

# HISTORIA DE COLOMBIA

## LA APROPIACIÓN DE LA PEDAGOGÍA PESTALOZZIANA EN COLOMBIA, 1845-1930

Oscar Saldarriaga Vélez<sup>1</sup>

*This article studies the introduction of modern pedagogy in Colombia from 1845 until 1930. It demonstrates that even prior to the boom of the Active School around 1935, the school was already experiencing reform and the professors were shaped in the name of modern thought. While exploring this phenomenon, the author sheds light on a series of paradoxes about knowledge and politics that illuminate aspects seldom studied before in the history of the ethical and cultural modernization in Colombia.*

### LAS PARADOJAS

Cuando el pequeño cantón suizo de Niedwalden fue devastado por los franceses a fines del siglo XVIII, más de cien niños de las aldeas destruidas fueron reunidos en un antiguo convento de Stanz, y Pestalozzi se encargó de ellos...Careciendo de textos, sus enseñanzas tuvieron que ser orales, y para las explicaciones se valía de láminas y de todo lo que interesaba la curiosidad de los niños....Se dice que...un día hablaba de una escalera portátil, pero

la lámina que la representaba se había extraviado, y entonces un niño, al notar las perplejidades del maestro, le indicó que cerca a la puerta había una escalera que talvez podría servirle, a falta de la lámina. Esto fue un rayo de luz. La sugestión del niño hizo que le ocurriera a Pestalozzi usar los objetos mismos en la enseñanza, como mucho más a propósito que sus representaciones, y he aquí cómo tuvo principio la enseñanza objetiva<sup>2</sup>.

La pedagogía pestalozziana, "objetiva" o "intuitiva"; fue introducida por primera vez en Colombia entre 1845 y 1847, bajo los auspicios

- 1 Historiador. (Docente-Investigador Universidad Javeriana; Bogotá- Colombia). Este texto resume algunos de los resultados de la investigación de: SAENZ, Javier; SILDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando. 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. UniAndes/U. de Antioquia/Foro Nacional por Colombia/Colciencias. Medellín. 2 vol.
- 2 JOHONNOT, James. Director de los Institutos de Maestros del Estado de Nueva York. 1887. *Principios y práctica de la enseñanza*. Nueva York: D. Appleton y Cia.; [1a. ed. de 1878] Biblioteca del Maestro. p 112. Y RESTREPO M., Martín y Luis. 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 eclesiástica): I. Moderna, 4a. ed. 2 Vols. tomo I. Bogotá p. 172

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.<sup>3</sup> 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: 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, a los regímenes conservadores y al sistema de enseñanza mutua utilizado durante dos primeros tercios del siglo XIX.

Para una buena parte de los ideólogos liberales en América Latina, el método pestalozziano se presentó como el complemento práctico de la filosofía utilitarista de Jeremías Bentham y de la teoría del conocimiento de Destutt de Tracy -el sensualismo-, cuyos tratados fueron utilizados como base del gran proyecto decimonónico de "modernización intelectual y moral" de la sociedad colombiana desde 1820. Luego de una guerra civil y una Constitución (1863), la década de los años setentas del siglo XIX fue su "cuarto de hora" para llegar hasta las bases sociales urbanas y formar las nuevas generaciones, difundiendo a través del sistema público de instrucción secundaria y elemental un nuevo tipo de ética y una actitud "práctica y científica" ante el mundo. La moral utilitarista postulaba que el valor de los actos debía calcularse por sus efectos, por el resultado

placentero o útil, displacentero o dañino que las conductas individuales produjesen en la sociedad; una ética civil, regida en últimas por la legislación. Era por supuesto lo contrario a la moral católica de la Contrarreforma, la cual ponía el valor de las acciones individuales en las intenciones subjetivas guiadas por la autoridad religiosa. Así, la pedagogía pestalozziana fue apropiada como símbolo y como tecnología para la formación de ese nuevo tipo de hombre moderno; práctico, observador del mundo, positivo y, en lo posible, laico. Para las elites tradicionalistas el riesgo fue tan real, que una guerra civil encendida por las alas fanáticas de la Iglesia y el Partido Conservador, terminó en 1876 con este primer proyecto nacional de educación laica, gratuita, obligatoria y pública<sup>4</sup>.

Pues bien, la paradoja que sorprende al historiador es que, a pesar del desmonte de la reforma instructorista liberal, el método de enseñanza continuó incorporado al sistema de educación pública como método oficial durante los gobiernos católico-conservadores de los períodos conocidos como la Regeneración (1886-1902) y la República Conservadora (1903-1930), bajo un ambiente de reacción antiliberal y de "regeneración cristiana de la sociedad"; de sujeción del sistema educativo a la Iglesia Católica; clima que acompañó el ascenso político de una burguesía conservadora pero modernizante, la cual a través de la exportación de café iniciaba la incorporación del país a la división internacional del trabajo, y sentaba las bases de la acumulación de capital destinado a la creación de una economía fabril, del mercado interno y de una clase obrera modernas. En efecto, el reglamento-manual de las escuelas primarias de Colombia, conocido como Plan Zerda, expedido en 1893, y vigente casi sin modificación hasta 1933, exigía que el método de enseñanza fuese el "de Pestalozzi per-

3 ZULUAGA DE E. Olga Lucía. 1978. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. U. de Antioquia-Centro de Investigaciones Educativas, (mimeo). Medellín. pp. 79 ss.

4 ECHEVERRY, Jesús Alberto. 1986. *Del Radicalismo a la Regeneración, 1863-1886. Los avatares del maestro*. En: *Educación y Cultura*. CEID-Fecode. N° 9. Sep. 1986 Bogotá. pp. 40-48. y ECHEVERRY S, Jesús Alberto; ZULUAGA DE E. Olga. 1986. *El ocaso de la autonomía del maestro, 1886-1903*. En: *Educación y Cultura*. CEID-Fecode. N° 10. Dic. 1986 Bogotá. Pp. 29-35.

feccionado"<sup>5</sup>. La legislación de instrucción pública de 1903 (Ley Uribe) y 1904, copiaba sin citar parágrafos completos del decreto orgánico de la reforma educativa radical de 1870<sup>6</sup>. Y en cuanto a las fuentes pedagógicas, los textos de formación de maestros se reclamaron de la línea pestalozziana hasta los años veintes de este siglo.

Pero es necesario introducir de inmediato una explicación: no fueron exactamente los libros de Pestalozzi los que circularon entre los maestros. Primero, en razón del carácter teórico y fragmentario de los textos del "padrecito". Pero sobre todo, porque la "galaxia Pestalozzi" es más bien una constelación de textos, en especial manuales y cartillas, desarrollados a lo largo del siglo XIX, a menudo por anónimos discípulos o lectores, cada uno de ellos inserto en su propia tradición pedagógica nacional. En efecto, el pestalozzianismo que fue apropiado en Colombia llegó por medio de una serie de manuales, bien de "lecciones de cosas" o de "enseñanza objetiva" en sentido estricto, como lo fueron los manuales de H. Wilson y N. Calkins difundidos durante la década de 1870 por la Misión Alemana<sup>7</sup>, o bien como ma-

nuales más complejos destinados al montaje y dirección de escuelas, como los de los "tres James": Baldwin, Johonnot y Wickersham, de la serie Biblioteca del Maestro, de la Casa Appleton de Nueva York, traducidos al español<sup>8</sup>. Como se verá, no es simple anécdota el que estos manuales hayan sido importados a precios módicos durante los años ochentas (sXIX) por la Librería Americana de Bogotá, empresa de Don Miguel Antonio Caro, gramático, filósofo y poeta, ideólogo conservador, antibenthamista a rabiar, instigador de la guerra escolar de 1876, autor de la Constitución de 1886 y presidente de la República. (1891-1894)<sup>9</sup>. La segunda paradoja es que en todos los casos se trata de manuales escritos por pedagogos pestalozzianos, todos ellos norteamericanos y, sobre todo, de filiación protestante<sup>10</sup>.

Finalmente, a partir de 1885, contamos con un manual colombiano, un interesante fruto de este proceso de apropiación. Es el texto en dos tomos, *Elementos de pedagogía*, de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía; que conoció sucesivas reediciones hasta 1915, y fue el texto oficial adoptado por los gobiernos conservadores, en

- 5 ZERDA, Liborio. 1893. *Reglamento para las escuelas primarias*. En: *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. Bogotá, No. 7 (Julio de 1893), art. 19. Reeditado en 1927 por la Dirección General de Instrucción Pública de Cundinamarca como *Reglamento y pensum para las escuelas primarias del departamento de Cundinamarca*. Bogotá: Imprenta del Departamento, 1927. 67 p.
- 6 MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid. 1992. La "lucha por la cultura". *Las misiones pedagógicas alemanas de 1924 y 1927*. Universidad Pedagógica Nacional-CIUP, Vol. I. Bogotá. p. 45-46 y 49
- 7 Los dos manuales más difundidos en los Estados Unidos de Colombia por la Misión Pedagógica alemana procedían de la tradición pestalozziana norteamericana: WILSON, H. 1870. *Manual de enseñanza objetiva*. Bogotá: I. de Gaitán; y CALKINS, N. 1872. *Manual de lecciones sobre objetos*. Bogotá. s.d.,
- 8 Estos manuales fueron: JOHONNOT, James; Director de los Institutos de Maestros del Estado de Nueva York. 1878. *Principios y práctica de la enseñanza*. D. Appleton y CIA. [1a. ed. de 1878] Biblioteca del Maestro. Nueva York 230 p. Este autor, pedagogo liberal protestante norteamericano, fue uno de los difusores y "perfeccionadores" del sistema objetivo, fue el más popularizado en Colombia durante fines de siglo XIX comienzos del siglo XX. WICKERSHAM, James Pyle. Doctor en ambos Derechos, superintendente de Instrucción Pública en el Estado de Pennsylvania, director que fue de la Escuela Normal del mismo Estado, y autor de la *Economía de las escuelas*, etc. 1901. *Métodos de instrucción*. D. Appleton y Cia; [1a. ed.: 1882] Biblioteca del Maestro. Nueva York. 436 p. BALDWIN, James. 1902. *Dirección de las escuelas*. Appleton, Biblioteca del Maestro. Nueva York. 430 p. En él se inspira, casi literalmente como veremos, el Plan Zerda. También tuvo amplia divulgación, como manual práctico para montar escuelas.
- 9 La librería fue luego de José Vicente Concha, presidente entre 1914 y 1918. "¿Cómo pudo ocurrir que cuatro personas [también Marco Fidel Suárez y José Manuel Marroquín], conectadas por una sola librería, se convirtieran en presidentes de la nación en un lapso de treinta años? Y pedagogos todos ellos, hasta cierto punto." cfr. DEAS, Malcolm. 1993. *Del poder y la gramática*. Tercer Mundo. Bogotá. pp. 30, 33
- 10 Otros manuales populares, aunque en menor grado, venían de España, en especial: BARRETO A., Celestino. 1909. *Metodología general y aplicada*. Carbonell y Esteva. Barcelona. Este compendio se proponía "difundir en los países hispanoamericanos el método intuitivo de Pestalozzi", pero se inspiraba literalmente en muchos puntos de J. Baldwin.

Colombia y Ecuador, para la formación de maestros normalistas durante todo el primer cuarto del siglo XX. Se trata de un compendio erudito que combina y selecciona los mejores aportes de la tradición pestalozziana, tanto norteamericana como francesa, (desde Baldwin a La Salle, Compayré y Buisson), pero también los de otras tradiciones pedagógicas, en especial alemanas y españolas (Fichte, Froebel, Manjón, Ruiz Amado); y podemos decir que sintetizaba todo el saber teórico, administrativo y didáctico con que fue dotado el maestro colombiano al iniciar el siglo XX. Era pues un texto abierto al saber pedagógico internacional, pero que a su vez garantizaba la ortodoxia doctrinal católica<sup>11</sup>. Tanto los manuales de los "tres James" como el de los Restrepo Mejía nos permitirán analizar en qué consistía el "perfeccionamiento" introducido.

Tenemos una última paradoja: el final de la era pestalozziana fue reivindicado hacia los años treinta del sXX por un nuevo gobierno liberal, a nombre de los métodos de la llamada Escuela Activa. Sin embargo, la liquidación real había sido ya efectuada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas hacia 1920, cuando introdujeron en su escuela Normal, que era Nacional, los tests mentales de Alfredo Binet, los métodos de enseñanza globalizada, los centros de interés de Decroly y los métodos de Proyectos de John Dewey. En un círculo irónico habitual en la historia de la pedagogía, Pestalozzi devino entonces símbolo de la "pedagogía tradicional", "pasiva", "memorista", "verbalista" y "represiva".

Estamos pues ante un proceso de apropiación y adecuación sembrado de una serie de antinomias que, lejos de ofrecer una explicación, exigen ser despejadas: antinomias como pedagogía tradicional/pedagogía moderna; catolicismo/protestantismo; ética civil/ética religiosa; conservador/liberal; pasivo/activo. Es allí donde se ha revelado útil una lectura de estos manuales, inspirada en una apropiación colombiana de la

arqueología del saber, la genealogía del poder y la estética de sí, desarrolladas por Michel Foucault<sup>12</sup>.

## EL HORIZONTE CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA PESTALOZZIANA

¿En qué sentido Pestalozzi ha podido ser llamado "padre de la pedagogía moderna", a pesar de sus fracasos prácticos confesados? ¿Cuál fue la naturaleza de su innovación y dónde han podido residir sus límites? Sin aclarar esto no podremos abordar el carácter de la transición entre la Escuela Antigua o "tradicional" y la Escuela Activa o "nueva"; y las peculiaridades de ese proceso en nuestro país. El "descubrimiento" del pedagogo suizo, fue la aplicación a la enseñanza del concepto clásico de *intuición*. Si hoy lo usamos para designar un "conocimiento no-racional", el uso pestalozziano dependía de la teoría del conocimiento fijada desde fines del siglo XVIII por la Gramática General y la Lógica de Port Royal: allí, *intuición* designa la inducción lógica, el ascenso de lo particular a lo general, transpuesta como modelo del acto de conocimiento: es el modo como las sensaciones singulares se convierten en nuestro interior en imágenes, para que luego la mente -o el alma- las reduzca a conceptos abstractos (ideas) y a juicios universales (proposiciones), en los cuales se recogen las cualidades o relaciones generales invisibles para los sentidos. Si bien la inferencia era ya conocida desde la lógica de Aristóteles, esta teoría del conocimiento se opuso a la escolástica, desafiando el silogismo deductivo para fundar las ciencias de observación en la inducción. Su peculiaridad reside en su modo de concebir una relación de identidad entre idea y signo; en tanto los dos son *representaciones*: los objetos se representan como ideas, las ideas representan (son signos) las cosas, las palabras son signos de las ideas.

11 RESTREPO M., Martín y Luis. op. cit. tomo I p. 172

12 ZULUAGA, Olga Lucía. 1987. *Pedagogía e historia*. Foro Nacional por Colombia. Bogotá. 210 p.

Nuestro pensamiento actual halla difícil comprender que para esta "epistème clásica o de la representación"<sup>13</sup> no había diferencia entre conocer mirando un objeto, su dibujo o su palabra; en tanto bajo las tres formas llegaba a nosotros como representación. Era "natural" pues, para la teoría clásica del conocimiento, adquirir la representación de, por ejemplo, una escalera, ya fuese observándola en la naturaleza o bien mirándola en un cuadro, por cuanto ambas eran de idéntica naturaleza en cuanto imágenes percibidas y representadas en signos.

Foucault ha mostrado cómo éstos enuncian los sobre los signos y la representación, a pesar de haber dado lugar, entre los siglos XVII y XVIII, a soluciones de pensamiento incluso opuestas, constituyeron el suelo común tanto de empiristas como de racionalistas. Esta problemática atravesó obras tan diversas y distantes como las de Francis Bacon (1561-1628), R. Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1674), el obispo William Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1766), J. J. Rousseau (1712-1778), E. Condillac (1715-1780) y, finalmente, las del conde de Destutt de Tracy (1754-1836). Pero Destutt es ya "el último de los clásicos", su *Tratado sobre el origen de las ideas*, al llevar al extremo la identidad entre signos y cosas, bajo el lema "Pensar es sentir", anunciaba una ruptura con el análisis del conocimiento como acto lógico-gramatical, insinuando la necesidad de estudiar sus fundamentos fisiológicos, en última instancia, psicológicos. Hacia 1800, Pestalozzi se halla involucrado en esta transformación, contemporáneo tanto de la *Crítica de la razón pura* de Kant, como de la formulación de la *Teoría general de las ideas* o *Ideología*, de Destutt de Tracy. En este momento la época *moderna clásica* o de la *representación*, es báscula hacia la segunda fase de la modernidad, que gira alrededor de la *experimentación*.

Esta distinción es central para nuestro análisis de la apropiación de Pestalozzi: de modo genéri-

co se acepta hablar de modernidad filosófica a partir del siglo XVII, pero en sentido estricto, se deben diferenciar dos momentos, o mejor, dos modos de pensar moderno: el primero, al modo de los empiristas y racionalistas (conocer es observar) a quienes llamaremos con Foucault *clásicos*; y el segundo, a partir de Kant, los *modernos strictu sensu*, (conocer es experimentar). El giro entre unos y otros, se hace posible justo cuando se quiebra la idea del lenguaje y el conocimiento como representación, la identidad entre idea y signo; cuando la relación entre las palabras y las cosas empieza a dejar de ser transparente. Pero éste es un momento de "ambigüedad epistemológica", una encrucijada que disolverá finalmente la época clásica: mientras de un lado se abre "la última de las filosofías clásicas", la ideología, camino adoptado por los liberales latinoamericanos durante casi todo el siglo XIX, bajo el nombre de utilitarismo-; del otro aparece la filosofía crítica kantiana, "umbral de nuestra época moderna",<sup>14</sup> filosofía esa sí excluida de la tradición intelectual nacional hasta bien entrada la cuarta década del siglo XX.

El día en que Pestalozzi puso en contacto directo a los niños con una escalera, y no con su imagen, mostró que no bastaba la inducción propia a todo entendimiento adulto, que el conocer en la infancia tenía una naturaleza específica, a la cual había que garantizarle la adquisición de representaciones por un "proceso viviente de percepción". Así, sin dejar de ser clásico, pero abriendo las puertas de una reforma de la percepción, y abriéndose a la singularidad de la infancia, es como Pestalozzi ganó su lugar como padre de la pedagogía moderna. Mostró que el aprender es una experiencia intransferible y supone un individuo inapelablemente solo, un sujeto inmerso en un mundo poblado de objetos y librado a sus "intuiciones confusas", y ya nadie, ni poderoso ni sabio, podría ahorrarle el error, el trabajo, o la pérdida de tiempo: es el nacimiento de la Infancia como nueva dimensión de la subjetividad, pero a

13 FOUCAULT, Michel. 1978. *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. México. p. 71 y 237

14 FOUCAULT, Michel. *Las palabras...* pp. 71, 237.

la vez como nuevo objeto de saber: este doble carácter constituye uno de los procesos característicos de la sociedad occidental: la invención de la individualidad.

Esta Reforma de la Percepción deriva hacia una práctica más "activa" del aprender del niño, así se fundamenta en una teoría del conocimiento que sigue siendo "pasiva", "clásica", es decir, que concibe el conocimiento como la impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto por medio del mecanismo físico de la observación. Así se entiende el aprecio de los pestalozzianos por la "educación de los sentidos", y el valor que asignaron al cuidado del cuerpo del niño, al ejercicio físico, a la higiene personal y a la de los locales escolares. Por otra parte, se comprende el sentido de la técnica de lecciones de cosas: el maestro y la escuela componen la escena donde al niño se le presentan ordenados los objetos que la naturaleza le presenta confusos y dispersos a su percepción. Así, se aseguraba la fijación duradera de las palabras a sus representaciones, el paso de las "intuiciones oscuras a las nociones claras"<sup>15</sup>. La "objetiva" es pues "en parte una exposición de objetos, y en parte una aplicación de palabras"<sup>16</sup>, es un método 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 establecido así el principio pedagógico moderno: educar es, antes que imbuir conocimientos, ejercitar la facultades para desarrollarlas. Quedaba además 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 emblema de modernidad.

Las "lecciones de cosas" fueron el campo abierto donde se inscribieron las tradiciones y los desarrollos de los pestalozzianos en Europa y Norteamérica; y también dio pie a la producción local de maestros e inspectores escolares en Colombia. Disponemos de cartillas y revistas donde la técnica de "la objetiva" da lugar a curiosos juegos de inducción y asociación: citemos, por ejemplo, una lección sobre el maíz: a partir de una mazorca de maíz, los niños eran involucrados en un "movimiento ascendente que los paseaba primero por la clasificación botánica, la descripción física, y la polinización, luego por la fabricación de la harina; enseguida a la etimología de la palabra cereal, la cual conducía a hablar de la mitología griega, del paganismo, la idolatría y de la verdadera religión, para llegar por fin a inducir la existencia de Dios, autor invisible de todos los objetos visibles, y volviendo a descender al maíz, el niño era advertido sobre los valores y peligros de las bebidas fermentadas, y de nuevo el maestro partía a hablar de la higiene, para terminar explicando cómo con las cenizas de maíz los campesinos de la región obtenían pintura para sus casas.<sup>17</sup> Esta pedagogía permitió efectivamente un intercambio entre los saberes escolares y los saberes locales, en este caso campesinos e indígenas; un intercambio que además fortalecía la figura del maestro como intelectual civil de enlace entre los "letrados" y los "iletrados"; aunque sin olvidar que fue también Pestalozzi quien enunció la tensión constitutiva del oficio de maestro en la escuela moderna: "ser el instrumento me-

15 "...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; 1986. *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (Prólogos)*, Introducción de Edmundo Escobar. Porrúa. México. p. 105

16 WICKERSHAM, J. {1882} 1901. op. cit. p. 120

17 GARCÍA, Antonio. 1924. *Cartilla objetiva. Contiene Lecciones de cosas útiles y monografías sacadas del reino vegetal. Para uso de las escuelas del departamento del Cauca. Para uso oficial.* Imprenta Departamental. Popayán. pp. 88-90. La cartilla trae al final unas lecciones objetivas sobre "Las insignias de la Pasión de Cristo", con la respectiva aprobación de la autoridad eclesiástica.

cánico de un método que deba sus resultados a la naturaleza de sus procedimientos y no a la habilidad de quien lo practique"<sup>18</sup>.

Dicho esto, quiero resaltar otros puntos, que nos permitirán ver esta vez los límites de esta pedagogía, y cómo a partir de ellos se puede entender el proceso posterior de apropiación del pestalozzianismo, lo que en palabras de los educadores de la Regeneración se llamó "el sistema de Pestalozzi perfeccionado". Tales puntos son: el papel del lenguaje en la enseñanza objetiva; su teoría sobre los mecanismos cognitivos del niño (la inteligencia y la asociación de ideas); la función asignada al amor maternal; y las implicaciones ético-políticas de llegar al conocimiento de Dios por inducción, en vez de acudir a la deducción.

Si la propuesta pestalozziana abría las puertas de la experiencia individual y la percepción sensorial; seguía anclada en el suelo clásico: carecía de una teoría de los mecanismos internos del sujeto, que diera cuenta de la conexión entre las sensaciones físicas y las proposiciones lógicas. Los saberes que continúan fundando su pedagogía y la de los manuales de fin del siglo XIX, son los saberes clásicos: la Lógica y la Gramática<sup>19</sup>. Su esquema para tratar el conocimiento no se ha desprendido de la lógica aristotélica y del modelo de la representación. Tanto en Pestalozzi como en Destutt, sus sistemas conducían a buscar una

teoría del aprendizaje o del conocimiento que explorara la fisiología, pero ella no existe como tal en estos dos. En Pestalozzi será la lógica inductiva. En sus continuadores norteamericanos, vemos aparecer una teoría de las "leyes de la asociación de las ideas", sobre el fondo de una teoría de la memoria: según si las percepciones eran bien inconexas o aisladas; bien simultáneas en el tiempo o bien continuas y sostenidas; la memoria iría a guardarlas con mayor o menor fidelidad. En el fondo se trataba de una idea mecanicista a partir de la lógica: la memoria es un depósito de signos que guarda las representaciones a partir de su semejanza, su desemejanza o su dependencia. Del lado del lenguaje, bien en las obras de Pestalozzi, como los manuales usados en el país hasta los años veintes del siglo XX encontramos, con algunas variaciones, una teoría que identifica el origen del lenguaje en la humanidad (filogénesis) con la formación del lenguaje en la infancia, (ontogénesis), a través de un mismo procedimiento de designación: el hombre en su estadio primitivo, como el infante, "durante mucho tiempo se limita a dar a los objetos particulares, nombres particulares"<sup>20</sup>. El lenguaje provee "la facultad de precisar más exactamente las propiedades de los objetos, por medio de verbos y de adverbios, y de explicarnos sus cambios de estado, por medio de variaciones en la formación de las palabras y en sus combinaciones".<sup>21</sup> Pensar implicaba operar con las imágenes de las cosas y

18 PESTALOZZI, cit. por RESTREPO MEJIA, M. op. cit. Vol. II. p. 5; Cf. PESTALOZZI, J. E. *Cómo enseña Gertrudis...* p. 25-26

19 "...la mente se refleja en la palabra como en un espejo. En las leyes de la palabra se hallan expresadas las del pensamiento, y de ahí resulta que tengan tanto en común las ciencias de la Lógica y de la Gramática". WICKERSHAM, J. P. 1901. *Métodos de instrucción*. op. cit. p. 138

20 El grado de civilización de los pueblos en la historia, y la densidad conceptual de los idiomas, dependían de esa evolución de las palabras y sus flexiones: "Desde este punto (la designación de objetos) el lenguaje continuó desenvolviéndose poco a poco. Él señaló primeramente los caracteres diferenciales más resaltantes de los objetos y los denominó. En seguida llegó a la designación de las particularidades y, con éstas, a las denominaciones de los actos y de las facultades de las cosas. Mucho más tarde se desarrolló el arte de dar a una misma palabra varios significados, de designar la unidad, la pluralidad, la magnitud de su capacidad, la grandeza y la pequeñez con respecto a la forma y al número de los objetos; y de expresar en fin, con exactitud, por medio de modificaciones en la estructura y en la composición de la misma palabra, todos los cambios y todos los modos de ser de un objeto, que producen en él las diferencias de tiempo y de lugar. En todas esas épocas ha sido el lenguaje para el hombre un medio artificial no solamente para representarse exactamente el esclarecimiento real y progresivo de las intuiciones de toda especie, sino también para hacer inolvidables las impresiones recibidas." PESTALOZZI; *Gertrudis...* op. cit. p. 99

21 PESTALOZZI, *Gertrudis...* op. cit. p. 65

expresarlas: la mente **compara** esas representaciones, las relaciona y las ordena, elabora un **juicio** y lo expresa en **proposiciones**: aprender a bien Pensar era a fin de cuentas, aprender a bien Decir<sup>22</sup>, "Por eso ... será el lenguaje un instrumento de razón. y...será el DECIR lo que define al maestro su relación con el conocimiento"<sup>23</sup>.

De allí la paradoja por la cual el pestalozzianismo, partiendo del conocimiento empírico de los objetos termina acosado por el lenguaje, y sin poder evitar los temidos riesgos de verbalismo y memorismo. Lo veremos un poco más adelante cuando los mismos partidarios de las lecciones de cosas inician una crítica contra su uso indiscriminado. Si Pestalozzi declaró que su trabajo buscaba "psicologizar la instrucción humana"; sus comentaristas hacia 1927 no se equivocaban al anotar que "psicologizar", para el suizo

"no tiene el sentido que se le da hoy...como ciencia de la subjetividad, sino que más bien tiene un sentido lógico, objetivo,...estas leyes que llama psicológicas son en realidad las leyes lógicas por las que se rige nuestro pensar".<sup>24</sup>

La crítica de Luzuriaga nos muestra la dirección que tomó el proceso de apropiación. Esta se dio en la dirección de la búsqueda de una superficie más interna de observación y un principio más profundo de explicación de los vínculos entre lo físico y lo mental, que provino de la fisiología y la biología. En el manual de los Restrepo Mejía ya encontramos totalmente desarrollada una "psicología racional" o filosófica sobre "las facultades del alma", de inspiración neotomista en el caso colombiano, pero que se hallaba presente en todos los pedagogos clásicos de fin del siglo XIX y aun de comienzos del siglo XX; una

teoría que proponía, para explicar "el alma" o "la mente" (dependiendo de si se era materialista o espiritualista) una tripartición jerárquica entre lo vegetativo (fisiológico), lo racional (el entendimiento) y lo volitivo (la voluntad). Sobre esta teoría vinieron a insertarse desde los años 1880, de modo natural en apariencia, las investigaciones de la psicología experimental de Wundt, Charcot, Binet, Decroly...que comenzaron explorando la fisiología de las sensaciones y las reacciones nerviosas. El sistema nervioso y el cerebro ocuparon el lugar como principio más interno de explicación, aceptado, por todos los pedagogos, fueran racionalista, materialistas o espiritualistas. Pero lo que fue una alianza inicial, se tornó poco a poco en un "caballo de Troya": primero la psicología experimental, y luego la biología evolucionista, fueron socavando poco a poco las pedagogías del hábito, de la voluntad y de la obediencia. Este es el marco en el cual se formó la serie de filtros, o si se quiere, una "rejilla de apropiación" del saber pestalozziano a partir de los manuales de Appleton en 1885. Sobre esto volveremos, pues no fue de ningún modo una evolución en línea recta.

En lo que concierne a la función de la maternidad, si desde el punto de vista del reconocimiento de la especificidad psíquica del niño, Pestalozzi permanecía subsidiario de la "psicología racional" o de las "facultades del alma", por el contrario, desde el punto de vista social, su proyecto es el coronamiento del movimiento que algunos historiadores han llamado "el nacimiento de la familia moderna", ese modelo de familia urbana (burguesa o proletaria) fundada en el amor maternal, un amor instruido en los principios de la economía doméstica, la higiene, la

22 "...la mente se refleja en la palabra como en un espejo. En las leyes de la palabra se hallan expresadas las del pensamiento y de ahí resulta que tengan tanto en común las ciencias de la Lógica y de la Gramática". WICKERSHAM, J. P. *Métodos de Instrucción*. op. cit. [1901]. p. 138

23 ZULUAGA, Colombia: dos modelos... p. 78

24 "...como se ve cuando Pestalozzi dice: "...poner en armonía los elementos de cualquier arte con el ser de mi espíritu por la observación de las leyes psicológico-mecánicas, mediante las cuales se eleva nuestro espíritu de las intuiciones sensibles a los conceptos exactos". LUZURIAGA, Lorenzo. En traducción y notas de: PESTALOZZI. *El método*... p. 8-9

25 BADINTER, Elizabeth. 1981. *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Paidós/Pomaire. Barcelona. p. 36

medicina y la pedagogía.<sup>25</sup> La sociedad capitalista de los albores de la revolución industrial requiere de hombres libres para vender su fuerza de trabajo. Desde entonces, y para toda la sociedad occidental, se hallará una nueva piedra de toque para la organización social: convertir al Niño en Rey, rey de sí mismo, para que se autogobierne; y rey del hogar, para que a su nombre, y "por su propio bien", la célula familiar marche con un combustible propio: el amor materno y la intimidad, condiciones de nacimiento del sujeto moderno.

Si para San Agustín la infancia era el lugar del pecado, para Descartes ya era el lugar del conocimiento erróneo; y en Pestalozzi es el período de las "intuiciones confusas", ¿mas; qué hace la madre, por instinto, sin saberlo, cuando amamanta a su hijo? Pues es quien le enseña "a usar sus sentidos, a desarrollar sus facultades intuitivas"<sup>26</sup>. Pero, además, le enseña un sentimiento de amor y confianza en los hombres que "se desarrollan en su corazón antes, y como condición para aplicarlos a Dios" antes que cualquier demostración silogística.<sup>27</sup>

Pestalozzi demostró que puede haber un proceso pedagógico netamente humano y empírico capaz de producir un orden moral, la autonomía, sin intervención previa de un saber y una autoridad sagrada. Por esta vía, la ética protestante convergía con la propuesta ética civil de los liberales decimonónicos; y el primero de los "perfeccionamientos" introducidos por los pedagogos de la Regeneración, fue la exclusión de toda referencia a una moral basada en la confianza en la infancia, y en la autonomía del individuo frente

a la autoridad del magisterio eclesiástico, toda referencia a una pedagogía no basada en el sometimiento de la voluntad, es decir, adoptar "la objetiva" como técnica de formación de las facultades sin comprometerse con sus fines filosóficos y éticos.

## DE LA LÓGICA Y LA GRAMÁTICA A LA BIOLOGÍA Y LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL

La cronología y los lugares de formación de esta rejilla fueron heterogéneos, pero significativos: hemos visto un escenario, el de la lucha por la hegemonía ética. Un segundo fue el debate filosófico y político librado en el Congreso Nacional y en la Universidad Nacional, contra la adopción de los textos de Destutt de Tracy para la educación secundaria y universitaria: Miguel Antonio Caro, a sus 24 años, en 1870, formula una crítica teórica de la filosofía empirista, demostrando que la doctrina sensualista estaba pasada de moda, es decir, que no era moderna. Caro, formado de un lado en la neoescolástica de Balmes y de otro en la filología comparada que fundaran Franz Bopp, Max Müller y Frederick Schlegel hacia 1869, y lector del padre de la medicina experimental, Claude Bernard; mostró que el gran descubrimiento de la ciencia moderna del lenguaje refutaba la idea del origen sensorial de los conocimientos, que las palabras no eran representaciones de objetos concretos, sino abstracciones construidas convencionalmen-

26 PESTALOZZI; *Gertrudis...* p. 95-96 PESTALOZZI; *Cartas sobre la educación...* Carta Tercera, Oct'7 de 1818. op. cit. p. 147. La dedicatoria de esta obra es clara saldando cuentas con el pasado: "A las madres: ¿por qué entregáis a manos extrañas una tarea tan dentro de vuestra misión que Dios y la naturaleza y vuestro propio sentimiento con una sola voz parecen haber delegado en vosotras?"

27 PESTALOZZI; *Gertrudis...* op. cit. 117

28 CARO, Miguel Antonio (1845-1909) 1869. *Estudio sobre el utilitarismo*. Foción Mantilla. Bogotá. 316 p. Escrito cuando tenía 24 años. Igualmente, ver sus *Cartas al señor doctor Ezequiel Rojas*; publicadas en varios números del periódico *La República* de Bogotá, entre junio y agosto de 1868. Seguimos en especial su "Informe sobre los "Elementos de Ideología" de Tracy" en: *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. Tomo IV. Segundo semestre de 1870. Bogotá. pp 306-396. Estos y otros textos menores pueden consultarse recogidos en: CARO, Miguel Antonio. 1969. *Obras*. Tomo I: Filosofía, Religión, Pedagogía. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá. 1593 p.

te por los pueblos a lo largo de la historia<sup>28</sup>.

El punto de quiebre consistía pues, tal como señaló Caro, en que la medicina experimental redescubría, con Claude Bernard, que el silogismo deductivo, era "el modo de proceder del razonamiento científico". En términos epistemológicos, este debate marcó el paso a la segunda fase de la modernidad en Colombia, así sólo se hayan enterado un puñado de intelectuales, y los debates antisensualistas se hayan prolongado hasta 1915.

De otro lado, en un tercer escenario, esta vez al interior de las aplicaciones del saber pedagógico pestalozziano, surge una crítica práctica de las lecciones de cosas: los famosos manuales de la casa Appleton, al tiempo que se reclamaron de la tradición pestalozziana, incluían una crítica al exceso de querer enseñar todo por el procedimiento de la "objetiva": el niño podía quedarse "viendo las cosas", a despecho de que sus facultades ya estuviesen aptas para pasar a comprender lo abstracto. Mientras el propio Pestalozzi y algunos de sus seguidores norteamericanos habían considerado las "Objective Lessons" aptas para "instruir en los elementos de todas las ciencias y artes",<sup>29</sup> como un método universal para todas las materias y todas las edades; otros creían que las lecciones de cosas sólo podían ser aplicadas a los niños en sus primeros años de escuela, y otros, incluso sólo les reconocían valor en la primera infancia, como parte de la educación doméstica de los párvulos. Este fue el destino final de la Objetiva hacia los años veintes en los Manuales de Restrepo Mejía o en los de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle): volvió a ser un recurso, esta vez reducido a la iniciación de los pequeñuelos recién escolarizados, que era donde había nacido.

El proceso comenzó desde la misma década de los setentas del siglo XIX. Johonnot, en su manual de 1876, introdujo a continuación del

"curso objetivo", un "curso de instrucción subjetiva", es decir, que después de obtenidas las nociones generales por el método objetivo, se aplicasen estas nociones a nuevos dominios del pensamiento y a la investigación, usando la lógica deductiva<sup>30</sup>. Esto permitiría superar las limitaciones prácticas que empezaban a enrostrarse a Pestalozzi y a sus continuadores, "por haber exagerado la importancia de la experiencia personal y la de la enseñanza objetiva,...en cuanto a la formación de la base de todo conocimiento, y no haber dado la importancia debida a aquel conocimiento que viene de la experiencia ajena, que es como procede la ciencia (experimental)"<sup>31</sup>. En la medida en que se requerían individuos con niveles cada vez más abstractos de conocimiento, las lecciones de cosas quedaban situadas en los niveles inferiores de la escala, porque aquí se abre una nueva paradoja que llevaría finalmente a la crisis de la Objetiva: a partir del momento en que los Manuales reconocen como dos cosas bien distintas el proceso de acumulación de experiencias inmediatas en el niño y el proceso de elaboración de los conocimientos científicos, se rompe esta unidad entre ciencia y aprendizaje que hacía el orgullo del método pestalozziano.

Hacia el año 1917, en el Primer Congreso Pedagógico Nacional, donde los lasallistas se "toman el monopolio" de la formación de maestros públicos en Colombia, convergen una serie de propuestas de reformas a las lecciones de cosas, que muestran, de un lado, que su aplicación práctica en el país había caído, con pocas excepciones, en el memorismo y el verbalismo; y de otro lado, que tales reformas ya se proponían desde principios pedagógicos procedentes de otro suelo epistemológico: los "trabajos manuales y los centros de interés" de Decroly, nacidos del principio de globalización de los conceptos, y del reconocimiento de la existencia de conceptos previos en el niño<sup>32</sup>.

29 WICKERSHAM, op. cit. p. 120

30 JOHONNOT, op. cit. p. 63

31 JOHONNOT, op. cit. p. 118

32 PEÑUELA, Luis M. 1917. *La intuición. Conferencia a maestros primarios*. Boletín de instrucción pública de Cundinamarca. Nº 39. Bogotá. p. 416

Un cuarto escenario fue la introducción de los saberes modernos sobre el hombre; la biología, la medicina, la psicología experimental y la sociología. Ello coincidía con la crítica a los empiristas: la ciencia experimental, tal como Bernard la definió, es una acumulación de hipótesis no directamente deducidas de la observación, aceptadas como hipótesis y como axiomas por el investigador, como punto de partida.

Desde el punto de vista católico, la religión era un grupo de verdades y de tradiciones sostenidas por la tradición y el magisterio de la Iglesia. Hay evidentemente una diferencia entre la actitud abierta del científico y la actitud dogmática del creyente; y sobre esta diferencia se construyó el primer escenario, la rejilla de exclusión ética. Pero en cuanto a la ciencia, encontramos una convergencia entre la filosofía de la ciencia experimental y la filosofía neoescolástica católica. Ambas corrientes coincidían en que era necesario reintroducir la deducción silogística de sus corolarios y trabajar a partir de hipótesis extraídas de un segundo nivel de observación no empírico. Bajo las diferencias político religiosas hallamos pues un zócalo común, una postura epistemológica de base entre neoescolásticos y experimentalistas. La Iglesia católica no sólo no pudo oponerse al ingreso de los nuevos saberes de origen biológico sobre el hombre, sino que aceptó las reglas de juego del nuevo orden científico. Los nuevos saberes de fundamento biológico, sociológico y filológico, abrieron la mirada de la intelectualidad colombiana de fin de siglo hacia nuevos objetos de conocimiento y apuntalaron un nuevo suelo de observación y de intervención para los saberes: la población; la infancia y el individuo; la familia y la mujer; los pobres y los trabajadores; y los "enfermos", "degenerados ra-

ciales" y "débiles mentales", a partir de las teorías sociobiológicas sobre la raza. Desde el punto de vista del sistema de instrucción pública, la escuela primaria se vio asignar fines de medicación e higienización de la población; fue convertida en punta de lanza de la lucha contra la "degeneración de la raza". Pero, y no es una de las menores características de este proceso de apropiación, mientras en Europa y Norteamérica estos saberes se institucionalizaron a partir de la constitución de verdaderos campos experimentales y de comunidades científicas; en nuestro país, en ausencia casi total de estas dos condiciones, estos saberes devinieron ante todo instrumentos políticos cuyo campo de aplicación fue el control social y la utilización política partidista.

Hacia la última década del siglo XIX, los manuales de psicología pedagógica y psicología experimental, traducidos al español, difundidos entre los maestros colombianos, pudieron ampliar por tanto el horizonte conceptual del descubrimiento de Pestalozzi, "la evolución mental del niño", esta vez reelaborado en el contexto de las relaciones fisiológicas entre lo físico y lo mental, en el marco de una teoría general de las "facultades de la psyche" con fundamento en las ciencias naturales y biológicas; "la verdadera psicología encuentra en el *cerebro* y en los *nervios* el puente entre el espíritu y la materia",<sup>33</sup> y donde el punto crucial para la pedagogía era ya cómo formar esa mirada capaz de alcanzar la nueva superficie de saber sobre el hombre, ese "segundo orden de observación", y lograr un "nuevo poder de pensamiento" que desciende a lo interior no aparente; a la subjetividad (definida desde lo neurofisiológico) y, por fin, para el campo católico, reencontrar a Dios como fundamento no visible del mundo<sup>34</sup>.

33 BALDWIN, Joseph. 1887. *Psicología pedagógica elemental*. Traducción de Domingo Barnés. Daniel Jorro, 1927. Biblioteca Científico Filosófica. Madrid. p. 16

34 "se espera, sobretodo, enseñar al [maestro] a alcanzar el segundo orden de observación; cómo pasar de la actitud del espíritu, que observa las cosas externas, a la actitud del espíritu que observa las actividades internas. Realizar esta transición es adquirir un poder más importante de pensamiento. Pensar las cosas y el medio, es pensar los fenómenos, lo transeúnte y lo variable; pensar la actividad espontánea es pensar lo nouménico, la verdadera individualidad y lo que es divino en la naturaleza humana". W. T. HARRIS [1887] "Prefacio del editor" a: BALDWIN, Joseph. *Psicología pedagógica elemental*. op. cit. p. 6-7.

Para terminar, tratemos de sintetizar algunas hipótesis para resolver la paradoja que apareció al confrontar la crítica teórica formulada al saber clásico, con la permanencia del método pestalozziano en el Plan Zerda. Puede intentarse una respuesta en cuatro niveles.

En primer lugar, podríamos decir que los manuales norteamericanos recogían y desarrollaban un "saber-hacer" acumulado sobre la escuela pública primaria, insertando la pedagogía pestalozziana dentro de una tecnología de organización escolar más amplia, que abarcaba desde el uso del tiempo, los procedimientos disciplinarios, la selección y gradación de los conocimientos, la higiene escolar, la formación del maestro y la administración y la economía del establecimiento, en resumen, dentro de un "dispositivo escolar", el cual, junto con unos pocos años de formación normalista, y muchas veces sin ella, permitir(í)a a un joven bachiller montar una escuela en cualquier perdido rincón del país. Esto explica que hasta los pestalozzianos alemanes hayan escogido para Colombia los modelos escolares desarrollados por la tradición norteamericana de la segunda mitad del siglo XIX, y que los gobernantes conservadores no hayan rechazado el acumulado técnico que estos manuales ofrecían.

En un segundo nivel, el de las reformas técnicas en la enseñanza, la introducción de los cursos subjetivos conjuraba esa fe liberal en que el método objetivo podría liberar la infancia por el ejercicio de la observación personal y la experiencia individual; eliminaba el peligro de formar "niñitos materialistas" o al menos librepensadores, como creyeron -más los enemigos que los amigos- que se lograría con la reforma instructorista radical. Al introducir los métodos deductivos, se revalorizaba la tradición no sólo científica, sino en especial la catequesis religiosa, y todos los valores de un saber aceptado por respeto a la autoridad. Por otra parte, en el terreno de los saberes, es posible pensar que la introducción de la crítica

moderna al saber clásico llevó a separar entre el sistema filosófico y la aplicación pedagogizada, entre la doctrina ético-política y la técnica para desarrollar las facultades en el niño a partir de sus sensaciones. A la luz de este ojo moderno, el enunciado "pensar es sentir", pasaba a ocupar otro lugar: de ser el principio angular de una teoría de peligrosas resonancias morales, pasaba a ser un inocuo método pedagógico: una cosa era fundamentar en él prácticas legislativas y éticas, o producir ciencia, y otra, convertirlo en fórmula técnica para formar los sentidos y las asociaciones del niño. La objetiva dejaba de ser ciencia, pasaba a ser sólo un método de enseñanza.

En un tercer nivel, el de la estrategia político-religiosa, el interés estratégico de oficializar el método de Pestalozzi "perfeccionado según la mente del Angélico doctor", es decir, según la filosofía neoescolástica, fue la manera como la Regeneración y luego la hegemonía conservadora jugaron la carta de la modernización del sistema escolar: usar los avances metodológicos y organizativos de los saberes experimentales, pero asegurándose los fines morales católicos para el individuo, la sociedad y el Estado. Ello le implicó a los intelectuales de la Iglesia, el aceptar los resultados de las investigaciones sobre la fisiología del sistema nervioso y sobre los fenómenos de comportamiento no-consciente; y aceptar que en la determinación de la conducta humana no bastaba con una teoría lógica de las relaciones con la verdad y el error, como tampoco con una teoría de la voluntad consciente como fundamento de la moral; con lo cual el centro clásico de la moral católica, la autoridad doctrinal del magisterio eclesiástico quedaba desplazado definitivamente. Lo cual no quiere decir "eliminado" del mundo moderno, sino apoyado en nuevos ejes: pero allí comienza otra historia, la del lento desmoronamiento del orden católico dentro de la modernidad<sup>35</sup>. En efecto, veremos para terminar, rápidamente, cómo los propios pedagogos católicos se enredaron en sus propios pies.

35 POULAT, Émile. 1994. *L'ère postchrétienne*. Flammarion. Paris.

## “¿UNA CONCILIACIÓN ILUSORIA DE INCOMPATIBLES?”

El final del pestalozzianismo fue, diríamos, macondiano. En el citado Congreso Pedagógico de 1917, los Hermanos de las Escuelas Cristianas declararon que si la nación era católica, pues se trataba de “hacer oír la voz de la pedagogía católica”, lo cual significó acusar de protestantes los manuales norteamericanos del Plan Zerda. El mismo don Martín Restrepo debió temblar, pues se salvó por un pelo de la ilustrada pero inquisitorial pedagogía lasallista. Ni Restrepo ni el Plan Zerda quedaban limpios del crimen de protestantizar:

“Conocemos la afición de muchos maestros a los autores heterodoxos, protestantes en su mayor parte. Se dijera que cifran la redención de la enseñanza pública en teorías nacidas en medio de la herejía; y así nos presentan como maestros a Rousseau, Pestalozzi, Spencer, en lo relativo a los fundamentos de la moderna educación, a Compayré, Baldwin y a sinnúmero de autores norteamericanos, ingleses, suizos, como guías en el terreno práctico”.<sup>36</sup>

Este fue el epitafio de la pedagogía objetiva, que sobrevivió un tiempo más, como dijimos, en los colegios de los lasallistas como un procedimiento para los párvulos<sup>37</sup>; y poco a poco transformadas en los “centros de interés”, pero aquí ya estamos en la historia de otra apropiación, la de Decroly. Parafraseando a Octavio Paz, asistimos a la “rotación de todos los signos”. Poco a

poco, hacia 1924. los Hermanos “se esforzaban por sentar las bases de un estudio serio de psicología experimental”, y sin abandonar su tono apologético, difundían para todas las normales del Estado, una *Revista Pedagógica* -de circulación oficial- con los avances de la pedagogía norteamericana y europea: Decroly, Montessori, y hasta John Dewey. Fueron asimismo los primeros en instalar en la Normal Central Nacional, a su cargo, aparatos de antropometría y en aplicar los tests de coeficiente intelectual de Binet y Termann.<sup>38</sup> Pero el propio Decroly, quien visitó el país en 1925 y el director de una segunda Misión Pedagógica Alemana, Anton Eitel, quienes a título personal felicitaron los trabajos de los Lasallistas en 1925, eran ya parte de la corriente estatal de reforma dirigida por el propio Partido Conservador, y su recomendación, crear una Normal Nacional modelo inspirada en la psicología experimental, católica confesional, pero bajo control estatal, terminó por prevalecer. La Normal Central, carente de un buen local, y criticada cada vez más duramente por sus usos disciplinarios, nunca fue revitalizada por el último gobierno conservador; hasta que bajo el gobierno liberal, se le cancela el contrato oficial y es entregada, en enero de 1935, a un pedagogo laico conservador.<sup>39</sup> No sin un previo puntillazo mortal desde la propia jerarquía arquidiocesana: cuando el ministro conservador avaló en 1932 la publicación del libro *El doctor Decroly en Colombia*, éste fue vetado por el arzobispo, porque “defendía el monopolio de la educación por el Estado, la coeducación de los sexos y la tolerancia religiosa en la escuela, además de...dar una defi-

36 E. B. 1918. *Ensayo sobre las escuelas normales. El ideal de una escuela normal católica*. En: *Revista Pedagógica*. Año I N<sup>o</sup> 2. Mayo, 1918. Bogotá p. 61

37 HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. 1951. *Guía de las escuelas cristianas (La Conduite)*. (Conforme a la edición de 1903). Stella. Bogotá.

38 Una muestra: *La escuela norteamericana; Hacia la escuela funcional; Educación de los sentidos; La salud y el desarrollo físico de los niños*; (No. 3 de julio de 1926); *Método en el estudio científico del niño; El medio ambiente educativo; Los rayos ultravioletados y las enfermedades de los niños*; (No. 1 de marzo de 1925); *Evolución general del niño; Conferencias del doctor Decroly* (No. 4 de septiembre de 1925); *Método de proyectos; La reforma escolar en Inglaterra* (No. 1 de marzo de 1924)

39 CARVAJAL, C; MEZA R, J. S. f. *Historia de la Escuela Normal Central de Instructores y del Instituto Técnico Central*. (Tesis) Universidad de Lasalle. Bogotá. p. 63

40 HELG, Aline. 1987. *La educación en Colombia, 1918-1957*. Cerec. Bogotá. p. 122

nición errónea de la religión".<sup>40</sup> Estos hechos marcan la voluntad del Estado de romper la red pedagógica eclesial montada en 1917, desplazar a los párrocos de la inspección escolar local, y poner en manos laicas la formación del magisterio, el saber pedagógico y la organización de la educación primaria popular. A partir de 1924, aún bajo la Hegemonía Conservadora, se endurece el proceso por el cual la Iglesia Católica es obligada a replegarse de su función de intelectual del saber pedagógico de la instrucción pública primaria, hacia la educación privada secundaria. A medida que los maestros ganan identidad desde su saber, los párrocos sólo conservan su función pastoral de promoción social y de vigilancia moral de las familias, pero se "enquistan" como potenciales aliados de las redes políticas locales que se opondrían, desde 1934, a las "escuelas rojas" del gobierno liberal que había retomado el poder en 1930. Esta vez el liberalismo se autoproclamó el gran modernizador de la nación; tomó los métodos de la Escuela Activa como bandera propia, y borró la memoria del saber pedagógico colombiano, declarando

que todo lo anterior debía ser olvidado, relegado bajo el mote de "pedagogía tradicional".

El proceso fue sobrecargando de nuevas finalidades a la escuela pública primaria: la asistencia social y lo que se llamó "democratización de la cultura". Esto no sólo acentuó su carácter de objeto de lucha de los partidos políticos; sino que fue la causa mediata para que, hacia mediados de los años cuarentas, fuera relegada la discusión pedagógica, y el debate sobre los métodos de enseñanza se desplazara a un núcleo minoritario de intelectuales, como un especie de lujo ante necesidades más urgentes. Cuando hacia 1945 empiezan a llegar las misiones técnicas internacionales de planificación y desarrollo, el saber pedagógico termina de convertirse en un mero conjunto de instrumentos, determinados por estrategias de desarrollo económico transnacional; y el viejo sueño de Pestalozzi, universalizar un "método a prueba de maestros", se hizo desgraciadamente real, en los métodos "enlatados" de la tecnología educativa "made in USA"; una vez más.

## BIBLIOGRAFÍA

### FUENTES PRIMARIAS:

- BALDWIN, James. 1902. *Dirección de las escuelas*. Appleton, Biblioteca del Maestro. Nueva York. 430 p.
- BALDWIN, Joseph. 1927. *Psicología pedagógica elemental*. Traducción de Domingo Barnés. Daniel Jorro, [1887]. Biblioteca Científico Filosófica. Madrid.
- BARRETO A., Celestino. 1909. *Metodología general y aplicada*. Carbonell y Esteva. Barcelona.
- CALKINS, N. 1872. Manual de lecciones sobre objetos. s.d. Bogotá.
- CARO, Miguel Antonio (1845-1909). 1869. *Estudio sobre el utilitarismo*. Foción Mantilla. Bogotá. 316 p.
- CARO, M. A. 1870. Informe sobre los "Elementos de ideología" de Tracy. En: Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Tomo IV. Segundo semestre 1870. Bogotá. pp 306-396. En: CARO, Miguel Antonio. 1969. *Obras. Filosofía, religión, pedagogía*. Tomo I. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá. 1593 p.
- E. B. 1918. Ensayo sobre las escuelas normales. El ideal de una escuela normal católica. En: *Revista Pedagógica*. Año I Nº 2 Mayo 1918. Bogotá.
- GARCÍA, Antonio. 1924. *Cartilla objetiva. Contiene Lecciones de cosas útiles, y monografías sacadas del reino vegetal*. Para uso de las escuelas del departamento del Cauca. Para uso oficial. Imprenta Departamental. Popayán.
- HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. 1951. *Guía de las Escuelas Cristianas (La Conduite)*. (Conforme a la edición de 1903). Stella. Bogotá.

- JOHONNOT, James. Director de los Institutos de Maestros del Estado de Nueva York. 1887. *Principios y práctica de la enseñanza*. D. Appleton y Cía.; [1a. ed. de 1878] Biblioteca del Maestro. Nueva York.
- PEÑUELA, Luis M. 1917. *La intuición. Conferencia a maestros primarios*. Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca. N° 39, octubre 1917. Bogotá.
- PESTALOZZI, J. H. 1886. *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (Prólogos). Introducción de Edmundo Escobar. Porrúa. México.
- RESTREPO MEJÍA, Martín y Luis. 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 eclesiástica). I. Moderna, 4a. ed. 2 Vols. Bogotá.
- WILSON, H. 1870. *Manual de enseñanza objetiva*. I. de Gaitán. Bogotá.
- WICKERSHAM, James Pyle. Doctor en ambos Derechos, superintendente de Instrucción Pública en el Estado de Pennsylvania, director que fue de la Escuela Normal del mismo Estado, y autor de la *Economía de las escuelas*, etc. 1901. *Métodos de instrucción*. D. Appleton y Cía; [1a. ed.: 1882] Biblioteca del Maestro. 436 p. Nueva York.
- ZERDA, Liborio. 1927. *Reglamento para las escuelas primarias*. En: *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. No. 7 (Jul. 1893), art. 19. Bogotá. Reeditado por la Dirección General de Instrucción Pública de Cundinamarca como *Reglamento y Pensum para las escuelas primarias del departamento de Cundinamarca*. Imprenta del Departamento. Bogotá.

## FUENTES SECUNDARIAS:

- BADINTER, Elizabeth. 1981. *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Paidós/Pomairé. Barcelona.
- CARVAJAL, C; MEZA R, J. 1988. *Historia de la Escuela Normal Central de Instructores y del Instituto Técnico Central*. (Tesis) Universidad de Lasalle. Bogotá.
- DEAS, Malcolm. 1993. *Del poder y la gramática*. Tercer Mundo. Bogotá:
- ECHVERRY, Jesús Alberto. 1986. *Del radicalismo a la Regeneración, 1863-1886. Los avatares del maestro*. En: *Educación y Cultura*. CEID-Fecode, N° 9. Sep. 1986. Bogotá, pp. 40-48.
- ECHVERRY S., Jesús Alberto; ZULUAGA DE E. Olga. 1986. *El ocaso de la autonomía del maestro, 1886-1903*. En: *Educación y Cultura*. CEID-Fecode, N° 10, Dic. 1986. Bogotá. Pp. 29-35.
- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI, 1978
- HELG, Aline. 1987. *La educación en Colombia, 1918-1957*. Cerec. Bogotá.
- MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid. 1992. *"La lucha por la cultura". Las misiones pedagógicas alemanas de 1924 y 1927*. Universidad Pedagógica Nacional-CIUP, 2 vol. Bogotá.
- POULAT, Émile. 1994. *L'ère postchrétienne*. Flammarion. Paris.
- SÁENZ, Javier; SILDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando. 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. UniAndes/U. de Antioquia/Foro Nacional por Colombia/Colciencias, 2 vol. Medellín.
- ZULUAGA DE E. Olga Lucía. 1978. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Universidad de Antioquia-Centro de Investigaciones Educativas, (mimeo). Medellín.
- ZULUAGA, Olga Lucía. 1987. *Pedagogía e historia*. Foro Nacional por Colombia. Bogotá. 210 p.