

LA EXPERIENCIA TARDÍA DE LA MODERNIDAD IDEOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA¹

-Giovanni Enrico Pestalozzi y Emmanuel Kant: dos referentes de la Modernidad educativa-

RESUMEN

Este trabajo pone de manifiesto la forma tardía como algunos de los presupuestos propios de la Modernidad ideológica (relacionada con la instauración de una visión de mundo secular, con explicaciones racionales del mundo, con la idea de un progreso desmiticado, de un antropocentrismo que se opone al teocentrismo medieval) no solo han sido asimilados de forma asistemática en nuestro medio sino que han arribado tardíamente. En este sentido se procura realizar una revisión crítica e histórica de algunos de nuestros procesos, partiendo de la conquista y la colonización del Nuevo mundo, para explicar la forma como el imaginario y los desarrollos del mundo hispano han permeado todos los ámbitos, especialmente el educativo, ámbito en el cual se han retomado referentes y formas de pensamiento que generalmente han estado desacordes con nuestros propios desarrollos y rasgos idiosincrásicos.

PALABRAS CLAVE: Modernidad ideológica, premodernidad, educación, sociedad, cultura.

ABSTRACT

This work describes the later forms of some proper budgets in the ideological modernism (related to the reconstruction of a vision in a secular world but with some rational explanations and foremost with the

¹ El presente trabajo surge de las reflexiones, discusiones y aportes al interior del curso que titula *Historia y epistemología de la educación y la pedagogía*, durante el primer semestre de la Maestría en educación que se ofrece en la Universidad del Tolima.

idea of progress without myth in a human centered rather than in a religious world) which haven't just been assimilated in a systematic way but also were delayed.

In this sense we try to critically and historically review some of our processes, starting from the conquest and the colonization of a new world, in order to explain this kind of form as an imaginary one.

Developments in the Hispanic world have explored all the possible ways, especially the educational one in which they have tried to recapture the latter one by regarding those forms of thought that generally were in discordance with our own developments and idiosyncratic features.

KEY WORDS: ideological modernism, pre-modernism, education, society, culture

INTRODUCCIÓN

El reconocido profesor Rubén Jaramillo Vélez en el texto que titula La postergación de la experiencia de la Modernidad en Colombia se percató no sin razón de un hecho que con claridad meridiana se ajusta al sistema educativo colombiano y que hace alusión a la forma pospuesta como se daría la experiencia de la Modernidad ideológica en Colombia.

En efecto, uno de los puntos críticos que se pueden percibir sobre nuestro medio educativo encuentra sustento en la permanencia de la escuela y la educación en modelos mentales de representación y procesos pedagógicos que, sin hacer un cambio paradigmático de raíz acorde con los presupuestos de la Modernidad y sin desviarse de forma sistemática de la visión de mundo medieval, seguirían aferrados a concepciones teocéntricas y representaciones metafísicas del *mundo de la vida* que se manifiestan en la perspectiva educacional escolástica perenne en nuestro medio.

Este hecho nos remite a reconocer por lo menos dos aspectos fundamentales que se relacionan con los procesos educativos y que vale la pena que sean aclarados de antemano.

En primer lugar, resulta importante y necesario contemplar que *los procesos educativos desde el descubrimiento del «Nuevo Mundo» si bien entraron en conformidad con desarrollos sociales, históricos, políticos y culturales, se caracterizaron por ser esencialmente procesos de carácter ideológico* en tanto implicaron formas de pensar, de concebir y de actuar en el mundo. Miradas modernas de la educación como la de Emile Durkheim (1979, p. 6064) en efecto permitieron entender desde el siglo XIX la imposibilidad de entender los procesos educativos sin tener en cuenta toda condición de tiempo y de lugar (condición espaciotemporal). En este sentido la educación lejos de poder ser un proceso abstraído de valores, imaginarios, concepciones e ideologías, sería una expresión de esta amalgama de elementos y cada sociedad en un momento determinado de su desarrollo tendría un sistema educativo que se impone a los sujetos con una fuerza irresistible, tal como aconteció con la educación aristotélicotomista que se impuso a las huestes indígenas del Nuevo mundo.

Durkheim plantearía también de forma clara que cuando se estudia históricamente la manera como se formaron y se desarrollaron los sistemas de educación es preciso darse cuenta del mismo modo de su relación con factores religiosos, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. En este sentido se considera pertinente hacer la reflexión sobre la experiencia tardía de la Modernidad ideológica en la educación colombiana a la luz de otros procesos de diversa índole para contextualizarla y entender la escuela no como un “lugar aparte” sino como una expresión del *mundo de la vida*.

La pretensión de contextualizar los procesos educativos encausaría el presente trabajo a hacer una reflexión sobre un segundo aspecto cardinal que he considerado pertinente para desarrollar y que guarda directa relación con *la forma tardía en que las ideas de pensadores modernos de la educación como Giovanni Enrico Pestalozzi y Emmanuel Kant tuvieron repercusión en nuestro ámbito educativo*. Ello permite revalidar la tesis de la experiencia tardía de la Modernidad ideológica en la educación colombiana, educación que desde sus inicios ha estado influenciada por propuestas foráneas provenientes de Europa. Así por ejemplo, desde los procesos de conquista y colonización se notaría una fuerte influencia del modelo escolástico del mundo hispano pero luego, junto a la influencia de las ideas teológicatomistas, la educación colombiana se imbuyó en modelos o propuestas emergentes de otras latitudes como por ejemplo las procedentes de Francia, Inglaterra y Alemania.

Esto hace necesario explicar muy *a grosso modo* algunos aspectos de la historia europea para luego especificar de qué manera y bajo qué circunstancias estos acontecimientos del viejo continente repercutieron en los procesos educativos colombianos.

Los antecedentes de la Modernidad: contexto histórico de las ideas pestalozzianas y kantianas.

Debe reconocerse en primer término que en una parte del mundo europeo los ecos del proyecto de la Modernidad habrían de instituirse desde el Renacimiento, es decir, desde el siglo XIV con pensadores como Erasmo, Giordano, Bruno, Bacon o Leonardo, quienes promulgarían otro tipo de paradigmas diferentes a las explicaciones teocéntricas o míticas y revalidarían un interés general por darle una explicación a los fenómenos presentes en el mundo distanciada del imaginario metafísico medieval.

Y si se sugiere que tan solo “una parte del mundo europeo” se movió hacia proyectos modernos de secularización, debe pensarse en la contraparte que representó España, país que replicaría con la idea de la Contrarreforma para salvaguardar sus bases ideológicas catolicistas y los intereses expansionistas de la Corona. De estas bases de las que se contaminaría el «Nuevo mundo» procedería una experiencia de la Modernidad ideológica postergada que, junto con los procesos de conquista y colonización, traería consigo en el plano educativo la implantación del modelo teológicotomista.

Es pertinente entender entonces algunos antecedentes del proceso de Modernidad para dilucidar a qué se hace referencia con la idea planteada de la experiencia tardía de la Modernidad en Colombia y especialmente la postergación de la Modernidad ideológica en el ámbito educativo.

Tal como se entiende, la Modernidad tuvo su momento originario en el Renacimiento, periodo de la historia europea que encontró como lugar destacado la Italia del siglo XIV para luego difundirse por el resto de Europa durante los siglos XV y XVI y en cuyo seno se tuvo como intención darle una reorientación al pensamiento unívoco de la sociedad feudal medieval, es decir, a la vida cultural e intelectual subordinada por la Iglesia católica. Ello vino de la mano con la idea de renovar el interés por el pasado grecorromano clásico y especialmente por su arte.

El pensamiento religioso medieval, acogido y afirmado desde las mismas producciones artísticas y del cual la educación no se excluyó, vino a presentarse como uno de los grandes retos que se encontró y buscó socavar el proyecto de la Modernidad, proyecto que en éste sentido procuró transformar el paradigma teocéntrico imperante para buscar un retorno a la creencia de que el hombre, tan venerado en

la cultura griega y romana (no sin razón denominadas culturas antropocéntricas por antonomasia), a través de la razón podía darle explicación a los fenómenos que lo circundaban (a la naturaleza, a la vida, a la muerte, etc). En este contexto “era el espíritu mismo del Humanismo y el Renacimiento lo que había que renovar para que no se esterilizara; pero sobre todo había que renovar la educación: para respetar de veras la “dignidad del hombre” urgía que cada hombre, posiblemente todos los hombres, se convirtiese en dueño y señor de la nueva realidad cultural y económica” (Abbagnano, Nicola - Visalberghi, A, 1969, P. 300). Lo anterior indica que si hubo un cambio importante con el advenimiento del Renacimiento y más aún con la posterior etapa de arraigo de la Modernidad fue la idea de dejar de lado, paulatinamente, las explicaciones míticas y supersticiosas matizadas por la ubicuidad de un Dios y acogidas en el medioevo para ponderar en contrapunto otro tipo de fetiche: “la diosa Razón”.

En efecto, pensadores modernos ilustrados como Emmanuel Kant legitimarían la entronización del paradigma racional a fin de plantear la inexistencia de garantías, de verdades absolutas y mucho menos de Dios como garante de ellas. Alex Callinicos (1989) respecto a la etapa de consolidación de la Modernidad planteó que el modernismo estaría asociado principalmente con la Ilustración, esto es, con aquellos pensadores del siglo XVIII en especial franceses y escoceses que buscaron extender los métodos de la revolución científica del siglo XVII a la explicación del mundo social como parte del esfuerzo del ser humano por obtener un control racional de su entorno. En este contexto mismo de las revoluciones y los cambios paradigmáticos tendríamos que entender la incidencia de la propuesta educativa pestalozziana, pues con la inserción de algunas de sus ideas se daría un viraje en la perspectiva educacional que lo adheriría a la idea de Modernidad ideológica tal como fue concebida en Francia e Inglaterra principalmente.

De hecho, desde el siglo XVII se observó una renovación pedagógica concreta y sistemática que ya en el siglo XVIII dio pie para la aparición de nuevos derroteros educativos a través de propuestas como la pestalozziana. Así, la búsqueda por darle otras explicaciones al mundo, ahora mucho más racionales, marcó el tránsito hacia la Modernidad a través de nuevos métodos que desde la filosofía y la pedagogía se legitimaron. “La misma exigencia de fijar *nuevos métodos*, rigurosos y fecundos, que caracteriza a la filosofía del siglo XVII, constituye la nota dominante también en el campo de la pedagogía: Ratke, Comenio y los jansenitas de las *petites écoles* son ejemplos suficientes para atestiguar la importancia de esta tendencia” (Abbagnano, Nicola - Visalberghi, A, 1969, p. 298) de los cambios que en el campo de la educación originaría nuevos rumbos que pusieron a tambalear las estructuras convencionales del modelo escolástico clásico al incluir en este modelo (el de la escolástica) la nueva ciencia y los nuevos métodos científicos.

El estallido económico, científico y técnico que vino de la mano con el pensamiento ilustrado y la Revolución industrial gestada desde finales del siglo XVII en Inglaterra no sólo trajeron consigo nuevas formas productivas (en las que de una economía agrícola se dio paso a una mecanizada para producir bienes a gran escala) sino también un desarrollo palpable presente sobre todo en las ciudades, lo cual fue cimiento para la idea de que junto a los procesos de Modernidad ideológica hubo una bifurcación del proyecto moderno encaminada hacia el desarrollo, el progreso y el predominio de la razón instrumental.

Bajo este panorama digamos también que en el proyecto moderno no sólo la Revolución industrial y el pensamiento ilustrado fueron piedras angulares para su fortalecimiento, puesto que con la Revolución francesa de finales del siglo XVIII seguirían en boga la disolución de los paradigmas medievales. A la

secularización y consecuente afirmación del universo laico se sumarían tres ideales modernos por excelencia: los de libertad, igualdad y fraternidad.

Resulta importante manifestar la trascendencia de éstos acontecimientos históricos en el proceso de Modernidad no sólo de Europa sino en el contexto hispanoamericano, puesto que “la independencia de los países hispanoamericanos se relacionó desde un principio con estas “revoluciones burguesas” –para recordar el título de Hobsbawm-, [países en los que se mostraba como síntoma inequívoco] la precariedad de su actividad económica, por la ausencia de una genuina burguesía y de un pensamiento que estuviese a la altura de las tareas que deberían enfrentar” (Jaramillo Vélez).

No resultaría difícil imaginar que el proceso de Modernidad, tal como se dio en algunos países europeos como Francia e Inglaterra presentó algunos elementos y circunstancias ciertamente diferentes a las de (las que luego serían) las naciones hispanoamericanas, por los mismos procesos efectivos y desarrollos socioeconómicos culturales e idiosincrásicos.

Si se restringe nuestra mirada a la manera particular como el proceso de Modernidad vino a estas latitudes, se puede decir -parafraseando a Rubén Jaramillo Vélez- que hubo una evidente postergación de la experiencia de la Modernidad en Colombia, hecho notorio en el terreno educativo de un país en el que encontramos por ejemplo, hacia 1844, la legitimación, luego asentada por Mariano Ospina Rodríguez, del providencialismo del modelo hispano-católico premoderno, tan refutado en la Europa moderna.

No se puede desconocer que la educación fue una expresión fehaciente de tal postergación y que esto se debió en gran parte a múltiples factores políticos, sociales, culturales e ideológicos de un país que desde los procesos de adoctrinamiento llevados a cabo por los curas doctrineros ha venido cargando con el lastre de la mentalidad católica y con modelos y propuestas foráneas desconociendo, la mayoría de las veces, sus procesos autónomos y rasgos idiosincrásicos. En este sentido habría que recordar un hecho para ratificar nuestra permanencia ideológica respecto de modelos premodernos importados: hacia finales del mismo siglo, el mentor de la carta del 86 (Miguel Antonio Caro) que nos regiría hasta 1991, sería un fiel seguidor de la tradición hispánica.

El impulso tecnocientífico y en general los procesos instrumentales, desplegados en gran medida por la Revolución industrial, conllevaron siglos después a establecer -al decir de Touraine- “el triunfo de la razón instrumental” y la consecuente noción de progreso y desarrollo, el *carpe diem* del aquí y el ahora burgués en busca del futuro. Dicha “razón instrumental” sería no sólo la corroboración de la consolidación de la razón, del conocimiento, del poder, de la lógica realista, metódica, práctica y utilitaria sino la reafirmación de un tipo de posicionamiento en el que aparecerían nuevas actitudes modernas: la praxis y la idea de aplicación de la ciencia positiva.

Pero junto al desarrollo de la racionalidad tecnocientífica y la consolidación de una clase burguesa algunos intelectuales modernos abogaban a la par por una racionalidad en otro sentido, tendiente a una mirada si se quiere más crítica del mundo a través del arte, la filosofía y la educación, puesto que la libertad moderna exigió “condiciones económicas y sociales [que dieron pie para que algunos intelectuales] se liberaran de la tutela financiera en que les tenían sumidos la Iglesia y la aristocracia desde la Edad media y el Renacimiento [...], para emanciparse del sistema de mecenazgo, de los

criterios exteriores a sí mismos y afirmar cada vez más abiertamente una soberana autonomía”(Bourdieu, 1994).

Matei Calinescu (1991, pp 51,71) en este sentido señalaría no solo el surgimiento de dos grandes conceptos de Modernidad sino que hablaría de la imposibilidad de precisar en qué momento de la primera mitad del siglo XIX en Europa se produjo la separación de las dos vertientes de la Modernidad: la Modernidad como producto del progreso científico y tecnológico, de la revolución industrial, de la economía arrolladora, de los cambios sociales del capitalismo y la Modernidad como un concepto estético e ideológico cuyo anhelo utópico penetra todo el espectro intelectual, desde la filosofía, la política, la poesía, las artes y por supuesto la educación.

Debe entenderse que si bien esto sucedía en los albores del siglo XIX en Europa, Colombia, marcada e imbuida perennemente en la premisa de postergación de la experiencia de Modernidad, tardó mucho más en sentir los aleteos de la industrialización pues, como lo dice el mismo profesor Jaramillo Vélez, ello vino de la mano del mercado interno promovido por el café, de la minería y del oro que ejerció un importantísimo influjo en el proceso modernizador y tecnológico del país. Y como no solo los hechos sino también las ideas de la Modernidad europea (en las dos direcciones que señala Calinescu) tardaron en llegar y fueron excluyentemente aprehendidas tan sólo por parte de sectores minoritarios ilustrados, en Colombia no se logró asimilar de forma sistemática y general el progreso industrial, ni las ciencias, ni el liberalismo económico, ni la sociedad individualista, ni el positivismo, ni el método de las ciencias naturales en el campo de las ciencias del espíritu.

Una mirada a nuestra historia, muy diferente de la europea, nos permite percibir que en Colombia los dos modos de Modernidad fueron acogidos en tiempos históricos diferentes. Por una parte, la Modernidad instrumental, es decir, los procesos de modernización y, por otra, la Modernidad intelectual, mental o ideológica en la que se encontrarían directamente relacionados los procesos educativos. Al decir de Jaramillo Vélez, resulta característico y *sui generis* el sincretismo colombiano, la modernización en contra de la Modernidad. Producto de esta dislocación, en los primeros decenios del siglo XX se logró avanzar en el terreno infraestructural, de la industrialización, de las vías de comunicación y de la urbanización y el desarrollo económico, pero sin dejar de estar anclados en la concepción tradicionalista o la visión de mundo y la ideología, que desde la firma del Concordato de 1887 estuvo sometida al control de la Iglesia católica, preocupada por hacer buenos católicos más que por contribuir a desarrollar una civilización estatal, o una comunidad civil, un *ethos* secular, de una ética ciudadana, lo cual incidió en el aletargamiento mental de nuestro país, en el estado de somnolencia, en las actitudes de sonambulismo del ciudadano, en la persistencia de vicios tradicionales, es decir, en el sincretismo entre lo moderno y lo premoderno en nuestro medio.

De todos modos interesa enfatizar en que la Modernidad en tanto proceso sociocultural e ideológico tuvo notable repercusión en el terreno educativo y que por consiguiente la Educación, si bien estaría ligada a lo social, no sería simple producto ni mero reflejo, pues emergería disonante, irregular y patrocinaría una visión de la humanidad no tanto para legitimar la crisis del presente producto del triunfo de la razón instrumental (de la que hablaría Touraine) y del estado de deshumanización sino para concebir incluso un mejor estado de cosas a futuro. Kant anotaría en este sentido que “un principio de arte de la educación [...] es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana” (Kant, 1983 p.36).

La secularización profunda con la cual confluirían los postulados kantianos y que se inició en especial desde el proceso de Ilustración en el siglo XVIII, continuó durante los inicios del siglo XIX y se afianzó aún más durante la segunda mitad con la entronización de las ideas positivistas; ella fue “no sólo una mundanización de la vida sino a la vez una desacralización del mundo [pues por ejemplo en el terreno de la literatura y la filosofía] se secularizó el vocabulario de la misa y de la praxis religiosa; ésta secularización no sólo consistió en el uso de alusiones y conceptos religiosos para expresar cosas mundanas y profanas sino en algo más profundo que advirtieron Hegel y Jean Paul y que desde Nietzsche se conoció como La muerte de Dios” (Gutiérrez Girardot, 1987, pp 74-84).

Como quiera que sea, se debe insistir en que así como las ideas y hechos que se enmarcan históricamente como fundamentos de la Modernidad (tanto instrumental como ideológica) llegaron a permear tardíamente a Colombia (y, cuando se asimilaron, se entronizaron de manera excluyente, descontextualizada, desconociendo nuestro proceso histórico y nuestros rasgos idiosincrásicos), la Modernidad educativa, aunque rezagada, se asumió aquí para apuntar hacia la búsqueda de los nuevos derroteros que traerían consigo las ideas de pensadores como Herbart, Fröebel, Rousseau, Pestalozzi y Kant, quienes se abrieron espacio con los presupuestos lancasterianos existentes y con el, al parecer, arraigado modelo hispanocatólico.

**La escuela colombiana, sus raíces y la inclusión de los postulados
pestalozzianos y kantianos en ella.**

Resulta indudable que los procesos expansionistas españoles que desembocaron en el «Nuevo mundo» trajeron consigo procesos de adoctrinamiento y de aculturación cuya vía privilegiada de difusión se encontró en la educación, proceso que desde sus inicios reprodujo la ideología hispanocatólica apoyada en el pensamiento de Tomás de Aquino. Tales procesos educativos e ideológicos provenientes de una España sumida en una inflexible religiosidad y en los dogmas y doctrinas del catolicismo lejos de ser consensualmente acogidos se instauraron desconociendo los rasgos idiosincrásicos de nuestra cultura y nuestras cosmovisiones, a fin de continuar con las pretensiones y los designios de la Corona española de instituir un pensamiento católico uniforme universal basado en procesos de aculturación e instrucción.

Aunque España se permeó muy tangencialmente de los ideales renacentistas, no por ello desistió durante el siglo XV de sus proyectos educativos y de aculturación católica que conllevaron a que se vivenciaran procesos de conquista e imposición ideológica en los territorios del *Nuevo mundo*. De allí procedería el hecho de la implantación de modelos organizacionales en los diferentes planos del *mundo de la vida*: en lo político, en lo cultural, en lo social, en lo ideológico y por supuesto en lo educativo.

En el caso particular de la educación debe verse que las intenciones de expansionismo y aculturación de la Corona trajeron consigo la imposición del modelo de pensamiento teológico de Tomás de Aquino que legitimó en los territorios del *Nuevo Mundo* la cosmovisión cristiana y la organización social, política y económica de la Corona. De esta forma la conquista violenta hecha a las culturas aborígenes, sus formas de vida y sus cosmovisiones chocaban con la visión idealizada cristiana de los conquistadores españoles.

Acorde con los designios de la Corona y el mundo del catolicismo, la perspectiva educativa hallada encontró sustento en un modelo no solo elitista y vedado a las mujeres sino sectario en el cual sólo a los

varones les era permitido el conocimiento de la lectura y la escritura, de algunas normas de etiqueta, de buenas maneras y buen comportamiento y en el cual se enseñaba además a contar, a rezar, sin poder acceder a “las lecturas peligrosas de comedias y novelas y la molición de la música y la poesía, como lo establecían los cánones de comportamiento fijados por la Iglesia y sus jerarcas” (Carrión Castro, 1999, p. 22).

Las campañas de catequización y evangelización llevadas a cabo por los curas doctrineros, los primeros maestros, se encargaron fundamentalmente de difundir el catecismo y enseñar a los indígenas a rezar recurriendo al castigo y a la coacción en las ceremonias de adoctrinamiento en los casos en que fuera necesario infundiendo así la doctrina teológico-tomista entre los indios.

Es claro entonces que la labor educativa durante la conquista y la colonia de la Nueva Granada se halló dominada por la Iglesia y que la enseñanza era de carácter restringido y elitista. Esta consistía en enseñar oraciones, normas de comportamiento y rudimentos de lectoescritura a través de métodos orales en los que ante la pregunta del cura doctrinero se respondía de forma memorística y repetitiva. Además, la labor misionera y evangelizadora del Nuevo mundo le fue delegada a cuatro órdenes que se encargaron de llevar a cabo la educación escolástica (aristotélico-tomista): franciscanos, dominicos, agustinos y mercedarios. Tal labor educativa se incrementó durante todo el siglo XVI.

El objetivo pedagógico durante la educación escolástica se cionó a formar hombres temerosos de Dios, practicantes de la fe católica y obedientes súbditos de la Corona española por lo que se trataba de una educación para la subalternidad y la obediencia (alejada de la idea moderna kantiana del *Sapere aude* para formar seres autónomos y emancipados) cuyo modelo a seguir que encontraría esencia en el

paradigma tomista y los principios del *Concilio de Trento* se hallaban apoyados en el catecismo de la doctrina cristiana del padre Gaspar Astete.

Los procesos pedagógicos de la escolástica se fundamentaron entonces en el rigor, la represión de los sentimientos y el autoritarismo de los docentes, cuestión muy diferente a lo que platearía en Europa en la segunda mitad del siglo XVIII Pestalozzi en donde se hablaría de que “no hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría” (Abbagnano, Nicola - Visalberghi, A, 1969, p. 469). Vale decir que los presupuestos pestalozzianos aun no entrarían a desarrollarse en este momento del desarrollo histórico en la Nueva Granada como tampoco las ideas de pensadores educativos modernos como Fröebel, Herbart, Rousseau y Kant, ideas que en otras latitudes ya empezaban a emerger y a arraigarse y que coincidirían con la Ilustración.

No se puede olvidar que Colombia no pudo ser descontaminada íntegramente de los presupuestos del catolicismo en la educación a tal punto que en un sincretismo *sui generis* las ideas lancasterianas se acogerían con algunos presupuestos educativos modernos que tan solo empezarían a tener real eco en nuestro medio hasta el siglo XIX, de la mano de las ideas pestalozzianas y de presupuestos kantianos como el de la mayoría de edad.

En este contexto de aculturación y de imposición ideológica debe entenderse el hecho de que nuestro sistema educativo obedeciera, desde sus primeros momentos, a procesos ideológicos y modelos católicos arbitrariamente instalados procedentes del mundo hispano. De hecho, algo inobjetable que a nuestro sistema educativo atañe tiene que ver precisamente con la permeación del imaginario mítico medieval y la visión de mundo teocéntrica que lejos de ser superada incluso en la llamada Modernidad fue

adquiriendo en nuestras latitudes matices diversos, lo que conllevó a que junto con algunas ideas modernas como la pretensión de darle una explicación más racional a las diferentes esferas del *mundo de la vida* (la de la ciencia, la moral y la del arte) y a los fenómenos existentes en el universo, congeniaran yuxtapuestamente en sectores de la sociedad elementos premodernos que seguirían legitimando la idea del *Sagrado Corazón de Jesús*.

La educación no fue ajena a esta mezcla ecléctica de elementos. Por el contrario, ella, sin poder ser un “fenómeno aparte”, un hecho alejado de factores sociales, políticos, culturales, religiosos, ideológicos, se permeó de tal eclecticismo que conllevaría a que junto al modelo escolástico cuya tendencia a formar buenos cristianos y personas obedientes a los designios de Dios sería un propósito inapelable, se acogieran elementos roussonianos, e incluso ideas pestalozzianas. De todos modos, ello posibilitó que no sólo se buscasen formas de disciplinar represivas basadas en el castigo del alumno, la repetición y la memorización, sino que se buscaran formas alternas a las propuestas verticales y dominantes del modelo escolástico. De esta manera en algunas escuelas se legitimarían también ideas pestalozzianas como aquella según la cual “no hay aprendizaje que valga nada si se desanima o roba la alegría” (Abbagnano, Nicola - Visalberghi, A, 1969, p. 469), lo que instituiría otro tipo de ideología de enseñanza basada ya no en el castigo sino en el placer del aprendizaje y el amor por la escuela.

Otro de los aspectos a anotar que se detectó con la acogida de las ideas de Pestalozzi radicó en el cambio metodológico que se dio en la enseñanza. Como bien se sabe, la educación bajo el amparo de la escolástica le habría de dar preeminencia a la repetición, la memorización, la oralidad y el verbalismo. Poco después de la publicación de *Leonardo y Gertrudis* (1781) en la continuación de la novela hacia 1787 Pestalozzi representaría en Glüphi, viejo oficial retirado, un maestro renuente a seguir con el

predominio del verbalismo bajo la siguiente consigna: “son las acciones las que instruyen al hombre; las acciones que le dan consuelo, ¡basta de palabras!” (Abbagnano, Nicola - Visalberghi, A, 1969, p. 468).

Apartándose un tanto de axiomas de la Revolución francesa y otro poco de los presupuestos de la escolástica Pestalozzi enunciaría como imperativo ético lo siguiente: “no ser en cuanto naturaleza moral, ni perseguidor, ni siervo, ni rebelde”. De ahí que para el pensador suizo alemán la convivencia humana no debe ser constrictiva y debe basarse en la libre aceptación de los vínculos sociales sobre la base del imperativo del deber de la autonomía de la vida moral. La educación es precisamente el encaminamiento hacia esa autonomía (Abbagnano, Nicola - Visalberghi, A, 1969, p. 470).

La educación basada en el dogma católico perduraría con apego hasta mediados del siglo XVIII, siglo en el cual se observaría una significativa variación en la perspectiva educacional producto de las ideas revolucionarias del movimiento de la Ilustración que confrontaron al teocentrismo medieval, que llegarían de la mano de la onda insurreccional que sacudió a América y cuya manifestación paradigmática en éstas latitudes sería la Insurrección comunera de 1871.

En este momento histórico de permeación de la Ilustración Colombia intentaría identificarse con la idea de Modernidad ideológica. El profesor Julio Cesar Carrión Castro (1999, pp. 28-29) muestra no sin razón que La Ilustración y la Modernidad se expresaron fundamentalmente en el impulso que se les dio a las ciencias naturales mediante instituciones científicas como la Expedición Botánica, dirigida por Mutis, pero también por la introducción de la imprenta, el surgimiento del periodismo, la creación de la Biblioteca Nacional, el nacimiento de tertulias o círculos literarios así como la fundación de un gran número de escuelas y colegios cuyos planes de estudio le dieron cabida a las ciencias naturales como

herramienta para alcanzar el Progreso, lo que introdujo nuevos métodos experimentales, matemáticos y racionalistas contra la escolástica. Ya Pestalozzi le había atribuido en Europa a la organización curricular un espíritu baconiano, aspecto que le acarreó la crítica del padre Gregoire Girard por “la preeminencia que en la institución pestalozziana se concedía al estudio de la naturaleza, la ciencia, la geometría, la matemática y el dibujo por sobre la enseñanza directa de la lengua y la gramática” (Abbagnano, Nicola - Visalberghi, A, 1969, p. 475).

Debe hacerse hincapié en la importancia y la influencia que tuvo el proceso de Ilustración en tanto caldo de cultivo para que a fines del siglo XVIII e inicios del XIX los criollos emprendieran el movimiento emancipatorio de la Nueva Granada.

Si bien es cierto que debe reconocerse en este punto de la historia el auge que habrían de tener los postulados pestalozzianos y kantianos, no puede olvidarse que, pese a estos intentos de alcanzar la Modernidad, la mentalidad católico-feudal persistiría en el sistema educativo, en parte por la ausencia de maestros laicos y por el arraigo de la mentalidad religiosa forjada durante mas de doscientos cincuenta años. De esta manera se asentaría una disyuntiva entre los defensores de la Modernidad y el racionalismo por una parte y, por otra, los defensores de la escolástica y la tradición. Esta disyuntiva entre los valores e ideas ilustradas y los valores e ideas de la escolástica impediría un desprendimiento total respecto de los valores económicos y culturales hispano-coloniales en la naciente estructura republicana, así como conduciría a una permanencia en el imaginario religioso.

Como dato circunstancial debe mencionarse que ya en 1762 Juan Jacobo Rousseau había publicado el libro *Emilio o de la educación* lo que incidiría modificando las concepciones educativas en el inicio de

estudios sobre la naturaleza del niño y su proceso de desarrollo natural y social. Adentrados en la Modernidad y los procesos de Ilustración adquiriría forma la idea de una educación para el hombre y el Estado y no tanto para la salvación del alma, lo que conllevaría ya a retomar postulados kantianos como los de la formación del ciudadano emancipado y autónomo capaz de comprometerse con la construcción de la democracia.

Durante el siglo XIX, luego de la Batalla de Boyacá y concluida la dominación española, una de las preocupaciones de la naciente república fue la de la Instrucción pública, instrucción pensada para forjar hombres libres y una lucha emancipatoria sustentada en los nuevos saberes ilustrados que se vería frustrada por la violencia contra los promotores intelectuales de esta mentalidad ilustrada laica llevada a cabo por los intereses políticos de los conservadores.

De esta manera, fue a mediados del siglo XIX en donde se halló de forma más evidente la concepción de la educación como utensilio de los intereses políticos coyunturales para adoctrinar las juventudes en sus respectivas ideologías. Por un lado los liberales abogando por una escuela pública, laica y gratuita y por otro los conservadores pensando en la escuela católica con fines confesionalistas.

Como quiera que sea, debe decirse que la educación continuó durante esta época monopolizada por los sectores dominantes y que si bien es cierto que ya no había una dominación española la vocación aún dependentista de nuestra república llevaría a que surgiera un entusiasmo inusitado por las propuestas y ofertas pedagógico–educativas nacidas en la Europa moderna. De la dependencia del modelo hispano emanó simultáneamente una inclinación por ideas provenientes de los modelos ingleses, franceses y alemanes, lo que de paso condujo a un acercamiento hacia las propuestas de Rousseau, Pestalozzi –con

sus discípulos Froebel y Herbart– y Kant. “Durante el siglo XIX en el intento de seleccionar un modelo pedagógico adecuado a las élites, se revisaron las distintas propuestas educativas europeas y se programaron visitas de acercamiento que, indefectiblemente, terminaban en misiones pedagógicas que establecerían nuevos lineamientos, los que con frecuencia generaban nuevos enfrentamiento y conflictos” (Carrión Castro, 1999, p., 59).

Es precisamente hacia mediados del siglo XIX la época en la cual saldría a flote la consabida disyuntiva bipartidista que hasta nuestros días se mantiene, es decir, la creación formal de los partidos políticos que serían en parte expresión del conflicto entre la Iglesia y el Estado por el manejo de la educación. “Como fechas de referencia están, 1848 para el programa liberal que esboza Ezequiel Rojas y 1849 para el programa conservador redactado por Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro” (Tirado Mejía, 1982, T II: p. 335).

En este contexto de permeación de las ideas educativas ilustradas se deben mencionar las reformas de los radicales y más específicamente el gobierno de José Hilario López que desde 1849 hasta 1853 marcó el asentamiento en el poder del ideario liberal, lo que se traduciría en la pretensión de proclamar la libertad de culto y expresión para pensar en el recetario ilustrado como fórmula para alcanzar el Progreso y la civilización. Lo cierto del caso es que esta época sienta un antecedente importante en el sentido de que marca el derrotero para que la educación, sea desde perspectivas liberales o conservadoras, se convierta en campo de formación política y ya no solo de catequización.

Los radicales en el poder al promover la *Reforma Escolar* de 1870 pretendieron en cierta forma buscar la manera de educar para imbuir ideológicamente a los colegiales en la visión política liberal a tal punto

que luego, ya hacia 1872 se trajo la misión de los nueve profesores alemanes a fin de asentar los métodos de Pestalozzi que propugnarían no solo por legitimar la idea de que “no hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría” (Abbagnano, Nicola - Visalberghi, A, 1969, p. 469) sino también buscar el reconocimiento de las experiencias en los momentos del desarrollo infantil, la promoción de valores, el respeto y el amor haciendo énfasis en la disciplina del trabajo y en la formación de buenos ciudadanos, aspecto en el que congeniaría con Kant.

Pero en esta época de auge de las ideas tanto kantianas como pestalozzianas en el sistema educativo en nuestro medio y de la mano del avance en la difusión de la educación producto de la conciencia de la necesidad de esta para el desarrollo del país se generó otro hecho importante hacia 1870: la aparición del *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria*. De esta forma se asimilaría la necesidad de la educación en nuestras latitudes ya no tanto como un proceso de adoctrinamiento en el catolicismo para las élites sino más bien como mecanismo de formación de una consciencia política del ciudadano, lo que revalidaría la idea del hombre como animal político. En este sentido “*el hombre no puede convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación; él es lo que esta lo hace.*” Y al reconocérsele toda la complejidad a dicho proceso Kant sería atinado al indicar que “*las dos artes mas difíciles son, precisamente, el arte de gobernar a los hombres y el de educarlos*”.

Como quiera que sea, es importante reconocer que con la llegada de la misión de los nueve maestros alemanes y la consecuente influencia de los postulados pestalozzianos en nuestro medio se fue constituyendo una intelectualidad que, pese a revalidar la tesis de una experiencia de la modernidad postergada, empezaría a concebir la idea kantiana de que sólo a través de la instrucción pública era posible un acercamiento a la civilización para despojar al hombre de su estado de animalidad.

Gracias a las ideas de los radicales liberales como José Hilario López se daría un respaldo a las logias masónicas* que contemplarían además de una tolerancia religiosa inconcebible durante la influencia de la Corona, el respeto por expresiones ideológicas de diversa índole y la separación entre los asuntos públicos y las confesiones o credos religiosos.

Las tensiones por tales concepciones ilustradas que legitimaban una educación laica se hicieron presentes más temprano que tarde. La otra orilla del pensamiento representada por la Iglesia, el conservatismo y el naciente “Partido católico” que personificaría Miguel Antonio Caro y moldeando una manipulación de las tradicionales mentalidades colectivas de forma dogmática y sectaria promovió un repudio hacia todas las corrientes ideológicas, religiosas, políticas y filosóficas distintas a la doctrina católica abalada por una educación confesional, lo que desembocaría hacia 1876 en “*La Guerra de la escuelas*”: “con estandartes del Sagrado Corazón de Jesús, la bandera de los estados papales y la consigna de ‘¡Abajo las escuelas!’ se enfrentaron a muerte los conservadores y los liberales radicales en la guerra de 1876; las escuelas oficiales eran para ellos un complot masónico-liberal. La guerra la ganó el gobierno pero sin embargo fue el comienzo de su fin” (Álvarez, citado por Carrión, 1991, p.70).

Todo ello corroboraría la manera postergada como se dio la experiencia de la Modernidad ideológica en Colombia. La educación en tanto proceso social no logró abstraerse de tal mal endémico y la escuela, sin poder ser “un lugar parte” se movería en ese juego insano de “ida y vuelta” que fluctuaría entre lo premoderno y lo moderno pues, tal como lo expresaría el citado profesor Carrión Castro (1991, p.71), en el momento en que fue “frustrado el proyecto de las Escuelas Normales, se obligó a los educadores a

* Entiéndase por “logias masónicas” los grupos de radicales conformados por personajes tales como Manuel Murillo Toro, Julián Trujillo, Dámaso Zapata, entre otros.

retomar su condición subordinada, frente al poder religioso”, ambigüedad que se volvería una constante al despojársele al maestro de su autonomía intelectual y social.

Al relegársele al maestro la posibilidad de formar para una mayoría de edad kantiana se soslayaría también la idea de formar ciudadanos autónomos y participativos y se tornaría tan difusa como utópica la consigna de una formación integral que Pestalozzi pensaría al plantear que en educación se trata de formar cabeza, corazón y manos (Abbagnano, Nicola - Visalberghi, A, 1969, p. 471). Es decir, la persona toda.

De esta forma, la postergación de la reformulación o del traspaso de un paradigma providencialista-medieval hacia uno laico y moderno tal como se ha visto, fue producto de una serie de acontecimientos en distintos órdenes y se dio al vaivén de las mezquindades ideológicas que propuso el bipartidismo y la historia política en Colombia, un país que desde los procesos de conquista y colonización se subsumiría irremediamente en la visión de mundo medievalizante.

BIBLIGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA.

ABBAGNANO, Nicola - VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. México : Fondo de Cultura Económica, 1969.

CALLINESCU, Matei. Cinco caras de la modernidad. Madrid : Tecnos, 1991.

CARDOZO ERLAM, Néstor. Historia y epistemología de la educación y la pedagogía : Notas de clase. Universidad del Tolima. Semestre A de 2008.

CARRION CASTRO, Julio César. Itinerario de nuestra escuela : visión crítica de los procesos educativos en Colombia. Santafé de Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.

CRUZ KRONFLY, Fernando. La tierra que atardece : Ensayos sobre la modernidad y la contemporaneidad. Bogotá : Ariel, 1998.

CRUZ KRONFLY, Fernando. La sombrilla planetaria : Ensayos sobre modernidad y postmodernidad en la cultura. Bogotá : Planeta, 1994.

DURKHEIM, Emile. Educación y sociología. Bogotá : Ed. Linotipo, 1979.

GUTIERREZ GIRARDOT, Rafael. Modernismo : Supuestos históricos y culturales. Bogotá : Fondo de Cultura Económica, 1987.

LA JERGA de la postmodernidad. En : CALLINICOS, Alex. Contra el postmodernismo. Cap. I. [En línea]. Montevideo, Uruguay : Mar. 1989. [Citado 15 jun. 2006] Disponible en: -4k-, <http://www.elmundoalreves.org/BookChapter.do?periodicalId=18189&articleIndex=3>

KANT, Emanuel. Pedagogía. Akal, Madrid. 1983. p. 36.

LIPOVETSKY, Gilles. Modernismo y Postmodernismo, En : VIRVIESCAS, Fernando - GIRALDO, Fabio. Colombia, el despertar de la modernidad. Bogotá : Foro nacional por Colombia. 1994.

RUBÉN Jaramillo Vélez. La postergación de la experiencia de la modernidad en Colombia. En :
RODRÍGUEZ, Jaime Alejandro. Novela colombiana. [En línea]. [Citado 30 may. 2006]. Disponible
en: www.javeriana.edu.co/narrativa_colombiana/contenido/bibliograf/tolerancia.htm. p.v.

TIRADO MEJÍA, Álvaro. El Estado y la política en el siglo XIX. Manual de Historia de Colombia.
Bogotá : Procultura. Instituto Colombiano de Cultura, 1982. Tomo II.