niño, debe ser un encargo de *las familias* y solo por ineludible necesidad puede confiarse a establecimientos especiales. Estos son también los hospicios y las cunas. Para alcanzar los fines que debe perseguir la educación en el periodo de percepción intelectual de tres a siete años, son muy útiles los establecimientos especiales, no solo para las madres que necesitan dedicar su tiempo al trabajo, sino para todas las clases sociales por cuanto exige un trabajo metódico de los cuidados que deben prestarse entonces al desarrollo de la sensibilidad cognitiva y el entendimiento. En este periodo no debe aspirarse a llenar parte alguna del plan de estudios, sino a desarrollar las facultades cognitivas por medio de ejercicios de sentidos externos y la fantasía, de la percepción y el juicio, a lo cual se prestan admirablemente los trabajos manuales. Los establecimientos que hasta ahora hemos enumerado, son conocidos con el nombre genérico de escuela de párvulos y la educación que en ellos se da con el de educación preparatoria. El de primaria corresponde propiamente a los dos periodos que siguen, pues en ellos se enseña los primeros puntos del plan de estudios. La educación en el periodo del uso de la razón de siete a diez años, comprende fines relativos a la inteligencia que no pueden alcanzarse sin metódico desarrollo de la primera parte del plan de estudios, por los cuales es difícil darla en el hogar. La escuela primaria elemental es la llamada a dar esta educación convenientemente... En el periodo próximo a la pubertad, diez a catorce años, la educación requiere otros establecimientos, llamados escuelas primarias superiores; primarias, porque como las anteriores, abarcan los primeros puntos del plan de estudios; superiores porque pueden extenderse a algunos que en los elementales no se enseñan porque deben ampliar y perfeccionar las enseñanzas que en aquellas inician. Entre los diversos fines de estas escuelas deben tener en mira lo que se refiere al entendimiento, exigen el desarrollo de esta parte del plan de estudios: trabajos manuales nociones de fisiología, física, química, ciencias naturales, elementos de arte de la educación, religión, instrucción social, historia patria, aritmética comercial, geografía, ejercicios del lenguaje, dibujo lineal, caligrafía, lectura y canto; y para las niñas oficios domésticos. Muchos niños ya por aptitudes, ya por falta de recursos, ya por otra causa cualquiera, no pueden continuar estudiando, después de hacer los cursos de la escuela primaria superior. (Restrepo, 1905, p.299)

¹⁹ La Iglesia católica, al gozar de la facultad de inspección de textos y programas en todo lo que se refería a la religión y a la moral, jugaba un papel preponderante en el proceso educativo en el país, desde el Concordato de 1887, firmado entre el Estado colombiano y el Vaticano, hasta la Constitución de 1991.

Detengámonos acá, para señalar que a partir de estas concepciones pedagógicas, se concibió el sistema educativo durante muy buena parte del siglo XX colombiano, en especial el lugar de la educación secundaria como un nivel educativo que iba a segregar a los más aptos para ser “doctores”, del resto de quienes solo podrían esperar una formación técnica manual especializada:

De los pocos niños que puedan continuar estudiando después de hacer los cursos de la escuela primaria superior, contados son los que por aptitudes, recursos y demás circunstancias están llamados a recibir la *educación secundaria*, que es de suyo desinteresada porque no prepara al joven para el trabajo, sino para el culto de la belleza y la verdad. La educación secundaria se da en liceos y colegios. Desde la escuela de párvulos, los procedimientos froebelianos inician al niño en los trabajos manuales; en las escuelas primarias debe continuar esa iniciación pero de una manera general. Al salir de ella si el joven no pasa al colegio porque no puede o no quiere aspirar a la educación secundaria y a la superior, debe encontrar escuelas en que pueda hacer el estudio especial de un oficio, a fin de llegar pronto a ser un obrero instruido y hábil. (Restrepo Mejía, 1905, p.299)

Los hermanos Restrepo Mejía, en *Elementos de pedagogía*, establecen un concepto de educación basado en la transformación cualitativa del niño, acompañado de un tipo de institución acorde a su edad, que buscaba la final inserción de este sujeto a la sociedad, de acuerdo a ciertas variables y jerarquías de carácter personal, social o económico. La educación debía buscar fines físicos, intelectuales y morales, pero también prácticos desde la perspectiva de Froebel, que le permitieran la inserción selectiva en la sociedad a través de un oficio. De tal manera, se hacía preciso no confundir la *educación con la instrucción*, pero tampoco se podían considerar como dos cosas diversas o contrarias, debiéndose concebir como la parte de un todo. En sus palabras:

Instruir es educar, pero no es educar, sino parcialmente y cuando se persigue este fin descuidando los demás, no se alcanza el bien o se alcanza con detrimento de otros. La educación es la conducción del hombre a todos sus fines; mientras que la instrucción es la conducción del hombre a uno de ellos: al conocimiento. (Restrepo Mejía, 1905, p.7)

Esta distinción, hecha por un pedagogo secular, fue la que legitimó la entrega por parte del Estado a la Iglesia católica, del rol formador en moral y cultura, hasta tiempos no muy lejanos. El concepto de educación en *Elementos de pedagogía*, se basó en un alto porcentaje en preceptos católicos. Así, la educación sería ineficaz si no se realizaba de conformidad con las leyes del desarrollo humano, y si no se empleaban todos los medios necesarios. Así que el fin último del hombre era la posesión de Dios y el último de la voluntad en la vida presente. Como ya se había evidenciado, para los hermanos Restrepo Mejía, en *Elementos de pedagogía*, la virtud no la podía alcanzar una educación excesivamente racionalista, objetivista y apartada de Dios.

El *iusnaturalismo* de Rousseau,²⁰ debía situarse en un contexto nacional en el que este tipo de pedagogos precursores de la escuela nueva y las misiones religiosas, cuestionaron la doctrina sobre la naturaleza infantil, vista como peligrosa.

De otro lado, de acuerdo a las transformaciones filosóficas dadas en la modernidad, los hermanos Restrepo Mejía, clasificaron los sistemas de educación en términos filosóficos, en *materialista* y *espiritualista*,²¹ y en términos de propuestas prácticas, en sistemas *racionalistas* y *cristianos*. Para los positivistas, la educación se constituía en el arte de desarrollar continuamente la especie, el individuo y sus potencias. Desde la perspectiva de Rousseau, la educación se centraba en el desarrollo de las facultades del hombre, y para Pestalozzi, se expresaba en el completo desarrollo de las “facultades humanas”²² para convertir al niño en un hombre. Los racionalistas se basaban, de manera central, en las leyes del desarrollo humano, acompañados de métodos conforme a la naturaleza del hombre. Sin embargo, la pedagogía moderna, propuesta por Martín Restrepo Mejía, debía a la doctrina cristiana el verdadero sistema de educación, un conjunto de principios, leyes y métodos inmejorables que la escuela moderna no podía desconocer.

20 La tensión entre los pedagogos y educadores católicos colombianos, frente a la obra de J.J. Rousseau, como lo da a conocer Sáenz, Saldarriaga y Ospina, en *Mirar la infancia*, se mantuvo hasta los años cuarenta del siglo XX. En buena medida, los jesuitas, quienes eran muy cercanos a Martín Restrepo Mejía, por medio de la *Revista Razón y Fe*, descalificaron continuamente la obra de Rousseau y de paso varios preceptos epistemológicos y conceptuales de la escuela activa (Consultar: Sáenz, Saldarriaga y Ospina, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Bogotá, D.C., Colciencias, Vol. 1, 1997, p. 111). Una tensión similar, para esa época, se vive en el Departamento de Antioquia, cuando Luis Carlos Tejada Cano (1898-1924) sustentó su trabajo de grado en la Escuela Normal de Medellín, en 1916, defendiendo los preceptos educativos de Rousseau y la escuela activa, y terminó expulsado por parte de los Hermanos Cristianos, viendo así frustrada su formación como maestro, que era su proyecto de vida inicial, para dedicarse, luego, a la crónica periodista moderna en el diario *El Espectador*, empresa en la que tuvo gran éxito (Gil, 1975).

21 El primero, *el materialista*, con sus dos vertientes: indefinido y sensualitas, que ponía como fin último la vida presente, el perfeccionamiento continuo de la especie humana y del individuo, establecía además que el hombre en su origen fue un animal y que no se distinguía de los demás en el grado de desarrollo alcanzado; el perfeccionamiento humano se basa en fines temporales y la muerte pone fin a la existencia. El principal vocero de este sistema es Herbert Spencer. También, este pone énfasis en el goce sensible, obteniendo la mayor suma posible de placeres, ubicando aquí también a Locke y Hobbes. El segundo, *el espiritualista*, reconoce en el hombre un espíritu como una manifestación de Dios, en este se pueden ubicar los lineamientos pedagógicos de Froebel y el mismo Kant, que ponían como fin del desarrollo la sabiduría, en el hacer el bien y en la belleza humana. En el sistema *espiritualista, de carácter egoísta o individual*, se encuentra la iniciativa pedagógica de J.J. Rousseau en *Emilio*, quien estableció que el hombre es bueno y la sociedad lo corrompe, siguiendo sus pasos se ubica la pedagogía pestalozziana.

22 Martín Restrepo Mejía, centró su propuesta educativa en el desarrollo de las “facultades humanas”, la cual era una posición intermedia entre las facultades del alma, que se adscribían claramente a una perspectiva religiosa y las facultades mentales que podían excluir toda referencia a la sustancia espiritual (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Nuevamente, pero ahora en términos de filosofía educativa, encontramos a este pedagogo en una situación de “liminidad”, buscando negociar las relaciones de tensión entre fe y razón, pero ahora en un momento de transición educativa en el que los preceptos de la escuela activa entraban con potencia en la Colombia de los años de 1920.

Pero, la gran paradoja es que por otra parte, esta educación escolar demandaba un apoyo institucional del Estado, que se inscribía en un concepto moderno de escuela, que hacía parte de una red institucional que debía pensar en el niño desde su etapa de parvulario, hasta su adolescencia y juventud. La educación escolar debía buscar fines físicos, intelectuales y morales en torno al niño, sin confundir su esencia y filosofía con la simple instrucción y sin abandonar todo el aparato educativo estatal a la organización eclesiástica católica. Uno de los “protectores” de Don Martín Restrepo en su época más floreciente, fue Carlos Eugenio Restrepo (1910-1914), el famoso presidente conservador que le dijo de frente a los obispos que no se extralimitaran en sus atribuciones políticas y educativas.

Consideraciones finales

Al abordar en retrospectiva la vida y obra de Martín Restrepo Mejía, se debe reconocer que, a pesar de su adscripción al partido conservador y su relación con la Iglesia católica, fue un maestro e intelectual de la educación que modernizó el pensamiento pedagógico colombiano desde finales del siglo XIX y, por lo menos, hasta 1920.

De entrada, su origen social lo marcó; fue un hombre ajeno a la aristocracia política de la época y su situación de “liminalidad”,²³ al encontrarse entre el adentro y el afuera, entre la incorporación y separación; entre la necesidad de ser reconocido académicamente por parte de las jerarquías intelectuales de la Iglesia católica, sus intereses educativos y, particularmente, por los conservadores que lideraron la regeneración del país entre 1878-1898. Restrepo Mejía, fue, no cabe duda un intelectual orgánico de la pedagogía, un productor de saber pedagógico enraizado en Colombia, a partir de un saber cosmopolita, y su proyecto de ser el pedagogo oficial de la República conservadora, con un trabajo de producción pedagógica serio, consistente y dinámico. Al revés, puede decirse que los gobiernos conservadores lograron, con el trabajo pedagógico de Martín Restrepo Mejía, disponer, más que de una política educativa coherente, de un saber pedagógico consistente, que pudo formar varias generaciones de maestros en un modo y una ética particular, pero integral, sobre su oficio de enseñar. Por ello, resta por entender por qué finalmente, don Martín fue excluido de memoria pedagógica de los maestros, y de la historia de la educación colombiana.

Según el investigador Óscar Saldañaga Vélez, las razones por las cuales se olvidó la figura de Martín Restrepo Mejía, como pionero de la pedagogía en Colombia, son al menos tres: primero, la desaparición de las cátedras de historia de la pedagogía en el proceso de formación de maestros en Colombia a mediados del siglo XX; segundo, el gran impacto que tuvo Agustín Nieto Caballero (1889-1975), como

23 El antropólogo Arnold van Gennep, introdujo este concepto para describir la fase intermedia entre la separación e incorporación presente en los ritos de paso. Consultar: Arnold van Gennep, *Los ritos de Paso*. Madrid, Alianza Editorial, 2008.

pedagogo liberal, moderno y de avanzada, menospreciando a Restrepo Mejía por ser católico y conservador; y en tercer lugar, el proceso de secularización de la sociedad colombiana que deslegitimó a la Iglesia católica, su propuesta educativa y los intelectuales que la promovían (Saldarriaga, 2003, p.92). Sí, hubo una exclusión desde la política educativa y la historiografía liberal. Pero Saldarriaga ha visto también otros procesos internos, tanto en las transformaciones epistemológicas de la pedagogía en este periodo, como también en las luchas internas entre distintos sectores de la intelectualidad católica, representada en particular por las varias órdenes religiosas docentes que fueron llamadas al país por las autoridades nacionales, entre 1886 y 1930.

En efecto, las tensiones y cuestionamientos hacia la figura de Martín Restrepo Mejía se empezaron a presentar en 1917, en el marco del *Primer Congreso Pedagógico Nacional*, reunido en Bogotá, bajo el auspicio del Ministerio de Instrucción Pública, evento que se proyectó con el fin de conjurar la crisis de las escuelas normales oficiales (duramente criticadas por el grupo de intelectuales y educadores liberales liderados por Agustín Nieto Caballero alrededor del Gimnasio Moderno y de la Revista *Cultura*); para enfrentar el problema de la formación del magisterio y lanzar una nueva propuesta de modernización del sistema escolar. Todo parece indicar que las conclusiones y decisiones políticas del primer Congreso se dieron en contravía de la propuesta pedagógica de los manuales y las iniciativas educativas de Martín Restrepo Mejía. Aunque este defendió a los lasallistas, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que regentaban la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá de los ataques “escolanovistas”, estos mostraron en el Congreso, que buscaban ser aceptados y proclamados como los “verdaderos pedagogos católicos”, gracias a su trayectoria educativa y a su fuerte aparato editorial de textos escolares (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). En efecto, se tomaron prácticamente el evento con sus ponencias en todos los campos —lo cual les significó mantenerse aún en la regencia de la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá hasta 1924—. Y empezaron a competir, con su producción pedagógica internacional, con los textos del pedagogo nacional, a quien atacaron arteralmente de “sospechosa ortodoxia”, al haber citado en sus textos a pedagogos protestantes o librepensadores.

El ambiente académico y político conservador se mostró adverso a Restrepo Mejía, por lo menos desde este Congreso, lo que trajo como resultado un relativo marginamiento inicial por la fuerte competencia de los textos lasallistas. De hecho, para 1909, en momentos en que daba a conocer una compilación de pronunciamientos y reconocimientos a su trabajo, en *Labor didáctica*, se había presentado ya el primer cuestionamiento por este asunto, debido a que el noventa por ciento de libros enviados a las escuelas públicas eran de su autoría. Esto causó tensión y recelo por parte de otra serie de sectores, ante todo religiosos, que trabajaban en la formación de docentes y, particularmente, en la educación de los niños en las escuelas del país, tanto a nivel urbano como rural.

Aunque hubo una intención de condenarlo al olvido, cuando se reconstruye la historia del pensamiento pedagógico colombiano, evidenciamos que fue un maestro con un alto nivel de reconocimiento en la época de la Regeneración y hasta, por lo menos 1917, año en que se destacó como promotor y organizador del *Primer Congreso Pedagógico Nacional*. Fue un maestro y pedagogo que marcó el devenir de la educación en Colombia, modernizó los conceptos de infancia, maestro, escuela, pedagogía y educación, transversales en el proceso de formación de docentes, e incidió por medio de sus manuales, en la labor didáctica y en las prácticas pedagógicas de la época.

Se puede decir que Restrepo Mejía fue tal vez un intelectual de la educación incomprendido, por parte de un sector educativo de la Iglesia, liderado por los Hermanos Cristianos, quienes lo vieron como un rival y, luego, como uno de los más cuestionados por parte de los educadores liberales, encabezados por Agustín Nieto Caballero (1889-1975). Un sector del conservatismo ya había cuestionado a Martín Restrepo Mejía, por reivindicar en *Elementos de pedagogía*, las ideas de Froebel y Pestalozzi, vistas como iniciativas anglosajonas, protestantes y objetivistas. Sin embargo, Restrepo Mejía, mantuvo cierto apoyo del grupo de los jesuitas, quienes vieron con buenos ojos, en 1914, la fundación del periódico *La Niñez*, que fue aceptado por ellos. Valeroso y fervoroso escritor, se sabe que dedicó sus años otoñales a la escritura de novelas históricas, como lo ha recogido la investigadora María Hilda Méndez (2016):

Desde muy lejos es una novela publicada en 1937, en la que Martín Restrepo tematiza los levantamientos de 1879 como punto inicial de la guerra de 1885, los cuales tienen que ver con la disminución de las exportaciones de café en nuestro país, que afectaron principalmente la región de Santander y llevaron a la crisis política y económica que se reflejó en el empobrecimiento de la nación. (p.128) [...] Entre sus novelas, que son la narración de los conflictos civiles del siglo XIX, se encuentran: Esperando, que tematiza la guerra civil de 1840 de Guerra de los Supremos; Codicia, acerca de las guerras de 1851 y 1854 que se producen por la abolición de la esclavitud y el golpe de Estado de José María Melo; Humo azul donde trata de la guerra civil de 1860 cuando Tomás Cipriano de Mosquera impone el federalismo; Sacrificio, sobre la guerra civil de 1876, la de curas y conventos; Desde muy lejos publicada en 1937, donde tematiza la guerra civil de 1879; Nos contó el abuelito, sobre la guerra civil de 1885 cuando fue combatiente Gaitán Obeso, y Resistiendo, donde tematiza las guerras de 1895 y 1900 que se producen en oposición a la Regeneración. Sobre las citadas novelas dice en el diccionario biográfico de Ospina (1927-1939) que Martín Restrepo Mejía publicó en cuadernos las novelas sobre la guerra civil de 1840 y la de 1879, y en la revista Panoramas de la ciudad de Pereira las guerras de 1851 y 1854, el resto parece que nunca fueron impresas.

En suma, don Martín Restrepo Mejía, aunque conservador en su militancia política, fue un hombre abierto en su pensar educativo, humanista y liberal en términos

pedagógicos. La pedagogía moderna se constituyó en un proceso de transformación de lo que era la “educación memorista” o método tradicional, en el que habían sido formados los maestros colombianos y en el que se ubicaba un concepto de escuela decimonónico. Dicha realidad, Martín Restrepo Mejía la quiso transformar a través de sus reflexiones pedagógicas, su labor didáctica y elaboración de manuales escolares sobre la matemática, la lengua castellana, la historia universal, la educación doméstica y la pedagogía del parvulario, entre otras. Cuando valoramos parte de su pensamiento pedagógico y desglosamos sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro, educación escolar, evidenciamos un momento de apropiación y transición entre la reforma educativa liberal de 1870 y la aparición de la *escuela activa* en Colombia, que se dio en 1914, con la fundación del *Gimnasio Moderno*, en Bogotá. Y si pensamos en legados anónimos pero vigentes en nuestra práctica pedagógica actual, baste recordar un par de sus *leyes pedagógicas*, enunciadas desde 1905:

La octava ley pedagógica se funda en el principio de que la educación es libre y consiste en que todo trabajo educativo principia por inspirar al alumno el deseo de ejecutarlo, se debe respetar la curiosidad y el interés del niño. En todo trabajo educativo debe procederse de lo sencillo a lo difícil, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto. La novena ley, debe aprovecharse para la educación todo lo que interese a la curiosidad del niño y en la que en los primeros años el juego debe ser la forma general de la educación. (Restrepo, 1905, p.135)

Martín Restrepo Mejía, como intelectual de la educación y precursor católico de la escuela nueva, representa una transición de carácter modernizante entre una pedagogía cristiana que, en términos filantrópicos demandó el amor hacia la labor de enseñanza, que era la labor propia del maestro; y la pedagogía moderna, la pedagogía objetiva, que establecía otros fines ontológicos y políticos para transformar al sujeto, la escuela y la sociedad a lo largo del siglo XX.

En virtud de lo anterior, rescatar el pensamiento pedagógico de este tipo de intelectuales de la educación y valorarlos en su contexto histórico, se constituye en una tarea que aporta a la consolidación de la identidad pedagógica colombiana.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bohórquez, L.A. (1956). *Evolución Educativa en Colombia*, Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.
- Carrasquilla, R.M. (Julio de 1915). Respuesta a Martín Restrepo Mejía. *RCMNSR*, 106, 578-586.

- Cataño M., G. (1995). Los radicales y la educación. En *Credencial Historia*. Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Gennep, van A. (2008). *Los ritos de Paso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil Jaramillo, L. (1975). *Tripulantes de un barco de papel*. Medellín: Editorial Beta.
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de infancia en Colombia*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Méndez, M.H. (2016). *Martín Restrepo Mejía, pensador del regeneracionismo colombiano*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C. (2002). Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar al pueblo. *Educación y Pedagogía*, X, 34, p.283.
- Olano, R. (2004). *Memorias 1935-1947* (Tomo II). Medellín: Fondo Editorial EA-FIT. Recuperado de http://www.genealogiasdecolombia.co/familia/Individuo.aspx?r=Martin-Restrepo-Mejia_235340540740940H.
- Restrepo L. y Restrepo, M. (1911). *ELEMENTOS DE PEDAGOGÍA. OBRA ADOPTADA COMO TEXTO PARA LAS ESCUELAS NORMALES DE COLOMBIA Y RECOMENDADA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA EN EL ECUADOR. (CON APROBACIÓN ECLESIASTICA)*. [4ªed.] BOGOTÁ: IMPRENTA MODERNA.
- RESTREPO, A. (2009). *LITERATURA Y MEMORIAS: SOBRE LA NARRATIVA DE LAS GUERRAS CIVILES EN COLOMBIA A FINALES DEL SIGLO XIX*. BOGOTÁ, COLOMBIA: FUNDACIÓN GILBERTO ALZATE AVENDAÑO.
- RESTREPO, M. (1906). *ARITMÉTICA DE LAS ESCUELAS. PRIMERA PARTE: NUMERACIÓN Y NÚMEROS ENTEROS*. BOGOTÁ: IMPRENTA DE LA LUZ.
- RESTREPO, M. (1907). *ARITMÉTICA DE LAS ESCUELAS. SEGUNDA PARTE: NÚMEROS FRACCIONARIOS*. BOGOTÁ: IMPRENTA DE LA LUZ.
- RESTREPO, M. (1907). *COMPENDIO DE HISTORIA UNIVERSAL EN QUE PREVALECE LA SAGRADA, LA ECLESIASTICA Y LA DE COLOMBIA: PRIMER CURSO DE ENSEÑANZA CÍCLICA DE LA HISTORIA PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS* (2ª ed). BOGOTÁ: IMPRENTA DE LA LUZ.
- Restrepo, M. (1909). *Geografía de las escuelas: primer círculo de la geografía universal, seguido de la geografía especial de Colombia*. Bogotá: Imprenta Moderna.
- Restrepo, M. (1909). *Labor didáctica*. Bogotá: Imprenta Moderna.
- Restrepo, M. (1912). *La citología colombiana. Libro 1: método de palabras modelo, sonídeo y lectura combinada con la escritura*. Bogotá: La Imprenta Eléctrica.

- Restrepo, M. (1912). *La niñez colombiana. Libro 2: libro preparatorio para leer el 3° adoptado por el gobierno de Colombia para todas las escuelas*. Bogotá: Imprenta Eléctrica.
- Restrepo, M. (1912). *Libros de lectura: Libro 3. La Escuela Colombiana*; grabados de Juanario Nariño. Popayán: Arboleda y Valencia (Reed. Bogotá: 1914 y 1923).
- Restrepo, M. (1912). *Pedagogía doméstica. Autoeducación, dirección del hogar y educación de los hijos*. Bogotá: Arboleda y Valencia (Reed, Barcelona, 1914)
- Restrepo, M. (1915). *Programa de lógica y antropología para el Colegio Restrepo Mejía*, Bogotá: Casa Editorial de Arboleda & Valencia.
- Restrepo, M. (1917). *Citología citográfica por la cual se enseña rápidamente a leer y a escribir. Libro primero de lectura*. Bogotá: Imprenta de Castellanos y Ruiz.
- Restrepo, M. (1923). *La escuela colombiana: libros de lectura (I, II, III, IV y V)*. Bogotá: Imprenta de la Luz.
- Restrepo, M. (1926). *Enseñanza de castellano. Libro I. Analogía y sintaxis*. Medellín: Tipografía Bedout.
- Restrepo, M. (1928). *Gramática de la lengua castellana* (8a. ed., muy reformada). Barcelona: I. de Casals.
- Restrepo, M. (1932). *Desde muy lejos* (novela histórica). Cali: Ed. América.
- Restrepo, M. (ca.1929). *Pedagogía de párvulos. Exposición de la enseñanza activa*. Bogotá: Editorial de Cromos,
- Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá, D.C.: Colciencias.
- Saldarriaga, V.O. (2003). Don Martín Restrepo Mejía, pedagogo católico y maestro amoroso. En: *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica
- Saldarriaga, V.O. (Julio de 2011). La racionalidad del «fanatismo»: independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX. *Historia de la Educación* 29(0), 77-102. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/8159>

AGUSTÍN NIETO CABALLERO: LA IRRUPCIÓN DE LA ESCUELA ACTIVA EN COLOMBIA

El presente texto aborda el pensamiento pedagógico de Agustín Nieto Caballero, promotor de la escuela activa en Colombia y fundador en Bogotá del *Gimnasio Moderno* en 1914. Es tal vez el educador y pedagogo colombiano más afamado en la primera mitad del siglo XX. Por lo demás, hay una gran cantidad de trabajos que abordan de manera sistemática su vida, a partir de la obra que emblematizó su práctica pedagógica, la fundación del *Gimnasio Moderno*. Nuestro interés en el presente capítulo no es hacer reiteración de estos trabajos, sino explicitar cinco puntos de su pensamiento pedagógico: en primer lugar, su concepto de maestro moderno; en segundo lugar, la tensión que establece entre la vieja y la nueva escuela; es decir, entre *escuela pasiva* y *escuela activa*; como tercer punto, la tensión entre instrucción y educación; como cuarto, la disciplina severa y la disciplina de la confianza; y por último, los *centros de interés*. En un primer apartado se presentarán algunos aspectos relevantes de su espacio biográfico, como también la presentación de los cinco ejes de su pensamiento pedagógico.

Algunos elementos relevantes de su vida

Agustín Nieto Caballero nació en Bogotá el 17 de agosto de 1889. Huérfano de padres, sus tíos lo internaron, en compañía de su hermano, Luis Eduardo, para que realizara los estudios de primaria y secundaria, en varios colegios de Bogotá, como el de los Hermanos Cristianos, el Colegio Americano, en el Araújo y Ramírez y en el Colegio Mercantil. La inestabilidad en cuanto a la escogencia de una institución escolar, por parte de sus tíos, se debió a dos razones: primero la situación de huérfanos de los niños Nieto Caballero; y en segundo lugar, el cierre de escuelas, colegios y universidades que generó la *Guerra de los mil días* en nuestro país. Frente a este

panorama, finalmente siendo un adolescente, en 1905, fue enviado al extranjero para estudiar, obteniendo una formación académica moderna en Europa y Estados Unidos. Aprovechó estos años de formación para adentrarse en los planteamientos y prácticas del movimiento de *Escuela Nueva*, que agitaban a Europa a principios del siglo XX, así como entablar amistad con destacados filósofos de la educación de la época, entre ellos John Dewey, Ovide Decroly, Adolfo Ferrière y Edouard Claparède. De estos aprendió los desarrollos de corrientes pedagógicas vanguardistas de Rousseau y Pestalozzi, que lo llevarían a convertirse en un intelectual reformador de la educación de los colombianos.

Don Agustín era bachiller en leyes de la Escuela de Derecho en la Universidad de París (1912); tomó cursos de Filosofía, Sociología y Ciencias de la Educación en La Sorbonne y en el Collège de France, durante cuatro años, y también estudió Biología y Psicología en el Teacher's College de Columbia University, en Nueva York.²⁴

En 1913 llegó al país con la firme intención de poner su vida al servicio de la modernización de la educación de los colombianos. Según su propio relato, llegó acompañado de abundantes libros, unas cuantas cajas de material didáctico usado en los jardines de niños; también, con material para las escuelas primarias, bajo los preceptos de la *escuela nueva* o *escuela activa*, y no pocos documentos relacionados con la educación secundaria y universitaria. Una vez arribó al país se dirigió sin vacilaciones al jefe de Estado y le propuso una escuela modelo para el sector público, en donde pudieran experimentarse los nuevos sistemas, en beneficio de todo el país, y en la que, al mismo tiempo, se orientara al magisterio. Sin embargo, el mandatario de entonces, Carlos E. Restrepo —un conservador progresista que se opuso al gran poder educativo que venía acumulado la Iglesia—, le propuso, paradójicamente, que dicha iniciativa haría mejor camino si se mantenía libre de trabas oficiales.

Comenzó la búsqueda de apoyo, y para ello, se reunió con José María Samper, Tomás Rueda Vargas, Tomás Samper, Ricardo Lleras Codazzi, Alberto Corradine y otros librepensadores de la élite,²⁵ con el fin de darle un viraje a la educación nacional, de tal manera que fuera concordante con las ideas de base de la Escuela Activa, según las cuales, el niño estaba dotado de fuerzas suficientes para su autoeducación, mientras la función del maestro consistía en fomentarle y facilitarle este camino. Sus

24 Para sus datos biográficos básicos: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/nietagus.htm>; <https://gimnasiomoderno.edu.co/gimnasio/historia/biografia-don-agustin-nieto-caballero/>

25 "Los gestores del Gimnasio Moderno fueron un grupo de amigos, representantes de una juventud de élite, quienes además de brindar una educación moderna, quisieron crear un colegio alejado de las pugnas partidistas, en el contexto educativo de una ciudad en que las opciones eran bastante limitadas: o se ingresaba a un colegio conservador o a uno liberal. [...] Entre los fundadores del colegio estaban dos de los más reconocidos escritores nacionales —José Eustasio Rivera y Tomás Rueda Vargas—; prósperos empresarios como Alberto Corradine y José María y Tomás Samper; Luis Cano y Gustavo y Hernando Santos, miembros de las familias dueñas de los dos principales diarios liberales; destacados intelectuales como Luis López de Mesa; Melitón Escobar, Raimundo Rivas y Luis Eduardo Nieto Caballero" (Rueda (1945). citado por: Sáenz (2002)).

principios buscaban el rescate de los valores humanos y el ejercicio de la personalidad, que coincidían con el objetivo de las ideas liberales de la época, para las cuales la escuela era capaz de asegurar la autonomía real de los educandos.

Fue así como al año siguiente, 1914 —cuando Nieto tenía 25 años— se fundó el *Gimnasio Moderno* en Bogotá, institución en la que Agustín Nieto Caballero hizo un notable aporte al crecimiento del país²⁶. Fue esta su principal obra educativa material, que no solo se constituyó como institución modelo en el ámbito nacional, sino que logró reconocimiento por fuera de las fronteras del país. A lo largo del siglo XX, diversos investigadores reconocieron que las innovaciones pedagógicas que introdujo Nieto Caballero al sistema educativo colombiano a partir de 1914, contaban con poco tiempo de aplicación en Estados Unidos por parte de John Dewey, William James y otros, o en Europa, por parte Edouard Claparède, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière y María Montessori. También es importante destacar que Nieto Caballero se preocupó por la educación de la mujer, y lo demostró al fundar, en 1928, el *Gimnasio Femenino en Bogotá*, sin enfrentar la indeclinable oposición de la jerarquía eclesiástica a la “coeducación”.

“Además de la reforma de los métodos de enseñanza, en el proyecto del Gimnasio se priorizaron tres dimensiones de la pedagogía activa: la formación de un nuevo tipo de maestro, la creación de un ambiente de disciplina social basado en la confianza, y la articulación de la institución con el contexto social y político” (Sáenz y Saldarriaga, 2002, p.103). Se preocupó por formar un nuevo tipo de ciudadano y una nueva clase dirigente, en una democracia en la que, quienes poseían una sólida cultura y espíritu de cambio debían liderar las decisiones en el escenario de lo

26 Entre los libros que narran la historia del Gimnasio Moderno, se destacan: Gonzalo Mallarino Botero (1990), *El Gimnasio Moderno en la Vida Colombiana, 1914-1989*; Víctor Manuel Prieto (2000), *El Gimnasio Moderno y la Formación de la élite liberal bogotana*; y el libro de Sáenz, Saldarriaga y Ospina, (1997), *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. En este último texto, bajo el lente de “las rejillas de apropiación” se pueden estudiar las transformaciones entre el saber y la práctica, que implican apropiaciones selectivas y estratégicas de una teoría. Nieto Caballero, frente a la propuesta de la Escuela Activa en Colombia, realizó varias apropiaciones frente al carácter público, mixto y laico de la escuela activa europea y anglosajona. En Colombia la escuela activa se difundió ante todo en instituciones del sector privado como el *Gimnasio Moderno*, -aunque no del todo, pues el mismo Nieto fundó un Colegio público bajo los mismos postulados activos, la Escuela Ricaurte, de la que tenemos muy pocas de noticias, pero fue la alternativa popular de la Escuela Activa. Tampoco se aceptó el carácter mixto -la Iglesia combatió duramente, hasta los años 1960, la “coeducación de los sexos”- y en Colombia se optó desde un comienzo por dividir las instituciones por sexos; y por último, su carácter laico tampoco se llevó a cabo, pues la parroquia y su capellán hacían parte consustancial de las instituciones escolares. Decroly le reclamó a Nieto por estas ausencias. Por otro lado, en el sector público el *Instituto Pedagógico Nacional, para señoritas*, el IPN, fundado desde 1927, nace con la vocación de promover el método Montessori y la escuela activa en las prácticas pedagógicas para la formación de normalistas. Luego desde 1955, cuando nace la *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)* dicha institución recoge elementos consustanciales de la escuela activa que promovía el IPN en la formación de maestras, como la importancia de las prácticas, el contacto directo con el medio ambiente, las excusiones y salidas de campo, pero pensadas ya en el proceso de formación de licenciados (Cfr.: Absalón Jiménez y Helwar Figueroa (2002), *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*).

público. Quienes lo conocieron lo describieron como un hombre modesto, sencillo y cariñoso. Un hombre que había nacido con vocación de educador. Sus primeras crónicas y escritos, sobre cuando era niño, contienen fuertes críticas a los maestros de lo que los pedagogos activos denominaron “la escuela antigua”. En el libro *Mirar la infancia* (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1996), se destaca el siguiente aparte:

Yo recuerdo como cosa de ayer las torturas de mi espíritu de niño —no entrado aún en uso de la razón— delante de los intrincados textos de estudio que era preciso aprender de memoria sin comprender jamás lo que nuestros propios labios articulaban; yo recuerdo las torpes sanciones de aquellos tiempos; el calabozo oscuro y húmedo donde el niño de siete años debía ir a meditar; la férula, que representaba el principio supremo de autoridad; la humillación de rodillas delante de los compañeros, para quebrar la voluntad (...) Y recuerdo los téticos salones de estudio donde cientos y más niños respiraban un aire envenenado, bajo la mirada torva y maliciosa de un hombre sin cultura (...) Yo recuerdo aquellos angostos dormitorios, descuidados, depresivos y tristes (...) Recuerdo los llamados patios de juego, cuya incuria y desaseo hacían el efecto de revulsivo en la naturaleza delicada. Recuerdo en cada uno de sus aspectos humillantes, todo el ambiente de aquellas cárceles que llamábamos colegios. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1996, II: p.115)

Como profesor, Nieto Caballero nunca quiso posar de intelectual ni le preocupaba proyectar en sus múltiples escritos sobre la materia, ni en sus clases o conferencias, la imagen de académico connotado. Por el contrario, se esforzaba por hacer entender a quienes tenían la misión de educadores que dicha profesión era más un asunto de vocación, de ética y de compromiso, que de erudición o pedantería. Le molestaba que se le calificara de académico, de doctor o de pedagogo, términos que consideraba pretenciosos y desacertados para quien ejerciera con amor y vocación las labores educativas. Pero ello no significó que despreciase el valor de la escritura, pues se destacó como escritor sobre temas de la educación, ya fuera por medio de ensayos, libros o una columna editorial en el diario *El Tiempo*, espacios de opinión mediante los cuales consiguió influir en el entorno educativo del país.

Fue nombrado Director General de Educación entre 1932 y 1936, desarrollando la labor de *Inspector Nacional de Educación Primaria y Normalista*, durante el Gobierno de Enrique Olaya Herrera, cargo en el que tuvo la oportunidad de recorrer todo el país, —muchas veces a pie o caballo—, convirtiendo su actividad en una “excursión pedagógica nacional”. En este periodo de su vida pudo conocer directamente la situación de las diferentes escuelas, dialogar con maestros y alumnos; e inclusive, aprovechar la oportunidad para visitar las escuelas normales con el fin de repensar la formación de maestros. En este cargo, que él recordaría siempre como uno de los más importantes y enriquecedores en su vida, consideró que el inspector era aquella persona que se daba cuenta del ambiente espiritual y moral de las instituciones, pero su visita no debía ser nunca la de un agente de policía que va a realizar una investigación, sino la de un amigo, cuya compañía debía ser siempre agradable

de compartir, pues no se trataba de cohibir, sino de estimular: en vez de detener, había de hacer avanzar a las instituciones²⁷. En la gran mayoría de reflexiones, había un concepto de *escuela*, acompañada de nuevos propósitos y nuevas modalidades, que promovió como uno de los ejes centrales la reforma educativa, como escribiría años después:

En efecto, lo que se busca es una nueva institución en permanente desarrollo. Una escuela cuyos maestros y alumnos estén siempre activos. Una escuela en la que se observe y se investigue. Una escuela con oportunidades de trabajo en donde los alumnos no estén repitiendo cosas de memoria que no entienden, sino disciplinando su inteligencia y su voluntad. Una escuela que no se prepara exclusivamente para los exámenes sino, primordialmente, para la vida. (Nieto, 1963. *Los Maestros*).

Como educador, político e intelectual, participó en numerosos eventos. Fue huésped de honor del *Congreso Mundial de Educación* en Inglaterra en 1936, y presidió la *Quinta Conferencia Internacional de Instrucción Pública*, en Ginebra, en ese mismo año. También fue presidente de la delegación de Colombia al *VIII Congreso Científico Americano*, en Washington, en 1940, y logró la representación latinoamericana en la Conferencia Internacional de Educación en la Universidad de Michigan, en 1941. Viajó, en varias oportunidades, como conferencista invitado por universidades de Londres, París y Atenas. Fue miembro del Consejo Nacional de Educación y director de la delegación colombiana a la Conferencia Mundial de la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en 1947, casi a dos años de creado este organismo.

Entre 1938 y 1941, Nieto Caballero fue Rector la Universidad Nacional de Colombia, periodo en el que trabajó por la ampliación y construcción final del campus universitario; también fue profesor universitario y dirigió la cátedra de Orientación de Educación en la *Escuela Normal Superior* y en el *Instituto Pedagógico Nacional*, hoy *Universidad Pedagógica Nacional*. Dentro de sus principales reconocimientos académicos, se debe destacar que la *Universidad Pedagógica Nacional* le otorgó el título de *Doctor Honoris Causa* en 1967. La República de Francia le concedió, en 1970, las Palmas Académicas por su aporte en el campo de la educación, y en 1973 el Gobierno colombiano le otorgó la Orden Caro y Cuervo.

Don Agustín murió en Bogotá el 3 de noviembre de 1975, por causa de un derrame cerebral, en medio del reconocimiento de los maestros, directivos docentes y

27 Dicha excursión pedagógica la efectuó en cuatro viajes y dos años, cubrió todas las capitales de departamento y varias intendencias y comisarías. Con su equipo tuvo la oportunidad de dialogar con siete mil maestros de los diez mil que laboraban en la educación pública en ese momento. Su conclusión fue que los principales problemas de la educación colombiana eran: la ausencia de maestros con capacidad adecuada para adelantar la reforma educativa, la necesidad de preservar la armonía entre la iglesia, la familia y el Estado en torno a las finalidades de la educación pública, el desarrollo de la higiene escolar y la necesidad de una cooperación financiera y coordinación administrativa entre municipio, departamento y nación (Cubillos, 2007, p.63).

demás miembros de la comunidad educativa y pedagógica del país. A medida que pasa el tiempo el aprecio académico a su obra se hace más patente. Por ejemplo, el investigador y pedagogo español Olegario Negrín (1997), señala que Nieto Caballero fue el pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica, aplicó los principios de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, acompañado de principios filosóficos y educativos de Kant y John Dewey, como también los planteamientos pedagógicos de María Montessori y Ovide Decroly, todo ello a partir de su propuesta institucional del *Gimnasio Moderno*, constituido en su principal laboratorio, tanto como de su experiencia como Inspector Nacional de Educación primaria.

Ejes de su pensamiento pedagógico

En efecto, la historia de la educación colombiana se vio marcada por Agustín Nieto Caballero y sus ideas pedagógicas, que lo llevó a reconocer que, unas más que otras, ganaron acogida en la sociedad. En particular, *las excursiones, las salidas de campo y los centros de interés*, llegaron a ser incorporados por el Plan Nacional de Educación Pública, a mediados de los años cuarenta del siglo XX. Estas ideas se constituyeron en instrumentos para el cumplimiento de una tarea que habría de transformar el ambiente escolar, al permitir que los procesos de aprendizaje se movieran un poco más al compás de los intereses de los alumnos.

En sus iniciativas pedagógicas trataba de centrar la acción educativa en el estudiante, antes que en el profesor, en los textos o en las condiciones materiales de la escuela. Educar pasaría a constituirse en un contrato de responsabilidad compartida con el educando y sus padres, pero particularmente centrado en el niño. Al punto que, en lo sucesivo, impulsa a los maestros colombianos a que su arte consista en estimular el proceso personal de cada estudiante, mientras la responsabilidad de estos sería la de asumirlo con interés y seriedad. Tal vez su principal aporte al sistema educativo colombiano consistió en que no solamente fue capaz de predicar y escribir su filosofía y métodos de enseñanza, sino de sostener una pírrica batalla por llevarla a la práctica, contra todo el peso de las tradiciones escolares autoritarias y dogmáticas, y la desconfianza en la autonomía y libertad de los niños, la escasa o nula preparación de un alto porcentaje de maestros, el fanatismo fraticida del sistema bipartidista y el clientelismo del Estado, así como el celo de la Iglesia respecto de las pedagogías que condenaba como “naturalistas” y “ateas”; el prestigio de la educación privada de élite, y el desinterés de las culturas populares por su escolarización.

Desde la perspectiva de Nieto Caballero, en la segunda década del siglo XX, la educación colombiana debía pensar dos temas fundamentales: en primer lugar, la formación de maestros y, en segunda instancia, garantizar la alegría y libertad de acción para el niño en la escuela. Frente a este segundo punto, inspirado en los preceptos establecidos por J.J. Rousseau y desarrollados pedagógicamente por J.H. Pestalozzi, la naturaleza había querido que los niños fueran niños antes que hom-

bres; si se intentase cambiar ese orden, se alteraba el proceso formativo y su naturaleza social. De tal manera, al optar por la Pedagogía Activa, partió del principio pestalozziano clásico de que toda actividad pedagógica debía estar acorde a la edad del niño, y luego, con la visión positiva de la psicología experimental y la medicina escolar sobre la necesidad de estudiar científicamente su desarrollo, atendiendo las condiciones sociológicas de su entorno. La nueva pedagogía debía privilegiar las actividades lúdicas del niño, por los menos hasta los doce años de edad, respetando su propio ritmo de aprendizaje y desarrollo psicomotriz, sumado con los principios de la tolerancia y libertad, a través de la formación de un nuevo maestro y la modernización de la escuela. Para Nieto Caballero, una hora de trabajo inteligente por parte del maestro, por lo general, enseñaba más que un día de largas explicaciones. Desde su percepción:

La escuela debe propiciar el contexto y su ambiente de hogar, y no de cárcel. Que el alumno la quiera es el primer requerimiento para que fuera benéfica la influencia que recibe de ella. Y no habría efecto para lo que inspira temor. No son pocos los que guardan de su vida escolar un recuerdo de amargura y hondo pesar. Fue para ellos un alivio, una liberación abandonar las aulas. (Nieto, 28 de julio de 1961. “La alegría en la escuela”.)

La escuela vista de esta manera no era aquel lugar donde el niño asistía simplemente a aprender, si no era el sitio donde se forjaba el carácter. Debía ser más bien un sitio armónico en el que profesores y alumnos por medio de una plática de corte socrático y constante buscaban un enriquecimiento espiritual, con identidad de propósitos académicos, dentro de la diversidad de temperamentos y vocaciones.

Según el investigador Julio Santiago Cubillos, entre 1913 y 1924, Nieto Caballero organiza su pensamiento pedagógico y político, estableciendo así el problema máximo de nuestra nación: la educación nacional y su reforma (2007, p.56). En este contexto el nuevo maestro debía de llevar al goce de vencer las dificultades que se presentaban en el proceso educativo, ya fueran físicas, intelectuales o morales. Además, debía fomentar toda la enseñanza sobre el interés y la acción del niño, quien debía sentirse más en un taller que en un aula de clase o una escuela tradicional. El buen maestro jamás debía proponer una actividad o esfuerzo superior a las fuerzas del niño, quien era su principal realizador. Nieto Caballero les explicaba a los maestros que solo aprovechaba el espíritu lo que le satisfacía y para que el niño adquiriera el hábito del estudio, era necesario que se encariñara con él. Les recomendaba a los maestros que “se debía tener cuidado así de no convertir en tedioso un estudio que debe ser atractivo como pocos. Cuando se lee un bello trozo literario, lo primero será gustar de él y lo último analizarlo (Nieto. “Problemas y deberes del maestro”, 1963).

Su concepto de escuela y de propuesta pedagógica se materializaron en la manera como estructuró al *Gimnasio Moderno* como institución: en primer lugar,

en el pre-escolar tuvo la intención clara de situar el método de María Montessori, acompañado de un ambiente de aprendizaje lúdico, de un mobiliario al tamaño de las necesidades y fuerzas de los niños, un ambiente natural, colorido y alegre que potenciara además su capacidad intelectual. En la primaria optó por fortalecer los centros de interés de Ovide Decroly que, por lo demás, buscaban establecer una relación directa con nuestro contexto, nuestros recursos naturales e inclusive con eventos de carácter social y científico que generaran interés en los estudiantes. Para el bachillerato, opta por la *pedagogía experiencial* de John Dewey, la cual se basó en dos dimensiones centrales: su *continuidad* y su carácter *interactivo*²⁸. En relación con la *continuidad*, la experiencia es educativa cuando el alumno *crece*, esto es, cuando se desarrolla física, moral e intelectualmente. El *principio de continuidad* de la experiencia pedagógica significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después. En segundo lugar, bajo el carácter *interactivo* una experiencia es educativa, en la medida en que es social, en tanto reconoce que hace parte de una situación específica y se intensifica la interacción del alumno con el medio y con los demás. La experiencia pedagógica debía tener un carácter iluminador, debía penetrar en la persona, debía influir en ella en la formación de actitudes, deseos y propósitos educativos.

De tal manera, la propuesta pedagógica debía irse transformando dentro de los propios marcos de la Escuela Activa de acuerdo con las necesidades y niveles de desarrollo de los niños y jóvenes. Así, al estudiante, había que brindarle la oportunidad de gustar de lo que hacía y la escuela no podía ser un establecimiento de trabajos carcelarios. Su interés para que la escuela, como institución, cada día se hiciera más autónoma e innovadora, ha prevalecido en la conciencia del maestro colombiano, ya sea como crítica, cuestionamiento o posibilidad pedagógica. Desde nuestro punto de vista, su semilla tuvo un punto de llegada algunos años después de su muerte, en el decreto de “Innovaciones educativas”, *Decreto 2647 de 1984*, promulgado por el entonces presidente Belisario Betancur (1982-1986). Para Nieto Caballero, la escuela debía ser una institución para la transformación, el cambio y la innovación de las prácticas educativas y pedagógicas.

Por lo demás, la principal obra de Agustín Nieto Caballero, fue la fundación del Gimnasio Moderno en 1914, como lo aclara Humberto Quiceno en su pensamiento pedagógico:

28 Nieto Caballero introduce los principios pedagógicos y filosóficos de John Dewey (1859-1952) al *Gimnasio Moderno* de manera explícita desde la segunda mitad de la década de 1930 del siglo XX, aplicándolos a la formación de los estudiantes de bachillerato. Como estudiante, en su juventud tuvo un contacto personal con este educador norteamericano, quien particularmente en sus clases lo encauzó hacia la educación de las nuevas generaciones con el fin de transformar de manera estratégica el país. Dos de las obras de John Dewey que lo marcaron como educador y pedagogo fueron: *Democracia y educación* (1916) y posteriormente *Experiencia y educación* (1938).

La creación de una institución, fuera una escuela, un colegio, o un gimnasio tenía el mismo valor que crear una obra escrita. Sin hecho no hay obra y esta, como la escritura es infinita, o inacabada, nunca terminada de hacerse, pues siempre habrá hechos por perseguir, por alcanzar, obra para completar, cosas para hacer, pues obras y hechos son lo mismo. Escribir para Nieto Caballero, es tener ideas previas, ideas principios, percepciones, su destino es que pudieran ser aplicadas a los hechos, porque solo así se creaba una obra. (Quiceno, 2007, p.19)

Al abordar el pensamiento pedagógico de Agustín Nieto Caballero compartimos la preocupación con otros investigadores sobre el desconocimiento que se tiene de los artífices del pensamiento pedagógico colombiano (Torres, 2005). Entre sus principales libros, — que recogen sus reflexiones pedagógicas expresadas, por lo general, en artículos ágiles de leer— se encuentran: *Sobre el problema de la educación*, (1924); *Las cajas escolares y su acción en Bogotá* (s.f.); *Palabras a la juventud* (1958); *Los maestros* (1963); *La segunda enseñanza y reformas de la educación* (1964); *Una escuela*, que trata sobre la creación y fundación del Gimnasio Moderno (1966), y por último, *La escuela activa*, publicado en 1987, que no es más que una compilación de sus principales artículos, tarea que fue llevada a cabo por su hija, en homenaje póstumo, diez años después de su muerte.

En nuestra estrategia investigativa, buscamos dar cuenta, cuando fue posible, del título del artículo y la fecha de publicación original, buscando recoger los postulados pedagógicos de don Agustín en su momento, debido a que en sus libros hay una reiteración de artículos, textos e ideas que él, en ocasiones, retomó para sus intervenciones en público, fungiendo ya como directivo docente o como representante, en instancias internacionales en nombre de nuestro país.

Humberto Quiceno (1986), profesor e investigador de la Universidad del Valle, establece tres momentos en la vida de Nieto Caballero: “Nieto Caballero rector del Gimnasio Moderno (1924-1932); el Nieto Caballero, estratega y polemista de la educación (1924-1932); y el Nieto Caballero, director de la educación (1933-1958)”. Por su parte, otro profesor de la Universidad del Valle, Julio Santiago Cubillos (2007) se detiene a analizar la apropiación amplia que hace Nieto Caballero de la filosofía y pedagogía de John Dewey, desde la segunda mitad de los años treinta del siglo XX.

En general, el pensamiento pedagógico y político de Agustín Nieto Caballero se sitúa en un proyecto educativo liberal que pretendió incorporar los saberes experimentales a los saberes humanistas para la formación de la niñez colombiana, primer camino para transformar la educación del país, bajo uno de sus principios: “salvar la infancia para regenerar la nación”. Pensamos que los ejes de su pensamiento pedagógico se pueden condensar al menos en cinco puntos: en primer lugar, su concepto de maestro moderno, sujeto con el que inicia una labor formativa desde el mismo momento en que fundó el *Gimnasio Moderno*, en Bogotá en 1914; en segundo lugar, la tensión que establece entre la vieja y la nueva escuela; es decir, entre *escuela*

pasiva y escuela activa; como tercer punto, la tensión entre instrucción y educación; como cuarto, la disciplina severa y la disciplina de la confianza; y por último, los *centros de interés*.

El maestro moderno

Con la fundación del *Gimnasio Moderno* en 1914, uno de los primeros escollos a superar fue la consecución de maestros formados en los métodos activos. Frente a esta realidad, Agustín Nieto no quiso contratar a los egresados de las escuelas normales de los Hermanos Cristianos —a quienes asociaba en sus recuerdos a la pedagogía torturante— sino que optó por la contratación de profesores extranjeros y otros que provenían de Medellín.²⁹ A todos ellos los reunió bajo dos principios que encarnaba la misma institución: *gimnasio*, haciendo énfasis en el movimiento y la actividad corporal, y *moderno*, para nunca dejar de innovar y cambiar sus métodos de enseñanza. Lo anterior, bajo los preceptos y principios de la escuela activa, que reconocía de entrada la capacidad intelectual del niño y, como sujeto de aprendizaje, lo acercaban al “aprender haciendo”, al método de investigación, al contacto directo con las cosas, a la pregunta de investigación y al método científico.

La piedra angular de la reforma educativa que comenzó a promover Don Agustín desde la década de 1920, era el maestro. En consecuencia, bajo su filosofía educativa, buscó formar un nuevo tipo de educador,

Un maestro humanizado que ejerciera influencia sobre su alumno sin imponer su autoridad, un maestro creativo, flexible, activo, alegre, fraternal, cálido y empático. El maestro debía ser más un artista, modelador de almas, que un experimentado científico; debía colaborar con el niño sin violentarlo y sin llegar nunca a dominarlo por completo. (Nieto, 1997, p.343, citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p.118)

Al maestro de primeras letras, formado en las escuelas normales, le correspondía establecer el carácter y estimular iniciativas de trabajo en el niño, ante todo, cuando este vivía su primera experiencia escolar. Desde esta perspectiva, el maestro de escuela primaria asumía el papel de educador y debía estar preparado bajo preceptos de la Escuela Nueva, lo que demostraba que su obra educativa sería básica para la vida de ese nuevo sujeto, que reconocía la pedagogía moderna: *el niño*.

Desde su perspectiva, no era justo que se le pidiera tanto a quien de manera mezquina se le retribuía. Si la meta era solo instruir, el *maestro de primeras letras* podría ser de escasos conocimientos y pocas luces espirituales y el *profesor de segunda enseñanza* y el universitario, como se habrían de encargar de asignaturas superio-

29 “Los fundadores trajeron de España a los pedagogos Miguel Fornaguera y Pablo Vila, quienes fueron escogidos por Rafael Altamira, el más eminente pedagogo activo de ese país. Igualmente, contrataron un grupo de maestros antioqueños escogidos por Pedro Pablo Betancourt, Director de Instrucción Pública de Antioquia y uno de los principales pedagogos reformistas del país”. Nieto Caballero, Agustín. “La Escuela Normal de Institutores” (Nieto, 1915, p. 346, citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 2002).

res, tendrían que tener más sólida preparación. No obstante, desde su perspectiva, había una marcada diferencia entre simplemente instruir y la labor de educar; así, el maestro formado en las *escuelas normales*, debía convertirse en una prioridad para el Estado colombiano. En lo que hacía referencia a su preparación, lo primero era preocuparse por el ambiente que reinaba en las *escuelas normales*, que debía ser de trabajo, de sana alegría y de espíritu juvenil. Dichas instituciones debían estar acompañadas de un ánimo de renovación, favorable al desarrollo de la personalidad de quien quería ser educador. Para Nieto Caballero:

Todo educador debe tener una filosofía y desde luego que la educación implica cierta teoría de la vida, determinado propósito, clara orientación. Pero el educador no debe ser propiamente un filósofo. La educación es filosofía en acción, es ideal que tiende a realizarse. Podríamos decir que la educación es filosofía aplicada. El filósofo es ante todo un contemplativo, es en su cerebro donde se desarrolla toda su acción. El educador por el contrario, es, forzosamente un realizador. Su tarea solo puede cumplirse cabalmente cuando él siente profundo y activo interés por la juventud, cuando convive con ella, cuando hace suyos los problemas que le preocupan y agitan. Solo es maestro de verdad, decía San Agustín, aquél que está dentro del alma de su discípulo. (Nieto (1966). "Problemas y deberes del maestro")

Agustín Nieto Caballero estaba convencido de la importancia del maestro de escuela, a quien reconocía como actor estratégico y como un ciudadano especial, destinado a marcar su huella y a ocupar una elevada posición ante el mundo. Una de sus frases conocidas y máximas de formación, en la primera mitad del siglo XX, fue: *lo que es el maestro, eso será la nación*. De acuerdo con sus palabras, el maestro, como fundamento de transformación, era innegable:

No son los programas, no son los métodos, no son las disposiciones legislativas, no son, en una palabra, las teorías pedagógicas más o menos modernas, las que reformarán la escuela. Es el *maestro*, es él quien con la obra viva será motor y símbolo de nuestra redención cultural. (Nieto, 15 de octubre de 1923, p.112. "El problema máximo".)

Así, los problemas fundamentales de la educación estaban cifrados en los maestros, en su formación, en lo que ellos representaban, en lo que ellos valían para la sociedad. De ahí la importancia de su selección y su formación. Para ser maestro, para estar en capacidad de enseñar, se necesitaban conocimientos profesionales, pero esto no bastaba, pues, para Nieto Caballero, las condiciones morales de los candidatos habían de ocupar el primer plano en esta selección. La rudeza, la irritabilidad, la testarudez, la presunción, el dogmatismo, el sarcasmo, serían siempre factores contraindicados en la personalidad del maestro.

Para inicios de la década de 1940, Nieto Caballero, ratifica el perfil de lo que debía ser el nuevo maestro, claro está, haciendo un paralelo constante con el pasado, al igual que lo hacía con la escuela vieja y la escuela nueva. De tal manera, si en el

pasado el maestro inspiraba terror, en el presente debía inspirar respeto y afecto. Al desarrollar esta idea, aclaró en su debido momento que:

El pasado es el maestro que dogmatiza, el presente el maestro que insinúa. El pasado, el maestro que impone sus modos de pensar; el presente es el maestro que crea individualidades conscientes. El pasado es el maestro que hace repetir interminables lecciones de memoria; el presente es el maestro que estudia con sus alumnos la realidad y se preocupa por hacerlos comprender, por interesarlos, por mantener viva su atención. El pasado es el maestro que se contenta con instruir; el presente, el maestro que educa, que no pierde de mira la formación integral del individuo: desarrollo físico, sentimientos, carácter, voluntad y espíritu. (Nieto, septiembre de 1940, p.37. "La alegría en la escuela".) (cita extensa)

Para el *nuevo maestro*, las relaciones de cordialidad que se vivían en la escuela nueva con el niño no debían poner en cuestión el *principio de autoridad*, el cual, simplemente, debía ser la conciencia de una mayor responsabilidad. El maestro debía saber que la autoridad exigía deberes antes que derechos, a la vez que normas de pulcritud, de justicia y de verdad. El maestro no podía perder su posición jerárquica en la escuela: debía ser un sujeto sobrio en prédicas, pero elocuente en laboriosidad. El maestro moderno no debía lanzar sugerencias dogmáticas ni vociferar sus órdenes; nada estridente debía haber en él. Así, en el contexto de la escuela nueva, donde se gritaba no había verdadera ciencia ni razón. Frente al principio de autoridad del maestro, Nieto aclaraba que:

Desde luego, existen principios que hay que respetar, y la orden que se da se cumple, no se discute; sin esa norma no habría estabilidad posible, pero no obstante, haber reflexionado sobre cada una de las determinaciones que se toman... (Nieto, 1966. "La disciplina")

Con relación al tema de los *exámenes* como ejercicio que hacía parte de la labor del maestro, aclaró en su momento que, mal manejados los exámenes, se constituían en elementos destructores de la seriedad de la escuela. La calificación que se daba a una prueba era siempre subjetiva y, por lo tanto, propicia a errores de negativa consecuencia. Sin embargo, para Nieto Caballero, en la escuela era necesario el examen:

El alumno debía recapitular los conocimientos adquiridos y el profesor debía medir la eficacia de su labor, pero ningún examen debía versar sobre los detalles de la enseñanza. Había de tomarse las grandes líneas, lo que era esencial en cada asignatura y la calificación había de darse más sobre el desarrollo de la inteligencia que sobre la precisión de la memoria, más sobre la comprensión que sobre la retentiva. (Nieto, diciembre 15 de 1951, "Los exámenes")

Para Agustín Nieto Caballero, era casi seguro que, en materia educativa y de formación de educadores, existía una separación entre pedagogos y maestros. Al respecto, afirmó, a principios de la década de 1960, que los pedagogos escribían lo que los

maestros nunca leían y también que los maestros hacían lo que los pedagogos no llegaban a conocer. Por otro lado, contrario de lo que creían muchos pedagogos, los estudiantes pensaban que aquellos catedráticos que hacían ostentación de su sabiduría eran una verdadera calamidad, no siendo lo mismo *saber* que *saber enseñar*. Para el buen maestro, según don Agustín, la mente no había de ser un receptor inanimado:

Ha de ser, por el contrario, un taller en el que se forjan los conceptos propios con todas las materias primas que a ella llegan. Es función de la mente ser creadora, y estar, de suyo, en permanente avance (...). Se ha dicho con razón que el verdadero aprendizaje es un proceso de descubrimiento. Los maestros no podemos enseñarles a nuestros discípulos todo lo que vale la pena ser conocido, pero sí podemos despertar en ellos la curiosidad espiritual que los pondrá en camino de encontrar lo que no hayamos alcanzado a darles. (Nieto, 1955, p.91. "Panorama general, la educación problema mundial")

En el fondo, para este pedagogo, lo esencial era que el maestro no careciera de vocación. El maestro sin vocación era aquél que no vinculaba a sus alumnos, que dictaba su lección y se separaba de ellos; era aquél que no alcanzaba nunca a preparar su clase ni a ojear si quiera el trabajo impuesto: ese maestro que jamás había conocido una relación cordial con sus discípulos fuera de las aulas, no lograba ninguna influencia formativa sobre ellos.

La formación de los maestros se encontraba tomada de la mano de un concepto básico de democracia, que implicaba libertad para hablar, para actuar y para escoger los gobernantes. De acuerdo con sus palabras, el buen maestro es aquél, quien, además de creer en la pedagogía, cree en el futuro:

No se concibe, por otra parte, un maestro escéptico. La fe en su acción ha de estar viva aún en los momentos de mayor dificultad. La devoción por su tarea no debe dar campo al desfallecimiento, su imaginación creadora le abrirá nuevos horizontes en las horas de mayor incertidumbre. (Nieto, diciembre de 1955. "Problemas y deberes del maestro")

De tal manera, para inicios de la década de 1960, Nieto Caballero realizó de nuevo un fuerte llamado de atención al gremio de maestros, especificando más su responsabilidad, no ya hacia la nación, sino hacia la escuela. En sus palabras,

todo problema educativo desembocaba fatalmente en la preparación del magisterio; de nada servían los más elevados ideales, las más claras normas, los más avanzados métodos, si el maestro no tenía capacidad y espíritu para procurar vida armónica y estable a todo ello. (Nieto, 1960, p.115. "Lo que es el maestro esto será la escuela")

Sin duda alguna, Agustín Nieto Caballero, a lo largo de su vida, centró sus esperanzas en el maestro como un sujeto de cambio. El buen maestro era aquél quien, mediante cierto don formativo, afectaba de manera positiva a sus discípulos en el

transcurso de su vida. En sus diversas reflexiones, sostuvo que uno de los problemas fundamentales de la educación estaba cifrado en los maestros, en su formación, en lo que ellos representaban y valían para la sociedad.

Un maestro, con autoridad académica y personal, era aquél que insinuaba el conocimiento, que creaba individualidades conscientes; que, en compañía de los estudiantes, estudiaba la realidad y la hacía comprender. En el fondo, se trataba de un maestro preocupado por la pedagogía, con una vocación profunda que le permitiera vincular a sus alumnos a la lección que enseñaba, a la vez que comprometido con la democracia y con una perspectiva de futuro.

De esta manera, en la primera mitad del siglo XX, Nieto Caballero reconoció al maestro como ciudadano especial y como actor estratégico para el desarrollo del país: *lo que es el maestro, eso será la nación*. En la segunda mitad del siglo XX, centró su principal escenario de responsabilidad en la institución escolar: *lo que es el maestro, esto será la escuela*.

Escuela pasiva y escuela activa

Para Agustín Nieto Caballero, no se debía caer en confusiones: la *escuela vieja* y la *escuela nueva*, vivían lado a lado en el presente. De tal manera, cuando se hablaba de *escuela pasiva* y de *escuela activa*, no se enfrentaban propiamente dos épocas, sino dos espíritus diversos, dos formas diametralmente opuestas de sentir y pensar la escuela³⁰. Para este pedagogo colombiano, existían escuelas de espíritu dogmático y escuelas de espíritu democrático, escuelas en las que era preciso obedecer ciegamente y escuelas donde se permitía pensar y actuar con libertad. Existían, además, en la primera mitad del siglo XX, escuelas en donde solo se instruía y escuelas en donde, además de instruir, se buscaba la formación del carácter, la rectitud de la conciencia, la lealtad, el valor y el sentimiento del deber. De esta manera:

Escuela nueva hubo en tiempo de Sócrates y escuela vieja la podemos encontrar a la vuelta de la esquina en cualquiera de nuestras fabulosas ciudades del siglo XX. Más aún, dentro de un mismo edificio escolar, antiguo o moderno, coexisten a menudo clases en las que reina la vieja escuela y clases movidas por el espíritu de la escuela nueva... La norma de la escuela vieja puede sintetizarse en la fórmula dogmática: "siéntese tranquilo y escuche". La nueva sería: "vamos a trabajar conjuntamente". (Nieto, 1923, p.124. "El problema máximo.")

30 "Ubicamos como antecesores de la escuela nueva, desde la segunda mitad del siglo XVIII a personajes como Rousseau, Pestalozzi y Froebel. El concepto de activo que predomina en este primer momento es el de los pedagogos clásicos, es decir el que entiende el *conocimiento como representación*; en un segundo momento, la escuela nueva reconoce los aportes de Kant a la educación, el uso de la razón, la mayoría de edad, el papel de los sentidos y la experiencia a priori; en este segundo momento *conocer es investigar; es formular hipótesis*, es interrogar al mundo" (Cubillos, 2007, p. 127).

Desde su perspectiva, se podría hacer un agudo contraste entre las modalidades de la escuela pasiva y la escuela activa. La una, se contenta con enseñar de memoria, y la otra despierta la curiosidad de conocimientos; la una, se encuentra en las aulas, y la otra reclama en cuanto es posible el aire libre y el contacto con el medio ambiente; la una, se satisface de una disciplina puramente exterior, no importa que esta solo se logre a fuerza de temor, y la otra busca preferentemente crear una disciplina interna, y su ambiente es una libertad responsable y de franqueza; la una, es regida a menudo por un capataz que se siente amargado dentro de su profesión y usa una autoridad despótica para hacerse obedecer; la segunda, tiene al frente un conductor espiritual que encuentra goce en sus actividades e inspira respetuosa confianza.

En la primera mitad del siglo XX, particularmente desde el momento de la fundación del *Gimnasio Moderno*, en 1914, la *escuela activa* se había de constituir en Colombia en una propuesta pedagógica y un sitio de trabajo que, edificado de manera inteligente, debía generar el sentido de la responsabilidad. La escuela nueva era, ante todo, una comunidad de sentido, un ambiente de libertad dentro del orden: de trabajo consciente, de íntima colaboración y de alegría en las actividades realizadas. La disciplina en esta escuela, no debía ser una imposición exterior, pues se derivaba con toda naturalidad del interés puesto en el trabajo que se ejecutaba con los estudiantes. Esta escuela debía dar oportunidad tanto al niño como al joven de asumir responsabilidades. Pero así mismo, la escuela podía y debía facilitar al estudiante, de una y otra edad, la manera de trabajar colectivamente. La escuela no era únicamente un lugar a donde el niño iba a aprender, sino también el sitio en donde se forjaba su carácter.

Agustín Nieto Caballero aclaraba que la nueva escuela o *escuela activa*, representaba un espíritu nuevo en los sistemas de enseñanza y no una tendencia sectaria. Dentro de una escuela de gente sana y de conciencia recta, no parecía imposible crear un pequeño mundo en el que la belleza, la bondad y el bien, nos hicieran sentir la dicha de vivir. La escuela oficial tenía que ser forzosamente *neutra*, como neutra había sido también la escuela vieja en los países donde la diversidad de religiones imponía esta neutralidad; pero podía ser protestante en Alemania, budista en Oriente, judía en Palestina y católica en Colombia. La escuela oficial debía ser, de hecho, neutra, donde la coexistencia de credos diversos hacía imposible la hegemonía de uno de ellos. Era vital evitar la coacción religiosa e impedir que la autoridad civil tratase de imponer a los ciudadanos una creencia cualquiera.

En esta medida, la escuela se llamó *activa*, porque en ella el espíritu se encontraba en constante proceso de creación. Contaba con un programa de realización, que no era letra muerta ni carecía de flexibilidad. El programa era en ella una fuerza dinámica y, como tal, establecía un proceso de acción, sustituyendo así una pedagogía académica por una pedagogía de realidades. Hacia 1955, Agustín Nieto Caballero

aclaraba que los métodos, cualquiera que fueran, en su denominación habían de ser activos, dinámicos, racionales, propicios al desarrollo de las aptitudes innatas y al libre juego de las iniciativas individuales; por ello, debían proporcionar un holgado campo a la experimentación, al espíritu creador y a la inspiración:

Los nuevos métodos de enseñanza, tanto en la escuela primaria como secundaria y en la educación superior, tienden a racionalizar la ciencia de la educación. Que el alumno no repita nada sin entenderlo, que todo lo básico quede sólidamente asentado en su mente, que en el ejercicio del aprendizaje su espíritu adquiera una disciplina de trabajo, que su esfuerzo sea consciente y que se haga con el placer que produzca toda investigación inteligente, que las materias de enseñanza no sean elementos separados e inconexos, sino parte de un conjunto que se armonizan entre ellos; que se compenetraran y fusionaran. (Nieto, enero de 1955. "Panorama general. La educación problema mundial")

Para la escuela activa era importante descubrir en cada alumno qué es lo que quería y qué es lo que podía. Su misión, naturalmente, estaba encaminada a hacerle sentir a sus discípulos lo que debían proponerse como finalidad de esfuerzo. La escuela activa, a lo largo del siglo XX, constantemente propuso oportunidades de trabajo para los alumnos, estableciendo la paulatina adquisición de hábitos de trabajo conscientes. En el sentido integral del término, el trabajo escolar había de ser estimulante, había de moverse por altos y conscientes incentivos, con el fin de afirmar la personalidad del estudiante. Para Nieto Caballero, "cuando el pensamiento se asocia a la acción, esta se hace humana e inteligente. Entonces sí puede decirse que la forma más alta de acción es la lucubración del pensamiento". (Nieto, 7 de julio de 1959, p.27. "La escuela activa")

En carta del Ministerio de Educación dirigida a las *Escuelas Normales*, hacia 1960, se daba una serie de orientaciones al magisterio, sobre un "nuevo" método, "el método de laboratorio", que obligaba al profesor a estar al día, a ser también un estudiante y al estudiante a investigar. Esta propuesta se presentaba como un método, pues en este la enseñanza no estaría limitada a las cuatro paredes de la clase, habría visitas de estudio y excursiones, lo que colocaría a los alumnos en contacto directo con personas y cosas distintas con relación a lo que ofrecía el pequeño mundo de la escuela. En este sentido, Nieto Caballero aclaraba que,

Los métodos cambiaron desde el momento en que se persiguieron los nuevos objetivos. Cuando solo se busca repetir lecciones como finalidad de la escuela, basado en el ejercicio de la memoria y establecer un código de sanciones por su debilidad... La clase debe ser viva con participación activa del alumno. Ya no podrá pues servir el método de disertación o de dictado monótono, invariable por parte del profesor y la recitación servil por parte del estudiante. El profesor tiene que remozar cada día sus conocimientos, y el alumno ha de adquirir no solo informaciones, sino hábitos de trabajo. (Nieto, 2014, p.30. *Una escuela*)

Para Agustín Nieto Caballero, frente a esta propuesta del Ministerio de Educación, no había nada realmente nuevo en los métodos preconizados; en sus palabras era “viejo vino en odres nuevas”. Al decir, por ejemplo, que los “nuevos” sistemas enseñaban a observar, a investigar, a darse cuenta de las cosas y que tales métodos preparaban para la vida, no se hacía sino actualizar los principios que la escuela activa había promulgado desde inicio de siglo XX en países como Colombia. De acuerdo a su percepción, para la década de los años sesenta del siglo XX, si se preguntaba qué métodos de enseñanza se empleaban en los países de América Latina, se tenía que responder que “todos en general y ninguno en particular”.

Sin embargo, desde su percepción, en el fondo, el problema no era el método, sino el maestro que lo empleaba, “el método de laboratorio” que, acompañado de sus unidades de trabajo, se constituían en toda una posibilidad que obligaba al profesor a estar al día, a ser también un estudiante y al estudiante a investigar, a darse cuenta de las cosas, a preparar su mente para resolver los problemas planteados. Así, el aula debía convertirse en un taller, en un verdadero laboratorio de cosas e ideas.

La escuela activa, vista de manera retrospectiva, se convirtió en un llamado a la innovación pedagógica a lo largo del siglo XX; se convirtió en un llamado a transformar las prácticas pedagógicas de la escuela tradicional. Fue una escuela que fomentó la curiosidad de conocimiento, que reivindicó el contacto con la naturaleza, el aire libre y con el medio ambiente. La escuela activa se constituyó, ante todo, en una comunidad de sentido, en un ambiente de libertad dentro del orden; de trabajo consciente, de íntima colaboración y de alegría en las actividades realizadas.

La escuela activa fue una escuela innovadora, que debía dar la oportunidad al niño y al joven de asumir responsabilidades. Una escuela que, aunque racional, se encuentra en constante proceso de creación, buscando que el alumno no repita nada sin entenderlo, pero que reconoce su potencial transformador. En general, fue una escuela que propuso oportunidades de trabajo para los alumnos al establecer la paulatina adquisición de hábitos de trabajo conscientes.

Educar antes que instruir

Para Agustín Nieto Caballero, el grado de *educabilidad* no era igual en todos los seres humanos. La plasticidad educativa era tan variable como la misma naturaleza humana; de tal manera, el poder de la educación no sobrepasaría nunca los límites de la capacidad del educando. Sin embargo, lo anterior no era excusa para que el educador estuviera siempre alerta, para valerse de toda oportunidad que pudiera servirle para orientar o iluminar la conciencia de su disciplina.

Nieto Caballero, siguiendo al filósofo utilitarista James Mill, concebía a la educación como el conjunto de influencias que se ejercía sobre el hombre, desde el momento de su nacimiento y hasta su muerte. La educación se podía dividir en cuatro

fases: *doméstica, técnica, social y política*. La educación doméstica correspondía a la del hogar; la técnica, a la de la escuela; la social, a la que por ósmosis ejercía sobre nosotros toda la actividad del ambiente, y política, la del Estado, a través de las normas.

Los anteriores tipos de educación encontraban su síntesis en el aula de clase, y era por los estudiantes que la educación debía ser esencialmente formativa. Según Nieto, en la ciudad la colectividad entera entraba en juego en la formación de las nuevas generaciones, incluía agentes educativos como los museos, las bibliotecas, la prensa, el ambiente y el hogar. La escuela rural, por lo general aislada, debía brindarle al niño las nociones básicas que habían de servirle para su defensa económica, moral y espiritual; al niño rural se le debía facilitar un conocimiento que él pudiera y debiera aplicar respondiendo a las necesidades locales y de la comarca.

Don Agustín sostuvo que *se debía instruir educando*. Esta era la fórmula —una vieja fórmula ya usada por Comenio, Pestalozzi, y Restrepo Mejía en Colombia—: se debía pasar siempre de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido. Nunca se debía dar el nombre de una cosa sin haber conquistado el conocimiento de la misma. Con el nuevo método de instrucción, al alumno lo acompañaba la inteligencia abierta y el ánimo exigente; era preparado para estudiar, escudriñar y comparar. Así, se acababan los siervos en la escuela y debían aparecer los investigadores:

El nuevo sistema sacude la inteligencia, la despierta la lleva a la acción, pone en movimiento todas sus facultades, no pretende hacer niños sabios sino capaces, comprensivos. El niño podrá olvidar lo que ha aprendido, lo olvidará menos que cuando solo lo memorizó sin comprenderlo, pero en él quedará la disciplina mental, la capacidad desarrollada, la facultad de encontrar lo que olvidó. Con tal procedimiento el estudiante va alegremente a la escuela: lleva la alegría de saciar la curiosidad, innata en él, que luego se traduce en hábitos de estudio, en amor a los libros. (Nieto, 1915, p.22. “Educación del espíritu”)

Entre las nuevas propuestas que presentaban los modernos sistemas de enseñanza en la primera mitad del siglo XX, una de las más interesantes hacía referencia a la disciplina mental, la cual consistía en educar el espíritu, orientándolo hacia la investigación y el análisis. Sin embargo, eran aún raras las personas que investigaran, que estudiaran, que asimilaran y crearan, con base en lo que ofrecía la escuela. La pereza mental paralizaba las fuerzas cerebrales y hacían estériles los conocimientos adquiridos.

Para Agustín Nieto Caballero, hacia 1915, en el momento en que fundaba el Gimnasio Moderno, en la escuela colombiana, en vez de pensar, se repetía, y en vez de construir, se copiaba. Esa falta de hombres de estudio y de pensamiento llamaba a una urgente reforma del modelo educativo. Así, la reforma educativa había de comenzar por la escuela primaria, la escuela de primeras letras; es decir, la enseñanza

nueva presentaba las cosas antes que las imágenes; experiencias antes que palabras y palabras y explicaciones antes que libros.

Antes se educaba para obedecer, pero desde la primera mitad del siglo XX, en Colombia, bajo los preceptos educativos de la escuela activa, se debía educar para desarrollar actitudes y para fortalecer la personalidad. Toda educación que aspirase a ser completa, habría de estar anclada en los cimientos de una amplia cultura. Prepararse para la vida, era preparar a un mismo tiempo el cuerpo, la mente y el carácter de la persona. No obstante, un golpe fuerte a su propuesta educativa se dio con los trágicos hechos del 9 de abril de 1948, con el magnicidio de Jorge Eliécer Gaitán, acompañado de la destrucción de la ciudad de Bogotá. Esta infausta jornada evidenció que no éramos tan cultos ni tan cristianos, como imaginaba el pueblo colombiano. Demostró, además, una tensión irresuelta con respecto al binomio instrucción y educación, familia y escuela, escuela y medio social. De tal manera, si el hogar contradecía lo que la escuela enseñaba, todo estaba perdido; en este sentido, para Nieto Caballero:

Otro factor de imponderable fuerza determina los lineamientos de la personalidad: el medio social en que se vive. En efecto, la sociedad entera está obrando de continuo, para el bien o para el mal, sobre todos sus componentes, y muy especialmente sobre los sectores de la niñez y de la juventud. Una sociedad depravada o simplemente superficial, sin asidero en recios principios morales, será el más propicio medio de cultivo para la propagación de holgazanes e insensatos que pronto se harán legión. (Nieto, 27 de mayo de 1948, p.48. "Educar, no solo instruir")

Nieto Caballero seguiría insistiendo, todavía a mediados del siglo XX, sobre la necesidad de dar educación y no solo instrucción. Lo esencial de la educación, eran los hábitos de conducta y de pensamiento adquiridos. La escuela debía preparar para la vida, lo que significaba formar la propia conciencia, adiestrar la inteligencia, crear intereses particulares, orientar los sentimientos, enriquecer la sensibilidad, disciplinar la mente para el aprendizaje, capacitarse para comprender, para juzgar, para analizar, para innovar, para dar conciencia a la personalidad moral. En la Modernidad todos hablaban de la necesidad de enseñar a pensar, pero era preciso que el maestro en la escuela enseñara a pensar bien. En este sentido:

No hay que olvidar que el maestro tiene, o debe tener, la conciencia plenamente formada, en tanto que el discípulo la está formando, precisamente con la ayuda y los consejos de los mayores. Que el alumno no tenga flexibilidad para con su maestro no es de extrañarse, pero que este no lo tenga para con aquel, será inadmisibile. (Nieto, 1966, p.20. *Una escuela*)

En general, la educación debía ser esencialmente formativa, y de cierta manera el maestro *debía instruir educando*. En la escuela activa, la sana educación debía educar al espíritu orientándolo hacia la investigación y el análisis. La sana educación propuesta por Nieto Caballero no pretendió hacer niños sabios sino capaces y

comprensivos. La buena educación debía preparar el cuerpo, la mente y el carácter de la persona para afrontar los cambios. La buena educación debía educar para desarrollar actitudes, para fortalecer el carácter y la personalidad. En general, debía preparar para la vida, lo que significaba formar la propia conciencia, adiestrar la inteligencia, crear intereses particulares, orientar los sentimientos, enriquecer la sensibilidad y disciplinar la mente para el aprendizaje. Pero no solo se trataba del aprendizaje, sino de la dimensión social de la formación. Señalan los autores de *Mirar la infancia*, que:

Se trataba de formar en los individuos los conceptos de dignidad y libertad que los alejaran de “la fiebre del progreso material” así como de la “afanosa persecución exclusiva del dinero que ofrece alicientes a la avaricia sin misericordia o al vértigo de los placeres fáciles” (Nieto, 1966, p.66, 67 y 70). Una segunda prioridad era educar una élite “en capacidad de enfrentarse a la horda interior y de controlar la masa”, la cual se constituyera en una barrera de contención contra la intolerancia y la violencia política (Rueda, 1945, p.23). Finalmente, el Gimnasio tenía una orientación eminentemente nacionalista: pretendía despertar en los alumnos el espíritu de unidad nacional y de dedicación a la resolución de los principales problemas del país. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p.131)

La disciplina de la confianza

La *disciplina de la confianza* surgió como alternativa al castigo físico e infamante que reconoció la escuela tradicional como parte de la práctica educativa en torno al niño, como también, una alternativa frente a la emulación que promovían las congregaciones religiosas, particularmente los Hermanos cristianos y los jesuitas, como posibilidad formativa que reemplazaba la aflicción física hacia el estudiante.

Para Agustín Nieto Caballero, el dolor y la humillación del niño, como parte de la norma educativa de la primera mitad del siglo XX, agotaba, envejecía, deprimía, aniquilaba, mataba toda ilusión y ensombrecía el espíritu de la persona. La *disciplina de la confianza* se constituyó en una nueva manera de entender las relaciones entre el maestro y el estudiante en el *Gimnasio Moderno*, mediante la cual se hacía una honda labor en las conciencias de ambos sujetos. Desde su particular perspectiva liberal, la sanción ruda y muchas veces cruel, de la escuela vieja, formó a menudo a hombres faltos de franqueza, formó a un tipo de hombre que no aprendió a mirar de frente, a un hombre doble, que terminaba siendo servil o tirano.

Para Nieto Caballero, la disciplina no era un problema de la escuela únicamente; la vida entera era una disciplina. En la esfera de los negocios, en las profesiones, en el campo de la moral y de la religión, existían determinadas reglas a seguir. Los principios que regían la vida de los pueblos, las leyes que estos se daban, eran normas a las que el hombre tenía que someterse. Desde la disciplina de la confianza, la educación del niño y del joven requería atención del maestro en todos los momentos. Las pequeñas faltas, si eran de una misma índole, iban formando un hábito,

y este sería siempre el eje de la personalidad. Desde su mirada, *el buen hábito* economizaba energías a todo instante; *el mal hábito*, las destruía persistentemente. Así, el hábito, tanto podía liberar el espíritu del cuerpo, o lo podía hacer su esclavo. La fuerza de los hábitos adquiridos estaba en que, una vez se arraigaban, pertenecían al orden biológico.

De manera paradójica, si se quería educar, no se debía educar demasiado: todo era cuestión de tacto y de medida. En la disciplina de la confianza había una misma preocupación, tanto de los medios como de los fines. Los procedimientos tenían una importancia de primera categoría, en estrecha relación con los propósitos de la disciplina. Por esta razón, sorprende que en el *Gimnasio Moderno*, —señalan los autores de *Mirar la Infancia*— la disciplina de la confianza tuvo un lado drástico al no permitir la repetición del curso a quienes lo habían perdido, y de ir eliminando de la escuela a todos aquellos estudiantes para quienes el régimen de la libertad y la confianza no era el adecuado.³¹ De este modo, se abriría el campo a los nuevos alumnos que pudieran adaptarse mejor al ideario establecido. De tal manera:

Educarse en su conjunto, es hacerse reflexivo, es disciplinarse. Somos indisciplinados por naturaleza: el desorden y el capricho se anuncian en todo ser inadecuado, y donde quiera vemos que el individuo de pasiones fuertes y de reflexión débil se convierte en un peligro, porque tiene las características del hombre primitivo. (Nieto, 1966, p.85. “La disciplina”, *Una Escuela*)

Uno de los postulados pedagógicos de su propuesta, era que, a mayor autoridad efectiva, menor sería el número de sanciones. El maestro regañón, como el padre regañón, y el sabelotodo, era el menos escuchado. Se debía deducir así que ningún género de sanciones, ni el regaño siquiera, se debían prodigar en la escuela. Nieto Caballero insistía en que la disciplina que creaba defensas en el interior del muchacho era la única disciplina digna. Lo educativo era sugerir y no imponer violentamente, como solían hacer quienes creían que el miedo era un correctivo inseparable de la autoridad:

Cada día creemos con mayor convicción en que el buen nombre del maestro se basa estrictamente en su propia actividad. Si las lecciones que se dictaban no son bien preparadas, si los trabajos que se encomiendan no son revisados con esmero, si no damos la sensación de que el tema que exponemos nos interesa a nosotros también, si nos falta entusiasmo para desarrollar la lección que nos ocupa, ¿podemos lograr algo distinto de la desilusión y del tedio en el espíritu de nuestro discípulo? (Nieto, 1966, p.85. “La disciplina”, *Una escuela,; Escuela activa*, p.88)

31 Nieto Caballero, *Una Escuela...*, 1966 p. 46. Cit. por Sáenz *et al.* *Mirar la infancia*, tomo I, p. 128. Remitirse a este texto, (vol. II, pp. 124-131) “Características y límites de la pedagogía activa en el Gimnasio Moderno”. Este rasgo, junto con el de la no aceptación de la posición neutral o a-confesional de los postulados internacionales del movimiento de la pedagogía activa, diferencian la apropiación colombiana de este movimiento.

De tal manera, todo problema de orden en una clase se resolvía cuando el profesor sabía interesar a su auditorio. El desorden en clase era la atención que se dispersaba; el orden, en cambio, se constituía en el interés que se encauzaba. La buena inteligencia entre maestro y discípulos se juzgaba así como elemento imprescindible en el mantenimiento de una disciplina que realmente pudiera formar al individuo, bajo un principio de mutua lealtad. La *disciplina de la confianza* se basó, en un principio sencillo: *que los alumnos tuvieran confianza en los maestros y los maestros en ellos*. Esto implicaba que, de parte y parte, debían ser francos, directos, sinceros y no usar subterfugios. El énfasis de la propuesta hacía referencia a la formación del carácter del estudiante. La *disciplina de la confianza* les da derecho a los alumnos a expresar sus opiniones. Para Nieto Caballero en la vida de la escuela:

Se presentaban a diario circunstancias que permitían orientar a los alumnos hacia la franqueza, hacia la justicia, hacia la verdad. Lo fundamental era aprovechar las oportunidades y no estar construyendo moralejas en todos los momentos del día. La moraleja erigida en sistema era de las cosas más inútiles y más fastidiosas que conocía la pedagogía. (Nieto, 1966. "La disciplina", parte de *Una escuela* p.85). (*Escuela activa*, p.92).

Formar moralmente al niño y al joven no consistía en enseñarle un catecismo de virtudes; era, más bien, crear en ellos una manera de sentir, de pensar y de obrar, que hicieran del ser humano una fuerza moralizadora. La disciplina de la confianza debía fortalecer el carácter, que se entendía como la integración de todas las cualidades dentro de un espíritu animoso y cordial. El bello carácter implicaba no solo, tener corazón hospitalario para tomar parte en las contrariedades ajenas y compartir sin envidia la sana alegría de los demás, sino que debía entrañar un valor a toda prueba. Paralelo al estímulo del carácter, Don Agustín hacía hincapié en el esfuerzo personal, porque se consideraba que la intensidad de este daba cuenta, en gran parte, de la eficacia que se tenía en la vida.

Para 1961, Agustín Nieto Caballero seguía planteando la necesidad de pensar en su sistema educativo y de disciplina que se basara en la confianza hacia el niño. La disciplina de la confianza había promovido *el buen hábito* que, como una práctica, le permitía al maestro economizar energías en todo instante. Así, evidenció en varias ocasiones, que el buen hábito liberaba el espíritu del cuerpo y lo colocaba en una disposición de trabajo; en este sentido, en la disciplina de la confianza había una misma preocupación, tanto de los medios como de los fines. Los procedimientos contaban con una importancia de primera categoría, en estrecha relación con los propósitos de la disciplina.

La disciplina de la confianza buscaba formar estudiantes con criterio, reflexivos y con una personalidad definida. Por último, el maestro que promovía *la disciplina de la confianza*, para conservar su autoridad, debía tener en su mente una lista de *jamases* para no olvidarla nunca: jamás ser injusto, jamás obrar con ira, jamás

usar amenazas, jamás rechazar los reclamos que puedan hacerle, jamás ofender al alumno, ni humillarlo. Jamás dejar de dar buen ejemplo en obras y palabras. Jamás olvidar los objetivos vitales que han de moverlo. Jamás rehuir el frecuente examen de conciencia sobre su conducta.

Los centros de interés

Los *centros de interés*, como estrategia pedagógica, fue una idea difundida desde el Gimnasio Moderno por Agustín Nieto Caballero, inspirada por los preceptos y principios pedagógicos de su maestro y amigo Ovide Decroly (1871-1932), quien visitó el país en 1925. Mediante los *centros de interés* se establecía que, en vez del habitual plan de materias escolares que en ocasiones nada decían al espíritu del niño y solo lograban dispersar su atención, se sugería la concentración de toda la enseñanza en un programa vasto y flexible, que se denominaba *ideas asociadas*. El *centro de interés* consistía en indagar las necesidades primordiales del niño para, de acuerdo con ellas, elaborar un plan de acción. Una vez establecido había tres grandes pasos a seguir: la *observación*, la *asociación* y la *expresión*, una secuencia pedagógica que había hecho popular Ovidio Decroly.³²

Así, la *observación* comprendía todo aquello que hacía referencia al medio en donde vivía el niño habitualmente y que estaba bajo el dominio inmediato de sus sentidos, como: fisiografía de la región, animales, vegetales, minerales, fenómenos de la naturaleza, el comercio, la industria, las costumbres. La observación era más que percibir, era establecer relaciones, era comparar, era situar la percepción dentro de la inteligencia. En el *centro de interés* existía un principio: “no observamos, ni asimilamos, sino lo que nos interesa” (Nieto Caballero, 1933, p.266). Es decir, la observación era lo que atraía y ordenaba nuestra atención. De ahí la importancia que tenía el ajustar todo programa teórico a los intereses del niño en sus distintas edades.

En segunda instancia, la *asociación* —que en ocasiones se presentaba en secuencia tan rápida con la *observación* que parecía simultánea con ella—, comprendía el estudio de todo lo que el niño no podía ver, porque pertenecía a otras regiones; asociaciones en el espacio o sea la geografía; o a otras épocas, como asociación en el tiempo, o sea la historia. Bajo el principio de *centro de interés*, se debía comprender que lo que para los niños de una región era observación, para los de otra era

32 “El carácter innovador del Gimnasio se refleja en una serie de adecuaciones al contexto colombiano y en la elaboración de una síntesis novedosa entre los métodos de enseñanza propuestos por Ovidio Decroly y los fundamentos y fines sociales y políticos de la pedagogía de John Dewey. Allí se introdujo el sistema de los Centros de Interés de Decroly, pero de manera distinta a lo establecido por el pedagogo belga, eso es, desprovisto de su carácter biológico, de defensa de la vida ante los peligros del medio y de su concepción del interés infantil como instinto natural determinado por la etapa de desarrollo biológico del alumno. Siguiendo a Dewey, Nieto politiza y humaniza a Decroly: la escuela pasa de ser una institución primordialmente de defensa biológica a ser una institución de democratización de la sociedad”. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p.127).

asociación. Cada medio sugería su propio programa, y el maestro debía actuar con base en su contexto social y cultural teniendo en cuenta al niño.

El niño que observaba y que en su mente había hecho asociaciones de diverso género, por lo general, gustaba de *expresar* la esencia de su conocimiento. La *expresión* o realización, ya sea gráfica o escrita, manifestada en una obra manual o simplemente hablada, se constituía en el punto de coronamiento del proceso y, como tal, era uno de los mayores encantos del niño, porque era entonces cuando se sentía creador.

Para Nieto Caballero, *el centro de interés* nunca debía carecer de vida. Era preciso ver a los muchachos trabajando, movidos por una inacabada alegría en el marco de las actividades, para darse cuenta de que tan hondamente penetraba en su ánimo el programa que los guiaba. Con los *centros de interés*, se evitaba que el niño se perdiera en el laberinto de conocimiento que estaba ansioso de adquirir. En el *centro de interés*, las nuevas observaciones se apoyaban en las realizadas anteriormente, y así se valoraba la repetición de determinados conceptos que se hacían necesarios cuando se quería marcar una huella profunda en el espíritu, afirmándose así el raciocinio.

El *centro de interés* facilitaba, por lo general, las salidas de campo, la interacción y el contacto directo con las cosas. Para Nieto Caballero, el interés suscitado en el niño por una determinada actividad y la oportunidad de ponerse en contacto con esa realidad, debían de aprovecharse sin dilación. La esencia de los *centros de interés* era la actividad inteligente y no la mera agitación. Lo primordial era que el trabajo tuviera sentido y un valor para quien lo ejecutara. Cuando el *centro de interés* representaba una actividad colectiva, los muchachos, por lo general, se mantenían activos y dichosos. Cumplían una función humana, experimentaban, discriminaban, adquirían el sentido de la responsabilidad, acrecentaban con cada esfuerzo su poder innovador. En sus palabras:

El centro de interés es ante todo una ocupación, un pretexto de ejercitar las manos y el cerebro. Escuchar es el último término de esta actividad. Reflexionar es lo primero. Además, geografía, historia, ciencias naturales, matemáticas: todo es uno en el estudio. Los más diversos conocimientos toman así cohesión dentro de una misma disciplina mental. Sistema de proyectos, unidades de trabajo, enseñanza unificada, toda esta nomenclatura de la moderna pedagogía se inspira en el mismo espíritu: apelar a la inteligencia del alumno, y no exclusivamente a la memoria; despertar su interés; desarrollar su espíritu de iniciativa; enseñarlo a discernir y a trabajar con orden. (Nieto, 1966, p.45. "Los centros de interés", *Una escuela*)

Nieto insistía en la necesidad de que el niño, en *el centro de interés*, construyera sus propios conceptos, y no solo los recibiera ya hechos del maestro o del libro. La conferencia, como sistema escolar, había de ser remplazada por la experiencia viva. Se lograban, así, *las lecciones de las cosas* que debía ser una transición entre

la memorización mecánica de la escuela antigua y el trabajo manual y mental del *centro de interés*.

De la misma manera que se podía comparar al maestro de la escuela vieja con el de la escuela nueva, se podrían comparar sus métodos. Un método pasivo y un método activo. Un método que creaba disciplina espiritual y hábitos de estudios animosos y conscientes, y otro método que mataba toda iniciativa, fomentaba el tedio o el desamor por el estudio y sobrecargaba de inútiles conocimientos en la mente. De tal manera:

La clave está en que la mente humana se complace en moverse siempre en torno a *centros de interés*. Trabaje o juegue el niño o el hombre, su atención estará centrada por un propósito determinado, en torno al cual gira siempre su espíritu. Escribir un artículo, hacer una experiencia de laboratorio, o un negocio, construir una casa, planear un ferrocarril, ¿no merece todo esto el mismo calificativo de *centro de interés*? Nuestra vida toda, *cuando llega a tener un significado* no ha sido otra cosa que un centro de interés que nos ha movido a realizar una obra. (Nieto, 1933. *Los centros de interés en la enseñanza primaria*).

El centro de interés no era propiamente un nuevo sistema pedagógico, sino una manera peculiar del trabajo del espíritu. El muchacho, en el centro de interés, se daría cuenta de que cualquier actividad que nos ocupase y nos moviera con una finalidad clara, se convertiría en centro de interés. Así, lo que para el arquitecto era la construcción que adelantaba, para el ingeniero era el puente que construía, para el abogado la causa que defendía, para el médico el paciente que cuidaba, se constituían en centro de interés. La idea se enmarcaba en que el muchacho, una vez superara la vida escolar, se debía dar cuenta de que, sin centro de interés, no habría tarea seria en la vida.

Desde la perspectiva del centro de interés se reconoce que al salir de la escuela el estudiante no encontrará los textos escolares que la escuela tradicional pide que se aprenda de memoria, sino que encontrará la vida. El centro de interés de inspiración decroliana rompía con el habitual plan de materias escolares, sugiriendo la concentración de toda la enseñanza en un programa vasto y flexible que Agustín Nieto Caballero denominó *ideas asociadas*. Los centros de interés llevaban a la práctica el principio básico de la escuela activa mediante la cual, el niño en la escuela debía *querer todo lo que hace y no solo hacer todo lo que quisiera*. Desde la perspectiva de la escuela activa promulgada por Don Agustín, nuestra nación era propicia para desarrollar esta propuesta pedagógica innovadora, particularmente, en un país como el nuestro, en donde la diversidad cultural y de climas permitía observar los más variados aspectos de la naturaleza, y en donde el contraste entre los sistemas rutinarios y nuevos era la constante en todos los aspectos de la actividad humana.

Consideraciones finales

Como lo pudimos observar en el pensamiento pedagógico de Agustín Nieto Caballero, enmarcado en los principios y preceptos de la escuela activa, se logra establecer una propuesta moderna y liberal para la educación de los colombianos. En esta iniciativa pedagógica de entrada se reconoce la capacidad intelectual del niño y su potencialidad, como también el proceso educativo que este vive en la escuela, y que consistía en afianzar su carácter, lograr su independencia y, finalmente, conquistar su autonomía. También reconoce el potencial del maestro, su papel protagónico para lograr la transformación y modernización de la nación. Por medio de sus postulados logró incidir en los procesos de reforma educativa de la época, particularmente, en el proceso de formación de los maestros, la reestructuración de las escuelas normales y la transformación de las prácticas, que se constituirían en buena parte de su bandera de lucha a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Por lo demás, el concepto de maestro de Nieto Caballero se puede ubicar al menos en dos diadas: en primer lugar, la relación que establece entre el maestro y el filósofo. De acuerdo a su percepción, todo educador debía tener una filosofía, en la medida en que la educación implica cierta postura ética ante la vida, determinado propósito y una clara orientación. No obstante, el educador no debía confundirse en el campo de la filosofía, debido a que la educación debía concebirse como filosofía en acción; en segundo lugar, hay una relación de tensión y diferenciación entre el maestro de escuela y el pedagogo. En este sentido, al afirmar que “los pedagogos escribían lo que los maestros nunca leían y también que los maestros hacían lo que los pedagogos no llegaban a conocer”, metió el dedo en la llaga en cuanto a las debilidades epistemológicas y conceptuales de los maestros en ejercicio, particularmente, en la segunda mitad del siglo XX, tanto como a las elucubraciones teóricas de los reformadores y pedagogos teóricos que dirigían la educación desde fuera de la escuela.

De tal manera, un elemento que debía comprometer a maestros y estudiantes era pensar en la esencia misma de la educación, que consistía en crear hábitos de conducta y de pensamiento, adiestrar la inteligencia, crear intereses particulares, orientar los sentimientos y enriquecer la sensibilidad. En general, la educación debía consistir en disciplinar la mente para dar conciencia a la personalidad moral, disciplinarse para el aprendizaje, capacitarse para comprender, para juzgar, para analizar, para investigar y para innovar: pero una disciplina racional, autónoma, de la confianza, no de la obediencia, una tarea que aún tiene pendiente la pedagogía colombiana.

Para ir cerrando el abordaje de este pedagogo colombiano, se puede citar el balance agri dulce que se ha hecho sobre el destino de la Escuela Activa en Colombia:

La pedagogía activa estuvo en el centro de las grandes transformaciones educativas del país hasta la posguerra: en el año 1946 se da una ruptura abrupta del movimiento reformista con la llegada de los conservadores al poder, luego de casi tres décadas de

hegemonía liberal. Y luego, en 1949, con la llegada de las misiones internacionales “de desarrollo”, se “cambia de tema”: las preocupaciones se centran en la planificación económica y social, en el cubrimiento cuantitativo de la población, especialmente la rural: “construir escuelas baratas y disminuir el tiempo de formación de los docentes”. Si este cambio se explica, coyunturalmente, con el cambio del partido de gobierno, es necesario señalar que hasta mediados de la década de los treinta el movimiento de la Escuela Activa fue fundamentalmente de carácter académico y técnico, y logró un alto nivel de autonomía ante la prosaica lucha partidista, así como una cierta sinergia entre los intelectuales del saber pedagógico y los “diseñadores” de las políticas educativas. La partidización de los debates sobre la Escuela Activa fue la consecuencia de los esfuerzos del primer gobierno de López Pumarejo por identificar “lo activo” y “lo moderno” con el liberalismo, y lo “pasivo” y “tradicional” con el conservatismo, en el contexto de una creciente polarización de la política partidista en el país. La reacción conservadora acentuó, hacia el otro extremo, ese abandono del saber pedagógico. Esta recontextualización del ámbito de debate sobre la educación y la pedagogía, su paso de las refinadas controversias entre intelectuales sobre los grandes problemas de la nación -atraso económico, pobreza, salud pública, democracia-, a las airadas y violentas rencillas entre los partidos acerca de asuntos como el número de los maestros liberales y conservadores; es la que ayuda a explicar que en los años cincuenta la pedagogía activa entrara en un estado de coma que se extendió hasta los años setenta, década en que vuelve a entrar en el debate educativo nacional como si fuera por vez primera.

Si a ello añadimos la ruptura que los saberes de la planeación educativa introdujeron en la memoria acumulada de la tradición pedagógica nacional, y en las relaciones entre pedagogos y “planeadores educativos”, podemos entender cómo las propuestas (desde la noción misma de *actividad*) de la Escuela Activa, quedaron como una tarea pendiente en medio de un proceso de cambio cultural que fue truncado abruptamente. (Sáenz y Saldarriaga, 2002, pp.86, 87) (cita extensa)

Con Agustín Nieto Caballero se logra establecer de manera clara desde la segunda década del siglo XX, la diferenciación entre *escuela pasiva* y de *escuela activa*, enfrentándose dos espíritus diversos, dos formas diametralmente opuestas de sentir y pensar la práctica pedagógica y la pedagogía. Los métodos en la escuela moderna debían ser activos, dinámicos, racionales, propicios al desarrollo de las aptitudes innatas y al libre juego de las iniciativas individuales. La escuela activa fue una escuela innovadora, que debía dar la oportunidad al niño y al joven de asumir responsabilidades. Una escuela que, aunque racional, se encuentra en constante proceso de creación, buscando que el alumno no repita nada sin entenderlo, pero que reconoce su potencial transformador. La escuela activa promueve desde entonces la disciplina mental, la cual consiste en educar el espíritu, orientándolo hacia la investigación y el análisis. Una escuela basada en los cimientos de la cultura nacional y universal, y que debía educar para desarrollar actitudes y para fortalecer la personalidad del joven es lo que defendía en su propuesta pedagógica.

Los preceptos de escuela activa promulgados por Agustín Nieto Caballero, afectaron de manera positiva a la escuela colombiana, actividades como las excursiones y las salidas de campo acompañados de los centros de interés, llegaron a ser incorporados por el Plan Nacional de Educación Pública (Programas de Ensayo adoptados oficialmente en 1935), a mediados de los años cuarenta del siglo XX, afectando no solo las escuelas, sino a las instituciones formadores de maestros. También se debe reconocer que el concepto de innovación pedagógica, reconocido finalmente en Colombia en la década de los años ochenta, tiene un punto de inicio en los preceptos de la escuela nueva y la escuela activa que sirvieron de tensión constructiva en las prácticas pedagógicas y en la pedagogía misma que promulgó Nieto Caballero a lo largo de su vida.

Referencias bibliográficas

Bibliografía y artículos consultados de Agustín Nieto Caballero (T2)

- Nieto Caballero, A. (1923). *Nuestra bandera. Palabras a la juventud*. Bogotá: Editorial ABC.
- Nieto Caballero, A. (1924). *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Minerva.
- Nieto Caballero, A. (1933). Los centros de interés en la enseñanza primaria. *Educación*, 2(5).
- Nieto Caballero, A. (1963). *Los maestros*. Bogotá: Antares.
- Nieto Caballero, A. (1964). *La segunda enseñanza y las reformas de la educación*. Bogotá: Antares.
- Nieto Caballero, A. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Antares, Tercer Mundo Editores.
- Nieto Caballero, A. (1979). *La escuela y la vida*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. Subdirección de Comunicaciones Culturales, División de Publicaciones.
- Nieto Caballero, A. (1987). *Escuela Activa*. Bogotá: Fundación FES. Gimnasio Moderno.
- Nieto Caballero, A. (2014). *Los maestros* (Tercera edición). Bogotá: Sanmartín Obregón & Cía.
- Nieto Caballero, A. (Noviembre 5 de 1975). *El Espectador*.
- Rueda Vargas, T. (1945) *El Gimnasio Moderno*. Usaquén: Editorial San Juan Eudes.

Bibliografía general

- Cubillos, J. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jiménez B. A. y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: CIUP-UPN.
- Mallarino Botero, G. (1990). *El Gimnasio Moderno en la Vida Colombiana, 1914-1989*. Bogotá, Villegas Editores.
- Negrín Fajardo, O. (1997). Educadores y reformadores de la educación latinoamericana. Agustín Nieto Caballero (1889-1975). En: *Boletín de Historia de la Educación Latinoamericana*. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Prieto, V. (2000). *El Gimnasio Moderno y la Formación de la élite liberal bogotana*. Bogotá. Bogotá, D.C UPN.
- Quiceno, H. (1986). Nieto Caballero y la formación de maestros: formar al maestro es formar la nación. *Revista Educación y Cultura*, 7. Bogotá: Editorial Federación Colombiana de Educadores.
- Quiceno, H. (2007). "Agustín Nieto Caballero". En *Pensamiento Colombiano en el Siglo XX*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sáenz J., Saldarriaga Ó., Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias; Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Editorial Universidad de Antioquia/Clío. 2 Vols.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, Ó. (2002). La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX. *Historia de la Educación en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Torres Vega, N. (2015). Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la escuela nueva. *Revista UNIMAR*. Universidad Mariana, San Juan de Pasto-Colombia.

JOSÉ FRANCISCO SOCARRÁS: UN EDUCADOR DE EDUCADORES

En el siglo XX, el maestro José Francisco Socarrás (1906-1995), se constituyó en otro intelectual que aportó, desde una posición singular, a la constitución del *Campo intelectual de la pedagogía en Colombia*. Si bien el maestro Socarrás no fue propiamente un pedagogo, fue un maestro que a su manera contribuyó a la política de formación de educadores en lo que serían los inicios de las facultades de educación en la transición histórica en la cual la formación de maestros pasó del nivel de enseñanza secundaria al de enseñanza universitaria. Las facultades empezaron a formar, ya no propiamente a normalistas encargados de la escuela básica primaria, sino a *licenciados* en educación, que con la formación en un saber específico debían educar a los adolescentes escolares y a los jóvenes del país, tanto a mujeres y hombres, en lo que sería el bachillerato o la educación secundaria, y que se terminó de constituir de manera masiva en la segunda mitad del siglo XX.

Con José Francisco Socarrás apareció el *Licenciado en educación*, quien con un saber disciplinar determinado, debió valorar de manera equitativa el peso que tenía la *pedagogía* en su proceso de formación, como también la *práctica docente* o *práctica pedagógica*, vista como un primer escenario en el que se afrontó los retos de la enseñanza. Frente a estos dos temas, es poco lo que se ha dicho con relación a la vida y obra del maestro Socarrás, para quien el licenciado debía dominar su disciplina, ya fuese en el área de las ciencias sociales, como geografía, historia, economía y filosofía; en las humanidades, como la lingüística, la literatura y la lengua castellana; en ciencias naturales, como biología, química y física; o en el área de las en matemáticas.

En tal sentido, para Socarrás, el buen licenciado era aquel sujeto de la enseñanza, fuerte en su disciplina, con fundamentos en la investigación, pero formado de

manera integral en las humanidades, como también conocedor de la psicología y la pedagogía.

Por lo demás, el maestro Socarrás, como rector de la *Escuela Normal Superior*, nunca descuidó la práctica pedagógica, escenario en el que el licenciado en educación, dueño de un saber específico, debía enfrentar los principales retos de la enseñanza. De allí su preocupación por tramitar la consolidación del *Instituto Nicolás Esguerra*, que no fue más que un colegio en el que los estudiantes de licenciatura en educación de la *Escuela Normal Superior* realizaron sus prácticas.

En este escenario, el presente capítulo consta de cinco puntos: en primer lugar, se darán a conocer algunos apartes de la vida de José Francisco Socarrás, hoy visto como uno de los principales educadores afrocolombianos caribeños que ha tenido el país; en segundo lugar, se abordará de manera breve la historia de la *Escuela Normal Superior*, haciendo énfasis en la administración de José Francisco Socarrás (1937-1944), quien lideró grandes reformas académicas con el interés de reestructurar la formación de *licenciados*, con base en el saber de su disciplina y el peso que tenía la investigación; luego, se presentará la experiencia del Instituto Nicolás Esguerra, que se constituye en la prueba fehaciente del peso que tenía la práctica docente y la pedagogía en el proceso de formación de Licenciados; en cuarto lugar, se abordarán las reflexiones del maestro Socarrás sobre el tema de la infancia; en quinto, se retomará la condición de maestro de José Francisco Socarrás y su legado en la formación de licenciados; y se cerrará con unas breves conclusiones.

Su vida

El educador costeño, José Francisco Socarrás, nació en Valledupar el 5 de noviembre de 1907 y murió en un accidente trágico el 23 de marzo de 1995.

El amor por su profesión y su nacionalidad lo hacían sentir orgulloso de ser colombiano, y de Valledupar. Tres días antes de morir había manifestado su deseo de volver a su tierra natal. En la mente se vuelve al lugar de donde se parte. Diferentes líneas llevan a un momento de la vida, a un azar entre todas las posibilidades, a la muerte. A Valledupar fueron a reposar sus restos. (García, 2001)

Ha sido considerado el maestro de la generación de normalistas superiores o de los primeros licenciados en educación que, con base en un saber específico, se dedicarían a fomentar el bachillerato y la formación de bachilleres en la segunda mitad del siglo XX en Colombia.

Dice uno de sus biógrafos:

José Francisco Socarrás Colina, médico, psiquiatra, psicoanalista, poeta, escritor, educador, académico, político, profesor, maestro, era viento de trópico. Él era trópico, lluvia, explosión, conflagración, enredo, violencia, calma. Viento de Trópico como su libro que da fe de una espléndida pasión de rebeldía y de justicia. (Personajes de la Ciudad de los Reyes, Valle de Upar y Región Caribe de Colombia)

El maestro Socarrás, como lo denominaron hasta el último día sus discípulos, fue uno de los ideólogos de la *Escuela Normal Superior de Colombia*, que funcionó entre 1936 y 1952. Este maestro ribereño, afrocolombiano, fue hijo natural³³ de una familia de “origen liberal”;³⁴ realizó sus estudios de primaria en la escuela pública de Valledupar y los de secundaria en el Colegio Biffi, de Barranquilla, y en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en Bogotá.

De sus recuerdos de infancia lo marcó la vida religiosa de su región; le impactaron especialmente las fiestas de Corpus Cristi y Semana Santa, mezclado con rituales negros en las procesiones del Santísimo Sacramento; de la misma manera, había rituales indígenas chibchas, que se mezclaban con los caribes, motilones y tupes, algunos de ellos belicosos (Sánchez Medina, 1996, p.21). En esos años, José Francisco Socarrás fue acólito y tuvo la fantasía de ser sacerdote, pero a la vez de ser artista, escultor y médico.

En Bogotá, en el Colegio del Rosario, se encontró con paisanos, los Lafaurie, Cotes y Patiño, formando un grupo literario llamado José Asunción Silva. En esa época también leyeron a Voltaire, Rousseau y Darwin. Según recordaba con los compañeros del internado, se leía a los escritores españoles, José Ortega y Gasset y a Ramón del Valle Inclán, así como libros de historia civil y eclesiástica de la Nueva Granada; libros sobre evolucionismo y enciclopedias. Terminó sus estudios secundarios en 1923.

En sus épocas de estudiante de bachillerato, los libros de autores provenientes de Inglaterra y Estados Unidos eran más bien escasos, estudiándose poco la visión del mundo anglosajona, según recordaba, porque la pérdida de Panamá había ocurrido recientemente, causando cierto resquemor político y académico. Por esta época, ocurrió un evento cuya importancia se revelaría más tarde a nuestro biografiado.

33 Dice el biógrafo: “Su padre fue el General Sabas Socarras, su madre, Crisanta Colina. Así como el profesor Socarrás era hijo natural de Crisanta, esta fue hija natural de Trinidad Colina de Payares y de Tomás Pavajeau, hijo natural de Juan Bautista Pavajeau, amigo del General Bolívar, En *El Tiempo* escribe el doctor Socarrás: “El hijo natural no tiene por qué acomplejarse, ya que has manifestado interés por mi biografía, si quieres empiezo por decirte que soy hijo natural, puede ser útil para muchos colombianos que tienen un sentimiento de inferioridad por ser hijos naturales, nunca me he sentido desgraciado por esto, debo agradecer a la sociedad de Valledupar que me hizo feliz la infancia, nunca fui discriminado por mi origen, la solución de los problemas no está tanto en las leyes que le reconozcan sus derechos patrimoniales sino en su familia y en el ambiente que le den amor al que tienen derecho desde la infancia, mi padre fue un gran padre y mi madre fue una gran madre, el general Sabas Socarrás, mi madre era Crisanta Colina, tuvieron un amor bastante estable y un par de hijos hombres” (García, 2011).

34 Su padre fue el general Sabas Socarrás, quien peleó en los tres años de la *Guerra de los Mil días*, a principios del siglo XX. Su abuelo, el coronel, llamado también José Francisco Socarrás, fue prefecto de Riohacha, y masón, y vivió en el departamento de Sucre; murió durante la guerra, en la Guajira, después de haber quedado herido en combate. El 13 de marzo de 1968, en el entierro del general Sabas Socarrás, fallecido en Villanueva, Guajira, el entonces gobernador del Cesar, Alfonso López Michelsen, pronunció un emocionante discurso en homenaje al caudillo regional, ondeando al pie de su féretro la bandera del partido liberal.

El 11 de noviembre de 1916, el médico y primer maestro de psicopatología en Colombia Miguel Jiménez López, abrió la primera clase de psiquiatría en Colombia, en calidad de opcional. De hecho, esta iniciativa fue muy cuestionada para la época:

[...] el curso de patología mental apenas se sostuvo un semestre. A él asistieron ocho estudiantes que presentaron examen en noviembre 25. No hubo inscritos en el semestre siguiente. ¿Por qué? Se han barajado diversas hipótesis: la condición opcional de la cátedra y el mayor interés práctico de otros cursos, los problemas personales con el director del hospital donde ella se dictaba y la oposición del arzobispo de Bogotá. Es posible que hayan intervenido factores coyunturales. Al margen de ellos lo más probable es que esta psiquiatría centrada en la descripción, carente de una clasificación completa de los elementos de su campo, abstracta y especulativa e incapaz de encontrar causas abordables con las herramientas médicas (la degeneración de la raza y la modificación de la educación básica no lo son) debió ejercer muy poco atractivo sobre los jóvenes médicos. (Torres, 2001))

Socarrás ingresó a estudiar medicina en la Universidad Nacional de Colombia, para la época los estudios teóricos se hacían en un local de la Plaza de los Mártires (o Voto Nacional) y las prácticas en el Hospital San Juan de Dios. En su carrera de medicina estudiaba botánica, zoología, química orgánica, física médica y dibujo. Once años después de cerrada la cátedra de psiquiatría, en 1927, y ya siendo Socarrás estudiante de la Universidad Nacional, el profesor Maximiliano Rueda volvió a abrir el curso y allí fue nombrado Socarrás como jefe de trabajos en la clínica psiquiátrica. Como la psiquiatría tenía una orientación más clínica y psicológica que médica, decidió entonces interesarse más por las ciencias mentales que por las biológicas, lo que conllevaría implícitamente al estudio del psicoanálisis.

Ya en 1927, en compañía de Germán Arciniegas, convencidos de generar una reforma educativa, participó de la creación de la Federación de Estudiantes. Por ese entonces, Socarrás se constituyó en líder juvenil y fue nombrado delegado de la Federación ante varios congresos estudiantiles. En esa época perteneció a la generación conocida como: “Los estudiantes de la mesa redonda” quienes, a partir de la década de 1930, en representación de la nueva intelectualidad liberal, tendrían acceso a los cargos de liderazgo en el país. Uno de los congresos más importantes que recordaba, fue el que se realizó en Ibagué, en 1928; fue allí donde se hizo amigo de Carlos Lleras Restrepo, amistad que duraría hasta la muerte.

En 1930, año de la victoria electoral del partido liberal, obtuvo el título de doctor en medicina, con la tesis *Los principios fundamentales del psicoanálisis*. Así relata su biógrafo:

Vendió su capa y compró las obras de Sigmund Freud traducidas al español por Ballesteros. La psiquiatría de la época era la inoculación del paludismo, el cardiazol, los enfermos bastante deteriorados, los manicomios. El concepto del desarrollo psicológico de la sexualidad como factor que intervenía en la génesis de los trastornos mentales fue revolucionario. Ve por primera vez hacer psicoterapia a sus profesores

(Maximiliano Rueda, López de Mesa): “Realmente se estaban horas con el paciente hablando con ellos”. Esto lo seduce, sienta las bases de su práctica. Se graduó con la tesis “Psicoanálisis. Fundamentos “. No se limitó a presentar teóricamente las ideas psicoanalíticas, fue un clínico consumado “marcado por el profesor José María Lombana Barreneche”, quien lo había impresionado por la manera tan detallada de hacer los exámenes clínicos y la lógica analítica que aplicaba para el diagnóstico de las enfermedades. Sustentó su trabajo en su análisis personal y en 10 historias clínicas de pacientes en quienes utilizó la hipnosis, las asociaciones libres, el interrogatorio a presión, el análisis de sueños. (García, 2011)

En ese mismo año escribió su primer cuento, que trataba sobre la muerte de un niño con bronconeumonía, quien moría sin que se pudiera hacer nada con la enfermedad, pues no existía la *sulfa* (sulfamida) ni la penicilina, las cuales llegarían al país después de la segunda guerra mundial (Sánchez Medina, 1996). “Hace su rural en Simijaca en medio de la crisis de los años treinta. Luego es elegido concejal en Ciénaga, tesorero departamental de la Gobernación en Santa Marta y médico del distrito en Santa Marta” (García, 2011) Sería su experiencia como médico en La Ciénaga, en la Zona bananera y en la ciudad de Santa Marta, en donde las infecciones intestinales eran múltiples y, en ocasiones, no había nada que hacer frente a este tipo de enfermedades.

En 1935, fue nombrado director de educación del Magdalena y, posteriormente, director de Educación de Secundaria del país, en 1936. Cuando fue nombrado director de secundaria, se intentó gestar un paro por la intromisión del gobierno central en las regiones en lo que concernía a la formación de bachilleres. Algunos de sus opositores recuerdan que se vivía con el fantasma del control del gobierno central, que se había mantenido sobre la educación secundaria y universitaria en las regiones, al limitar a los colegios capitalinos el derecho a expedir el título de bachiller, controlando así, de manera directa, el acceso a la universidad y a la cultura. En el eje cafetero, fue grande la sorpresa cuando encontraron la figura de un joven médico costeño, delgado, de fácil palabra, quien trataba a los profesores con especial simpatía, y demostraba, al contrario, que el gobierno central buscaba mejorar la enseñanza secundaria, hacerla más objetiva, más práctica y mejor orientada para resolver los problemas de cada región y del país. Antes de continuar, es importante realizar un resumen de su carrera como docente, de la mano de su biógrafo García Moncaleano:

Su carrera docente se inició en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. En 1927, fue preparador por concurso del laboratorio de química biológica de esta Institución, al año siguiente fue jefe de trabajos prácticos, en 1929 interno por concurso de la clínica de neurología y psiquiatría, en 1938 profesor de ciencias sociales del curso preparatorio, un año después fue nombrado profesor agregado de la clínica semiológica; de 1939 a 1945 fue profesor titular por concurso de las cátedras de antropología y psicología de la Facultad de Derecho.

Fue profesor de filosofía y fisiología del colegio de bachillerato de la Universidad Libre (1927-1929), profesor de biología del Colegio Zeledón en Santa Marta (1934-1935), profesor de psicología en la Facultad de Derecho de la Universidad Externado de Colombia (1929-1930, 1938-1945) y en la Universidad Libre (1929-1930, 1954, 1957), profesor de psicología de la Escuela Normal Superior (1936-1945), profesor de antropología del Instituto Etnológico Nacional (1941-1943), profesor del Instituto Psicoanalítico de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis (1951-1968), profesor en los cursos sobre Dinámicas de Grupo de Incolta (1970-1976), profesor invitado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1968-1976), profesor invitado en la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana (1975-1976), profesor invitado a cursos sobre Psicoanálisis en la Universidad del Norte, Barranquilla (1977-1982), profesor de psicoterapia de grupo en la facultad de Psicología de la Universidad Javeriana (1981-1982). (García, 2011)

Bien, volviendo a la actividad del doctor Socarrás, tras su paso por la Dirección Nacional de Secundaria, en 1937 fue nombrado por el presidente Alfonso López Pumarejo (1886-1959), en el marco de su programa de reformas conocido como *La Revolución en marcha*, rector de la *Escuela Normal Superior de Colombia*, institución ubicada en la calle 13, entre carreras 16 y 17, en pleno centro de la ciudad y a pocas cuadras de la estación del tren de la Sabana en Bogotá, de manera particular, en la que sería posteriormente la sede del *Instituto Técnico Central*, dirigido por los *Hermanos de Lasalle*.

El maestro Socarrás ejerció por siete años el cargo de rector de esta institución formadora de educadores, entre 1937 y 1944, imprimiendo una filosofía de la educación propia para el hombre colombiano, a la vez que insistió en la necesidad de los métodos de investigación científica, aplicados no solo a la formación de maestros, sino a nuestra propia realidad como colombianos:

Docencia y alta investigación científica fueron los dos pilares académicos que sirvieron de base para la escuela Normal Superior de Colombia, y fueron los mismos que se transmitieron a las facultades de educación del país por el profesor José Francisco Socarrás. (Ocampo, 1990)

Desde su perspectiva, un profesor egresado de la Escuela Normal Superior debía ser un educador integral y un científico en el marco de su especialización, y en ningún caso un simple instructor. Debía estar formado en los métodos científicos de su área de investigación y, a la vez, en los mejores métodos de enseñanza, equilibrio ideal que hoy se ve perdido en las actuales facultades de educación. En aquel entonces, uno de sus principios fue que el buen licenciado debía buscar un equilibrio ideal entre el manejo de la disciplina y la práctica de enseñanza. La formación integral del educando era posible lograrla a través de los métodos de investigación que llevan al descubrimiento y a la creación.

Así, la formación integral, para Socarrás, era científica, humanística y pedagógica. Su principal obra en el campo de la educación colombiana se proyectó en el

aporte al campo de formación de licenciados, docentes y científicos que egresaron de la institución. Así, la Escuela Normal Superior estableció una filosofía de formación de docentes, basada en la investigación científica; un profesor no podía formar nuevas generaciones si no estaba investigando en una ciencia determinada.

En 1942, siendo rector de la Escuela Normal Superior, Socarrás publicó el libro *Laureano Gómez. Psicoanálisis de un resentido*, en momentos en que el caudillo conservador adelantaba intensos debates en el Parlamento contra el gobierno liberal. Esta obra lo hizo víctima, años después, de amenazas y persecución de sus enemigos, quienes criticaron su labor en una de las instituciones de mayor prestigio en el país.

Finalmente, el enfrentamiento con el sector conservador del país y, particularmente, con Laureano Gómez, tendría consecuencias negativas para la historia de la institución y para la propuesta liberal de educación. Los sectores del partido conservador, liderados por este caudillo político, en asocio con un sector vertical de la Iglesia, señalaron a la educación impartida en la *República Liberal* como la principal responsable de los acontecimientos del 9 de abril de 1948, marcados por el desorden y el caos, ante el asesinato del líder liberal, Jorge Eliécer Gaitán.

En este sentido, desde el parecer del conservatismo radical, la *escuela activa o nueva*, promovida, entre otros, por Agustín Nieto Caballero, desde Bogotá, era “perniciosa”. La propuesta de la Escuela Activa, sumada a la iniciativa de la *Escuela Normal Superior de Colombia* para la formación de licenciados, de acuerdo con la percepción de Laureano Gómez, había formado una generación sin respeto a los valores morales y al orden establecido:

Rafael Bernal Jiménez [conservador] en Boyacá y Tomás Cadavid Restrepo [liberal] en Antioquia, quienes a partir de 1934 habían aplicado de manera contradictoria dicha iniciativa pedagógica, terminaron formando una generación indisciplinada que dio sus frutos el 9 de abril de 1948, cuyas consecuencias han sido funestas para la patria. (Bohórquez, 1956, p.440)

Fue así como, en 1951, bajo el gobierno conservador, se dio el desmonte de la Escuela Normal Superior. Como narró el mismo profesor José Francisco Socarrás:

El presidente de la República, doctor Laureano Gómez y su ministro de Educación, consideraron que no era aceptable, desde el punto de vista moral, el que los alumnos de diversos sexos convivieran y trabajaran dentro de las mismas aulas y, en tal virtud, determinaron bifurcar la facultad-madre de Ciencias de la Educación, enviando el núcleo minoritario de mujeres al Instituto Pedagógico de la Avenida de Chile y la totalidad de alumnos varones a Tunja... De esta manera el *alma mater* de las facultades de Ciencias de la Educación, se trasladó con la mayoría de su personal de alumnos, su profesorado, su rector, su biblioteca, su archivo, sus gabinetes y sus laboratorios científicos, a la ciudad de Tunja. (Socarrás, 1987, p.59)

Su principal orgullo como rector de la Escuela Normal Superior, en cuanto a la formación de maestros, fue “haber contado con todas las especialidades para formar los profesores de enseñanza secundaria que el país necesitaba, impartiendo una preparación pedagógica adecuada” (Socarrás, 1987, p.15).

Así mismo, no se concibió ninguna especialización sin los institutos de alta investigación científica, entre ellos, el Instituto de Etnología Nacional, el Instituto Indigenista Colombiano, el Instituto de Pedagogía Experimental y el Instituto Caro y Cuervo. Bajo la rectoría de José Francisco Socarrás, la Escuela Normal Superior de Colombia logró su mayor esplendor, irradiando con su legado a las nacientes facultades de educación, propio para el hombre colombiano, e insistiendo en los métodos de investigación científica y en la docencia de alta calidad.

Entre 1947 y 1950, bajo un ambiente de exilio disimulado, Socarrás realizó sus estudios de posgrado en psicología en el Instituto de la Sociedad Psicoanalítica de París, con una beca que le ayudó a conseguir el científico y etnólogo, Paul Rivet. A su regreso a Colombia, en un ambiente político caldeado por las diferencias entre liberales y conservadores, se dedicó a la psiquiatría en la Universidad Nacional. Fue profesor de Antropología y Psicología de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional; profesor de Psicología en la Universidad Externado de Colombia y en la Universidad Libre, y de Antropología en el Instituto Etnológico Nacional (1941-1943); y declarado profesor honorario del Externado de Colombia. García resume su trayectoria como miembro de sociedades científicas y culturales, así:

Fue cofundador del Instituto Etnológico Nacional (1941), miembro de la Sociedad Colombiana de Psicopatología, Neurología y Medicina legal de Colombia, miembro de la sociedad L'Evolution Psychiatrique de Paris, fundador del Grupo de Estudios psicoanalíticos de Colombia (1953-1961), miembro de número de la Academia Nacional de Medicina (1978), miembro de la Academia de Historia del Magdalena (1980), miembro de número de la Academia Colombiana de la Lengua (1984), miembro fundador de la Sociedad Colombiana de Historia de la Medicina (1981), miembro correspondiente de la Academia Colombiana de Historia (1989). (García, 2011)

Su muerte le sobrevino injusta, terrible, “a la colombiana”. Según su biógrafo, “Vino a morir el 23 de marzo de 1995, atropellado por una motocicleta, frente a su casa, le robaron el maletín; lo llevaba en el brazo y contenía un trabajo sobre Pasteur que iba a llevar a la Academia Nacional de Medicina. Como todo escritor, escribía varias cosas al tiempo, tenía en preparación varios libros para publicar: La Enseñanza del castellano en Colombia, Hernando y Alfredo de Bengoechea, Eduardo Santos, Los bandoleros no llegaron, La criminalidad en Colombia, Historia de Valledupar y Traducciones poéticas de Jacques Prévert [...]” (García, 2001).

Ciertamente, fue un escritor prolífico, y con gran variedad de temas; García hace una lista no exhaustiva de sus publicaciones, entre informes de investigación, artículos y libros:

Alimentación de la clase obrera en Bogotá, Alimentación de los campesinos de Monquirá, Alimentación de la clase media en Bogotá, La alimentación en Colombia, Productos alimenticios derivados de la soya, La quinua un grano olvidado, Necesidades alimenticias del pueblo colombiano, Las diferencias individuales en psicología, Le transfert en psychoterapie collective, Schizophrenie pseudo-nevrotique et schizophrénie pseudo-caracterielle, Marihuana, Elementos estructurales de la violencia, Psicoanálisis, sus fundamentos; Padilla: Héroe y mártir de la patria, Juan Bautista Pavajeau, el amigo del Libertador; Enseñanza del español en Colombia, La personalidad de José Asunción Silva; Criminalidad en Colombia a la luz del psicoanálisis; El general Santander y la instrucción pública. Libros: Laureano Gómez. Psicoanálisis de un resentido; Viento de trópico (Cuentos), La crisis de valores en Colombia; Facultades de educación y Escuela Normal Superior. (García, 2001)

A ello hay que agregar que mantuvo religiosamente una columna de opinión “Por la Salud Mental”, en el Diario El Tiempo, desde 1976 hasta 1995. Hasta los últimos días de su vida, fue un comprometido con la difusión de las ciencias sociales colombianas, la investigación y su incidencia en el proceso formativo de los profesionales de la educación en Colombia. De hecho, vale la pena cerrar esta breve recapitulación biográfica, con otro rasgo importante de su estilo de vida, su reticencia a participar en cargos políticos o burocráticos demasiado alejados de su esfera de actividad intelectual, científica y periodística, aunque tuvo lazos de amistad con no pocas personalidades de la política nacional como Carlos Lleras Restrepo y Alfonso López Michelsen, entre otros. Según su esposa, Alicia Castro, “Él quería mucho el psicoanálisis, tuvo varias veces ofertas del gobierno, de ministerios y jamás aceptó ninguno, porque ‘tenía compromisos con la gente que estaba formando en psicoanálisis’. Se lo dijo a Carlos Lleras Restrepo en una ocasión cuando mandó el carro de la presidencia para que fuera y ofrecerle el ministerio de Educación. Dijo: ‘no Carlos, yo te agradezco mucho, pero yo tengo un compromiso con mis alumnos’”. Tampoco aceptó la oferta de la Gobernación del Cesar, ni la de Misael Pastrana para Rector de la Nacional, ni la de Belisario Betancur como Embajador en la Unesco (García 2001).

La Escuela Normal Superior de Colombia

Desde la segunda década del siglo XX, se respiraba un ambiente de reforma en lo que respecta a la formación de maestros en el país, liderada por un núcleo de intelectuales de la época, encabezado, entre otros, por Antonio José Uribe, Martín Restrepo Mejía, Rafael Bernal Jiménez y el mismo Agustín Nieto Caballero, quienes fueron partícipes, gestores o testigos de las tensiones educativas que se vivieron en el marco del *Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917*. En el fondo, este grupo de intelectuales venía debatiendo, entre otros aspectos, el estatuto mismo de la pedagogía, el manejo de las escuelas normales, los métodos de formación de maestros, la disciplina escolar y el adecuado uso de los manuales escolares.³⁵

35 En el marco del *Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917*, se establecieron los cuatro ejes que marcaron la tensión educativa de la época, esto es, el manejo de las escuelas normales, los métodos de

Sin embargo, desde la segunda mitad de la década de los años veinte, producto entre otras circunstancias del informe de la *Segunda Comisión Pedagógica Alemana*³⁶ que visitó el país entre 1924-1926, como también de la iniciativas de Agustín Nieto Caballero, quien difundía las ventajas de la *escuela activa* como nueva propuesta pedagógica, desde el recién fundado Gimnasio Moderno en 1914, de manera paulatina, las políticas educativas de la época trazaron una serie de pautas conducentes a fortalecer las instituciones formadoras de maestros y a regular el ejercicio de la profesión de licenciados.

Por lo demás, fue a principios de la década del treinta, cuando comenzó a tomar cuerpo la idea de la Escuela Normal Superior de Colombia. Para entonces, pese a las disposiciones del Estado central, que se remontaban a 1870 y 1903, solo estaban funcionando cuatro escuelas normales: la Normal de Varones de Pasto, la Normal de Varones de Popayán, la Escuela Normal de Varones de Tunja y la Normal Central de Institutores de Bogotá. Estas escuelas normales eran las encargadas de formar el profesorado de primaria; las demás normales dispuestas habían sido cerradas por falta de recursos, crisis fiscal, caos organizativo y ausencia de personal preparado.³⁷

enseñanza, los textos y los programas escolares y, por último, las tensiones entre una pedagogía conservadora y la pedagogía liberal. Esta última, renacía y se mantuvo latente hasta mediados del siglo XX, cuando se desmontó parte del proyecto liberal de educación (ver, Absalón Jiménez, "Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances". En *Revista Pedagogía y Saberes*. No 48, primer semestre de 2018).

36 Los tres profesores alemanes que la integraban, permanecieron en el país de 1924 a 1926, y eran: Anton Eitel, jefe de la misión y encargado de la reforma universitaria; Karl Gloeckner, de la enseñanza primaria y normalista, y Karl Decker, de la enseñanza secundaria. A pesar de los estrechos límites impuestos por la Constitución y el Concordato, la misión logró presentar, en 1925, un primer proyecto de reforma, el cual proponía, entre otros aspectos, reorganizar la enseñanza secundaria creando un ciclo común de cuatro años después de la escuela primaria, el cual orientaría los alumnos hacia las escuelas técnicas, profesionales o el bachillerato. Este último, de tres años de duración, sería diversificado (clásico, científico o comercial) y accesible a las mujeres. Preveía la inspección del Ministerio de Instrucción Pública sobre los planteles públicos y privados, al mismo tiempo que echaba los cimientos de una red de colegios realmente oficiales. Proponía la creación de una escuela normal nacional para la formación de profesores de enseñanza secundaria y normalista. En cuanto a la universidad, autónoma y también abierta a las mujeres, sería estructurada alrededor de una sede central en Bogotá, con facultades descentralizadas en varios departamentos. El proyecto de la misión pedagógica alemana fue derrocado en el Congreso, principalmente por los conservadores ligados a la Iglesia. El fin de los privilegios de las comunidades religiosas en la enseñanza secundaria, así como el carácter obligatorio de la educación elemental, figuraron entre los principales motivos de rechazo, esta vez por causa de la oposición de los liberales y conservadores reformistas. Cabe anotar, sin embargo, que muchas propuestas del primer proyecto de la misión fueron aprobadas con algunas modificaciones durante los años treinta (Helg, 1987).

37 "A partir de 1904 se incrementaron los establecimientos normalistas oficiales y laicos. Pero buena parte de la formación de maestros permaneció en manos de instituciones católicas o privadas. Entre estas, las principales normales, y únicas de carácter nacional, eran la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá, dirigida por los Hermanos Cristianos, y la Escuela Normal de Varones del Tolima, de los Hermanos Maristas. Había también un gran número de colegios privados de segunda enseñanza con la facultad legal de expedir el título de maestro, la mayoría de ellos para mujeres y dirigidos por congregaciones católicas. Para 1922 ya había cuarenta colegios privados que expedían títulos de maestro. Estos establecimientos

En esta dirección, como lo han mostrado Marta Cecilia Herrera y Carlos Low:

Los desarrollos en la formación docente pretendieron lograr criterios uniformes en la enseñanza, se reglamentó el acervo de conocimiento que se consideró, debía manejar el maestro actualizando los contenidos curriculares; en ello se desplazó el discurso religioso dando paso a un discurso que incluyó nociones psicológicas, antropológicas, médicas, como herramientas para descifrar las particularidades del proceso de enseñanza. (Herrera y Low, 1994, p.19)

Así, se generalizó, desde principios de los años treinta, una preocupación por la formación de maestros normalistas y, particularmente, licenciados, basados en el peso que tenía la práctica pedagógica en las escuelas anexas, como requisito básico en los dos últimos años de estudios docentes, al tiempo que se le consideró como núcleo de formación del nuevo profesor. En la obra ya citada, *Mirar la infancia*, sus autores sostienen que:

Los gobiernos conservadores no se limitaron a constatar y apoyar la modernización de la Normal Central de los Hermanos Cristianos. Iniciaron un proceso de laicización y estatalización de los saberes modernos y de la pedagogía activa con la introducción de reformas en las normales laicas de Tunja y Medellín y la creación, en 1927, del Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas. Entre 1926 y 1934, estas tres instituciones llegaron a concentrar casi la mitad del alumnado normalista. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1977, p.147)

Hacia 1930, en los momentos en que se iniciaba el periodo de la *República Liberal*, —que se extendiera hasta 1946—, el nuevo régimen se preocupó por la educación; en particular, por la capacitación de profesores para el bachillerato o educación secundaria. Emergió así la figura del *licenciado*, especializado en un área disciplinar del saber escolar, para desarrollar su labor como normalista superior en los colegios, y trabajando desde entonces con adolescentes y jóvenes escolares. Pero el proceso no fue simple ni lineal, y en medio de él, se politizó y se polarizó.

Así para esta época aparece una discontinuidad específica en el proceso de formación de maestros con el surgimiento de las facultades de educación y, luego, con la consolidación de la *Escuela Normal Superior*, el que según el investigador Rafael Ríos el saber pedagógico daría una nueva mirada sobre dos objetos: *la formación profesional del maestro de la enseñanza secundaria y el joven de la secundaria*. Las facultades de educación desde entonces centrarían su interés en la formación de *licenciados en educación* que se especializan en un saber disciplinar específico y en el estudiante de secundaria o adolescentes escolar. En palabras de Ríos:

católicos, junto con la Normal Central de los Hermanos Cristianos, formaron hasta los años treinta a la gran mayoría de los maestros del país. Durante todo este período se presenta una pugna entre estas instituciones privadas y el Estado, que trata de someterlas a los programas oficiales.” (Sáenz et al. 1987, II p. 144)

La pedagogía pestalozziana en Colombia, dejó de ser oficialmente en 1932 el saber que regía la formación de los maestros colombianos, con el advenimiento de las facultades de ciencias de la educación en 1933, las cuales aportarían nuevas verdades sobre la enseñanza y la formación de maestros desde la episteme experimental y social. Sin embargo, la pedagogía pestalozziana siguió coexistiendo en ciertas prácticas de enseñanza junto a las ciencias de la educación. (Ríos, 2008, p.37)

De tal manera, en momentos en que se inicia el periodo de la *República Liberal*, y que se extiende hasta 1946, el nuevo régimen se preocupó de la educación, en particular, de la capacitación de profesores para el bachillerato o educación secundaria. Irrumpe así la figura del *licenciado* especializado en un área disciplinar del saber escolar para desarrollar su labor como normalista superior en los colegios, trabajando desde entonces con adolescentes y jóvenes escolares.

En Bogotá, por medio del Decreto 2178 de 1930, el presidente Enrique Olaya Herrera autorizó que el Instituto Pedagógico Nacional Femenino abriera un curso complementario, que funcionó anualmente, de 1930 a 1935. Luego, el 7 de enero de 1932, mediante el Decreto 10, del Ministerio de Educación, se propuso elevar las carreras del magisterio, reorganizó las Escuelas Normales, y planteó por primera vez, la fundación de una Facultad de Educación —institución que no existía hasta el momento—, para formar el profesorado de segunda enseñanza.

Posteriormente, con el Decreto 301 de 1933, se nacionalizó la Escuela Normal de Tunja y se le confirió al curso suplementario el carácter de Facultad de Pedagogía, transformándola en Facultad de Educación; todo ello bajo la rectoría de Rafael Bernal Jiménez, otra conspicua figura de la pedagogía conservadora-modernizante de la primera mitad del siglo XX.³⁸ En 1934, se estableció la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres, dependiente del Instituto Pedagógico Nacional.

Así, los primeros licenciados en Ciencias Pedagógicas, se graduaron después de tres años de estudio, en 1936. Al siguiente año, egresaron los primeros licenciados en *ciencias histórico-geográficas*; dos años después, los primeros licenciados en

38 Rafael Bernal Jiménez (1898-1974) Humanista, jurista, periodista, sociólogo, filósofo, historiador, crítico literario y pedagogo boyacense natural de Paipa, realizó estudios superiores en educación y ciencias humanas y actuó en la política, la diplomacia y la alta dirección en la Unesco, las Universidades y la Facultad de Educación. Uno de sus mayores retos fue la formación de maestros para los diversos ciclos de educación. En su obra educativa fue catedrático, decano y rector en instituciones de educación superior y de formación de maestros. Fue el primer decano-fundador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, la primera que se organizó estructuralmente en Colombia. El doctor Bernal Jiménez fue director de la instrucción pública entre los años 1925 a 1928, secretario del Ministerio de Educación Nacional; en 1926 diputado a la Asamblea del Departamento de Boyacá, de 1943 a 1947, con el título de Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario, fue delegado permanente ante la Unesco. Rafael Bernal Jiménez escribió varias obras de educación, sociología y humanismo entre las cuales destacamos las siguientes: *Modernas Orientaciones Penales* (1922); *El Arbitraje y la Policía Internacional Americana* publicada en 1932; *La Cuestión Social y la Lucha de las Clases* (1952); *La Reforma Educativa en Colombia*; *La Educación, he ahí el problema* (1949); *Dinámica del Cambio Social* (1970); *Estampas de Educadores* (1964) *Hacia una Democracia Orgánica* (1951). Leer más: <http://rbj.webnode.es/news/primer-blog/>

Biología; en 1939, los primeros licenciados en Lingüística y, en 1940, los primeros licenciados *físico- matemáticos*.

Una vez superada esta etapa inicial, durante el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), se decidió centralizar en una sola Facultad de Educación las tres que existían en el país, la cual se convirtió, al principio, en una dependencia de la Universidad Nacional.³⁹ El ministro de Educación de entonces, Darío Echandía, en 1935, dictó el *Decreto 1917*, que dispuso unir en una sola las tres facultades que venían funcionando: la facultad de educación de Bogotá, la facultad de educación de Tunja y el Instituto Pedagógico de Señoritas. Así, el ministro Echandía, se propuso crear en Colombia un plantel semejante al que funcionaba en París, con el mismo nombre de *Escuela Normal*, convirtiéndose en la primera institución nacional que enseñó todas las ciencias puras en sus secciones de: Filología e Idiomas, Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y Químicas, y Física y Matemática.

En su etapa inicial, la *Escuela Normal Superior* se concibió con siete secciones de estudio: pedagogía, ciencias históricas y geográficas, filosofía y letras, ciencias físico-químicas, biología, matemáticas y, por último, idiomas. Un año después, la *Ley 39 de 1936*, como iniciativa del ministro de Educación, terminó de darle fuerza a dicho establecimiento con el nombre de *Escuela Normal Superior*,⁴⁰ para mantenerla bajo el control directo del gobierno central, prolongando su existencia durante dieciséis años.

De tal manera, la *Escuela Normal Superior* estableció como modelo pedagógico el de la Escuela Normal Superior de París, creada para la formación de la intelectualidad francesa, el de la tradición alemana en las facultades de educación y el de la *escuela nueva*, impulsada por Agustín Nieto Caballero y Rafael Bernal Jiménez, dando especial énfasis a la formación científica, y centralizándola en Bogotá, con la pretensión de formar profesores con dominio de las disciplinas, con preparación pedagógica y didáctica y con la capacidad para contextualizar la enseñanza de acuerdo a las características socioculturales del país.

Por lo demás, el maestro José Francisco Socarrás enfatizó en que el aprendizaje de la ciencia se efectuaba mediante procesos intensivos de seminarios de investigación,

39 Entre febrero de 1933 y abril de 1934, el gobierno decretó la existencia de tres facultades de educación, que fueron suprimidas en el término de un año, para dar paso a la Escuela Normal Superior, fusionando la Facultad de Educación de Tunja, la Facultad de Educación, adscrita a la Universidad Nacional, y la Facultad de Educación, adscrita al Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas.

40 Desde sus inicios, la Escuela Normal Superior se movió bajo los parámetros del Decreto 1990 de 1933, que dio origen a la Facultad de Educación de Bogotá, dependiente de la Universidad Nacional, responsabilizándose de preparar a los directivos de la Escuela Normal; a los profesores para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos de secundaria y, particularmente, los directivos de las escuelas normales; preparar a los inspectores escolares; propiciar el estudio en cuestiones educativas que afrontaran los diversos problemas que comprometieran el destino histórico del pueblo colombiano en este tema. Desde el principio, se perfiló como una institución de orden universitario, encargada de preparar directivos normalistas y profesores para la enseñanza secundaria de la nueva época pedagógica del país.

a través de los cuales se incorporaba una forma particular de didáctica que, a la vez, permitía la formación de científicos y la preparación de los profesores de secundaria que necesitaba la nación.

La fundación de la *Escuela Normal Superior* se benefició por la llegada al país de un grupo de intelectuales europeos exiliados por la guerra o quienes, por una u otra razón, abandonaron Europa y arribaron a Colombia. Esto conllevó, a la vez el advenimiento de científicos alemanes y españoles expulsados por el nazismo o el franquismo.

Así, por la antigua amistad con el doctor Eduardo Santos, vino a Colombia el notable antropólogo Paul Rivet (1876-1958) quien, en coordinación con el presidente, creó el Instituto Etnológico, anexo a la *Escuela Normal Superior*. A esta iniciativa se debe el nacimiento de la antropología en Colombia. Paul Rivet, como antropólogo, fue el creador de la teoría oceánica o multirracial, según la cual la población indígena americana es el resultado de migraciones procedentes de Asia, Australia, Polinesia y Melanesia.

Mientras estas decisiones políticas ocurrían, el maestro José Francisco Socarrás pasó de la dirección de la educación secundaria, a la dirección de la *Escuela Normal Superior*, en 1937, entidad encargada en aquel gobierno, de formar los profesores para los colegios de enseñanza secundaria del país entero y de preparar técnicos verdaderos en el arte de enseñar a los colombianos.

José Francisco Socarrás, desde el comienzo, concibió a esta insigne institución como un templo académico de exigente cultura, donde se cultivaron las ciencias lingüísticas, la antropología, la etnología, la sociología, la historia y el pensamiento filosófico. Además de la matemática y las ciencias naturales.

Desde entonces, el maestro Socarrás fue uno de los hombres que más discípulos tuvo en el país, no solo de nombre, sino que funcionalmente trabajó de manera intensa en las academias colombianas de Medicina, en la de Lengua y en la de Historia. Además de su incondicional compromiso con la psiquiatría y el psicoanálisis. En sus propias palabras, se puede ilustrar la época:

Yo sucedí a Tobón a principios de 1937 y permanecí en el cargo hasta 1944. Recibí la *Escuela* con las secciones de Pedagogía e Historia y me correspondió reorganizar estas y abrir la de Filología e Idiomas, Biología y Química, y Física y Matemática... Yo participé en la elaboración de los currículos de la Escuela Normal expedidos en 1936 y 1938. En ella tomamos parte: el ministro de Educación, Darío Echandía y José Joaquín Castro Martínez. Don Agustín Nieto Caballero, Director de Enseñanza Normalista, Aurelio Tobón, rector de la Escuela Normal. Karsen, como asesor y yo como Director Nacional de Enseñanza Secundaria y, luego, como rector de la *Escuela*. Primeramente, había que reducir las especialidades científicas de siete, según Decreto 1990 de 1933, a seis, incluyendo dos nuevas, así: 1) Ciencias Sociales; 2) Filología e idiomas; 3) Ciencias biológicas y químicas; 4) Física y Matemática; 5) Bellas artes 6) Industrial. (Socarrás, 1987, p.29)

Desde el momento en que la *Escuela Normal Superior* fue orientada por José Francisco Socarrás, se vivió la primera restructuración de los programas. En este proceso, el problema de la pedagogía fue pensado desde las prácticas de enseñanza propias del saber de cada disciplina en la que se especializaba el licenciado. Así, el saber enseñar su disciplina con base en el peso que tenía la investigación, se constituyó en un lineamiento a seguir: era el licenciado que dominaba su disciplina y se preocupaba por la investigación de la misma; es decir, el más idóneo para ejercer su enseñanza.

La anterior reforma se realizó, claro está, sin descuidar el peso que tenía la práctica pedagógica, punto en el que se fortaleció dicha institución en su administración. En el marco de esta restructuración, la pedagogía como especialidad aparte, quedó suprimida. En palabras del profesor Socarrás, la razón fue que:

La pedagogía en sí no es una ciencia sino un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles conocimiento y facilitarles la adquisición de los mismos..., estuvimos de acuerdo en que el pedagogo requiere dominar una ciencia cualquiera a fin de que reconozca y se familiarice con el método científico. Rechazamos que fuera la psicología, por considerar que ella no presenta todavía la estructura y solidez de las ciencias sociales o de las biológicas, la química, la física y las matemáticas. También nos abstuvimos a que el pedagogo a secas tiene entre nosotros un campo reducido de acción como profesor. En consecuencia, concluimos que la pedagogía, la psicología, la práctica pedagógica, debían ser obligatorias en todas las secciones, en vista de formar no solo profesores especialistas sino también buenos maestros, o sea como expertos en pedagogía con el dominio de una rama científica determinada. (Socarrás, 1987, p.33).

Como se observa, todas las licenciaturas que ofrecía la *Escuela Normal Superior* fueron pensadas de manera integral, incluyendo en su currículo, asignaturas como pedagogía, que fue dictada durante varios periodos por Agustín Nieto Caballero; la asignatura de psicología, que fue dictada por el mismo José Francisco Socarrás, y la práctica pedagógica, que se realizaba por parte de los estudiantes en los dos últimos años de formación en el Colegio Nicolás Esguerra, institución que fue creada para este fin. La práctica pedagógica estaba a cargo de un director de grupo de la Escuela Normal, quien, a la vez, era director de práctica pedagógica en el Instituto Nicolás Esguerra. El mismo historiador, Jaime Jaramillo Uribe (1917-2015), en su época de estudiante de la Escuela Normal, fue practicante y, luego, en los años cincuenta, coordinador de práctica pedagógica en la Universidad Nacional de Colombia, además de manejar la asignatura de pedagogía.⁴¹ Los programas de casi la totalidad de asignaturas fueron elaborados con el criterio de que debían servir como guía de trabajo y no de pautas para aprender lecciones de memoria, particularmente, en lo que respecta a la

41 Producto de sus experiencias pedagógicas, ya como estudiante de la Escuela Normal Superior, ya como coordinador de práctica, ya como maestro, Jaime Jaramillo Uribe publicó en 1970 el libro: *Historia de la Pedagogía como Historia de la Cultura*, que recogía sus clases de Historia de la pedagogía dictadas en 1952, en la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Nacional de Colombia.

enseñanza de las ciencias naturales, impartándose el método por problemas, así se tratase de aprendizaje de la teoría científica o del trabajo de los laboratorios.

El maestro Socarras como educador que representa una época, en la que comenzó a predominar las ideas pedagógicas de *la nueva escuela* o *escuela activa*, en lo que respecta a la formación de docentes optó más por un enfoque sociocultural (Herrera, 1999). Mediante el cual se reconocía que parte del atraso intelectual del país se debía a la falta de oportunidad de la población de tener acceso a la cultura y a la educación, concebidas como la base de la estructura democrática de la nación. Desde su perspectiva liberal el acceso a la educación y a la cultura debía ser garantizado por el Estado de manera democrática e incluyente⁴². Al prestar atención bajo su administración todas las Licenciaturas que ofreció la *Escuela Normal Superior* fueron pensadas de manera integral incluyendo en su currículo asignaturas como pedagogía, psicología y la práctica pedagógica que se realizaba por parte de los estudiantes en los dos últimos años de formación en el Colegio Nicolás Esguerra, institución que fue creada para para este fin.

Ahora bien, al lado de esta cara brillante del proceso, se debe relatar también su lado oscuro, desde el punto de vista del oficio de maestro y de su saber. Esto puede resumirse en dos puntos: uno, el de la partidización y polarización de los debates educativos y de la formación de maestros; y el otro, el del desplazamiento de la pedagogía como ciencia y arte de la enseñanza, a una condición de técnicas y procedimientos para la enseñanza de las disciplinas escolares específicas. Sobre lo primero, los autores de *Mirar la infancia* son contundentes:

A raíz de la vocación partidista y hegemónica de la República Liberal, desde 1935 la educación pública entra de manera mucho más clara en el campo de las pugnas partidistas y de los conflictos entre Estado e Iglesia. Como hemos visto, si hasta 1935 el problema educativo era abordado, a nivel discursivo, como un tema nacional y suprapartidista por parte de los gobiernos y los intelectuales reformistas, durante el mandato de López se enuncia una política educativa claramente partidista en la que se diluyen las fronteras entre los fines educativos del Estado y los del liberalismo, la cual marcaría el tono de los debates sobre la educación hasta 1946. Las discusiones conceptuales sobre la pedagogía dan paso a su politización, a partir de la identificación estratégica y maniquea, por parte de los funcionarios estatales, de la pedagogía activa con el liberalismo y de la escuela tradicional con el conservatismo y las congregaciones católicas. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1977, pp.271-272)

Hasta 1935 hubo un consenso entre los conservadores y liberales sobre la necesidad de reformas pedagógicas en dirección de la Escuela Activa, e intelectuales de

42 Martha Cecilia Herrera cuando habla en sus investigaciones de José Francisco Socarras, lo ubica como un educador del enfoque sociocultural y de un perfil "escolanivista. De tal manera, el "escolanovismo" le da mucho más peso al carácter social y cultural de la pedagogía y del proceso educativo que a los argumentos biológicos y moralistas de la pedagogía tradicional de finales del siglo XIX e inicios del XX.

signo político contrapuesto como Bernal Jiménez y Nieto Caballero participaban en las mismas Facultades de Educación, escribían en las mismas revistas (*Revista Educación*) y dictaban juntos los famosos Cursos de Información para maestros en las tres grandes Normales antes de su centralización en la Normal Superior. A partir de 1935, en una *Conferencia de Directores Departamentales de Educación Pública*, el ambiente cambió, y el partido liberal se apropió de “las reformas activas”;

[...] para Joaquín Vallejo, Director de Educación Pública de Antioquia, la obra de reforma de la escuela sería un logro eminentemente liberal. Siguiendo los planteamientos de Luis López de Mesa en su obra *De cómo se ha formado la nación colombiana*, Vallejo propone una estrecha relación entre la filosofía, la política dominante y el criterio aplicado a la educación. Así, los periodos de Hegemonía Conservadora estarían marcados por la especulación, la metafísica y la teología. En lo pedagógico, el conservatismo sería equiparable a la férula, el aprendizaje por memoria y el prejuicio de considerar al niño un adulto pequeño, con iguales pasiones, voliciones, apetitos y necesidades. El liberalismo, por su parte, sería el representante de la filosofía y la pedagogía modernas de William James, John Dewey, Bergson, Keyserling, Spengler y Ortega y Gasset. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1977, p.272)

Pedagogos como Nieto Caballero rechazaron la politización, pero otros, José Francisco Socarrás entre ellos, agudizaron el conflicto:

Este nuevo discurso, que ligaba el debate educativo a la lucha por el poder político, se convirtió en el telón de fondo de la Conferencia de Directores Departamentales de Educación Pública de 1935. En la discusión sobre la propuesta gubernamental de escalafonar el magisterio, el liberal José Francisco Socarrás propuso privilegiar a los liberales en la contratación de maestros y en el otorgamiento de becas, argumentando que la mayoría de los maestros oficiales eran conservadores. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1977, p.272)

Un poco en descargo de Socarrás, hay que citar en contrapartida el testimonio de uno de sus alumnos —y luego colega— en la Escuela Normal Superior, el eminente historiador Jaime Jaramillo Uribe:

Durante los años del gobierno de Eduardo Santos (1938-1942), la Escuela era blanco permanente de los ataques de la opinión conservadora. Y no solo la Escuela sino la política educativa del gobierno. Los embates no procedían únicamente de la prensa y de los jefes del conservatismo, sino también de ciertos sectores liberales. En *El Tiempo*, sobre todo en la columna de Enrique Santos Montejo “Calibán”, se la acusaba de ser foco de la difusión del marxismo. En el Senado de la República, el “leopardo” Augusto Ramírez Moreno atacaba la coeducación que había comenzado a practicarse en la Universidad Nacional y en la Normal, afirmando que conducía a la prostitución de la mujer colombiana. La mayor hostilidad se dirigía contra los profesores extranjeros, especialmente contra los “españoles rojos”, contra el rector Socarrás y contra mí [...] sí había en la Escuela, entre el estudiantado, una combativa oposición al fascismo y al franquismo y una fuerte admiración por la Unión Soviética [...] Pero ni la Escuela

como institución, ni sus directivas, comenzando por el director Socarrás, hacían el menor gesto de presión, o algo parecido a la propaganda política o a la discriminación partidista. En realidad, buena parte del profesorado era conservador, comenzando por el secretario general, el venerable señor Medrano. (Jaramillo, 2007, p.47)

Por otra parte, también fue el mismo Socarrás, como representante de la intelectualidad científica asentada en la Escuela Normal Superior, quien enunció la tesis que, ya vimos, era consenso entre estos altos letrados: “La pedagogía en sí no es una ciencia sino un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles conocimiento y facilitarles la adquisición de los mismos...” Esta fue la tesis que selló el destino de las Facultades de Educación: la subordinación de “lo pedagógico” a las lógicas de las disciplinas consideradas como científicas. Uno de los estudiosos actuales de ese proceso, Rafael Ríos, sostiene que:

De esta manera, en la Escuela Normal Superior la enseñanza y la pedagogía se dispersaron en un conjunto de saberes psicológicos y sociológicos, y también de las ciencias naturales (química, física), estableciendo amplias diferencias y una tensión entre conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinarios. La configuración de esta tensión la podemos comprobar con Socarrás, quien afirmaba: Estuvimos de acuerdo en que el pedagogo requiere dominar una ciencia cualquiera a fin de que conozca y se familiarice con el método científico. [...] La pedagogía, la psicología y la práctica pedagógica debían ser obligatorias en todas las secciones, en vista de formar no solo profesores especialistas, sino también buenos maestros, o sea como expertos en pedagogía con el dominio de una rama científica determinada. (Socarrás, 1987, p.33, citado en Ríos, 2008, p.130)

En honor de Socarrás, hay que abonarle que él concebía aún un equilibrio entre las ciencias y los conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos, pero la estructura misma de las Facultades, organizadas alrededor de 5 o 7 áreas disciplinares, iría haciendo casi imposible la conservación de tal ponderación. De igual modo, las disciplinas se institucionalizaron en varios institutos “satélites” al Ministerio de Educación, como el *Instituto Etnológico Nacional*, el *Instituto Indigenista Colombiano*, el *Instituto de Psicología Experimental* y el *Instituto Caro y Cuervo*, y que fueron fundamentales para el despegue de las ciencias experimentales y sociales en el país. Y esta polarización política se explica por la abarcante presión de la Iglesia católica y las congregaciones docentes por el control de los saberes y de las instituciones de formación de maestros, y por tanto explica la radicalización liberal de una institución como la Escuela Normal Superior, y de un rector emblemático de ella, José Francisco Socarrás. Tristemente, el tiempo le daría la razón al profesor Socarrás, cuando el triunfo político de las fuerzas derechistas lideradas por Laureano Gómez en 1946, disolvería, en 1951, la *Escuela Normal Superior*, en dos Normales mucho más tradicionales y separadas entre hombres y mujeres, y geográficamente deslocalizadas; la femenina en Bogotá y la masculina en Tunja.

El Instituto Nicolás Esguerra: pedagogía y práctica docente

La Escuela Normal Superior abrió desde 1937 un colegio de bachillerato, que comenzó muy modestamente y que, por medio del Decreto 12 de 1938, le dio el nombre de Instituto Nicolás Esguerra, medida que tomó el ministro de Educación, Germán Arciniegas, por solicitud de profesor José Francisco Socarrás, para darle cumplimiento a lo dispuesto en el Decreto 1990 de 1933.

Así, al poco andar, el establecimiento tenía los seis años reglamentarios, y de 57 alumnos en 1938, la población escolar había pasado a 562, en 1944. De tal manera, funcionó como departamento de la Normal, hasta 1952, cuando se convirtió en entidad independiente. Fue en el Colegio Nicolás Esguerra, donde se retomó el tema de la pedagogía y la práctica pedagógica para situarlas en un contexto específico. En el marco de esta experiencia, el profesor José Francisco Socarrás dio a conocer lo siguiente:

A raíz de mi ingreso al establecimiento, y por deseo expreso del Ministerio, se ensayó con los alumnos de primer año el método de proyectos de John Dewey. Los resultados fueron poco satisfactorios, debido a la falta de preparación pedagógica de los profesores y, en especial, a la carencia de recursos materiales. Sin embargo, la experiencia no fue baldía del todo porque sirvió para mostrar en qué medida es posible reformar el sistema pasivo, tradicional en nuestros planteles, por medio de seminarios, investigaciones individuales, lecturas colaterales, fichas bibliográficas, resúmenes orales y escritos de libros y lecciones, prácticas de laboratorio, estudios sobre el terreno, etc. Que desde entonces se convirtieron en medios habituales de la enseñanza en la Normal. (Socarrás, 1987, p.40)

Como se puede ver, la *Escuela Normal Superior*, en términos pedagógicos en sus primeros años, buscó sustentarse en los preceptos del pedagogo, psicólogo y filósofo, John Dewey (1859-1952), quien representaba la escuela progresiva norteamericana. De hecho, de su obra, se rescata el peso que tiene el concepto de *investigación en la escuela*, con el fin de pensar el proceso formativo de los estudiantes. La escuela, desde su perspectiva, debía promover la indagación de las situaciones problemáticas, sin temor a la incertidumbre y a la duda. Desde su perspectiva, el método educativo debe derivarse del método científico, con todas las adaptaciones que sean necesarias.

El método educativo de John Dewey, denominado *método del problema*, consiste en un proceso secuenciado, a través del cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación, llevada a cabo por grupos de alumnos bajo la tutela y orientación de un educador. Dicha propuesta consta de cinco momentos:

En *primer lugar*, se parte de alguna experiencia actual y real del estudiante, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.

Segundo, la identificación de algún problema o dificultad suscitada a partir de esta experiencia, es decir, un obstáculo sobre el cual se debe aprender para intentar estudiarlo y salvarlo.

Tercero, la inspección de datos disponibles, así como la búsqueda de soluciones, etapa en la que los materiales escogidos y trabajados se convierten en parte del programa escolar.

Cuarto, la formulación de las hipótesis de solución, que funciona como idea conducente para solucionar el problema planteado.

Quinto, la comprobación de las hipótesis por acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con el objetivo de resolver el problema. (Dewey, 1989, pp.111-120)

Sin duda, a pesar de las reestructuraciones del programa que se vivieron en la Escuela Normal Superior a lo largo de estos años, el concepto de la investigación en la escuela, el resolver problemas, el plantear hipótesis, la experimentación y verificación constante de postulados, fomentó un espíritu hacia la investigación formativa. Los estudiantes de la Normal se formaron bajo la experiencia misma de investigaciones individuales y colectivas, salidas de campo y estudios sobre el terreno, lecturas, fichas bibliográficas, resúmenes orales y escritos de libros y lecciones, prácticas de laboratorio que, según Socarrás, se convirtieron en medios habituales de la enseñanza en la institución.

Como lo dio a conocer José Francisco Socarrás, la *Escuela Normal Superior*, bajo su dirección, buscó cumplir con una serie de postulados educativos para la época, con el fin de formar de manera integral *Licenciados* que manejaran su disciplina y se realizaran en la práctica pedagógica. Se abrió así, el Instituto Nicolás Esguerra. En su preocupación por una formación integral de *Licenciados* durante los años 1938 y 1939, volvió a funcionar el *Curso de formación pedagógica* con escuelas primarias anexas, una para niñas y otra para varones, en las cuales practicaban los alumnos del curso.

La iniciativa de retomar el *Curso de formación pedagógica*, tenía como finalidad formar directores de escuelas y grupos escolares, así como el estudio de los planes de educación para la enseñanza primaria. Su currículo era el siguiente: 1) Ciencias naturales: nociones de botánica, zoología, anatomía y fisiología humana, química y física; 2) Ciencias sociales: geografía, historia y educación cívica; 3) Ciencias pedagógicas: pedagogía sistemática, psicología, higiene escolar y prácticas metodológicas; 4) artes: solfeos y coros escolares, teatro infantil, dibujo y trabajos manuales.

Para José Francisco Socarrás, el Colegio Nicolás Esguerra, en su etapa de Instituto, tenía una doble finalidad: en primer lugar: facilitaba a los jóvenes que carecían de recursos el acceso a la enseñanza secundaria y, en segundo lugar, se constituyó en un laboratorio metodológico, en el que adquirirían formación práctica los estudiantes de la Normal, quienes respondían por la totalidad de la enseñanza durante los cuatro primeros años, y de algunas clases en quinto y sexto curso. De tal manera:

Los directores de grupo del Nicolás Esguerra son al mismo tiempo directores de práctica de la Normal, con la cual se ha logrado un control bastante bueno de la ense-

ñanza impartida por los estudiantes. A pesar de que se trata de un establecimiento con profesores que apenas son practicantes, se puede afirmar que los resultados han sido halagüeños. No ha sido fácil la tarea debido a que no existía en el país tradición alguna sobre esta clase de instituciones. (Socarrás, 1987, p.38)

El peso que tenía la práctica pedagógica en el proceso de formación de *Licenciados* se evidenciaba en los títulos que otorgó la *Escuela Normal Superior*, en los grados académicos de *licenciado* y *doctor* en Ciencias de la Educación.

Para ser *licenciado* se exigía haber cursado y aprobado todas las materias de la especialización, haber obtenido una calificación no menor a cuatro en la *práctica pedagógica*, y haber demostrado buena conducta. El título de *doctor* se otorgaba a aquellos que eran licenciados, *que habían ejercido enseñanza mínimo dos años* y presentaban una tesis apoyada en una investigación científica original. (Ríos, 2008, p.89)

Además del Nicolás Esguerra como principal escenario para la práctica docente o práctica pedagógica, se estableció el Instituto de Psicología Experimental, el cual funcionó dividido en tres secciones: antropología, fisiología y psicotecnia. Por otra parte, en el Instituto de Psicología se evaluaba a los alumnos de la escuela anexa del curso de Información y del Instituto Nicolás Esguerra, cuyos grupos se organizaron de acuerdo con el resultado intelectual de los estudiantes.

La *Escuela Normal Superior*, desde 1941, colaboró con el Ministerio de Educación, en el estudio, preparación de planes, programas, métodos, organización e inspección de la enseñanza secundaria en el país, en el que la formación en la disciplina específica y su relación en la formación de licenciados con la psicología, la pedagogía y la práctica pedagógica, se debía mantener como una preocupación latente.

Se puede decir que, desde los años cuarenta del siglo pasado, surgió la tensión entre las licenciaturas puras, dedicadas en todo y por todo al conocimiento y el manejo científico de una rama del saber: química, biología, física, matemática, filosofía, geografía e historia, entre otras, frente a un tipo de licenciatura mixta en educación, que buscaba un equilibrio con el saber específico, pensando las necesidades de la enseñanza para el nivel medio o de educación secundaria (Restrepo, 1982).

Así, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, las tensiones se han resuelto a favor de una o de otra posición, tensión paradójica en la que entra también juego el peso que debe tener la formación práctica o lo que se denomina la *práctica pedagógica* en cada una de las licenciaturas y facultades de educación del país.

Sobre sus conceptos de infancia

Una de las más claras disertaciones sobre los temas de infancia la evidenciamos en 1944, cuando en compañía del profesor de pedagogía de la *Escuela Normal Superior*, el señor Lisandro Medrano, publicaron el texto *Anatomía fisiológica e higiene. Cartilla guía para maestros*, que abordaba la anatomía, la fisiología e higiene del

pueblo colombiano. Según este texto, la higienización del país no podría lograrse sin que la totalidad de los habitantes modificasen sustancialmente sus costumbres, buscando que la población enferma no afectase a la que se encontraba sana, todo por falta de higiene en sus prácticas cotidianas. Inicialmente, todo apuntaba a generar buenos hábitos de higiene en los niños, iniciativa en la que se necesitaba la colaboración directa de la familia.

Para Socarrás y Medrano, las costumbres familiares tenían fuerza de ley pues los padres estaban rodeados de prestigio, respeto, consideración y temor. En realidad, se trataba de llegar a la intervención y gobierno de las familias a través de la centralidad que la pedagogía le daba al “niño”. Así, para lograr influir en la familia con relación a las prácticas de higiene, existían dos caminos:

El uno de carácter colectivo, valiéndose de las organizaciones de padres y maestros, los patronatos y las festividades escolares, en fin, de todas las reuniones que tengan lugar en la escuela y que es menester aprovechar con discreción para insistir sobre temas de higiene. El otro es todavía más eficaz, y consiste en visitar a las familias de los escolares y ganarse su confianza, empleando entonces el recurso del consejo cariñoso. Merece, así mismo, tenerse en cuenta la propia actividad de los niños, a quienes debe instruirse para que se conviertan en vehículo de educación entre la escuela y el hogar y lleven a sus casas la inquietud por estos problemas. (Socarrás y Medrano, 1944, p.7)

Para Socarrás y Medrano, en estas campañas de higiene escolar trabajadas con los niños, cuando se hablaba del cuerpo humano, era necesario que los alumnos fueran viendo y tocando partes de órganos que el maestro mencionase, siempre que fueran visibles y palpables. Para el conocimiento de aquellas partes cuya situación impedía la observación, se apelaría a partes u órganos similares de animales. Lo importante era posibilitar la observación directa y la interacción del grupo. Al tratar de accidentes y enfermedades, se tomaría como punto de partida los casos ocurridos en clase.

En este sentido, los niños que habían sufrido accidentes y epidemias desencadenadas en el pueblo o localidad, brindaban un excelente material para enseñanzas útiles. Por ejemplo, al indagar el tema de los catarros y resfríos, en la mayoría de los casos era posible encontrar una relación entre la enfermedad y el descuido del sujeto; por ejemplo, se desnudó a la intemperie, se bañó inmediatamente después de un ejercicio fuerte, salió acalorado a un espacio abierto o estuvo expuesto a vientos fríos. En caso de haberse presentado epidemias, se debía reflexionar con el grupo aspectos como los cambios de estación, caracterizados por el descenso de la temperatura o la predominancia de los vientos fuertes o fríos.

Para este par de profesores, la enseñanza de la higiene en los años cuarenta del siglo XX, radicaba en la formación de una conciencia sanitaria, lo que implicaba una labor directa del maestro con los niños, influyendo de paso en los padres de familia.

Dichas campañas de higiene, además de suministrar conocimientos a las familias colombianas, debían crear hábitos, como el aseo personal y el baño diario.

Así, el discurso de la higiene, en el fondo, tenía como objetivo una serie de políticas que buscaban garantizar la salud de la población por medio de la prevención y el aseo. De hecho, la pedagogización de la higiene tenía como instrumento de difusión e incidencia al niño mismo. En consecuencia, Socarrás y Medrano insistían, necesariamente,

en que es de suma importancia suministrar la enseñanza sobre una base de hechos concretos: casos, observaciones, recuerdos. Claro está que habrá accidentes o enfermedades desconocidos de los niños, que no se prestan a la observación directa. Entonces, y solo entonces se echará mano de cuentos, anécdotas, dibujos y pinturas, que suplirán en alguna forma dicha observación. (Socarrás y Medrano, 1944, p.9)

Las lecciones de higiene que se impartiría a los niños, para los años cuarenta del siglo XX, se debían dar en forma de diálogos cortos y sencillos, sin abandonar jamás las normas de una conversación familiar, tanto en su tono como en su forma y contenido. No se debía olvidar que, más que el aprendizaje de datos y prescripciones, era necesario formar hábitos higiénicos, haciéndose indispensable vigilar en todo momento el cumplimiento de las normas sanitarias individuales y colectivas, enseñando prácticamente todo de cuanto ello se prestase; por ejemplo, la manera correcta de sentarse, manejo de cubiertos, formas de masticar y de consumir los alimentos.

Así, diariamente el maestro pasaría revista del aseo, a mañana y tarde, y se aprovecharía toda ocasión que se presentase para corregir defectos, vicios y descuidos, con el interés de crear y afianzar buenas costumbres.

De tal modo, José Francisco Socarrás, como psiquiatra y psicoanalista, se preocupó por la salud mental del pueblo colombiano, estableciendo como principal eje la educación al niño, desde su tierna edad, desde su pre-escolaridad. Luego, a mediados de los años setenta, cuando se discutía la educación preescolar como parte de la educación formal, por medio de un artículo, se abogó por la promoción de los centros preescolares en beneficio de la salud mental de los colombianos.

El maestro Socarrás recordaría lo siguiente:

En este sentido, ya desde la segunda mitad del siglo XIX se buscaba aprovechar la tierna edad de los niños para la formación del carácter, previniendo y corrigiendo los juicios que la ignorancia, el descuido o la indulgencia de las familias y el contacto diario con los criados hacía inherente en la educación doméstica. El rendimiento escolar hizo hincapié en el juego. El ejemplo de las narraciones e historias que fijan la atención y las “lecciones de las cosas” dirigida a la acción escolar y al desarrollo general de la inteligencia de los niños. De modo que, lo importante eran los constantes ejercicios para infundir en los alumnos hábitos de orden, silencio, atención, disciplina y sumisión voluntaria. En cuanto a la instrucción propiamente dicha no pasaría de dos a tres horas diariamente, pero nunca se prolongará ningún ejercicio por más de quin-

ce minutos a fin de que los niños no se cansen ni se fastidien... Además, el servicio se creó en todas las clases sociales, los niños pobres eran admitidos gratuitamente y los pertenecientes a familias acomodadas debían pagar a la directora la remuneración. Las directoras debían visitar los hogares de los niños y hablar con los padres acerca del carácter, conducta, defectos y faltas que merecieran atención especial. (Socarrás, 1975, p.5A)

Para el maestro José Francisco Socarrás, los temas de infancia y las preocupaciones en torno al niño, eran consustanciales a la intervención de la población en términos de las prácticas de higiene, escolarización, educación y salud mental. Por otro lado, desde su perspectiva en las prácticas de socialización, se debía pensar de manera prioritaria en el juego como actividad consustancial a la experiencia infantil. En este sentido, aclaraba, ya desde finales de los años sesenta, que era desde el juego como una actividad propia del niño, que este se constituía como un sujeto sano. De tal manera, la sociedad colombiana debía valorar la necesidad de educar,

de acostumbrar a los niños a sacar una formación constructiva de los juegos, en lo que les corresponde un papel muy importante a los padres, orientando sus tendencias agresivas. Los padres deben atender al niño a través del juego, que es la actividad propia de la infancia y entender que el niño juega porque es un niño, y no es un niño porque juega y, que con el juego se convierte en adulto. (Socarrás, 1969)

El juego se convirtió, para la infancia, en una actividad importante, tan importante como el trabajo en la vida adulta. Años después, en su conferencia sobre “El desarrollo motor del niño”, terminaría de aclarar que era muy importante saber si un niño evolucionaba correctamente, manifestando que uno de los únicos parámetros de medida objetiva, hacia los tres o cuatro primeros años de vida, era ante todo el desarrollo motriz del niño, que se expresaba a través del desarrollo de sus músculos y el desarrollo de su motricidad. Así, para Socarrás, el niño necesitaba libertad de movimiento que se expresaba a través de los músculos. De tal manera,

el niño necesita desenvolverse a través de sus músculos, encontrar coordinación, encontrar inhibición de impulso, hallar los medios propicios para expresar una serie de elementos emocionales. (Socarrás, 1994, p.235)

Para Socarrás, como psiquiatra, en las personas neuróticas era muy frecuente la tensión muscular, porque no aprendían en la infancia a hacer relajación muscular. El neurótico era propenso a dolores musculares; de allí la importancia de valorar la relajación emocional como elemento creador en los niños; así, la educación física contaba con vital importancia en el proceso educativo de las nuevas generaciones.

Desde su opinión, al país había que quitarle el sentimiento de inferioridad y de menosprecio por la actividad física. La actividad física se constituía en la base fundamental de la actividad intelectual; la actividad física permitía un desarrollo saludable de las personas.

Por otro lado, al abordar la teoría del juego, se debía tener en cuenta una serie de aportes teóricos provenientes de la paidología y el psicoanálisis. De tal manera, el norteamericano Stanley Hall (1846-1924), había aclarado, a comienzos del siglo XX, que el juego servía como actividad preparatoria para las actividades de la vida. Al observar a los animales, se evidenciaba que el juego les permitía desarrollar destrezas que eran fundamentales para desenvolverse en su etapa adulta: algo similar ocurría con el niño. No obstante, para Socarrás, esa teoría mostraba algunas insuficiencias, pues un importante número de juegos no propiamente preparaban para la vida adulta. Sin embargo, era allí donde intervenía la teoría psicoanalítica, explicando un nuevo sentido o una nueva dimensión del juego, sosteniendo que *el juego sirve también para satisfacer deseos que no se pueden efectuar en la vida real*. En sus palabras:

Evidentemente, si observamos especialmente muchos juegos infantiles nos damos cuenta de que no se trata de actividades preparatorias y que deben tener un sentido más profundo, por ejemplo, cuando el niño juega a actividades como la de matar, la de enterrar, la de hacer sacrificios; allí no está jugando una actividad preparatoria porque realmente de la humanidad se ha eliminado la facultad de matar y no tiene por qué prepararse para matar, o para enterrar seres vivos... Mediante este tipo de juegos el niño está satisfaciendo deseos que no puede satisfacer dentro de la realidad, están prohibidos o no prohibidos, pero pueden ser vergonzosos, como cuando se juega a chupar tetero. (Socarrás, 1994, p.237)

Desde la perspectiva psicoanalítica, el juego toma otra explicación en la que se puede pasar del deseo al acto, sin ningún cuestionamiento de carácter social. Así mismo, el chiste es otra forma de juego. Se pueden satisfacer deseos bromeando, diciendo cosas que no se pueden decir en serio. Así, se puede satisfacer como adulto un deseo bromeando y también jugando.

Por lo general, los deseos inmediatos que puedo satisfacer por medio del juego, son especialmente los deseos agresivos, los deseos de dominio sobre los demás, manifestando mi superioridad, controlando así mi agresividad, deseos de combatividad, y si sale triunfante ese deseo, ya queda satisfecho.

Por otro lado, desde la perspectiva de la escuela, el juego combativo es una expresión de progreso y de evolución de la especie humana. Desde la perspectiva biológica darwinista, en este proceso, la combatividad y la agresividad estuvieron implícitos en la lucha por el alimento, en la lucha por la ostentación, en la lucha por el dominio de la hembra, en la lucha por la vivienda, en la lucha por el abrigo. En general, en la lucha con la naturaleza y con todos los seres vivos, que podía excluir al ser humano de la posesión o el dominio de un ambiente determinado.

En toda esta actividad, el hombre está empleando esa lucha que le es innata, la cual, en el contexto escolar, se expresa en una actividad en particular, el deporte, siendo el que más se presta para mostrar tendencias agresivas y combativas sin

generar daño, sino al contrario, beneficios. De tal manera, el deporte para Socarrás, como actividad motriz fomentada desde la niñez, es importante, pues

Si no les puedo dar salida de ninguna manera a tales deseos, esos impulsos quedarán en mí y yo seré tanto más conflictivo en mis relaciones intrapersonales, cuanto que no le puedo dar salida a esta serie de tendencias que están dentro de mí y que pueden convertirse en tendencias colectivas en relación con la sociedad y con el medio en que se actúa. (Socarrás, 1994 p.237)

En esta dirección, según José Francisco Socarrás, se debía luchar mucho para que la actividad motriz del niño, el juego y el deporte, llenaran a cabalidad esa función que en lenguaje psicoanalítico se denominaba “catarsis”, que en griego quería decir “purgante”. Desde su perspectiva, en un país como Colombia, se necesitaba muchas “catarsis” contra la agresividad, que se traducían auténticamente en malas acciones, en envidias y en odios. Así, la solución se inclinaba por un camino educativo que se iniciaba con el niño, y comprometía desde mediados del siglo XX, a la educación de la población, empezando por su higiene y por las buenas prácticas de aseo para evitar las enfermedades.

En sus diversos análisis educativos, Socarrás consideraba que se debía empezar por la importancia que tenía el niño para la sociedad colombiana, comenzando por la importancia de la libertad motriz del niño, la reivindicación del juego como actividad socializadora, tanto en la familia como en la escuela; la reivindicación de la educación física escolar y el deporte, con el fin de satisfacer los deseos de la agresividad y la combatividad social, inherentes en el ser humano.

La condición de maestro y la formación de Licenciados en Colombia

José Francisco Socarrás, en todos los espacios académicos que se gestaron bajo su iniciativa, orientó, aconsejó y dirigió a sus estudiantes y, luego, a sus discípulos. Para él, no era maestro quien enseñaba, sino quien guiaba, exploraba; quien iba en búsqueda de la verdad, la exponía, cambiaba e investigaba conclusiones, métodos y sistemas.

Como se dijo anteriormente, desde su perspectiva, un profesor egresado de la Escuela Normal Superior debía ser un educador integral y un científico en el marco de su especialización, y en ningún caso un simple instructor. Debía ser un profesor formado en los métodos científicos de su área de especialización y, a la vez, en los mejores métodos de enseñanza.

Ya como rector de la *Escuela Normal Superior*, José Francisco Socarrás recogió las banderas de una educación superior mixta que integrara a la mujer colombiana al escenario académico, investigativo y laboral. De tal manera, siguiendo las pautas de la Facultad de Educación que se había fundado desde 1932, fue un pionero de la educación de carácter mixto, cuestionada por el sector conservador del país.

En su condición de maestro, Socarrás manifestaba con orgullo, que fue la *Universidad Nacional de Colombia*, desde 1932, y la *Escuela Normal Superior*, desde 1937, los primeros establecimientos que habían aceptado mujeres para la enseñanza universitaria, dando fe desde un comienzo, de que

nuestras alumnas estaban tan capacitadas como los varones, para alcanzar altos niveles profesionales y lo que era lo más importante fueron formadas, además, para la investigación científica. (Socarrás, 1994, p.45)

Posteriormente, la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda, quien fue discípula de Socarrás, en una entrevista realizada en 1995, terminaría de afirmar lo siguiente:

Fue el profesor Socarrás quien nos enseñó el uso de la libertad y a borrar el estigma de la mujer inferior; fue el libertador de la mujer, de la cultura, y su mejor y la mayor conquista que él hizo para la mujer frente al régimen patriarcal. (Sánchez, 1996, p.51)

En general, con relación a este tema, el maestro Socarrás fue gratamente recordado por las egresadas de la Escuela Normal Superior, debido a que ejerció su rectoría en una época de transición con dominio conservador, buscando, en medio de su percepción liberal de la vida, de abrirle las puertas a la mujer colombiana, en momentos en que Laureano Gómez se constituía en uno de sus más asiduos vigilantes y mordaces críticos.

El maestro Socarrás, como lo llamaban los estudiantes, supo integrar un equipo completo de profesores e investigadores, quienes a la vez que avanzaron en el desarrollo de las ciencias sociales colombianas, se preocuparon por formar un grupo importante de profesores e intelectuales que dominaban su disciplina y se preocupaban por las prácticas de enseñanzas más idóneas.

De tal manera, en la *Escuela Normal Superior*, se destacaron como profesores: Paul Rivet, quien estuvo a cargo del Instituto de Etnología Nacional y a quien los estudiantes rápidamente lo distinguieron como un ilustre sabio y como uno de los primeros americanistas modernos. Antes de su presencia en el país, era muy poco lo que se sabía de la antropología; de allí que su figura dejara una tradición científica, que luego fuese continuada por sus discípulos.

El profesor Rivet no limitó su actividad a dictar clase. Según se recuerda, se reunía con los alumnos hasta altas horas de la noche y trabajaba con ellos en las investigaciones que adelantaba, enseñándoles a leer a los cronistas de la conquista y a elaborar fichas bibliográficas.⁴³ El currículo propuesto comprendía: antropología física,

43 Otro elemento importante de su labor formativa con los estudiantes, fueron las excursiones y salidas de campo. Para sus discípulos, dichas actividades fueron muy fructíferas, pues permitieron explorar las zonas arqueológicas *quimbaya, chibcha y carare*. También, se realizaron estudios a los *chimilas, paeces, guambianos, motilonos, coyaima, santiagueños y sabedores*. Con el material recolectado, se formó un museo de investigaciones de la Escuela Normal, y parte de los trabajos se publicaron en la *Revista del Instituto de Etnología*, que alcanzó a dar a la luz pública dos números. El Instituto de Etnología Nacional, recibió auxilios de entidades extranjeras, como la Fundación Rockefeller y el gobierno francés. Paul Rivet usó esos dineros en excursiones científicas y en publicaciones, estableciendo así, para la época, una política investigativa.

etnografía general, lingüística americana, fonética, orígenes del hombre americano y prehistoria. Así, con el transcurrir del tiempo, el Instituto fue fusionado con el servicio nacional de arqueología, en 1945, para finalmente darle origen al Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICAHN).

Entre el grupo de profesores extranjeros, se distinguieron los españoles, José María Ots Capdequi, historiador; Pedro Urbano González de la Calle, doctor en filosofía y letras, filólogo y lingüista; Eugenio Trías, quien era médico, entre muchos otros extranjeros. Por otra parte, el profesor Rudolf Hommes, dirigió la especialidad de Ciencias Sociales, dictando las cátedras de economía, sociología e historia política y social.

Guillermo Nannetti se encargó de sociología, difundiendo de manera sistemática y seria, del estudio de Durkheim y Weber. El profesor Carlos Páez Pérez se haría cargo de la biología, desenvolviéndose luego, de manera destacada en los años cincuenta, en la Universidad Pedagógica Nacional. Por otro lado, al frente de los cursos comunes, actuaron en diversas épocas en pedagogía y metodología, Agustín Nieto Caballero, Gustavo Uribe, Julius Sieber y Gabriel Anzola Gómez, entre otros.

De tal manera, este importante grupo de maestros evidenciaron su preocupación para que los licenciados que formaban conocieran satisfactoriamente las materias que enseñaban, así como la técnica según la cual debían impartir la enseñanza. A este propósito, es interesante anotar que la casi totalidad de los alumnos que terminaron estudios en la *Escuela Normal Superior*, trabajaron en educación, siendo muy pocos los casos de quienes se desviaron a otros oficios y profesiones.⁴⁴ La *Escuela Normal Superior*, cuya vigencia solo duró 16 años, entre 1936 y 1951, formó a una generación de etnólogos, historiadores, geógrafos, lingüistas, matemáticos, físicos, biólogos, químicos y pedagogos, que impactarían de manera positiva la consolidación de la facultades de educación, las cuales nacerían en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, como también la educación secundaria del país y la consolidación del bachillerato. Sin olvidar que todo ello se hizo ahondando sobre la tensión entre los científicos universitarios y los maestros de aula.⁴⁵

Consideraciones finales

En el presente capítulo, se decidió dar relevancia a la figura de José Francisco Socarrás, como un educador de educadores, quien se preocupó por la formación de

44 Los egresados del establecimiento se distinguieron como una generación admirable de profesores e investigadores. A manera de ejemplo, los nombres de Luis Duque Gómez, Luis Flores, Jaime Jaramillo Uribe, Antonio Panesso Robledo, Roberto Pineda y su esposa, Virginia Gutiérrez, Gustavo Correa y Aristóbulo Pardo, Irene Jara de Solorzano, Leonardo Pérez, profesores que se destacaron en el ámbito nacional e internacional en la facultad de educación y en las universidades formadores de docentes.

45 Remitimos al juicioso análisis de la historia de las Facultades (y las Ciencias) de la Educación en Colombia en la citada obra de Ríos (2008), y al trabajo de Martha Cecilia Herrera (1998) sobre la Escuela Nueva en estos años.

licenciados, a la vez que difundió las ciencias sociales colombianas y el desarrollo de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales, desde la tribuna institucional que le correspondió liderar, entre 1937 y 1944, en la *Escuela Normal Superior de Colombia*, cuyo fin era el de formar *licenciados* para la educación secundaria, a quienes se les demandó, desde la primera mitad del siglo XX, la profundización y dominio en un área del saber disciplinar, acompañada de las mejores prácticas de enseñanza a partir del peso que debía tener la investigación en su formación y en la institución escolar.

La formación de *licenciados* en educación —y ya no de maestros normalistas que se dedicaban a la educación del niño en la escuela básica primaria—, se constituyó en una ruptura y también en un salto cualitativo, en cuanto a las políticas de formación de docentes en nuestro país, desde 1951, cuando se desmontó la *Escuela Normal Superior* y se inició la historia de las facultades de educación de los años sesenta del siglo XX, que se caracterizaron por su fragmentación, dispersión y privatización.

Sin embargo, se debe reconocer que el periodo en el que estuvo a cargo José Francisco Socarrás en la *Escuela Normal Superior*, su preocupación como educador fue la de formar *licenciados* que conocieran su disciplina, que dominaran los métodos de investigación de la misma, que se formaran de manera integral en las humanidades, independientes del saber disciplinar; que valorarán de manera positiva la psicología, la práctica docente o práctica pedagógica y que reconocieran la importancia de la pedagogía en el proceso de formación de los normalistas superiores o *licenciados en educación* secundaria o bachillerato.

La vida y obra de Francisco José Socarrás, habla por sí misma, ya como maestro, e intelectual y promotor de las ciencias sociales colombianas. En su faceta de psiquiatra y psicoanalista, nunca dejó de reflexionar sobre los temas educativos, aspectos que lo conllevaban pensar en la generación que nos precedía, en la importancia que tenía el niño para la sociedad colombiana, su desarrollo motriz, la importancia del juego, la educación física y el deporte en la juventud; todo pensado con el fin de intervenir y educar a la población colombiana buscando ante todo su salud mental. Para gran parte de sus discípulos, hasta el último día de su vida, fue un maestro, un educador y un pedagogo ejemplar, que la sociedad colombiana no puede olvidar fácilmente y a quien se le debe reconocer un importante espacio en la historia de la educación y la pedagogía colombiana del siglo XX.

Referencias bibliográficas

- Bohórquez Casallas, L.A. (1956). *Evolución Educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana.
- De Zubiría, R. (1990). El profesor Socarrás que yo conocí. En: G. Sánchez, *Psicoanálisis. Ayer, hoy, mañana. Historia del Psicoanálisis*. Bogotá: Industrias Gráficas Gaviota.

- Dewey, John. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Buenos Aires. Paidós.
- García Moncaleano, H. (2001). Viento del trópico José Francisco Socarrás Colina (1907-1995). *Revista colombiana de Psiquiatría*, 30(2), 161-178. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502001000200004&lng=en&tlng=es.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957*. Bogotá, D.C.: UPN.
- Herrera Martha, C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés/UPN.
- Herrera, M. C. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional
- Herrera, M.C. y Low, C. (1994). Jaime Jaramillo Uribe. La historia, la pedagogía y las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 28, s.p.
- Jaramillo Uribe, J. (1990). *Historia de la Pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Jaramillo Uribe, J. (2007). *Memorias Intelectuales*. Bogotá: Uniandes/Taurus.
- Jiménez, A. (2018). Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances. *Revista Pedagogía y Saberes*, 48.
- Ocampo López, J. (1990). Biografías: José Francisco Socarrás. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/socajose.htm>
- Personajes de la Ciudad de los Reyes, Valle de Upar y Región Caribe de Colombia. [Página web]. Recuperado de: <http://ciudaddelosreyesvalledupar.blogspot.com/>
- Restrepo Gómez, B. (1982). La evolución de las facultades de educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 10 y 11. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ríos Beltrán, R. (2008). *Las Ciencias de la Educación en Colombia, 1926-1954. Entre universalismo y particularismo cultural*. Bogotá: Ed. Magisterio / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Roselli, H. (1968). *Historia de la Psiquiatría en Colombia*. Bogotá: Editorial Horizontes.
- Sáenz, J; Saldarriaga, O; Ospina, A. (1977). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Uniandes, Colciencias, Foro por Colombia, 1997,
- Sánchez Medina, G. (1996). *El Maestro José Francisco Socarrás. Biografía, recuerdos y recuentos*. Tunja: UPTC.

- Socarrás, J.F. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. Tunja: Ediciones la Rana y el Águila.
- Socarrás, J.F. (1994). Conferencia: “El desarrollo motor del niño”. *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis* 20(3).
- Socarrás, J.F. (1994). Conferencia: El juego en el desarrollo del niño. *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis*, 20(3).
- Socarrás, J.F. (29 de enero de 1975). Por la salud mental. Los centros preescolares. *El Tiempo*. Bogotá.
- Socarrás, J.F. (9 de mayo de 1969). Los juguetes bélicos pueden servir para que los chiquillos controlen sus inclinaciones agresivas. *El Tiempo*. Bogotá.
- Socarrás, J.F. y Medrano L. (1944). *Anatomía fisiológica e higiene. Cartilla guía para maestros*. Bogotá, D.C.: Colección Damaso Zapata.
- Torres Gutiérrez, M. (2001). Un psiquiatra decimonónico en el siglo XX: Miguel Jiménez López (1875–1955). *Revista colombiana de Psiquiatría*. 20(3), 113-140.

ESTANISLAO ZULETA: EXPONENTE DE LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA Y HUMANÍSTICA EN COLOMBIA

Desde un inicio en la propuesta de trabajo, se buscó rescatar una serie de intelectuales de la educación, algunos de ellos olvidados, quienes por medio de sus deliberaciones, intervenciones, conferencias, ensayos y libros, han aportado en el ejercicio de reflexión de la educación local y regional. En este capítulo se abordará el pensamiento pedagógico de Estanislao Zuleta (1935-1990), ubicándolo como uno de los constructores de pensamiento educativo en Colombia. Se busca, además de rastrear su vida, inspeccionar planteamientos sobre la infancia, la escuela, el maestro y su propuesta de educación.

Sin duda, como educador le tocó vivir un duro periodo de la historia colombiana. Ante todo, le correspondió un país en guerra, con una lucha subversiva que sitiaba la sociedad civil, con una población herida, llena de dolor y ansiosa de paz; una situación no muy diferente a la actual, llena de fuego y con pocas luces. Sin embargo, la luz para los educadores resultó ser Estanislao Zuleta, quien convierte la conversación en un lugar del pensamiento; y su pensamiento perturba las formas habituales de conocer.

Para combatir la guerra con una posibilidad remota, pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal —en el amor y la amistad— ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo. (Zuleta, 1998, p.31)

Zuleta siempre fue crítico de la guerrilla, de la izquierda dogmática que acudía a la fuerza para la reivindicación de sus ideas, “no se puede consagrar la vida a hacerse matar por los zancudos”, decía con frecuencia. A cambio propone grupos de estudios, abiertos a la cultura universal, donde el conflicto pueda manifestarse sin reducir al otro, ni muchos menos suprimirlo.

Esta es su respuesta a los profundos cambios con relación a la cultura política e intelectual, acompañada por la presencia de los grupos armados, el crecimiento del narcotráfico en los años ochenta, y la radicalización del paramilitarismo. Frente a todas estas realidades Estanislao Zuleta como un intelectual de época se pronunció de manera aguda, sin embargo, aquí se recogen —además de su espacio biográfico—, los elementos centrales por medio de los cuales se dilucida su pensamiento pedagógico.

El espacio biográfico del maestro Zuleta

Estanislao Zuleta, es un educador, filósofo y escritor colombiano, que nació en Medellín el 3 de febrero de 1935 y murió en Cali el 17 de febrero de 1990. Además de sus escritos, fue un maestro valorado por su oratoria y por la gran cantidad de conferencias que dictó. De hecho, es reconocido como uno de los precursores del pensamiento moderno en Colombia. Proviene de una familia de clase media. Su abuelo había sido abogado y su padre un joven intelectual del partido conservador, quien murió el 24 de junio de 1935, en el mismo accidente aéreo en Medellín que segó la vida de Carlos Gardel.

Estanislao Zuleta, tenía cuatro meses de nacido cuando quedó huérfano de padre, a quien conocería después a través de sus escritos, los cuales siempre le parecieron bastante buenos. De su familia, heredó la admiración de su madre por el deseo de estudiar y escribir y, de paso, varios cuartos con libros. También, una amistad con el intelectual Fernando González Ochoa (1895-1964), amigo personal de su padre y quien apareció en la vida de Estanislao en un momento clave, como lo fue parte de su infancia y el inicio de su juventud. Entre los diez y dieciséis años, Estanislao frecuentaría a González casi todos los fines de semana, hasta la ruptura por razones políticas, cuando tenía 16 años de edad. Para Jorge Vallejo Morillo, su principal biógrafo:

Desde muy niño, el huérfano se había acostumbrado a escuchar la voz del poeta, la voz paisa, la voz del jesuita renegado de todo el mundo, menos de sí mismo, del estafalario demente de Envigado, del lucido filósofo de “Otraparte” que le enseñaría la hidalga manera de permanecer vitalmente a la enemiga. (Vallejo, 2016, p.55)

Para algunos, tal vez apareció porque se acordó del hijo de su amigo, en el momento en que Estanislao necesitaba de cierto referente paterno. Este joven decidió establecer, así, una tertulia académica con Fernando González, en la finca de *Otraparte*, y quien le enseñó a leer en su biblioteca a Shopenhauer, a Dostoievski y a Nietzsche, en la misma mesa en que por esa época González escribía *El maestro de escuela*.

Estanislao terminó cuarto de bachillerato en 1952, y rompió su relación en su dimensión de “alumno” con esa institución denominada *escuela*. Convencido de la decisión tomada, siguió estudiando por su cuenta y riesgo, lo que le abrió las puertas a la literatura, la historia, el arte y las ciencias sociales.⁴⁶ Estanislao fue un estudioso del pensamiento de Sócrates y Platón; le apasionó el teatro griego, la lírica de Homero, y las tragedias de Sófocles y Eurípides.

Se interesó también, por la filosofía racionalista moderna, empezando por Hegel, Kant, Descartes, Spinoza, Nietzsche, Heidegger, Foucault y Deleuze. También se inquietó por el campo de la literatura moderna, en el que ubicó a autores como Cervantes, Marcel Proust, Kafka, Shakespeare, Dostoievski, Thomas Mann, Tolstoi, Edgar Ala Poe y Goethe. Desde su juventud, se mostró enemigo de una posición nacionalista o regionalista en cuestiones de cultura. Para Estanislao Zuleta, la cultura latinoamericana tenía que beber de la cultura universal, sobre todo porque se constituyó de manera muy tardía.

De su experiencia infantil y juvenil, y de sus tensiones y problemáticas relaciones con la escuela, en una de sus entrevistas, en 1983, expresó que:

No recuerdo cuántos años perdí ni cuantos me regalaron, tengo la impresión de que los que no perdí me los regalaron. En realidad, de esa época hasta el cuarto de bachillerato en que me salí, son muy pocos los recuerdos que tengo por el lado de los estudios... En realidad mis preocupaciones en el orden cultural comenzaron en forma completamente independiente de mis relaciones con la escuela, a través de las lecturas. Y lo que comenzó por ser independiente, terminó con ser incompatible en muy breve tiempo. Esa lectura tiene inicialmente nombres: Dostoievski y Thomas Man. Luego, viene Sigmund Freud y Carlos Marx. Cuando estaba precisamente estudiando el cuarto de bachillerato en el Liceo de la Universidad de Antioquia —antes había hecho toda la primaria y hasta segundo de bachillerato en la Bolivariana—, conocí a Freud, de casualidad por lo demás. Encontré un libro que tenía el curioso título: *La interpretación de los sueños*, y después de leerlo seguí con todo lo que de Freud logré conseguir y continué haciéndolo. (Vásquez, 1997, p.86)

Estanislao Zuleta, en su dimensión educativa, se puede ubicar como uno de los precursores del pensamiento *crítico de la cultura y de la educación en Colombia*, si valoramos su historia de vida, y de manera particular, en el momento en que, como adolescente, *cuestionó la relación entre la escuela y la cultura*. Dicho interrogante conlleva cuestionarse, a la vez, el concepto de educación que, en el caso de Estanislao, se conquistó más allá de la frontera escolar; se conquistó en la lectura, la tertulia académica, los grupos de estudio e, inclusive, los cafés de encuentro de los intelectuales en ciudades como Medellín, Bogotá y Cali.

46 Por lo demás, la mejor biografía que se ha escrito hasta el momento de Estanislao Zuleta es la escrita por Jorge Vallejo Morillo, *La rebelión de un burgués. Estanislao Zuleta, su vida*, Editorial Norma, Bogotá, D.C. 2006.

La pedagogía crítica, por lo demás, a lo largo de los años ochenta ganaba reconocimiento en Colombia, gracias entre otros aspectos al papel político que podía jugar la educación para lograr los cambios sociales y democráticos que demandaba el país. Su propuesta de una *filosofía escolar*, o más bien una filosofía política, que enseñara a pensar a los estudiantes y a los maestros fue pionera en el proceso de democratización institucional. Como también el cuestionamiento del sujeto en términos de *la conquista de la razón y búsqueda de la verdad*, elementos consustanciales a la formación filosófica y humanística que conllevan al cuestionamiento de la formación del *sujeto ético* en la escuela.

De hecho, desde adolescente, dejó de asistir a la escuela en calidad de estudiante porque no le permitía cultivarse como persona, no le permitía cuestionar ni preguntar; no le permitía conquistar la cultura de una manera significativa e inteligente. Esta decisión conllevó luego, que no obtuviera ningún título como profesional universitario, destacándose más bien como un gran autodidacta.

De hecho, muchos años después, el 15 de septiembre de 1980, el *Consejo Superior de la Universidad del Valle*, por solicitud del departamento de psicología, le daría el *Doctorado Honoris Causa*, reconociendo el conocimiento clandestino que encarnó toda su vida. Su pensamiento crítico terminaría de salir a la luz pública para adquirir la nobleza académica mediante un pergamino (Vallejo, 2006, p.205). Este intelectual cuestionó toda su vida, de manera implacable, las prácticas académicas formales, incluyendo las de la propia universidad pública y sus esquemáticas lógicas para evaluar a los estudiantes. Ya en la madurez de su vida, esta institución reconoció su peso intelectual y sus sobrados méritos académicos.

Al interesarse por Sigmund Freud y por el psicoanálisis, desde su juventud, inspeccionó el ámbito subjetivo de las ciencias sociales, descartado en ese momento por el marxismo y su militancia política, con el cual mantuvo una relación muy crítica. Desde niño, desconfió de las posiciones dogmáticas, tanto de la Iglesia como de la misma izquierda política, a la que también cuestionó. A los 18 años, viajó con su amigo Óscar Hernández, a Bucarest, ciudad de Rumania, alentado por Fernando González, y entró en contacto, a tiempo, con la realidad de los países socialistas de Europa oriental, con la vida intelectual de Francia y con la obra de Sartre.

En su juventud, estableció una relación académica y de amistad con un círculo de intelectuales paisas: ante todo, Mario Arrubla Yepes, quien conoció cuando eran estudiantes de colegio en la biblioteca de la Universidad de Antioquia. Este otro joven, irreverente, se convertiría años después, en uno de los grandes historiadores del país. También entabló amistad con Gonzalo Arango, Carlos Castro Saavedra y Óscar Hernández.

A lo largo de su vida, siempre reivindicó la importancia de los grupos de estudio, las tertulias académicas y los cafés de encuentro con intelectuales, dimensionando la importancia que tenía el arte de la conversación, esto es:

Un arte de inteligencia y expresividad por el que fluyen el pensamiento y la memoria en un escenario de afectos e intercambios. En estos grupos siempre buscó rodearse de buenos lectores que se entusiasmaran con los grandes clásicos, de los autores que exigen pensar y generan inquietudes vitales que invitan a reflexionar sobre temas trascendentes y educan. Leían para cuestionar, para investigar, para conocer la historia del mundo y las recurrentes pasiones del hombre. (Vallejo, 2006, p.47)

La vida personal de Estanislao estuvo acompañada de contradicciones y dificultades. Tuvo dos matrimonios y cinco hijos, lo que generó en él una serie de preocupaciones sobre el proceso educativo de los niños, las tensiones como padre y la relación de pareja. En su primer matrimonio, con María del Rosario Ortiz, siendo consecuente con su crítica a la escuela, decidió no enviar sus hijos a la escuela formal creando una alternativa educativa. En una entrevista aclaró:

Usted me pregunta por mis hijos y le puedo decir que con ellos hubo errores míos. Yo nunca pensé que no debían ir a la escuela. Yo estuve en la escuela y me pareció horrible, pero no por eso pensé que ellos no debían ir a ella. Tenía la ilusión de que con algunos amigos -muchos amigos-íbamos a formar un colectivo suficiente como para producir nosotros una especie de “contra-escuela”. En Cali hicimos dos intentos de organización. Dos de mis hijos estuvieron en una de ellas, que se llamó *Contra-escuela Franz Kafka*. Varios años estuvieron allí. El proyecto estaba montado sobre la esperanza que he tenido siempre de que formáramos un gran movimiento revolucionario que nunca me ha resultado. La idea no era que mis hijos no fueran a la escuela y que se quedaran en casa. Me parece muy perjudicial que los hijos no se metan en la vida social, en contacto con personas de su edad, que no combatan y se opongan a uno en ese terreno. Nunca quise criarlos en un internado. Lo que pasa es que el proyecto revolucionario en que yo pensaba siempre me falló. (Vásquez, 1997, p.88)

Estanislao, con algunos amigos que compartían inquietudes en torno a la educación de sus hijos en la *Contra-escuela Franz Kafka*, buscó unificar en un solo proceso formativo la enseñanza formal con una enseñanza plástica, en la que los chicos aprendían música, teatro, y a sembrar y a cocinar. En esta propuesta, que en sus intentos a lo sumo duró quince meses en los alrededores de Cali, agruparon a nueve muchachos. Después de esta experiencia, Estanislao quedaría sin un plan educativo claro para sus propios hijos, lo que le causaría angustia y dolor permanente.

En 1963 inició su vida académica de carácter público, dictando conferencias de economía política latinoamericana. Llegó a ser uno de los intelectuales más respetados de todo el país. Su trabajo como catedrático, filósofo y autodidacta, además de sus cualidades oratorias, conllevaron que en el mundo universitario y educativo lo denominaran “El maestro Zuleta”. Como profesor, se inició en 1968, en las cátedras de derecho y filosofía, en la Universidad Nacional y en la Universidad Libre de Bogotá.

Un año más tarde, la Universidad Santiago de Cali lo contrató como profesor y, finalmente, como vicerrector académico. De la capital vallecaucana, Cali, regresó a Medellín para trabajar en la Universidad de Antioquia, cerrando así el periplo por los

centros de enseñanza superior de las tres principales ciudades del país. Finalmente, terminó radicándose en Cali, en donde trabajó en varios centros educativos, como la Universidad Santiago de Cali y la Universidad del Valle.

La Universidad del Valle le concedió, en 1980, el *Doctorado Honoris Causa en Psicología* y fue allí, en la ceremonia de entrega, en donde leyó uno de los tratados más célebres del pensamiento colombiano contemporáneo: “Elogio de la dificultad”. La última década de su vida la terminaría en dicha universidad, en la cátedra universitaria, dictando conferencias, ganando adeptos y también críticos, destacándose políticamente en el periodo presidencial de Belisario Betancourt (1982-1986), como asesor de paz del Gobierno y de la Organización de Naciones Unidas.

Estanislao Zuleta murió a los 55 años de edad, el 17 de febrero de 1990, como consecuencia de sus problemas cardíacos, el uso de medicamentos para su tratamiento y el consumo de cigarrillo y alcohol que no pudo controlar. Para su médico personal, murió sin vacilaciones ni postergaciones; se murió de un paro cardíaco fulminante. Yolanda González Piccioti, su segunda mujer, comentó que la idea de Estanislao era morir lentamente de viejo, irse a una finca de campo como fue sus sueños; escribir unos libros y despedirse lentamente de la vida y de sus amigos.

Su muerte, una mañana de sábado, en momentos en que el país vivía una de sus más difíciles crisis políticas e institucionales, producto de la guerra interna, el narcotráfico, los carros bombas y el terrorismo, le pasó una cuenta de cobro imposter-gable, sin plazo alguno, en la soledad de un apartamento de estrato dos en el barrio Meléndez, en Cali.

Sus conceptos de infancia

Los conceptos de infancia del maestro Estanislao Zuleta, que se desprenden de algunas de sus intervenciones públicas, entrevistas y pequeños escritos, provienen de la lectura del psicoanálisis y, en segundo lugar, de las relaciones dadas entre la sociedad y la ideología. En primer lugar, la lectura del psicoanálisis se inició desde su época de adolescente y se mantuvo a lo largo de toda su vida. De hecho, entre 1974 y 1977, trabajaría en el *Instituto Psicoanalítico Sigmund Freud*, de la ciudad Cali. El niño desde el psicoanálisis es un sujeto activo que se excita con su propio cuerpo, es curioso, es inquieto, es sensible, es portador de interés con una inquietud hacia la investigación (Freud, 1996, p.2699). Así, desde la particular mirada de Estanislao el niño, se encontró con el mundo adulto, producto de una relación de carácter tensionante; inicialmente, con sus padres y luego, con sus maestros. Para este educador colombiano, en un momento inicial,

El niño vive un descubrimiento doloroso de que los padres, *aquellos monstruos sagrados* de nuestra infancia, eran personas comunes y corrientes que podían equivocarse y que muchas de sus opiniones eran dudosas o sencillamente erradas. (Zuleta, 1990, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.121-139)

En este tipo de relación tensionante dada entre el mundo adulto y el mundo infantil, el niño necesita, por una parte, que su espontaneidad se exprese sin temor y, por otra, que le pongan tareas en las cuales pueda fallar. Para nuestro educador, el niño que no tiene la oportunidad de fracasar tampoco tendrá la oportunidad de triunfar, de vencer una dificultad y sentir satisfacción por ello.

En la educación, es importante adquirir el amor a vencer las dificultades reales, como también que se deje actuar a los niños con cierta espontaneidad, luchar contra la adversidad, y el fracaso se constituye en una experiencia importante para la conquista de su autonomía. En este punto, queda claro que, en el proceso educativo dado entre el mundo adulto y el mundo infantil, debe permitírsele al niño tener la alegría de que ha triunfado sobre las dificultades. Para Estanislao:

Cierta educación libertaria puede tender a convertir la educación en un dejar hacer, por ejemplo, cuando se propone a los niños que opinen lo que quieran y como lo quieran. Eso está bien en un primer momento. Pero no insistamos en que todo lo que hacen es sensacional, muy expresivo y muy bello. Aprender a fracasar es algo importantísimo en la vida. Una enseñanza que no enseña a fracasar —dice Freud—, es como mandar a alguien a una expedición al polo norte con un mapa de lagos italianos. (Zuleta, 1990, citado en Suárez y Valencia, 1995, pp.138-139).

Nuestra enseñanza prescinde del saber y la experiencia del niño y le ofrece resultados finales al conocimiento, que no son más que verdades dogmáticas, carentes de vida e interés. Lo que el estudiante ha vivido, la manera cómo ve las cosas espontáneamente, lo que piensa, todo ello no cuenta. En cambio, se le imponen resultados que supuestamente refutan su propia vivencia y que deben ser considerados como la verdad que acepta el alumno.

De acuerdo a su perspectiva freudiana, el niño, además, es un pensador y un investigador, pero si el maestro ponía al niño a repetir información, a aprender cosas que no le interesaban y que no podía investigar, esa experiencia no era educativa. En este punto, Zuleta indica que:

El niño es un investigador según la definición de Freud. Pero si el maestro tiene la respuesta de antemano, el alumno pierde las condiciones para investigar porque lo que tiene que hacer es buscar la respuesta que exige el maestro para adecuarse a ella. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, pp.15-76)

La educación del niño, es vista por Estanislao Zuleta como parte de un proceso en el que participan los padres de familia, los maestros y el mundo adulto, en general; en este, se debe promover la formación de un sujeto que rompa con lógicas heterónomas y dependientes de los demás. Así, dice Zuleta, el proceso educativo en el niño debe promover la conquista de la *autonomía* en su pensamiento y en la toma de decisiones, pues,

De nuestros niños, que a veces hacen juegos de palabras, pintan con cierto talento o les gusta jugar con los números, la educación hace perfectos burócratas; reprime su

pensamiento para que puedan funcionar en cualquier parte. La educación tiende a producir un individuo heterónomo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. La producción de un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía y que además tenga la fe en los demás, en los que saben hacer otras cosas, para poderlos alquilar, para resolver problemas que él no pueda solucionar. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.39)

Para Zuleta, todo niño es un investigador, pero solo investiga a partir de sus dramas, de sus miedos y sus incertidumbres. El niño, en esa relación tensionante y conflictiva con el mundo adulto, participa, no es visto como un sujeto puro, frágil e inocente, como lo planteaba la pedagogía de la época, sino como un sujeto que vive experiencia y vivencias, algunas de ellas dolorosas, que le llevan a desmitificar sus padres y sus maestros, a enfrentar el fracaso, superar la adversidad, adquirir saber y conocimiento, con base en la espontaneidad para conquistar finalmente su autonomía.

En segunda instancia, el niño se ubica en una particular relación dada entre la sociedad y la ideología que lo produce. Hay que tener en cuenta que los niños no solamente son efecto de la sociedad, sino que cada sociedad define sus niños. El movimiento principal del pensamiento para acceder a ese objeto tan difícil que es el niño, debe ser el desnaturalizar el conocimiento. Para Estanislao, estudiar a los niños demanda un abordaje crítico de las diferentes ideologías que reinaban sobre ellos a través de las cuales, se piensan, se sienten, se viven e inclusive se utilizan. Los niños desde épocas recientes se constituyeron en objeto de amor, sin embargo, la manera de amar a los niños está articulada con la manera como los piensan los adultos. Desde el moralismo se reivindica el amor a los niños como una manera de culpabilizar al adulto. En este sentido, los niños se estiman según la antigua tradición “inocentes” y los adultos se estiman correlativamente “culpables”, perturbadores de la espontaneidad y de la inocencia infantil. Desde esta perspectiva:

Los niños son un producto de la sociedad y, por lo tanto, el estudio de estos es una investigación que tiene que pasar a investigar la conducta de la sociedad con relación a los niños. Volvamos un momento al tema de la oposición entre espontaneidad y coacción. Esta oposición que se ha difundido mucho y ha inspirado tan diferentes tipos de pedagogía, supone que las imposiciones son una mala cosa, y que la imposición, prohibición y coacción es algo que debe ser en sí mismo considerado como malo, precisamente, porque cree que el desarrollo infantil es una maduración espontánea, pero ya esa primera suposición es ideología”. “El desarrollo infantil es un ingreso muy dramático en una cultura existente. Por su puesto, que no hay ningún desarrollo espontáneo de ningún lenguaje, por ejemplo, el lenguaje es evidentemente una magnífica imposición. Es una imposición de normas: las normas lingüísticas. (Zuleta, 1975, p.7)

El niño desde la antigüedad quedo situado como una especie de foco que se ubica y apunta hacia el mundo adulto. La “inocencia” se coloca así como un mito primitivo del origen de cada ser individual, y la imagen de escándalo que liquida la

inocencia como el pecado principal. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), se basa en el mito del pecado original, el niño viene de un estado de salvajismo, “el buen salvaje”, un hombre primitivo y primitivamente bueno. Para Estanislao, el autor del *Emilio* cuenta que una de las cosas que más puede perturbar la educación del niño es que llegue a conocer algunas necesidades o deseos de los adultos que todavía no le corresponden a su edad. Rousseau, consideraba la sociedad como una mala cosa y la prohibición también era negativa aunque necesaria. El ingreso a la sociedad está llena de coacciones y prohibiciones y la socialización de la persona, es en gran parte la interiorización de prohibiciones.

Para Estanislao, la inocencia se constituía en un concepto muy curioso, era una especie de una ignorancia feliz o una felicidad en la ignorancia o una ignorancia bendita y aprobada. Soportándose en Jaén Paul Sartre (1905-1980), hace la observación de que a los adultos les molesta mucho que los consideren inocentes, pero les encanta haberlo sido en su infancia. Así, retomando cierta perspectiva psicoanalítica la experiencia infantil y, en general, los niños son personajes para los cuales lo fundamental es la aprobación de los adultos.

Estanislao Zuleta, cuestiona a Jean Piaget (1896-1980), por haber ubicado la obra de Sigmund Freud, como si esta hiciera parte de las teorías del desarrollo, para darles cierto tono de cientificidad.

La verdad es que cuando el niño pasa de la etapa oral a la anal, no hay ninguna maduración, lo que ocurre es que se pasa a un nuevo drama de identificaciones primarias, de devorar y ser devorado, a un nuevo drama a la relaciones de la perdida de los objetos, de relaciones con la conservación, de relaciones con las normas de aseo, etc. De la misma manera que se ingresa luego en el *Edipo*, nuevas formas, nuevas tensiones”. “El individuo se define por el drama de las relaciones que vive y ese drama es el que decide si va a pasar o no a otra etapa o si se va a quedar, o si habiendo pasado va regresar, cosa que también puede darse porque no se trata precisamente de una maduración. Y por eso se puede regresar. Se trata de una configuración de un conjunto de conductas determinadas por un conjunto de relaciones y no de una maduración. (Zuleta, 1975, p.17)

Para entrar a un estudio serio de los niños desde una perspectiva freudiana, se hace así necesario romper con las ideologías dominantes. En este caso se hacía incompatible la lectura de este sujeto desde la concepción evolucionista del psiquismo. Para Estanislao, una revolución teórica por lo general anunciaba una revolución práctica, la sexualidad del niño re-descubierta a comienzos del siglo XX por Freud, da cuenta del reconocimiento de un nuevo tipo de subjetividad.

Se trataba nada más ni nada menos, de una transformación más profunda dada entre los adultos y los niños, sus papeles y funciones en la sociedad. Esta revolución iniciaba su marcha con expresiones como la negación de la autoridad lo que de paso afectaba a la institución familiar. La familia moderna al entrar en crisis se constituye

en otro punto de partida para abordar el estudio de los niños. La familia asociada a la producción y a la reproducción ideológica, a la conducta, a los valores, a las ideas y hasta los saberes por identificación e imitación, ya sea por enseñanza familiar o por transmisión oral; es una institución que transmitía a la vez una ideología y que fue cuestionada a lo largo del siglo XX por el mundo infantil.

Su concepción de maestro

Como lo vamos a evidenciar existen al menos tres tipos de sujeto maestro, desde la perspectiva de la *educación filosófica y humanística* de Estanislao Zuleta; el primero, es cuestionado por su posición intimidadora e inhibidora del pensamiento y el deseo por conquistar la cultura por parte del estudiante; el segundo, hace referencia a un tipo de maestro que ama lo que enseña, que promueve un tipo de relación humana y que desde su perspectiva debe ser rescatado como *sujeto pedagógico*; y el tercero, es el maestro visto como *sujeto político*, que cuestiona el sistema y el poder establecido, que enseña a pensar, a cuestionar, a diferir cuando hay equivocaciones, y a vivir de manera distinta.

Frente a este tema, recurre a su experiencia como estudiante para afirmar que, de los pocos profesores de los cuales a uno le queda un buen recuerdo, son precisamente aquéllos a los que se les notaba que amaban y sentían lo que estaban enseñando, y cuya experiencia le permitió, inclusive, clasificarlos:

De tal forma hay dos maneras de ser maestro: una es ser un policía de la cultura; la otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias. Un tipo de maestro es aquel que me califica, pero sin consultar la vivencia que yo tengo de la vida, otro es aquel que consulta mi vivencia. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.63)

Para analizar las tensiones que se viven entre el maestro y el estudiante, recurre al psicoanálisis para explicarnos el carácter dramático del proceso educativo. De hecho, el maestro se encontraba instalado en una posición cómoda, como lo es un saber establecido. Situación a la cual el maestro difícilmente escapaba, porque parte de su tarea es intimidar al alumno con la afirmación de que él es el maestro. La educación es el ingreso en una relación de identificación y hostilidad con el sujeto que se supone sabe más, el maestro, que funciona al mismo tiempo como modelo de identificación y como punto de referencia contra el cual hay que combatir:

La posición de maestro puede ser en sí misma y por sí misma intimidadora e inhibidora del pensamiento y del conocimiento. Una pregunta que se hace entre personas comunes y corrientes, entre amigos, es una pregunta sana porque yo sé que no lo voy a calificar. Pero si se supone que yo sé y que el otro no sabe, se crea una relación que es básicamente de intimidación. El otro se ve obligado a reconocer una autoridad, un saber y ya no puede interrogarse así mismo, ya no puede interrogarse desde su experiencia de la vida, sino simplemente debe suponer que el otro sabe y tiene entonces

que estar de acuerdo con el que sabe y con su saber, si quiere sacar una nota o pasar la materia. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.69)

Para poder ser un buen maestro, de acuerdo a sus planteamientos, se hacía necesario amar lo que se enseña; para poder introducir algo en el estudiante era necesario estar convencido de ello y amarlo. No habría transmisión posible que el profesor pudiera hacer de una pasión que él no tuviera por tema. A mediados de los años ochenta aclara:

La educación no puede eludir esta exigencia sin la cual su ineficacia es máxima: el amor hacía aquello que se está tratando de enseñar. Además ese amor solo puede dar quien lo tiene, y en últimas eso es lo que se trasmite. Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, porque lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales, como el aburrimiento que a él mismo le causan. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.61)

Por otra parte, al concebir el *campo de la educación* como un *campo de combate*, el maestro gana un gran protagonismo académico, político y social. Para Estanislao Zuleta, todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la universidad:

Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una relación humana de las gentes que se quiere educar, más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema, más se contribuye a su sostenimiento y su perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.47)

Estanislao como un educador y un luchador más, se reivindicó a mediados de los años ochenta, como parte del *Movimiento Pedagógico Nacional*. En este sentido, apuntó:

Es importante que los luchadores por la educación y con ellos el *Movimiento Pedagógico*, entendamos claramente que si la educación no enseña al hombre a luchar por sí mismo, a criticar la sociedad en que se vive, esa educación es nefasta, es simplemente una manera de integrar a los individuos como robots a la calificación de fuerza de trabajo. (Zuleta, 1988, citado en Suárez y Valencia, 1995, pp.111-119)

La manera como asumió la docencia era la de enseñar de manera problemática, la necesidad de enseñar a pensar al estudiante. El maestro, como trabajador de la cultura y como sujeto político, no podía atenerse a las mayorías cuando afirmaba ciertas cosas que terminaban siendo polémicas para el sistema. La educación de carácter filosófico planteada por él, era una educación para la democracia, para la democratización de la escuela y la sociedad.

En este sentido, para este intelectual de la educación, la democracia se constituía en el derecho del individuo a diferir contra la mayoría, a enfrentar la angustia

de pensar por sí mismo. El maestro debía enseñar a pensar, a diferir, a vivir distinto; debía ser inductor y promotor del deseo, debía promover un tipo de sensibilidad y relación humana en beneficio de la formación ciudadana.

Su concepto de escuela

Con relación a esa institución moderna denominada *escuela*, las críticas de Estanislao Zuleta fueron profundas. De hecho, se retiró de esta institución a los dieciséis años cuestionando la conflictiva relación entre escuela y cultura, y como padre de familia buscó crear la *Contra-escuela Franz Kafka*, para educar de otra manera a sus hijos. Desde su perspectiva, las tensiones entre escuela y cultura eran insolubles, en un tipo de escuela como la colombiana donde la propuesta educativa para la clase media estaba monopolizada por el dogmatismo de la Iglesia católica, y la educación pública no era más que una ilusión de superación para los sectores pobres de la población.

Para este intelectual, una vez en la escuela, el niño aprendía a estudiar ante todo por miedo; aprendía a resolver una serie de problemas que a él no le interesaban, rompiendo así con un principio fundamental: la experiencia que portaba el niño, el interés y su espíritu investigativo. La escuela, por lo general, se equivocaba, valoraba más la memoria que la invención, más la repetición que la creación, más la obediencia que la iniciativa. Cuando Estanislao habló sobre la escuela, estableció unas diferenciaciones claras entre la escuela primaria y la secundaria. Frente a este tema, en una conferencia dijo que:

En la escuela primaria aprendemos que hay dos cosas: una aburrida y útil, la clase; y otra inútil y maravillosa, el recreo. Pronto se nos ubica muy bien en el tiempo y en el espacio: la clase es aburridora pero necesaria; en cambio, el recreo es el disfrute, pero no sirve para nada. Esta valoración diferencial se queda para siempre en nuestra mentalidad. El saber no es un disfrute. Aprender es lo contrario a disfrutar. Disfrutar es lo contrario a aprender. La única motivación sería entonces un interés exterior, no un interés por la cosa misma. (Zuleta, 1978, citado en Suárez y Valencia, 1995, pp.93-110)

El saber, para Estanislao, debería ser asumido por parte del estudiante como un disfrute, como una actividad que se debe mostrar de manera indiferenciada al concepto de tiempo y espacio que establece la escuela. Luego, con relación a la escuela secundaria o bachillerato, estableció otro tipo de tensión, la fragmentación del conocimiento. Frente a este punto, indicó:

El bachillerato es la cosa más vaga, profusa y confusa de la educación colombiana. Es una ensalada extraordinaria de materias (geografía, geometría, leyenda patria, etc.) que el estudiante consume durante seis años hasta que en el examen de Estado o del ICFES, se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información y confusión. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.16)

Estanislao, desde el momento en que se retiró de la escuela, sintió que esta institución se equivocaba al fragmentar el universo en disciplinas aisladas. Desde su experiencia, era necesaria la conquista de cierto tipo de saberes y establecer su relación para ubicarse en el mundo, debido a que no era posible pensar la historia sin la geografía; el álgebra sin la filosofía; la economía sin el derecho y sin la ética; la sicología sin la literatura y sin el arte. La escuela, en su totalidad, con base en la fragmentación del saber, formaba al individuo para que funcionara como requería el sistema, en el sentido amplio de la palabra:

La escuela, en todos sus niveles —preescolar, primaria, secundaria, universitaria— es más bien contrapuesta al desarrollo personal. Entre nuestros amigos y entre nosotros, en general hay muchos que se hacen ilusiones sobre las posibilidades que les podría abrir intelectualmente un viaje a Europa y se les olvida que ese viaje es como estudiantes, y que la cultura no se toma como un tetero que le dan a uno, colocado en una posición de pasividad... (Vásquez, 1983, citado en Vásquez, 1997, p.86)

La escuela, como la conoció Estanislao en la segunda mitad del siglo XX, era una institución que reprimía el pensamiento, transmitía datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otras personas habían pensado por los estudiantes mismos. La escuela era una institución que burocratizaba, que no permitía pensar, que no promovía el acceso a la cultura y menos la conquista de la autonomía. Una escuela que generaba temor y miedo en el estudiante, que no establecía en el estudiante la experiencia misma de estudiar como parte de un disfrute y una actividad significativa y que más bien fragmentaba el conocimiento, fue la escuela que cuestionó a lo largo de su vida como ya sea como maestro, ya sea como intelectual de la educación.

Por una educación filosófica y humanística

A Estanislao Zuleta, siempre le preocupó el sistema educativo colombiano, desde su perspectiva la educación, tal y como existía en los *años ochenta* del Siglo XX, reprimía el pensamiento. Era una educación que simplemente transmitía datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otras personas habían pensado por el mismo estudiante. A esa situación se debía que el estudiante adquiriera un respeto por el maestro y por la educación que procedía simplemente de una relación intimidatoria.

Frente a esta situación su propuesta educativa se mueve en un frente de trabajo filosófico, eminentemente *kantiano*, reivindicando, así, en sus diversas intervenciones, al sujeto de la razón, la conquista de su autonomía y la mayoría de edad. Propone una educación filosófica, entendiendo por filosofía el amor que el sujeto establece con el conocimiento. Desde tal perspectiva, se debe entender por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas y ver contradicciones:

Asumo el concepto de filosofía en un sentido muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría. Es un filósofo el hombre que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que quiere saber porque hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.25)

Para Estanislao Zuleta, los criterios mínimos del racionalismo los ofrece Immanuel Kant (1724-1804), probablemente el maestro del racionalismo moderno. En el proceso educativo se deben tener en cuenta tres exigencias racionales, de acuerdo a la propuesta de educación filosófica educativa, que busca plantear como alternativa, en este orden:

La primera, *pensar por sí mismo*, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad, de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterla a su propia elaboración; la segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener por una parte el propio punto de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo mismo, y la tercera, es llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias, es decir, que si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estábamos equivocados lo aceptamos. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.26)

Así las cosas, la educación filosófica debía ser calificada como una educación racionalista. La manera como asumió la labor del maestro era la de enseñar de manera problemática, la necesidad de enseñar a pensar al estudiante para que conquistara su autonomía. En este punto, criticó fuertemente la educación debido a que tendía a producir un individuo heterónomo, que carecía al máximo de autonomía y que dependía de los demás para pensar y tomar decisiones.

Por otro lado, la educación pública no era más que un paliativo, una ilusión que se le ofrecía a la mayoría de la población con el sueño de su propia superación. En una de sus recordadas intervenciones, manifestaba que,

Desmontar la educación pública significa desmontar las ilusiones. La educación pública es lo que le cuesta a la burguesía sostener frente a la mayoría de la población la ilusión de que su destino no está dado por su nacimiento, sino que resulta de la adecuada utilización y aprovechamiento de oportunidades que brinda el sistema a través de la educación. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.43)

Frente al avance de la tecnología educativa de los años ochenta del siglo XX, y su propuesta conductista de aprendizaje, aclaraba que,

La educación hoy en día se hace lenguas con los avances de la tecnología educativa y los métodos audiovisuales. La educación está siendo pensada con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo esfuerzo. Eso no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción, ¡mínimo de costos,

mínimo de tiempo, máximo de tontería; El que educa con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa. A esto es a lo que se quiere llegar con la tecnología educativa y los métodos de enseñanza audiovisuales, confundiendo educación con información. (Suárez, 1985, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.22)

Para Estanislao, a finales del siglo XX, la técnica progresaba de manera inevitable, pero aclaraba que la técnica tenía un tiempo que no era el mismo tiempo de la cultura. La educación que agacha la cabeza ante la técnica y tiene la técnica como una meta y su paradigma, es necesariamente la más represora de todas las educaciones, pues la educación técnica permite que el sujeto pierda cierto grado de sensibilidad frente a la realidad y la conquista del conocimiento.

Frente al contexto educativo de final del siglo XX, consideraba que se debía acentuar la educación filosófica. Esto, en la medida en que queríamos que la educación significara algo más que el entrenamiento de un experto para un mercado que lo demanda. En términos humanísticos y liberales, herederos de los preceptos de la educación griega, deberíamos formar a un ciudadano más que a un *técnico*. Así lo dedujo en su conferencia de 1978:

La formación actual no corresponde propiamente a lo que los liberales llamaban la formación de un ciudadano, es decir, de un hombre que pueda intervenir, de alguna manera, e incidir conscientemente en el destino de la sociedad. En realidad, el tipo de persona que se forma es una tuerca que debe ajustar muy bien en alguna parte del engranaje productivo. Eso es lo que se llamaría un trabajador eficiente. (Zuleta, 1978, citado en Suárez y Valencia, 1995, p.101)

Para este intelectual de la educación, era muy fácil elogiar la democracia, pero muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia era la aceptación de la angustia de tener que pensar por sí mismo, de decidir por sí mismo. La *educación filosófica y humanística* que propuso Estanislao Zuleta, buscaba enfrentar esa angustia, buscaba que los estudiantes desarrollaran hábitos de pensamiento que les permitiera pensar por sí mismos y tomar sus propias decisiones. También, desde su perspectiva filosófica, el problema fundamental de la educación era combatir la ignorancia, promoviendo la formación de personas que tuvieran como principal exigencia la conquista de la autonomía.

Epílogo, la lectura como formación

En el marco de los programas de formación de docentes, merecen un gran valor este tipo de intelectuales de la educación. En este sentido, se debe apreciar la biografía como un espacio de recuperación de la información que, aunque en el mundo contemporáneo es abundante, se muestra desordenada y compleja. Seleccionar un intelectual de la educación para inspeccionar su pensamiento pedagógico, pasa por un tipo de relación subjetiva en la que entran en juego, aspectos como: la emoción,

la imaginación y el conocimiento que tengamos sobre un tipo de sujeto, acompañado esto de la sobrecarga de la interpretación de sus ideas (Arfuch, 2013). Lo anterior desde el tipo de presente cultural que nos correspondió vivir. En este sentido, estamos convencidos de que *uno de los gestores y pioneros de la educación filosófica y humanística en Colombia*, es el maestro Estanislao Zuleta, ya sea por la manera cómo vivió su vida, la manera como afrontó la escuela y sus maestros, el cuestionamiento que, desde joven, estableció entre la escuela y la cultura; la controversia psicoanalítica entre mundo infantil y el mundo adulto; la tensión del niño frente a sus padres y maestros, pero también, la reivindicación política de estos últimos, acompañada de su propuesta educativa.

Su propuesta educativa toma cuerpo en una educación problematizante, una educación filosófica, que debía formar para la crítica, la autonomía y la toma de decisiones propias por parte del estudiante. Para este intelectual de la educación, era muy fácil elogiar la democracia, pero muy difícil aceptarla en el fondo, porque la democracia era la aceptación de la angustia de tener que pensar por sí mismo, de decidir por sí mismo. La *educación filosófica y humanística* que propuso Estanislao Zuleta, buscaba enfrentar esa angustia, buscaba que los estudiantes desarrollaran hábitos de pensamiento que les permitiera pensar por sí mismos y tomar sus propias decisiones. También, desde su perspectiva, el problema fundamental de la educación era combatir la ignorancia, promoviendo la formación de personas que tuvieran como principal exigencia la conquista de la autonomía.

Por último, se debe reafirmar que Estanislao era un formador, un educador, un pedagogo. Creó un grupo de estudio hacia el año de 1974, —*Ruptura*—, que tenía una publicación del mismo nombre, estaba conformado por obreros, amas de casa, estudiantes, maestros y maestras, intelectuales colombianos ya reconocidos. Los domingos eran los momentos de la discusión, de la revisión de los autores como Freud y Marx y de un aprendizaje de lo que significa leer y de lo que supone la lectura. En sus palabras:

Hay que tomar por lo tanto en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema. Un problema es una sospecha y una esperanza. La sospecha de que existe una unidad y una articulación necesaria allí donde solo vemos algunos elementos dispersos, que solo podemos entender parcialmente; que se nos escapan, pero que insisten como una herida abierta. Y la esperanza de que si logramos establecer esa articulación necesariamente quedará explicado algo que no lo estaba; quedará removida algo que impedía el proceso de nuestro pensamiento y funcionaba por tanto como un nudo en nuestra vida. (Zuleta, 1974)

Todo tipo de lectura ya sea objetiva, neutral o inocente es en realidad una interpretación, es la dislocación de las relaciones internas de un texto para someterlo a la interpretación de la ideología dominante. Inspirado en Nietzsche aclaró que el pensamiento funcionaba con tres categorías, *la capacidad de admiración*: idealización,

trabajo o labor; *la capacidad de oposición*: crítica y rebelión; y la tercera, es *la capacidad de creación*, sin oponernos a nada, de juego, de inocencia, de rueda que gira.

Para Estanislao leer es trabajar, cuando asumimos una lectura que desafía nuestra mente evidenciamos que no hay un código común al que hayan sido traducidas las significaciones que luego vamos a descifrar. Nunca hay código común cuando se trata de una buena escritura. Cuando asumimos de manera crítica la lectura entramos en una fiesta, *la fiesta del conocimiento*. El buen lector no es solo ese “rumiante” capaz de interpretar. Es aquel que es capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, es aquel que teme nacer y morir en el ejercicio mismo de la lectura, pero que se deja encantar por el gusto de esa aventura y ese peligro. En este sentido, si leer es trabajar, inicialmente se debe leer desde una pregunta abierta, desde una cuestión irresuelta; ese trabajo se plasma en una escritura; entonces, todo lo que se lee alude a lo que uno busca, la lectura se convierte en lenguaje de nuestro ser. El buen lector termina leyendo a luz de un problema, que se convierte en una esperanza y en una sospecha. Leer a luz de un problema, es pues leer en un *campo de batalla*, en el campo abierto por una escritura y es el campo abierto de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1996). *Obras completas. Tomo 3. “La organización genital infantil”*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de infancia en Colombia*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Suárez, H. y Valencia, E. (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Vallejo Morillo, J. (2006). *La rebelión de un burgués. Estanislao Zuleta, su vida*. Bogotá, D.C.: Editorial Norma.
- Vásquez, T. (1997). *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

Entrevistas, conferencias y artículos citados de Estanislao Zuleta (T2)

- Suárez, H. (1985). La Educación como un campo de combate. Entrevista a Estanislao Zuleta. En: H. Suárez y E. Valencia. (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Vásquez, T. (1983). Estanislao habla sobre su experiencia personal. Entrevista a Estanislao Zuleta. En: Vásquez, T. (1997). *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

- Zuleta, E. (1975). Teoría freudiana de la infancia. Centro Psicoanalítico Sigmund Freud. (Documento inédito). En: *Documentos patrimoniales*. Biblioteca Universidad de Antioquia- Medellín.
- Zuleta, E. (1978). Educación y filosofía. En: H. Suárez y E. Valencia. (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Zuleta, E. (1988). "Educación, disciplina y voluntad de saber". En: H. Suárez y E. Valencia (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Zuleta, E. (1990). "La participación democrática y su relación con la educación". En: H. Suárez y E. Valencia (Comps.) (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio.
- Zuleta, E. (1998). Sobre la guerra. En: E. Zuleta, *Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos*. Medellín: Hombres Nuevos, Editores.
- Zuleta, E. (2001). *Educación y Democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores. Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (2005) "Sobre la Lectura". En: *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevo Editores. Fundación Estanislao Zuleta.

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ: EXPONENTE DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA EDUCACIÓN POPULAR COLOMBIANA

Marco Raúl Mejía Jiménez, nació en el municipio de Palermo en el departamento de Antioquia, el 12 de agosto de 1952. En 1979 obtuvo su título como Licenciado en Filosofía y Letras en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá; luego, en 1988, obtuvo el título de Maestría en Educación y Desarrollo en la misma institución. En 1999 inició sus estudios de Doctorado en el Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), en Chile. En noviembre de 2018, el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia le hizo entrega del título honoris causa de Doctor en Educación.

Es uno de los pedagogos más reconocidos en Colombia y Latinoamérica, ante todo, por su labor como educador popular desde la perspectiva de las pedagogías críticas, que resultan del seguimiento y la continuación del legado del pedagogo y pensador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997), en el que se ubica una serie de ideas fuerza de la pedagogía crítica latinoamericana, mediante una serie de dicotomías o tensiones dadas entre, educación y política, teoría y práctica; opresores y oprimidos; entre transformación y adaptación, educación bancaria y educación dialógica.

Este pedagogo acumula una amplia trayectoria en el trabajo educativo en sectores populares y con población marginada. Así mismo, se ha comprometido con proyectos de transformación educativa en instituciones de educación no formal, en Colombia. Ha laborado con la ONG Planeta-paz, en el Centro de Investigación y Educación Popular CINEP, en la fundación de educación popular marianista Fe y Alegría, y en las universidades públicas de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Además, ha sido consultor de la Presidencia de la República y del Ministerio de Educación Nacional para el programa Escuela y Comunidad, en sectores marginados urbanos. Desde finales de

los años ochenta, se reivindicó como sujeto actuante de la educación, de la siguiente manera:

El educador popular de este continente es un viajero sin fronteras, con equipaje liviano ya que son pocas las verdades que carga. Él ya ha visto los vericuetos del camino y recuerda con el poeta que “se hace camino al andar”. Saca energía de sus acciones y esperanza de sus yerros, y cada día comprende que entre más hace, más dudas y problemas le asaltan. Pero en el camino ha de encontrar, porque él se lo enseñará, que siempre, aún en el futuro, la obra estará incompleta, porque en el corazón de la educación popular está el ser proyecto inconcluso, nunca acabado. (Mejía, 1988, p.59)

En su propuesta metodológica y de formación de maestros ha desarrollado una serie de reflexiones frente a los procesos de sistematización, entendidos como una forma de investigar las prácticas docentes, generando producción de saberes y conocimientos en experiencias de educadores populares, transformación educativa y en dinámicas de organización de grupos y movimientos sociales, quienes, a partir de esta propuesta, buscan producir un saber propio y de frontera para ganar en interlocución con el saber académico.

En los últimos años ha hecho parte de la *Expedición pedagógica nacional* de 2001; se vinculó a la coordinación regional para la Educación de Adultos en América Latina y se ha destacado como pedagogo y coordinador del Equipo Técnico Nacional del programa *Ondas*, de Colciencias. Dicho programa busca problematizar e incentivar el acceso al conocimiento científico y a la investigación en los niños, niñas y jóvenes escolares. El programa *Ondas*, para Marco Raúl Mejía:

Rompe con el adulto centrismo colocado como estrategia pedagógica en el mundo de las niñas, niños y jóvenes, recuperando su vital capacidad por la pregunta. En este programa se dan también procesos de reconocimiento del maestro y la maestra como creadores y sujetos con la capacidad de producir saber y conocimiento. (Mejía, 2016, p.169)

Desde este último vértice, ha trabajado como propuesta la *Investigación como Estrategia Pedagógica, IEP*, mediante la cual busca construir cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología, innovación y sociedad, en los grupos infantiles y juveniles, colocando la investigación como una práctica desde la más tierna edad.

Paralelo a ello, ha realizado un proceso de formación de maestras y maestros en ejercicio, produciendo una propuesta de formación de estos actores, en donde, “aprenden a investigar investigando” y, en dicho proceso, los niños, las niñas y los jóvenes, se introducen en el arte de investigar. Finalmente, con relación a los procesos de investigación en el aula y la labor docente, dio a conocer en una de sus entrevistas:

Frente a la crisis de la educación pareciera que se han impuesto los maestros repetidores y transmisores, negándose la capacidad de pensar y de investigar, y, por tanto, se han negado a sí mismos, ... Muchos sistemas educativos del mundo han

incorporado la investigación a sus procesos de enseñanza, por ejemplo, el proyecto educativo finlandés, uno de los más efectivos que existen, propende por involucrar la investigación para integrar diversas áreas, entonces se encuentra en una búsqueda educativa que pretende construir un mundo desarrollado desde la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad. (Universidad de La Sabana, Entrevista a Marco Raúl Mejía, 2013)

De tal manera, ha desarrollado una serie de estrategias pedagógicas basadas en la propuesta de *deconstrucción* para construir dinámicas de transformación y dar respuesta a las urgencias de los cambios de época desde una perspectiva crítica y en diálogo con el acumulado de prácticas y conocimientos en la esfera de la individuación, los procesos de socialización y de vinculación a la construcción de lo público, generando unas dinámicas de innovación en las diferentes instituciones del sistema educativo, las cuales son reconocidas por parte de los sectores de la comunidad académica, de la educación y los movimientos sociales.

En sus aportes a la pedagogía contemporánea, sobresale el análisis crítico que establece en torno a los procesos capitalistas de globalización y que lo han encaminado a instituir propuestas de transformación educativa, tomando como eje central, conceptos como: “negociación cultural”, “territorialización de la pedagogía contemporánea” y el de “geo-pedagogía”, los cuales representan una reelaboración desde el contexto político actual, con los diálogos y con los discursos freireanos, en el interés de mantener y sustentar una pedagogía crítica para el país y para América Latina. Lo anterior, en momentos en que las fronteras de lo formal, no formal e informal en educación, se han ido diluyendo.

Como lo vamos a evidenciar a continuación, al realizar un breve rastreo de su obra y de su pensamiento pedagógico, el cuarto paradigma educativo, como él lo denomina, el latinoamericano, abre un camino alternativo en la esfera de la pedagogía, sus enfoques, concepciones y desarrollo metodológico para enfrentar, desde la especificidad educativa, las formas que está tomando la política globalizada y multilateral en el cotidiano de la vida de las personas.

Una de sus inquietudes como pedagogo crítico, es la siguiente: ¿en cuántas facultades de educación colombianas se estudia el cuarto paradigma educativo, el latinoamericano? Creemos, frente a esta inquietud, que buena parte del presente libro ha buscado responder a su preocupación, estudiando así el pensamiento pedagógico colombiano.

Por lo demás, la obra del maestro Marco Raúl Mejía, es inmensa, en términos de producción académica, en lo referente a la cantidad de libros publicados, artículos, documentos de trabajo, conferencias y entrevistas.

Sin embargo, se ha buscado seleccionar algunos de los libros y artículos más relevantes, con el fin de presentar, de manera breve y somera, algunos de sus aportes y postulados al devenir de la pedagogía crítica, la educación popular, el papel del maestro y del movimiento pedagógico nacional, como parte del movimiento social.

Sus primeras Cartas pedagógicas

Una de las primeras producciones que ha signado la vida académica de Marco Raúl Mejía, es un libro que dio a conocer en 1984, cuyo título es *Cartas pedagógicas*, en el que, como educador popular, realizó una serie de reflexiones, a la vez que sistematizó parte de la experiencia como asesor pedagógico de dos instituciones escolares, una ubicada en la costa atlántica colombiana y la otra en el municipio de Aipé, departamento del Huila. El origen de las *Cartas pedagógicas* se dio en los excesivos conocimientos que a veces brindan los espacios de capacitación docente, facilitados por el *Ministerio de Educación Nacional, MEN*, sin ninguna vinculación con la práctica de ser maestro. Las *Cartas pedagógicas* se constituyen en un instrumento que permite superar diferencias en la formación docente, tanto del asesor pedagógico, las directivas y los maestros en ejercicio, guiando de manera colectiva una reflexión profunda de una nueva forma de educación que parte del conocimiento y respeto del niño.

La asesoría pedagógica, a través de las *Cartas*, otorga una mayor autonomía en el desarrollo de la experiencia del maestro, a la vez que se trabaja con problemas reales de la práctica pedagógica, como la lectoescritura, el conocimiento y el saber en el contexto cultural en el niño. La asesoría pedagógica le permitió a Marco Raúl, abrir la posibilidad de construir una investigación de acuerdo al interés, problemáticas y preguntas del maestro en ejercicio. En esta particular intervención, entiende la necesidad de la re-educación del maestro, ya que existe en ellos una relación social de hábito, vista como una práctica social constituida que, respaldada su actividad, se halla acompañada de un principio tradicional de autoridad.

Marco Raúl Mejía cree que es difícil hacer una innovación en educación y mucho más en la educación formal, debido al peso que tiene la escuela tradicional, acompañada de sus prácticas. Ya, siglos atrás, Erasmo de Rotterdam había criticado la cultura escolar de tipo memorístico. Por su parte, a inicios del siglo XX, la *escuela nueva* crítico a la escuela tradicional: el directivismo, la pasividad del niño y la legislación oficial, que sabe qué quiere el niño, los castigos, las sanciones y recompensas en las que no se tenía en cuenta el interés de este sujeto.

Así, la escuela tradicional se caracteriza por el autoritarismo, el preparar para abstracciones, pero no para la vida. Para responder a esta situación, la escuela nueva propuso,

experiencias educativas que tuvieran más en cuenta la psicología del niño, la necesidad de cambiar el papel del maestro, llegando a rechazar toda idea de programa impuesto, ligada más la escuela que a la vida. La necesidad de una autodisciplina que evite la idea “bueno y malo”, “recompensa y castigo” para propiciar un respeto a la individualidad y al espíritu creador del niño, y las actividades manuales acompañadas de actividades mentales. (Mejía, 1984, p.16)

La *escuela activa* fue igualmente cuestionada a lo largo del siglo XX, porque, de acuerdo a sus críticos, establece otra directividad en el niño, tomando en cuenta la

inteligencia, reduciendo todo a la lógica, al análisis y al primado de la razón. Así mismo, demanda una cualificación de los maestros que solo algunos pocos son los elegidos para este método, al mismo tiempo que rescata más el interés escolar que el interés del niño. No obstante, es en los principios de *la escuela activa* que encontramos una educación para el cambio y la transformación de la pedagogía moderna. Desde cierta perspectiva, la escuela activa deja las bases y algunos elementos para pensar una escuela innovadora y alternativa a la escuela tradicional.

Por otro lado, desde las *Cartas pedagógicas*, Marco Raúl aclaraba que la investigación debía tratar de ir más allá del texto libre, pero utilizándolo como ayuda. Los temas de investigación no los debía programar el maestro, sino que debían ir saliendo del aprender a mirar lo que el niño vivía de su realidad. *La pedagogía crítica* no niega el desarrollo de la ciencia, ni la existencia de un saber acumulado, junto con la historia de la humanidad:

Lo que cambiamos es el sentido y el interés del conocimiento, creemos que el sentido tiene que estar dado por el niño, que va construyendo su andamiaje lúdico, intelectual, práctico, en una relación inmediata con su comunidad, no a espaldas de ella. Los temas de investigación deben surgir de las discusiones con los niños. (Mejía, 1984, p.18)

De tal manera, el niño tiene que ser respetado como tal, con su mundo valorativo y de intereses. Así, en la experiencia como educador popular en la costa atlántica, surgieron con los niños temas como: mitos, leyendas, creencias, medicina popular, música, instrumentos, elementos del folclore y los juegos tradicionales de los niños de la región.

Para Marco Raúl Mejía, al abordar el niño en la escuela, es importante retomar algunos de los postulados de Piaget y su discusión con relación a la inteligencia, que termina siendo una adaptación a las situaciones nuevas, lo cual supone que existe una estructura interna que funciona en el sujeto, como un esquema anterior. Al llegar algo nuevo de la realidad, es necesario que la estructura propia lo asimile, es decir, lo coloque en su manera de ver las cosas ampliando el campo de mira, de tal manera que el sujeto, con la asimilación, tenga una visión más general al ganar un nuevo elemento de su medio, que le va a permitir llenar una laguna existente en su situación anterior.

Según Marco Raúl Mejía, leer a Piaget en los años ochenta en Colombia era una novedad, debido al peso que tenía el marxismo y el materialismo histórico dentro del movimiento magisterial colombiano. Así, desde Piaget, el proceso de construcción de la inteligencia es continuo, reconociendo desde entonces el peso que tiene el constructivismo en la educación. El conocimiento busca un *equilibrio*, una coordinación entre *asimilación* y *acomodación*, pretendiendo una *adaptación* al proceso, que es progresivo y que va evolucionando hasta producir nuevos equilibrios, que llevan hasta formas completas o cada vez más amplias en cuanto a la conquista del conocimiento.

Sin embargo, también se hacía prudente tomar algún distanciamiento de Piaget, haciendo un llamado a no caer en cierto psicologismo cognitivo, que reduce el acto educativo al puro desarrollo de la inteligencia, olvidándose de otros aspectos importantes en la relación pedagógica, como lo son la afectividad, el método, los elementos de didáctica y, desde luego, el peso que tiene en la educación popular el medio social, su relación con la comunidad y la identidad cultural, aspectos que le permiten al niño identificarse socialmente.

Como se observa, en el pensamiento pedagógico de Marco Raúl Mejía, de acuerdo a estas primera *Cartas pedagógicas*, hay una valoración positiva, además, de los aportes de la escuela activa y de Piaget; también, de la obra de John Dewey y la escuela progresiva norteamericana, de quien rescata, entre otros aspectos, el concepto de investigación, el cual parte de una situación problemática, de incertidumbre y duda.

Así, John Dewey considera las situaciones problémicas como el primer momento de la búsqueda, dado que, en alguna forma, sugiere unas soluciones, una idea de cómo resolverla. El segundo momento de la investigación es el desarrollo de esta sugerencia, de esta idea, mediante el raciocinio, lo que se denomina la *intelectualización* del problema. El tercer momento consiste en la observación y el experimento; es decir, en ensayar las diversas hipótesis planteadas para comprobar o no su inadecuación. El cuarto momento consiste en la reelaboración intelectual de las hipótesis originarias. De esta forma, se formula ideas que tienen en el quinto momento su verificación, que puede consistir sin más, en la explicación práctica o en nuevas observaciones o experimentos comprobatorios (Mejía, 1984).

Para Dewey, el proceso educativo tiene dos aspectos: uno, *psicológico*, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y el otro *social*, que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. La escuela debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital para el niño como la que vive en sus casas, en el vecindario o en el campo de juego.

Como es lógico en su balance en torno a los aportes de la pedagogía moderna, en la parte final de sus *Cartas Pedagógicas*, hay especial espacio para Paulo Freire, de quien rescata su carácter humanista y liberador, en cuanto se propone construir un hombre nuevo, que debe descubrirse y conquistarse a través de la praxis, en orden a pronunciar el mundo. Así, en su pedagogía se propone, como meta inmediata, la alfabetización; como finalidad más amplia, educar para la práctica de la libertad.

En Freire, la pedagogía tiene dos momentos distintos e interrelacionados: *la pedagogía del oprimido*, en la que propone descubrir el mundo de opresión en que se vive y comprometerles con una práctica transformadora, y *la pedagogía de la liberación*: una vez transformada la realidad opresora, se continua en un proceso permanente de liberación. Con Freire, comprendimos que los hombres se hacen en la palabra, en la acción, en la reflexión y el trabajo. Existir es pronunciar el mundo;

es más que vivir, más que estar en el mundo. La liberación del hombre comienza cuando él reflexiona sobre sí mismos y su condición en el mundo. Así, se concientiza y se inserta en el mundo como sujeto. Nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo, pues los hombres se educan en comunidad por el mundo.

La transformación de la escuela

La escuela moderna de carácter público, se había institucionalizado a lo largo de los siglos XIX y XX, y en cuyo seno se incubó una serie de modelos pedagógicos, como el *tradicional transmisionista* y cierto tipo de *aprendizaje conductista*, que lograron permeare un tipo de práctica pedagógica tradicional que había acompañado la propuesta educativa de esta institución. La crisis del Estado de bienestar, a finales del siglo XX, había llevado a una satanización de lo público, en la que muchas de las ineficiencias le fueron adjudicadas a la escuela y su propuesta pedagógica. Con este discurso se logró, de manera paulatina, una reestructuración y una reorganización del proceso educativo para que esta institución funcionara más en la lógica de los procesos del mercado y, finalmente, de la apertura neoliberal. De tal manera:

La educación y la escuela no tienen razón ni sentido en función de su lógica interna, sino que obedecen a procesos más amplios en la sociedad global y articulados en los contextos específicos, en los cuales adquieren naturaleza y sentido. Podríamos afirmar que la escuela va a ser uno de esos lugares centrales para formar en nuestros países y en las comunidades populares, ciudadanos del mundo e hijos de la aldea. (Mejía, 1996, p.113)

Para Marco Raúl Mejía, en el nuevo siglo se requería de una reconfiguración de la escuela, pues se habían generado problemáticas que debían ser resueltas desde la transformación de las estructuras institucionales, en consonancia con nuevas prácticas que planteaban una nueva cultura, producto de la economía de consumo y del peso de las nuevas tecnologías. Desde su perspectiva, al hablar de educación y de escuela, debíamos evitar caer en una mirada que las descontextualizara, haciendo un análisis de su crisis en el que pareciera que los problemas a resolver fueran del quehacer interno de la institución, y no del papel social y de la representatividad histórica, surgida de los profundos cambios que vive la humanidad. Debíamos reconocer así, que estos cambios cuestionaban las prácticas educativas, los lenguajes de la escuela y las interacciones surgidas de la nueva subjetividad, lo cual implicaba

una superación del proceso teoría-práctica hacia una nueva escolaridad en la cual se dan integraciones más amplias, creadoras de competencias técnicas, metódicas y sociales. La escuela ha de dar formación técnica, comportamental, social y de aprendizaje, de tal forma que sea posible entender y recodificar los nuevos lenguajes culturales. Es ahí donde se corre el peligro de limitar las capacidades intelectuales a las funciones ocupacionales, olvidando que son los hombres y mujeres en relación social, los que construyen la ciencia y la tecnología. (Mejía, 1996, p.54)

Así, Marco Raúl Mejía evidencia cómo las instituciones educativas y de investigación se transforman hacia la producción de saberes y ya no dan cuenta de la relevancia del proceso y el desarrollo de los conocimientos. Se producen, entonces, transformaciones en la relación trabajo-arte, trabajo-ciencia, que propician otro espacio social para el aprendizaje profesional y cultural. La escuela se re-configura en cuanto tiene que aprender y servir para esa nueva relación; *el saber* propio del mundo artesanal, hoy reconfigurado en las carreras técnicas y tecnológicas, es más valorado en el mundo del trabajo que el conocimiento profesional o científico en determinadas áreas, ya sea en el mundo empresarial, ya sea en el mundo industrial.

Por otro lado, los paradigmas que acompañaron el desarrollo de la educación en Occidente (alemán, francés, anglosajón y latinoamericano), si bien representan el acumulado del campo, no son suficientes para dar cuenta de las transformaciones que le han implicado a la educación reorganizar su rumbo. En el actual contexto, se hace fundamental desatar la apertura de nuevos caminos experimentales desde múltiples concepciones que, a partir de las prácticas, intentan dar cuenta y hacer posible la educación de estos tiempos. La reconfiguración de la pedagogía no es un camino sencillo; es la apuesta por reconstruirla en nuevos tiempos y a la luz de los cambios que se desarrollan en la sociedad. Estos cambios deben hacerse visibles a través de propuestas concretas en la esfera de lo educativo y lo pedagógico.

Frente a la crisis de las pedagogías universales surge las geopedagogías, que plantean la reconfiguración de la pedagogía a partir de la transformación en marcha que muestran una nueva ecología humana, tanto de tipo comunicativo y tecnológico como en los paradigmas conceptuales y de acción y en los caminos metodológicos afirmando que los mapas con los cuales nos habíamos movido se hacen insuficientes y deben ser reorganizados desde los nuevos conceptos. (Mejía, 2016, p.182).

La *geopedagogía* en la escuela, no se refiere solamente al contexto institucional, sino a los espacios conceptuales subjetivos, valóricos y de poder. La pedagogía acumulada es solo un punto de partida para esa reconfiguración de la pedagogía y la escuela. Asistimos así, a un momento de creación de una nueva relación de sentido entre el maestro, el estudiante y la escuela, ante todo, en instantes en que las nuevas tecnologías, el mundo en red, la información virtualizada y los nativos digitales, presionan la transformación de esta institución consolidada en la modernidad.

El maestro contemporáneo está obligado a reconstituir su práctica, a deconstruir para situar y reconstruir de nuevo su relación con la escuela, con los estudiantes y con las nuevas lógicas de aprendizaje. La escuela, en este momento de transición, demanda de pedagogías situadas, de geopedagogías que reconstruyan nuevas prácticas en un tipo de escuela, en la que las relaciones de sentido y de significado se han transformado, sin confundirnos, claro está, con un momento de crisis, sino, más bien, de transformación profunda.

Sobre el origen de la educación popular

De acuerdo a las reflexiones de Marco Raúl Mejía, la educación popular hunde sus raíces en los más profundo de la reforma protestante y la contrarreforma católica, que constituyen a la vez, una de las bases de la modernidad y originan en el lenguaje esa diferencia entre el pobre que viene del mundo católico y el pueblo que viene del mundo protestante. Según Mejía, ello va tener incidencia en una concepción de lo que es el pueblo y su relación con las pedagogías populares, planteadas por Comenius, Pestalozzi y los esposos Freinet.

Por lo demás, la base de la educación popular, en principio, se encuentra en cierta propuesta de educación escolarizada; luego, la educación como derecho adquiere concreción en el proceso de la Revolución Francesa de 1789, reconociendo, desde 1792, a la educación como un derecho liberal, basado en la escuela única, laica, gratuita y obligatoria. Otro mojón importante de referencia, se da cuando la *Organización de Naciones Unidas* convoca la Primera Conferencia sobre Educación de Adultos, que se celebró en Elsinor, Dinamarca, en 1949, estableciendo la distinción entre educación formal y no formal, que por largo tiempo acompañaría la educación popular.

En el caso de América latina, un tronco importante de la educación popular lo ubica en los planteamientos de Simón Rodríguez (1769-1854), quien reivindicó la necesidad de pensar en una educación popular, que nos hiciera americanos y no europeos, inventores y no repetidores, y la necesidad de formar personas que dominaran un arte u oficio para ganarse la vida.

Esta corriente de pensamiento se inició en el momento mismo del nacimiento de nuestras repúblicas, muy tomado de la mano del criollismo que encarna el maestro del libertador, quien es el que por primera vez habla de educación para el pueblo, una educación popular que debía nacer o más bien ser inventada de acuerdo a nuestros contextos y necesidades. Un segundo tronco de la experiencia latinoamericana de construir una escuela propia, se encuentra ligada a la sabiduría *aymara* y *quechua*, siendo una de las más representativas la escuela de Ayllu de Warisata, en Bolivia. Finalmente, la educación popular terminó de gestarse en la segunda mitad del siglo XX, con una serie de experiencias de educación no formal, la educación de adultos y con la obra de Paulo Freire.

Así mismo, para esta última época, en el ámbito latinoamericano, los grupos cristianos populares de la teología de la liberación, basados en las conclusiones del Concilio Vaticano II, de 1962 y de la Conferencia Episcopal de Medellín, en 1968, en la que tuvo influencia de Paulo Freire a través de sus escritos, dando paso así a una corriente de acción y pensamiento que asumen la educación liberadora como corriente educativa.

En Colombia, la lectura de Paulo Freire se dio a través de la obra educativa de Juan Bosco Pinto quien, desde 1968, se distanció del entendimiento de educación

como capacitación y constituyó una propuesta de formación como toma de conciencia de la realidad. Allí surgió el método de alfabetización socioactivo que, al partir de las palabras generadoras, conllevaban todo un aprendizaje lectoescritor de la realidad y de las primeras letras. También, la *investigación acción participativa* se constituyó en otro aporte de la academia a la educación popular. Las anteriores tradiciones, entre otras, dan cuenta de manera paulatina de la especificidad de la educación popular en nuestro país.

Por otro lado, al indagar sobre los orígenes de la *pedagogía crítica*, Marco Raúl Mejía aclara que esta no es ajena a la organización del pensamiento educativo y pedagógico de la modernidad, que se expresa en tres vertientes del paradigma educativo: alemán, francés, y anglosajón, sumándose una cuarta, como lo es la vertiente latinoamericana. Mientras la pedagogía alemana se incubó tempranamente en el ideal filosófico, fundado en el proyecto occidental del ideal griego y de la reforma protestante, basada en el autoexamen y el trabajo, en la que la *paideía* ilumina esa constitución, donde la *pedagogía* es una ciencia que se hace concreta a través de la didáctica, las ciencias de la educación francesas heredarían los principios ilustrados de libertad y autonomía, gestándose en la mejor filosofía social, dando forma a la pedagogía, entendida como saber, disciplina o discurso, dependiendo de la corriente y la concepción en la cual se ubica el sujeto educativo; el currículo inglés incorpora la filosofía crítica, de corte norteamericano, asumiendo lo más refinado de la taylorización, el pragmatismo y la teoría del aprendizaje.

El paradigma latinoamericano, desde la segunda mitad del siglo XX, centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia y la necesidad de que la acción construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (Mejía, 2012, p.55). La educación popular en América Latina, deviene de un modo de resistencia frente a la orientación pragmática, orientada a la racionalidad técnica norteamericana.

De tal manera, hablar de educación popular y pedagogía crítica, desde América Latina, es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad, particularmente, en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este milenio. En su relación con los movimientos sociales y algunas expresiones de educación acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, el discurso decolonial y la filosofía latinoamericana, comparten un proyecto por parte de grupos que han sido colonizados, subalternizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento, muy visibles en indígenas, afros y mujeres. Toma cuerpo así, la educación crítica latinoamericana en varias versiones: educación crítica liberadora, educación popular, enfoque transformador y muchas otras que dan cuenta de los cambios de época y de la emergencia de nuevas formas de poder, control y dominación.

A finales de los años ochenta del siglo XX, surge entonces un replanteamiento en la educación desde la concepción de la cultura, pues la educación popular pretende ser un ejercicio político y cultural, que busca respuestas ante el contexto en el que se habita y la educación implantada en su ideología capitalista y eurocentrista, que desconoce saberes propios de la cultura latinoamericana, como los conocimientos ya presentes antes de la colonización.

Esa veta cultural ha enriquecido la reflexión sobre la educación popular en cuanto nos muestra que el problema de la educación no es solo de método o de diseño, ya que el medio cultural y el “imaginario colectivo” modifican cualquier interacción que se desea hacer, ya sea esta de tipo educativo, comunicativo o de cualquiera otro. También queda cuestionado el modelo universal de pedagogía como enseñanza y transmisión de información, ampliándose en el sentido de que la formación y recreación cultural y social de los sectores sociales, cumplen un papel específico en esta actividad. Igualmente, el modelo académico, basado en el texto escrito, es puesto en tela de juicio, ya que el contexto social y sus historias orales, aparecen como otros lugares de texto que deben ser recuperados y dinamizados como parte del proceso social de la educación popular. De la misma manera, el concepto de clase sufre la ampliación y la modificación del medio cultural y se le agregan elementos de nueva valoración que recogen la riqueza de la particularidad cultural. (Mejía, 1989, p.305)

De tal manera, la educación popular se replantea desde los sectores interesados en el cambio, hacia una nueva hegemonía desde los sectores populares, que conduzca a una nueva sociedad. Se reconoce así que esta tiene una intencionalidad social anticapitalista y, por tanto, se esfuerza en no caer ante las políticas oficiales de control burocrático procapitalista. La pedagogía crítica se pregunta por lo negado, lo rechazado, lo excluido; en general, por lo marginado en los procesos de saber y del conocimiento. Busca incorporar los saberes marginales y de borde al entendimiento de la sociedad; por eso se habla de la pedagogía de la pregunta, la pedagogía del conflicto, la indagación de la investigación como estrategia pedagógica. Los métodos hacen parte de una política de la experiencia determinada por contextos, actores, fines y el sentido dado por la experiencia del hecho educativo.

Para Marco Raúl Mejía, la vigencia de la educación popular hace parte del pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano, en tiempos de una nueva revolución científica y del capitalismo cognitivo, lo que significa no solo recoger los retos para dar respuesta a tiempos cambiantes, sino replantear las preguntas de ¿para qué?, ¿por qué? y ¿cómo se hace la educación popular en tiempos de transición? En consecuencia, la educación popular ha redefinido su ámbito de pensamiento y acción al recuperar *la educación como socialización*, la cual hace referencia a los procesos permanentes realizados en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros a la dinámica mayor.

La socialización, desde la perspectiva de la educación popular, va más allá de la tradicional mirada de *socialización primaria* realizada por la familia, *la secundaria*

por la escuela y los demás agentes. En la actualidad, se ubica una *socialización terciaria*, realizada por las *nuevas tecnologías, la realidad virtual y digital*. La educación, desde la perspectiva socializadora, hace parte de una sinergia de experiencias en la que entra en juego la educación formal, no formal e informal. El mundo digital, la realidad virtual, aparece entonces como:

un nuevo lugar de socialización y también como un nuevo lugar para el control social como proyección simbólica de la identidad. Esta proyección simbólica opera en la estructura previa de los sujetos como una forma que se negocia con y en la escuela. Es decir que el niño de los barrios populares ya no va a la escuela solo a recibir, también a negociar sus códigos a exigir que los procesos direccionados sean transformados y a dialogar lo que él posee en su estructura previa con lo que la escuela ofrece. (Mejía, 2012, p.74)

Desde la observación y reconocimiento de este fenómeno, se establece una ruptura con el concepto tradicional de socialización, para redefinir y redimensionar la educación popular y reafirmar que ella, en tanto práctica social, muestra que su operar educativo es posible, en todos los terrenos, formales y no formales y que, además, desborda su acción hacia un amplio universo de lo informal, a su vez que asume las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas para hacer real su propuesta en las nuevas realidades.

En el mundo que vivimos, el acumulado de teoría crítica toma cuerpo en la necesidad de construir proyectos educativos pedagógicos alternativos (Pepas), los cuales hacen visible a los educadores la manera como el proyecto transnacionalizado y multilateral, enmarcado en educación, está al servicio no de la pertinencia de lo local, sino del mundo de la globalización capitalista.

La pedagogía alternativa, busca establecer nuevas formas de comunicación entre los sujetos en general, entre los alumnos y los maestros, buscando sedimentar la autonomía, reconociéndola como la capacidad de actuar de acuerdo al propio criterio; es decir, de acuerdo a una regla que permite diferenciar lo bueno de lo malo, lo conveniente de lo inconveniente.

En el actual contexto, la pedagogía crítica no se puede confundir con el adoctrinamiento político o discurso sociológico sobre los pobres:

Este posicionamiento exige una disposición a que los procesos educativos y pedagógicos desde su especificidad construyan un mundo sin exclusión y visibilicen las voces y las condiciones de ellos y su lugar en la sociedad, así como su cultura y derechos, haciendo real una interculturalidad y transculturalidad, en la cual nos educamos colectivamente en el reconocimiento de la subalternidad, la existencia de otras epistemes y las relaciones entre el sufrimiento de los seres humanos y el dominio económico, social y político. (Mejía, 2012, p.99)

Finalmente, la pedagogía crítica, en la era de la información, debe afrontar nuevos retos, particularmente, en el nuevo capitalismo, fundado sobre el control de base

cognitiva, con el cual muchos trabajan con el conocimiento, procesando datos de cara a estas máquinas inteligentes. Frente a este nuevo contexto, la pregunta es si las resistencias en pedagogía y educación son las mismas que se planteó en el movimiento social y educativo de la década del ochenta del siglo XX en Colombia, coyuntura en la que se gestó el *Movimiento Pedagógico Nacional*.

Aunque en su mayoría, las resistencias son diferentes, ya que el proyecto de control se ha modificado, el patrón de acumulación de capital se ha transformado y sus formas de subordinación se han renovado. Este trabajo inmaterial dominante, es la base de reorganización del capitalismo de este cambio de época, y logra que en este nuevo *biopoder* concurren todos los trabajos. Así, en ese desarraigo corporal, aparecen categorías aparentemente neutras para exiliar esos fenómenos, tales como: sociedad del conocimiento, redes virtuales, mundo informacional, globalización y muchas otras, las cuales, en la esfera personal, construyen otra conexión al mundo real.

La pedagogía crítica debe afrontar esta realidad contemporánea, deconstruyendo el acumulado pedagógico ofrecido por la modernidad, para reconstruir una nueva propuesta que pasa por un nuevo posicionamiento epistemológico, conceptual y metodológico, que conlleva una aplicación educativa en un mundo en que las tecnologías, las redes de comunicación y de información digital, pueden saturar a la pedagogía e instrumentalizarla en la lógica que establece la economía de consumo, la era de la información y la banalidad de la imagen.

La pedagogía crítica y su devenir en la educación popular colombiana

Desde el mismo momento en que nace la pedagogía en la antigüedad, esta disciplina, en el proceso educativo, se traza como uno de sus fines la formación del sujeto a través, inicialmente, de la literatura y luego de la filosofía, para formarlo en la *virtud*, tanto estética como ética, buscando así la excelencia, la perfección personal, la elocuencia y lo que se denominó en la Grecia homérica y clásica, el *areté*. Dicho sujeto, acompañado de virtudes, que se desenvuelve en el escenario de lo público, como sujeto ético, que busca establecer una relación consigo mismo y con los demás, de manera exitosa, en la experiencia de sí, el dominio de sí y el gobierno de sí, como preceptos *socráticos*, los mantendría a manera de principios educativos y pedagógicos.

Así, desde la antigüedad, formar a un *sujeto ético* se ha convertido en un precepto pedagógico que, en términos educativos, se ha mantenido en la modernidad e incluso es retomado por la pedagogía crítica, cuyo fin, al igual que sus antecesoras, es la formación de sujetos éticos para la sociedad.

Por su parte, para Marco Raúl Mejía, la pedagogía en la educación popular tiene un antecedente directo en cierto tipo de experiencias exitosas en la modernidad

que, por lo general, devienen de la educación formal y de modelos pedagógicos que, como *la escuela activa*, reivindican la pedagogía como una reflexión sistemática y científica del proceso educativo. La pedagogía, constituyéndose como disciplina, despliega un doble proceso:

Uno, hacia fuera, en la interdisciplinariedad con las otras ramas del saber que concurren al acto educativo, allí están la filosofía, la epistemología, la psicología, la antropología, la sociología, la comunicación, y desde luego cada uno de los saberes sobre los que instruye la educación; y otro hacia adentro que requiere pensar los problemas específicos de su actividad, allí están sus contenidos, instrumentos didácticos, tipo de interacción que genera, proceso cognitivo que se instaura, garantía de asimilación y desarrollo del conocimiento. (Mejía, 1988, p.75)

Para Mejía, la pedagogía no es un problema solamente de la escuela, tiene que ver con todos los educadores con quienes se agencian procesos de socialización, en los que además se pretende que las prácticas culturales de diversos grupos, sean recuperadas socialmente e integradas a procesos sociales más amplios. Se puede decir de que el *Movimiento Pedagógico* y la recuperación de la pedagogía no son problemas exclusivos de los maestros; lo son también de todos los educadores, siendo a todos a quien va dirigida la reivindicación, por convertirse en intelectuales de su quehacer y la necesidad de reflexionar, sistematizar y teorizar su práctica, con el fin de que concurren a la comunidad educativa como creadores y de quienes discuten, y no como intelectuales subordinados que repiten discursos que, por lo general, proceden de la exterioridad de su quehacer.

En el marco del *Movimiento Pedagógico Nacional*, la educación popular en Colombia, cuestionó el proceso educativo tradicional, visto como una simple transmisión de conocimiento dada de una generación a otra, en el que reinaba la pasividad del sujeto. La sospecha sobre cómo se efectuaba esa educación, produjo un acercamiento a los elementos conceptuales de la *escuela activa*, y propició una reflexión más amplia en torno a la educación como fenómeno, ligado a los procesos axiológicos de las personas interactuantes en cualquier actividad educativa. Para Marco Raúl Mejía, de esta reflexión surgieron algunos puntos de acuerdo:

La participación —que comenzó a estar presente en las prácticas educativas— no solo se ligó como una práctica a su interior, sino también como un valor participativo de la nueva sociedad. Se considera la participación (grupal, comunitaria, política) como su norte, en cuanto reconoce al pueblo como gestor, impulsor y creador de su historia. Plantea además que ese norte es parte de la utopía; entonces la participación se hace hoy, aquí y ahora, diseñando, creando y recuperando la educación popular como proyecto eminentemente participativo, en permanente crítica a la directividad. Se busca que el método, estrategias pedagógicas, y procedimientos didácticos, estén impregnados de participación en una forma permanente. (Mejía, 1988, p.55)

Además del elemento participativo, *la escuela activa* valoraba la experiencia, el aprender haciendo y la horizontalidad en el proceso educativo entre el maestro y el estudiante, reconociendo de manera equilibrada su capacidad intelectual. Para Marco Raúl Mejía, el *Movimiento Pedagógico*, desde que nació en 1982, en Colombia, no solo levantó prácticas transformadoras que condujeron a proyectos pedagógicos alternativos, sino que se enlazó con las reivindicaciones generales de los sectores explotados de la sociedad, constituyéndose en un proyecto cultural alternativo.

En el campo específico de su accionar, propende por una reforma educativa y pedagógica, que le entregue a nuestro país la educación que requiere, de acuerdo a su historia, su cultura y sus niveles de desarrollo, y ubica en el horizonte de esta reforma, reivindicaciones, tales como, la posibilidad concreta de desarrollar esos proyectos pedagógicos críticos. De tal manera, desde finales de los años ochenta,

La educación escolar nos viene mostrando la necesidad de recuperar la pedagogía como la teoría del proceso general de la enseñanza, evitando subsumirla en la concepción general de educación o en la concepción de la tecnología educativa, que tienen en común relegar la enseñanza a la condición de tecnología o procedimiento, abandonando la enseñanza a los designios de los nuevos procedimientos. La recuperación de la pedagogía va a permitir una reflexión más de fondo sobre ella como saber, y le va a replantear a la educación popular, toda su concepción de participación al interior de los eventos educativos que realiza (sean relacionados con la escolaridad o no), para relacionarlo con los implícitos pedagógicos que traen diferentes formas de la participación; por ejemplo, las dinámicas de grupo, o los diseños de uso permanente o las pre-tensiones de método único. (Mejía, 1988, p.88)

Para finales de los años ochenta, el tema pedagógico en la educación popular instauró la sospecha sobre el saber y las relaciones de poder que se entablan en cualquier relación educativa. En ese sentido, develó esos elementos presentes en su práctica o bajo discursos, provenientes ya sea de los agentes sociales o de los grupos populares. De entrada, hubo una serie de valores y de prácticas de educación popular que incidieron en el entendimiento de lo pedagógico, lo político y, por consiguiente, en la forma de hacer la educación.

A partir de este aspecto, se generaron puntos conflictivos en los procesos de los educadores populares y surgieron preguntas referidas al sentido de la política, su comprensión, sus implícitos, el problema de la militancia, las relaciones entre poder y política. La educación popular, entonces, construye procesos que se generan y se viven aquí y ahora, en cuanto entiende que el problema del poder no es solo el problema del Estado y de la dominación capitalista.

Desde este tipo de procesos, se debe reafirmar que la pedagogía crítica viene siendo recreada y retroalimentada con los nuevos escenarios que se construyen en

el actual periodo histórico, los cuales exigen ampliar y reestructurar la pedagogía general y, en el caso de optar por un enfoque liberador y emancipador, hacer reales sus procedimientos metodológicos que permitan el empoderamiento y la generación de espacios sociales alternativos. La contemporaneidad muestra la sedimentación de los cambios, pero también formas de resistencia.

Desde la perspectiva de Marco Raúl Mejía, la pedagogía no se entiende en sí misma, sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la acción educativa. Toda acción pedagógica en la educación popular, implica una acción práctica sobre la realidad y un ejercicio de búsqueda y trabajo para la conformación de colectivos, mediante los cuales esa tarea sea resuelta y se construya una nueva sociedad.

La pedagogía crítica se plantea, así, como parte de una negociación cultural. La actividad educativa contemporánea es una mediación en la que aparecen nuevos sujetos escolares, como los *nativos digitales*, quienes han construido una nueva subjetividad que se reorganiza a partir del entorno que, siendo virtual y a la vez múltiple, masivo y personal, local y global, posicional y nómada, se adscriben a diferentes tribus y a ninguna, en donde la cultura mediática es muy importante.

El hecho tecnológico y comunicativo en el mundo digital hace visible cómo los aparatos no pueden ser vistos solo para el uso, ni solo como herramientas, sino que ellos al tener lenguaje, lógica narrativa, maneras de orientar la acción están generando un nuevo sujeto de desarrollo, de aprendizaje, de socialización, el cual trae un cambio cognitivo producido por la nueva mediación estructural diferente a la del libro y la oralidad y que es más compleja que el simple uso instrumental de las herramientas generadas por la tecnología. (Mejía, 2012, p.123)

La educación popular, en esta perspectiva planteada, propone hacer posible una *negociación cultural* a partir del encuentro de los diferentes actores que concurren a cualquier actividad educativa. La negociación cultural ocurre en un lugar intermedio entre el aprendizaje clásico, que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos, y un tipo de aprendizaje reconstructivo, que reconstruye vivencias a partir de la realidad, genera acciones que propician nuevos intereses, construye una motivación con capacidad de acción y permite necesidades de formación y autoformación.

Todo ello, para hacer posible la transformación. La negociación exige capacidades de interlocución con muchas otras formas de acción y muchas facetas del conocimiento y de sus posibilidades de realización, así como la conciencia de la necesaria reelaboración de las pedagogías críticas parten del conflicto. El acto educativo, asumido como negociación, asume que cambia las condiciones del contexto, las nociones con las cuales los sujetos interpretan su realidad, ya sea material, simbólica, cultural, social o ideológica, que también se transforman.

La pedagogía crítica entra así en una lógica reconstructiva en el siglo XXI, lo que ha implicado una transformación en las prácticas de los sujetos, donde se decons-

truya, reconstruya y reinventen los comportamientos, los hábitos, las relaciones, las instituciones, la cultura y la nación. La política, la educación y las diferentes formas de la transformación social, también vienen sufriendo profundas modificaciones. Es el signo de una época en la que, tanto el pensamiento como la acción, entran en transición.

Por ello, es un reto a la imaginación, el abandono de las certezas del pasado y la reconstrucción de lo nuevo. Atravesados por los medios, por la información, por los espectáculos masivos y por la nueva tecnología, aparecen procesos modificatorios de costumbres, pautas de comportamiento, patrones de aprendizaje y, por qué no decirlo, de nuevas lógicas de entendimiento. Una de las características de la sociedad de masas es la manera como los medios masivos y la cultura de la imagen producen cambios en la vida cotidiana, induciendo un aprendizaje mayor que el previsto por estos medios.

Estos comienzan a tener una intervención activa y planificada para lograr cambios en los comportamientos y en las pautas valorativas. Sus prácticas comienzan a replantear la mirada anterior, en cuanto fragmenta el hábitat cultural y educativo de la escuela, y producen una disolución de los símbolos y valores que cohesionan y que dan representatividad. Ello genera un fenómeno mucho más amplio. La fragmentación de lo social, en el que lo público, se identifica con lo aparecido en los medios. En este punto, la participación se entiende de manera diferente, pues la comunicación se construye conforme se dan las interacciones comunicativas. Estos nuevos agentes socializadores erosionan la actividad educativa entendida como enseñanza, como transmisión y/o asimilación, y van a requerir pensamientos más cercanos a los aprendizajes (largamente desechados por su uso en la tecnología educativa). Fuerzan así a la re-contextualización del hecho educativo y de la institución escolar; a esta se le plantea la urgencia de buscar como referentes, elementos diferentes a aquellos con los cuales siempre (...) replantear la concepción pedagógica de la escolaridad tradicional. (Mejía, 1996, p.51)

El surgimiento de esta nueva era, genera retos de transformación educativa, donde se reconozcan las reconfiguraciones socioculturales y las implicaciones de estas en los niños, niñas y jóvenes; su pensamiento, su actuar y su rol social, que debe forjarse desde alternativas a los parámetros capitalistas y neoliberales que hasta el momento, cubren. Para Marco Raúl Mejía es urgente un cambio radical en los intereses y propuestas de los educadores populares. Ya no solo se deben actualizar códigos y lenguajes, sino entender lo nuevo de estas formas culturales de representar e interesar. El conflicto que siempre se entendió entre grupos populares y grupos academizados, hoy se desplaza al grueso de la sociedad en un horizonte de cambio cultural.

No obstante, la educación popular contemporánea reconoce a la pedagogía como la base desde la cual se construyen las interacciones y los eventos educativos. En ese proceso se debe seguir sacando a la pedagogía de la cárcel de la enseñanza y devolverla al aprendizaje y a los contextos de acción. Es decir, la reconstituimos

como relaciones sociales de saber y conocimiento y como ejes culturales, que son los que la hacen operatoria. Una pedagogía más cercana a los procesos de aprendizaje, que no niega sus aspectos enseñantes; una pedagogía que va respondiendo a construcciones que tienen sentido en la búsqueda de transformación y la producción de hechos nuevos, de los entornos inmediatos y remotos, aportando hacia una construcción global de los diferentes sectores sociales.

Sobre el maestro y el educador popular

Para Marco Raúl Mejía, la escuela colombiana, hasta finales del siglo XX, había contado con un maestro profundamente transmisor. Su interés se reducía a entregar una carga de información y a contestar mediante un examen que pasaba por los códigos de procesamiento y anuncio del aprendizaje y que se evidenciaba en notas, congratulaciones y enunciaciones públicas. Dicha práctica tradicional, había traído como consecuencia que el maestro renunciara a crear y abandonara toda posibilidad de convertir el saber, en una producción arraigada, en la idea de construir y recrear. El maestro se entregó así, a unos procesos de repetición que terminaron por hacer de él, un altoparlante de un saber que en muchas ocasiones ni siquiera había entendido.

La transmisión de saberes tenía entre sus características, el olvido del contexto, ya que la verdad estaba dada y señalada en un texto. No obstante, en la realidad concreta, esa verdad era enunciada como una advocación lejana. De tal forma, se excluía del proceso educativo toda posibilidad de error y se ahogaba cualquier búsqueda, en medio de un proceso de eterno retorno al texto. De tal manera,

Esta situación diluye la búsqueda al interior no solo de cada disciplina, sino, además de la pedagogía en cada rama del saber, perdiendo la especificidad de la variedad de métodos en las diferentes disciplinas. Pero el maestro ha convertido su didáctica pedagógica en *el método* ya que, fruto de no haber hecho distinción entre los procesos de información y formación, ha creado un supuesto método universal de la enseñanza (léase transmisión) que pasa por la inducción, la deducción y la clasificación, creando allí en el repetir pasos, una supuesta metodología de la enseñanza. (Mejía, 1988, p.62)

Este tipo de maestro, es un maestro des-ubicado, que ha perdido la idea, tanto en el saber que enseña, como en el dispositivo pedagógico que explaya para garantizar el proceso de aprendizaje del estudiante. Por lo general, es un maestro que ha perdido el contacto con el momento histórico que le tocó vivir. Por ello, se puede decir que mucho de lo que enseña, son más piezas de museo que saberes en permanente construcción. Un maestro formado para la transmisión, no conoce otros procedimientos que los de repetición, vigilancia, disciplina y examen.

Es así como Marco Raúl Mejía reafirma que el maestro contemporáneo está colonizado desde las políticas internacionales, que lo han convertido en un instructor de estándares y competencias con un discurso instrumental sobre las nuevas tecnolo-

gías de la información y la comunicación, y que trabaja para las pruebas Pisa y Saber (IDEP, 2015). Aspecto, que es visible dentro de la educación pública en Colombia, en la que el aprendizaje está dirigido a aprobar o tener el mayor puntaje en este tipo de pruebas.

Frente a esta realidad, el llamado que el *Movimiento Pedagógico* hace al maestro desde los años ochenta del siglo XX, apunta hacia su recuperación como un ser integral, con vocación hacia su profesión, haciéndose necesario gestar y exigir condiciones en las cuales ser maestro, sea la realización de una vocación hacia la pedagogía y el conocimiento.

Para Marco Raúl Mejía, es el maestro recuperado desde su práctica el que se debe redimensionar con un saber específico que debe conocer, practicar y desplegar. Es la lucha por lograr que este se reconozca en su práctica y supere la historia de exclusión a la que ha estado sometido a lo largo de la historia de la humanidad, ya que la reflexión sobre el sentido de su quehacer, siempre la han hecho otros.

Así, desde el Movimiento Pedagógico lo que se quiere es que el maestro se apropie de su práctica social de ser maestro y la recupere como una práctica que le permita en su quehacer desarrollar procesos de confrontación social. En un primer momento de una identidad con él mismo, una identidad que se da en lo que hace y que desde allí organice y posibilite la organización de él como maestro. (Mejía, 1990, p.115)

De tal manera, propone visibilizar al maestro y colocarlo en el escenario de lo público como constructor y actor de la sociedad, mediante estrategias investigativas, como la *sistematización de las experiencias* y prácticas pedagógicas alternativas, que permitan situar al maestro en el escenario de lo público. A la par de la lucha salarial, se empuja la búsqueda por un maestro con disposición pedagógica. En ella, ha de encontrar los elementos que constituyen esa vocación, así como aquéllos que hagan posible su realización individual en la función social que cumple.

Pero no solo se debe reivindicar su condición de pedagogo y asalariado; el otro elemento que lo dota de una identidad, según Mejía, es el de reconocerse como ciudadano en el sentido de poder participar en la gestión pública:

Dicha tarea requiere luchas precisas en las cuales los maestros estén dispuestos a recomponer, ganar y construir una imagen social de pedagogos. Esa identidad exige que se plantee también la de pedagogo asalariado. Al reconocer que, con algunas especificidades propias de su quehacer, cumple socialmente un papel al igual que el obrero, el empleado o el campesino proletariado, deberá aunar sus esfuerzos junto a los de aquéllos, para construir mejores condiciones de vida que le permitan hacer de su profesión una vida de investigación, de creación, de reflexión, de innovación. (Mejía, 1988, p.69)

En la especificidad del maestro, se plantean los problemas de su práctica, entendiendo que tienen en la pedagogía su herramienta principal, su quehacer concreto y específico. El maestro encuentra, además, que existen problemas para su plena

realización como educador; uno de ellos es el ser manipulado y usado en cuanto no controla el proceso, no conoce el sentido del proceso global y, en muchas ocasiones, no conoce los instrumentos que utiliza, aplicándolos mecánicamente.

El *Movimiento Pedagógico Nacional* ha evidenciado que el educador descubre que, por no pensar su quehacer, está siendo utilizado por alguien y que la pedagogía y sus intereses, no se resuelven en el simple proceso que él efectúa. Se trata de que el educador comience a darse cuenta de que su práctica social no es individual ni un simple ejercicio de aplicación de saberes. Esto es, que el resultado de su acción es también social y la proyección y los procesos que haya podido generar, van a tener un profundo proceso de vinculación social tanto en el núcleo humano inmediato en el que desarrolla su accionar, como en la sociedad en general.

Frente a la concepción del rol del maestro en nuestras realidades, se reconoce la manera en cómo se ha gestado su profesión y desde allí se genera una propuesta desde el movimiento pedagógico y la educación popular, para dignificar el oficio desde la conciencia política de lo que significa ser maestro en Colombia.

Entre los educadores populares, surge la necesidad de iniciar procesos de investigación que permitan escrutar los fenómenos pedagógicos existentes en esos espacios; por ejemplo, el descubrimiento de redes de procesamiento, transmisión y transformación de información de bienes culturales en los sectores populares (Mejía, 1988). Lo anterior es parte de la vocación de la educación popular y de su dinámica, desde los años ochenta en Colombia. El sentido dialéctico profundo de la educación popular, está dado en su estado de permanente transformación, en ese hacerse todos los días. Así desde los preceptos establecidos por Paulo Freire y por su pedagogía crítica: “nadie educa a nadie y nadie se educa solo”, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo y la cultura. El educador popular colombiano ha terminado siendo un sujeto problematizador, crítico y transformador. Es un sujeto político optimista que le habla a la educación y al educando más allá de la frontera que establece el mundo escolar formal, es un sujeto que, aunque bebe de la pedagogía moderna la trasciende, es un sujeto que le habla con optimismo al futuro.

El movimiento pedagógico y el movimiento social

El contexto político en el que se ubica buena parte del pensamiento pedagógico de Marco Raúl Mejía como intelectual de la educación, se gesta en la década de los años ochenta del siglo XX, en el marco del *Movimiento Pedagógico Nacional*, en correspondencia con las luchas de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), la conquista del estatuto único docente, la reivindicación del maestro como sujeto político, ya sea como un trabajador de la cultura, ya sea como un intelectual de la educación.

Este *Movimiento* puso en su momento y en el centro de la discusión, el problema de la pedagogía, el saber pedagógico como reflexión de su práctica, el cuestiona-

miento del currículo, el interrogante a las formas de evaluación tradicional, y estableció un puente entre los intelectuales de la educación, las prácticas pedagógicas del maestro en ejercicio y los intereses del movimiento sindical. En sus palabras:

Es interesante ver cómo la organización sindical en nuestro país, que ha estado fundada sobre el clásico modelo de lo gremial y lo político, dio cabida en su práctica en la década del ochenta al *movimiento pedagógico*, construyendo en su interior estructuras para su desarrollo y permitiendo un debate que dio forma a los procesos que llevaron a que el sindicato tuviera una presencia muy fuerte en el desarrollo de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. (Mejía, 2016, p.169)

Para Marco Raúl Mejía, a lo largo de estos años, el movimiento social de la educación, pasó de una consigna maximalista de política educativa, que argumentaba que solo cambiando el sistema cambiaría la educación, a una que recogía la tensión de construcción entre lo macro y lo micro. En la última década del siglo XX, el movimiento social por la educación, realizó una lectura del capitalismo y su transformación en momentos en que se intenta refundar la escuela sobre las bases de un nuevo proyecto de control en marcha, basado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, bajo un sustento de administración neoliberal.

La pedagogía se instituye en un elemento central de la disputa sobre la dirección correcta y la orientación final de la educación y la escuela. Nos encontramos, incluso, en un momento en que algunos tecnócratas han planteado *el fin de la pedagogía*, buscándola sustituir por las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas. Por lo demás, quienes proponen una des-pedagogización, acompañan su discurso con la desprofesionalización docente, en cuanto reducen la pedagogía a una labor instrumental de facilitación de acceso a la información.

De tal manera, sus contenidos se convierten en estándares y competencias para hacer de la propuesta educativa un proceso ligado, de manera directa, a la producción capitalista. No en vano se ha posicionado en la educación el discurso de la calidad centrada en la demanda del mercado escolar.

Los movimientos pedagógicos en América Latina, deben desarrollarse con una particularidad, haciendo de ellos unos verdaderos movimientos sociales en la esfera de la educación, la cultura y la escolaridad; una acción acorde con los tiempos en los cuales las fronteras entre lo formal, lo no formal y lo informal, se han venido disolviendo a medida que todo el fenómeno comunicacional y tecnológico penetra constantemente en la vida cotidiana de las personas. Para Mejía, algunas de las principales tareas del movimiento pedagógico son:

1. Comprender las nuevas formas de control del capital y sus manifestaciones en educación y pedagogía.
2. Comprender cómo el lenguaje educativo se ha hecho conflictivo y polisémico.

3. Comprender lo pedagógico como campo de construcción y disputa por los intereses de la sociedad.
4. Comprender la transformación como una dinámica que encadena los niveles micro, meso y macro de la sociedad.
5. Comprender al movimiento pedagógico como expresión de los movimientos sociales en la esfera de la cultura y la educación de su tiempo. (Mejía, 2016, p.169)

En la actualidad, emerge con fuerza, en las nuevas condiciones del capitalismo fundado en el trabajo inmaterial, unos movimientos que recogen una diversidad de actores que confluyen en lo educativo y lo pedagógico, los cuales no pueden recogerse en un centro único por la diversidad que los constituye. Esto demanda cambiar el concepto mismo de cambio y transformación de la sociedad.

Lo anterior, ha generado una serie de modificaciones entre la crítica, la teoría y la acción de los movimientos pedagógicos sobre la sociedad. En la actualidad, los movimientos sociales de izquierda deben construir la meta en el camino, en el sentido de que las posiciones críticas aún no tienen muy claro el punto de llegada, no solo en Colombia, sino en toda América Latina, haciendo necesario reconocer la dimensión ética de las nuevas movilizaciones por la educación.

Así, el *Movimiento Pedagógico*, en concordancia con el *movimiento social*, requiere de una dinámica de reestructuración, reorganización y re-fundamentación, a la luz de las nuevas realidades de control y poder y de sus emergentes resistencias. Para este pedagogo nunca, como en los actuales tiempos, fueron tan políticas la pedagogía y la educación. El capital tomó para sí el conocimiento y la tecnología, convirtiéndolo en elemento central junto a la información y la comunicación, para construir un nuevo proyecto de control reorganizando la sociedad desde un nuevo horizonte.

Algunas conclusiones

De acuerdo al pensamiento pedagógico de Marco Raúl Mejía, la pedagogía crítica reconstruye la categoría de experiencia *educativa*, que deviene de una serie de experiencias exitosas de la educación formal, como lo es *la escuela activa*, la cual, desde la primera mitad del siglo XX, pretende una educación para el cambio y la transformación de la realidad contemporánea.

Desde esta postura, la escuela activa sienta las bases y algunos elementos para pensar una escuela innovadora y alternativa a la escuela tradicional. Así mismo, en su balance no desconoce algunos elementos fundamentales de la obra de Piaget, como es el proceso de asimilación, acomodación y equilibración permanente en el manejo de la información y la materialización del aprendizaje significativo. Lo anterior, sin caer en un psicologismo cognitivo exagerado, el cual reduce el acto educativo al puro desarrollo de la inteligencia.

Así, desde la perspectiva de Mejía, se debe tener también en cuenta la relación pedagógica que pasa por la afectividad, el método, los elementos de didáctica y el peso que tiene en la educación popular el medio social. De acuerdo a sus primeras *Cartas pedagógicas*, hay una valoración positiva, además de los aportes, de la obra de John Dewey y la escuela progresiva norteamericana, en la que el proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo y otro social, que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad.

De tal manera, su propuesta busca construir un hombre nuevo, que debe descubrirse y conquistarse a través de la praxis. *La pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, es tenida en cuenta en el sentido de que permite comprender que los hombres se hacen en la palabra, en la acción, en la reflexión y el trabajo. El cuarto paradigma educativo, como lo denomina Marco Raúl Mejía, el latinoamericano, abre un camino alternativo en la esfera de la pedagogía, sus enfoques, concepciones y desarrollo metodológico, para enfrentar desde la especificidad educativa, las formas que está tomando la política globalizada y multilateral en el cotidiano quehacer de la vida de las personas.

Como se ha podido observar, al realizar el presente balance del pensamiento pedagógico de Marco Raúl Mejía, la pedagogía crítica y la educación popular colombiana, en el marco del *Movimiento Pedagógico Nacional*, viene desarrollando una serie de estrategias pedagógicas basadas en la propuesta de *deconstrucción* de los paradigmas educativos modernos, para construir dinámicas de transformación y dar respuesta a los cambios de época. Todo ello, desde una perspectiva crítica y en diálogo con el acumulado de prácticas y conocimientos en la esfera de la individuación y los procesos de socialización y de vinculación a la construcción de lo público.

De tal manera, en la pedagogía contemporánea, sobresale el análisis crítico, que se establece en torno a los procesos capitalistas de globalización, encaminados a establecer propuestas de transformación educativa, tomando como eje central, conceptos como: “negociación cultural”, “territorialización de la pedagogía contemporánea” y “geopedagogía”, los cuales representan una reelaboración, desde el contexto político actual, con los diálogos y con los discursos freireanos, y en el interés de mantener y sustentar una pedagogía crítica para el país y para América Latina.

Así, para Marco Raúl Mejía, frente a la crisis de las pedagogías universales, surgen las geopedagogías, que plantean la reconfiguración de la pedagogía a partir de la transformación en marcha que muestra una nueva ecología humana, tanto de tipo comunicativo y tecnológico, como en los paradigmas conceptuales y de acción. De manera que hablar de educación popular y pedagogía crítica desde América Latina, es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad, particularmente, en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este milenio.

De igual manera, en su relación con los movimientos sociales y algunas expresiones de educación acción participante, la educación popular, la teología de la

liberación, el discurso decolonial y la filosofía latinoamericana, comparte el proyecto con grupos que han sido colonizados, subalternizados y negados en su saber, y cuya exclusión ha producido un fenómeno de subalternidad en el pensamiento, muy visibles en los indígenas, *afros* y las mujeres.

La educación popular pretende ser un ejercicio político y cultural, que busca respuestas ante el contexto en el que se habita y la educación implantada en su ideología capitalista y eurocentrista, la cual desconoce saberes propios de la cultura latinoamericana. También, cuestiona el modelo universal de pedagogía, como enseñanza y transmisión de información, ampliándose en el sentido de que la formación y recreación cultural y social de los sectores sociales, es un acto pedagógico y político en continua transformación.

La pedagogía crítica en nuestra región, se pregunta por lo negado, lo rechazado, lo excluido y por lo marginado en los procesos de saber y del conocimiento. La educación popular hace parte del pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano, en tiempos de una nueva revolución científica y del capitalismo cognitivo. La educación popular ha redefinido su ámbito de pensamiento y acción al recuperar *la educación como socialización*, la cual hace referencia a los procesos permanentes realizados en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros a una dinámica mayor.

La educación popular reafirma que la socialización, en tanto práctica social, muestra que su operar educativo es posible, en todos los terrenos, formales y no formales y que, además, desborda su acción hacia un amplio universo de lo informal; a su vez, asume las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas para hacer real su propuesta en las nuevas realidades.

En el marco del *Movimiento Pedagógico Nacional*, la educación popular en Colombia, cuestionó el proceso educativo tradicional, visto como una simple transmisión de conocimiento, dado de una generación a otra, donde reinaba la pasividad del sujeto. En el marco de este proceso, la recuperación de la pedagogía ha permitido una reflexión más de fondo sobre ella como saber, replanteando a su vez, en la educación popular, toda una concepción de participación al interior de los eventos educativos relacionados con la escolaridad o la extra-escolaridad.

En este sentido, la pedagogía no se entiende en sí misma, sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la acción educativa. Toda acción pedagógica en la educación popular, implica una acción práctica sobre la realidad y un ejercicio de búsqueda y trabajo para la conformación de colectivos que construyan una nueva sociedad.

La negociación cultural ocurre en un lugar intermedio: entre el aprendizaje clásico, que establece conexiones entre actividades, fines e instrumentos, y un tipo de aprendizaje reconstructivo, que reconstruye vivencias a partir de la realidad; genera

acciones que propician nuevos intereses y construye una motivación con capacidad de acción, y permite necesidades de formación-autoformación. La pedagogía crítica entra, así, en una lógica reconstructiva en el siglo XXI, lo que ha implicado la transformación en las prácticas de los sujetos, y cuyo fin admite que se deconstruyan, reconstruyan y reinventen los comportamientos, los hábitos, las relaciones, las instituciones, la cultura y la nación.

Referencias bibliográficas

- IDEP (2015). *Entrevista a Marco Raúl Mejía*. Bogotá D.C.
- Mejía, M.R. (1984). *Cartas pedagógicas*. Escuela Popular Aipe. *Documentos Ocasionales*. Bogotá D.C: Cinep.
- Mejía, M.R. (1988). *Hacia otra escuela, desde la educación popular*. Bogotá D. C.: Cinep.
- Mejía, M.R. (1989). *Dialéctica y saber pedagógico. Reflexiones desde la educación popular*. Sl.
- Mejía, M.R. (1990). *Educación Popular: historia, actualidad, proyecciones*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: Unión de Instituciones Cruceñas. Asociación de Instituciones de Promoción y Educación. Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Mejía, M.R. (1996). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá, D.C.: Cinep.
- Mejía, M.R. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá D.C: Editorial Magisterio.
- Mejía, M.R. (2016). Los movimientos educativos y pedagógico del siglo XXI. En: W. Díaz, y P. Sanabria (Comps.), *Pedagogías críticas y emancipatorias*. Bogotá D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Taller de Formación Raíces, TJER.
- Mejía, M.R. y Awad, M.I. (2003). *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*. Bogotá D.C.: Ediciones Aurora.
- Mejía, M.R. y Pérez, D. (1996). De calles, parches, galladas y escuelas. *Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes hoy*. Bogotá: Cinep.
- Universidad de La Sabana (2013). *Entrevista a Marco Raúl Mejía*. Bogotá D.C.

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE FRANCISCO CAJIAO RESTREPO: UNA MIRADA CONSTRUCTIVA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

Este capítulo aborda, de manera breve, parte de la vida y de las reflexiones pedagógicas de Francisco Cajiao Restrepo, quien se ha destacado en los últimos treinta años como uno de los educadores y pedagogos más importantes del país, tanto en el ámbito de la ciencias sociales escolares, como en los temas relacionados con el niño, la niña y el adolescentes escolar, la didáctica, el problema de la enseñanza de la escritura, la educación artística, la reflexión crítica de la escuela, el cuestionamiento del maestro y su formación, como también en el campo de la política en educación, visto como un derecho social insoslayable. Su producción intelectual y pensamiento pedagógico, aunque amplio y difícil de abordar en unas pocas páginas, se analiza en cinco ejes: primero, una breve semblanza de su vida; en segundo lugar, se aborda una de sus principales apuestas pedagógicas como lo es la investigación y la conquista del conocimiento en la escuela; en tercera instancia abordamos la categoría de niño, niña y adolescente escolar, punto débil en la formación de *licenciados* quienes nunca se cuestionan por el sujeto en sus prácticas pedagógicas; en cuarta instancia, se abordan sus reflexiones críticas sobre el maestro y la educación; en quinto lugar, su concepto de escuela como una institución cuestionada a finales del siglo XX en Colombia; como sexto, se aborda las ciencias sociales escolares en la que rescata las categorías transversales de *tiempo, espacio y grupos humanos*; por último, indicamos unas consideraciones finales.

Así, por medio de la presente iniciativa de trabajo, de manera puntual se busca dilucidar la transformación de la pedagogía colombiana, realizando un preciso estudio de uno de los principales pedagogos e intelectuales de la educación que ha tenido el país en los últimos años. Retomar las ideas pedagógicas de los principales intelectuales de la educación colombiana implica una breve semblanza descriptiva

de su vida, buscando inspeccionar la razón por la cual estos sujetos arribaron al escenario de la educación. En este ejercicio de rastreo se ha logrado establecer una relación directa entre la vida del personaje y su obra académica, expresada en reflexiones, intervenciones públicas, artículos y libros, mediante los cuales ha buscado incidir en la pedagogía colombiana. Es en esta lógica, que de tiempo atrás se destacan las diferentes reflexiones que ha realizado Francisco Cajiao Restrepo en torno a una serie de temas sensibles para la pedagogía y la escuela colombiana. Aunque las reflexiones pedagógicas de este intelectual de la educación son mucho más amplias, en el presente trabajo se buscará una aproximación a algunos ejes fundamentales de su pensamiento pedagógico.

Semblanza a su vida intelectual

Uno de los dramas más recurrentes de la producción intelectual colombiana, ha sido referirse y tomar en cuenta el pensamiento de sus más destacados pensadores, solo cuando estos han muerto o su obra comienza a quedar rezagada; entonces, se retoman algunas de sus ideas y parte de su labor como un ejercicio de reflexión académica. En contravía a este tipo de situaciones, se cree que uno de los intelectuales de la educación que ha marcado el último tercio de siglo, es el profesor Francisco Aurelio Cajiao Restrepo, quien nació en Bogotá, el 4 de abril de 1947, en una familia de clase media. En sus palabras, en la mitad de un siglo, en medio de un debate entre dos universos que tuvo que experimentar por tradición familiar y experiencia de vida: el que defendía la tortura del cuerpo para salvar el alma en nombre de Dios y aquel que, basado en la razón, le ha permitido observar la ausencia de compasión desamor y sobre todo la pérdida de esperanza. Realizó sus primeros estudios entre 1955 y 1964 en el Colegio Gimnasio Campestre. De su infancia recuerda sus anhelos y los de sus compañeros de jugar cada vez más y más fútbol y su admiración por los futbolistas de la época, quienes se convertían en algunos de sus ídolos. Acompañan este recuerdo las palabras del rector de su institución, quien apagaba su energía y entusiasmo al reiterar a los jóvenes muchachos la frase: “Dios había dicho a Adán que ganaría el pan con el sudor de su frente y no con el de sus pies” (1996, p.30). Este es uno de los recuerdos que nutre sus reflexiones sobre la importancia dada en la escuela formal al silencio, la disciplina y la quietud. Este educador y pedagogo, en su juventud, recibió la formación académica de los jesuitas, generando en él una relación filantrópica con el prójimo y, luego, un compromiso profundo con la educación. En esta semblanza, producto de su experiencia juvenil, en su libro *La piel del alma* (2001), narra:

Recuerdo mi primera impresión real de la muerte. Yo tenía como 18 años y cumplía con un mes de hospital en El Espinal. La temperatura era agobiante y el pabellón en el cual trabajaban los enfermeros de caridad soportaba con resignación las heridas infectadas, el tétano y las secuelas de accidentes de trabajo. Yo tenía, como religioso, que cuidar de ellos, limpiarlos e intentar darles algún consuelo amparado en mi sota-

na blanca que cubría mi cándida adolescencia. Un día llegó un muchacho como de mi edad, intoxicado por el veneno de insecticidas con los que fumigaba los plantíos de arroz. El médico se empeñó en salvarlo y trabajó denodadamente todo el día para evitar su muerte. Como a las seis de la tarde el enfermo se había estabilizado y el doctor se acercó para comentarme su satisfacción. En ese momento apareció la madre del joven, estaba muy asustada. Entramos juntos a la habitación y lo vimos agonizando. Después de hacer todo lo que era posible, murió. “Lo perdí”, dijo el médico y lo vi llorar. (Cajiao, 2001, p.79)

Este tipo de vivencias personales de relación con el prójimo, con el ser humano, con sus dramas y necesidades, de manera paulatina inclinarían la balanza para que años después se dedicara de lleno a la educación. Aquella experiencia lo cuestionó en torno a esa alma enferma que ya no existe más y un cuerpo que no termina de darse por vencido. De allí surgen sus reflexiones de la educación alrededor de la vida y la muerte y su pregunta por si somos educados para vivir o para evitar morir. *Cuerpo y alma*, expresaría Cajiao años después, se entrelazan en esta lucha por la supervivencia. En otro de sus relatos, manifestó que otra situación que lo marcó profundamente fue el ser maestro en una vereda del departamento de Boyacá, en la que evidenció las primeras tensiones educativas: “lo que el maestro pretende enseñar y lo que el estudiante quiere aprender”, como también, “la resistencia a la evaluación por parte de los estudiantes”, con relación a la conquista del conocimiento escolar. En su experiencia como maestro, ejerció durante más de veinticinco años, tanto en la escuela primaria como la secundaria y la universitaria. Para inicios de los años ochenta del siglo XX, funda en compañía de un grupo de amigos, entre los que se destacaba el educador y pedagogo Jaime Carrasquilla (2013, q.p.d.), la *Unidad Pedagógica*. Un colegio de innovación ubicado en las afueras de Bogotá, en la salida a Cota, en la localidad de Suba, en el que pondrían a funcionar sus propuestas e ideas de innovación escolar que parten de principios básicos de la escuela activa y reconocen los aportes realizados por el constructivismo en educación.

“Pacho” Cajiao, como es conocido por sus amigos más cercanos, se licenció en Filosofía en la Pontificia Universidad Javeriana y, luego, terminó un magister en economía en la Universidad de los Andes. En su devenir profesional, inicialmente, fue director del Departamento Administrativo de Bienestar Social, de Bogotá, entre 1979 y 1980. Luego, ocupó la Rectoría de la *Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de Bogotá*, entre 1980 y 1982, periodo en que participó del replanteamiento y creación de la Facultad de Ciencias y Educación, el fortalecimiento de las licenciaturas, y el nacimiento de la *Licenciatura en Básica Primaria*, actual *Licenciatura en Educación Infantil*. Por lo demás, esta licenciatura, desde su inicio, fue pensada para abordar los temas de infancia en Bogotá y fortalecer la formación de los normalistas de la época. También, como rector de esta institución, participó de la adquisición del edificio del barrio *La Macarena* e hizo parte de una reforma académico-administrativa que buscó salidas viables a la Universidad después de atravesar un periodo de cierre.

Para Francisco Cajiao las facultades de educación, desde entonces, deben convertirse en la mejor escuela de cultura del sistema de educación superior. Además deben constituirse de nuevo en centros de ciencia y cultura como lo fueron en el pasado la *Escuelas Normales Superiores*, deben ser lugares donde se respire la dignidad y la identidad del docente; es decir, centros donde circule la experiencia pedagógica de quién se encarga de formar a otros maestros, todo bajo un principio de integralidad en el proceso de formación. Luego ejercería la rectoría de la *Universidad Pedagógica Nacional* de Colombia, entre 1983 y 1985, abordando de manera crítica su labor en momentos en que se vivió un proceso de reforma en sus programas de *Licenciatura* de toda la institución.

En el ámbito académico, Francisco Cajiao, desde los años ochenta del siglo XX, se ha destacado por emprender varias temáticas que comprometen al niño, la niña y el adolescente como sujetos educativos y como eje central en el proceso mismo de transformación de la escuela; además, por la labor del sujeto maestro y su reconstitución; la ética del cuidado, la escritura, la presencia de las artes en la escuela y la educación estética. En 1989, dio a conocer uno de sus principales libros: *Pedagogía de las Ciencias Sociales*, en el que buscó promover la “conciencia histórica” de los estudiantes, abordando el lenguaje y las categorías propias del área, como lo son: tiempo, espacio y grupos humanos. En 1995, dio a conocer un segundo libro, que llamó la atención entre los docentes en la escuela: *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. En este, se centró en resaltar la importancia del cuerpo en la escuela. Un tercer libro, de vital importancia para el maestro y la escuela colombiana, lo dio a conocer en 2005: *Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Para Cajiao, la educación del cuerpo es la constitución misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia, la oportunidad de relacionarse con el mundo. En la escuela:

El cuerpo que es libre de correr, de saltar, de jugar debe dejar de hacerlo para dar paso a la quietud, a la disposición de silencio, donde el aprendizaje de la lengua escrita entra en tensión con los gustos del niño debido a que esta práctica responde a una exigencia determinada y liderada por los maestros, acompañada de unos parámetros que van desde escribir dentro del margen hasta hacer la letra legible y comportarse de manera formal. (Cajiao, 2001, p.123)

De esta manera, Cajiao aclaraba hace dos décadas, que el “desvalimiento” del cuerpo infantil para conseguir autónomamente su supervivencia lo hace objeto de muchos cuidados, pero sobre todo, lo convierte en un organismo “educable”, a lo cual se dedican ingentes recursos y energías sociales. El proceso educativo en la escuela pasa por el reto histórico de aprender a leer y escribir. En *Instrumentos para escribir el mundo*, Cajiao aclaraba que:

Aprender a leer y escribir es el acto más humano, más igualitario y más importante en la vida de una persona y, por tanto, enseñar a escribir es el acto más generoso, siem-

pre y cuando haya conciencia clara de que la escritura convierte al esclavo en libre, al obediente en rebelde, al dependiente en autónomo. Enseñar a escribir es caminar en la sublevación de espíritu, que se logra cuando se piensa por cuenta propia y los pensamientos pueden ser guardados como memoria concreta. (Cajiao, 2005, p.34)

La escritura, visto como el ejercicio de plasmar el pensamiento propio, se constituyó para Francisco Cajiao, en toda una filosofía de vida, que buscó transmitírsela a la escuela, a los maestros y a los estudiantes. Sus reflexiones, a lo largo de las últimas décadas, han sido permanentes y han buscado incidir en el *pensamiento pedagógico colombiano* mediante sus actuaciones en el escenario de lo público, como maestro, directivo escolar y administrador de la educación, pero, ante todo, como un intelectual de la educación, quien, por medio de sus investigaciones, libros de relevancia nacional, ensayos y artículos, ha afectado de manera positiva la consolidación del campo intelectual de la pedagogía colombiana. Por último, como columnista del diario *El Tiempo*, ha mantenido una actitud de opinión crítica con relación a los temas de infancia en general, el adolescente escolar, la pertinencia social de la escuela, su atraso y necesaria transformación, los cambios de la educación, la política de formación docente y la práctica pedagógica. Además de su amplia experiencia administrativa en las instituciones, tanto públicas y privadas, algunos de sus ensayos, artículos y libros, han buscado incidir en la política pública educativa y la garantía al derecho de la educación, basada en cuatro componentes básicos, como los son: disponibilidad, acceso, permanencia y calidad; también, ha discutido los procesos de reforma escolar y el fomento de la investigación en ciencia y tecnología.

Una apuesta pedagógica: la investigación y el conocimiento en la escuela

El maestro contemporáneo, desde una perspectiva constructiva, es aquél que se preocupa por la manera como se origina, circula y se apropia el conocimiento escolar. Es aquél que establece una tensión entre el conocimiento escolar y el conocimiento científico, con base en las vivencias y la vida cotidiana de los estudiantes. Para Cajiao, cierto tipo de maestro contemporáneo es aquél que promueve la investigación; es aquél que acerca a los niños, niñas y adolescentes, a la ciencia como experiencia investigativa, a las fuentes del conocimiento y al método científico. Es aquél que genera estrategias de trabajo colectivo, cuestionando la escuela en todo el sentido de la palabra, pero de manera particular con relación a la ciencia, la innovación y la tecnología.

De tal manera, Cajiao se ha destacado como profesor e investigador en el tema del sujeto escolar: el niño, la niña y el adolescente, particularmente, subrayando su relación con la ciencia, el conocimiento científico y la tecnología. En esta apuesta pedagógica, sobresalen, especialmente, cuatro experiencias: la primera, el “Proyecto Atlántida, en búsqueda de un continente de conocimiento”, financiado por la

Fundación FES, en 1992; en segundo lugar, el “Proyecto Nautilus: el espíritu científico en la escuela”, que se remonta a 1996; en tercer lugar, el “Programa Ondas”, de Colciencias, destacándose como uno de sus principales inspiradores en 2001; y por último, el programa “Escuela-ciudad-escuela”, de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, Bogotá, que se remonta al año 2006.

Frente a la anterior experiencia investigativa, en primer lugar, se debe decir que el “Proyecto Atlántida”, se realizó con el acompañamiento de varias universidades del país, con presencia regional, durante dos años y medio. En este, se desentrañó la relación de los adolescentes colombianos con la escuela y con el mundo adulto. Mediante una propuesta cualitativa de investigación, en la que participó, entre otros, Rodrigo Parra Sandoval, se buscó involucrar la voz de los adolescentes, como investigadores y actores centrales de dicha actividad. Al finalizar el trabajo de campo con las universidades, Cajiao y el equipo de trabajo, recopilaron más de diez mil páginas que se constituirían en la principal fuente del informe que se publicaría en 1996. En estas, había autobiografías, historias de vida, poemas, entrevistas, observaciones de campo, horarios de colegio, dibujos, cartas de amor, confesiones, agendas, carteles y objetos de colección. Lo que demostraría la investigación fue que el “atraso” es el tiempo social de la escuela, la cual maneja un conocimiento obsoleto e ineficaz e intenta formar ciudadanos para una sociedad democrática por medio de esquemas fundamentalmente autoritarios. Para Francisco Cajiao:

Como consecuencia de este atraso —en su concepción y en sus prácticas—, la escuela ha perdido la capacidad de transmitir dos nociones fundamentales de la socialización: el pasado y el futuro. En segundo lugar, se observa en forma muy fuerte una ruptura entre el mundo adulto y el mundo de los adolescentes hasta crear dos culturas bien delimitadas. La existencia de estas dos culturas adelgaza la relación entre adultos y jóvenes llevando a su mínima expresión la capacidad socializadora de los adultos. Esta separación se explica en parte por la infantilización que hacen los maestros de los adolescentes como si quisieran perpetuar el poder de control que ejercen sobre los niños. A esto se añade un discurso permanente de consejo moral y de prevención que no aparece acompañado de oportunidades para asumir responsabilidades verdaderas o de entusiasmarse con proyectos que puedan involucrar activamente a los jóvenes en el destino de la comunidad. (Cajiao, *Informe Atlántida*, 1996)

En segundo lugar, en las dos fases del “Proyecto Nautilus: el espíritu científico en la escuela”, se buscó potenciar el pensamiento científico desde la experiencia de los niños, las niñas y los jóvenes. Para ello, se diseñó en compañía de un importante grupo de trabajo, diversas herramientas para generar preguntas acerca de cualquier tema que los niños desearan y, posteriormente, la búsqueda de información que ayudara a resolver o aclarar la pregunta. En dicha propuesta, se evidenció que el maestro, el niño, el conocimiento y la escuela, se relacionaban directamente con aquellas habilidades para preguntar sobre diversos temas en los que, particularmente, el docente era el encargado de dirigir las preguntas para explorar el pensamiento

científico y la curiosidad en los niños, generando nuevos conocimientos escolares y apropiándolos a través del aprendizaje significativo.

En este proyecto logró avanzar hacia una re-conceptualización y una mirada sensible de los maestros, quienes vislumbraron que algo de sí mismos y de su percepción del mundo renacía, y que se podía pensar en nuevas formas y nuevas propuestas para movilizar su capacidad creativa. En las mentes de estos sujetos, nacieron otros niños, otras maneras de verlos y de trabajar con ellos. En este tipo de proyectos, se demostró que en la escuela pueden nacer nuevas ideas para seguir explorando el tema de la investigación, que se pueden organizar actividades de alto impacto pedagógico para desarrollar en las aulas, y se pueden diseñar actividades investigativas con los niños en diferentes asignaturas.

Los maestros, con relación a su rol, auto exploraron su papel dinamizador en la escuela, encontrando sus potencialidades y también sus limitaciones. Con relación al mundo, los maestros tomaron conciencia del conocimiento y desconocimiento que tenían de él, y de la importancia de fortalecer su papel como mediadores entre el niño y el mundo, a través de los procesos de conocimiento. El punto de partida de esta propuesta de trabajo, fue indagar sobre el espíritu científico en la escuela:

Esto significó que la búsqueda estaba orientada hacia aptitudes, comportamientos y emociones que, de algún modo, podían estar relacionadas con el proceso cognitivo y el desarrollo espontáneo de actividades que anunciaban en los niños una inclinación por el trabajo científico (...) La inquietud “investigativa” podía caracterizarse por un afán exploratorio permanente alrededor de un campo de interés, de acumulación de información sobre un tema, de colección de objetos o datos, la necesidad de explicación de fenómenos, un cierto tipo de hipótesis sobre el “funcionamiento de la realidad”, el intento de experimentación o fabricación de “cosas”, la enunciación de teorías explicativas sobre hechos que se encontraban alrededor del mundo infantil. (Cajiao et al, 1997, p.14)

Así mismo, aparece otra serie de temáticas, por ejemplo, la relación que establece el niño, la niña y el adolescente escolar con el artefacto, el pensamiento tecnológico, la tecnología y el conocimiento. Por lo demás, a lo largo de los años noventa, Francisco Cajiao lideró una gran cantidad de proyectos de investigación, en los que buscó incentivar la experiencia investigativa, las observaciones e hipótesis que surgían de ella; la apropiación del método científico por parte de los estudiantes, y el incentivo a la conquista del conocimiento por cuenta propia. Para este pedagogo colombiano, el profesor y la institución escolar se constituyen en simples facilitadores de las principales conquistas intelectuales de los niños.

Luego, años después, haciendo parte del “Programa Ondas”, de *Colciencias*, Cajiao estableció las bases en el reconocimiento de la voz y la cultura del niño, la niña y el adolescente, que se constituyen en el eje central para la producción de saberes, el establecimiento de los puntos de vista y las soluciones a necesidades en contexto.

Desde 2001, este programa nodal de *Colciencias*, ha buscado generar la fascinación por el uso de la ciencia, la tecnología y la innovación en la vida y cultura cotidiana de las personas, iniciando, de manera significativa, por los niños de edad escolar. De hecho, es la principal estrategia pedagógica utilizada por esta institución para que los niños se acerquen a los discursos y a los métodos que utilizan los científicos para entender y transformar su contexto, y para diseñar estrategias de apropiación social del conocimiento que integren la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. La investigación, desde su particular perspectiva, se debe constituir en una estrategia metodológica en la formación inicial de las culturas infantiles y juveniles, marcando sus desarrollos personales, su socialización y sus aprendizajes.

Por último, en el ámbito pedagógico, un grupo importante de docentes lo recuerdan, durante los años 2006 y 2007, como subsecretario, y luego como *Secretario de Educación de Bogotá*, cuando abordó el tema de la escuela como institución, su pertinencia y vigencia en el mundo contemporáneo. En este cuadro se desarrolló una serie de programas importantes que han dejado su sello en la educación y la pedagogía en el contexto regional y nacional, como lo fue el programa “Escuela-ciudad-escuela”, en el que se organizaron mesas de participación locales de todos los estamentos de la comunidad educativa. Se realizó, además, “la cátedra de pedagogía”, acompañada de encuentros permanentes de reflexión con directivos y maestros de todas las instituciones educativas de la ciudad. La denominación del plan sectorial: “Bogotá, una gran escuela”, fue representativa de la concepción y de la administración de la época en la que Francisco Cajiao asumió este cargo administrativo.

La pedagogización de la ciudad, a través de la escuela y sus habitantes, conllevó a pensar en la importancia de la voz del niño en el contexto urbano, observándolo como un ciudadano y principal actor para la transformación de la política pública en educación. Esta propuesta volcó a un grupo de maestros a pensar la pedagogía urbana y replantear las relaciones de la escuela con la ciudad, ya fuese como contenedora de información, como espacio físico que afectaba al sujeto y como objeto de reflexión educativo en la escuela.

Para Francisco Cajiao, ciudades grandes, como Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla, que tendían a ser muy dispersas geográficamente, en las que sus habitantes y, particularmente, los niños no conocían sino una pequeña fracción de la ciudad, debía pensarse en propuestas educativas que integraran la escuela con la ciudad y la ciudad con la escuela. Estas ciudades debían aprovechar la información que contenían, su historia, las transformaciones, sus ofertas culturales, su sistema público de bibliotecas, parques y museos, que enriquecían las perspectivas y necesidades de los niños en relación con una serie de aprendizajes de carácter contemporáneo. Para Cajiao:

La extensión del espacio de aprendizaje a diversos escenarios de la ciudad, tales como museos, cementerios, fabricas, plazas de mercado y parques de diverso tipo,

implican una nueva concepción pedagógica y un particular entrenamiento de los maestros. Pero, de otro lado, implica también el progresivo involucramiento de otros sectores de la sociedad en el proceso colectivo de educación de los niños que visitan esos lugares de aprendizaje tan diverso al colegio. (Cajiao, 2014, p.43)

La ciudadanía no se construye con conceptos de aula de clase, sino habitando físicamente la ciudad, siendo parte de ella, ejerciendo el derecho a movilizarse, enunciando preguntas, verificando problemas que afectan su vida y la de sus comunidades. La ciudad educativa para Cajiao hace parte de cierto tipo de temáticas emergentes en el contexto pedagógico colombiano, que compromete a directivos, docentes y como actores centrales ubica a los estudiantes, instalándose en el campo de la investigación, la ruptura de las prácticas pedagógicas tradicionales y la innovación educativa contemporánea.

El niño, la niña y el adolescente como sujeto escolar

Para Francisco Cajiao, un punto de partida para afrontar el tema de la pedagogía es reconocer a los niños, niñas y adolescentes como los actores centrales en el proceso escolar y educativo. De tal manera, el maestro y la institución escolar deben tener en cuenta los profundos cambios que la sociedad ha vivido en las últimas décadas, lo que ha conllevado el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho y la valoración del buen trato como una pauta de conducta esencial en la relación entre el mundo adulto y el mundo infantil. También, la transformación de los modelos de crianza, basados en el amor, la comprensión y el respeto, en contraste con los modelos autoritarios, que concebían a la educación con base en el castigo, las relaciones autoritarias y el miedo.

Según esto, nuestro atraso educativo se inicia por la desatención al desarrollo de la primera infancia, que no se reduce a las faltas de cobertura, sino a la falta de preparación de quienes se ocupan de este grupo de población. Para Cajiao, quienes atienden a los niños más pequeños, deberían ser los maestros mejor preparados, capaces de identificar oportunamente las características de aprendizaje individual y las dificultades que, atendidas a tiempo y con idoneidad, salvarían a miles de niños del fracaso escolar. Desde su perspectiva, la infancia como experiencia vital, es sinónimo de juego, lúdica y creatividad. Para este pedagogo, en cualquier reforma educativa, más que incrementar la educación media, se debería decretar *el derecho a jugar del niño*, por lo menos hasta los seis años de edad:

Los niños necesitan jugar. De hecho, es la única actividad seria que hacen, ya que de sus juegos surgen sus aprendizajes que le permitirán desarrollar sus capacidades físicas, emocionales, sociales e intelectuales. A través del juego aprenden a controlar sus cuerpos, a descubrir el mundo que los rodea, a establecer normas, a usar el lenguaje para denominar las cosas y a expresar lo que piensan y sienten... Más adelante, la ciencia, la literatura y el arte seguirán alimentados por las características de los

juegos iniciales, donde pueden expresar libremente sus intereses y ponerlos en escena durante los primeros años de vida y escolaridad. (Cajiao, “La necesidad de jugar”. *El Tiempo*, 25 de marzo de 2013)

Aclara Francisco Cajiao, que la educación de los niños es mucho más que una organización perfecta de contenidos que se dan en un proceso escolar, grado a grado. Los programas y currículos deben ser diseñados a partir de las preguntas de los niños, porque frente a las preguntas que hacen los niños nadie tiene respuesta, ni siquiera en ocasiones los investigadores en educación más avezados. La mejor manera de acercar al niño al conocimiento es el desarrollo de su capacidad creadora, de su imaginación y del incentivo constante para que se pregunte y resuelva problemas en grupo. Frente al anterior tipo de situaciones, es claro que se quiere que los niños y las niñas puedan saber muchas cosas, pero todavía más importante, desde una perspectiva “constructiva”; es encontrar maneras para que todos sus pensamientos encuentren espacios para crecer y fluir sin barreras, sin límites sin clasificaciones y, sobre todo, sin tantas calificaciones. En palabras de Francisco Cajiao:

Cabe preguntar si el sistema educativo les da a nuestros hijos y jóvenes el espacio y la inclinación para pensar, de manera que hagan de su vida un proyecto propio y encuentren razones para sentirse parte activa de la sociedad de la cual son corresponsables. La respuesta no es sencilla, pues tampoco es fácil precisar *qué es pensar*. Algunos caen en la tentación de reducir el pensamiento a unas cuantas operaciones mentales verificables. Pero el pensamiento profundo se resiste al encasillamiento: puede surgir de repente cuando estamos en situaciones límites, tal vez mientras tomamos el sol o mientras vemos una telenovela. Para algunos requiere el silencio y el aislamiento, mientras otros los asalta en medio del bullicio y la multitud. Tal vez una melodía especial o una obra de arte desencadenen una catarata imparable de reflexiones. A lo mejor una caricia o un abandono. (Cajiao, “El pensamiento de los niños necesita espacio para crecer sin barreras”. *El Tiempo*, 23 de junio de 2010)

Para Cajiao, la reivindicación del niño en términos educativos, conlleva reconocerlo como un sujeto con capacidades intelectuales, portador de inquietudes y preguntas que parten del escenario de la escuela y de su cotidianidad. Se reivindica así la experiencia infantil que es consustancial a la formación de su pensamiento, el cual se debe relacionar de manera ideal con el mundo de la vida. En este sentido, ejemplifica de la siguiente manera:

Einstein en su autobiografía cuenta que su primera intuición sobre la relatividad surgió a los ocho o nueve años mientras montaba un caballito de palo e imaginaba qué sucedería si fuera un rayo de luz: en la escuela pasaba como un niño totalmente insuficiente. Lo que es claro es que el conocimiento universal, el progreso científico, la creación artística y la reflexión filosófica surgen de personas que piensan mucho sobre aquello que saben y llegan a cosas nuevas que naturalmente ni sabían, ni tenían dónde aprender. (Cajiao, “El pensamiento de los niños necesita espacio para crecer sin barreras”. *El Tiempo*, 23 de junio de 2010)

Desde su particular perspectiva, los niños se comportan como auténticas máquinas de producir preguntas y explicaciones sobre lo que ocurre a su alrededor. De tal manera, el *espíritu científico* en los niños no se puede aislar de un conjunto de características personales que permiten el desarrollo de habilidades, tales como el manejo de diferentes lenguajes, la relación con los pares, las capacidades prácticas, la persistencia de metas, el deseo de logros y la tolerancia a la frustración. Frente a este tema, años antes, ya había aclarado que:

No necesariamente la expresión del espíritu científico en los niños hace referencia a asuntos (objetos) relacionados con las ciencias de la naturaleza. También los objetos de los cuales se ocupan pueden provenir de la fantasía de las relaciones sociales o de su mundo interior. Lo que interesa no es tanto el objeto de sus preocupaciones, sino el modo en que esos objetos son concebidos por los niños. Interesa, pues, saber qué les gusta, qué preguntan, qué explicación dan a los fenómenos de la naturaleza y de la vida. (Cajiao, *Informe Atlántida*, 1996)

El conocimiento no se restringe en la adquisición de información y desarrollo de habilidades específicas, en ciertas disciplinas, sino que trasciende al terreno de los valores éticos, a la capacidad de reflexión sobre los acontecimientos cotidianos, a la formación y desarrollo de una vida interior plena y a la responsabilidad social. La reivindicación del niño, la niña y los adolescentes escolares, conlleva que sean formados para trabajar en grupo, para trabajar en sociedad bajo un principio de autogestión. Lo más deseable en el proceso educativo es lograr los máximos niveles de participación del alumno bajo un principio de autonomía y participación colectiva. Una de las características más obvias para lograr que el niño se involucre en su proceso de formación, es permitirle asumir responsabilidades reales en un contexto social. Desde cierta lógica de las ciencias sociales escolares, “debe procurarse que toda responsabilidad encomendada al niño responda a necesidades sentidas del grupo y que, por tanto, su cumplimiento sea definitivo. Cuando esto se logra, el niño responde no ante sus compañeros, sino frente al grupo” (Cajiao, 2000, p.41).

Para Cajiao, no solo los niños deben ser educados, sino también los adultos, que no solo deben ser educados sino re-humanizados por los mismos niños. Se propone, desde su perspectiva, el aprendizaje entre generaciones, lo cual conlleva que el niño le enseñe al adulto mayor, como el adulto mayor les enseñe a los niños. Este principio básico de educabilidad en el que se encuentra inmerso el sujeto, se debe acompañar bajo un segundo principio, la pluralidad, mediante la cual se debe conocer a cada niño en cada contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso. La escuela debe idear la forma de enseñar a niños bogotanos, cartageneros, samarios, barranquilleros, pastusos, etc., sin generalizar y dando importancia a cada uno de ellos. En este sentido, los educadores colombianos deben tener en cuenta que cada contexto cultural es diferente y que cada niño aprende de manera distinta. Por lo tanto, la educación más compleja es aquella que nos confronta con nuestro estilo de vida:

La educación infantil debe ser replanteada desde las nuevas perspectivas del mundo contemporáneo, preguntándose y proponiéndose cosas nuevas, tales como la forma de descubrir y promover talentos, sistemas para estimular la capacidad de procesar información, metodologías que activen la participación y la actividad colectiva, organizaciones en las cuales tenga valor la imaginación y la iniciativa. Estas no son, desde luego, las características de las escuelas promedio a las cuales asisten los niños y las niñas actualmente. (Cajiao, 2005, p.86)

En la escuela se debe proponer una alternativa de diseño curricular centrada en el niño, pero teniendo en cuenta el contexto sociocultural y la comunidad académica de la región. Se trata de hacer una historia del conocimiento, de manera que el niño, en determinado contexto, comprenda que lo que está aprendiendo y responda a un proceso en el cual han participado miles de personas a lo largo de la historia. En este sentido, el objetivo primordial de la labor educativa es formar un individuo maduro psicológicamente y capaz de actuar productivamente como parte de un conjunto social, de acuerdo a las capacidades personales y de una manera creativa y autónoma. Una labor pedagógica consistiría en involucrar a personas, saberes, sociedades y organizaciones, debido a que no se puede concebir a la pedagogía aislada de un contexto y de un conjunto de conocimientos sobre la realidad que la rodea. Todo lo que afecte la formación continua de un ser humano es un tema que concierne a la pedagogía y a la labor que puede realizar el maestro. De tal manera, si los maestros aprovechan estas realidades, podrán tener acceso a muchos campos del saber, partiendo de la información que ya circula entre sus alumnos:

Las telenovelas y series de televisión, por ejemplo, son un material riquísimo de análisis sociológico, psicológico y literario. A los adolescentes les gusta ver televisión y pasan muchas horas comentando sobre sus programas favoritos, pero toda esta discusión no tiene cabida en el discurso oficial de la clase de física, biología, historia, geografía e incluso en literatura (Cajiao, *Informe Atlántida* 1996)

En segundo lugar, para Francisco Cajiao, los adolescentes colombianos, a finales del siglo XX, ya habían generado una cultura separada de los adultos.⁴⁷ Dicha cultura se basaba en la importancia que le asignaban los adolescentes al aprendizaje de conductas sociales centradas en las relaciones afectivas con los pares, y no en la parte académica del mundo escolar. La escuela contaba con un atractivo relativo en la medida en que era un lugar institucional para reunirse con sus pares y amigos. Esta cultura de los adolescentes se caracterizaba por la multiplicidad de grupos con naturaleza variable, en los que el joven tenía que interactuar, lo que habría generado una fragmentación del mundo en que ellos viven, y les exigía moverse en culturas

47 Al emplear el término *cultura*, Francisco Cajiao, hace referencia a todo un sistema de significados, de lenguajes, de códigos estéticos, de formas de comunicación y relación afectiva. Es, desde esta perspectiva, que evidenció, a finales de los años noventa en Colombia, una profunda escisión entre los maestros y los jóvenes, y entre los padres y sus hijos adolescentes, y un profundo distanciamiento entre la "cultura adulta" y la "cultura juvenil".

diferentes y, consecuentemente, construir discursos diversos para cada grupo, así como también relaciones rápidas y efímeras.

Los adolescentes escolares colombianos mostraron así, por medio de sus narrativas, el atraso social de la escuela en cuanto a la concepción, práctica del conocimiento y organización social. Francisco Cajiao y su equipo de trabajo comprobaron, además, en la “Expedición Atlántida”, que los adolescentes hacían un especial énfasis en la ruptura de expectativas con relación a lo que les ofrecía la escuela y el mundo adulto. Los adolescentes y jóvenes, por lo general, eran sujetos ansiosos de aprender, participar y divertirse en medio de un clima de libertad y aceptación afectiva. Sin embargo, la propuesta de la escuela, tal como estaba constituida a finales del siglo XX en Colombia, no respondía a ninguna de estas expectativas.

Los adolescentes mostraban una gran capacidad de comprometerse con la institución escolar, cuando dentro de su organización se presentaban posibilidades reales de participación y, sobre todo, cuando eran escuchados, se les demostraba confianza y se creía en la bondad y capacidad para sacar adelante sus iniciativas. Frente a este punto, aclaraba que,

Mientras muchas actividades propuestas por los jóvenes son consideradas por el adulto pérdida de tiempo y riesgo para el nivel de rendimiento, la actividad académica escolar es vista por los adolescentes como formalismo vacío que nada tiene que ver con las cosas importantes que ocurren en el mundo. La escuela valora muy poco el conocimiento que los alumnos han adquirido fuera de las aulas escolares y no le da la suficiente importancia a la socialización de esos conocimientos que se producen entre iguales. (Cajiao, 1996, *Informe Atlántida*)

A pesar de la visión predominantemente negativa que mostraron en sus narrativas iniciales en el “Proyecto Atlántida”, lo que se evidenció es que los adolescentes escolares se podían acercar con entusiasmo al mundo del conocimiento, a las actividades científicas y a la investigación, cuando eran presentadas como parte de una propuesta acompañada de lenguajes accesibles y presentada como un reto significativo que enriquecía sus capacidades intelectuales. Por otro lado, se hace muy importante destacar la necesidad de hallar caminos para que los adolescentes y jóvenes escolares pudieran participar activamente en la construcción de una identidad nacional basada en la recuperación de la historia, en el reconocimiento de los valores más fuertes del país y en las oportunidades de interacción con el resto del mundo.

Para Francisco Cajiao, el mundo adulto se había empeñado en fabricar una imagen del adolescente, sin darle la palabra, sin escuchar sus inquietudes y sus angustias, sin mirar el futuro a través de su expresión musical y su exuberancia gráfica. Padres y maestros se habían preparado durante años para enseñarles, hablarles, aconsejarlos o sancionarlos, pero no habían tenido ningún entrenamiento para escucharlos, aprender de ellos, oír sus historias y sus experiencias de contacto con el mundo. El mundo escolar y el mundo adulto debían encaminarse a sanar una cultura fracturada

en la cual los jóvenes crecen huérfanos de cultura, carentes de pasado e incapaces de hallar referentes de identidad claros. Se debía trabajar para que el mundo adulto, en el siglo XXI, se preocupase de alimentar las ideas juveniles con sueños frescos, estimulara la creación de nuevos mundos, observando el futuro como un reto que se debía encarar de manera positiva.

Su concepción sobre el maestro y la educación

El concepto de maestro que emplea Cajiao, por lo general es crítico y cuestionador, tanto en el ámbito escolar como en el escenario universitario. En su libro, *Poder y justicia en la escuela colombiana* (1994), el maestro, para inicios de los años noventa, era visto como un administrador de currículo, que no intervenía de manera clara para dar vida y sentido a la escuela. Era más bien un vigilante ocupado y alerta del cuerpo del niño, del control de su tiempo, su espacio y de la actividad escolar. El maestro hacía parte de un sistema social que impedía a los niños convertirse en ciudadanos activos, dueños de su destino, de sus sueños y de su futuro. Para Cajiao, particularmente:

El maestro del sector oficial parece ser más consciente de sus responsabilidades políticas, de su función social, de sus derechos como trabajador organizado, pero este grado de conciencia parece hallar en la inercia de la tradición histórica una barrera muy fuerte que no permite comprender la manera de llevar las convicciones ideológicas a la práctica de una pedagogía liberadora, formadora de ciudadanos activos, participantes y libres del profundo miedo que desde la infancia infunde la autoridad. (Cajiao, 1994, p.106)

En su libro *La piel del alma*, cuestiona al maestro que, haciendo parte de cierto tipo de escuela tradicional, aún se presenta ante los estudiantes como un sujeto tosco que solo regaña. Pareciera que construir un mundo silencioso fuera una obsesión de los educadores, especialmente en lo que se refiere a los niños, cuya persistencia al movimiento resultaba molesta, distractora de la seriedad y de la disciplina intelectual. Para Cajiao, este tipo de “educador” no exhortaba a los niños y jóvenes a fortalecer su vida interior para vencer las flaquezas de su cuerpo, sino que los impulsaba más bien a competir contra los otros para ganar el espacio que ellos ocupan:

En verdad parece que los maestros siguen viendo los cuerpos de los niños como bestias que deben ser domeñadas, pero en vez de formar a los chicos para que cada uno libre su batalla se pretende hacerlo desde fuera, sujetando todos los cuerpos infantiles al yugo de la disciplina. De otra parte, se abunda en recomendaciones y lecciones sobre salud, el sexo seguro, la estructura corporal, la belleza y la higiene, mientras se somete ese mismo cuerpo a una quietud aniquilante que sume con frecuencia el alma en la más despreciable abulia y flacidez. (Cajiao, 2001, p.54)

Para Francisco Cajiao, en el escenario académico, es fácil encontrar gente que sabe mucho y piensa poco, hay personas capaces de desempeñar con eficacia trabajos

complicados, sin garantizar que piensen más allá de lo inmediato. En la academia, inclusive, se pueden encontrar profesores universitarios que recitan información extensa en diversas lenguas, reproducen teorías complejas, dominan datos y cifras, pero algo nos dice que todo eso tiene olor a “ropa prestada”, porque cuando actúan en su vida cotidiana se presentan fracasos y desaparece tanta erudición. El maestro es un factor determinante para garantizar la calidad de la educación en cualquier país del mundo, lo que demanda pensar en su formación académica y conceptual, pensar en su formación pedagógica y en su formación práctica. Las universidades deben ofrecerles una mejor formación académica con planes de estudio que respondan a las necesidades pedagógicas con las cuales se enfrentan a diario.

El maestro es aquel sujeto que hace las cosas bien; es aquél quien, al dominar un oficio que en un alto porcentaje es práctico, busca la perfección de manera permanente. No obstante, hay una gran diferencia entre oficio y profesión; muchos jóvenes concluyen sus cursos académicos e inician su vinculación al mercado laboral, sin saber hacer nada práctico en la escuela. Para Francisco Cajiao, no por tener un título de magister se actúa con maestría; la pedagogía, desde su óptica, es una profesión cuya experticia se manifiesta en la práctica diaria y no en los discursos. El maestro, con base en su experticia y formación, debe asegurar en el estudiante el aprendizaje, la convivencia, la formación ciudadana y el desarrollo emocional de los niños, además de contribuir al desarrollo de las actividades colectivas. El maestro merece reencontrarse con su profesión en un clima de coherencia interna y satisfacción personal, y esto no es posible si se ve inmerso en una perpetua escisión entre su pensamiento y su práctica. El buen maestro ilumina la vida del estudiante, asume la pedagogía, no solo como un espacio de reflexión, sino como un ámbito de saber que le permite mejorar la práctica con base en las necesidades de sus estudiantes.

Aquel maestro que actúa con maestría, que domina su práctica con compromiso a pesar de la adversidad se convierte en el verdadero héroe de la patria. Al escuchar las experiencias pedagógicas de los maestros en zona de frontera reconoce en 2008, que estos maestros a pesar de la adversidad y la soledad del Estado desarrollan con entusiasmo proyectos para consolidar *la identidad nacional*: “donde las fronteras se disuelven en el ir y venir de gente que atraviesa el Orinoco entre Colombia y Venezuela. Estos son los héroes del país, silenciosos, sin alharacas, sin solapas adornadas de medallas, tristes a veces, llenos de entusiasmo por días. Una jornada tras otras enfrentándose a las dificultades de aprendizaje de los niños, a sus precarios éxitos, al talento notorio de algunos que no tienen luego hacia donde ir para avanzar porque todo es lejos como un esteroide en la orilla de una galaxia” (Cajiao, 2017, p.124).

Cajiao advirtió, en la primera década del siglo XXI en Colombia, una precariedad de las prácticas en los planes de estudio en lo concerniente a la política de formación de maestros. También evidenció la pobreza de los métodos pedagógicos que

según centrados en la transmisión de información y la escasa vinculación entre la academia y la sociedad. De acuerdo a su experiencia, en las facultades de educación de las universidades había muchos docentes que jamás habían desempeñado el oficio de educar niños, lo que generaba una consecuencia negativa en el mismo proceso de formación de los educadores.

Lo anterior, sumado a la ausencia de las prácticas pedagógicas en el proceso de formación, lo que traía como consecuencia —una vez obtenido el título de licenciado—, un nuevo proceso de capacitación y profesionalización docente posgradual, para que se mejorase en las prácticas de enseñanza. La formación pedagógica no es, en esencia, formación académica en disciplinas, como psicología, la sociología, la comunicación o las áreas específicas de las cuales se ocupará el maestro. Para Cajiao, todas estas son condiciones necesarias, pero no suficientes. En sus palabras,

Lo fundamental es la formación humana del maestro, aquella que va dirigida a hacer de él o ella una persona culta, equilibrada, crítica, racional y razonable, ética, y sobre todo convencida del rol que ha decidido jugar en la sociedad... La pedagogía es un humanismo, en cuanto ejercicio constante de discusión de los temas que son cruciales para el ser humano: el conocimiento, la ciencia, la política, la ética, el arte, el amor y la paz. (Cajiao, 2014, p.144)

Solo la práctica temprana e incrementada de manera gradual, desde las actividades de observación hasta el manejo de grupos en las etapas avanzadas, pasando por el apoyo que se da con el director de práctica y el profesor titular de la institución escolar se subsana las deficiencias del saber práctico que hay en varias facultades de educación del país. De tal manera, además del peso que debe tener la práctica pedagógica y educativa en el proceso de formación hay una demanda sentida para que los profesores que hacen parte de las facultades de educación sean maestros que a la vez hayan vivido una intensa experiencia en la práctica pedagógica. Desde su perspectiva con base en estos elementos: “Una vez concluido el periodo universitario el graduado debe estar en plena capacidad de incorporarse a una institución y realizar todas las actividades que allí se requieren para asegurar el aprendizaje, la convivencia, la formación ciudadana y el desarrollo emocional de los niños puestos a su cargo, además de contribuir al desarrollo general de las actividades colectivas” (Cajiao, 2017, p.144).

Para Cajiao, el mejor maestro es el que logra que la totalidad de sus alumnos aprendan y avancen a pesar de las circunstancias, algunas de ellas adversas en términos materiales. La pobreza no debía ser un obstáculo para los maestros, quienes podían usar ese entorno vulnerable y tomarlo como un arma a favor. Además, era importante recrear un clima escolar en el cual se construyeran las condiciones de colaboración y motivación para lograr que la inmensa mayoría de los estudiantes progresasen humanamente, desarrollasen su capacidad de aprendizaje y avanzaran en el camino de expandir sus horizontes y sus aspiraciones vitales.

Así la profesión del educador es una de las más complejas en relación con su función social, pues es a él a quien le corresponde garantizar el derecho a la educación en el día a día. Esta obligación desde nuestra carta política le corresponde a la familia, a la sociedad y al Estado, pero al final es el maestro en quien se concreta la formación de ciudadanos libres. Los maestros además de amplios conocimientos científicos sobre el aprendizaje, una cultural general suficiente que les permita abrir el gusto de sus estudiantes por el conocimiento y una sólida formación en el área específica en que se desempeñan, deben ser portadores de una profunda formación ética y política que les permita comprender la importancia de su rol en la sociedad.

En el caso de la educación, se debía tener claro el papel que cumpliría la afectividad del maestro y la manera como se relacionara con los niños, en términos de sensibilidad, pues se trataba de un aspecto en el cual era fácil incurrir en extremos. Una actitud madura del maestro en lo afectivo, le permitiría un conocimiento profundo de los alumnos, lo que le facilitaría dar a cada quien un trato adecuado. Las normas en la escuela debían surgir de una necesidad y no de un acto arbitrario de la autoridad, a fin de que el grupo y los individuos tuvieran siempre un marco definido en el que pudieran moverse y con respecto a la cual poder autoafirmarse (Cajiao, 2000). Una pedagogía basada en el afecto no se opondría a la existencia de una autoridad definida y exigente. De tal manera, no se podía concebir la afectividad como un “método pedagógico”, como un medio artificioso, para someter al niño, sino como una actitud humana imprescindible en cualquier individuo que dedicara su vida a la pedagogía.

Para Cajiao, en la escuela existen básicamente dos sistemas de enseñanza, uno basado en el maestro y otro basado en el niño.

En el primero el maestro trata de transmitir con una u otra técnica lo que a él le interesa, en el orden que a él le interesa y en el momento en que le parece, esperando unos resultados de aprendizaje, muy concretos y precisamente evaluables. En el segundo, el maestro tiene unos objetivos de aprendizaje, pero su método y la secuencia para lograrlo depende de las características del grupo y sus intereses, buscando más generar preguntas en el grupo que imponer respuestas. (Cajiao, 2000, p.43)

El maestro en la escuela, para tomar cualquier decisión pedagógica, debía tener en cuenta, en primer lugar, al niño como tal, su edad y complejidad individual, ya que esto era un factor determinante para el tipo de relación que se establecía. En la escuela, la educación que impartía el maestro giraba en torno al cuerpo del niño, su control y entrenamiento. Así, educar el cuerpo no era solamente agrandar sus capacidades, hacerlo hábil para correr, para mirar, para escribir o para pintar. Era, sobre todo, aprender a contenerlo, enseñarle a responder al disfraz requerido en cada ocasión: la discreción, la distancia, la inexpresividad, la simpatía aparente. En un alto porcentaje en la escuela, un ser humano educado era un ser humano controlado, tarea que se realizaba de manera paulatina, “de afuera hacia adentro”. La escuela

iba modulando sus pensamientos, sus deseos, sus hábitos y sus sentimientos. Para Francisco Cajiao:

La educación del cuerpo es la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia, la oportunidad de relacionarse con el mundo. No basta llenarse de palabras si nuestro cuerpo es incapaz de convertirse en acto, en ser, en existencia, en expresión. (Cajiao, 2001, p.21)

Así, el niño, después de haber pasado más de quince años en educación, primero familiar y luego escolar, ya contaba con un capital de entrenamiento corporal suficiente para abordar los retos de la existencia independiente. Sin embargo, el cuerpo, en nuestra cultura, no era, en definitiva, objeto de educación a la manera en que lo fue en la antigua Grecia. Más bien, se volvió objeto de control, de represión de la energía, pensando tal vez que, de esta forma, se conseguiría una sociedad más racional y, por lo tanto, más humana. De manera, crítica Francisco Cajiao realizó los siguientes cuestionamientos:

Preguntarse, sobre todo, por la dislocación de cuerpo y pensamiento, de fuerza física y personalidad, de agilidad cinética y carácter, de deporte y vida, de desarrollo muscular y educación. Todas estas palabras deberían ir juntas, armonizándose en los primeros quince años de vida y consolidándose luego, pero están escindidas. A cambio se privilegian los sentidos, las ventanas del alma: vista y oído especialmente. (Cajiao, 2001, p.102)

Los maestros debían promover la ética del cuidado, la cual se basa en la comprensión del mundo, como una red de relaciones en la que nos sentimos insertos. A los maestros les correspondía garantizar y, con frecuencia, restituir un derecho fundamental, como lo es la inserción del niño en la sociedad, derecho que iba más allá de aprender a *leer y escribir*. Los maestros debían promover para que los niños pertenecieran a la comunidad humana, que se sintieran parte de una sociedad, que tuvieran la oportunidad de contar con el apoyo de otros seres humanos solidarios, que aprendieran a vivir en paz y que pudieran participar activamente en las decisiones que afectaban la propia vida.

La educación de los sentidos es el desarrollo de la sensibilidad y ella es la fuente de la producción de conocimiento, de modulación del afecto. Es, a través de esta educación, como se da alimento al alma humana para establecer su equilibrio con el entorno. El proceso educativo en las comunidades humanas, se inicia desde el nacimiento —e incluso antes— y dura toda la vida. La educación se realiza mediante la transmisión de saberes, experiencias comunes, costumbres, construcción de normas, fabricación de objetos, creación simbólica y relaciones de significado. Este proceso consiste fundamentalmente en:

Un continuo intercambio material, corporal y simbólico que se extiende desde las personas próximas de la familia y la comunidad en la cual se nace y se crece, hasta

la infinita extensión de razas, pueblos, lenguas y culturas actuales y pasadas. En este sentido la educación es omnipresente, está en todas partes, se realiza a todas horas y se efectúan en todas las direcciones de la relación humana: de adultos a infantes, de niños a jóvenes, de subalternos a jefes, de poderosos a humildes... (Cajiao, 2005, p.19).

Para Cajiao, la educación es el resultado de una extensa red de interacciones sociales que propician aquellos aprendizajes capaces de incorporar, culturalmente, a las personas, haciéndolas partícipes de los modelos de comportamiento que resultan adecuados para desenvolverse en la sociedad. La forma como se organiza el sistema educativo de un pueblo, determina en alto grado la organización de la sociedad y las relaciones que se establecen entre los diversos grupos que la conforman. De tal manera:

La educación como proceso social es en esencia, la incorporación de las nuevas generaciones al grupo humano en el cual han nacido, en este sentido educar es incluir, y al cual deben pertenecer culturalmente, mediante la apropiación de la lengua, las costumbres, los roles sociales con los saberes necesarios para desempeñarlos y los valores éticos y religiosos en los cuales descansan las instituciones y la identidad de cada uno de los miembros de la comunidad. (Cajiao, 2014, p.38)

La educación, además, tiene un profundo valor estratégico para el desarrollo social, en tanto que potencia la capacidad del aparato productivo con el fortalecimiento del capital humano; facilita los procesos de construcción del capital social, consolida la participación democrática y favorece la reducción de las brechas sociales que se originan en el desigual acceso al conocimiento, característico de los países menos desarrollados. Para Cajiao, desde una perspectiva constructivista, en el proceso educativo, el maestro debe tener en cuenta que el aprendizaje, es antes que nada, un ejercicio constante de interacción con el medio circundante que involucra en el ser humano la capacidad sensorial y todas las facultades intelectivas que de manera genérica se denominan el pensamiento. Frente a este punto, aclara que:

Todo aprendizaje debe tener una finalidad y una utilidad, relacionadas con procesos de subsistencia, conservación y prolongación de la vida individual y colectiva. Esto hace referencia a la adquisición de habilidades básicas para desempeñarse en el medio físico y en el medio social y cultural, así como a la adquisición y producción de nuevos conocimientos que permitan la transformación de esos medios en los cuales se mueve el individuo. (Cajiao, 1997, p.144)

Luego, aclara que:

Cada nuevo aprendizaje realizado por una persona modifica de algún modo todo lo que ya sabía anteriormente y le permite nuevas experiencias que a su vez transforman, de manera que las cosas que se van aprendiendo en la vida tienen en cierto modo el poder de trazar una especie de camino o de mapa individual como las huellas digitales, pues difícilmente dos personas tienen el mismo recorrido de experien-

cias, por lo tanto, es casi imposible que aprendan las mismas cosas del mismo modo.
(Cajiao, 2005, p.74)

Así, la riqueza del entorno físico y cultural, constituye el principal elemento estimulador del conocimiento, en cuanto procura la experiencia a partir de la cual se desencadenan los procesos cognoscitivos. Las cosas que encuentra en su medio circundante permiten desarrollar un conjunto de acciones, en el sentido de convertirse en elementos de los que se extrae información, mediante actividades posibles de realizar con ellas. La educación termina siendo la influencia intencional y sistemática por parte del mundo adulto y del educador sobre el mundo infantil y juvenil, cuyo objetivo final sería su formación y desarrollo en el que el entorno, desde una perspectiva constructiva, facilita el proceso.

De tal manera, si la educación se realiza mediante la transmisión de saberes, experiencias comunes, costumbres, construcción de normas, fabricación de objetos, creación simbólica y relaciones de significado, el aprendizaje, sería un ejercicio constante, de interacción con el medio circundante que involucra en el ser humano la capacidad sensorial y todas las facultades intelectivas que se expresan en su pensamiento. Todo el anterior proceso se debe basar en una pedagogía del afecto, en la que la educación que imparte el maestro en la escuela, gira en torno al cuerpo del niño. La educación del cuerpo es la construcción misma de la persona, de su control, del tipo de relaciones que establece consigo mismo y con los demás.

La escuela: una institución cuestionada

Desde la segunda mitad del siglo XX, la escuela se constituyó en el centro especializado para la educación del individuo, cuya responsabilidad se sumó a la tarea de encierro y control de la infancia y la juventud que la sociedad le había asignado al comienzo mismo de la modernidad. Así, la escuela sobrevino como un tipo de institución orientada a impartir una educación homogénea y específica a la población infantil y juvenil. La escolarización total de la población, ya fuese en el sector privado o público,⁴⁸ se convirtió, en Occidente, en un reto del mundo moderno y en un indicador de desarrollo humano y social. Sin embargo, para Francisco Cajiao, hay una diferencia básica entre escuela y educación, aclarando que no son palabras sinónimas y, en muchas ocasiones, tampoco son complementarias. La escolarización no garantiza el proceso de una buena educación, pues hay niños y jóvenes escolarizados, pero mal educados.

48 Para Francisco Cajiao, existe una clara diferencia lingüística y conceptual entre *colegio* y *escuela*. Los niños de estratos superiores, van al colegio, que es privado y denota "buena" calidad. Los pobres van a la escuela, que se denomina de forma despectiva, como una institución para campesinos y gentes del común, que solamente harán la primaria, tutelados por el Estado. En los colegios, hay profesores, mientras en las escuelas hay maestros. Y así, podría seguirse un largo recuento de elementos discriminatorios, no solamente en lo material, sino, sobre todo, en lo simbólico, que afecta la comprensión de lo público y lo privado en el país.

Para Francisco Cajiao, es urgente volver a pensar la escuela desde su inicio, cuestionarla y replantearla, poner una y mil veces en tela de juicio su función. Es indispensable preguntarse si las instituciones en las cuales los niños y jóvenes adquieren sus aprendizajes de vida en comunidad, responden a la cultura y valores del mundo contemporáneo. Si esos valores deben ser asimilados o puestos en cuestión, si son suficientemente incluyentes, democráticos, facilitadores de la construcción ética, receptivos frente a la diversidad, eficaces en la modelación de actitudes y comportamiento cívicos.

En esta lógica de cuestionamiento, se debe recordar que el ingreso a la escuela moderna, históricamente, ha estado marcado por el objetivo principal de aprender a leer y escribir. Sobre estas habilidades está cimentada toda la educación formal de la especie humana, sin importar su ubicación geográfica, su cultura o su nivel de desarrollo:

No hay espacio ni tiempo. La escuela está hecha para educar, para aprender a leer y escribir, para aprender a convivir apaciblemente y esto no da lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerza. Para pulir las mentes y adecuarlas a las exigencias del pensamiento se requiere controlar la motricidad desbordada del juego y de la risa. (Cajiao, 2001, p.28)

Ese control desbordado del juego y de la risa, pasa también por la preocupación y el control excesivo del tiempo y del espacio. En la escuela moderna nunca hay tiempo libre, porque todo está planificado, preestablecido y utilizado eficientemente. Sin embargo, el maestro debe tener en cuenta que:

El tiempo tiene una profunda significación en el ser humano. En cierta forma ser dueño del tiempo es ser dueño de la propia vida. A los niños desde muy pequeños se les niega esta posibilidad de apropiación: no tienen tiempo. Es decir, el tiempo no es de ellos, sino de quienes establecen el riguroso horario en el cual se desenvuelve hora por hora su vida cotidiana durante años. (Cajiao, 1994, p.94)

Para Cajiao, quien ha crecido libre puede apropiarse de su tiempo y saber lo que quiere hacer con él. De tal manera, el manejo del tiempo, desde una perspectiva autónoma, genera la posibilidad de fabricar sueños, utopías políticas, deseos, relaciones afectivas duraderas, luchar por intereses verdaderos, pensar en el futuro del país y del planeta. En la escuela se debe enseñar a los niños, niñas y adolescentes, a volar a través del tiempo, con las *alas de la imaginación*, la fantasía y la ilusión de mundos mejores.

Para Cajiao, la escuela está marcada además, por cuatro características del modelo escolar tradicional, como lo son: la realidad de la palabra, la enseñanza, la homogenización y la transmisión de información. En su análisis manifiesta que estas características se expresan de la siguiente manera:

En la escuela la realidad son las palabras: la escuela tradicional está centrada en el *discurso conceptual* que substituye al mundo real y que como tremenda herencia platónica se ha convertido en gran paralizadora del pensamiento científico que requiere, para madurar en las mentes de los niños, el contacto directo con el mundo, la capacidad de interrogar los fenómenos físicos, sociales y humanos, la habilidad para manejar información y construir hipótesis y la libertad intelectual para interpretar la realidad en vez de recibir todo resuelto en forma de verdades absolutas.

La escuela es una fábrica de enseñar: mientras más grandes fueron las fábricas y mayor la producción, se empezó a ampliar la necesidad de *recursos humanos* con capacidad para desempeñarse en labores que requerían saber leer y escribir, ordenar, contar, medir... Se requerían también obreros que tuvieran el sentido de obediencia, disciplina y orden requeridos por la colectivización de tareas interrelacionadas. Era necesario aprender a seguir instrucciones, mecanizar actividades y cumplir horarios. Y la escuela fue diseñada de modo que las competencias para trabajar en el mundo de la modernidad se adquirieran en la infancia.

Lo igual es mejor que lo diverso: la escuela aparece, todavía hoy, como el más eficaz aparato civilizador del cual dispone la sociedad. En este contexto, civilizar tiene el sentido de occidentalizar, de imponer los valores de los pueblos europeos del siglo XVI a las culturas que fueron descubiertas y sometidas. La modernidad homogeniza a los individuos y las culturas a través de la escuela que como institución juega un papel preponderante.

Tener más información es ser más culto: a comienzos del siglo XVIII se comienza a construir un currículo que no cesa de introducir cursos y asignaturas que incluyen la historia, la filosofía, la gramática, las ciencias naturales y las matemáticas. Cada uno de estos campos se va dividiendo de acuerdo con la taxonomía disciplinar propia de la ciencia de los siglos XIX y XX. Se exige, entonces, que los niños y adolescentes estudien biología, química, física, matemática, historia, geografía, idiomas, computación, filosofía, historia, religión, arte, literatura, música..., sin mencionar algunas exigencias adicionales de carácter optativo. *Lo que caracteriza la concepción curricular es la dispersión, el fraccionamiento y la ausencia de sentido* de lo que los estudiantes deben asimilar, con un gran esfuerzo de memoria, ya que no existen nexos lógicos entre una y otra cosa que permitan que cada pieza del rompecabezas encaje en alguna unidad significativa (Cajiao, 2005).

Ante las anteriores particularidades de la institución, Cajiao propone *el mundo real* como punto de encuentro. A la tradición escolar que cree que el mundo está hecho de palabras, debe contraponerse una reivindicación de la realidad como camino para recuperar una visión del mundo objetivo, que permita la construcción de un universo humano con significados propios. Es evidente que cambiar la educación, de tal manera que niños y jóvenes adquieran las habilidades intelectuales y prácticas requeridas en los nuevos entornos del conocimiento y el trabajo, invita como

reto indispensable a *desordenar* las instituciones, cambiar sus relaciones jerárquicas, reacomodar las prioridades, reconocer los avances de la ciencia en relación con el aprendizaje, rebautizar los procedimientos, cambiar los objetivos y eliminar todas las formas de estandarización de lo humano.

Por otro lado, la escuela colombiana, a finales del siglo XX, era una institución que se caracterizaba por su marginalidad con respecto al Estado de Derecho. La autoridad en la escuela no emanaba de la ley sino de quién detentaba el poder. La escuela se había instituido históricamente en un establecimiento autoritario, en el que todo el mundo terminaba atrapado: maestros, niños directivos, padres de familia. No había ley. El maestro y el rector de la institución eran la ley, y por tanto no había régimen de derecho escolar. La escuela, en términos de conflicto escolar, se presentaba como una institución rezagada, mientras algunos estudiantes portaban armas y consumían algún tipo de alucinógeno, el conflictito de disciplina giraba en torno al uso del uniforme. La complejidad de los conflictos escolares contemporáneos había desbordado la escuela moderna, lo que requería que la manera de dormirlos y la misma concepción de justicia escolar debía repensarse.

De tal manera en la escuela, se juzgaban por parte de los maestros, no solamente los actos de los niños, sino su pensamiento, sus actitudes, sus convicciones, sus familias, su apariencia, su inteligencia, sus aficiones, su estado de ánimo. A mediados de los años noventa, para Cajiao, la justicia escolar se debía abordar bajo dos enfoques: *la justicia social y la justicia como mecanismo de solución de conflictos*.

Dentro del primer enfoque se hacía necesario referenciar el marco jurídico en el cual se inscribía el sistema escolar para garantizar un derecho fundamental. El segundo enfoque, nos permitía regresar a la cotidianidad escolar para abordar el tema de la pedagogía y la forma como la escuela acerca o distancia a los niños de un aprendizaje de convivencia social acorde con expectativas de crecimiento humano basado en la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la ley. (Cajiao, 1994, p.115)

Se debía avanzar, así, en los años noventa del siglo XX, con base en nuevos marcos interpretativos que permitieran la generación de nuevos conocimientos sobre la cuestión del conflicto escolar. El conflicto en la escuela, no debía asumirse en sentido negativo; era más bien una situación natural en la que los individuos se desenvolvían en las instituciones escolares, a partir de sus roles e intereses. Los estudiantes, profesores y directivos, debían más que evitar el conflicto, cuya tarea en ocasiones se hacía imposible, pues se debía enfrentar para construir a partir de él nuevos acuerdos. En palabras de Cajiao:

Esto hace que lo esencial en el proceso de la escuela no sea solamente evitar los conflictos sino encontrar la forma más productiva para resolverlos, de tal modo que a partir de ellos y de sus soluciones se pueda desarrollar una pedagogía de la convivencia y del trabajo en grupo, propios de una colectividad orientada hacia metas. (Cajiao, 1994, p.123)

La concepción que Cajiao tenía de la escuela, desde la perspectiva del conflicto y la justicia escolar, fue reafirmada en 1996, en el informe final del *Proyecto Atlántida*. En este, después de un largo proceso investigativo dio a conocer que la escuela se había rezagado reproduciendo un modelo arcaico de institución, que se expresaba, básicamente a finales del siglo XX, en dos aspectos: en *la concepción del conocimiento y en su organización social* (Cajiao, 1996).

Con relación al primer aspecto, la escuela centró su función en la distribución de información, dejando de lado procesos pedagógicos encaminados al procesamiento de la información proveniente de nuevas y múltiples fuentes y a la creación de nuevos conocimientos, aniquilando así su esencia, convirtiéndola en una institución socialmente ineficaz. Dicha situación era grave para la sociedad colombiana, si se tenía en cuenta que la “creatividad” era la herramienta fundamental que debía desarrollar la escuela para las exigencias del mundo moderno y de la sociedad del futuro.

El segundo aspecto, que tenía que ver con *el atraso* escolar, se expresó en *la naturaleza de la organización social de la escuela*, que se basaba en un esquema en el que todo descansaba sobre el poder del maestro, donde no existían mecanismos reales de participación de otros estamentos de la comunidad escolar (padres y alumnos) en las decisiones fundamentales de la institución educativa. En este sentido, para Cajiao, a finales del siglo XX, en el ámbito nacional, no existía una pedagogía para la solución de conflictos, ni conceptos ni mecanismos de justicia que permitieran que estos se dirimieran por vías democráticas.

Frente a esta y otra serie de realidades, la escuela contemporánea debía promover el *intercambio cultural en ambientes plurales*; el mundo actual, tan globalizado en la información, exigía que los pueblos formaran ciudadanos con capacidad de moverse entre diversos entornos culturales. Los investigadores de *Atlántida*, encabezados por Cajiao, hacia 1996, plantearon como una necesidad urgente que la escuela asumiera una función de “negociadora cultural”, que implicaba un aprendizaje mutuo y un intento de construcción conjunta de significados entre maestros y jóvenes. Esto exigía una concepción diferente de la escuela, que ya no estaría establecida sobre una imposición de significados estáticos y definitivos sobre una población joven, sino sobre un intento de interpretación de la realidad a partir de visiones diferentes.

Este tipo de escuela moderna, rígida, altamente normalizadora y organizada autoritariamente alrededor de la disciplina formal, no respondía, entonces, a ninguna de las demandas de los sujetos: niños, niñas y, particularmente, adolescentes escolares. La escuela requería así, cambios profundos orientados a la creación de currículos flexibles con materias opcionales, validación de cursos y certificación de habilidades, por medio de los cuales se reconociera, a la vez, modalidades de aprendizaje individual, tutorías u otras opciones no convencionales. En el contexto contemporáneo, el punto crucial de toda discusión con relación a la escuela, era si la transformación profunda de toda sociedad se podía hacer a través de las institu-

ciones educativas o, por el contrario, ellas se limitaban a reproducir a su manera la cultura en la cual estaban inmersas;

En este contexto es indispensable preguntarse sin las instituciones educativas que tenemos corresponden al tipo de sociedad que queremos construir o si esas institucionalidades corresponden a otro tipo de sociedad que ya tendría que haber quedado en el pasado. Es indispensable preguntarse si las instituciones en las cuales los niños y jóvenes adquieren su aprendizaje de vida en comunidad responden a la cultura y valores del mundo contemporáneo, si esos valores deben ser asimilados o puestos en cuestión, si son suficientemente incluyentes, democráticos, facilitadores de la construcción ética, receptivos frente a la diversidad, eficaces en la modelación de actitudes y comportamiento cívicos. (Cajiao, 2014, p.11)

El sistema educativo y los educadores debían reconocer que, en los últimos treinta años, la escuela había cambiado, pero era un cambio que provenía de sus habitantes, particularmente, de lo que traían y llevaban los niños, niñas y adolescentes en su continuo trasegar entre las aulas, las calles, la televisión, los centros comerciales, sus amigos y sus heterogéneos grupos familiares. A pesar de los duros cuestionamientos, la escuela contaba aún con un atractivo para los estudiantes, en la medida en que era un espacio físico para reunirse con sus pares y amigos. Dicha relación afectiva y de significado, se constituía en fundamental para establecer nuevos vínculos con los maestros y con la institución. La escuela, más allá de sus fronteras físicas, sus muros y tapias, se podía reinventar continuamente con base a este tipo de relaciones simbólicas y subjetivas.

Por otro lado, la organización escolar tradicional desafiaba gran parte del conocimiento científico sobre los procesos de aprendizaje contemporáneo. Investigaciones de varios campos, como la biología, la psicología y la neurología, habían mostrado nuevas facetas de los procesos cognitivos, que eran ignoradas por la institución. Para tener en cuenta las transformaciones del mundo contemporáneo, desde la perspectiva de Cajiao, se requería entonces de una total revolución de las estructuras fundacionales de la escuela. En sus palabras:

De hecho, hace mucho tiempo que el discurso pedagógico reconoce que la pedagogía debe estar centrada en el alumno, pero pocas veces se dice que la organización de la escuela debe estar centrada en él. La escuela sigue centrada en los adultos y en sus estructuras de autoridad. (Cajiao, 2005, p.58)

En esta lógica, Cajiao ha demostrado, a lo largo de sus reflexiones, que el arte, la creatividad y la educación artística, chocaban contra las prioridades de la escuela formal. Aunque la pedagogía moderna, desde su inicio, había reivindicado el desarrollo de los sentidos, el fortalecimiento del arte, la creatividad y el desarrollo de la imaginación infantil en el proceso educativo, dicho proceso e iniciativa eran rápidamente sometidos a los rigores de la alfabetización temprana, y muchas de sus habilidades expresivas se veían inhibidas por la exigencia de leer y escribir. Con ello,

los niños perdían la posibilidad de entender el mundo y de entenderse ellos mismos, porque el lenguaje, casi exclusivo que se les imponía, no era suficiente para expresar todas las necesidades y realidades complejas del individuo que, por su naturaleza, ve el mundo a través de la emoción. La educación estética, para Cajiao, debía hacer referencia a una manera de vivir la vida, a una capacidad de sentir y apreciar objetos, acontecimientos y comportamientos humanos. La *estética*, entendida como un refinamiento del espíritu humano, para Cajiao, se debía articular, al igual que ocurrió en la antigua Grecia, con la ética y con el *conocimiento racional*. La educación estética se constituía en el camino para el placer, el disfrute de los sentidos, la contemplación del cosmos, la cualificación del afecto, la expresión de los más altos sentimientos y la emoción de los actos humanos más nobles. La formación estética requería, además, de maestros cultos y preparados; una sociedad que se respetase así misma, que reconstruyera un sentido de la dignidad en el ejercicio de las funciones públicas y una conciencia colectiva permanente, que lograra estimular las oportunidades de acceso a los bienes más altos de la cultura universal.⁴⁹

Sobre las ciencias sociales escolares

En el ámbito pedagógico, ese *quién soy yo*, con el que en ocasiones iniciamos una actividad didáctica de reconocimiento del grupo, cuenta con un peso psicológico, sociológico y antropológico, que las ciencias sociales escolares deben valorar, debido a que el niño hace parte de una familia, una comunidad y un grupo social, de una institución dominada *escuela*, que representa igualmente una institucionalidad más grande: el *Estado*. La escuela, independientemente de si es pública o privada, representa la institucionalidad mediante la cual el niño comienza a hacer parte de una sociedad mediada por las normas. La escuela es un microcosmos social, que prefigura para el niño algo similar a lo que en el transcurso de su vida serán sus relaciones ciudadanas. Para Francisco Cajiao, la vida en el escenario de lo público, comienza a aprenderse siendo un ciudadano escolar. En este sentido, la escuela:

es el ámbito por excelencia de la formación cívica, en tanto que es el primer ambiente institucional formal con el cual se enfrenta la persona en su primera infancia y dentro de la cual permanece hasta el momento de incorporarse al mundo del trabajo. En la escuela existe un cuerpo normativo explícito, plasmado en reglamentos; un orden jerárquico definido que determina instancias de autoridad con poderes específicos, un conjunto de derechos y deberes para cada sector de la población escolar, un espacio físico que constituye el territorio escolar, un sistema de relaciones interpersonales y un sistemas de significados de comportamientos cotidianos. (Cajiao, 2014, p.63)

49 Los postulados de Francisco Cajiao sobre la Educación estética y la formación artística en la escuela colombiana se ubican en la desaparecida *Revista Pensamiento, (palabra)...* Y oBra. U, de la UPN en 1998. También en el libro "Instrumentos para escribir el mundo", de Francisco Cajiao, publicado por editorial Magisterio en 2005.

Los maestros, en la institución escolar, deben tener claro que su labor consiste en avanzar en las formas civilizadas de convivencia. Aprender a controlar los impulsos, a conversar con los compañeros, a discutir con base en argumentos, a respetar al adversario, a disentir sin agredir, lo cual se constituye en ejercicios que el maestro y la escuela deben promover. Dichas iniciativas de trabajo, en el campo de las ciencias sociales escolares, moderan en el estudiante el carácter y el cultivo de la razón a lo largo de la vida para aprender a vivir en paz. La escuela, reconocida de entrada como el máximo escenario de lo público, al cual accede el estudiante, lo reconoce como ciudadano con derechos y deberes, pero bajo una premisa de carácter formativo, que más adelante le permitirá desenvolverse en la sociedad con un proyecto de futuro.

En primera instancia, en las ciencias sociales escolares, hay un lenguaje en el que aparecen tres enunciados de manera reiterativa: *tiempo, espacio y grupos humanos*. De tal manera, todo acontecimiento social es temporal y, en razón de ello, histórico. El tiempo histórico presenta dificultades, tanto para el niño como para el adulto. En la historia existen las figuras de corta, mediana y larga duración, pero, para Cajiao, el maestro y el niño deben comprender que, en el devenir histórico de los pueblos, existen años más largos que otros, periodos históricos más largos que otros, en el sentido de su importancia relativa. El tiempo histórico hace referencia a unas multitudes variables que determinan un particular ritmo único de un acontecimiento.

En segunda instancia, con relación al espacio humano denominado *paisaje*, se debe aclarar que se diferencia del espacio físico que describe la geografía tradicional. El espacio tiene un carácter histórico, es dinámico y cambiante, dado que el hombre va modificando su significación y su apariencia, creando nuevos paisajes y modificando fronteras en sus indeterminadas luchas territoriales. Como tercer medida, cuando se ubica a un grupo humano en un tiempo y un espacio determinados, nos acercamos a la definición de *pueblo y cultura*, donde se entiende al pueblo, en el sentido de un conglomerado de personas que desarrollan actividades, regido por un conjunto de normas explícitas, que son aplicadas a todos los miembros del grupo a través de un sistema de organización definida. Al mismo tiempo, en un pueblo pueden coexistir diversas culturas, lo que permite al maestro y al estudiante enfrentar niveles analíticos para su estudio, descifrando sus modificaciones y cambios.

El área de las Ciencias Sociales ha contado, históricamente, con una serie de *mistificaciones* que dan cuenta de aquello que se le exige o espera del espacio que ocupan en la escuela. Esta situación está falsamente relacionada con los contenidos que deben tratarse en estos espacios académicos y su resultado final, lo que genera la sospecha de que las ciencias sociales no solo son mal comprendidas o aplicadas en el ámbito escolar, sino que están supeditadas a cierto fracaso en la construcción y formación de ciudadanos que pretenden como objetivo de su práctica pedagógica. Para Francisco Cajiao, resulta importante darle valor prioritario a la enseñanza de las

ciencias sociales desde la primera infancia. De hecho, el tipo de comportamiento social y la capacidad e incapacidad de reflexión sobre el universo social que tienen los adultos, obedece al tipo de educación que recibimos desde niños, de tal manera que trascienda el nivel de transmitir anécdotas hasta llegar a formar hombres que vivan con “actitud histórica” y responsabilidad social. Para este pedagogo:

El objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales es lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión ordenada y comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso y condicionado por un entorno social, cuya realidad actual es el resultado de un proceso histórico, a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organización social, formas de relación con el espacio físico, formas características de expresión, formas de producción, intercambio y distribución de la riqueza, formas particulares de interpretar la realidad. (Cajiao, 2000, p.18)

Así, Cajiao invita a pensar el concepto de *actitud histórica*, como una perspectiva que debe guardar el área de ciencias sociales para la reflexión y el análisis de las decisiones y tensiones en las que los individuos se encuentran desde el momento en que nacen, descartando, de esta forma, temas como el azar, el destino manifiesto o la imposibilidad de ser partícipes de la transformación de la realidad social. De tal modo, las ciencias sociales escolares estarían aportando, de manera consustancial en el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes escolares, inapreciables valores. En tal sentido:

La educación como quehacer pedagógico hace referencia a una tarea de integración de la persona, de toma de conciencia de la realidad, de autoafirmación del individuo en su medio social, de capacidad de autocontrol, de posibilidad de decidir equilibradamente sobre la propia vida, de madurez emocional en la vida de relación. La educación hace referencia al proceso puramente de construcción del hombre, a fin de lograr la máxima relación posible de las potencialidades de las personas. (Cajiao, 2000, p.22)

El niño debe comprender que todo hecho real es el resultado de un proceso y que, por consiguiente, lo verdaderamente importante, es comprender los procesos sociales. Esto nos sitúa en una dimensión de secuencias temporales causales y en una dimensión histórica. Por eso, despertar en el niño la actitud de *la pregunta histórica*, es contribuir a formarlo en el cuestionamiento de los procesos sociales. Igualmente, esto se apreciaría en lo que se refiere a los hechos cotidianos de su vida individual, familiar y grupal, ya que todos ellos responden a un proceso en el cual intervienen múltiples causales que actúan en el tiempo, en el transcurrir público de los hechos, en la memoria colectiva y en la historia.

La formación de la *actitud histórica*, es un elemento central en el proceso educativo, ya que persigue como objetivo principal, que el niño tome conciencia clara de su responsabilidad social en la dimensión del tiempo y se asuma así mismo como artífice en la construcción del mundo. Lo anterior advierte a los maestros, partir de

las inquietudes y preguntas que plantea el niño, las particularidades del mundo que él mismo percibe y asume como primordiales en su vida:

Creo que el ideal que debe perseguirse es el de formar un hombre consciente de sus capacidades de definir su propio destino como parte de un grupo social y, por tanto, capaz de incidir en la estructura social en la que vive, a fin de ajustarse a ella al mismo tiempo que la va modificando. Esto supone, de parte del educador, un replanteamiento muy diferente de la labor educativa que, por supuesto, debe estar asentado sobre criterios muy claros, a fin de no desembocar en la anarquía total, que no es otra cosa que la manifestación de un individualismo profundo. (Cajiao, 2000, p.29)

Estamos, entonces, frente a la idea de que el proceso es fundamental para la comprensión y la posibilidad de ubicar a los niños y niñas en un papel activo en la construcción de la realidad del contexto que los rodea, posibilitando preguntar y cuestionar este proceso, en tanto su producción tendría validez tanto en lo físico como en lo social. Por esto, despertar en el niño la actitud de la *pregunta histórica*, es contribuir a formar en él, el cuestionamiento de los procesos sociales. Igualmente, hace referencia a los hechos cotidianos de su vida individual, familiar y grupal, ya que todos ellos responden a un proceso en el cual intervienen múltiples causales que actúan en el tiempo.

La *actitud histórica* se constituye así, en la base de un comportamiento ético, entendido este como una toma de conciencia sobre la propia responsabilidad en el desarrollo del acontecer social. Se trata de inculcar al niño *la conciencia de su papel constructor*, de su aporte personal al grupo, de su capacidad de transformar la realidad y de su obligación a tomar las riendas de su propio destino. Para Francisco Cajiao, suprimir la historia en la escuela como asignatura central en la construcción de la identidad nacional, se ha constituido en una experiencia negativa, que ha traído consecuencias perjudiciales para la sociedad, empezando por las crisis de identidad de las nuevas generaciones.

De tal manera, generar la *actitud histórica* en la escuela, parte de una reconstrucción de la mirada del maestro y, por supuesto, del estudiante, y de una relación que se cruza en el aula de clase, como es la autoridad. Sin embargo, llevar la autoridad al salón de clase, para Cajiao, no tiene que ver con la imposición del mundo adulto, sino con la dirección del maestro. Se hace fundamental que se comprenda por parte del estudiante, que los objetivos del maestro son acordes a los que él puede mantener, pero será el maestro, en última instancia, quien estimule el diálogo y el consenso de la necesidad de un sujeto que sea capaz de tomar las decisiones y orientaciones en el desarrollo de la búsqueda de sus objetivos. Por lo demás, dichos objetivos son compartidos por todos quienes participan en la construcción del aprendizaje en el salón de clases o en el contexto escolar.

Consideraciones finales

Francisco Cajiao Restrepo encarna la labor y el compromiso del pedagogo que se ha pronunciado en torno a varios temas prioritarios para la escuela iniciando por su concepto de maestro contemporáneo visto como aquel que promueve la investigación y que acerca a los niños, niñas y adolescentes a la ciencia como experiencia investigativa, a las fuentes del conocimiento y a los procedimientos científicos. El maestro contemporáneo es aquél que genera estrategias de trabajo colectivo, cuestionando la escuela en todo el sentido de la palabra, pero de manera particular con relación a la ciencia, la innovación y la tecnología. Es dueño de una didáctica que piensa los elementos prioritarios de la escuela con base a las necesidades de los estudiantes y que tiene en cuenta sus formas de expresión, su creatividad, la escritura y la lectura, como también la formación ciudadana. En buena medida para Francisco Cajiao, el maestro enseña y educa a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes escolares. Resuelve conflictos que sirve de intermediarios en las diferencias buscándolas zanjar de una manera equilibrada.

Por otro lado, el niño desde su perspectiva en esencia es juego y lúdica, al niño se le debe garantizar mayores espacios de esparcimiento y socialización mediados por actividades acogedoras que sean valoradas por la escuela y por el mundo adulto. El niño debe ser pensado no solo desde el juego, sino desde su creatividad y diversas formas de expresión. La niña, el niño y el adolescente escolar deben ser vistos como sujetos con capacidades intelectuales, portadores de inquietudes y preguntas que parten del escenario de su cotidianidad y de la escuela misma, con el fin de tensionar el conocimiento que ofrece la ciencia. Por su parte, la escuela como institución que vive un continuo cuestionamiento debe proponer una alternativa de diseño curricular centrada en este sujeto, pero teniendo en cuenta el contexto sociocultural local y regional, además de la comunidad académica. Se trata, para Cajiao, de hacer una historia del conocimiento y de la escuela, de manera que el niño, en determinado contexto, comprenda que es lo que está aprendiendo y responda a un proceso en el cual han participado miles de personas a lo largo de la historia.

Para Cajiao a finales del siglo XX, los adolescentes escolares colombianos demostraron el atraso social de la escuela en cuanto a la concepción, práctica del conocimiento y organización social, haciendo un especial énfasis en la ruptura de sus expectativas con relación a lo que les ofrecía esta institución y el mundo adulto. No obstante, los adolescentes demostraron, y demuestran, una gran capacidad de compromiso con la institución escolar, cuando dentro de su organización se presentan posibilidades reales de participación y, sobre todo, cuando son escuchados. Así el buen maestro ilumina la vida del estudiante, asume la pedagogía, no solo como un espacio de reflexión, sino como un ámbito de saber que le permite mejorar la práctica con base en las necesidades de sus estudiantes. Por lo demás, la escuela en términos pedagógicos debe estar centrada en el alumno. La escuela además debe

promover la sensibilidad vista como una manera de vivir la vida, como una capacidad de sentir y apreciar objetos, acontecimientos y comportamientos humanos. La *estética*, entendida como un refinamiento del espíritu humano se debía articular con la ética y con el *conocimiento racional*. Así, el concepto de *actitud histórica* se constituye en la base de un comportamiento ético, entendido como una toma de conciencia sobre la propia responsabilidad en el desarrollo del acontecer que compartimos a diario con las demás personas.

Por último, se concluye que es urgente volver a pensar la escuela desde su inicio, cuestionarla y replantearla. Es preciso preguntarse si las instituciones en las cuales los niños y jóvenes adquieren sus aprendizajes de vida en comunidad, responden a la cultura y valores del mundo contemporáneo. Así, la escuela contemporánea debía promover el intercambio *cultural en ambientes plurales*; el mundo globalizado exige la formación de ciudadanos con capacidad de moverse entre diversos entornos culturales. La escuela se debe constituir en una institución idónea para el aprendizaje de los estudiantes, para resolver sus preguntas e inquietudes. Cualquier reforma escolar debe ser pensada con base a las necesidades, inquietudes y preguntas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes escolares. La escuela debe ser una institución no pensada para la homogeneidad sino para la pluralidad, no para el silencio sino para ebullición, no propiamente para la enseñanza sino para el aprendizaje de los estudiantes. Escuela, maestro, investigación escolar, pedagogía y educación debe partir de las necesidades, inquietudes y preguntas del mundo infantil, adolescente y juvenil, siendo una de las banderas del pensamiento pedagógico de Francisco Cajiao Restrepo.

Referencias bibliográficas

- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá, D.C.: Fundación FES.
- Cajiao, F. (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Revista Nómadas*, 4. Bogotá: Universidad Central.
- Cajiao, F. (1998). Documento "Primer Seminario Vida Maestro". Bogotá D.C.: IDEP.
- Cajiao, F. (2000). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá, D.C., Fundación FES.
- Cajiao, F. (2001). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Bogotá, D.C., Magisterio
- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo*. Escritura, lectura y política en el universo escolar. Bogotá, D.C., Magisterio.
- Cajiao, F. (2014). *Fortalecimiento institucional y liderazgo educativo. La importancia de las instituciones en la construcción de civilidad*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.

Cajiao, F. (2017). *La educación colombiana desde mi columna*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.

Cajiao, F. et al. (1997). *Proyecto Nautilus. El espíritu científico en la Escuela*. Bogotá: D.C.: Fundación FES.

Artículos de prensa

Cajiao, F. (10 de febrero de 2013). Los buenos maestros. *El Tiempo*.

Cajiao, F. (13 de agosto de 2013). Las profesiones y los oficios. *El Tiempo*.

Cajiao, F. (18 de noviembre de 2013). Preguntas difíciles. *El Tiempo*.

Cajiao, F. (2 de noviembre de 2015). Urgencia de memoria. *El Tiempo*.

Cajiao, F. (23 de junio de 2010). El pensamiento de los niños necesita espacio para crecer sin barreras. *El Tiempo*.

Cajiao, F. (25 de marzo de 2013). La necesidad de jugar. *El Tiempo*.

Cajiao, F. (26 de agosto de 2013). Gobernar un caballo furioso. *El Tiempo*.

Cajiao, F.. (27 de junio de 2016). La investigación y ciencia en la escuela. *El Tiempo*.

Cajiao, F.. (30 de noviembre de 2015). La práctica hace al maestro. *El Tiempo*.

ANTANAS MOCKUS (1952-): LA COMUNICACIÓN Y LA CONSTITUCIÓN DE UN MAESTRO CONTEMPORÁNEO

Este capítulo aborda la vida y obra de un educador contemporáneo destacado, Antanas Mockus Šivickas, matemático, filósofo y político; quien además de ejercer la cátedra universitaria de 1975 a 1991, cuando fue nombrado vicerrector y luego rector de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá. Incursiona en la política y gana dos veces el cargo de alcalde de Bogotá (1995-1998 y 2001-2003), fue candidato presidencial en 2006 y en 2010, y actualmente es senador de la república (2018). Es importante valorarlo en su dimensión pedagógica y educativa, pues sus reflexiones, postulados e investigaciones han sido muy significativas en la conceptualización de la escuela, pero también su trabajo en la formación ciudadana ha contribuido a ampliar el campo de la pedagogía contemporánea en Colombia.

El recorrido por la obra de Antanas Mockus como pedagogo, que se plantea en este capítulo, consta de cinco puntos: en el primero se aborda de manera breve su espacio biográfico con el interés de establecer su semblanza como profesor, investigador, académico y político; en segundo lugar, se presentan sus primeros cuestionamientos —a lo largo de los años ochenta del siglo XX—, del conductismo y la llamada “tecnología educativa”, en momentos en que las principales facultades de educación se habían inscrito en esta propuesta que terminó siendo cuestionada por el Movimiento Pedagógico Colombiano, que emerge hacia 1982; en tercer lugar se abordarán las reflexiones de Mockus en el marco del Grupo Federici en torno el tema de la comunicación y la pedagogía; en cuarto lugar se estudiarán “Las fronteras de la escuela”, que como postulado “antanista” reconoció en su momento sus distanciamientos, tensiones y relaciones con el mundo material y cotidiano de las personas; por lo demás, dicha discusión liderada de nuevo por el Grupo Federici, marcaría a mediados de los años noventa los conceptos de pedagogía que se manejaban en las

facultades de educación del país; en quinto lugar, abordamos la categoría de “anfibio cultural” y su relación con la cultura ciudadana, las cuales terminan siendo las grandes propuestas políticas de formación de este pedagogo. Por último, se abordará la pedagogización y escolarización de la ciudad que Mockus experimentó como iniciativa de gobierno ciudadano para Bogotá, la cual, aunque no se ha mantenido por los alcaldes sucesores, conserva cierto grado de vigencia.

Nos queda por reconocer que algunos apartes del presente capítulo no son más que apuntes de clase, hipótesis sobre su pensamiento e inclusive transcripciones de las ideas “antanistas” en torno a sus conceptos de escuela, pedagogía, anfibio cultural y cultura ciudadana, entre otras categorías, las cuales hemos discutido con nuestros estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital de Bogotá. El interés final ha sido valorar el legado de este pedagogo contemporáneo que ha trascendido el espacio escolar formal para materializar su propuesta educativa en el escenario amplio y complejo de la Ciudad.

El espacio biográfico de Antanas Mockus

Aurelijus Rutenis Antanas Mockus Šivickas, mejor conocido como “el profesor Mockus”, hijo de migrantes de Lituania, nació en Bogotá, el 25 de marzo de 1952, criado y educado en una familia de clase media, en la que su padre, ingeniero de profesión, le enseñó matemáticas, y su madre, artista de vocación, le enseñó a apreciar y valorar el arte. En 1962, tras terminar sus estudios de secundaria en el Liceo Francés de Bogotá, realiza estudios de matemáticas y filosofía en la Universidad de Dijon (Francia), donde obtuvo un Master en matemáticas en 1972. De regreso a Colombia, es nombrado instructor asistente adscrito al departamento de matemáticas en la facultad de ciencias de la Universidad Nacional de Colombia, en 1975. Entre 1977 y 1981 es instructor asociado y entre 1982 y 1988 es profesor asistente. En la misma Universidad hace una maestría en filosofía, en 1988, con un trabajo de tesis laureado, titulado: Representar y disponer: un estudio de la noción de representación orientado hacia el examen de su papel en la comprensión previa del ser como disponibilidad, “En ese escrito Mockus no solamente corrobora con gran cuidado las tesis de Heidegger con respecto al giro producido en la Modernidad, y en el cual Descartes jugó un papel decisivo, sino que lleva más adelante sus consideraciones al preguntarse si con ello no hemos llegado a una comprensión realmente nueva e irreversible de lo que significa conocer” (Díaz, 2008). En junio de 2004, le es otorgado el Doctorado honoris causa en Filosofía en la Universidad de París XIII, reconociéndolo como un matemático y un filósofo cuya vida y obra han constituido una trayectoria excepcional.

Desde los años ochenta, Mockus mostró interés, además del trabajo investigativo en matemáticas y filosofía, en los temas de la enseñanza de la ciencia, la pedagogía y la educación pública, y por ahí entró en contacto con los maestros del *Movimiento*

Pedagógico Nacional, con quienes compartió dos cuestionamientos fundamentales al sistema de educación que ese entonces agenciaba el Estado: lo primero, fue una crítica cognitiva a las maneras de evaluar la calidad de la educación a través del examen del ICFES; y en segundo lugar, el cuestionamiento al modelo conductista en educación a través del cual se instrumentalizaba al maestro. La prueba del ICFES como examen que medía la eficiencia del estudiante por medio de preguntas de selección múltiple, basado en la psicometría, excluía la posibilidad de emplear eficazmente el lenguaje, así como la fundamentación discursiva de la respuesta. El dominio del lenguaje, su disposición y capacidad de argumentar, así como una buena actitud hacia el saber marca el futuro de las relaciones del individuo y su desenvolvimiento como profesional y ciudadano, aspecto que no contemplaba el examen del ICFES. Por otro lado, desde el modelo conductista de la época, diseñarle al maestro su trabajo en detalle era descalificarlo, era privarlo de su palabra y prescindir de su saber. En palabras de Antanas, frente a este tema:

El Movimiento Pedagógico surge de la convergencia de dos problemáticas: El rechazo al diseño instruccional como estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio de educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional; y la voluntad de rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano la identidad de trabajador de la cultura comprometido intelectual con su circunstancia histórica. (Mockus, 1984, p.32)

El Movimiento es precisamente pedagógico por cuanto expresa la voluntad de reconocer la especificidad de la pedagogía como formación y como profesión, como experiencia y como vocación. A lo largo de los años ochenta, el profesor Mockus se perfila como uno de los principales intelectuales de la educación en Colombia, y uno de los líderes del *Grupo de Investigación Federici*, de la Universidad Nacional, nombre dado en honor al profesor Carlo Federici Casa, pionero de la pedagogía aplicada a las matemáticas, y pensador de la teoría de la educación y de la enseñanza de la ciencia. Este grupo permaneció activo por cerca de quince años. A lo largo de los años ochenta, haciendo parte del *Movimiento Pedagógico Nacional*, el *Grupo Federici* busca que los maestros:

¡tomen conciencia de la importancia del lenguaje y de la fuerza social del saber y del discurso argumentado, evitando así en la escuela una pérdida de sentido que llegue a romper la comunicación. La escuela en los años ochenta debería poner mayor énfasis en el lenguaje, constituyéndose en un criterio de calidad y en parte del quehacer cotidiano del maestro. (Mockus, Hernández et al, 1987)

Entre 1988 y 1991, ocupa la posición de vicerrector de la *Universidad Nacional de Colombia*, y luego Rector, entre 1991 y 1993. Al desempeñar este último cargo impulsó una reforma académica que culminó en la actualización curricular de todos los cursos de pregrado, la implementación de la evaluación a docentes por parte de alumnos y egresados, el establecimiento de un sistema de salarios e incentivos para los docentes basados en la productividad y en la buena evaluación.

Un estilo dislocador

Siendo Rector, desde 1993, Mockus empezó a escandalizar la opinión pública con una serie de gestos o acciones teatrales irreverentes y provocadoras. Empezó rompiendo los protocolos al viajar a su oficina en bicicleta, aunque debió luego aceptar el Mercedes oficial por normas de seguridad. El 15 de mayo de 1991, en Manizales, negociando con un grupo de estudiantes encapuchados que se había tomado la vicerrectoría de la sede, y retenido durante unas horas al vicerrector, Antanas señaló la bragueta de sus pantalones, lo que él llamó *El braguetazo de Manizales*, (*El Tiempo*, 15 de mayo de 1991) y fue demandado por “haber mostrado sus genitales”; cosa que nunca ocurrió (*El Tiempo*, 9 de mayo de 1993). El 6 de mayo de 1993, citado a una reunión con el secretario general de la Presidencia, Miguel Silva, para acordar la presentación de la Ley Orgánica de la Universidad ante el Congreso, Mockus se presentó armado con una espada rosada de plástico al Palacio de Nariño. La prensa dijo que “con el propósito de darle un tono lúdico al debate que se ha generado en torno a la Universidad” (*El Tiempo*, 7 de mayo de 1993), lo que para Antanas era en cambio un símbolo de la lucha por la defensa de la Universidad pública. El asunto llegó a su clímax el 17 de octubre de 1993, cuando en un encuentro sobre artes en el auditorio de la Universidad, fueron abucheadas las directivas, y Antanas se adelantó en el escenario, dio la espalda al público, se bajó los pantalones y mostró su trasero. Este hecho generó que varios sectores de la sociedad pidieran su renuncia del cargo. En este momento su vida académico-administrativa sufre una fractura e inicia su vida política. Ya como hombre público —candidato a la alcaldía, alcalde por dos veces, y luego candidato presidencial—, esos actos simbólicos de dislocación o de “violencia simbólica” —como empezó él mismo a teorizarlos— pasaron de ser provocaciones a convertirse en su propuesta particular de lo que llamaríamos “intervención pedagógica ciudadana”, que se abordará más adelante.

Así, en agosto de 1997, siendo candidato a la presidencia, sentado en mesa redonda de candidatos, arrojó intempestivamente un vaso de agua a su vecino de silla, que era coincidentalmente el respetable representante liberal, Horacio Serpa. Sería largo enumerar las múltiples —y complejas— ocasiones en que acudió a estas actuaciones, que, conscientemente, van desde su vida privada “como su boda en un circo, llevando trajes fabricados en fique y montado en un elefante” hasta sus campañas políticas o cívicas, “como cuando utilizó trajes de superhéroe e incluso llegó a improvisar canciones de rap”. (Wikipedia, Antanas Mockus) Pero, todo esto sería un poco folclórico, si no se entiende que, siendo ya alcalde de Bogotá, transformó estas acciones provocadoras en intervenciones estéticas en el espacio urbano, como formas de intervención en la cultura urbana. “Hizo campaña en 2002 vestido de apóstol; como alcalde, vestía a su secretaria de gobierno de monja mientras él era Súper Cívico; y cuando se lanzó a la alcaldía por segunda vez le pidió perdón a la ciudad por haberla abandonado haciéndose lavar los pecados en una pila pública.

Cuando confesó su mal de Párkinson, le pidió a la opinión pública que no lo “crucificaran”. Mensajes como “la vida es sagrada” y “los recursos públicos son sagrados” tienen acogida como leyes más espirituales que políticas, por lo cual son tomadas por la gente con más seriedad” (Jaramillo, 2010).

Ante estos actos -que han sido tachados desde “error político” hasta “desdén, payasada, excentricidad, histrionismo, narcisismo”, e incluso “trastorno de personalidad”, y en sentido positivo, se han catalogado como “teatro pánico, happenings o performances”-, las sucesivas explicaciones, justificaciones y rectificaciones que Antanas se vio obligado a manifestar en público fueron dando forma a una “teoría” o “filosofía política” de la comunicación pública. En 1993, para un periódico nacional, dio una primera lectura de sus acciones:

Ese tipo de situaciones Mockus las llama dislocaciones y asegura que le permiten expresar las ideas mucho mejor que con las frases, argumentos, racionamientos y recuerdos que hay en su cabeza. [...] Según Mockus, hay una frase de Federico Nietzsche que dice que, entre más abstracta sea la verdad que quieras enseñar, más debes atraer hacia ella, incluso los sentidos. Dislocador juguetero. Con esta pedagogía de la irreverencia, hace dos semanas Mockus también trató de explicar el concepto de autonomía universitaria amarrando con cordones de tenis a los asistentes a un seminario sobre el tema. Pero a pesar de todo, Mockus piensa que esas dislocaciones no son nada. Si no estuviera bajo la etiqueta de rector, me encantaría convertirme en un dislocador juguetero. (*El Tiempo*, 9 de mayo de 1993)

Tras uno de los episodios más criticados, cuando arrojó un vaso de agua a la cara de uno de sus interlocutores candidatos a la presidencia, Mockus, en carta enviada a un periódico de circulación nacional, justificó la cosa con un sorprendente retorno de “armas”:

Acción simbólica justificada: ¿Cuándo se justifica la violencia? Es una vieja pregunta. La humanidad ha contestado: se justifica cuando impida la violencia. Se justifica para proteger vidas, para erradicar el uso de la fuerza en conflictos sociales y personales, para impedir el desmembramiento del país o la pérdida de territorio nacional. Algunos grupos radicales han pretendido usar la violencia física para transformar la sociedad. Si los mismos objetivos se pueden obtener de otro modo, pues mejor. Muchas personas y entre ellos caso todos los educadores, periodistas, artistas, publicistas, etc., le tenemos radical alergia a la violencia física. La vemos como algo obsoleto, o como una manifestación extrema de la torpeza humana. La violencia simbólica puede alimentar la violencia física o puede sustituirla. Suspender una negociación (Tlaxcala), llamar viejito gagá a un empresario opositor, ignorar la propuesta del otro; o silenciar a un auditorio mostrando partes pudendas y trasero, inducir un comportamiento insincero, mostrar imágenes de violencia física o lanzar un vaso de agua a la cara son formas de violencia simbólica. Las considero exitosas si logrando su cometido (agredir, perturbar, provocar, hacer pensar al destinatario y a terceros) no causan daño físico, no desencadenan violencia física y generan un saldo pedagógico positivo. Tras la violencia simbólica también hay subjetividad y objetividad, sentimientos y razones.

Para poder comprenderla se requiere una comunicación abierta a la cual Colombia casi siempre le ha tenido miedo como si la gente fuera toda menor de edad, como si se pensara que la discusión podría llevar a darle la razón a los violentos. Mi proyecto de sociedad es ninguna violencia física y poca violencia simbólica cuidadosamente practicada por todos, incluidos padres, educadores y líderes. Me parece que la transición es: mucha violencia simbólica para remplazar la violencia física y para responder a ella. Si los bandos en guerra aceptaran ahorrar vidas y lo lograran usando menos violencia física y más violencia simbólica, misión cumplida. La violencia política (masacres, tomas de poblados, etc.) tiene un efecto simbólico. Su principal poder consiste en la enorme conmoción que causa en toda la sociedad. Por eso algunos Estados han obligado a un silencio total sobre las acciones terroristas. Cada vida humana es un tesoro precioso para toda la sociedad y vale tanto que para protegerla el Estado puede acudir a la violencia física dentro de ciertos límites. Ante la grave incapacidad del Estado colombiano para asegurar este control de la violencia, el poder cultural, intelectuales, comunicadores y dirigentes tienen el deber de usar con un fin similar la violencia simbólica. En Colombia cada día mueren violentamente, en promedio, 70 personas. Mientras los colombianos reducimos esa cifra a 30 (lo que nos haría tan violentos como Latinoamérica) considero razonable usar mi forma de violencia. Mi misión es simbolizar la agresividad social y mi propia agresividad, polarizar y depolarizar con acciones que alteran significados y, al mismo tiempo, bregar por unir los tres grandes cuerpos armados que hay en Colombia. Con un objetivo radical: amar y proteger la vida de cada colombiano y reducir de 25.500 a 11.000 por año las muertes violentas, es decir, salvar 14.500 vidas por año, ¡40 cada día! Entre 1995 y 1997, con desarme, ley zanahoria y buena cooperación de la ciudadanía y de la Policía, en Bogotá se lograron salvar ¡3 y media vidas cada día! Firmado, Antanas Mockus. (*El Tiempo*, 24 de mayo de 1998)

Veintiséis años después del primer *performance*, y tras un largo recorrido de invenciones disruptivas, Antanas recupera su experiencia y elabora su teoría. En reciente entrevista concedida a un diario ecuatoriano, responde:

¿Se considera una persona provocadora? A.M.: “Sí, y mi justificación es que a veces la tarea pedagógica requiere crear una situación nueva, introducir un sentido novedoso en cosas que ya se conocen para mostrar bajo un ángulo distinto lo que siempre vemos. Ahora provocar, en cristiano, también tiene otro sentido y tiene que ver con la generación de deseo, algo que colinda con la coquetería.

“¿La provocación es efectiva como herramienta para generar cambios sociales? A.M.: Sí, pero hay que tener cuidado porque la provocación siempre tiene un cierto costo. Provocar es como cometer una especie de sacrilegio, por eso es necesario que quede claro que esa pequeña falta estuvo al servicio de una causa noble. Según mi experiencia, uno siempre paga un costo por esos pequeños sacrilegios que comete a lo largo de la vida”. (*El Comercio*, 22 de octubre de 2017)

La experiencia como gobernante

Tras su salida de la rectoría de la Universidad Nacional, apoyado por un pequeño sector de izquierda encabezado por Gustavo Petro, exguerrillero reinsertado del M-19, Antanas Mockus decide lanzarse para la alcaldía de Bogotá en el segundo semestre de 1994. En unas elecciones atípicas con un presupuesto de apenas ocho millones de pesos para la campaña electoral, derrota a su contrincante Enrique Peñalosa, posesionándose el 1° de enero de 1995.

Como político fundó el *Partido Visionario* orientado a la construcción de ciudadanía y democracia, bajo principios básicos como: el respeto a la vida, recursos públicos recursos sagrados, validación pública, cooperar y trabajar en grupo, buscar saldo pedagógico y relaciones sanas de representación política. En la escogencia de su equipo, Mockus, contra toda tradición política, decide nombrar un grupo de académicos para que lo acompañen en su cometido, con el objetivo replicar en su mandato distintos métodos pedagógicos en la gestión de la ciudad, lo que generó una propuesta de gobierno con resultados positivos en el ámbito socio político y que se reflejó en el saneamiento fiscal y la promoción de una cultura ciudadana para Bogotá. A la vez que impulsó medidas polémicas como el aumento a la sobretasa de la gasolina, lo que generó malestar entre los ciudadanos; vendió la empresa de energía eléctrica de Bogotá y creó la “ley zanahoria”, restringiendo los establecimientos nocturnos hasta la una de la mañana. Pero el logro más sobresaliente durante este mandato fue generar *conciencia ciudadana*, una cultura de ahorro en los servicios públicos, especialmente del agua, que para ese momento sufría una crisis de abastecimiento para la ciudad.

Decide retirarse de la alcaldía de Bogotá con el fin de dedicarse completamente a las elecciones presidenciales de 1998, en donde su alianza con la política conservadora Nohemí Sanín y los tres millones de votos que lograron, no le alcanzó para forzar una segunda vuelta.

Entre 1998 y 2000 Mockus se dedicó de nuevo a la investigación, pero esta vez dirigida a resolver los principales problemas de la ciudad. Adelantó un estudio sobre la convivencia de los jóvenes en Bogotá con el fin de identificar las principales características y comportamientos que promuevan la convivencia pacífica. Con el apoyo de la *Universidad Nacional y Colciencias*, desarrolló, al lado del estadístico Jimmy Corzo, el proyecto: “Indicadores de convivencia ciudadana”, que sentarían las bases para el programa de *Cultura Ciudadana*.

En 2002 nuevamente gana las elecciones a la Alcaldía de Bogotá. Desde allí impulsa la construcción y mejoras del sistema de transporte masivo de la ciudad que ahora se conoce como *Transmilenio*. Durante su segunda administración acentuó el énfasis en la formación de cultura ciudadana democrática bajo su filosofía de “armonización entre ley, moral y cultura”. Adoptó el código de civilidad de la ciudad, el *Código de Policía*, basado en la prevención y autorregulación y no tanto sobre la

sanción; también implementó la estrategia de resistencia civil pacífica como estrategia para contrarrestar la acción de los violentos. En 2010 se lanza como candidato presidencial y logra forzar la segunda vuelta, pero es derrotado por Juan Manuel Santos, para el periodo 2010-2014. En todas sus actuaciones ha estado presente su sello de educador, maestro y pedagogo que tensiona la política contemporánea con una serie de iniciativas y actuaciones que han buscado transformar la ciudad y la sociedad en general. A continuación, pasamos a estudiar su pensamiento pedagógico destacando sus más relevantes momentos, reflexiones e ideas como educador.

Primeras reflexiones pedagógicas: crítica al conductismo y a la tecnología educativa

Una de las primeras reflexiones de carácter pedagógico del profesor Antanas Mockus, se da a conocer en la primera mitad de los años ochenta, en momentos en que la educación colombiana, en cabeza de sus principales facultades de educación, habían optado por el modelo conductista, expresado en la tecnología educativa que a la postre deviene en cierto tipo de tecnología instruccional y prácticas de microenseñanza (Boom, 2003, p.125). En un libro que lleva por título *Tecnología educativa y taylorización de la educación* (1983), el profesor Mockus explica la aparición histórica del “taylorismo”⁵⁰ a raíz de la monopolización del capitalismo, proceso que incide en la libre competencia y libre cambio, a través de los que el capital había logrado innovar en forma radical la actividad laboral basada en la especialización de las actividades de los trabajadores, el control del tiempo y la división de las tareas.

En el taylorismo económico, según Mockus, el personal se selecciona minuciosamente porque se pretende buscar la “persona adecuada para cada tarea” a partir de sus capacidades físicas, destrezas y la facilidad con que las hace, buscando que la empresa reduzca tiempo y gastos en la contratación del personal, pues el obrero solo tiene que cumplir las tareas designadas, es decir, “hacer lo que se le diga y no contestar”. En la organización taylorista se diseña la tarea, es decir, de manera previa se realiza todo el trabajo intelectual para que el obrero “solo ponga sus manos y no su cerebro”. La taylorización ingresa al sistema educativo a lo largo del siglo XX, de modo paulatino. La pedagogía del norteamericano Edward Lee Thorndike (1874-1949), según señala el profesor Mockus, se apoyaba en la doctrina de la utilidad social en la que:

Se ve ya el postulado que convierte los objetivos de la educación en externos y prioritarios en la relación con la educación y a los sujetos que en ella participan. La

50 Frederick Winslow Taylor, (1856-1915) economista e ingeniero norteamericano, cuya propuesta radica en la organización científica del trabajo que surge a partir de encontrar unas leyes que regulan los procesos de trabajo del obrero en lo que respecta a sus funciones, al tiempo en que las ejecuta y a la calidad de lo producido. Incide además sobre la administración misma de la empresa con el fin de eliminar las interferencias, posibles y reales, del productor directo.

educación es simplemente el instrumento que a partir de las dos leyes de Thorndike logra inducir en los sujetos las conexiones que socialmente sean consideradas como necesarias. Esta forma de relación puramente instrumental con el individuo corresponde más profundamente a los intereses del capital y podía prometerle mucho más “control”, pero era “inaceptable” por cuanto planteaba en forma explícita la subordinación de la educación a una “utilidad social” exterior a los individuos, exterioridad que obviamente queda fuera del alcance de los educados (aquellos en quienes se habían establecido las conexiones “correctas”), por cuanto rompía a partir de sus presupuestos más fundamentales la idea de una “educación para la democracia” y por tanto afectaba una de las más importantes legitimaciones del orden social norteamericano. La pedagogía de Thorndike es algo así como “la racionalidad capitalista utilizando —a la luz del día— la educación para fabricar los individuos que requiere como insumos. (Mockus, 1983, p.82)

Según Mockus, taylorizar la educación presupondría que la educación queda incluida dentro de lo asimilable a una actividad de “fabricación”, en la medida en que fuera una actividad productiva y productora de productos, con especificaciones precisas, predeterminadas y explícitas. Esta propuesta en el ámbito económico y educativo supuso que toda actividad de ejecución aceptaba la determinación anterior y precisaba de unos fines fijos y se juzgaba según sus alcances. Así pues, para Antanas, la doctrina taylorista de la utilidad social toma cuerpo en la propuesta de la *pedagogía conductista* que agudiza el conflicto entre clases dentro y a propósito de la educación:

Porque —en cuanto conductista— reduce la capacidad de ocultamiento de la subordinación de la educación al orden capitalista, teniendo que recurrir al cientificismo para autolegitimarse y porque —en cuanto propuesta de formas pedagógicas relativamente distintas a las imperantes— pone de manifiesto el carácter arbitrario de estas, y de las opciones entre unas formas y otras, y da la oportunidad de develar las conexiones entre estas opciones y los intereses de clase. (Mockus, 1983, p.83)

La *pedagogía conductista* debía ser pensada desde un enfoque sistémico mediante el cual la propuesta capitalista del momento buscaba influenciar los aprendizajes en la escuela para la producción de un tipo particular de individuo. El objetivo era transformar las conductas por medio de los aprendizajes en el que docentes, estudiantes y currículo son vistos como simples insumos; el proceso educativo se expresa en la interacción de los objetivos materiales de la propuesta y la manera como se influencia el aprendizaje a través del estímulo y la respuesta.

Una sociedad taylorizada implica necesariamente ciertas exigencias a la educación, expresadas en la calificación creciente de los individuos como ejecutores de tareas complejas y capaces de entender y ejecutar instrucciones en lenguajes relativamente sofisticados. Pero a la vez, incapaces de pensar y concebir por sí mismos. El conductismo en educación busca la adaptación de los individuos a procedimientos sistemáticos de motivación externa, y en su propuesta práctica la llamada *tecnología*

educativa establece una relación de exterioridad entre educador, educando y educación, que hace necesarios procedimientos artificiales de motivación. Para el profesor Mockus:

La “tecnología educativa” es la extensión de la forma extrema de organización capitalista de trabajo (taylorismo) a la educación. Tayloriza no solo el trabajo de enseñanza (reduciendo al educador a un puro ejecutor), sino también el trabajo de aprendizaje (reduciendo al educando a un puro ejecutor) produciendo así en el educando el aprendizaje de una forma de trabajo (ejecución), es decir, su adaptación, desde temprana edad, a esa forma extrema de organización capitalista del trabajo que es el taylorismo. (Mockus, 1983, p.91)

Dentro del sistema de la tecnología educativa se concibe al educador como ejecutor, la taylorización de la educación concentra a nivel de programación las actividades de este sujeto. En otras palabras, la tecnología educativa toma como base un programa que tiene un principio y un fin, como la programación de computadores tiene un orden de arranque y una orden de parada. De manera similar, se reduce la capacitación donde el maestro aprende a administrar el programa, que ahora se llamará currículo y que direcciona los procesos de enseñanza. En esta propuesta, la enseñanza es independiente de la personalidad y experiencias del educador, fragmentando sus conocimientos y relegándolos a la instrucción y seguimiento detallado de un currículo previamente establecido.

Desde el modelo conductista de educación, la única responsabilidad del educador y de los educandos es la de ejecutar fielmente las instrucciones emanadas de las instancias de dirección. El educador cumple instrucciones y las hace cumplir, la autonomía del educador no es posible, su actividad se regula mediante normas exteriormente impuestas. Y con ello se desarrollan los medios para que los educadores acepten la reducción de su trabajo a una simple ejecución, logrando que los alumnos acepten el carácter maquínico de una tal enseñanza. La relación del sujeto con su comportamiento, en particular con su trabajo de aprendizaje, es indirecta y pasa a ser pensada y manipulada en términos de condicionamiento. Por esta razón, para Antanas Mockus, la redefinición de enseñanza y aprendizaje así lograda se ajustaba perfectamente a la necesidad capitalista de separar también en la educación la concepción y ejecución de las tareas. La tecnología educativa de finales de los años ochenta expresada en el contexto colombiano en *la informática* llega, según Antanas Mockus y su equipo, en momentos en que la tradición escrita no ha sido suficientemente incorporada en la vida social.

La producción académica anclada con la tecnología, a lo que Mockus llama “cientifización” de las profesiones, tendía a transformar las correspondientes comunidades, diferenciándolas en un núcleo de investigadores primordialmente orientados -como en cualquier comunidad científica- hacia la publicación de resultados, y un grupo amplio de “tecnólogos” orientados primordialmente hacia la aplicación

práctica de esos resultados o hacia una investigación de desarrollo, posiblemente en innovaciones que son juzgadas primordialmente por sus efectos económicos en el marco de las correspondientes unidades productivas o instituciones.

Como se logra vislumbrar desde sus planteamientos, la monopolización del capitalismo en la sociedad en la segunda mitad del siglo XX, expresaría su racionalidad en la educación para fabricar los individuos que fueron vistos como simples insumos. Para *el conductismo*, la educación quedaba incluida dentro de la esfera de lo asimilable a una actividad de fabricación de individuos necesarios para el andamiaje capitalista. El conductismo en educación buscó la adaptación de los individuos a procedimientos sistemáticos de motivación de estímulo y repuesta, que buscaban en el fondo influenciar los aprendizajes de manera instrumental. En dicha propuesta el maestro simplemente aprendía a administrar un programa es decir administraba el currículo para direccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ejecutando fielmente las orientaciones emanadas de las instancias de dirección. En palabras de Antanas (1989) el peso que tuvo “el conductismo, acompañado de la tecnología educativa y el diseño instruccional, significó en el fondo la descalificación del maestro a través del diseño detallado de actividades” que no le permitía pensar.

El diseño instruccional conductista fue un intento de sustituir una formación exigente del maestro por un conjunto de instrucciones que hacían de él, el agente facilitador de una transmisión que no presuponía su apropiación de lo transmitido. No obstante, la tecnología educativa expresada en *la informática* que se explicita en el tratamiento y manejo de la información, —desde entonces—, puede ser vista como una alternativa a la formación de los maestros más eficaz que el diseño conductista instruccional de carácter tradicional.

Por otro lado, Antanas para finales de los años ochenta en términos de su pensamiento pedagógico toma distancia no solo del conductismo sino también de cierta visión psicológica del aprendizaje de carácter Piagetiano que no tenía en cuenta el peso del contexto cultural, como también el peso que se le debía dar a la comunicación y el uso correcto de lenguaje escolar, particularmente en el caso del tipo de conocimiento que ofrecen las ciencias naturales y las matemáticas. De tal manera para la conquista del conocimiento se pasa a caracterizar la actitud científica por una movilidad reflexivamente regulada entre distintos juegos del lenguaje cabalmente reconocidos por su especificidad y en su ámbito de validez. En tal sentido, para Mockus (1989) existía una gramática común a las distintas disciplinas que dependen de la institución escolar para conservarse y desarrollarse. Esta gramática sería una combinación recíprocamente potenciada entre: una discusión crítica racional, la escritura académica que potencia dicha discusión y la acción racionalmente reorientada, organizada y contrastada en nuestro proceso formativo.

El profesor Mockus concluye así que es en *el escenario de la interacción humana* más que propiamente en el campo del uso de la tecnología y la informática que se

debía ubicar *el problema educativo que termina siendo un problema comunicativo*. La cultura académica se constituyó como un resultado directo de la acción comunicativa discursiva potenciada por la escritura y afinada en su empleo para la organización e interpretación de otras formas de acción. Es decir, la propuesta conductista basada en la tecnología se debe subordinar a las interacciones humanas en la que prime la comunicación como principal alternativa educativa. En la interacción comunicativa, desde la perspectiva habermasiana que inspira a Mockus, el hablante está obligado a ejecutar una acción correcta por relación al contexto normativo dado, estableciendo una relación legítima, acompañado de enunciados verdaderos o pertinentes para compartir así el saber del hablante, manifestando verazmente opiniones, intenciones, sentimientos y deseos que le pueda dar credibilidad. En síntesis:

La propuesta es privilegiar en la escuela la comunicación provista de sentido y centrar la formación básica en las formas de conocimiento y de comunicación asociadas históricamente a la escuela y la academia. Comprometerse con la comunicación, tener la experiencia de cómo el conocimiento colectivo supera racionalmente las limitaciones del conocimiento individual, reconocer y experimentar el poder de la argumentación que se apoya en lo escrito y en la acción que se prepara mediante la discusión y que se organiza con el apoyo del papel y de lápiz; comprender cómo una acción se prepara y se realiza a veces con el único fin de dirimir una discusión son algunos elementos que esta propuesta privilegia (Mockus, 1989).

Comunicación y pedagogía

Una vez superada la etapa en la que da a conocer su crítica al conductismo y a la tecnología educativa, —corriente muy influente en el país en la primera mitad de los años ochenta—, se hacía necesario pensar la acción educativa como una forma específica de interacción, en oposición a la acción específica y la acción técnica de la escuela y el maestro. Para este pedagogo, el maestro es quien teje el puente entre situación y contexto, entre la cultura oral y la escrita. El maestro aparece en el horizonte del estudiante como alguien situado entre dos extremos: por un lado, la encarnación de un rol, que prima en el caso de las pedagogías visibles; y por otro lado, la persona, no muy distinta de las de su vida cotidiana, que prima en el caso de las pedagogías invisibles.

De tal manera, desde la perspectiva de Antanas y el *Grupo Federici*, la relación pedagógica en la escuela tiene lugar en situaciones muy específicas de las cuales depende, entre otras cosas, que se cumplan los presupuestos de la comunicación, que lo que se expresa sea comprensible y tenga sentido para los participantes, además de que se manifieste libre y honestamente. Pero la escuela aspiraba también a sacar la conversación de su curso espontáneo, debido a que el discurso escolar tiende a la universalidad, pretende la verdad independiente de la situación y busca llegar a un análisis en términos de *contexto*. Tarea que demandaba ir más allá de la particu-

laridad de la situación, lo que demandaba también descentrarse y problematizar las opiniones para discutir las cooperativamente. En esta lógica se debía acudir de ser necesario a conceptos y conocimientos que la humanidad había decantado en textos cuya validez iba más allá de la situación específica. En términos pedagógicos, en la escuela la pregunta se constituía en un lugar de encuentro, entre la situación específica y el *contexto*. De tal manera, esta propuesta al igual que en la escuela activa de Freinet: “requiere del maestro la sensibilidad suficiente para establecer y mantener la comunicación en términos de la situación y para reconocer los momentos en que se hace necesario u oportuno un trabajo explícito en términos de contexto” (Mockus, Hernández et al, 1989, p.64).

Además de *la pregunta como lugar de encuentro* la escuela y el maestro debían generar *el placer por el texto, el deseo de saber, el amor a la lectura*, que el niño vea al texto como un juguete, un tesoro y un amigo. El buen maestro es aquel que enseña el amor a la lectura en la medida en que él también la ama. Además del amor a la lectura y al libro, se debía generar el hábito de la escritura como una expresión de voluntad académica para hacerse comprender. La palabra del niño a través de sus dibujos, grafías y expresiones comunicativas debía dar cuenta del deseo de expresión y la voluntad de comunicación. Para Antanas y Grupo *Federici*:

Es cierto, que producir un texto escrito significa, en ocasiones un gran esfuerzo. Pero también es verdad que este esfuerzo es proporcional a la satisfacción frente al trabajo terminado. El niño que reconoce el texto como el fruto de su trabajo, como su creación, siente la alegría del artista frente a la obra. Actividades como la construcción colectiva de un libro de impresiones o un diario escolar constituyen experiencias muy importantes que afirman a cada niño en particular en su relación con el lenguaje, que dan mayor cohesión al grupo y mayor sentido al trabajo de escribir y al esfuerzo de hacerlo con claridad para ser entendido. (Mockus, Hernández et al, 1989, p.69)

Por lo demás, el profesor Antanas Mockus aborda la relación entre la cultura escolar y la creatividad, reconociendo una relación de tensión y complemento, “la escuela mata la creatividad, pero también, en muchos casos, la potencia y cualifica” (Mockus 1990, p.14). La educación se constituye en una forma peculiar de conversación en la cual podrían existir momentos en los que predomine una actitud cooperativa, en la que cada uno tome en serio lo que el otro dice o hace. En dichos momentos en los que se está dispuesto a discutir cooperativamente, es cuando se conquista la claridad, la verdad, la sinceridad o la rectitud de lo afirmado o realizado.

La educación entra así dentro de los juegos del lenguaje, se trata, según Mockus, de una especie de cooperación-acción, en la cual se aceptan paréntesis para explotar cooperativamente los desacuerdos. Todos conocemos multitud de juegos lingüísticos y los jugamos en diversos momentos y lugares. Dichos juegos no solo involucran la palabra, sino también la gestualidad y la acción. Dentro de la conversación como acción educativa se realiza un diálogo de saberes que es el resulta-

do de siglos de historia y de trabajo, y que cambian el horizonte de interpretación a través de la tradición escrita. Por lo tanto,

La función básica de la escuela es brindarle al alumno una apropiación inicial de la tradición escrita, que apunta en un principio a poner a cada individuo en una relación con lo que representa la obra del género humano encaminado a una apropiación del acervo de creaciones de la humanidad. A partir de allí, la escuela construye un vínculo entre el individuo y el género en el que se requiere un aprendizaje riguroso de un conjunto de clasificaciones o de un conjunto de juegos del lenguaje en los que se encuentra condensado un milenario trabajo de la humanidad. (Mockus, 1990, p.18)

El profesor Antanas Mockus, en compañía del *Grupo Federici*, aborda el tema del conocimiento escolar y su tensión con el conocimiento científico, particularmente el difundido por las ciencias naturales y las matemáticas. Desde su perspectiva, en la escuela se accede a un tipo de conocimiento que no se adquiere fácilmente fuera de ella. La escuela cultiva ciertas formas de conocimiento y comunicación emparentadas con las demás ciencias en varios aspectos: “Su desprendimiento con respecto a la experiencia inmediata, su énfasis en las relaciones de tipo universal y su dependencia a una argumentación que se somete a crítica y que por lo general se apoya en el lenguaje escrito” (Mockus y Charum, 1986, p. 22). Por lo demás, en la escuela es posible reconstruir una correspondencia entre conocimientos escolares y formas escolares de comunicación. Toda práctica pedagógica pone en juego un conjunto de significados que no corresponden de lleno a una lógica intrínseca del conocimiento científico, pero sí poseen un tipo de compatibilidad en cuanto su producción. Desde Aristóteles hasta Bachelard se ha considerado que el verdadero dominio del saber científico se expresa en la plena posibilidad de enseñarlo, siendo desde esta perspectiva que su opción teórica privilegiada en el campo de la educación es la interacción comunicativa. En este contexto final, siguiendo a Basil Bernstein, para Mockus hay dos tipos de pedagogías, aceptando además que en nuestras prácticas se pueden incorporar elementos de unas y otras: *pedagogías visibles* y *pedagogías invisibles*. Mockus habla también de pedagogías extensivas y pedagogías intensivas:

Por un tiempo coexistirán *pedagogías extensivas* (que dedican mucho tiempo de manera poco eficaz a la interacción directa entre profesor y estudiante y poco tiempo a actividades complementarias e independientes) e intensivas (centradas en el trabajo autónomo del estudiante, el trabajo del profesor sobre el trabajo del estudiante y mucho más eficientes en términos del aprovechamiento del tiempo compartido entre profesor y estudiante); visibles (tradicionales, basadas en un ordenamiento visible de tiempos y espacios, reglas y roles explícitos) e invisibles (presuntamente menos directivas, basadas en una comunicación intensificada); ascéticas (gobernadas por el autocontrol y una disciplina considerada valiosa por sí misma) y hedonistas (orientadas hacia el placer de comprender, de aprender y de relacionarse). (Mockus, 1999, p.190)

Se trata de dos caminos relevantemente distintos para acceder a la tradición escrita. En primera instancia, las pedagogías tradicionales, es decir, las pedagogías visibles en las que, el orden es un orden visible, marcado permanentemente en la superficie de la vida escolar. En estas el maestro y el alumno, mantienen unos “roles” diferenciados y jerarquizados:

Las reglas, tienden a ser explícitas y las secuencias y los ritos de aprendizaje se hallan claramente definidos y esperados. La evaluación se constituye en un acto claramente separado de otras actividades y en general fuertemente ritualizado”, y usualmente, busca ante todo detectar deficiencias por comparación con los patrones de desempeño correctos. Dentro de las pedagogías visibles, “los espacios, los tiempos y los discursos se encuentran nítidamente separados unos de otros”, es decir, “cada cosa en su lugar y tiempo”. Durante los primeros años de escolaridad del individuo la exigencia básica es la de conformidad en el comportamiento más externo como la disciplina corporal y la urbanidad. Luego, la escuela empieza a moldear aspectos más profundos, debido a que las pedagogías visibles “van desde “afuera” hacia “adentro”. (1990, p.16)

Por otro lado, en las pedagogías invisibles la jerarquía y la diferencia en las relaciones entre el docente y el alumno tienden a desaparecer. En esta las reglas de la escuela tradicional “se debilitan o desaparecen”, por tanto, se establecen una única regla para la interacción que consiste en “no romper la comunicación”. El ritmo de trabajo no se encuentra explícitamente regulado e incluso es posible que no exista una actividad específica de evaluación. Del mismo modo, Mockus menciona que:

Las actividades, las actitudes y las realizaciones de los alumnos son objeto de seguimiento e interpretación en cuanto se apoyan en consideraciones teóricas sobre el desarrollo, el lenguaje y el conocimiento. En todos los casos, esa “lectura” transmite simultáneamente criterios que parecen formarse espontáneamente en el alumno; es la interpretación la que tácitamente moldea, a través de sus consecuencias sobre la interacción y la identidad del alumno. (Mockus 1990, p.16)

De ahí que no haya un patrón explícito de corrección y del mismo modo se debilitan las enmarcaciones entre los distintos espacios, tiempos y discursos. Por ejemplo, tienden a borrarse las fronteras entre juego y trabajo y entre distintas “materias”. El maestro se enfoca en los rasgos positivos del alumno, propios de cada estudiante. Por lo tanto, las relaciones entre los maestros y estudiantes son más personales, es decir, “la socialización va más de “adentro” hacia “afuera”. Como lo menciona Mockus:

Las nuevas pedagogías, las que hemos llamado invisibles, al centrarse en la intensidad de la comunicación, al privilegiar una expresión permanentemente enriquecida, son una alternativa importante. En ellas se muestra cómo el orden superficial de la escuela se puede relativizar en la realidad misma en que impera un orden intrínseco a la comunicación, recuérdese que la única regla intransgredible en las pedagogías invisibles es aquella según la cual está absolutamente prohibido romper la comunicación. (Mockus 1990, p.16)

En conclusión, las pedagogías invisibles pueden lograr que la escuela sea menos destructiva de la movilidad y del deseo de los estudiantes. Es decir, pueden permitir que el estudiante se guíe más por el reconocimiento de las actividades, las lecturas, los diálogos que para él tienen sentido. Si en las *pedagogías visibles*, el maestro y el alumno mantienen roles diferenciados y jerarquizados, en las *pedagogías invisibles* el rol del docente tiende a mimetizarse y las marcas externas de la diferencia y jerarquía tienden a desaparecer, destacando el maestro rasgos positivos y originales en las realizaciones de cada estudiante. En ese sentido, Mockus menciona que:

El docente y el alumno tejen relaciones entre situación (la cual, privilegia lo inmediato y la experiencia vital compartida) y contexto (en el que, la comprensión es mediada por el conocimiento total recogido bajo la forma de tradición escrita) que pueden ser muy precarias (una mera yuxtaposición) o pueden alcanzar algún grado de articulación (una “aplicación” o una cierta “traducción” inevitablemente limitada). (Mockus, 1990, p.15)

De tal manera, la escuela es una institución que promueve la comprensión en términos de mediaciones que no son reconocibles a primera vista, en el contexto y que va más allá de lo inmediatamente presente. Como lo vimos, para Mockus, dentro de la conversación como acción educativa se realiza un diálogo de saberes, que cambia el horizonte de interpretación a través de la tradición escrita. Por lo tanto, la función básica de la escuela es brindarle al alumno una apropiación inicial de la tradición escrita, que apunta en un principio a poner a cada individuo en una relación con la cultura.

En las pedagogías invisibles se disminuyen las relaciones de jerarquización y, por consiguiente, el docente y el alumno mantienen una relación cercana, convirtiéndose en regla fundamental, el “no romper la comunicación”. La educación se constituye así en una forma peculiar de conversación en la que predomina una actitud social, intersubjetiva y de cooperación. Las pedagogías invisibles, que se promueven desde su perspectiva, buscan romper con la jerarquía y la diferencia en las relaciones dadas entre el docente y el alumno. Las nuevas pedagogías se debían centrar, así, en la intensidad de la comunicación y privilegiar de manera permanente nuevas formas de expresión.

Las fronteras de la escuela y el conocimiento

Para mediados de los años noventa, en compañía de su equipo de trabajo integrado por Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro publican un libro que marcó época: *Las fronteras de la escuela* (1995), donde desarrollan una importante discusión en torno a la pedagogía, el tipo de conocimiento que circula en la escuela y sus límites con el mundo de la vida material y cotidiana de las personas. Valorando el libro de manera retrospectiva se puede manifestar que su importancia radica en que humaniza de nuevo a la pedagogía, la reconoce como una disciplina humana, falible y de carácter reconstructivo. Este libro se puede ver

como una nueva respuesta a la hegemonía que había tenido el modelo conductista en educación en nuestro país desde mediados de años setenta y hasta finales de los años ochenta del siglo XX. *Las fronteras de la escuela* retoman la pedagogía desde una perspectiva horizontal, reconociendo al maestro y al estudiante como actores centrales del proceso educativo, restableciendo el peso que tiene el lenguaje y la comunicación para el maestro en su práctica pedagógica.

Es así como este equipo académico reconoce tres conceptos de pedagogía: el primero, como el discurso “explícito” preocupado de orientar y otorgarle sentido a las prácticas educativas especializadas; el segundo, la pedagogía como el sistema de mensajes “implícitos”, que se encarga de regular las relaciones entre quienes participan en esas prácticas (visión que se inspira en Basil Bernstein); y, la tercera, la pedagogía como el intento de reconstruir las “competencias” de los educadores y de los alumnos en aspectos no especializados. Este último concepto, inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, plantearía la existencia de un “saber-cómo” pedagógico que parte del maestro y del discípulo, y que podría ser objeto de una reconstrucción, es decir, de una transformación en un “saber- qué”. En ese sentido, Mockus y su equipo mencionan que:

La pedagogía es una *disciplina reconstructiva* que pretende transformar un saber-cómo domeñado prácticamente, en un saber-qué explícito. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente competente. En particular, las reglas explicitadas pueden ser contrastadas con el <<conocimiento pedagógico intuitivo>>. La diferencia básica entre reglas y leyes es que mientras la ley no puede ser violada, la regla sí (aunque el dominio implícito de la regla se manifieste en la capacidad de reconocimiento de los casos en que es violada). En todo esto nos apoyamos en la idea de <<disciplina reconstructiva>>, propuesta por Habermas en sus trabajos más recientes. (Mockus, Hernández, Granés, Charum, & Castro, 1995, p.18)

Del mismo modo, se habla de las prácticas educativas y, más específicamente, las prácticas de enseñanza, que ponen en juego el nivel práctico del educador. Siguiendo a Noam Chomsky, el equipo de Mockus habla de ciertas “competencias” del educador que, vistas como un conjunto de juicios no arbitrarios, se ponen en juego y tienen validez en el acto de enseñar. Ese saber-cómo implícito, manifiesto en juicios intuitivos de adecuación o inadecuación, es posible transformarlo en un saber-qué. Es decir, la pedagogía sería esa reconstrucción del saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña “competentemente”, es decir, del educador que reflexiona su práctica desde los ámbitos de la comunicación. La competencia pedagógica termina siendo, en alto porcentaje, una competencia comunicativa que debe suscitar una discusión racional que involucre a la vez la cuestión académica, la argumentación de las ideas y la escritura.

La pedagogía se constituye en una expresión de conocimiento que define cuáles son las formas de “transmisión” legítimas y cuáles son ilegítimas. Sin embargo, la pedagogía, más que un conocimiento profesional es un conocimiento socialmente relevante que compromete a toda la sociedad. En el mundo actual se presentan prácticas educativas sin el acompañamiento de un discurso pedagógico, lo que demanda un ejercicio de reconstrucción continua de la pedagogía. La pedagogía no solo compromete la reflexión de la educación, sino que se deben retomar sus fines para establecer la respectiva tensión entre la conquista del conocimiento y la transmisión de la cultura, la lucha por la verdad y la conquista de la virtud, el problema de la moral y la formación de sujetos éticos.

La *pedagogía reconstructiva* termina reconociendo las *fronteras de la escuela* en cuanto saber pedagógico. La articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar tiende a generar dificultades desde los “juegos del lenguaje”. Los juegos del lenguaje son en sí mismos sistemas completos de comunicación humana. Para Ludwig Wittgenstein, apropiado por Mockus y su equipo, los sistemas de comunicación, particularmente el uso de ciertas palabras, desencadenan ciertas acciones. Es decir,

Las palabras no “significan” por fuera de su uso. Todo significado hace referencia a un juego lingüístico. La comprensión del significado correspondería a la capacidad de un “uso correcto” del término, lo cual quiere decir, un uso acorde con las reglas del juego. Pero esas reglas corresponden no solo a las conexiones de las palabras, sino también a acciones, a actitudes y a interpretaciones. (Mockus, Hernández, Granés, Charum, & Castro, 1995, p.38)

Los juegos lingüísticos definen el significado de los términos, de modo que no habría un significado “correcto” y otros “equivocados”; lo correcto o lo equivocado de un determinado uso solo podría decidirse en el contexto de un juego lingüístico específico. El problema es que el uso que define esa significación no está puesto específicamente en el lenguaje que describe esa comunicación. Se participa en el juego a partir de un conocimiento intuitivo de las reglas de interpretación, ya que, por lo general, dentro de los sistemas de comunicación, el que una explicación se revele equivocada en el interior de un juego lingüístico más o menos preciso, enseñado en la escuela o compartido por una comunidad científica, no significa necesariamente que tal explicación sea forzosamente —y en toda otra situación— errónea.

Una primera consecuencia de esta perspectiva es que el aprendizaje del lenguaje escolar implica llegar a ser partícipe de una serie de juegos lingüísticos cuyas reglas no están íntegramente manifiestas en los respectivos discursos. Dichos juegos implican ciertas normas de acción que no siempre son explícitas, acompañadas de una gramática sin la cual no sería posible comprender los significados y actuar basado con esa comprensión. El lenguaje escolar sería algo más complejo que la suma de los lenguajes de las distintas asignaturas; en cada caso, más que de lenguaje habría

que hablar de “juegos del lenguaje” en los que estaría dada esa múltiple dimensión del “uso” que determina el significado y de las posibles interpretaciones que emerjan a partir de allí.

De ahí que el lenguaje extraescolar se distancie del que se maneja en la escuela, expresando a la vez una tensión entre la vida cotidiana y la vida escolar. La manera como se relacionan las palabras y las acciones, los conceptos y las estructuras teóricas, la fundamentación y la demostración de las proposiciones, acompañado de la posibilidad de introducir modificaciones en las reglas del lenguaje escolar, evidencia la complejidad académica de la escuela misma y sus relaciones de significado mediadas por el lenguaje. Así pues, se propone hablar de “pedagogías ascéticas” que al ser sobrias y moderadas se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, y llamar “pedagogías hedonistas” siendo aquellas que forman una voluntad sin contraponerla al deseo. Las pedagogías hedonistas expresan una voluntad de saber que potencia la curiosidad, que busca en el mundo contemporáneo un equilibrio entre el placer y el bienestar en el ámbito académico.

Para Antanas y su equipo, dentro de la escuela se teje una fuerte exclusión de lo deseado y, más bien, bastantes requerimientos en favor de un actuar basado en la voluntad. Por lo tanto, se tiende a desplazar las *pedagogías ascéticas* por las *pedagogías hedonistas*, lo cual tiene consecuencias sobre la relación del sujeto con el saber: una voluntad de saber formada con independencia, o incluso en oposición al deseo de saber, a la curiosidad, cedería su paso a una voluntad de saber que potencie la curiosidad. Es decir,

Una educación centrada en las pretensiones de sinceridad cultivaría primordialmente una comunicación en la que el mundo interno de los alumnos se expresaría de la manera más libre y permanente posible. La censura sería desplazada por la interpretación, por la invitación a “leer” de otra manera la experiencia hecha pública. La virtud más apreciada sería entonces la franqueza. En esta dirección tienden a orientarse las pedagogías innovadoras, pues ponen el énfasis en la estructuración del mundo interno como eje de la formación, alrededor de la cual, en buena parte, se realiza la estructuración del mundo social-normativo. Aquí, la rectitud se organiza en torno al imperativo de no romper la comunicación y de ser franco con ella”. (Mockus, Hernández, Granés, Charum, & Castro, 1995, p.60)

Por el contrario,

Una educación centrada en la pretensión de rectitud cultivaría, ante todo, una interacción social en la que la atención estaría centrada en la conformidad de las actuaciones con un trasfondo normativo en permanente ampliación; caso en el cual, la cualidad más apreciada sería la “buena conducta”. Este tipo de énfasis corresponde a las pedagogías tradicionales. En este caso, la escuela atribuye más al desarrollo del mundo socio-normativo del alumno, que al desarrollo del mundo interno (y entra a incidir en este básicamente a través de la adaptación de aquel). La permanente vigilancia y represión de las trasgresiones a las normas externas delimita fuertemente un mundo

interno en el que, en principio, es posible pensar una cosa y hacer otra. [...] En estas pedagogías, es básica la tensión entre lo que es y lo que se quiere ser (ante los otros) mediante la conformidad con las normas. (Mockus, Hernández, Granés, Charum, & Castro, 1995, p.61)

De este modo, no se trata de caminos distintos para formar la voluntad y, específicamente, una voluntad de saber. Habría una voluntad de saber, formada a partir de la rectitud y, otra formada a partir de la sinceridad; en principio, los ámbitos de conocimientos privilegiados serían, en el primer caso, el mundo social-normativo, y, en el segundo, el mundo interno. En ambos casos, para ambas pedagogías, la preocupación por lo que efectivamente es el mundo objetivado, sería derivada. La voluntad de verdad estaría primordialmente referida a uno mismo o a los otros.

En este contexto de la discusión, en la cultura académica vislumbrada en la escuela, por lo general, se tiende a privilegiar el raciocinio a través de los textos, los dispositivos simbólicos y la acción críticamente organizada y evaluada, produciéndose una fragmentación, es decir, una apropiación parcial de elementos que posteriormente se verían integrados. En la escuela se puede establecer la separación analítica entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación, entre los procesos particulares mediante los cuales el alumno o el maestro llegan, por ejemplo, a encontrar una cierta respuesta y los procesos mediante los cuales pueden justificar su validez de una manera pública desde la legitimación del conocimiento visto desde lo científico, anulando el conocimiento cotidiano o espontáneo que se da en otras instituciones de socialización.

Así, la escuela puede ir ampliando y modificando los juegos de lenguaje extraescolares hasta mediarlos y reestructurarlos desde el privilegio de esas fuentes, o bien, tratar de enseñarlos manteniendo fronteras rígidas e imponerlos desde un comienzo, como juegos nuevos que no tienen pretensión de competir con los otros. La pedagogía al ser una *disciplina reconstructiva* termina siendo una disciplina falible, que contrasta de manera continua cierto tipo de saber sometido con las prácticas de enseñanza propias de la docencia como ejercicio profesional. Las reglas explicitadas de comunicación en la escuela pueden ser contrastadas con el conocimiento pedagógico intuitivo, la pedagogía sería esa reconstrucción de saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña “competentemente”. La pedagogía, como *disciplina reconstructiva*, termina siendo compatible con la delimitación existente entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, en el que, los distintos tipos de pedagogía, —“visibles” e “invisibles—, corresponden a formas diversas de regular la comunicación.

Para Mockus y su equipo, la *pedagogía reconstructiva* delimita los modos de enseñar considerados válidos por parte del docente competente. Así, la *pedagogía reconstructiva* termina reconociendo las fronteras de la escuela en cuanto al saber pedagógico. La articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar

tiende a generar dificultades desde los “juegos del lenguaje”. El lenguaje escolar termina siendo algo complejo en el que en cada una de las distintas asignaturas exigen sus propios “juegos del lenguaje” en los cuales estaría dado el “uso” que determina el significado y las posibles interpretaciones que emergen de esa relación. Se reitera así que el lenguaje extraescolar se distancia del que se maneja en la escuela, evidenciando una tensión que otras disciplinas como la sociología ya habían evidenciado a mediados del siglo XX, entre en el mundo de la vida y el mundo académico, entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, entre el trabajo material y el trabajo intelectual.

Sin embargo, en el epílogo del libro, se reconoce que de manera paulatina en el mundo contemporáneo se debilita la frontera de la escuela, la cual no es el único lugar de reproducción cultural, pero sí un lugar privilegiado para acceder con ciertas ventajas a la conquista del conocimiento. En general, el libro *Las fronteras de la Escuela*, da cuenta de la emergencia de nuevas concepciones pedagógicas que desde entonces implican mutaciones importantes en la labor del maestro y las fronteras de la institución escolar. Años después Antanas termina de aclarar que la escuela contemporánea debe tener en cuenta que el mundo ha vivido una serie de mutaciones que la afectan: “el ambientalismo, el feminismo, el hedonismo y el pragmatismo”. (Mockus, 2012, p.20) Así, la escuela moderna nunca volverá a ser la misma en la medida en que como institución que transmite cultura, en términos de la *Paideia* griega, se ha visto obligada a transformar su lenguaje y las formas tradicionales de comunicación.

El anfibio cultural y la cultura ciudadana

El pensamiento pedagógico de Antanas Mockus, a lo largo de los años noventa, aborda el tema de la formación del sujeto en la escuela y fuera de ella, reflexionando desde nuestra particularidad cultural como colombianos. Una buena parte de sus análisis se ubican en un escenario de tensión entre la moral de las costumbres y la moral racional. En la formación del sujeto colombiano evidenciamos un divorcio acentuado entre *ley, cultura y moral*. En su iniciativa de formar al sujeto colombiano como un “anfibio cultural”, busca reducir la brecha existente en esta tríada, con el fin de aportar a la construcción de la democracia y a la reducción de la violencia en Colombia.

Para Antanas, como profesor contemporáneo, la interculturalidad colombiana y latinoamericana se constituye en fuente y oportunidad para la creatividad moral, la ampliación de sentido y el mejoramiento de la productividad de la acción. El sujeto colombiano como *sujeto ético*, debe constituirse como “anfibio cultural” dotado de un sentido simultáneo que le permita actuar en múltiples contextos mediados por un alto grado de conflictividad y violencia de manera fértil. Para este profesor, uno de los logros de la modernidad ha sido el respeto del otro; sin embargo, ese respeto hacia al otro está mediado por relaciones culturales, reglas de carácter moral y la

autodeterminación de *sí mismo* para tomar decisiones. Lo que equivale a conquistar la mayoría de edad kantiana. Para Antanas Mockus, el “anfibio cultural” es quien:

Se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir, transporta fragmentos de verdad (o de moralidad) de un contexto a otro. El anfibio cultural tiene que entender, traducir y comunicar, aunque sea fragmentariamente saberes y pautas morales. Es decir, debe ser un intérprete. (Mockus, 1994, p.127)

Para ser “anfibio cultural” no basta con adaptarse sucesivamente a exigencias distintas. Se trata literalmente de hacer compatibles diversos sistemas de reglas. La interculturalidad asumida plenamente debería llevar a una generalización de la actitud y modo de ser del “anfibio cultural”. Las reglas del anfibio permiten hacer habitable un mundo donde proliferan los sistemas de reglas, tanto culturales como morales. En este sentido, esta postura aclara que mientras la moral me obliga a tener un sistema de regla único, la *diversidad cultural* me permite obedecer a sistemas de reglas diversos.

El autor define la noción de anfibio cultural como una persona capaz de desenvolverse bien en varios contextos culturales, siendo capaz de aprender y enseñar de ellos. El anfibio cultural, como re-contextualizador, busca respetar “desde adentro” distintos sistemas de reglas culturales y al tener una alta capacidad de comunicación selectiva y adaptadora, contribuye a construir un mundo donde coexistan fértilmente diversos sistemas de reglas, tanto culturales como morales. El anfibio cultural:

Encierra una radical jerarquización de los diversos contextos culturales y supone una radical simetría entre diversas tradiciones. Implica no solo tolerancia sino interrelación activa entre tradiciones y corrientes que se toleren mutuamente. Encierra también una posición definida frente a la fragmentación: solo podemos entender, explicar, aprender o enseñar fragmentos. Ante la imposibilidad de traducirlo todo y la enorme dificultad de traducir mucho, el anfibio cultural se ve conducido a escoger lo pertinente. (Mockus, 1999, p.193)

Mediante la propuesta del “anfibio cultural” se pretende formar personas capaces de desenvolverse bien en varios eslabones del sistema educativo, como también formar personas capaces de enseñar y aprender a tomar decisiones en contextos ajenos al sistema educativo. Este tipo de sujeto se mueve en un escenario de tensión y de *dilemas* entre lo moral y lo cultural, que se constituyen en elemento base para la toma de una decisión correcta.

Lo legalmente permitido se define en relación con un conjunto de normas jurídicas; lo culturalmente válido, corresponde a comportamientos aceptables o deseables relativos a un contexto social. Lo moralmente válido, se delimita mediante juicios y argumentos que la persona formula *ante sí o ante otros en uso de su autonomía*. (Mockus, 2010, p.3)

Para reducir este divorcio en la triada *ley, moral y cultura*, es necesario además de intensificar la comunicación personal, ampliar la interacción entre los sujetos, buscando la armonía y la civilidad en la resolución de los conflictos. La autonomía del sujeto en estos tres sistemas reguladores se expresa en la posibilidad de distinguir en el plano de la argumentación, lo moralmente *válido*, lo legalmente *permitido* y lo culturalmente *aceptable*. La formación de este tipo de sujeto, de este *anfibio cultural* en uso de su autonomía moral, se constituye en la cara complementaria de la amplitud de las libertades jurídicamente garantizadas y del respeto a la diversidad cultural.

La categoría de *anfibio cultural*, tiene como base el reconocimiento del otro y la importancia de la comunicación como principal herramienta, para reducir la brecha existente en la tríada *ley, cultura y moral*, cuyo objetivo es mejorar la democracia y la reducción de la violencia en Colombia. En la segunda mitad de los años noventa la clave del saber de Antanas Mockus está en encontrar la manera para que el sujeto aprenda y apropie unos patrones de comportamiento con el fin de que entre en un juego racional con las reglas o normas. A partir del uso indicado de las palabras y las acciones, mediante su propuesta pedagógica, se busca lograr en las personas resultados de empoderamiento en lo que se refiere a la cultura ciudadana y responsabilidad social, tomando así a su favor cierto tipo de relaciones de poder sobre los ciudadanos.

Antanas Mockus como alcalde de Bogotá, entre 1995 y 1998, enfrentó el reto de armonizar los tres sistemas reguladores, debido a que no tenían igual fuerza. Desde su iniciativa académica lo que se buscó fue, en primer lugar, suprimir o reducir la aprobación moral o cultural de acciones ilegales; en segundo lugar, aumentar la aprobación moral y cultural hacia el cumplimiento de las obligaciones legales, y en tercer lugar, lograr una complementariedad entre normas legales, morales y culturales: por ejemplo, fuerte respeto a las obligaciones contractuales (lo escrito), complementado con cumplir la palabra” (Sáenz, 2007, p. 68). En el pensamiento pedagógico de Antanas Mockus, la formación ciudadana ha hecho parte de un proceso de maduración de experiencias. En este sentido aclara años después:

Un poco ingenuamente creí, en etapas anteriores, que una buena enseñanza del lenguaje, las matemáticas y las ciencias, formaban a la fija buenos ciudadanos. Hoy día creo que se necesita una formación específica para la tolerancia, para la empatía emocional, para la inserción en los tres sistemas reguladores del comportamiento: ley moral y cultura. (Mockus, 2012, p.16)

La cultura ciudadana en la primera administración de Mockus concibió la ley desde una perspectiva cualitativa, no como algo estático sino transformable por medio de procesos democráticos, lo cual permitiría que esta se ajustara a principios morales y culturales. En su segunda administración como alcalde de Bogotá, entre 2002 y 2006, acentuó el énfasis en la formación de cultura democrática y la armonización entre la ley, la moral y la cultura. En este periodo acogió el código de civilidad de

la ciudad, el *Código de Policía*, basado en la prevención y autorregulación e implementó la estrategia de resistencia civil pacífica como estrategia para contrarrestar la acción de los violentos. Así, en su propuesta política la *comunicación se constituyó*, en el *proyecto de cultura ciudadana*, en un elemento central de la *práctica estatal*, al igual que lo había sido bajo su concepto de *práctica pedagógica*. En el proyecto de cultura ciudadana hubo mayor énfasis en la necesidad de desarrollar prácticas formativas basadas en lo que Mockus denominó la eficacia pedagógica de la ley. Es decir, un conjunto de prácticas dirigidas a la comprensión por parte de la población de los objetivos de las normas legales, al reconocimiento del carácter democrático de su construcción y al conocimiento y ejercicio para transformarlas.

La pedagogización y escolarización de la ciudad

En el primer gobierno de Antanas Mockus en Bogotá (1995-1998), se generalizó el uso del término *pedagogía* con el fin de nombrar las prácticas que se daban por fuera de la *escuela* para el logro de aprendizajes entre la población, dándose así un proceso de *pedagogización y escolarización* de la ciudad que en el fondo buscó de manera sensata el orden, el control y la planificación teniendo como base el *saber pedagógico*. El control suponía planificación y esta a su vez un orden justificado en función de unas pautas determinadas. Para planificar la enseñanza, la pedagogía asume los valores de la sociedad como criterios de orden que suelen denominarse modelos pedagógicos los cuales a su vez involucran la costumbre. Desde la perspectiva de Javier Sáenz Obregón, en la propuesta de la administración:

El uso del término *pedagógico* pasa de ser un simple adjetivo a una cualidad de cualquier tipo de práctica estatal o interacción entre las personas. La pedagogización alude así a todas aquellas prácticas que buscan generar de manera intencional aprendizajes en la población en escenarios extra-escolares: mientras que la escolarización denota la continuidad de las prácticas de pedagogización de la vida de la ciudad, con las prácticas de formación que han recurrido en la escuela desde su nacimiento en el siglo XVI. (Sáenz, 2007, p.34)

La pedagogía en la escuela y fuera de ella que propone Mockus, ya como alcalde de la ciudad, en la segunda mitad de los años noventa constituye una revolución. En este proceso de cambio se pasa a un *modelo ascético* y sobrio de ciudad, donde se expone una discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, ya no solo de los educandos sino de los ciudadanos en general. La ciudad como escenario educativo, terminaría de tomar cuerpo en los años noventa, en momentos en que la educación *formal, no formal e informal*, se integran en una sinergia educativa que con un carácter significativo debía formar al individuo. Se creía antes que la educación era un proceso de que tenía como límite los muros de la escuela. Por lo tanto, no se consideraba cotidiano ni permanente, ni mucho menos que estuviera relacionado con otros espacios de socialización (Jiménez B., 2012, p.329). Ante esta ausencia

de normas que orientaran y dirigieran acciones relacionadas con la educación en la ciudad aparece la propuesta de Antanas Mockus de *cultura ciudadana*.

La convivencia se constituye en el eje central para la vida en común entre grupos de diferentes culturas de manera pacífica, y que podía darse de dos formas: una como opción y otra como una situación casi que obligada. El anterior objetivo requería el tener tolerancia a la diversidad, lo que conllevaría a la no existencia de la violencia mediante reglas compartidas que podían ser legales, culturales o morales. Las diferentes posiciones personales frente a la religión, la filosofía y la política implicaban la búsqueda de reglas comunes que nacen de una buena disposición de las personas. Mockus mediante sus reflexiones expresa su deseo de definir la *convivencia*, pero no solo en el sentido básico de ella en cuanto a que se puede definir como situaciones sociales y de intercambio cultural en las que está ausente la violencia, sino ir más allá de este concepto por lo que enmarca la convivencia en la filosofía.

Es importante en su labor política y educativa establecer las reglas que están clasificadas en morales, culturales y de ley, reconociendo que, aunque las consecuencias a la hora de quebrantarlas son diferentes para cada uno, todas conllevan a un repudio social. A esto se agrega que para poder ser tolerante y que no haya violencia, es necesario tener unas reglas constitucionales, y además que la mayoría de las personas estén en disposición de celebrar y cumplir acuerdos.

El programa de la Alcaldía de *Cultura ciudadana* se traza como objetivo realizar una regulación moral, legal y cultural, para ello se requirió reformar el Estatuto Orgánico de Bogotá, la Ley de Planeamiento y Presupuesto. Los cuatro objetivos de este programa eran: aumentar el cumplimiento de normas de convivencia, hacer que los ciudadanos sean capaces de llevar de forma pacífica al cumplimiento de las normas, que los ciudadanos sean capaces de concertar y solucionar conflictos, y por último, que haya más comunicación entre los ciudadanos utilizando el arte, la recreación, el deporte y la cultura.

Una investigación de convivencia ciudadana se realizó en 2001, con base en una encuesta realizada con estudiantes de grado noveno de colegios de Bogotá, en la que se buscó averiguar qué tan tolerantes eran los jóvenes moral y culturalmente. Esta investigación arrojó varios resultados, que a su vez brindaron la posibilidad de caracterizar a los jóvenes en cuatro representaciones: por un lado, se identificó que los jóvenes se guían por una conciencia y piensan que los demás se guían por la ley y la cultura; también que ellos entienden por las buenas y los demás por las malas, el pluralismo lo entienden como que todo es válido, y por último, lo que más valoran es la familia.

Era de esperar que la convivencia se tradujera en confianza: la obediencia a reglas y a acuerdos generaría confianza, a su vez, la confianza generaría mayor adhesión a las reglas y a los acuerdos. Pero, menos en la población estudiada, confiados y desconfiados conviven aproximadamente igual. (Mockus, 2002, p.31)

Para Mockus los acuerdos hacen posible la convivencia, ayudan a regular la sociedad en cuanto normas ya dictadas, que se deben respetar o pueden provenir de pactos que se dan como proyectos los cuales al ser realizados en consenso es posible que ayuden a mejorar la convivencia. Para hacer viable la convivencia ciudadana no solo se deben establecer leyes para regular a los ciudadanos, sino que estas leyes estén en congruencia con la moral y la cultura, porque las leyes se pueden quedar cortas, pero si nacen de tradiciones y de la cultura, las personas sentirán las leyes más justas y cuando se percibe así entonces es más probable que disminuya su desatenco.

En su triada de trabajo que aborda la cultura, la ciudad y la comunicación, Antanas en 2003, aclara que aunque el proceso de cultura ciudadana era muy conocido por la gente, no era un proyecto de comunicación gubernamental, sino un proceso pedagógico que ayudó a difundir información específica a la ciudadanía tal como se hiciera en el aula de clase. En el plan 2001-2004, se plantea este proyecto con el fin de que la ciudadanía mejore sus relaciones de convivencia con base en la comunicación y el establecimiento de acuerdos, que de la mano con la ley se den junto con la conciencia:

Acatar la ley por encima de la utilidad inmediata y de la costumbre, gustar de las normas, valorar la ley y acatarla por encima de las convicciones morales, ver al otro también como un sujeto moral autónomo y aprender a intentar cambiar democráticamente la ley cuando choca con nuestras convicciones morales, armonizar normas legales y culturales y prohibirse descuidar acuerdos, aceptar contacto cotidiano con la diversidad y aprender a celebrar acuerdos y a repararlos. (Mockus, 2002, p.33)

Para entender el concepto de comunicación en el contexto de la cultura ciudadana se hacía necesario, según Mockus, tener en cuenta, desde la perspectiva habermasiana, que la comunicación inicia un proceso de educación basado en conversaciones para llegar a acuerdos que partían de argumentos sólidos por parte de la administración. La comunicación es un elemento constitutivo de la sociedad, ya que los acuerdos y compromisos se realizan hablando y es con el lenguaje que se pueden cambiar las realidades gracias a las emociones que produce el lenguaje mismo. El lenguaje ayuda a saber lo que el otro ve y piensa y de esta manera es más fácil ponerse en su lugar, de otra parte la comunicación ayuda a que el uso de la fuerza no sea necesario, a que no esté presente en la solución de conflictos. Por otro lado, siguiendo a Bernstein, la sociedad se transforma de acuerdo a como se da la comunicación, lo cual se evidencia en los contextos, que también se pueden transformar al modificar las costumbres y las formas de actuar. En suma, para este autor, el lenguaje determina la vida en sociedad.

Con estas ideas la cultura ciudadana mockusiana propuso la comunicación y el intercambio de palabras, lo cual se logró con cierto grado de éxito. La propuesta educativa en la ciudad jugó un papel importante en la medida en que consolidó la acción colectiva, lo que permitió de algún modo pasar de las “pedagogías visibles”

a las “pedagogías invisibles”, teniendo como regla subyacente el tránsito de la sinceridad a la justicia dándole prioridad a la comunicación (Mockus, 2013, p.122). Por consiguiente, las iniciativas de cultura ciudadana se encontraron estrechamente ligadas con la educación porque permitían la auto-regulación y la auto-restricción.

La cultura ciudadana consolidó un conjunto de acciones, costumbres, creencias y reglas que promovían la convivencia entre las personas desconocidas, aumentando la colaboración mutua para actuar desde la propia conciencia y la solidaridad entre los ciudadanos. La cultura ciudadana buscó generar sentido de pertenencia hacia el territorio-ciudad a través de la transformación del accionar cotidiano de la comunidad, en busca de construir de una comunicación apreciativa en la que se reconocieran los avances en conjunto que hacían la ciudadanía y la ciudad en general. La pedagogización y escolarización de la ciudad conlleva a una comunicación dialógica en la que los sujetos pudiesen incorporar, sentir, y comunicar un conjunto de reglas comunes para la sana convivencia.

Algunas conclusiones provisoria

Antanas Mockus, como pedagogo e intelectual de la educación contemporánea ha buscado tensionar la relación existente entre educación, cultura y política a través de sus estudios y análisis académicos a partir de la década de los años ochenta del siglo XX, a los que ha acompañado con una serie actuaciones públicas que han afectado de manera positiva la moral, la ética, la cultura ciudadana y la sociedad en general.

En la vida académica de Antanas Mockus se pueden ubicar tres momentos: uno como profesor e investigador de la pedagogía y la filosofía que aborda las relaciones entre educación y ciencia, cuestiona el conductismo, la tecnología educativa oficializada durante esos años, y propone algunas salidas relacionando la educación con la interacción humana y la comunicación; un segundo momento, como educador y pedagogo, en compañía del *grupo Federici*, en el que conceptualiza la pedagogía como una disciplina falible y reconstructiva, analizándola por medio de categorías como pedagogías “visibles” e “invisibles”, “intensivas” y “extensivas”, “ascéticas” y “hedonistas”, reflexiones que realiza como parte de la vanguardia intelectual del *Movimiento Pedagógico Nacional*. Un tercer momento, como administrador y político, primero de la *Universidad Nacional de Colombia* y, luego, de la capital del país, *Bogotá*, coyunturas en las que ha puesto en juego sus apuestas académicas habermesianas y de comunicación entre los sujetos, creando categorías como la de *anfíbio cultural*, con la cual busca resolver las tensiones entre ley, cultura y moral, cuyo objetivo es mejorar la democracia, la cultura ciudadana, acompañada de la pedagogización y escolarización de Bogotá.

Mockus construye su experiencia como pedagogo, proponiendo que es en el escenario de la interacción humana en donde se debe ubicar *el problema educativo* como un *problema comunicativo*. La cultura académica se constituyó como un

resultado directo de *la acción comunicativa* discursiva potenciada por la escritura y afinada en su empleo para la organización e interpretación de otras formas de acción. La escuela es analizada como una institución que promueve la comprensión en términos de mediaciones que no son reconocibles a primera vista en el contexto, y que va más allá de lo inmediatamente presente. Según Mockus, dentro de la conversación como acción educativa se realiza un diálogo de saberes, que cambia el horizonte de interpretación a través de la tradición escrita. Por lo tanto, la función básica de la escuela es brindarle al alumno una apropiación inicial de la tradición escrita, que apunta en principio a poner a cada individuo en una relación con la cultura mayor.

La pedagogía como *disciplina reconstructiva* termina siendo compatible con la delimitación existente entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, en donde los distintos tipos de pedagogía, —“visibles” e “invisibles”, “intensivas” y “extensivas”, “ascéticas” y “hedonistas” — corresponden a formas diversas de regular la comunicación. Para Antanas Mockus, la categoría de “anfibio cultural”, establece como base el reconocimiento del otro y la importancia de la comunicación como principal herramienta, para reducir la brecha existente en la tríada: *ley, cultura y moral*, con el propósito último de mejorar la democracia y lograr la reducción de la violencia en Colombia. En la segunda mitad de los años noventa, Mockus representa una tradición intelectual que busca aclimatar (tras una larga tradición de moral católica), una ética civil, pública y laica, pensando en un sujeto moral que entre en un juego racional con las reglas o normas. A partir del uso indicado de las palabras y las acciones, mediante su propuesta pedagógica, se busca lograr en las personas resultados de empoderamiento en lo que se refiere a la cultura ciudadana y la responsabilidad social.

Antanas Mockus, ya como alcalde de Bogotá enfrenta el reto de armonizar los tres sistemas reguladores, ya no solo en la escuela, sino en el espacio abierto de La Ciudad. *La comunicación* se constituyó, en el proyecto de *cultura ciudadana*, en un elemento central de la *práctica estatal*, al igual que lo había sido bajo su concepto de *práctica pedagógica*. En el proyecto de cultura ciudadana hubo mayor énfasis en la necesidad de desarrollar prácticas formativas basadas en lo que se denominó la eficacia pedagógica de la ley. Es decir, un conjunto de prácticas dirigidas a la comprensión, por parte de los ciudadanos, de los objetivos de las normas legales, al reconocimiento del carácter democrático de su construcción y al conocimiento y ejercicio para transformarlas. Buena parte de sus ideas pedagógicas se mantienen vigentes en contextos ciudadanos como los de Bogotá y otras ciudades del país. Antanas Mockus como pedagogo se ha comprometido no solo con la academia y la escuela, sino con la dimensión política de la educación contemporánea, la formación ciudadana y la pedagogización de la ciudad, tarea en la que aún quedan múltiples temáticas por resolver.

Con Antanas se comprende que la labor del maestro contemporáneo va más allá de la escuela, que nuestro compromiso político es formar a la ciudadanía e incidir en el escenario de lo público sin perder nuestra esencia como pedagogos, maestros y profesores. La ciudad es una gran escuela en la que se debe educar a la población con base en el peso que tiene la comunicación y el lenguaje en el proceso constitutivo de los sujetos como ciudadanos. De tal manera, el acto pedagógico termina siendo un acto político en el que profesores como Antanas Mockus han demostrado que la población aún confía en sus maestros cuando son honestos y coherentes con sus principios y postulados educativos. El profesor Antanas Mockus se ha destacado como el pedagogo y el educador contemporáneo por excelencia, a pesar de algunos cuestionamientos en sus decisiones políticas cuando ejerció la rectoría de la Universidad Nacional de Colombia o cuando fue alcalde de los bogotanos. Por lo demás, se debe sostener que como educador y pedagogo ha evidenciado coherencia, no ha traicionado sus ideas y postulados, dejando trazado un legado y un camino a seguir a los educadores colombianos del siglo XXI.

Epílogo

A la fecha de cierre de estas páginas, marzo 18 de 2018, Antanas Mockus, quien tras ocho años de ausencia del escenario político, se lanzó como candidato al Senado de la República y acaba de ser elegido, casi sin publicidad ni campaña, por una asombrosa cantidad de más de 500.000 votos, llegando a ser el segundo senador más votado del país (*El Tiempo*, 11 de marzo de 2018). Acá una de sus primeras declaraciones:

P: ¿Ya tiene propuestas para el Congreso?

AM: Tengo una filosofía que valora mucho la educación; entonces, en los debates sobre el tema educativo estaré presente, pero también está la educación, como la impulsamos en Bogotá, como cultura ciudadana. Me interesa la relación entre cultura ciudadana y el tema de los delitos menos graves. Si aprendemos a corregir bien los faules chiquitos, amorosamente como lo hace un padre de familia, eso mejoraría rápidamente la convivencia. Parte de lo que le aportó a la sociedad es esperanza, ahora no crean que eso es fácil, que uno espicha un botón y se llena de esperanza. ¿Cómo se concede la esperanza? A partir de experiencias excepcionales. (*El Tiempo*, 11 de marzo de 2018)

Referencias bibliográficas

Díaz, J. A. (2008). Reseña de “Descartes vivo: Ejercicios de hermenéutica cartesiana” de Moreno, J. C. *Ideas y Valores*, 57(137), 158.

Jaramillo, L. (17 de abril de 2010). Mockus, el político artista. Recuperado de <http://lasillavacia.com/historia/10046>

- Jiménez B., A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2012*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez B., A. et al. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio-UPN.
- Mockus, A. (1983). *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. (1988). *Representar y disponer: un estudio de la noción de representación orientando hacia el examen de su papel en la comprensión previa del ser como disponibilidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. (1989). Formación básica y actitud científica. *Revista Educación y Cultura*, 17, 11-16.
- Mockus, A. (1990). Escuela y creatividad: dos amigas enemigas. *El Educador*, 15, 14-21
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. *Revista Colombiana de Psicología*. Bogotá, D.C.
- Mockus, A. (1999). *Pensar la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista Perspectivas*. Bogotá, D.C.
- Mockus, A. (2003). Cultura ciudad y comunicación. *Revista La Tadeo*. Bogotá, D.C.
- Mockus, A. (2010). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Revista Aleph*. Bogotá, D.C.
- Mockus, A. (2012). *Pensar la Universidad*. Medellín: Eafit.
- Mockus, A. (2013). Pedagogía como creación: ¿podrán los mimos poner multas? *Creación, pedagogías y contexto*. (vol. número), pp.
- Mockus, A. (Marzo de 2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32, p. 31-33.
- Mockus, A. et al (1987). Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 12, 60-70.
- Mockus, A. et al. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Mockus, A. y Charum J. (1986). Conocimiento y comunicación en las ciencias y en la escuela. *Revista Educación y Cultura*, 8, 22-29.

Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J. & Castro, M. (1987). ¿Informática sin escritura? El problema para la educación. *Cuadernos de Economía*, 8(10).

Sáenz O, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética. Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá, D.C., IDEP, CES.

Artículos de prensa

Antanas Mockus justifica el episodio del vaso de agua. (24 de marzo de 1998). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-793879>

Antanas Mockus. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Antanas_Mockus

Antanas Mockus: ‘La provocación es pedagógica’. (22 de octubre de 2017). *El Comercio*. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/tendencias/antanasmockus-provocacion-pedagogica-bogota-personaje.html>.

Con más de 536 mil votos, Antanas Mockus regresó a la política. (11 de marzo de 2018). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/elecciones-colombia-2018/congreso/antanas-mockus-entre-los-mas-votados-en-las-elecciones-del-senado-2018-192694>

Infortunado episodio, afirma Mineducación (15 de mayo de 1991). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-83630>

La espada de daMockus (9 de mayo de 1993). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-121197>

Mockus llegó con su espada a defender ley para la nacional (7 de mayo de 1993). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-119721>

Autor

Absalón Jiménez Becerra

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, D.C., es Doctor en Educación del acuerdo interinstitucional UPN, U. Valle y Universidad Distrital de Bogotá. En la actualidad es Profesor de Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, particularmente de la Maestría en Educación y del Doctorado Interinstitucional en Educación. Sus líneas de investigación se enmarcan en la historia social y política de los siglos XX y XXI en Colombia, y en la historia de la infancia, escuela y pedagogía, en el mismo periodo. Creador y líder de *Grupo EMILIO*, categoría A en Colciencias 2017.

Dentro de sus publicaciones se destacan: *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional* (2002), *Emergencia de la Infancia Contemporánea en Colombia, 1968-2006*. (2012), *Infancia: ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia* (2012), *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la Historia de la Infancia en Colombia*. Bogotá (2014). También fue compilador y ensayista del libro *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (2004). Cuenta con un número importante de artículos publicados en revistas científicas e indexadas por Colciencias.

Correo electrónico: abjibe2018@hotmail.com.

Este libro se
terminó de imprimir
en noviembre de 2018
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia