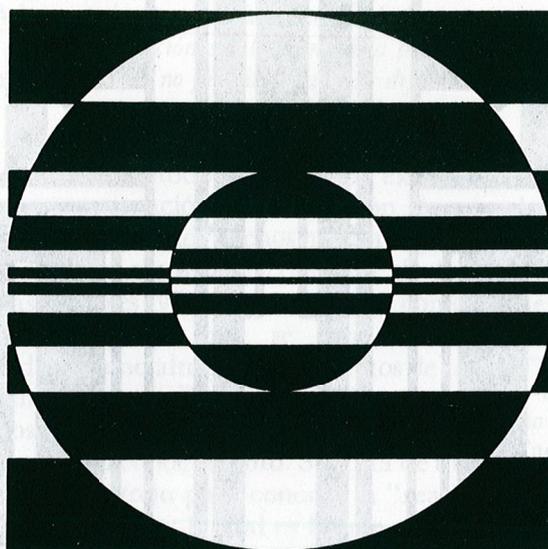




Historia de la Pedagogía



Javier Sáenz O.

Psicología y escuela activa en Colombia

1. Introducción

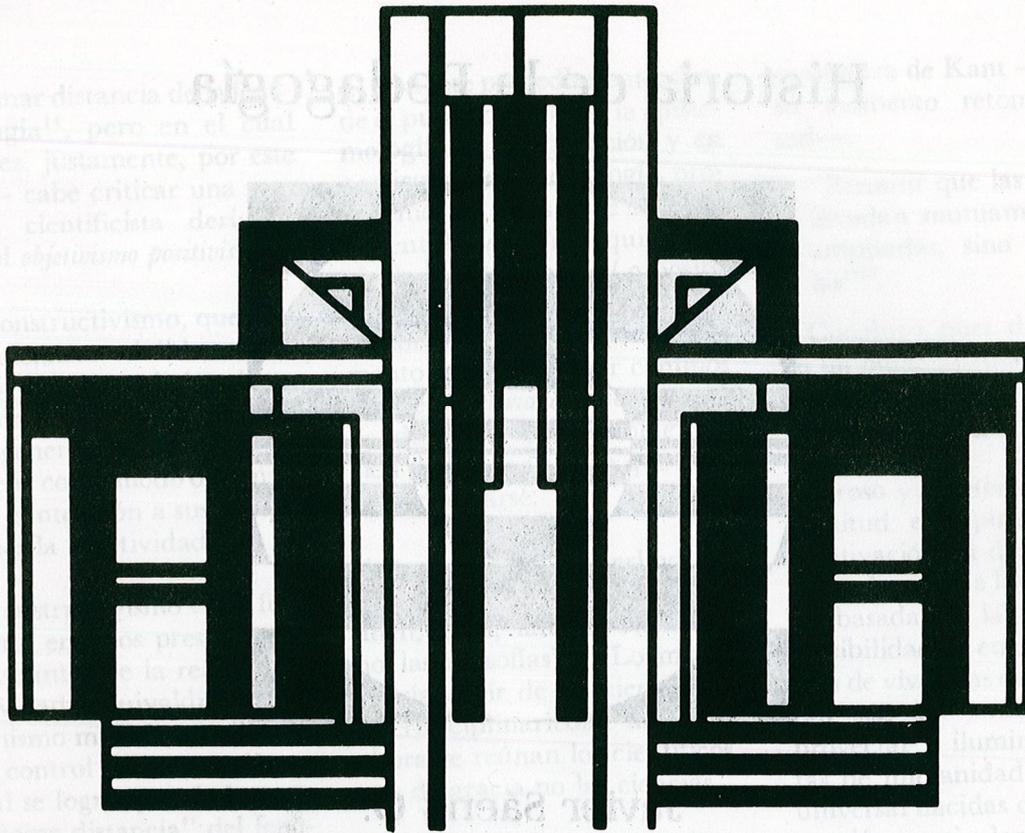
En este trabajo, a partir de documentos centrales al saber y a la práctica pedagógica en este período, analizaremos algunos conceptos de la psicología experimental que subyacen los métodos de enseñanza, las estrategias de formación¹ y los fines de la “pedagogía nueva”, “escuela activa”, o “educación por medio de la vida”. No pretendemos hacer

una historia general de la psicología en el país, como tampoco estudiar las relaciones entre psicología y escuela activa tal como se presentan en las obras de autores europeos y norteamericanos, como Claparède, Ferrié-

Javier Sáenz Obregón
Investigador de Foro Nacional
por Colombia (Bogotá).

* Este trabajo hace parte del Proyecto de Investigación “Saber Pedagógico y Educación Pública en Colombia 1930-1957”, adelantado por Foro Nacional por Colombia.

1. La utilización de este concepto pretende diferenciar las funciones que en este período se le atribuyen al maestro y a la escuela, en la formación del carácter del niño (la voluntad y la moral) de los métodos de enseñanza o de instrucción, dirigidos principalmente a su desarrollo intelectual.



re, Dewey, Kerschensteiner, entre muchos otros.

Para este período, al interior de la "psicología moderna" se puede hacer una distinción entre una psicología experimental que se ocupa fundamentalmente de los procesos psico-fisiológicos y cognitivos del niño y una psicología clínica o psicopatología de fundamento médico, la cual privilegia el estudio de los aspectos afectivos y morales del alumno; los instintos, los sentimientos y la voluntad.

Cada una de estas psicologías circula en la escuela de forma diferente, articulándose a distintos elementos de lo pedagógico. La psicología experimental, a través de la investigación sobre las formas de conocimiento y de aprendizaje del niño, pretende sustentar los nuevos métodos y contenidos de enseñanza sobre una base científica

y experimental. La psicología clínica dirige la mirada del maestro hacia la observación de las inclinaciones morales y sociales de los alumnos y contribuye a un marcado proceso de "medicalización" de la escuela; en la cual, el médico, como inspector del cuerpo y del alma, entra a ocupar un lugar privilegiado a través de estrategias de higiene física y mental².

En este trabajo nos centraremos en la psicología experimental, analizando su método de estudio del niño, la crítica que hace de la psicología clásica de las facultades, sus concepciones acerca de la infancia y la vida psíquica del hombre, las posibilidades que se veían en ella como fundamento de la nueva pedagogía, y las formas como circuló en los discursos de renovación pedagógica de la escuela primaria.

2. Experimentación y aplicación

En el cuerpo documental estudiado se presentan con metódica regularidad una serie de imágenes para legitimar como válidos, científicos y objetivos un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, médicas y biológicas; imágenes de instituciones modernas, saberes nuevos, renovación racial y nacional. Estas imágenes de lo moderno tiene como punto de referencia el desarrollo científico, tecnológico e institucional de Europa y los Estados Unidos.

2. Para un análisis de las relaciones entre Pedagogía e Higiene, y del papel del médico escolar durante las primeras tres décadas de este siglo, ver Ospina Armando (1989) "Pedagogía e Higiene" Mimeo, Foro Nacional por Colombia.



Los avances de las disciplinas científicas, el surgimiento de nuevas pedagogías, y las técnicas científicas de organización del trabajo, —Taylor y la “Administración Científica”— en estas sociedades, representan el modelo de lo moderno.

Los saberes modernos se definen como modernos, ante todo por su método, así como por su aplicabilidad y su utilidad práctica. Tanto las exigencias del método “científico”, como la búsqueda de aplicabilidad práctica de estos saberes, hacen aparecer una serie de nuevos objetos de discurso y de nuevos conceptos que reemplazan las preocupaciones clásicas de la teología, la filosofía, la lógica y la ética, las cuales se tornan invisibles al quedar por fuera, tanto de los alcances del método, como del principio de aplicabilidad clara y directa a la vida práctica.

El método de la nueva psicología y de los nuevos saberes científicos en general (biología, fisiología, medicina) es la experimentación y la observación rigurosa y objetiva de la naturaleza y de los actos del ser humano:

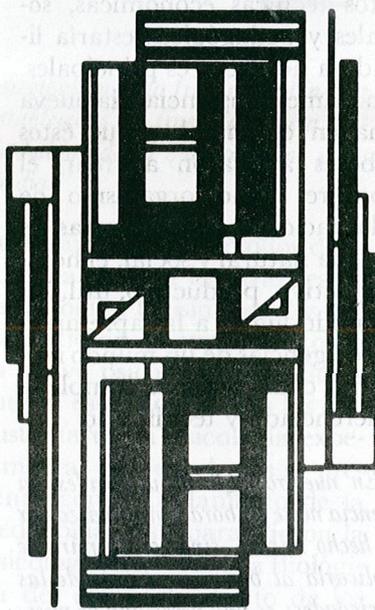
“Las ciencias se basan sobre mediciones, experimentos, investigaciones, etc., que se hacen con las materias o substancias y objetos problemáticos; en todo caso hay algo visible, audible, tangible, algo que afecta alguno de nuestros sentidos y que, por lo mismo, se manifiesta o se presta a observaciones rigurosas”³.

Sólo lo captable por los sentidos es considerado objeto legítimo de la ciencia, y son los sentidos la única forma de acceder a lo “real”. Pero además, lo percibi-

do por éstos deberá ser medido y cuantificado.

“El fenómeno que no se mide es, en todas las ciencias, hecho aislado, investigación sin trascendencia práctica que no permite establecer diferencias ni apreciar calidades”⁴.

El método científico de experimentación y observación rigurosa de los hechos naturales y de los actos y la conducta de los seres vivos, aparece como método que se fundamenta esencialmente en los datos de la percepción; la sensación entra a ser considerada el origen de todo conocimiento. Se trata de un método para conocer la “realidad”, y lo real es lo que puede observar el ser humano, y en general, lo que perciben sus sentidos. Por lo tanto lo que deben buscar los saberes modernos no es la especulación filosófica sobre la esencia de las cosas, sino el registro de lo percibido, pues “la ciencia no es materialidad ni espiritualidad, sino (...) hechos y datos sistemáticos que se consignan”⁵.



La adhesión al método científico como observación rigurosa de lo sensible, como experimentación y medida exacta, fue presentado por muchos intelectuales modernos como la única forma válida de conocimiento y aprendizaje, llegando incluso a plantear que todos los conocimientos de la humanidad, la lectura, la escritura, el cálculo, la gramática, la geografía, la historia; se generaron a través de la observación rigurosa de lo

3. Sieber, Julius (1930) *Psicología para maestros y escuelas normales*. Facultad de Educación, Tunja, p. 7. Sieber, profesor alemán fue contratado en 1926 para reorganizar la Escuela Normal de Varones de Tunja, siendo su rector hasta 1935, año en el cual fue trasladado como director de la Normal de Barranquilla, retornando a Alemania en 1936. Regresó al país en 1947 y fue rector de la Universidad Pedagógica en este último período.

4. Decroly, Ovide (1932) *El doctor Decroly en Colombia*. Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista. Imprenta Nacional, Bogotá, p. 123. (El doctor Decroly vino al país en 1925 invitado por Agustín Nieto Caballero para asesorar al Gimnasio Moderno en la utilización de los tests psicológicos y en la selección y tratamiento de niños excepcionales anormales y superdotados).

5. Pierón, Henri (1934) “Conferencias de psicología”. En *Educación*, Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, Imprenta Nacional, Bogotá, p. 15. Conferencias dictadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Pierón sucesor de Binet como director del Laboratorio de Psicología Fisiológica de París, era considerado como una de las máximas autoridades en Fisiología y Psicología Experimental.

visible, y por lo tanto deberían ser enseñados de la misma forma, desechando el énfasis de la antigua pedagogía, por el signo, por la abstracción, por la palabra y por el precepto:

*“Todos esos conocimientos han nacido de la observación directa de las cosas y de esta manera deben enseñarse a los hombres (...) es solamente con los ojos abiertos ante la luz del universo y con las manos puestas en contacto con la materia como el niño aprende las primeras letras y la historia y las artes, las profesiones y las ciencias”*⁶.

Esta concepción del conocimiento y del aprendizaje tiene un doble significado. De una parte, implícito en ella, está que lo lingüístico y lo simbólico juegan un papel muy secundario en el proceso de conocer la “realidad”. En segundo lugar, el conocimiento deja de ser un asunto de la interioridad y de la subjetividad; se le resta importancia a la configuración y organización lógica y simbólica de los datos de la observación así como a la introspección. La reflexión individual, el conocimiento de sí mismo, son descartadas como formas válidas de conocimiento. El conocimiento está en lo que observamos en el mundo: está en el otro, en la superficie física y movible de los fenómenos naturales.

La segunda característica de la nueva psicología y de los saberes modernos: su utilidad, su aplicabilidad a la vida material y social del hombre, constituye también una ruptura con el pasado. Los saberes clásicos, basados en la especulación y el discurso filosófico, no tenían para los nuevos intelectuales mayor utilidad para la vida “real” y

cotidiana de los seres humanos. William James plantea con toda claridad esta discontinuidad entre los saberes clásicos y los modernos:

“La creencia popular ha estimado siempre el valor de los procesos intelectuales según sus efectos en la vida práctica. Pero los filósofos, en general, han acariciado otra idea. La gloria suprema del hombre, han dicho, consiste en ser una criatura racional, capaz de conocer la verdad absoluta, eterna y universal. El uso de la inteligencia en los negocios prácticos es secundario. La labor teórica es propia del alma (...).

*Es imposible ocultar este hecho: la psicología actual se despreocupa de las funciones puramente intelectuales, sobre las cuales Platón y Aristóteles, y todo lo que se puede llamar la tradición filosófica clásica habían insistido, para interesarse, en cambio, por aspecto práctico de la actividad humana, demasiado tiempo desdeñado”*⁷.

El énfasis en la utilidad inmediata de los saberes modernos, en la importancia de derivar de éstos técnicas económicas, sociales y pedagógicas estaría ligada a dos factores principales. En primera instancia a la nueva imagen del hombre que éstos saberes ayudaron a crear: el hombre como organismo de adaptación a las exigencias de la vida natural y social: el hombre activo, productivo, útil. En segundo lugar, a las apremiantes exigencias de un mundo moderno cada vez más complejo, diferenciado y tecnificado:

“En nuestro siglo de utilidades, la ciencia no se elabora y profundiza por el hecho mismo, sino con la mira de aplicarla al beneficio directo de las sociedades; es una necesidad de nues-

*tros tiempos que ha cambiado la finalidad simplemente especulativa por la utilidad inmediata, debido sin duda a la rapidez con que vivimos y al creciente aumento de necesidades que cada día trae consigo la civilización contemporánea”*⁸.

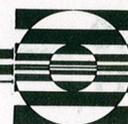
La sensación de estar viviendo en una época de grandes desafíos y de progresiva complejización en todos los campos, plagada de nuevos problemas sociales derivados de la urbanización, la industrialización, el debilitamiento de la familia como institución socializadora, y la pérdida de los paradigmas clásicos de la moral, la religión y la filosofía, requería de nuevos principios organizadores de la vida social. La ciencia y la técnica son las que proponen estos principios, para el diagnóstico, la explicación y la predicción de los fenómenos humanos, así como para el ordenamiento, y el control de la vida colectiva por medio de estrategias como la eugenesia⁹, la clasificación y la selección psicológica y médica, y la orientación profesional.

6. Jiménez López, Miguel (1928) *La escuela y la vida*. Banco de la República, Bogotá, pp. 8-9. Jiménez López, defensor de la teoría de la degeneración de la raza nacional, fue uno de los precursores de la psicopatología en el país.

7. James, William (1941) “Charlas pedagógicas”. Biblioteca del Maestro, Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional, Bogotá, pp. 20-21. Primera edición en inglés 1899.

8. Anzola Gómez, Gabriel (1930) *Aspectos de la educación contemporánea*. Librería Nueva, Bogotá, p. 22.

9. La Eugenesia, término acuñado por Francis Galton, es defini-



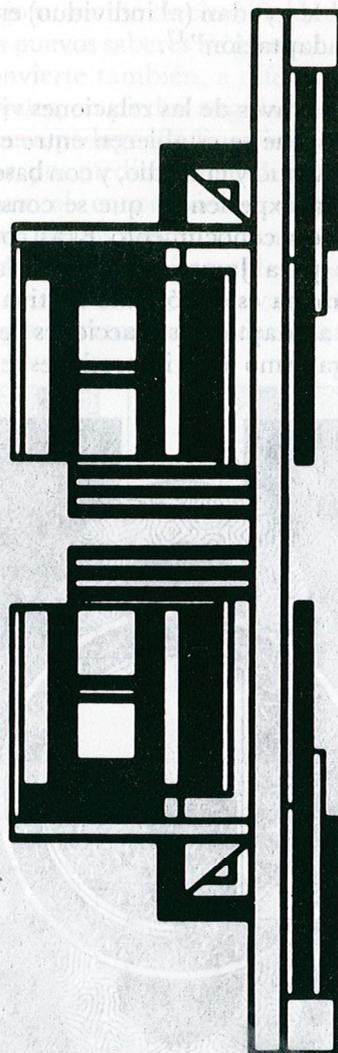
3. Psicología clásica y nueva psicología

La nueva psicología experimental desechó no sólo la fundamentación filosófica de la antigua psicología "introspectiva", "especulativa", "teórica" o "filosófica", sino en buena medida también sus teorías y desarrollos, creyendo con ésto hacerse independiente de toda filosofía.

Al pretender convertirse en una nueva ciencia natural, a la psicología experimental no le es posible estudiar el carácter espiritual del alma, sólo podrá investigar las exteriorizaciones de ésta que se manifiesten en el cuerpo, mas nunca, su esencia o naturaleza, tarea que le cede a "las ciencias especulativas": la filosofía, la teología, la metafísica, la fe¹⁰.

De igual manera, al método experimental se le escapa la medición de la voluntad, de las inclinaciones éticas y sociales del individuo¹¹ que serán, en la escuela, objeto de la observación y la intuición del maestro, bajo condiciones naturales¹², y para la psicología clínica, podrán ser analizadas por métodos no experimentales pero de observación rigurosa y "científica".

Al pretender independizarse de toda filosofía y toda ética, la nueva psicología se convierte en un instrumento, con un medio, sin consideración alguna sobre los fines de sus descubrimientos: "Es innegable que la ciencia no puede proporcionar un fin propiamente dicho: ella suministra medios para alcanzar fines. Para escoger los fines son necesarias las consideraciones morales y sociales que no son del dominio de la ciencia pura; de la



*psicología o de la fisiología. Una vez establecidos los fines, la ciencia puede hablar de lo que concierne a los medios*¹³.

Además de los desarrollos de la filosofía, fueron los avances de la biología y la fisiología, los que permitieron el surgimiento de la nueva psicología científica y fueron estos dos saberes los que sustentaron la psicología experimental que en el país se presentó como fundamento de la pedagogía. Así, para Pieron la psicología era "Ciencia Biológica del comportamiento de los hombres y de los animales, sus-

tentada y complementada por la fisiología"¹⁴.

De los desarrollos de la fisiología surgieron los primeros problemas y técnicas de la psicología experimental: la medición con cronoscopios y cronógrafos, al igual que sus objetos de investigación: la medida de la intensidad de las sensaciones, y la medida de la duración de las reacciones mentales (la psicofísica); el estudio de las percepciones y de la duración de los procesos psíquicos en general (la psicometría). Con los desarrollos de la psicología del niño (psico-pedagogía) se comenzaron a estudiar experimentalmente los "procesos psíquicos superiores": la memoria, la atención, el poder de abstracción, la función de generalización¹⁵.

da como "aplicación de las leyes biológicas de la herencia al perfeccionamiento de la especie humana", por Gabriel Anzola, quien junto con otros pedagogos colombianos, llegó a plantear la regulación médica y psicológica del matrimonio para evitar la transmisión de taras hereditarias a las nuevas generaciones.

10. Sieber, *op. cit.* p. 7.

11. Jiménez López, *op. cit.* p. 173.

12. James, *op. cit.* p. 12.

13. Pieron, *op. cit.* p. 72.

14. *Ibid.* p. 4.

15. Buysé Raymond (1933) "Estudio crítico sobre los orígenes de la pedagogía moderna". En *Educación*, Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. pp. 138-139. Introducción al curso de psicopedagogía dictado por Buysé en la Facultad Nacional de Educación. Buysé, profesor de la Universidad Lovaina, vino al país con Decroly.

Esta “nueva ciencia”, en sus múltiples variantes —sobre los cuales no podemos elaborar aquí— se distanció decididamente de las reflexiones acerca de los contenidos o elementos constitutivos o “facultades” de la mente y del alma: el acto reemplazó al contenido como concepto básico.

Las teorías de la evolución fueron retomadas por los nuevos psicólogos para hacer una crítica de la psicología clásica, así como para sustentar sus nuevas concepciones sobre la vida psíquica del hombre; la mirada sobre el niño en su proceso de evolución fue dirigida primordialmente a objetos y conceptos apropiados de la biología, tales como la herencia, la adaptación al medio, el instinto, el equilibrio y el reflejo.

A partir de las teorías evolucionistas que consideraban que los seres vivos se construyen mediante la acción, que la vida es una “adaptación continua de las relaciones internas y las relaciones externas”¹⁶, la atención de la nueva psicología y en general de los saberes modernos, se dirigió a la influencia que ejerce el medio en los individuos y hacia los procesos de adaptación que desarrollan como respuesta a la acción de éste.

La nueva psicología propone que la vida tiene como finalidad la conservación y la defensa del individuo en lo físico como en lo intelectual, lo afectivo y lo moral. Desarrolla una nueva concepción del conocimiento: el pensamiento es considerado como inseparable de la acción y su finalidad es la adaptación. La inteligencia es definida como “un grupo de capacidades

que le ayudan (al individuo) en la adaptación”¹⁷.

Es a través de las relaciones vitales que se establecen entre el individuo y el medio, y con base en la experiencia que se construye el conocimiento. Es así como para James la inteligencia humana es el “órgano destinado a adaptar las reacciones del organismo a las impresiones re-



cibidas del medio ambiente. Ese órgano nos permite escapar lo mejor posible a la destrucción”¹⁸.

Para esta “nueva” psicología, la psicología antigua o especulativa simplificaba el dato psíquico en general, así como las leyes del pensamiento, ubicándolas en un sistema de lógica formal que pretendía explicar la “naturaleza humana”. Los desarrollos de la nueva psicología, por el contrario, se dirigie-

ron hacia la complejización del hecho psíquico en varias direcciones.

En primer lugar, la nueva psicología desechó definitivamente la concepción de la independencia entre el cuerpo y la mente (o alma) de la antigua “psicología de las facultades”, concepción que fue reemplazada por la de la unidad de lo físico y lo psíquico, que en la psicología experimental aparece como la indisoluble unidad entre pensamiento y acción.

En segundo lugar complejizó la imagen de la mente de la antigua psicología, estructurada por una serie limitada e identificable de facultades, elementos o funciones discretas, las cuales emergían en un orden natural y con localización específica en la mente —tales como la memoria, el raciocinio, la voluntad, la imaginación, la fantasía, la conciencia (moral), la percepción¹⁹—, reemplazándola por una imagen de la mente como

16. Fernández de Castro, R. (1936) *Pedagogía y psicología experimental para maestros*, Escuelas Bolivarianas, Barranquilla. (Citando a Herbert Spencer).

17. Jiménez López, *op. cit.* p. 13.

18. James, *op. cit.* p. 21.

19. De esta concepción de una mente dividida en facultades —las potencialidades latentes del niño— se derivaba para la antigua pedagogía una serie de ejercicios propios al desarrollo de cada una de ellas: la memoria por medio de ejercicios verbales, la inteligencia por silogismos y definiciones y la voluntad por actos. (Sieber, p. 106). Siguiendo el orden natural de emergencia de estas facultades



“globalidad” (Decroly), o como mecanismo complejo de asociación de ideas y “órgano biológico” (James). Al concebir al hombre como unidad orgánica, la nueva psicología rechaza la concepción de una mente compuesta por elementos y funciones aisladas:

“(...) las funciones mentales no corresponden a funciones aisladas. Están fundidas, se enfocan globalmente. El organismo es una unidad. Como en fisiología, las diversas funciones se unifican en la unidad organismo (...)”²⁰.

Como se puede constatar en esta nueva concepción de la mente como organismo complejo, la nueva psicología desechó también el concepto de una naturaleza humana característica de la especie y el énfasis de la antigua psicología en las uniformidades en los seres humanos. En su reemplazo emergió, tanto una psicología de las diferencias individuales: los tests de inteligencia y de aptitudes, como de las diferencias evolutivas.

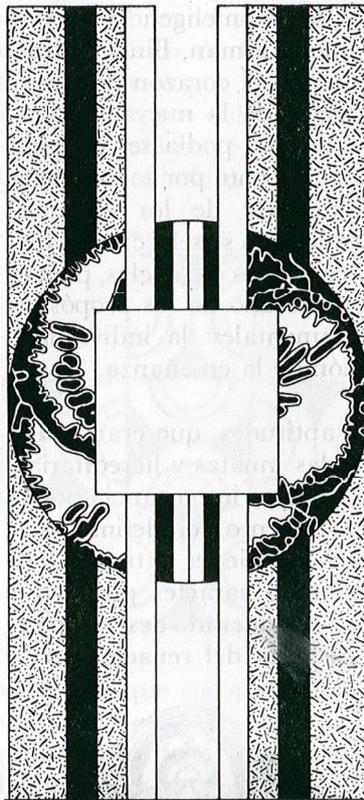
4. Psicología nueva y escuela moderna

Método científico y enseñanza

Para la educación y la pedagogía modernas, las promesas de los desarrollos de la nueva psicología y del método científico, parecían ilimitadas, y su progreso estaría asegurado en la medida en que articulara a ellos los métodos de enseñanza y las estrategias de formación en la escuela.

El método científico: de experimentación y observación rigurosa de lo visible, no sólo cobija

bajo su manto de científicidad a los nuevos saberes en general, se convierte también, a diferentes niveles, en piedra angular de la nueva pedagogía. En primer lugar, por medio de su utilización para el conocimiento individual de los niños, ya sea en situaciones experimentales o en el medio escolar, la nueva pedagogía pretende fundamentar



sus formas de enseñanza y sus estrategias de formación, adecuándolas a este conocimiento.

En segunda instancia, a través de los Centros de Interés de Decroly, y en general de los métodos de observación del medio natural y social, el método científico se convierte en método de enseñanza que deberá ser aplicado por los niños como forma de acceso al conocimiento en las diversas áreas del programa escolar²¹.

Finalmente, para algunos pedagogos modernos, la pedagogía, emulando a los demás saberes modernos deberá convertirse en una verdadera ciencia natural y experimental, la cual:

“... trata, primero que todo, de establecer ‘hechos pedagógicos’ bien observados, debidamente constatados y lealmente interpretados para deducir de ellos en seguida, conclusiones que se expresarán resueltamente en las reglas de la práctica. Ciencia aplicada, es seguramente experimental en cuanto a su técnica de investigación, práctica en relación con los objetivos, y en cuanto a su fundamento, es esencialmente psicológica”²².

Como veremos, las nuevas pedagogías que pretendían fundamentarse en forma exclusiva en los desarrollos de la nueva psicología y en la utilización del método científico para generar nuevos conocimientos no estuvieron exentas de críticas y de

se podía enunciar una secuencia en el currículo y se consideraba que la potencia desarrollada por cada facultad por medio de su ejercicio (disciplina mental) era fácilmente transferible a cualquier actividad que requiriera de su utilización.

20. Pieron, *op. cit.* p. 20.

21. El método científico como forma de enseñanza también era utilizado en la formación de los maestros. En la Escuela Normal de Tunja, bajo la dirección de Julius Sieber, “el método empleado en la enseñanza de las distintas ramas (...) es un método de investigación por parte del alumno; es un método experimental”. Rojas, Emigdio (1933) *La preparación técnica del maestro. En Educación*, Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, año 1, número 3, p. 180.

22. Buysé, *op. cit.* p. 136.

llamados a la medida que les asignaron un lugar específico tanto para el conocimiento del niño como en la pedagogía.

Conocimiento psicológico del niño

Para muchos pedagogos nacionales la educación moderna debía basarse en la psicología nueva y sus descubrimientos sobre el niño: el significado que ésta le dio a la infancia como etapa fundamental en la formación del individuo —cuyos resultados en muchos casos eran considerados como irreversibles después de la adolescencia—, la imagen del niño que ayudó a conformar; las formas de conocimiento en la infancia, así como las leyes del desarrollo de sus inclinaciones, instintos y sentimientos. Para estos pedagogos éste era el principio fundamental de la pedagogía como ciencia:

*“Pero bien puede decirse que en nuestro siglo la pedagogía como ciencia de la educación, se ha encaminado hacia la perfección definitiva con el perfeccionamiento de la psicología, (...) la psicología le da a conocer la naturaleza del material con que el educador va a trabajar, que es el alma del niño, y las leyes a que están sujetos los procesos de sus maravillosas facultades”*²³.

La nueva psicología creía poder conocer objetivamente al niño al haber desarrollado las “bases científicas que consideran al niño tal cual es”. Al conocimiento individual del niño se accedía por medio de los tests y las medidas fisiológicas y psicológicas de tipo experimental efectuadas individual o colectivamente por parte de psicólogos y médicos escolares por medio del análisis

de las características familiares del alumno para detectar su historia hereditaria y a través de las observaciones de las aptitudes e intereses del niño por parte del maestro en el medio escolar.

Para los pedagogos modernos, el diagnóstico individual de las aptitudes de los alumnos, que abarcaba la utilización de los tests de la inteligencia diseñados por Terman, Binet y otros, estaba en el corazón de las estrategias de la nueva pedagogía, la cual podía ser dirigida racionalmente por medio de la clasificación de los alumnos, permitiendo su selección en distintos grupos o escuelas, para el logro de uno de sus propósitos fundamentales: la individualización de la enseñanza.

Las aptitudes, que eran consideradas innatas y hereditarias, y de mayor importancia que el conocimiento, son definidas como disposiciones naturales, como “todo carácter psíquico o físico considerado desde el punto de vista del renacimiento”,



fenómeno que puede ser sensorial, intelectual, afectivo o motor²⁴. Las aptitudes más que como actividad mental simbólica son concebidas como capacidades orgánicas de adaptación. Dentro del determinismo biológico que marcó la concepción del hombre de muchos psicólogos y pedagogos en esta época, las aptitudes no eran vistas como modificables por medio de la educación²⁵.

Los resultados de los test de inteligencia y los diagnósticos de las aptitudes mostraban claramente que éstas estaban distribuidas desigualmente en la población. Esto junto con la creencia que difícilmente podían ser transformadas, aún por medio de los nuevos métodos pedagógicos, resultó en un proceso de selección pedagógico. Proceso en el cual, si bien se apelaba a los principios humanitarios y “científicos” de brindar una educación diferenciada de acuerdo a las características de los alumnos —ya fuese por medio de la selección en grupos dentro de la misma institución escolar, o por medio de la creación de escuelas especiales para anormales y débiles mentales, así como para superdotados— primaba una concepción determinista y de “eficiencia social”, en la cual, el diagnóstico de las aptitudes adquirió visos de ingeniería social:

23. Eslava, Ana Silvia (1931) “El sentido de la nueva educación en la escuela primaria”. Asamblea Pedagógica del Tolima, Ibagué.

24. Claparede, Edouard (1923) *Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares*. Editorial Aguilar, Madrid, 1961. p. 22.

25. Piéron, *op. cit.* p. 14.



“Cada individuo trae a la vida un conjunto de posibilidades y aptitudes en ciernes, que incitan en él desde los primeros pasos, las actividades más a propósito para desarrollar esos poderes, de preferencia a cualesquiera otros menos acentuados y prometedoros para la vida”²⁶.

Es así como para el alumno diagnosticado como poco inteligente, se debían enfatizar los trabajos manuales para que al ingresar al mundo laboral ocupara su lugar destinado en la sociedad como obrero. Primaban consideraciones de rendimiento y utilidad social, en que el alumno más que un fin en sí mismo, debería convertirse en un instrumento para el progreso y la armonía del país. Así, para Decroly, el hombre debería:

“(…) seguir por fuerza la áspera senda de la vida, sometiéndose con obediencia a sus disciplinas, para llegar a ser capaz de desarrollar (...) el imperativo que el destino nos ha impuesto como átomos de un conglomerado social”²⁷.

Otra noción central de la nueva pedagogía, la adecuación de la enseñanza a los intereses espontáneos del niño, adquiere un sentido especial al analizar la concepción de “interés” de la nueva psicología. El concepto de interés está íntimamente ligado a las explicaciones de la nueva psicología del funcionamiento de las psiquis de los seres humanos, cuya finalidad central es la adaptación. El concepto de interés es asimilado a los de necesidad e instinto. Nieto Caballero, explicando la fundamentación del método de los Centros de Interés o Ideas Asociadas de Decroly, se refiere a la tarea de Decroly en estos términos:

“Lo importante era indagar cuáles eran las necesidades primordiales del niño para de acuerdo con ellas elaborar el plan que se debía seguir. Hecho este examen se tomaron cuatro grandes temas —alimentación, lucha contra las intemperies, defensa de los peligros, y trabajo solidario —con ellos se trazó el programa de todos conocido”²⁸.

Queda claro que para estos pedagogos, el concepto de interés está muy lejos de lo que hoy entenderíamos por los “intereses espontáneos del niño”. El interés del niño no es tan espontáneo; está fijado por las leyes



biológicas que rigen el funcionamiento de la especie y de la psiquis individual, las cuales se dirigen ante todo hacia la adaptación, la defensa y la lucha del organismo ante el medio natural y social.

Los “intereses” de los niños están dirigidos a la “utilidad inmediata”²⁹ y surgen de inclinaciones instintivas. En el niño hay una serie de “situaciones que despiertan desde su aparición instintos especiales”, éstas son las que son interesantes en sí mismas³⁰. Es a partir de esta concepción de interés que se construyen las imágenes de la nueva pedagogía, como forma

de ceñirse a las leyes de la naturaleza y como continuación de las leyes de la evolución de la especie.

Los intereses del niño en sus primeras etapas de desarrollo, época que abarca la educación primaria, son, como los instintos y las necesidades, innatos. Los intereses “artificiales” que deben ser creados en el alumno en la escuela, surgen posteriormente. Al hablar de una educación fundamentada en los intereses de los niños, más que sobre consideraciones acerca de si un niño tiene tendencias artísticas o un amor especial por las matemáticas o alguna otra materia, los pedagogos modernos están pensando en sus necesidades e instintos como organismo biológico. Están pensando en su tendencia innata a ser activo, a transformar el medio natural que lo rodea, a centrar su atención y curiosidad sensorial en las cosas más que en los símbolos, a imitar y emular a los mayores, a defenderse del medio para su conservación a través del apetito de lucha y el amor propio³¹.

Como los impulsos instintivos, los intereses maduran en su orden determinado. Es a esta evolución natural, de la especie, más que a la del niño como individualidad, a la cual el maestro

26. Jiménez López, *Op. cit.* p. 128.

27. Decroly, *op. cit.* p. 77.

28. Nieto Caballero, Agustín (1933) “Los centros de interés en la escuela primaria”. En *Educación*, año 1 No. 5 pp. 266-7.

29. Sieber, *op. cit.* p. 88.

30. James, *op. cit.* p. 73.

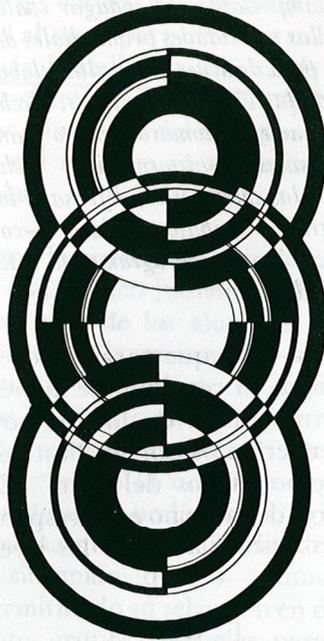
31. *Ibid.* pp. 38-39.

debe dirigir su mirada para poder adecuar su práctica a los intereses de la infancia. Son las aptitudes individuales y no los intereses de los niños las que aconsejan una individualización de la enseñanza, y ésto como vimos, no tanto para desarrollar las preferencias conscientes del alumno, como para poder perfeccionar sus capacidades innatas y heredadas, de tal forma que su ubicación en la escuela y la sociedad sea útil y productiva y no represente un peligro social. Peligro que es resultado de establecerse por debajo o por encima del lugar que la naturaleza ha destinado para cada individuo en el organismo social.

Imagen de la infancia

La nueva psicología ayudó a crear una nueva imagen de la infancia; el niño no es un adulto en pequeño con las mismas capacidades (facultades) intelectuales y afectivas del adulto, esperando manifestarse por medio de su ejercicio y su disciplina. La infancia es una etapa natural de la evolución humana, etapa primordialmente instintiva, la cual hay que defender sin tratar de acelerarla para que cumpla su misión biológica; para que el niño vaya desarrollando los mecanismos de adaptación que le permitirán funcionar productivamente como adulto. Se trata de una edad "primitiva" y en muchos aspectos "animal", que es necesario proteger y defender para que el individuo pueda ingresar a su debido tiempo a un mundo plenamente humano y civilizado.

Para algunos psicólogos y pedagogos de la escuela nueva el pa-



ralelismo entre la teoría de evolución de las especies y el proceso de desarrollo del niño no iba muy lejos. Se trataba de un énfasis, en primer lugar, en la influencia del medio y de la herencia en los procesos adaptativos del niño; en segundo lugar, en las bases biológicas y el carácter gradual del desarrollo individual; y finalmente, en la creciente complejidad del funcionamiento intelectual del niño, que va de la inteligencia globalizadora al pensamiento analítico-sintético según Decroly³² y de la fase de los sentidos a la de la razón en James³³. En cambio, para otros, el desarrollo individual replicaba la evolución de la especie. Estos últimos sostenían que la ontogenia recapitula la filogenia: que el individuo en su propio crecimiento pasa por una serie de etapas que representan, en su orden correcto, las formas adultas ancestrales.

A partir de esta teoría de la recapitulación se creó no sólo una

imagen de la infancia como época "primitiva y salvaje", y en algunos casos "animal", sino también una identificación de las razas consideradas inferiores con la infancia de las razas superiores³⁴. El período de la infancia se asimiló a las formas primitivas de vida en casi todos los elementos de su funcionamiento psicológico: en sus teorías sobre los fenómenos naturales, en su ausencia de lenguaje simbólico, en la naturaleza impuesta de su atención, en su carácter, en su irracionalidad³⁵, y en la forma de resolución de los problemas³⁶. De ahí que la educación, vista como evolución, haya tenido dentro de esta configuración, un fin natural: la civilización:

"El niño nace primitivo y la escuela tiene la obligación de hacerlo —mu-

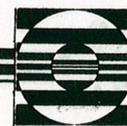
32. Decroly, *op. cit.* pp. 116-118.

33. James, *op. cit.* p. 40.

34. Sobre este punto ver la polémica sobre la degeneración de la raza y en especial los planteamientos de Luis López de Mesa y Miguel Jiménez López. De las teorías sobre la herencia de la inteligencia derivadas de Darwin (Galtón 1869 "Heredity Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences, Londres), los proponentes de la degeneración de la raza colombiana parecen haber adecuado la idea de la herencia racial como factor explicativo de esta degeneración, y del concepto de la influencia del medio sobre el desarrollo de las especies de la teoría de la evolución, la idea del clima como factor explicativo de las diferencias raciales.

35. Sieber, *op. cit.* pp. 84, 88, 97, 170, 172.

36. Pierson, *op. cit.* p. 48.



chas veces contra su propia voluntad— hombre del siglo veinte”³⁷.

5. Pedagogía nueva y pedagogía clásica

Aunque para los intelectuales modernos, la modernidad, la racionalidad, la utilidad y la cientificidad de la nueva pedagogía es sin duda alguna resultado de su apropiación, en primera instancia, de los desarrollos de la nueva psicología como ciencia, se presentan variaciones en cuanto al lugar que se le adjudica a ésta en el campo pedagógico. Estas van de los más entusiastas y optimistas frente a sus posibilidades, que ven en ella la respuesta a virtualmente todos los interrogantes de la pedagogía hasta los más escépticos que cuestionan la utilidad de los avances de la nueva psicología para la formulación de una nueva pedagogía, especialmente en lo que concierne al conocimiento del niño por fuera del laboratorio, bajo condiciones naturales y en el medio escolar, a los contenidos de la enseñanza, y a los fines educativos.

Ante las visiones optimistas de las posibilidades infinitas de la pareja psicología nueva-pedagogía moderna, se levantan algunas voces de cautela. Para Sieber³⁸, si bien la psicología como saber debía ser el fundamento de la nueva pedagogía, la nueva psicología debía ir de la mano de la psicología especulativa: de la tradición filosófica y religiosa sobre la naturaleza del hombre. James el crítico más radical de esta concepción veía con mucho escepticismo la aplicabilidad de los desarrollos de la nueva psicología a la pe-

dagogía, al negarle el carácter de ciencia a esta última:

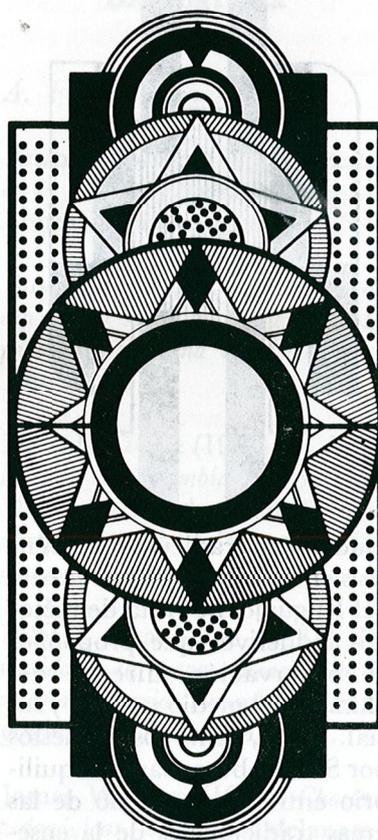
*“No se puede deducir de la psicología, ciencia de las leyes que rigen el espíritu, teorías y métodos directamente aplicables en la sala de estudio. La psicología es una ciencia, la pedagogía un arte, y las ciencias no hacen nacer nunca las artes de sí mismas”*³⁹.

En el campo de la pedagogía se configura entonces una división entre lo que pueden abordar los nuevos saberes: la salud física y mental, las normas de funcionamiento de los órganos físicos e intelectuales, los métodos de enseñanza de acuerdo al conocimiento científico de la psicobiología del niño, las formas científicas de seleccionar y clasificar los escolares y los futuros trabajadores y profesionales y una serie movible (no son siem-

pre los mismos) de temas que seguirán siendo para muchos intelectuales modernos territorio de los viejos saberes, entre los que se nombran: la moral, la voluntad, los sentimientos, las inclinaciones éticas, estéticas y sociales superiores y los fines de la educación. Además de esto, los intelectuales modernos no entran a cuestionar un conjunto de nociones de los saberes clásicos; la naturaleza espiritual del hombre, la existencia de Dios, los fines trascendentales de la vida humana, el libre arbitrio del ser humano, la moral católica; y en muchos casos las defienden vehementemente. Se propone entonces una síntesis entre la vieja y la nueva pedagogía, así como entre la psicología clásica y la experimental.

El conocimiento sistemático sobre el niño podría verse como principio fundamental que le dio cierto grado de coherencia y unidad al proyecto de lo que se ha nombrado globalmente como “pedagogía activa”. Sin embargo una primera mirada al conjunto de métodos y estrategias educativas que pretendieron fundamentarse en la nueva psicología revela una dispersión significativa.

Esta dispersión, a nuestro modo de ver se deriva de dos factores. El primero, es el paso de las concepciones sobre el niño de la nueva psicología como ciencia al quehacer educativo y pedagógico; el paso de ciencia a arte en James, o de ciencia experimental a ciencia aplicada en



37. Sieber, *op. cit.* p. 88.

38. *Ibíd.* p. 7.

39. James, *op. cit.* p. 10.

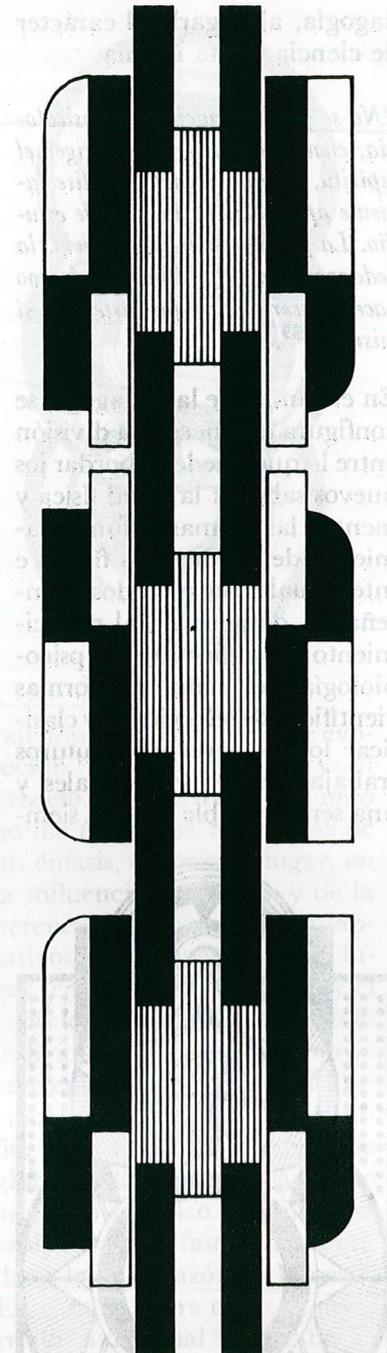
otros autores. En James este problema es reconocido y aceptado:

*“Un método (pedagógico) debe estar, pues de acuerdo con la psicología, pero eso no quiere decir que sea el único método de acuerdo con ella. Varios sistemas divergentes pueden respetar igualmente bien las leyes psicológicas”*⁴⁰.

El segundo elemento que explica la dispersión en los métodos de enseñanza y estrategias formativas de la escuela moderna, es que aún aceptando la proposición de una equivalencia y continuidad exacta entre ley psicológica y método de enseñanza o estrategia formativa, la ausencia en la nueva psicología de un proyecto fundador, consecuencia de su separación del pensamiento filosófico resultó en un eclecticismo bajo pretexto de objetividad. Eclecticismo que se ve claramente en la dispersión de las concepciones sobre el pensamiento y la experiencia humana, que se dedujeron de los resultados de las investigaciones experimentales⁴¹.

Más aún, como señalábamos anteriormente, en el campo de las formas de enseñanza y las estrategias para el desarrollo intelectual del alumno, no se propuso un método único, sino un conjunto de métodos, todos ellos apoyados en algunos de los descubrimientos de la nueva psicología.

Algunos de estos métodos, como los propuestos por Decroly a partir de los intereses espontáneos del niño, estaban basados en un rechazo sistemático a la cultura libresca, a los ejercicios memorísticos, a los contenidos



académicos tradicionales, al énfasis en la enseñanza por medio del lenguaje. Se trata de métodos inductivos que proponían la observación directa del alumno del medio natural y social. Otros, como los expuestos por Sieber, buscaban un equilibrio entre el contenido de las áreas tradicionales de la ense-

ñanza y los nuevos métodos basados en el proceso psicológico del niño, asignándole un lugar específico a los “viejos métodos de instrucción”: el método deductivo, el entrenamiento de la memoria y enseñanza de contenidos por medio de la exposición y repetición verbal:

*“...la escuela no tiene solamente el cometido de educar a los niños sino también el de transmitirles un acopio de conceptos y conocimientos. Para miles de hombres la escuela primaria es la fuente única de conocimientos y por eso no debe omitirse de allí la formación de la memoria... los fervorosos partidarios de la escuela activa olvidan a veces que la memoria es tan importante como la inteligencia”*⁴².

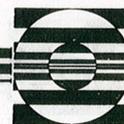
6. Reflexiones finales

El determinismo biológico de la nueva psicología que en buena medida atraviesa su concepción de la psiquis de la especie y de la infancia; la finalidad de eficiencia social: la utilidad y la productividad del hombre de los procesos de clasificación y selección escolar; la imagen del niño como primitivo que es necesario civilizar; la concepción del proceso de conocimiento como experimentación y observación de lo real, fundamentado en los datos de los sentidos; la concepción de aptitud como capacidad intelectual y afectiva y poco modificable por la

40. James, *op. cit.* p. 11.

41. Ver sobre esto las concepciones de Watson, Pieron, Thorndike, Claparede, Dewey, entre otros.

42. Sieber, *op. cit.* p. 79.



educación, se constituyen en elementos de una estrategia pedagógica que poco tiene que ver con las imágenes rousseauianas y románticas de la "Escuela Activa" como espacio de libertad y desenvolvimiento espontáneo de la personalidad.

Es importante subrayar una vez más, que este análisis de la pedagogía activa y de su fundamento psicológico, no pretende caracterizar esta tendencia pedagógica tal como fue presentada por los autores "representativos" de esta escuela. Probablemente un estudio de los trabajos de Dewey o de Ferriere, para sólo nombrar a dos figuras clásicas de la "Escuela Activa", resulte en un análisis radicalmente distinto. Lo que aquí presentamos es un primer estudio de las formas que asumió la nueva pedagogía al ser apropiada en el país.

Consideramos que el énfasis de la nueva pedagogía en el país, en lo biológico, en la selección escolar y social, en la eficiencia social, tiene que ver ante todo con la imagen de la raza colombiana que los pedagogos, psicólogos y médicos nacionales construyeron: un pueblo degenerado y enfermo, un pueblo en una etapa infantil en comparación a las civilizaciones modernas europeas y norteamericanas; un pueblo con el cual hay que adoptar estrategias remediales y defensivas para protegerlo del eminente peligro del abismo sin retorno de la degeneración racial, destruyendo los gérmenes de su patología física, intelectual y moral. Un pueblo al cual, antes que prepararlo para el disfrute de la civilización moderna y el desarrollo de sus inclinaciones superiores,



hay que vigilarlo, disciplinarlo y controlarlo para que salga de su estado de enfermedad y salvajismo ■

Bibliografía

A. Fuentes primarias

Anzola, Gabriel (1930), *Aspectos de la educación contemporánea*. Librería Nueva, Bogotá.

Buyse, Raymond (1933), *Estudio crítico sobre los orígenes de la pedagogía moderna en: Educación*. Año I No. 3.

Decroly Ovide (1932): *El doctor Decroly en Colombia*. Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista. Imprenta Nacional, Bogotá.

Eslava, Ana Silvia (1931), *El sentido de la nueva educación en la escuela primaria*. Asamblea pedagógica del Tolima, Ibagué.

James William (1941), *Charlas pedagógicas*. Biblioteca del maes-

tro, Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional, Bogotá. Primera edición en inglés - 1899.

Jiménez López, Miguel (1928), *La escuela y la vida*. Banco de la República, Bogotá.

Nieto Caballero, Agustín (1933), *Los centros de interés en la enseñanza primaria*. Revista de Educación, año I, No. 5, Bogotá.

Pieron, Henri (1934), *Conferencias de psicología* dictadas en la Facultad de ciencias de la Educación. Revista Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. Imprenta Nacional, Bogotá.

Sieber, Julius (1930): *Psicología para maestros y escuelas normales*. Facultad Nacional de Educación, Tunja.

B. Fuentes secundarias

* Canguilhem, Georges (1970): "¿Qué es la psicología?". En *études d'histoire et de philosophie des sciences*. Traducción de Alfonso Palau —Mimeo—. Primera publicación en *Revista de metafísica y moral*, 1958.

Claparede, Edouard (1923), *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*. Editorial Aguilar, Madrid, 1961.

Helg, Aline (1987), *La educación en Colombia 1918-1957: Una historia social, económica y política*. Fondo Editorial Cerec, Bogotá.

Not, Louis (1983): *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México.