



**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
"GRUPO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E
INTERSUBJETIVIDADES"**

LÍNEA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**EXPLORACIÓN TEÓRICA SOBRE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE MARTÍN RESTREPO-MEJÍA
Regeneración y hegemonía conservadora (1886-1930)**

MARIFELLY GAITÁN ZAPATA

TUTOR: DR. ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO DE INVESTIGACIONES CINDE**

**MANIZALES-COLOMBIA
2018**

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

**"GRUPO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E
INTERSUBJETIVIDADES"**

LÍNEA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**EXPLORACIÓN TEÓRICA SOBRE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE MARTÍN RESTREPO-
MEJÍA Regeneración y hegemonía conservadora (1886-1930)**

MARIFELLY GAITÁN ZAPATA

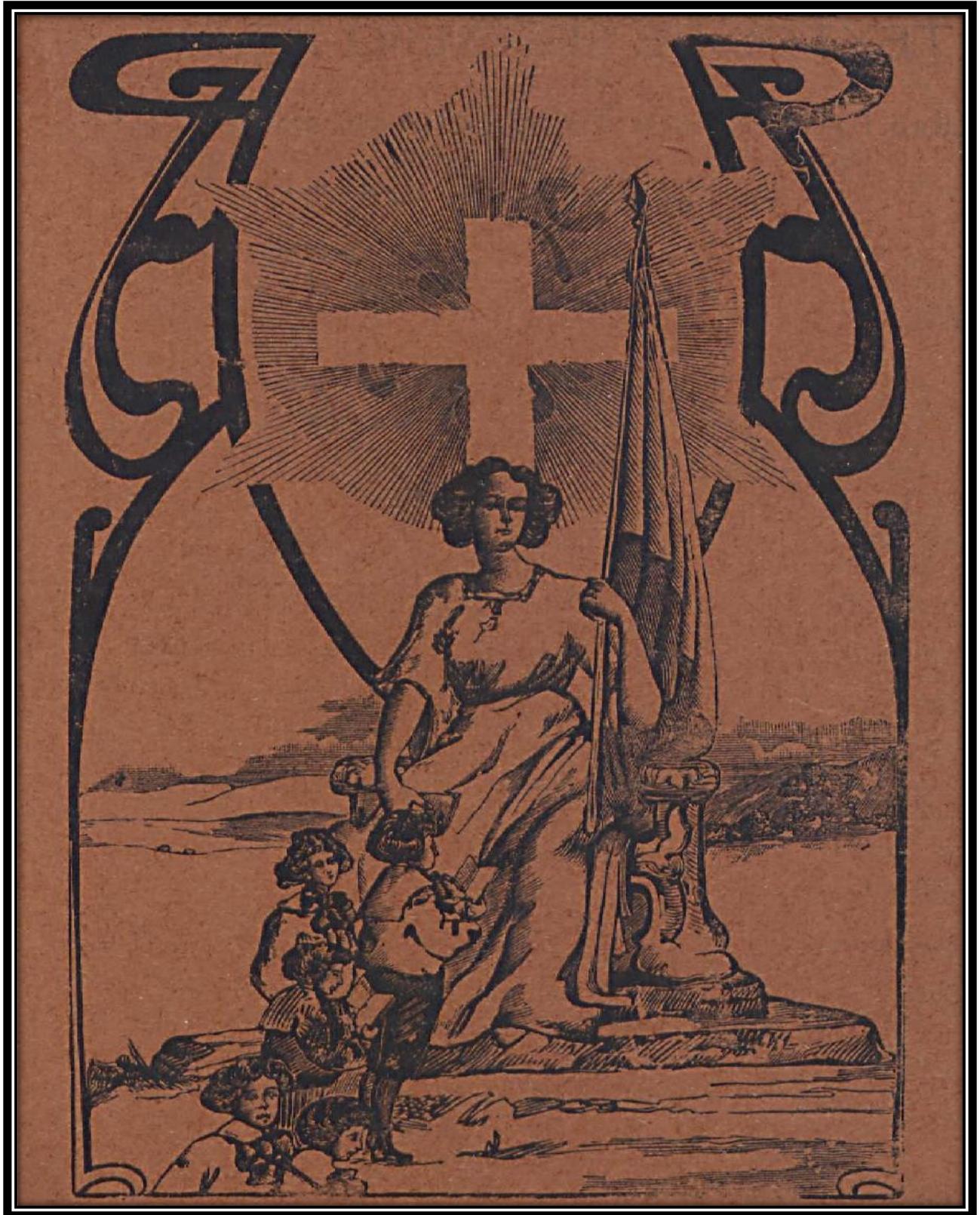
TUTOR: DR. ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTORA
EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO DE INVESTIGACIONES CINDE**

**MANIZALES-COLOMBIA
2018**





(Tomado de la portada de Citolegia citográfica, 1928)

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

**"GRUPO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E
INTERSUBJETIVIDADES"**

LÍNEA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**EXPLORACIÓN TEÓRICA SOBRE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE MARTÍN RESTREPO-MEJÍA
Regeneración y hegemonía conservadora (1886-1930)**

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL TÍTULO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

MARIFELLY GAITÁN ZAPATA

TUTOR: DR. ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO

MANIZALES-COLOMBIA

2018

DEDICADA A ELLAS... SE ME FUERON:

Algunos olvidan sin decir adiós y otros, decimos adiós, pero nunca lograremos olvidar...

¡Se fueron, demasiado pronto para mí...

Su partida siempre me generará nostalgia pero,

me motiva sentir sus presencias en mis recuerdos,

extrañarlas no me duele, me anima en este doctorado de ausencias porque,

siento su compañía desde un lugar distinto!

CONTENIDO	5
RESUMEN	8
PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	13
1.1 Planteamiento del problema y referencias generales	13
1.1.1 Identificaciones de un contexto en constante transformación	21
1.1.2 Tensiones relacionadas con la propuesta de Martín Restrepo-Mejía	26
1.2 Justificación y preguntas motivadoras	28
1.3 Objetivos	31
1.4 Referentes investigativos sobre historia de la educación	32
1.4.1 Referentes desde el contexto colombiano	33
1.4.2 Referentes desde el contexto latinoamericano: Argentina, Brasil y Venezuela	45
1.4.3 Referentes sobre estudios comparados liderados desde Colombia	50
1.5 Contexto histórico y precedentes de la hegemonía conservadora	58
1.5.1 Sueños en tiempos de guerra: ideales desvanecidos en tiempos de independencia	62
1.5.2 Surgimiento de una nación sin espíritu de nacionalidad	64
1.5.3 Nación proyectada desde la homogenización	66
1.5.4 Contexto constitucional como respaldo al proyecto de nación	67
1.5.5 Contexto a favor de la consolidación de una nación clerical	73
1.5.6 Contexto epistemológico: decisiones estatales que dejaron huellas imborrables	75
1.5.7 Argumentos sobre raza con pretensión científica	81
1.5.8 Estrategias para perpetuar un proyecto de nación clerical	83
2. METODOLOGÍA	83
2.1 Enfoque general de la investigación	84
2.2 Fases o momentos de la investigación	89
3. REFERENCIAS PARA COMPRENDER EL SISTEMA EDUCATIVO PLANTEADO POR MARTÍN RESTREPO-MEJÍA: ENTRE LO ECUMÉNICO Y LA MODERNIDAD	100
3.1. Fuero jurídico para consolidar el sistema educativo propuesto por Martín Restrepo-Mejía	102
3.2 Consolidación regeneracionista con tendencia neotomista	105
3.3 Respaldo constitucional confesional para consolidar un Estado regeneracionista con tendencia neotomista	108
3.4 Respaldo desde el Plan Zerda (Ley 89 de 1892)	111
3.5 Transición filosófica y política de un gobierno liberal a un gobierno conservador, regeneracionista y con tendencia neotomista	116
3.6 Respaldo desde la Ley Uribe: Ley 39 de 1903 y la orientación neotomista de la educación regeneradora	123

3.7 Defensores y precursores del neotomismo en Colombia	127
3.8 Saber moderno y apropiación por parte de la Iglesia	127
3.9 Positivismo y el paso a la ciencia con influencia neotomista	134
3.10 Influencia neotomista en la psicología para la restauración del alma	136
3.11 Reestructuración de la pedagogía colombiana de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX	143
3.11.1 Referentes y contextualización	147
4. SISTEMA PEDAGÓGICO PLANTEADO POR MARTÍN RESTREPO-MEJÍA	151
4.1 Influencia del pensamiento moderno en la configuración del sistema pedagógico planteado por Martín Restrepo-Mejía	153
4.2 Generalidades sobre Martín Restrepo-Mejía	155
4.2.1 Generalidades sobre la producción académica y pedagógica	156
4.2.2 Continuidad ante las críticas y señalamientos	163
4.3 Martín Restrepo-Mejía: identificaciones sobre un sistema pedagógico	164
4.3.1 Influencia de Enrique Pestalozzi en la propuesta de Martín Restrepo-Mejía	177
4.3.2 Adaptación de Pestalozzi a cargo de Martín Restrepo-Mejía	179
4.4 Modernidad y resignificación de los tiempos biológicos y sociales según la propuesta planteada por Martín Restrepo-Mejía	183
4.4.1 Relación de los tiempos en la propuesta de Martín Restrepo-Mejía	187
4.4.2 Los manuales como estrategias de regulación del tiempo	191
4.4.3 Referentes sobre el desarrollo de las facultades según las edades del hombre: alusión a tiempos biológicos	193
4.4.4 Etapas fundamentales para el logro del desarrollo del hombre	198
4.5 Configuración de la modernidad y surgimiento del nuevo concepto de niñez como componente determinante para la consolidación del hombre	205
4.5.1 La niñez en la propuesta educativa restrepista	210
4.5.2 Niñez y acompañamiento requerido para su desarrollo	213
4.5.3 Significado de la mujer en el proceso educativo	218
4.5.4 Martín Restrepo-Mejía y la identificación de la familia entre lo natural, lo universal y lo cultural	224
4.6 Acercamiento a las percepciones de pedagogía y educación de los hermanos Restrepo-Mejía	228
4.6.1 ¿Qué entendió Martín Restrepo-Mejía por educación?	229
4.6.2 ¿Cuál es la relevancia de la educación desde la perspectiva de Martín Restrepo-Mejía?	231
4.6.3 ¿Cómo lograr eficacia en la educación?	234
4.6.4 ¿Cuáles son los principios básicos de la pedagogía según Martín Restrepo-Mejía?	236
4.6.5 Sistemas pedagógicos y fines de la pedagogía de Martín Restrepo-Mejía	237
4.6.6 Tipos de educación identificados por Martín Restrepo-Mejía	242

4.6.7 La educación como fortaleza que potencia las facultades del hombre	249
4.7 Divisiones de la educación	250
4.8 Fines y estados del hombre	251
4.9 Facultades del hombre	253
4.9.1 Facultad de lo sensitivo-vegetativo	254
4.9.2 Facultad de lo sensitivo-cognoscitivo: sentidos para conocer	256
4.9.3 Facultad de la sensibilidad afectiva o apetito sensible (percepción intelectual)	259
4.9.4 Facultad de la voluntad o apetito racional (uso de razón)	260
4.9.5 Facultad del entendimiento o facultad abstractiva	262
4.9.6 Facultad de movimiento	262
4.10 Aproximación al método planteado por Martín Restrepo-Mejía Mejía	263
4.10.1 Referente de Pestalozzi en el método planteado por Martín Restrepo-Mejía	265
4.10.2 Referentes del método de Pestalozzi resaltados por Martín Restrepo-Mejía	267
4.10.3 Aportes metodológicos de Pestalozzi retomados por Martín Restrepo-Mejía	270
4.10.4 Referentes del método de Martín Restrepo-Mejía	273
4.10.5 Importancia de los sentidos para el desarrollo de las facultades sensibles	286
4.11 Motivaciones para la educación popular	292
4.12. Perfil del docente sugerido	295
4.13 Educar humanizando el castigo	298
CONCLUSIONES	302
Bibliografía	312

RESUMEN

En Colombia, el periodo de la hegemonía conservadora entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, ha sido asociado con el oscurantismo conceptual, con sesgos que no dejan por fuera la religión practicada entonces en el país. Empero, como se verá en el desarrollo de presente estudio, la religiosidad en el caso colombiano, lejos de ser un factor de atraso social y un impedimento para acceder a la racionalidad científica, sirvió de motivación e impulso a la élite intelectual conservadora para avanzar en el estudio de saberes que fueron del dominio de los llamados “enemigos de la fe”; de ahí que el movimiento académico de corte neotomista de la época se esforzara por establecer una mediación entre el saber pastoral (moral) y el saber científico (biológico) para responder a los debates en torno a conceptos como conciencia, alma, culpa, pecado, etc., además de otros asuntos que contribuyeran al cultivo de la moral católica y a la consolidación de una nación devota, hechos que transformaron significativamente los discursos de la época. Fue en ese contexto que emergieron los postulados de Martín Restrepo-Mejía, quien a la luz de los aportes de la denominada pedagogía objetiva, construyó un estructura teórica que reflexionaba sobre temas relacionados con la moral, la religión, la instrucción, la educación, la ciencia y los oficios; el resultado final de esta empresa intelectual fue la creación de un sistema pedagógico donde sus componentes se orientaron a la defensa y consolidación de una pedagogía con fundamentos neotomistas y respaldada, en efecto, en los discursos interdisciplinarios propios de la modernidad.

Palabras clave: Martín Restrepo-Mejía, historia de la pedagogía, neotomismo, pedagogía objetiva.

PRESENTACIÓN

La historia de Colombia ha estado marcada por continuas transformaciones que han cambiado las estructuras institucionales, entre ellas la Regeneración (1886-1902) y la hegemonía conservadora (1903-1930) que contribuyeron a consolidar la república colombiana en medio de luchas políticas que conllevaron a la reforma constitucional de 1886, lo que más tarde posibilitó la entrega del control del sistema nacional de instrucción pública a la jerarquía eclesiástica y a las comunidades religiosas docentes.

En consecuencia, se estableció la enseñanza obligatoria de la religión católica sustentada en las prácticas piadosas desde donde emergió el sistema pedagógico propuesto por Martín Restrepo-Mejía como respuesta a la educación católica inscrita dentro de las pedagogías laicas liberales (Saldarriaga, 2003).

En 1885 se publicó un manual denominado Elementos de pedagogía de los hermanos Luis y Martín Restrepo-Mejía que sirvió como texto oficial adoptado por los gobiernos conservadores de Colombia y Ecuador, y que fungió como manual para la formación de maestros normalistas, manual en el que se delimitaron las orientaciones pedagógicas desde una visión neoescolástica con influencia de saberes experimentales, evento que marcó la modernización del sistema escolar colombiano en la medida en que fue aceptado el discurso moderno, a la vez que se validó la lectura de la palabra de Dios (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997).

De este modo como recobra significativa importancia el legado de don Martín Restrepo-Mejía, personaje insignia de la historia pedagógica en Colombia de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, legado donde se evidencia la transición entre el neocolonialismo y la modernidad, marcando una huella en la memoria de la pedagógica nacional en un periodo donde a pesar de las transformaciones epistemológicas de la época se consolidó el neotomismo.

Abordar la obra de Martín Restrepo-Mejía resulta interesante debido al significativo aporte a la configuración de la identidad de la pedagogía desde un enfoque interdisciplinar; en su producción, como se puede constatar, se evidencian hilos fronterizos con corrientes teóricas como la sociología, la demografía y la antropología, tanto como con las ciencias naturales humanas, en franca confrontación con la religión católica y, desde luego, en medio de profundos debates epistemológicos derivados de la modernidad que apenas incursionaba en el ámbito nacional.

Lo expuesto, sin lugar a dudas, también se convierte en un aporte a la historia de las ciencias sociales debido a los propósitos del autor por establecer un permanente diálogo con la pedagogía, con el fin de romper las barreras disciplinares para de ese modo abordar conjuntamente los fenómenos sociales desde diferentes ópticas que incluyen lo político, lo económico, lo demográfico y lo cultural.

INTRODUCCIÓN

En el primer capítulo del presente texto se abordan temas relacionados con el planteamiento del problema, aquí se retoman aspectos dirigidos a exponer las tensiones que la obra de Martín Restrepo-Mejía representa para la historia de la pedagogía en Colombia y que justifican su estudio, de igual forma se exponen datos sobre el contexto histórico y se hace una aproximación al estado del arte en relación con el hecho estudiado, lo anterior con el fin de respaldar el objetivo y la pregunta de investigación. Posteriormente, en el segundo capítulo, se expone la metodología donde se resaltan las fases o momentos que integraron la realización del trabajo general.

En el tercer capítulo se analiza lo que tiene que ver con las transformaciones en el pensamiento colombiano de finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX y su influencia en la configuración del pensamiento tomista de la época que, tratándose de la educación, nos posibilita comprender el significado de la obra de Martín Restrepo-Mejía, incluyendo las teorías que influyeron en la conformación del pensamiento moderno en la Colombia del finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, al igual que las formas de contextualizar disciplinas y prácticas educativas en unos años donde, según Saldarriaga (2003), confluyeron la pedagogía tomista, la pedagogía empirista y la pedagogía racionalista.

Articulado a lo anterior, resulta posible identificar las influencias teóricas de finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, en las que se tratan cuestiones como: 1) La

bifurcación de corrientes de pensamiento local con diversos enfoques teóricos y metodológicos que tuvieron que ver con la conformación de una versión local del pensamiento moderno. 2) La influencia europea en el establecimiento del pensamiento americano liderado por intereses dominantes devenidos de los poderes políticos y religiosos de la época. 3) La reconfiguración católica de nuevas disciplinas que dieron pie para acometer una novedosa lectura religiosa de los acontecimientos locales. 4) El perfilamiento de procesos educativos a la luz de las transformaciones políticas, históricas, económicas, culturales, filosóficas y científicas de entonces.

En el último capítulo se analizan nociones como el método, el tiempo, el cuerpo, la niñez, la familia, la religión y la diferenciación de poblaciones, eventos donde el autor se esfuerza por demostrar que las facultades del hombre están vinculadas con las capacidades y las habilidades desarrolladas en los procesos educativos.

Por esta misma vía de exposición, el interés del capítulo final se centra en el sistema pedagógico tratado por Restrepo-Mejía, particularmente en lo que concierne con la infancia, la juventud, la mujer y el método, en articulación con los discursos educativos estatales influenciados por moralidad biologizada, y que tuvo como consecuencia la instauración de un lugar de los niños y niñas en la sociedad colombiana a través de la escuela y por medio de una práctica pedagógica tocada por la modernidad.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

En este primer capítulo se abordan temas relacionados con el planteamiento del problema, por tanto se retoman asuntos dirigidos a exponer las tensiones que la obra de Martín Restrepo-Mejía genera para la historia de la pedagogía en Colombia. En pleno surgimiento de la modernidad, su inclinación religiosa le impidió identificar la libertad humana y el proceso pedagógico al margen de la teleología; lo anterior, pese a la novedosa y revolucionaria reforma educativa frente a la transformación sociocultural generada por la naciente industrialización. De igual forma se exponen datos sobre el contexto histórico y se hace una aproximación al estado del arte en relación con el hecho estudiado, a fin de respaldar el objetivo y la pregunta de investigación: ¿cuál fue el aporte de Martín Restrepo-Mejía a la conformación del saber pedagógico en Colombia y a la historia de la práctica pedagógica nacional?

1.1 Planteamiento del problema y referencias generales

En la historia de Colombia y desde la época de la Colonia, como se sabe, la educación ha estado influenciada por las doctrinas y prácticas de la Iglesia católica, así lo admite Ossenbach-Sauter (2010), al tiempo que confirma que la secularización del Estado fue conflictiva debido a los constantes enfrentamientos con los laicos y con el ámbito público, hechos que acarrearón inestabilidad en la estructura institucional del propio Estado y de la Iglesia; del siguiente modo lo sostiene Zuluaga (1984):

Cuando la pedagogía hizo su aparición en las instituciones formadoras de docentes, en 1845, la recibieron el discurso soberano de la religión y el método de enseñanza mutuo. (p. 35)

Asimismo, Zuluaga (1984) amplía lo expuesto cuando anota que los modelos y métodos educativos han sido propuestos y ejecutados desde la Iglesia católica y orientados por su misión evangelizadora, con fundamento en lo que por entonces fue conocido como centro misionero-escolar (Jimeno & Triana, 1985).

Desde el primer momento de su presencia en los territorios descubiertos, los misioneros, agregan Jimeno y Triana (1985, p. 61), percibieron el entrecruce complejo de elementos y las enormes posibilidades que ofrecía la creación de poblados dependientes del centro misionero-escolar, lo que permitió el control y vigilancia de las actividades cotidianas e incidió en la continuidad de la estructura social tratando de amoldarla de acuerdo con ciertas pautas “civilizadas”. De esta manera, la escuela misional se convirtió en el centro económico y de relaciones diversas, de aprovisionamiento y circulación de mercancías, de compra de fuerza de trabajo y comunicaciones, además de convertirse en la orientadora cultural, social y política. Al respecto, autores como Alejandro Álvarez-Gallego (2004) sustenta el lugar asignado a la educación a favor del naciente Estado, lo cual estuvo orientado a favor del modelo económico y la estimulación de valores patrios:

...después de la independencia, en el marco de la ilustración, el modelo económico, en América Latina, fue el de la hacienda donde la explotación de materia prima para la

exportación fue significativa, allí hubo preferencia por la formación en los valores patrios orientando la población a la consolidación de los Estados nación modernos con formación de ciudadanos e identificación con la patria. (p. 316)

Adicional a lo anterior, la historia de Colombia ha estado marcada por periodos de continuas transformaciones que han cambiado las estructuras institucionales, uno de ellos fue la Regeneración, durante la cual desaparecieron los estados federados y se consolidó la república unitaria, dando paso a los departamentos y su subdivisión en municipios.

De otra parte, Calderón-Reyes (1895) sostiene que la Regeneración fue un episodio histórico de la vida nacional caracterizado por la lucha por el poder de diferentes sectores, lo que generó inestabilidad política debido a las constantes guerras civiles, además de la difícil situación económica producida por la caída vertical de las exportaciones, la ruina fiscal, la creación de una carta política convertida luego en la Constitución de 1886, y la notable transformación en los procesos educativos, contexto en el que emergieron las posturas de Martín Restrepo-Mejía como respuesta de la pedagogía católica a la pedagogía laica liberal.

De igual modo, con la nueva Constitución del 86 se robustecieron los poderes del ejecutivo, se amplió el periodo presidencial y se intensificó la alianza iglesia-Estado, así se consagró en el artículo 38 al promulgar que: “La religión católica, apostólica, romana, es la de la nación; los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social”.

Como respaldo a lo establecido constitucionalmente, en 1887 se firmó el Concordato¹ entre la Santa Sede y el Gobierno colombiano el que, de hecho, quedó comprometida la educación pública del país.

Después de firmado el Concordato el Gobierno limitó su intervención, y con la vigilancia a través del poder central declaró que la instrucción primaria, costeadada con fondos públicos, "sería gratuita pero no obligatoria". Producto del acuerdo firmado entre Colombia y la Santa Sede la educación secundaria fue asumida como responsabilidad de los particulares, y el Estado restringió su intervención en la esfera educativa a los lugares donde la iniciativa privada no se interesó en llegar, asunto que consolidó la hegemonía del clero; así se deduce del siguiente artículo de la Constitución de 1886:

Artículo 53. La Iglesia Católica podrá libremente en Colombia administrar sus asuntos interiores y ejercer actos de autoridad espiritual y de jurisdicción eclesiástica, sin necesidad de autorización del Poder civil; y como persona jurídica, representada en cada Diócesis por el respectivo legítimo Prelado, podrá igualmente ejercer actos civiles, por derecho propio que la presente Constitución le reconoce.

¹ El gobierno regeneracionista a través del Concordato firmado con el Vaticano en 1887, otorgó a la Iglesia católica la función de promulgar la práctica de la religión, y sobre todo la intervención en los asuntos de la moral pública y privada de los ciudadanos y de los problemas del control social. Con este acto, la Iglesia católica asumió el control del contenido de la enseñanza, ella se encargaría de moldear las tres fuerzas del sujeto: corazón, mente y mano, pero partiendo de los principios católicos neotomistas utilizando como base la pedagogía pestalozziana

En efecto, se legalizó una propuesta educativa según los principios de la religión católica; de este suceso se pueden encontrar evidencias tanto en la Constitución de 1886 como en las leyes de la época, caso especial es la Ley 35 de 1888, con la cual se aprobó el Convenio del 31 de diciembre de 1887 celebrado en Roma entre el Sumo Pontífice León XIII y el Presidente de la República; específicamente, en los tres primeros artículos se consignó como sigue:

La Religión Católica, apostólica, romana es la de Colombia; los poderes públicos la reconocen como elemento esencial del orden social, y se obligan a protegerla y hacerla respetar, lo mismo que a sus ministros, conservándola a la vez en el pleno goce de sus derechos y prerrogativas (Artículo 1). La Iglesia católica conservará su plena libertad e independencia de la potestad civil y por consiguiente sin ninguna intervención de ésta podrá ejercer libremente toda su autoridad espiritual y su jurisdicción eclesiástica, conformándose en su gobierno y administración con sus propias Leyes (Artículo 2). En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión católica (Artículo 3).

Acogiéndonos a lo precedente, las políticas educativas en Colombia después de la Constitución de 1886 se visionaron como estrategias para lograr el ideal de ciudadano requerido por el sistema republicano regenerador, lo anterior con el fin de consolidar los objetivos del gobierno y sus entes administrativos. En la Ley 35 de 1888 también se legisló al respecto, veamos:

En el caso de que la enseñanza de la religión y la moral, a pesar de las órdenes y prevenciones del Gobierno, no sea conforme a la doctrina católica, el respectivo ordinario diocesano podrá retirar a los profesores y maestros la facultad de enseñar tales materias (Artículo 14).

De esta manera quedó establecida la enseñanza obligatoria de la religión católica por parte de la Iglesia sustentada en las prácticas piadosas y se le otorgó la potestad de la edición de textos de religión, filosofía y moral bajo sus preceptos, de tal forma que se neutralizó la posibilidad de crear un modelo pedagógico local y se obligó a los maestros y padres a limitar las discusiones sobre educación; así se consignó en el artículo 13 de la Ley 35 de 1888.

Por consiguiente, en dichos centros de enseñanza los respectivos ordinarios diocesanos, ya por sí, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho, en lo que se refiere a la religión y la moral, de inspección y de revisión de textos. El arzobispo de Bogotá designará los libros que han de servir de textos para la religión y la moral en las universidades; y con el fin de asegurar la uniformidad de la enseñanza en las materias indicadas, este prelado de acuerdo con los otros ordinarios diocesanos elegirá los textos para los demás planteles de enseñanza oficial. El Gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debido a la Iglesia.

De forma similar, la Iglesia generó una propuesta educativa basada en la filosofía neoescolástica según las orientaciones establecidas por el papa León XIII en su encíclica *Aeterni Patris Filius*² que, como se apunta a continuación, sirvió para impulsar la modernización del sistema escolar en el contexto nacional.

...Tal es la finalidad de los diligentes trabajos de cada uno de los Obispos, de las leyes y decretos promulgados en los Concilios, y, sobre todo, de la cotidiana solicitud de los Romanos Pontífices, a quienes, como sucesores del bienaventurado Pedro -Príncipe de los Apóstoles- en el primado, pertenecen el derecho y deber de enseñar y confirmar a sus hermanos en la fe. Pero como, según el aviso del Apóstol, por la filosofía y la vana falacia suelen ser engañadas las mentes de los fieles cristianos y es corrompida la sinceridad de la fe en los hombres, los supremos pastores de la Iglesia siempre juzgaron ser también propio de su misión promover con todas sus fuerzas las ciencias que merecen tal nombre, y a la vez proveer con singular vigilancia para que las ciencias humanas se enseñasen en todas partes según la regla de la fe católica; y en especial la filosofía, de la cual sin duda depende en gran parte el buen método de las demás. (p. 1)

El modelo planteado resaltó los objetivos catequistas de la educación, desde esa perspectiva los avances metodológicos y organizativos de los saberes experimentales fueron usados asegurando los fines sobrenaturales y morales para el individuo, la sociedad y el Estado, es decir, fue aceptado el discurso científico moderno pero bajo la égida de la palabra de Dios. El nuevo rumbo dado a la educación, de acuerdo con la

² Carta encíclica de León XIII sobre la restauración de la filosofía cristiana promulgada el 4 de agosto de 1879.

Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, se concretó en el plan de estudio de 1892 (llamado plan Zerda) y la reforma de Antonio José Uribe de 1903.

En dicho contexto, según Sáez et al. (1997), la ciencia fue subordinada a la religión, pues se planteaba que toda ley venía de Dios y no era posible aceptar otro origen; así lo expresan:

Era claro, para el poder civil, que los fines religiosos, los fines cristianos, podían dejarse intactos, no estorbaban, siempre y cuando el engranaje fuera de orden civil. A la larga, las estrategias tanto de parte del Estado como de la Iglesia provocaron una escisión entre lo técnico y lo filosófico, entre modernización y modernidad, aceptada como regla de juego por laicos y religiosos hasta mediados de los años treinta. (p. 230)

De otra parte, desde los postulados regeneracionistas se propició un ambiente favorable para el auge del neotomismo que facilitó la coexistencia entre el pensamiento y los actos sin perder la creencia en Dios, en este sentido fue determinante la encíclica *Aeterni Patris Filius* de León XIII, en la que también se abogaba por el restablecimiento de la filosofía de Santo Tomás de Aquino como base de la renovación social y política.

Bajo esta filosofía se consolidó el cristianismo como proyecto nacional con el liderazgo de la Iglesia, la cual era vista por los dirigentes políticos hegemónicos conservadores como la única institución capaz de establecer una ligadura ético-religiosa eficaz dentro de un país extenso y desarticulado, con extremas desigualdades sociales,

raciales y regionales. Con el amparo de esas ideas se produjo la unificación nacional en favor de un proyecto político moderno que, como sucedió, se convirtió en un proyecto de nación donde las tecnologías de dominación y las tecnologías del yo lograron vincularse en la vida de las personas para consolidar una especie de lógica de valores; al respecto Castro-Gómez (2010) sostiene que:

No es que los sujetos sean “engañados”, que estén “cegados” por un velo ideológico que les impide ver que los objetivos que persiguen con tanto ahínco no son los suyos propios sino los de la “clase dominante” que los oprime... (p. 40)

1.1.1 Identificaciones de un contexto en constante transformación

Como parte de las constantes transformaciones institucionales en el territorio nacional, la educación también presentó numerosos cambios. Y en el proceso de consolidación de una propuesta educativa acorde con lo establecido por el binomio Estado-Iglesia, según Saldarriaga (2003), se generaron variantes o contradicciones entre la filosofía religiosa institucional y el modelo pedagógico orientador que, como en el caso del método de enseñanza objetivo, provenía de instancias protestantes y liberales.

Retomando a Sáenz et al. (1997), durante las últimas décadas del siglo XIX surgió un particular interés por un tipo de pedagogía con origen distinto al de la moral católica pero fundamental para la formación del maestro con fines sociales. Bajo este ambiente,

y desde 1872, es indudable la importancia que adquirió la denominada pedagogía objetiva³.

Asimismo, atendiendo a Saldarriaga (2003), la pedagogía pestalozziana⁴, fue retomada “como símbolo político y como tecnología práctica para la formación de ese nuevo tipo de hombre moderno, observador del mundo, positivo, y en lo posible laico” (p. 36). Desde esta visión, a finales del siglo XIX el Gobierno colombiano abogó por un tipo de pedagogía denominado como moderno, el cual luego fue contextualizado desde la filosofía de la conocida pedagogía tradicional; así lo refiere Saldarriaga (2003):

...los métodos pestalozzianos traídos por los radicales en 1870, en razón de su modernidad y capacidad e innovación, habían continuado siendo utilizados por la pedagogía oficial conservadora, e incluso habían sido perfeccionados desarrollando el mismo argumento, el de su carácter moderno, por pedagogos como Restrepo Mejía y las

³ Según Saldarriaga (2003), el método de Johan Henrich Pestalozzi (1746-1827), considerado “padre de la pedagogía moderna”, estuvo basado en “Objective Lessons” aptas para “instruir en los elementos de todas las ciencias y artes”. Además, este autor sustenta que a los pestalozzianos se les atribuye la preferencia por la “educación de los sentidos”, y el valor que le asignaron al cuidado del cuerpo del niño, al ejercicio físico y la higiene personal de los locales escolares. En dicho contexto, el sentido de la técnica conocida como lecciones de cosas, consistió en asegurar la fijación duradera de las palabras con sus representaciones, el paso de las “intuiciones (sensaciones) oscuras a las nociones claras” poniendo en contacto al niño, “antes que con palabras, con cosas” (p. 46), a lo anterior se le denominó **método de enseñanza objetivo**. El método de enseñanza objetiva de Pestalozzi empezó a ser difundido oficialmente en las instituciones normales establecidas en cada una de las capitales de los Estados Unidos. En Colombia estuvo a cargo de los maestros protestantes de la Primera Misión Pedagógica Alemana a partir de 1870, fue traído al país por los gobernantes liberales radicales. Durante el periodo presidencial de Miguel Antonio Caro (1892-1898) fue proclamado como método de enseñanza oficial, convirtiéndose en la base de la pedagogía para la instrucción primaria colombiana que vino a orientar la educación hasta principios de los años treinta del siglo XX.

⁴ La pedagogía pestalozziana fue introducida por primera en Colombia entre 1845 y 1847 como un recurso para mejorar las clases de gramática y aritmética; el método pestalozziano se presentó como el complemento práctico de la filosofía utilitarista de Jeremías Bentham y de la teoría del conocimiento de Destutt de Tracy. El reglamento-manual de las escuelas primarias de Colombia, conocido como el plan Zerda, expedido en 1893 y vigente casi sin modificación hasta 1993, exigía que el método de enseñanza fuese el “de Pestalozzi perfeccionado”, pero no fueron exactamente los libros de Pestalozzi los que circularon entre los maestros colombianos. (Saldarriaga, 2003)

comunidades religiosas docentes. Y por cierto, lejos de todo “oscurantismo”, esos pedagogos “tradicionales” hablaban allí de formar un niño activo, en una escuela alegre, con maestros amorosos... (p. 23)

Pese a lo anterior, Saldarriaga (2003) admite que “para las elites tradicionalistas el riesgo fue tan real que una nueva guerra civil fue encendida en 1876 por las alas fanáticas de la Iglesia y el partido conservador, evento que terminó con este primer proyecto nacional de educación laica, gratuita, obligatoria y pública” (p. 36), sin embargo, contrario a lo que muchos pensaron, el método pestalozziano perduró con reformas que le permitieron la permanencia en el contexto nacional hasta pasado 1930. Al respecto es pertinente resaltar que el pestalozzianismo apropiado en Colombia llegó a través de los manuales de H. Wilson y N. Calkins basados en lo que se denominó “lecciones de cosas” o “enseñanza objetiva”.

En 1885, en efecto, se construye un manual colombiano adoptado por los gobiernos conservadores en Colombia y Ecuador para la formación de maestros normalistas durante todo el primer cuarto del siglo XX, fue el documento denominado Elementos de pedagogía de los hermanos Luís y Martín Restrepo- Mejía de 1888, posteriormente actualizado y con varias publicaciones hasta 1915.

Elementos de pedagogía combina y selecciona los mejores aportes de la tradición pestalozziana, tanto norteamericana como francesa (desde Baldwin a La Salle, Compayrè y Buisson), pero también los de otras tradiciones pedagógicas, en especial alemanas y españolas (Fichte, Fröebel, Manjón, Ruiz Amado); con relación al texto de

los hermanos Restrepo-Mejía, podemos decir que sintetizaba todo el saber teórico, administrativo y didáctico con que fue dotado el maestro colombiano al iniciar el siglo XX. Era pues un texto abierto al saber pedagógico internacional que a su vez garantizaba la ortodoxia doctrinal católica.

Ahora bien, el reglamento-manual de las escuelas primarias de Colombia conocido como plan Zerda, expedido en 1893 y vigente casi sin modificación hasta 1933, exigía que el método de enseñanza fuese el “de pestalozzi perfeccionado”, mientras la legislación de instrucción pública de 1903 (Ley Uribe) y 1904, copiaba sin citar parágrafos completos del Decreto Orgánico de la reforma educativa radical de 1870. Y en cuanto a las fuentes pedagógicas, los textos de formación de maestros se dotaron de la línea pestalozziana y se extendieron hasta los años veinte del siglo XX (Sáenz et al., 1997); (Saldarriaga, 2003) lo explica como sigue:

Los tres modos de concebir el oficio de maestro se pueden representar en tres frases, puestas en labios de tres personajes históricos, tres maestros, pedagogos o intelectuales Colombianos que pueden simbolizar nuestras experiencias pedagógicas y culturales recientes: el primer personaje será don Martín Restrepo Mejía, el pedagogo oficial del periodo de restauración católica en Colombia, entre 1886 hasta 1930, a quién ya hemos estudiado en otros capítulos. Don Martín pudo decir:” El hombre será lo que sean sus maestros”. El segundo hombre, menos olvidado que el anterior, es don Agustín Nieto Caballero, pedagogo de la llamada República liberal (1930-1946), cuya frase distintiva sería: “La sociedad será lo que sean sus maestros”. Y hoy en día emerge una figura polémica pero insoslayable, el profesor universitario Antanas Mockus, este dirigente

proclama la llegada de la “pedagogía ciudadana”, de la “ciudad educadora”, y propone el eslogan: “El ciudadano será lo que sean sus maestros” (Saldarriaga, 2003, p. 260).

Al respecto y pese a los estudios que existen sobre la historia de la pedagogía colombiana, aún persiste el desconocimiento sobre ciertos rasgos relacionados con el futuro de la ciencia pedagógica debido a la dispersión de datos sobre lapsos históricos que nublan el saber sobre la enseñanza, además de otros asuntos que contribuyeron a consolidar la historia de nuestra pedagogía, lo mismo la epistemología que la configuró, dejar de hacer dicha exploración limita la comprensión que podamos llegar a tener sobre asuntos cruciales como la transición entre la escuela antigua o tradicional y la escuela moderna, además del impacto de dicho proceso en la pedagogía y educación adelantada en nuestro país.

En virtud de lo anterior, es urgente escudriñar esos retazos de historia que aún desconocemos pero que configuran nuestra memoria pedagógica, se hace pues urgente rastrear los episodios de la historia que nos identifica de forma particular y nos diferencia de otras pedagogías que han ayudado a consolidar el acervo pedagógico vigente en el país, al tiempo que contribuido a fortalecer nuestra identidad pedagógica y a romper las prácticas inerciales que impiden vislumbrar una pedagogía con conciencia local.

Explorar el pensamiento pedagógico desde la contribución de sus principales intelectuales, en este caso Martín Restrepo-Mejía, implica identificar el sistema o proceso histórico de formación de nuestra población.

1.1.2 Tensiones relacionadas con la propuesta de Martín Restrepo-Mejía

Algunos historiadores de la educación como Saldarriaga (2003), han descubierto contradicciones o paradojas en el periodo de la hegemonía conservadora en cuanto a la historia de la pedagogía colombiana; la primera paradoja, según este pensador, está basada en el hecho de que, a pesar del desmonte de la reforma instruccionalista⁵ liberal, el método de enseñanza objetiva continuó como método oficial del sistema de educación pública durante los gobiernos católico-conservadores de los periodos conocidos como la regeneración (1886-1902) y la república conservadora(1903-1930), bajo un ambiente antiliberal y de “regeneración cristiana de la sociedad”, que fue respaldado en un concordato que sujetaba el sistema educativo público a la Iglesia católica; clima integrista que acompañó el ascenso político de una burguesía conservadora pero modernizante, la cual a través de la exportación de café iniciaba la incorporación del país a la creación de una economía fabril, con un mercado interno y una clase obrera moderna (Saldarriaga, 2003, p. 39).

⁵ Luego de la Constitución de Rionegro (1863 y 1886) en los Estados Unidos de Colombia se impulsó un sistema político federal con una propuesta de ilustración masiva que se planteó como modelo de educación ejemplar en sustitución del modelo de enseñanza mutua, el cual comenzó a convertirse en un método antiguo (teóricamente). Con ese fin, en 1870 se puso en marcha el Decreto Orgánico Sobre La Instrucción Primaria Pública (DOIPP) que en diez capítulos y 294 artículos contenía los fundamentos de la enseñanza, la inspección y la administración de los planes de estudio donde, según Zuluaga (2004), el primer punto de enfrentamiento para el logro de tal propósito, o al menos el más ruidoso, fue el de la educación laica, o más precisamente la educación oficial neutral en religión. El periodo de vigencia del Decreto Orgánico fue conocido como “La Reforma Instruccionalista de 1870” y, según Zuluaga (2004), estuvo liderado por una fracción denominada el Olimpo Radical o Los Radicales, también conocidos como Los Instruccionalistas.

Como segunda paradoja, Saldarriaga (2003) reivindica que, en el periodo referido, los manuales escolares fueron escritos por pedagogos pestalozzianos, todos ellos norteamericanos, pero sobre todo de filiación protestante, quienes introdujeron sus versiones de la propuesta alemana, la cual fue contextualizada en Colombia con ajustes locales.

La tercera paradoja da cuenta del final de la era pestalozziana hacia 1930 a cargo de un nuevo gobierno liberal y en nombre de la llamada escuela activa. Sin embargo, sostiene Saldarriaga (2003), la liquidación real estuvo a cargo de los hermanos de las escuelas cristianas hacia 1920, cuando introdujeron en su escuela normal, que era nacional, los test mentales de Alfredo Binet, los métodos de enseñanza globalizada, los centros de interés de Decroly y los métodos de proyectos planteados por este. En un círculo irónico, habitual en la historia de la pedagogía, Pestalozzi devino entonces, afirma Saldarriaga (2003), en símbolo de la “pedagogía tradicional”, “pasiva”, “memorista”, “verbalista” y “represiva” (Saldarriaga, 2003, p. 40).

De esta manera se puede afirmar que en Colombia durante los periodos conocidos como la Regeneración (1886-1902) y la hegemonía conservadora (1903-1930), el ejercicio de la educación en el territorio nacional estuvo marcado por una mixtura entre “los métodos pestalozzianos” traídos por los radicales en 1870, caracterizados por su modernidad y capacidad de innovación e influenciados por la pedagogía oficial conservadora, asuntos que cobran relevancia cuando nos aproximamos al sistema pedagógico creado por Martín Restrepo-Mejía.

El interés entonces se centra en identificar, a partir de un pedagogo del periodo conservador de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX como don Martín Restrepo-Mejía, la estructura de su propuesta educativa y desde allí evidenciar las contradicciones o coherencias teóricas de un modelo planteado según los argumentos morales y religiosos propios de ese periodo, pero con sustentación desde una lógica pestalozziana.

1.2 Justificación y preguntas motivadoras

Por todo lo expuesto, el interés en este proyecto estará concentrado en la figura de Restrepo-Mejía, creador y referente de una pedagogía basada en el oficio del maestro como artista, desde donde resalta el amor pedagógico como pilar de su propuesta.

En su obra Martín Restrepo-Mejía expresa el “saber pedagógico” que se institucionalizó en un momento crucial de nuestra historia, el cual se reguló como práctica discursiva, conformada por múltiples nociones relacionadas con los fines, métodos y conceptos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual resulta pertinente identificar con el fin de recuperar el aporte que un intelectual legó a nuestra historia y lo que esto representa para nuestra identidad pedagógica como saber del docente y no como simple metódica. Entendiendo que con tales presupuestos teóricos se construyó un saber y una práctica posibilitadora de conocimiento a partir de interrogantes como: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿a quién enseñar? y ¿dónde enseñar?

Lo anterior considerando lo significativo que resulta para la pedagogía recuperar la historia sobre el objeto de la enseñanza y el aprendizaje, pero no como el simple enseñar sino como un acontecimiento complejo que convoca el pensamiento, la cultura, el lenguaje, el arte, los valores, los textos, los métodos, y que de ninguna manera se reduce a una simple transmisión de información (Sáenz et al., 1997; Saldarriaga, 2003).

El mérito entonces se centra en rastrear el significado histórico de nuestros pedagogos y su contribución a la sistematización coherente de nociones como pedagogía, maestro, método, instrucción, formación, aprendizaje, y lo que eso implica para la recuperación y entendimiento cabal de los conceptos de enseñanza, didáctica y educación.

De igual modo, es oportuno advertir que no se asumirán los acontecimientos pedagógicos como totalizaciones discursivas, pero reconociendo el tramado que las interrelaciones teóricas producen mediante los agrupamientos, mixturas y confrontaciones del saber pedagógico.

En ese orden de ideas, la pregunta que indaga por la importancia del tipo de investigación planteada es: ¿cómo se consolidó la pedagogía de Martín Restrepo–Mejía, fundamental para la formación docente entre 1886 y 1930?

En consecuencia, la importancia de estudiar la obra de Martín Restrepo-Mejía radica en la relevancia de vislumbrar la transformación que vivió la sociedad colombiana al pasar de la colonia a la modernidad, pues en la obra de este autor es posible identificar huellas históricas del binomio familia-escuela donde se dibujaron características de la transición de la educación doméstica colonial a la educación pública republicana y se transformó el rol de padres y madres de familia debido a la llegada de la educación pública. Lo anterior contribuye a definir nuestra identidad pedagógica, además de ilustrar las características que la Colombia del siglo XIX tuvo entre los proyectos políticos liberal y conservador en torno al tipo de Estado y nación que se configuró desde mediados del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

En su obra, Restrepo-Mejía logró articular asuntos representativos de la familia moderna; es el caso del surgimiento del niño como sujeto social, merecedor de sentimientos amorosos y protección especial que resguarden su cuerpo y potencien su identidad en un espacio íntimo como el hogar, el cual debe acondicionarse para la cotidianidad con suficiente comodidad según sus características y necesidades, pero cuya misión formadora debía ser complementada por la escuela con propósitos bien definidos según su función socioeducativa y moralizadora.

Con sus escritos educativos, Martín Restrepo-Mejía retrató la naciente modernidad colombiana y la configuración del nuevo tipo de la familia. En medio de la transformación social y la modernización del Estado estableció reflexiones relacionadas con la vida social y asuntos de tipo político, religioso, económico, sociocultural,

legislativo, familiar y educativo entre otros; por eso, un tipo de estudio como el presente contribuye a construir la historia de la educación en Colombia articulada a la familia, el maestro, el niño y la mujer.

1.3 Objetivos

A partir de la pregunta planteada los objetivos identificados son los siguientes:

- **Objetivo general**

Identificar el aporte de la propuesta pedagógica de Martín Restrepo-Mejía a la conformación del saber pedagógico en Colombia y a la historia de la práctica pedagógica nacional.

- **Objetivos específicos**

- Identificar las características pedagógicas e implicaciones del sistema propuesto por Martín Restrepo-Mejía, lo mismo que las nociones relevantes para la historia de la pedagogía como niñez, maestro, mujer y familia.

- Establecer las repercusiones del sistema pedagógico propuesto por Martín Restrepo-Mejía en la historia de la pedagogía colombiana.

1.4 Referentes investigativos sobre historia de la educación

A partir de la exploración documental en estudios biográficos o comparados que tocan con la historia de la pedagogía y la educación, es posible identificar en nuestro contexto significativas reflexiones sobre el tema, en especial las que tuvieron ocurrencia en la época de la independencia, sin desconocer los trabajos de indagación basados en las principales transformaciones educativas acaecidas en América y Colombia a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX.

En consecuencia, son varios los trabajos que tienen como objetivo examinar los aportes de varios autores a la historia de la educación y la pedagogía, en muchos casos protagonistas desconocidos o invisibilizados. Esos estudios han logrado motivar desde hace algunas décadas el interés por descubrir y analizar los puntos de encuentro o corte de nuestra historia común como latinoamericanos. En efecto, a continuación se exponen algunos de los trabajos referenciados en la revisión documental adelantada y acometidos tanto en Colombia como en América Latina.

1.4.1 Referentes desde el contexto colombiano

En Colombia es evidente el interés por la historia de la pedagogía, en especial el abordaje epistemológico de los clásicos de la pedagogía y su apropiación en cada período de la historia. Entre los temas más referidos están el sistema Lancaster, el Plan Santander y la posterior irrupción de Pestalozzi con reforma instruccionalista de 1870; la presencia de Dewey, Decroly y la escuela activa en las primeras décadas del siglo XX. Al respecto se han publicado variados resultados de investigaciones sobre la historia de la educación colombiana durante las décadas posteriores a la Independencia, y el periodo de transición de los siglos XIX al XX. Algunos de esos estudios son:

El artículo denominado “Tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los párvulos a la escuela primaria colombiana, 1870-1930” de Miguel Ángel Martínez-Velasco (2018), se deriva de la tesis de maestría titulada “De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, 1870-1930”. En ese artículo se aborda la configuración del saber escolar para la educación de la infancia en Colombia; el texto presenta algunas relaciones de saber-poder que posibilitaron el ingreso de la población infantil a la escuela primaria. El estudio retoma los planteamientos de Pestalozzi y Fröebel desde la visión histórica de la práctica pedagógica. Lo anterior considerando la identificación de la instrucción primaria al interior de la escuela elemental como configuración a través de la primera enseñanza articulada

al desarrollo intelectual pestalozziano, lo que permitió instalar un discurso pedagógico para crear una naturaleza infantil. Con su reflexión el autor propone reconstruir la historicidad de la pedagogía infantil, para lo cual retoma los aportes de Martín Restrepo-Mejía, la relación entre la escuela primaria, la instrucción pública y la escuela normal como condiciones para la emergencia de la instrucción elemental entre 1870-1930, para entender finalmente la recomposición al interior de la escuela primaria y la producción un saber escolar específico para la instrucción de los niños.

El método empleado fue el arqueo-genealógico y se desarrolló a partir de cuatro etapas: pre-lectura de registros, construcción del archivo, tematización y conceptualización. Se emplearon como fuentes primarias periódicos, informes y revistas de instrucción pública de la época. El análisis permitió develar la primera enseñanza como uno de los discursos que proporcionó la emergencia de la instrucción elemental como práctica de saber al interior de las salas de asilo, las escuelas elementales, de párvulos y del jardín infantil. La conclusión presenta que los usos de la memoria activa del saber pedagógico ayuda para problematizar la educación de la primera infancia en la contemporaneidad a partir de la recuperación de la historicidad de la pedagogía infantil como campo de saber.

Otro trabajo consultado fue la tesis de maestría realizada por María Hilda Méndez Vargas (2016), la autora trabajó a Martín Restrepo-Mejía como pedagogo laico conservador del periodo regeneracionista en relación con la Iglesia, la religión, la religiosidad, y el progreso. De Restrepo-Mejía la autora retoma nociones relacionadas

con la hispanidad, la Regeneración y la niñez, la escritura, la higiene y la raza. De manera especial resalta datos biográficos y su catálogo de obras.

En lo relacionado con la metodología, la investigación se inscribe dentro de historiografía. En síntesis, el estudio consulta fuentes primarias como periódicos y manuscritos, para después afrontar las fuentes secundarias que exponen la influencia intelectual del autor en estudio y cómo sus ideas contribuyeron a la creación de un imaginario y de representaciones sociales defendidas por el movimiento político de la Regeneración.

Este trabajo, planteado desde la historia intelectual, elabora un análisis del discurso pedagógico a partir de su relación con el contexto social, político y cultural en el que se produjo. Por ello, no se pretende analizar los aportes literarios, a pesar de las siete novelas escritas por el autor cuyo tema central fueron las guerras civiles del siglo XIX, como tampoco se trata de presentar una descripción acompañada de datos cronológicamente organizados, aunque ellos se podrían relacionar y analizar pretendiendo mostrar una realidad social, económica o cultural; tampoco es una revisión de aportes pedagógicos o una comparación con otros pensadores, es decir, que el interés central de esta investigación está relacionado con la intención de mostrar el protagonismo de Martín Restrepo-Mejía en el campo intelectual y cómo sus obras lo hacen pionero en la sustentación de prácticas escolares que buscaban, a través del espacio escolar, educar al niño para que en la adultez contribuyera al progreso nacional.

Finalmente, presenta a Martín Restrepo-Mejía como un expositor del regeneracionismo, al cual reconoce como movimiento político y destaca el aporte pedagógico del estudio, por eso se centra en conceptos filosóficos, religiosos y económicos que permitieron reconocer la niñez como factor de desarrollo de la nación, con el reconocimiento de la religión católica como elemento sustancial para lograr procesos de modernización que se manifestaron en la necesidad de cambiar patrones de comportamiento social que permitieran formar mano de obra disciplinada y trabajadora.

De otra parte, se constata que la pedagogía no puede ser juzgada como tradicional o moderna por el uso de un determinado método sino que ella depende del contexto socio-político que la sustenta ideológicamente; esto significa que la discusión en la que se identifica la educación tradicional con un alto contenido mecánico y con el control de destrezas específicas, ligada a trabajos rutinarios, se contrasta con una educación de mayor contenido conceptual y teórico que a su vez puede ser relacionada con las ciencias básicas, por ejemplo, o con procesos de conocimiento.

Continuamos con el artículo de investigación denominado “Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: estado de la cuestión” publicado por Ana Cristina León-Palencia (2016), en él se resumen conceptos relacionados con la investigación en general sobre el campo pedagógico, se aborda la idea de discusiones, enfoques, escuelas de pensamiento, teorías, tendencias o corrientes con el fin de establecer una filiación entre dichas clasificaciones.

En este sentido es importante recordar que toda clasificación es un asunto caprichoso, que busca incluir, excluir y diferenciar. Cuando se estudia o se elige una forma de clasificación, una clave para hacer tal selección es identificar el criterio que se usa para agrupar unas características y designarlas bajo un nombre.

En aras de lo anterior, León-Palencia se concentra en diseñar una cartografía a partir de las discusiones sobre el campo de la educación y la pedagogía. Para ello, reasume algunas de las clasificaciones elaboradas históricamente con relación a conceptos como corrientes, tendencias, enfoques, tradiciones pedagógicas, formación y currículo. Al final se diseñan algunos desarrollos del estado de la discusión en Colombia y la necesidad de construir rutas de trabajo que permitan actualizar los estudios de este campo en el país.

Siguiendo este orden, registramos el artículo de Julieth Marcela Chavarría-Serna (2014) denominado “La instrucción pública primaria en Medellín durante la Regeneración: 1886-1899”. El texto da cuenta de la situación de la instrucción pública primaria en Medellín en el periodo comprendido entre 1886-1899, esto es, durante la denominada Regeneración. Enmarca este período desde la vigencia de la Constitución Política de 1886 hasta el inicio de la Guerra de los Mil Días, en lo tocante al cambio de orientación de la educación. Sin embargo, en un sentido amplio, algunos autores como Marco Palacios y Helen Delpar, han señalado que la Regeneración tuvo sus inicios en 1878 con el gobierno del liberal independiente. Otro pensador, Julián Trujillo, dice que

con el golpe de estado que el vicepresidente José Manuel Marroquín le dio al presidente San Clemente en 1900, durante la Guerra de los Mil Días.

Ampliando lo expuesto, debemos tener presente que la Regeneración se cimentaba también en la imposición de la autoridad por medio de sistemas de control que buscaban incidir en la conciencia individual y colectiva mediante la puesta en acción de normas sociales y morales, y la selección de roles predeterminados para la mujer, el hombre, el sacerdote y el educador, normas que se impartían por varios medios, pero principalmente mediante la instrucción pública oficial y las asociaciones y comunidades católicas.

Damos cuenta a continuación Del oficio del maestro, libro de Saldarriaga (2003) que incluye tradiciones, conceptos, experiencias y relatos que dan sentido a la educación. En el texto el autor explora de forma analítica los modelos pedagógicos prevalentes durante el siglo XIX hasta finales del XX, hace un breve recorrido por los tres principales momentos de la pedagogía como la clásica, la moderna y la contemporánea; contiene un interesante rastreo histórico que logra articular la pedagogía clásica con la imagen de un maestro orientador de la moral según los principios y valores religiosos. El texto registra la dualidad pedagógica confesional y la pedagogía laica.

De igual forma, el autor trabaja el segundo capítulo llamado “Pedagogía católica: ¿amor o hipocresía?” sobre la figura de Martín Restrepo-Mejía considerándolo como un pedagogo católico y maestro amoroso, allí hace un interesante análisis sobre el aporte

pedagógico de Restrepo-Mejía a la historia de la pedagogía de Colombia. Resalta Saldarriaga (2003) los planteamientos más destacados del autor como las facultades humanas y los asuntos relacionados con la voluntad y el hábito. Finalmente, expone las características pedagógicas del siglo XX donde reconoce la multiculturalidad y la diversidad, incluyendo a los niños con capacidades educativas especiales.

En el texto “Del saber pedagógico a los saberes escolares” el autor, Alejandro Álvarez (2016), realiza un recorrido que va del saber pedagógico al saber escolar, retoma inquietudes sobre la formación de maestros, la didáctica, la cultura escolar, los campos conceptuales y narrativos, el gobierno de la educación, la escolarización, las otras educaciones; un conjunto amplio de problemas contemporáneos que reclaman a quienes hacen investigación el despliegue de nuevas herramientas de análisis.

Asimismo, el autor recorre los postulados básicos que han identificado al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y que requieren ser precisados. Subraya la importancia de identificar que ningún concepto está exento de ser apropiado, interceptado e incluso tergiversado.

Con respecto a los conceptos estudiados (práctica pedagógica o saber) el profesor Álvarez los retoma de forma histórica vinculada a una epistemología de la pedagogía, sin olvidar el sentido político y la consigna de un estatuto teórico para la pedagogía, así como las referencias asociadas que la caracterizan.

Inscrito en la tradición conceptual e investigativa del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica el artículo presenta, interroga y actualiza un recorrido que va del saber pedagógico al saber escolar, desplazamiento que dibuja un programa de investigaciones susceptible de articular problemas y trabajos recientes de los propios miembros del Grupo. Habría en los saberes escolares una posibilidad de respuesta estratégica frente a inquietudes de primer orden: la formación de maestros, la didáctica, la cultura escolar, los campos conceptuales y narrativos, el gobierno de la educación, la escolarización, las otras educaciones; un conjunto amplio de problemas contemporáneos que reclaman el despliegue de nuevas herramientas de análisis; dejando claro que el saber pedagógico es el modo de ser del discurso que caracteriza una práctica en un momento determinado, en un contexto cada vez menos nacionalizado, cada vez más glocalizado.

Los investigadores Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997) en el texto *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* analizan las transformaciones de la práctica pedagógica en el periodo citado, desde la perspectiva de las apropiaciones y adecuaciones de la pedagogía pestalozziana, la Escuela Nueva y de los saberes modernos. Los autores logran problematizar aspectos relacionados con el gobierno y la formación de sujetos, la pedagogía y los métodos de enseñanza.

El texto incluye la historia del saber del maestro acentuada desde prácticas sociales y políticas, además de discursos y conceptos derivados de diferentes

disciplinas. Afirman estos autores que estudiar el saber pedagógico es hacer una historia que abre las puertas de la escuela, donde participan líderes políticos, maestros, funcionarios estatales, padres de familia y el cura párroco.

El documento recoge la mirada interdisciplinar de tres profesionales de áreas como la historia, la filosofía y la psicología, quienes asumieron diferentes responsabilidades. Oscar Saldarriaga asumió registrar el análisis de la pedagogía clásica pestalozziana, la moral católica y la participación de la Iglesia en la educación pública, trabajo que abarca la primera parte. Armando Ospina se ocupó de las políticas y el proceso de estatalización y centralización de la educación pública y sus aportes integrados en el conjunto de las tres partes del texto. Por su lado, Javier Sáenz analizó el proceso de apropiación de los saberes modernos y la pedagogía activa, así como las reformas en la formación del magisterio (segunda y tercera parte del libro). El capítulo final se centra en los efectos sociales de estas prácticas pedagógicas.

A lo largo del texto los autores tratan temas relacionados con problemas de la raza, el fenómeno de la degeneración, la influencia de la ciencia en procesos sociales de la época y las consecuencias culturales derivadas de las tensiones políticas y religiosas. Adicionalmente, para respaldar sus planteamientos reseñan los enfoques de Pestalozzi, y a lo largo del libro hacen mención a otros pensadores como James Baldwin, Ovidio Decroly, John Dewey, James William y Herbert Spencer. Agregan, además, una extensa bibliografía compuesta por artículos de revistas, discursos y declaraciones públicas de

autoridades políticas y religiosas, informes de funcionarios, manuales de pedagogía y legislación educativa.

De manera especial, interesa para el presente estudio el análisis que los autores realizan al manual de los hermanos Martín y Luis Restrepo-Mejía, que contiene un cuidadoso análisis debido a lo determinante que fue de su uso en las escuelas normales durante las primeras décadas del siglo XX; Por lo demás, explican que el manual de los hermanos Restrepo-Mejía es un texto obligado para los historiadores y de todos aquellos interesados en conocer los debates que contribuyeron a la educación nacional, sobre todo porque permite conocer las ideas pedagógicas que se difundían en las escuelas normales.

Pese al significativo aporte del texto de los investigadores Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, muchos críticos coinciden en afirmar que se limitan a abordar la hipótesis central del trabajo orientada a reflexionar e identificar la existencia de una tradición pedagógica y de una comunidad intelectual en el magisterio como requisitos de la modernidad, y que por eso se requiere de un estudio más cuidadoso sobre las relaciones entre la educación y otros estamentos sociales y culturales de la sociedad colombiana. Se les atribuye descuido en su análisis porque olvidaron que la mayor parte de los maestros no cursaron estudios en escuelas normales y por eso resulta inexacto la descripción de acciones educativas acontecidas en las aulas escolares basados. Adicionalmente, la bibliografía referida por los autores no ofrece mayor información sobre rutinas escolares, métodos de enseñanza y condiciones de trabajo de

las instituciones educativas durante la primera mitad del siglo XX. Otro de las omisiones atribuidas al texto está relacionada con los recursos materiales y humanos que tenían las escuelas públicas para ejecutar las reformas promovidas en la capital, ni examina las condiciones educativas de las diferentes regiones para establecer la correspondencia entre los métodos de enseñanza y las polémicas objeto de estudio.

Registramos ahora la tesis doctoral de Martha Cecilia Herrera (1999) denominada Modernización y Escuela Nueva en Colombia. En ella la autora analiza el proceso de hegemonía de la Escuela Nueva como movimiento internacional, además examina la trayectoria del movimiento escolanovista en Colombia e identifica sus principales vertientes y representantes.

En el libro “Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia”, editado por Rafael Ríos-Beltrán y Javier Sáenz (2012), se exponen varios trabajos de investigación que analizan y describen las características de la historia educativa colombiana entre el siglo XIX y el siglo XX. Allí se logra plantear el debate de la práctica pedagógica, el gobierno y la formación de sujetos, los saberes, la pedagogía, la didáctica, los métodos de enseñanza y el concepto de apropiación. En esa publicación se incluye el artículo denominado “Entre métodos y textos escolares. Enseñanza de la lectura y la escritura en la primera mitad del siglo XX en Colombia” de Sandra Milena Herrera-Restrepo. Esta autora hace referencia a la discusión que se presentó durante la primera mitad del siglo XX en Latinoamérica respecto a la necesidad de escoger un método para la enseñanza de la lectura y la

escritura con fines alfabetizadores pero acordes con la emergencia y circulación de los discursos psicológicos y pedagógicos característicos del nuevo siglo. En el documento la autora relaciona la enseñanza de la lectura y la escritura en un espacio donde es evidente la tensión entre método de enseñanza y texto escolar.

En otro artículo incluido en el mismo libro sobre la “Escuela Nueva y enseñanza de las ciencias naturales en el saber pedagógico colombiano, primera mitad del siglo XX” de Rafael Ríos-Beltrán y Martha Yanet Cerquera-Cuéllar, se evidencian los cambios educativos presentes en la época y se resaltan datos sobre las transformaciones en los procesos educativos de entonces.

En otro texto: Crónicas históricas de la educación en Colombia del profesor Humberto Quiceno-Castrillón (2003), se narran acontecimientos que incluyen la educación en el paso de una sociedad colonial a una sociedad independiente, de un virreinato a una república, de una cultura monárquica a una cultura republicana. De esa manera, el libro es una extensa y documentada crónica escrita desde la pedagogía sobre el devenir histórico de la educación colombiana, la instrucción pública, la educación pública y los sujetos educativos. El autor recrea los diversos tiempos, luchas, conflictos, guerras que conformaron diferentes espacios y distintas formas de identificación y de gobierno. Quiceno-Castrillón retoma narraciones cruzadas sobre figuras, formas del tiempo, símbolos, formas del espacio y experiencias subjetivas alrededor de la educación como problema político y cultural. Estas crónicas intentan ser otra memoria que ya no recuerde lo que fuimos, sino que invente o se atreva a decir lo que queremos ser.

El texto Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX de Olga Lucía Zuluaga (2004), compila varias investigaciones realizadas sobre la historia de la educación en el siglo XIX y XX tanto en Colombia como en otros países hispanohablantes. En el mismo libro la profesora Zuluaga escribió junto con los profesores Oscar Saldarriaga, Diego Osorio, Alberto Echeverri y Vladimir Zapata, el artículo sobre “Instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo” donde se ocupan de la aparición de la instrucción pública bajo el Plan Santander (1819-1842) y las reformas educativas presentadas en varios gobiernos. En otro artículo denominado “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos” elaborado por los profesores Humberto Quiceno-Castrillón, Javier Sáenz, Luis Arturo Vahos (2004) se expone que la instrucción y la educación pública en Colombia (1903-1997), comenzó con la red católica de enseñanza y luego prosiguió con la pedagogía activa.

1.4.2 Referentes desde el contexto latinoamericano: Argentina, Brasil y Venezuela⁶

En América Latina es notoria la motivación por explorar sobre la historia de la educación que nos caracteriza. Entre los centros de investigación más destacados por las sociedades nacionales de historia de la educación están la sociedad de historiadores

⁶ El artículo, publicado en 2011 por José Pascual Mora-García en la Revista Historia Educativa Latinoamericana, vol. 13 No. 17, julio-diciembre, hace parte del proyecto de investigación educadores en América Latina y el Caribe siglos XVI a XXI, SGI 699, código COLCIENCIAS 110945221355 del grupo de investigación HISULA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

de países como Chile, Argentina Brasil, México y Venezuela; en relación con lo anterior, es posible identificar en diferentes documentos a la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) como la entidad precursora de reconocidos estudios sobre el tema. La SHELA tiene una dilatada trayectoria que se inició en 1994 cuando fue fundada durante la celebración del II Congreso Iberoamericano de Historiadores de la Educación Latinoamericana, realizado en UNICAMP, Campinas, Brasil, en 1994.

Es necesario recordar que en los últimos 20 años se ha intensificado el interés por conocer la historia de la educación en América Latina. De allí la notable productividad de grupos y comunidades discursivas. Producto de lo expuesto lo encontramos en escritos publicados en diferentes medios como la Revista sobre Historia de la Educación Latinoamericana, en especial el volumen 13 núm. 17 de julio-diciembre de 2011, una publicación que, mediante un ejercicio orientado desde el arqueología social, expone los resultados de las investigaciones efectuadas por grupos destacados en países como Argentina, Brasil y Venezuela. Dicho trabajo está basado en la información compilada de diferentes Congresos de Historia de la Educación Latinoamericana con base en el acopio de fuentes directas e indirectas, primarias y secundarias. La publicación en mención presenta una especie de estado del arte de los estudios sobre la historia de la educación en América Latina, basado en un método de bibliometría, lo cual permite conocer el sentido teleológico de los productos que orientan diferentes asuntos relacionados con los artículos.

- **Con relación a la identificación adelantada en Venezuela**

Los investigadores, a cargo del artículo sobre este país incluido en la Revista mencionada, resaltan la productividad liderada por la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, SVHE (2004), la cual se traduce en el desarrollo de proyectos de investigación avalados por las universidades locales, la conformación de núcleos y grupos de investigación. Al respecto, los análisis de las publicaciones, mediciones de contribuciones de artículos científicos por instituciones publicados tanto a nivel nacional como internacional, informan sobre lo publicado por la Revista Interciencia (1991). Uno es el trabajo de Freitas, Yajaira y Texera (1992): "Tiempos de cambios, la ciencia en Venezuela 1936-1948".

También se destacan las publicaciones del Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE), especialmente la serie "La educación en Venezuela", con más de 38 títulos aparecidos hasta 1995. Particularmente los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 25, 27, 28, 29, 30 y 31 están dedicados a la investigación de la historia de la educación venezolana desde finales del siglo XV hasta el presente, abarcando diversos temas como la formación docente, el desarrollo de la educación católica, y aspectos filosóficos de la educación en esos tiempos. Complementan el arqueo anunciado los cuadernos del Centro Gumilla, conformado por investigadores jesuitas, especialmente los cuadernillos de Carmelo Vilda, sobre todo lo relacionado con el periodo 1830- 1930.

- **Con relación a la identificación adelantada en Argentina**

En otro artículo de la Revista sobre Historia de Educación Latinoamericana, vale señalar el proceso de investigación adelantado por la Sociedad Argentina de Historia, fue fundada en 1995 con representantes como Mariano Narodowski, Teresa Artieda, Adrián Ascolani y Rubén Cucuzza. Entre las publicaciones más significativas están el Anuario de Historia de la Educación (SAHE), donde se exponen las principales características y transformaciones del proceso educativo vivido en Argentina a finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, asuntos importantes que incluyen los procesos académicos y las líneas principales que orientaron la educación según las normas vigentes en esa época.

- **Con relación a la identificación adelantada en Brasil**

Según lo planteado en otro artículo de la misma Revista sobre Historia de Educación Latinoamericana (vol. 13, núm. 17 de julio-diciembre de 2011), la primera Asociación de Historia de la Educación en Brasil fue la Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE). En 1990 se agruparon en Campinas un grupo de historiadores de la educación, entre ellos: Demerval Saviani, José Claudinei Lombardi y José Luis Sanfelice. También son relevantes Elianne Marta, Marta Carvalho y otros. Luego se creó, en 1999, La Sociedad Brasileira de Historia de la Educación. Sin embargo, sus antecedentes se remontan al año 1980 cuando se fundó el grupo de trabajo História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação

(ANPED). Luego fue creado el Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). En el documento resalta el crecido número de investigadores de historia de la educación en Brasil y la consecuente conformación de varias comunidades discursivas.

Da cuenta de José Luiz de Paiva Bello, como autor de *Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em Foco*. Este texto plantea que la historia de la educación brasileña no es una historia difícil de ser estudiada debido a unas rupturas muy marcadas y denominadas en su orden: Período Jesuítico, Periodo Pombalino, Período Joanino, Período Imperial, Primera República, Segunda República, Período del Estado Nuevo, Nueva República, Período de Régimen Militar y el Período de Abertura Política. Desde allí, según los escritos, existen unas características que identifican asuntos comunes a las planteadas en estudios sobre la historia educativa de América como: proceso descolonizador, concepción de nación, creación de normas e impacto de la iglesia en procesos educativos.

- **Algunas referencias desde México**

En la publicación *Los proyectos educativos del siglo XIX* de Rosalía Menéndez (2012), la autora identifica los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la nación. En ese documento se plantea que la educación mexicana, desde la segunda década del siglo XIX y la primera década de 1900, fue orientada por el gobierno nacional con el fin de dar sentido a la nación y que tanto liberales como

conservadores establecieron acuerdos a favor de un proyecto común, a pesar de sus diferencias ideológicas. En el documento citado, Menéndez expone las principales características de los proyectos educativos diseñados a lo largo del siglo XIX y expone algunos hitos de la historia educativa mexicana. Además logra caracterizar lo referente a La Ley de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los Territorios Federales de 1917, incluyendo las transformaciones y principales orientaciones sobre administración educativa así como la planeación de la educación en lo relacionado con asignaturas, temáticas y métodos.

1.4.3 Referentes sobre estudios comparados liderados desde Colombia

Los estudios basados en historia de la educación y la pedagogía latinoamericana han aumentado en las últimas décadas, y en Colombia varias instituciones académicas han adelantado estudios sobre el tema. En esta oportunidad se referencian algunos resultados de la producción académica de grupos de investigación que integran la Red de Universidades Estatales de Colombia, Rudecolombia⁷, publicados en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana, RHELTA, o por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA. Además de los procesos avalados por

⁷ La Red de Universidades Estatales de Colombia dirige el doctorado en Ciencias de la Educación; su lema es "Construyendo Nación desde la Región". Rudecolombia está compuesta por la Universidad de Cartagena, Universidad de Nariño, Universidad del Atlántico, Universidad del Cauca, Universidad del Magdalena, Universidad del Quindío, Universidad del Tolima, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad Tecnológica de Pereira.

Rudecolombia, se incluyen referencias sobre estudios realizados por El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia⁸, GHPP.

- **Exploración liderada por investigadores RUDECOLOMBIA**

El documento, Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI, Tomo IV⁹ hace parte de la colección “Educadores Latinoamericanos y del Caribe” orientada por Soto, Paniagua, Lima y Vera de Flachs (2011). En él se expone una compilación de los resultados del trabajo de investigadores de toda América Latina realizados sobre los pensadores/educadores de mediados del siglo XIX y XX. Allí se articulan los procesos de construcción de la nación y el respectivo impacto de sus ideas en la historia del pensamiento pedagógico.

En el estudio socializado en ese tomo se priorizaron estudios sobre educadores poco conocidos y en especial un grupo de cinco educadoras latinoamericanas que

⁸ Grupo de investigación interuniversitario con una trayectoria de 40 años conformado por investigadores de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad Javeriana, la Universidad Nacional de Colombia. Entre los mayores logros del Grupo se encuentra el aporte a la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para pensar, desde una perspectiva histórica, las diferencias y las relaciones entre la educación, la pedagogía y la didáctica en Colombia. El fruto de su producción investigativa ha hecho visible al maestro como sujeto de saber pedagógico y sujeto público, contribuyendo así al fortalecimiento de la formación de maestros, tanto en las Escuelas normales superiores como en las facultades de educación.

⁹ Editores Diana Elvira Soto Arango, Jesús Paniagua Pérez, José Rubens Lima Jardimino, María Cristina Vera de Flachs. 1. Ed. Tunja, COLCIENCIAS; Dirección de Investigaciones DIN. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Universidad de León, España. Universidad Nove de Julho. Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Universidad de Cuenca, Ecuador. Universidad de Los Andes, Venezuela. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA, Grupo de investigación: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA. RUDECOLOMBIA. Ediciones Doce Calles, S. L. (2011).

continúan invisibilizadas en la historia de la educación. Además se incluye una reseña biográfica de personajes de 12 países latinoamericanos y del Caribe, y se destaca la perspectiva socio-histórica de un grupo de educadores y sus ideas, las cuales ayudaron a construir en cada período investigado las concepciones de nación en el contexto latinoamericano.

Los resultados se exponen en relación con tres componentes: a) Una mirada histórica para comprender el papel de los educadores por medio de sus prácticas en el que hacer educativo y, en general, cómo actuaron en las transformaciones de los sistemas educativos en su país de origen o su región. Allí se articulan las ideas con el diseño de los proyectos de construcción de nación en los diferentes períodos en los cuales se enmarca el estudio; b) Desde el punto de vista de la política educacional son explicadas las ideas que generaron nuevas concepciones pedagógicas; c) En lo que corresponde con el contexto se trata de vislumbrar la articulación del diálogo social y la formación de ciudadanía.

Inicialmente, en el documento citado se exponen los resultados del trabajo de la profesora María Cristina Vera Flachs. Ella abordó la trayectoria de la maestra Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) y sus aportes a la construcción de la patria Argentina. Seguidamente, la investigadora Renate Marsiske muestra el impacto del pensamiento de José Vasconcelos (1882-1958) y su vínculo con la Universidad Nacional de México en el marco de la política educacional de este país. El trabajo del profesor peruano Teodoro Hampe Martínez, incluido en el mismo texto, trata sobre Francisco García

Calderón (1883-1953), el Arielista, un “distinguido pensador de talla continental” de la generación del novecientos en el Perú y América Latina. Posteriormente, en el mismo libro sobre Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI, Tomo IV, se presenta el análisis sobre la pedagogía biopolítica del argentino Saúl Taborda (1885-1944) realizada por el doctor Carlos A. Casali, que propone abordar la naturaleza ambigua, y en muchos casos contradictoria, del pensamiento de Taborda. Se trata de una política pensada como la pedagogía del carácter peculiar del hombre argentino y explicada en términos estratégicos como acción política de rescate cultural de una tradición olvidada.

El texto que hace alusión a la historia de la educación colombiana corresponde a la historiadora Miryam Báez Osorio, quien trabaja el pensamiento de Agustín Nieto Caballero (1889-1975), un pensador de la educación y la cultura colombiana en el siglo XX. Su mayor aporte está relacionado con la Escuela Nueva como modelo pedagógico y didáctico para la formación de los ciudadanos que asumieron el compromiso de contribuir en la construcción de la nación con nuevos parámetros sociales, económicos y culturales. Por otra parte, el educador Luis Beltrán Prieto (1902-1993), representante de la pedagogía activa, es el pensador analizado por el doctor Carlos Arturo Londoño Ramos que indica que la obra de Prieto Figueroa, tanto en su labor pedagógica como en la política educativa, representa para Venezuela y para Latinoamérica una valiosa contribución a la promoción de las ideas educativas, a las luchas sociales en favor de la libertad y la justicia social. Por su parte, el texto sobre Gabriela Mistral (1889-1957) es elaborado por el doctor Javier Ocampo-López.

Por esta misma vía de desarrollo, el doctor Álvaro Acevedo Tarazona se concentra en analizar el impacto de Jorge Roa Martínez, a quien presenta como uno de los tantos personajes de su generación que salieron del anonimato a fuerza de persistencia y tesón en un entorno donde no había industrias, fuentes de trabajo, sindicatos, partidos pluralistas, urbanizaciones, escuelas o universidades.

La educación como consolidación de humanidad es el texto de Clara Inés Stramiello, fruto de su investigación sobre el pensamiento pedagógico argentino, en especial el de Juan Mantovani. Según la autora, la tarea de Mantovani se inscribe entre la teoría y la práctica, y sus viajes por el continente americano le proporcionaron un conocimiento profundo de la educación en la región. La educación como problema filosófico, la teoría y la práctica pedagógica, las antinomias educativas y el derecho a la educación son algunos de los temas abordados en este estudio.

Enseguida encontramos, en el mismo libro sobre Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI, Tomo IV, el análisis sobre el educador guatemalteco Juan José Arévalo que trabaja la pedagogía filosófica como guía de la transformación política liderada por Jorge Mario Rodríguez Martínez, el cual busca esclarecer algunas de las ideas fundamentales del pensamiento filosófico, pedagógico y político de este educador que llegó a la presidencia en la denominada Primavera Democrática Guatemalteca (1944-1954).

Esneider Agudelo-Arango y Patricia Triana-Rodríguez exponen los resultados luego de estudiar a la maestra Paulina Gómez Veja, pionera de los movimientos sufragistas en Colombia. El texto pretende hacer un reconocimiento a la labor como educadora y mujer en la construcción de los movimientos que lucharon por el sufragio especialmente en Colombia, pero también en el mundo durante el período de 1930 a 1948.

El último texto de este tomo se compone del análisis de contenido a partir de historias orales de maestras. Son historias de vida de dos maestras de escuelas de mediados del siglo XX en Colombia, en un contexto de violencia política donde estas educadoras impactaron por su labor en la formación de valores humanos y de tolerancia.

- **Exploración liderada por investigadores del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica**

El libro Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX, editado en Colombia por Olga Lucía Zuluaga¹⁰ (2004), incluye los resultados de estudios históricos ya realizados; para este caso se utilizaron fuentes primarias de cada país incluido, cuando el objeto de análisis requería profundización y la escasez de investigaciones al respecto limitaba su comprensión. El trabajo recoge los esfuerzos por

¹⁰ El procesamiento bibliotecológico y la sistematización de las fuentes del estudio, según la autora, contó con la experiencia de construcción del Archivo Pedagógico Colombiano (ARPE) producto documental y bibliográfico derivado de la investigación histórica: Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia cofinanciado por COLCIENCIAS, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia.

consolidar un proyecto cooperativo internacional, lo anterior con el fin de abrir espacio a un campo investigativo para la historia comparada de los sistemas nacionales de instrucción y educación pública. Esto con el fin de diseñar bases de datos orientadas a la comparación de procesos relacionados con el estudio de la historia de la educación y la pedagogía, que posibiliten espacios de comunicación y discusión entre investigadores de Iberoamérica interesados en el avance de la historia comparada de la educación. Según Zuluaga, el archivo de las fuentes primarias en que es respaldado el estudio quedó consignado en la base de datos BADHICEI sobre las reformas educativas construida por los equipos de investigadores de Argentina, Brasil, Ecuador, España, México, Portugal y Colombia.

A continuación se exponen los temas de los artículos incluidos en el libro “Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX”, excepto el caso de Colombia que ha sido incluido previamente en el título que hace referencia a este país.

En efecto, en uno de los artículos incluidos en el libro citado, Marcelo Vitarelli expone la creación del sistema educativo universitario y sus modificaciones en el siglo XIX en Argentina; identifica las luchas entre la modernidad y la tradición colonial en la constitución de las universidades, incluyendo planes de estudio y los autores de esos textos. En dicho estudio el autor hace un acercamiento a La Ley Avellaneda de 1885 y los movimientos reformistas de la Universidad de Córdoba de 1918 y su contribución al sistema educativo universitario.

Para el mismo caso argentino, en el artículo “Constitución del sistema de instrucción pública de Argentina”, Juan Marincevic y Violeta Guyot hacen el análisis de los esfuerzos por constituir el sistema educativo argentino desde la revolución de 1810. En relación con lo anterior, Mariano Narodowsky, complementa el análisis con su artículo “Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el siglo XX”, abordando la relación entre lo público y lo privado, la creación de las escuelas normales y su sustitución por institutos terciarios no universitarios en los años sesenta.

Pasando a Brasil, en el mismo libro Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX se enlista el trabajo de Marta María Chagas, mediante el documento “Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar no Brasil”, donde discurre sobre la constitución de la educación superior desde la reforma pombalina del siglo XVIII hasta la reforma Campanema de 1942. En el estudio hacen consideraciones en torno a la lucha contra el analfabetismo, el movimiento normalista y la formación de maestros.

Con respecto a Ecuador son destacables los estudios del historiador Carlos Paladines quien en su escrito “La historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos: siglo XIX y XX”, evidencia las profundas escisiones causadas por los debates en torno a la presencia o no de la religión en los asuntos del Estado, el debate entre lo público y lo privado, los esfuerzos liberales por la construcción de una sociedad laica, el normalismo y la formación maestros, la presencia de Herbart, Pestalozzi, el Plan

Dalton y Dewey, los congresos pedagógicos y las misiones alemanas. Todo ello bajo la necesidad de realizar el sueño de una educación moderna e ilustrada.

Agustín Escolano presenta en “Orígenes y primeros desarrollos del sistema nacional de educación en España. Educación y Liberalismo (1812-1939)”, el proceso de institucionalización de la educación en España, el cual se inicia con la crisis del Antiguo Régimen, estableciendo una estrecha relación con la génesis y el desarrollo de la nueva sociedad liberal que se configura desde comienzos del siglo XIX.

De la historia de la educación en México es posible identificar los aportes de Luz Elena Galván contenidos en la “Educación mexicana en el siglo XIX: 1821-1921”. Allí la autora destaca aspectos ideológicos centrados en el positivismo, además del analfabetismo, la educación indígena y los múltiples avatares de la educación en medio de los diversos cambios políticos vividos desde la república hasta el imperio de Maximiliano. A su vez, Federico Lazarin avanza en el siglo XX y complementa algunos hechos relacionados con los procesos educativos en México.

1.5 Contexto histórico y precedentes de la hegemonía conservadora

Durante la Conquista y la Colonia, las relaciones entre Iglesia católica y Estado español se regularon por el sistema del Patronato, que convertía al rey de España en una especie de vicario papal. La Iglesia española, entonces, estaba muy ligada con la corona debido a la debilidad política de los papas y a la política centralizadora y

absolutista de los monarcas. El sistema de Patronato tiene sus antecedentes en la Edad Media. El Patronato sobre la Iglesia americana fue otorgado a los reyes junto con la potestad de ocupar los territorios recién descubiertos; los acuerdos radicaban en el hecho de que al papa se le concedían las nuevas tierras con sus habitantes para que los reyes los hicieran partícipes del evangelio. De esta manera, la Corona conseguía el derecho de presentación de los obispos -nombramientos- de fundación de las diócesis y se obligaba efectivamente a patrocinar la evangelización cristiana. En la práctica la Iglesia y su obra de evangelización se convirtieron en instrumentos del Estado español, ya que la aculturación se llevaba a cabo mediante la cristianización de los nativos, logrando una articulación entre fe cristiana y la denominada “civilización hispánica”.

Colombia, después del grito de independencia, quedó altamente fragmentada; el aislamiento no solo era geográfico sino también social. De acuerdo con Corredor-Martínez (citado por Moreno, 1996), el país estaba compuesto por “...islas donde los caciques políticos, los latifundistas, algunas empresas agrícolas o mineras y la figura eclesiástica ejercían el control y la autoridad” (p. 5). En esa misma época predominó en el ámbito nacional el caciquismo y el clientelismo, y se creó el bipartidismo que a lo largo del siglo XIX ocasionó continuos enfrentamientos que en la mayoría de los casos terminaron en guerras civiles.

En este contexto, según Tirado-Mejía (1987), los conflictos emergieron y se agudizaron con la fundación de los partidos políticos y la instrumentalización del

problema religioso. Este hecho ha sido citado por autores como Jesús Alberto Echeverry (1984), quien identifica una particular relación histórica entre Estado e Iglesia, veamos:

...antes del Congreso de Cúcuta, el estado compartió paralelamente al ciudadano y la moral con la iglesia, ambos debían servir con igual devoción al Dios y al Diablo. Después de Cúcuta, el estado buscó ejercer el monopolio de la moral pública y privada, y de la formación del ciudadano introduciendo una cierta estatolatría...en una de estas facultades se creyó con poder para intervenir las reglamentaciones de la disciplina interna de las órdenes de regulares. He ahí pues el Congreso de Cúcuta, como acontecimiento entrecruzado con otras series de acontecimientos que no le confieren unidad, sino que por el contrario lo sitúan en la discontinuidad haciendo de él un hito diferenciador, en la lucha de fuerzas, más no la causa o el origen de la diferencia. (p. 9)

De manera especial, el profesor Echeverry subraya la importancia que tuvo la moral al momento de fundamentar la estructura social de la época, lo expresa como sigue:

...el Estado se declara absolutista...el sistema de enseñanza no declara entre sus finalidades la moral privada, su campo de acción, su blanco de poder es la moral pública: el saber y la ley se habrán enseñoreado de la moral y habrán subordinado la moral privada a las normas y vigilancia del Estado... (p. 26)

Los partidos fundados fueron dos: el liberal, el cual pretendía separar la esfera religiosa de la esfera política, y el conservador, el cual justificaba su existencia en la defensa de los principios religiosos cristianos. Desde el momento de la identificación del

surgimiento de estos dos partidos, el país se vio envuelto en una lucha radical entre liberales y conservadores, los cuales intentaban imponer sus propios criterios durante los períodos de mandato en el gobierno.

En relación con el surgimiento de estos partidos y la relación con la Iglesia, Gonzalo Sánchez (citado en Moreno, 1996), sostiene que esta problemática hizo que muchos de los episodios de las guerras civiles se vivieran como guerras de religión; y que por tanto entre los puntos de mayor sensibilidad se destacaban el laicismo del Estado, la posición de los partidos frente a los privilegios eclesiásticos, y la capacidad de intervención de las relaciones privadas en el sistema educativo.

Esta situación generó en el país muchas insatisfacciones que motivaron hechos como la abolición de los diezmos en 1845 durante el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, quien impuso la Ley del Patronato; la expulsión de los jesuitas en 1849 durante el gobierno de José Hilario López, así como la desamortización de bienes de la Iglesia y el juramento de fidelidad al clero en 1861, la creación de una nueva constitución y algunos convenios firmados con la Santa Sede.

Dentro de este panorama y después del truncado intento de laización estatal por parte del partido liberal a mediados del siglo XIX, el partido conservador ejerció su hegemonía en el denominado periodo de la Regeneración, el cual tuvo vigencia hasta los años treinta del siglo XX y generó un conjunto de reformas a favor de la intervención

clerical. Durante el periodo de la Regeneración la religión fue visionada como el camino para consolidar la idea de nación.

En la última década del siglo XIX se presentó una especie de coalición conservadora-liberal comandada por Rafael Núñez bajo el nombre de Partido Nacional que luego dio un giro hacia la visión conservadora, hecho que, según Echeverry (1984), originó un régimen autoritario, teocrático y centralista cuyos pilares institucionales fueron la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887. Con estas bases el partido conservador gobernó hasta 1930.

1.5.1 Sueños en tiempos de guerra: ideales desvanecidos en tiempos de independencia

Durante las primeras décadas del siglo XIX en la Nueva Granada muchas fueron las motivaciones que impulsaron la unión de diferentes grupos del pueblo colombiano con el fin de alcanzar la libertad del yugo opresor, al respecto son nutridas las evidencias de discursos comprometidos con esa causa; veamos el de Simón Bolívar traído por Mondolfi (1990):

El juramento que acabo de prestar en calidad de Presidente de Colombia es para mí un pacto de conciencia que multiplica mis deberes de sumisión a la ley y a la patria...Yo quiero ser ciudadano, para ser libre y para que todos lo sean (Mondolfi, p. 76).

La versión oficial de la historia nacional divulgada en los textos escolares se ha encargado de sustentar el triunfo de una revolución libertadora sobre la opresión colonizadora, logrando consolidar la modernidad gracias al triunfo de la razón en favor de la conformación de una nación con justicia, libertad e igualdad para todos, sin embargo, los resultados de la independencia política no lograron la anhelada igualdad (Calles, 2011).

La ilusión de una nación¹¹ libre con igualdad de condiciones para sus habitantes siempre estuvo muy lejos de consolidarse, muchas de esas ideas que originaron la unión y el llamado del pueblo para defender un objetivo común se diluyeron, debido a que después de la denominada victoria fue excluida la mayoría de ese pueblo que inicialmente se unió en defensa de un ideal, y que luchó hasta la muerte por el sueño colectivo de libertad de las mujeres, los estudiantes, los viejos, los artesanos, los pobres, los ricos y la clase media (Samper, 1853).

Desde los inicios del periodo republicano se planteó el ideal de soberanía popular como el fundamento del orden político, de allí la tendencia a la institucionalización de un modelo republicano y de ciudadanía ideal, sin embargo, el concepto de pueblo fue asumido desde lo abstracto, lo cual impidió romper con las raíces de las diferencias

¹¹ Según autores como Norber Elías (1994), el concepto de nación puede consolidarse a partir del vínculo emocional entre un individuo con una comunidad con la que comparte una historia común, lo anterior por encima de las desigualdades existentes. Asimismo, nación y modernidad son conceptos que se articulan para favorecer avances científicos, racionales y técnicos. Desde esta lógica, el ideal de progreso se vislumbra como una forma de superar, por medio de la educación, el denominado estado de "barbarie". Precisamente, en nombre del progreso, durante la Revolución Francesa, la "razón" se antepuso a la "fe".

sociales, raciales, culturales y económicas características del periodo colonial (Safford, 2004).

Atendiendo lo expuesto, autores como Pérez-Vejo (2013) insisten en afirmar que en América no tuvimos una verdadera revolución, pues en nuestros territorios lo que se dio fue una copia de ideas ajenas que no fueron contextualizadas según las realidades locales.

Según Pérez-Vejo (2013), los modelos que inspiraron los movimientos independentistas latinoamericanos fueron las revoluciones de Francia y de los Estados Unidos, por eso en América no tuvimos ni una revolución cultural ni una revolución política democrática. Como consecuencia las revoluciones de independencia fracasaron en su propósito de establecer estructuras democráticas económicamente autónomas.

En virtud de lo anterior, las formas de organización social y cultural que retomamos para escribir nuestra modernidad fueron las dejadas por el dominio colonial, una forma de organización marcada por la exclusión racial y el ordenamiento jerárquico de las divisiones sociales (Moore, 1985; Lynch, 1987), visto así la conformación de las nuevas naciones latinoamericanas no significó el inicio de una nueva forma de sociedad.

1.5.2 Surgimiento de una nación sin espíritu de nacionalidad

Algunos autores como Echeverry (1984) coinciden en afirmar que la lucha por separarse de la Colonia no tuvo el impacto esperado en la naciente república de lo que hoy es Colombia, pues aunque las ideas eran importantes el resultado fue limitado debido a la ausencia de individuos preparados para asimilar y desarrollar conceptos tan relevantes como el de soberanía.

Tal situación fue evidenciada desde el siglo XIX por quienes consideraron que en el ejercicio del poder se había perdido el espíritu motivador de las revoluciones de independencia, quedando el logro inicial convertido en trofeo de pocos (Bejarano, 1920), en tanto se formó una nación antes de existir el espíritu de nacionalidad.

La nación Colombia no existía antes de conformarse el Estado, según Calles (2011) el país neogranadino, como el resto de los reinos y colonias americanas, pertenecía a la corona española y estaban regidas por el gobierno monárquico, lo anterior dificultó el establecimiento de una democracia republicana al estilo de Europa occidental o norteamericana, pues en el contexto local se debía lidiar con los problemas de regionalismo, anarquía, caudillismo y gamonalismo que dificultaron el proyecto de nación a cargo de las elites criollas.

Las elites políticas de Colombia luego de la independencia agudizaron la brecha diferencial entre clases sociales, se concentraron en consolidar una misión conservadora y clericalizada donde la autoridad eclesiástica a nivel nacional, regional y local, era incuestionable, con mucha frecuencia aliada a unas castas políticas dominantes.

En sintonía con lo anterior, en el siglo XIX es posible identificar seis planes de instrucción clasificados según el tiempo de vigencia, son:

- 1819-1841 Plan Santander
- 1842-1847: La instrucción pública durante los gobiernos de Pedro Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera: Plan Ospina
- 1848-1868: Libertad de enseñanza
- 1869-1892: La Reforma Instruccionista del Gobierno Radical
- 1892-1902: El Plan Zerda

Debido a la división y fragmentación de esfuerzos, según Moreno (1996), el asunto principal que buscaban resolver las élites de la época era lograr la cohesión de las regiones alrededor de elementos comunes que generaran sentido de pertenencia e identidad entre la población y así conformar un sistema político único. Para tal fin se levantó una propuesta moralizadora orientada a institucionalizar prácticas de control y regulación. Se abogó entonces por lo que Echeverry (1984) nombra como poder moral, compuesto por la suma de instituciones y discursos encaminados al control y regulación de las costumbres y las leyes.

1.5.3 Nación proyectada desde la homogenización

Según lo expuesto, la modernidad en la naciente república luego del periodo de la independencia estuvo marcada por lineamientos coloniales. En ese ambiente el proyecto de nación mezcló referentes teóricos tanto biólogos como sansimonianos que sustentaron la necesidad de una sociedad conducida por técnicos expertos, con prevalencia de la “raza blanca” por encima de cualquier diferencia que se pudiera identificar en el territorio nacional (Jaramillo-Urbe, 2001).

La sociedad de la época se caracterizó por ser extremadamente conservadora y clericalizada, donde la autoridad eclesiástica a nivel nacional, regional y local era incuestionable, con mucha frecuencia aliada a unas castas políticas dominantes. Predominaba una ideología religioso-política plasmada en el Concordato de 1887 y en una férrea tradición católica de varios siglos, heredada de la Conquista y la Colonia, con todo lo que esto conlleva en el aspecto social y cultural: tradiciones, costumbres, valores morales y religiosos, maniqueísmo e intolerancia.

1.5.4 Contexto constitucional como respaldo al proyecto de nación

La modernidad implicó, sobre todo en Occidente, una nueva dimensión política, donde el Estado y la Ley presentaron nuevas conformaciones, sin embargo, durante el período de la República en Colombia se produjo un histórico entrecruzamiento entre diferentes construcciones discursivas como la religiosa y la militar.

En este clima de debates emergió la construcción de un “nuevo derecho”, un nuevo orden, si se quiere, más moderno y más vinculado con las ideas de la Ilustración. Esta nueva construcción se dio en medio de un conflicto político y económico, ante el fortalecimiento de un capitalismo mercantil, enmarcado en la idea de la propiedad privada.

Lo anterior posibilitó el surgimiento de nuevos sujetos de conocimiento, lo cual generó una nueva concepción de individuo, de ciudadano y soberanía, ideas que definitivamente impactaron las relaciones sociales en la Colombia de finales del siglo XIX y principios del XX.

En el nuevo panorama internacional y contrario a lo proclamado durante la campaña libertaria, después de la independencia en la naciente república de lo que hoy es Colombia, según Corredor-Martínez (citado por Moreno, 1996), el país se dividió y quedó compuesto por “...islas donde los caciques políticos, los latifundistas, algunas empresas agrícolas o mineras y la figura eclesiástica ejercían el control y la autoridad” (p. 5).

La división agudizó la discriminación y exclusión a tal punto que, pasado el fervor de la revolución, se impuso en el territorio nacional un espíritu de homogenización social, lo anterior oficializado desde la jurisprudencia de la época, sin reparar en ningún tipo de

particularidad social como se evidencia en el siguiente artículo de la Constitución Política de 1886:

Artículo 15. Son ciudadanos los colombianos varones mayores de veintiún años que ejerzan profesión, arte u oficio, o tengan ocupación lícita u otro medio legítimo y conocido de subsistencia.

Posterior al grito de independencia la Gran Colombia (1819-1831) quedó fragmentada geográfica y socialmente, hecho que perduró durante la Nueva Granada (1832-1861) y se agudizó durante la denominada Confederación Granadina (1862-1863), por eso con la Constitución de 1886 se oficializó una política de homogenización orientada a unificar la población nacional desde lo político, cultural, lo religioso y así borrar cualquier indicio de diferencia o diversidad.

La Constitución de 1886 fue emitida durante el gobierno regeneracionista de Rafael Núñez, cuyo vicepresidente fue Miguel Antonio Caro, a quien se le atribuyó la autoría del documento. En la nueva Constitución el Estado colombiano quedó facultado para celebrar convenios con la Santa Sede a fin de definir y establecer las relaciones entre la potestad civil y la eclesiástica, como quedó establecido en el artículo 56.

Artículo 56. El Gobierno podrá celebrar convenios con la Santa Sede Apostólica a fin de arreglar las cuestiones pendientes, y definir y establecer las relaciones entre la potestad civil y la eclesiástica.

A partir de las nuevas posibilidades se suscribió el Concordato entre Colombia y el Vaticano; desde entonces a la Iglesia le fueron abiertos privilegios tributarios y se le reconoció una jurisdicción eclesiástica paralela, lo cual le otorgó efectos civiles al matrimonio canónico y encargó al clero y a las órdenes religiosas el manejo de buena parte de la educación primaria y secundaria, además de los territorios donde habitaban las comunidades indígenas.

Durante la Regeneración¹² se estableció claramente que la Iglesia era un factor de orden social, y que por eso las instituciones debían protegerla. Desde entonces, según Restrepo (citado en Moreno, 1996), la Iglesia católica se convirtió en el fundamento de la unión nacional. De esa manera la carta política de 1886 abogó a favor de la Iglesia como poder de control político y social hasta mediados del siglo XX.

En virtud de lo anterior, en esa constitución se proclamó la identidad nacional con fundamento en tres elementos básicos: una sola lengua, una sola raza y un solo Dios, lo anterior considerando, en palabras de Laureano Gómez en 1928¹³, que ni negros ni

¹² El surgimiento de este periodo está enmarcado histórica y políticamente durante la guerra de 1885; aunque posteriormente la Regeneración produjo una guerra cruenta, inicialmente impulsó la unión partidista entre liberales y conservadores (Moreno, 1996; Tirado-Mejía, 1987). El arco central de este proyecto político fue el estatuto jurídico basado en la Constitución de 1886. Uno de los principales objetivos de la Regeneración se concentró en consolidar el proyecto agro-exportador, con el fin de apoyar la exportación agrícola en Colombia y reactivar el sistema de créditos (Moreno, 1996). Según expertos en el tema, este nuevo proyecto favorecía a exportadores y artesanos, pero debilitaba a comerciantes y banqueros. La Regeneración es referenciada como gestora de profundos desmanes e imposición autoritaria, lo cual ocasionó que este periodo histórico en nuestro país terminara con dos guerras civiles debido a la confusión en dos elementos esenciales: libertad y orden, que generó profundas insatisfacciones a nivel nacional (Moreno, 1996; Tirado- Mejía, 1987).

¹³ En los discursos de Laureano Gómez (1972) hacia el finales de 1920, es posible identificar que es eugenésico, de corte científicista y utilizado estratégicamente como herramienta de control político, puesto que para este ilustre personaje de la historia política colombiana, debería ser una clase social superior e inteligente la encargada de darle un norte a la nación.

indios eran aptos para convertirse en referentes de valor racial, los primeros por una perpetua infantilidad en su proceder y los segundos por la perpetua melancolía a la que estaban condenados.

Según lo anterior, como idioma oficial se reconoció el castellano ignorando otras formas de comunicación de pueblos como los indígenas, negros o gitanos, pues a esos otros idiomas se les denominó dialectos; la “raza” reconocida fue la blanca-mestiza y se proclamó respeto único a la Iglesia católica orientada según un Dios verdadero.

De esta forma quedó establecido el patrón unificador de la nación colombiana, donde la mayoría de la población no cumplía con ninguno de los componentes de la triada de homogenización establecida en la Constitución de 1886. En ese contexto, quienes no cumplieran con esos valores eran denominados “bárbaros” o “salvajes” necesitados de “civilización”.

Desde la lógica de la cultura dominante se ignoró deliberadamente la existencia de diversidad de lenguas, tradiciones, cosmovisiones y valores simbólicos y culturales distintos a ella. Según Erazo (2008), el Estado produjo una cultura nacional y la sistematización a plenitud se logró mediante la escuela. Visto así, según Erazo, es posible afirmar que:

... en Colombia, la nación, como comunidad imaginada, soberana, limitada y excluyente, es un proyecto que se pone en marcha a partir de la década de los 80 del siglo XIX; el proyecto se hará visible cuando las élites que toman el poder emiten la Constitución de

1886 y a través del Artículo 2 instituyen la “REPÚBLICA UNITARIA”; a través de las leyes y artículos consignados crean los mecanismos necesarios para la construcción de una “REPÚBLICA HOMOGÉNEA”, cuya “soberanía reside exclusivamente en la Nación... (p. 40)

La motivación por homogenizar estuvo inspirada en la búsqueda de la identidad nacional única, desde allí, el ideal de las élites en el poder se centró en fomentar todo aquello que evocara referentes de civilización al mejor estilo europeo, desconociendo o desmeritando de forma abierta lo local.

Con la Constitución de 1886 Rafael Núñez logró estabilizar la situación política del Estado, haciéndolo confesional y volviéndolo a los principios religiosos que habían propiciado su integración nacional y adjudicándole, a su vez, algunas garantías a la Iglesia Católica, entre ellas, la administración directa de la educación en Colombia. Al respecto, Erazo (2008) plantea que:

La escuela cumple un papel importante en el proceso de modernidad ya que, a través de ésta, un individuo ingresa al orden y asume los principios de razón, ciencia y progreso, pues el conocimiento implica crecimiento económico y social, allí se transmiten y difunden los valores propios, que se consideran importantes para crear la nación; pensamiento de la oligarquía de la época...la particularidad en Colombia radica en que, mientras en países como México se llevaría a cabo una Revolución para laicizar la sociedad y la educación, en este país se pensaba que era la Iglesia Católica la llamada

a consolidar los valores simbólicos y culturales de la nación; por eso se les entrega todo el poder y autoridad para intervenir en los asuntos educativos. (p. 43)

1.5.5 Contexto a favor de la consolidación de una nación clerical

Asimismo, Erazo (2008) plantea que, en la Colombia de la segunda década del siglo XIX, el Estado no fue autónomo en el papel de mediador y de garante de los derechos colectivos, pues se inclinó a favor de los partidos y de la Iglesia. Por tanto por muchos años el panorama fue el de “una Iglesia poderosa” detrás de un “Estado débil” (Moreno, 1996, p. 5).

La Carta Política de 1886 y el Concordato¹⁴ de 1887 marcaron diferencias notorias frente a otras confesiones religiosas, otorgando a la Iglesia el poder de intervenir en la educación, la legislación matrimonial y el juzgamiento de los sacerdotes, entre otros aspectos. De la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 se derivó una fuerte política de implantación religiosa en Colombia.

Con respecto a estos hechos históricos: Constitución de 1886 y Concordato, Hernando Valencia Villa (citado por Moreno, 1996), señaló que “El preámbulo (de la

¹⁴ Convenio firmado entre la Iglesia católica y el Estado colombiano en 1887. Por medio del Concordato la Iglesia católica lideró su campaña evangelizadora en los territorios indígenas y las poblaciones marginadas por medio de centros de educación,

Carta) invoca otra vez el nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad”, y el artículo 38 estatuye que la religión católica es la de la nación por ser “esencial elemento del orden social”.

Artículo 38. La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social.

De acuerdo con Moreno (1996), con la vigencia del Concordato la Iglesia Católica garantizó una posición privilegiada en el país, pues con esta figura se le permitió “fundar, organizar y dirigir centros de educación e imponer dicha religión a sus educandos” (p. 22). Con esta misma figura se exoneró tributariamente a los edificios destinados al culto, las curias diocesanas, los seminarios, además de las casas episcopales y curales.

Con el Concordato se legalizó la imposición de la religión católica para Colombia y sus habitantes, sin inclusión de libertad de conciencia o libertad de cultos. Igualmente, la religión católica era de obligatoriedad en las instituciones educativas, lo cual generó la imposición del culto católico. Así que el Estado delegó en la Iglesia católica muchas de las funciones que por naturaleza le correspondían.

El clero asumió su poder y se concentró en cohesionar, dominar y controlar la moral de la Nación. Por tanto, aspectos como estos han hecho que el Concordato sea catalogado, según Bidegain (1994), como un cuasi-retorno al régimen de cristiandad

colonial, donde la Iglesia aseguró su presencia y expandió su poder en la sociedad civil, utilizando la mediación del Estado. Entonces, según la autora:

...la nueva Constitución y el régimen concordatario permitieron no sólo el retorno a la educación confesional sino el acuerdo de ambas potestades [Iglesia y partido conservador], para establecer un régimen educativo masivamente católico (p. 25).

1.5.6 Contexto epistemológico: decisiones estatales que dejaron huellas imborrables

Con el respaldo constitucional de 1886 y el Concordato de 1887 se consolidó la ideología tradicional heredada desde la época de la Conquista y la Colonia, lo anterior trajo significativas consecuencias socioculturales que orientaron las relaciones cotidianas en diferentes espacios del ámbito nacional, de esta manera se perpetuaron valores morales y se consolidaron prácticas sociales de antaño.

Durante los primeros años de la independencia la Iglesia fue una de las instancias favorecida por las circunstancias. Esta institución, según Bushnell (citado en González, 1977):

...derivaba su importancia principalmente de la influencia notable que el clero había ejercido y ejercía aún en la vida de la Nación. Los anticlericales podían lamentar esta influencia como un signo de fanatismo degradante, pero no podían. Los visitantes extranjeros estaban de acuerdo en reconocer que los curas párrocos tenían una autoridad

moral absoluta sobre la masa de la población y el gobierno colombiano contribuyó a reforzar su autoridad nombrando clérigos como miembros ex officio de las juntas de manumisión, de las juntas de educación primaria y de comités similares para el logro de causas beneficiosas. (p. 29)

Al respecto es pertinente resaltar las particularidades históricas de Colombia al momento de integrarse a la modernidad, pues aunque muchos países del continente ingresaron a este periodo con la reforma religiosa, en Colombia nos quedamos con la contrarreforma sustentada en argumentos de la neoescolástica¹⁵.

Pocos años después de proclamada la Independencia se impulsó el utilitarismo como referente básico de la filosofía política en la Nueva Granada, de esta manera cobró actualidad el concepto de “utilidad social de la ciencia”, ajeno hasta entonces a la cultura colonial de contenido religioso, jurídico y filológico.

De esta manera el benthamismo¹⁶ y la filosofía sensualista de Tracy se mezclaron en forma abigarrada con las más diversas doctrinas, las clases cultas colombianas

¹⁵ Con la Encíclica Aeterni Patris, emitida por el papa León XIII en la segunda mitad del siglo XIX, la Iglesia quiso impulsar el renacimiento de la filosofía escolástica de la Edad Media. Lo anterior, con el fin de restaurar el neotomismo a partir de la filosofía tradicional impulsada inicialmente por Santo Tomás de Aquino y denominada philosophia perennis o metafísica. Según Javier Ocampo- López (2008), la república conservadora retomó la escolástica como su filosofía oficial, lo cual fue reafirmado en el periodo de la Regeneración. Como consecuencia, el cartesianismo y ontologismo fueron cuestionados en las escuelas católicas.

¹⁶ El benthamismo es definido como el primer referente teórico que incluía la concepción liberal moderna del Estado y primera filosofía política sistemática que se enseñó con carácter oficial en las universidades de la Nueva Granada, luego de la Independencia y con la cual las clases cultas colombianas intentaron remplazar las enseñanzas jurídicas y políticas de la universidad colonial. El benthamista promovió ideas relacionadas con la racionalización del Estado moderno con una lógica de

intentaron remplazar la filosofía escolástica y los legados jurídicos y políticas del periodo colonial por los postulados teóricos de Jeremías Bentham, de donde se retomaron la libertad y orden como argumento básico de los civilistas de la época.

La consolidación de las ideas utilitaristas obedeció a que la burguesía buscaba una teoría acorde a sus intereses de modernizar el Estado, orden legislativo y gestión gubernamental con eficacia administrativa pero, sobre todo, instaurar un sistema económico fuerte.

Al respecto, varios autores como Jaramillo-Uribe (2001) coinciden en afirmar que fue el general Santander quien mediante decreto instituyó el Tratado de legislación de Bentham como obra de estudio obligatorio en las facultades de jurisprudencia de la naciente república. Se impuso el ideal de una sociedad dirigida por expertos técnicos, así como la esperanza del advenimiento del hombre blanco europeo, y más que europeo, sajón.

- **Opciones de salvación con inspiración clerical de nivel estatal**

En la segunda mitad del siglo XIX en Colombia, a diferencia de otros países latinoamericanos, el poder político se concentró en la defensa de la institución eclesiástica y el poder simbólico promulgado en el naciente proyecto de nación, de esta manera los valores impulsados estaban basados en los principios católicos.

economía capitalista según tres principios: economía, simplicidad y eficacia. Lo anterior apoyado en una burocracia técnica.

Durante el denominado liberalismo radical (1863-1880) se impulsaron los principios del pensamiento positivista comtiano con modificaciones según las demandas locales: “libertad, orden y progreso” en lugar de “amor, orden y progreso”. Los liberales apostaron por “el papel multiplicador de la economía”, por tanto impulsaron una educación orientada técnicamente con el afán de formar ingenieros, químicos, botánicos, geólogos, economistas o cualquier operario requerido para impulsar el proyecto económico moderno, desde esta perspectiva el utilitarismo tuvo su mayor auge.

La inspiración se concentró en las ideas de Spencer consignadas en libros como “Instituciones políticas” de (1894) sobre el impulso de la industria moderna como principal solución para los problemas políticos, económicos y sociales de una nación, además de visionar la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin. A lo anterior se sumó el concepto de libertad, aplicable en todos los aspectos de la vida cotidiana.

La actuación de gobierno de los radicales fue impulsada desde el utilitarismo, por eso se intentó acentuar con una propuesta educativa laica, algo que fue atacado sin tregua por la Iglesia católica. El utilitarismo y el positivismo eran para los teóricos tradicionalistas un error que la sociedad regenerada tenía que enmendar para hacerse digna de la protección de Dios.

Las propuesta de reducción de la religiosidad a la conciencia individual y su aceptación como algo útil para fines prácticos fue rechazada por los tradicionalistas, pero

si además se incluía el empirismo sensualista y una sicología materialista, entonces se aludía al ateísmo, por eso la difusión del benthamismo desde las cátedras de las escuelas oficiales llegó a convertirse en una de las causas de la desazón nacional que después de la Independencia se agudizó a mediados del siglo XIX, a tal punto que, según los conservadores, buscaba a través de la educación laica “desterrar a Dios de las aulas”; ese hecho ocasionó continuos enfrentamientos entre los grupos políticos de la época.

El sistema de educación deberá tener por principio primero la divina enseñanza cristiana por ser ella el Alma Mater de la civilización del mundo. (Núñez¹⁷ citado en Jaramillo-Urbe, 2001)

Lo anterior pese a los movimientos como el de los radicales liberales, quienes en 1870 lograron concretar el Decreto Orgánico mediante el cual la religión fue eliminada de los planes de estudio, y además permitió que misiones alemanas apoyaran y organizarán la educación para el territorio nacional.

El debilitamiento del liberalismo como fuerza política perdió impacto debido a hechos como la proclamación de la encíclica “Quanta Cura” de Pio IX , además de la difusión del Concilio Vaticano I, y de manera especial la encíclica de León XIII promovida por los partidos católicos y conservadores, lo cual facilitó una especie de oxigenación de la escolástica.

¹⁷ Aparte del discurso del presidente Rafael Núñez en 1885 al Consejo de Delegatarios para la Constitución de 1886.

Las últimas décadas del siglo XIX se caracterizaron por una agitación político-militar permanente y crisis en la producción económica, donde el modelo laico y utilitarista de los radicales fue convertido en un modelo católico tradicional en pro de consolidar una propuesta de educación dogmática y confesional. Sin desconocer que desde el contexto político se agudizó una campaña antiutilitarismo y antipositivismo.

Con la instauración del periodo de la Regeneración (1880-1930) el cristianismo fue retomado como factor ordenador en la sociedad moderna, donde la idea de progreso fue asociada con el orden moral, de esta forma se retornó a los postulados de la escolástica desde donde se aceleró la reivindicación de la tradición basada en la moral cristiana y la razón como sinónimo de religión.

Desde esta perspectiva, la Iglesia asumió la responsabilidad de conducir al hombre, al joven, al niño, a la mujer en ese proceso descubridor mediante la experiencia educativa con un modelo pedagógico consolidado a lo largo de su historia.

En ese contexto se presentaron en Colombia distanciamientos entre los sectores oligárquicos y los sectores populares, dando origen a otros grupos sociales como los obreros, que lograron alterar la legitimidad del régimen político establecido, lo cual redefinió el campo de acción de los partidos políticos y generó mutaciones significativas en sus estructuras.

La principal motivación que respaldó la campaña misional estatal estuvo sustentada en una especie de misión “civilizadora”, donde se buscó a toda costa superar el denominado “estado de barbarie”, creando así códigos éticos que contribuyeran a instaurar la norma que marcaría el horizonte de la nación, sobre todo la consolidación de principios que motivaran el deseo de salvación según el cultivo de virtudes inspiradas en la fe y la moral católica (Erazo, 2008).

Para la difusión de los principios establecidos en la carta magna la institucionalidad identificó a la educación como el medio multiplicador por excelencia de los ideales misionales, lo anterior por medio de los manuales y textos escolares, para poder así instaurar la denominada comunidad letrada con identificación clara de patrones civilizadores acordes con la visión homogenizadora estatal. Al respecto, varios autores coinciden al afirmar que la lengua fue una estrategia de cohesión que impulso, lo que Erazo (2008) sustenta como forma de control social:

Una comunidad letrada, que imagina una nación de iguales donde el “salvaje”, el “bárbaro”, el “incivilizado” es relegado a dejar de existir o, si insiste y resiste en mantener sus propios valores y cultura, quedará por fuera del proyecto nacional. (p. 24)

Para respaldar los principios establecidos en la Constitución política de 1886, en 1887 el Estado colombiano firmó el Concordato con la Santa Sede, con lo cual la Iglesia católica, apostólica y romana fue avalada para liderar los procesos educativos en todo el territorio nacional. De esta manera la religión fue un elemento que contribuyó a la cohesión social y moral de la naciente nación.

1.5.7 Argumentos sobre raza con pretensión científica

Muchos políticos e intelectuales de mediados del siglo XIX se preocuparon por sustentar y oficializar sus teorías sobre la degeneración de la raza. En medio de esos intentos se popularizó la eugenesia¹⁸ con la cual se retomaron argumentos de la biología, específicamente de la genética y el determinismo social, para respaldar la idea de la desventaja de las razas diferentes a la blanca. De esa forma se afianzaron parámetros darwinistas y spencerianos como evidencia significativa para sustentar la inferioridad de los indígenas, negros, mulatos y mestizos.

La eugenesia estuvo orientada a potenciar y posibilitar con medidas sociopolíticas el predominio de los más aptos, según la visión eurocéntrica, asunto que en nuestro contexto permitió el afianzamiento de ideologías racistas y agudizó prácticas de desigualdad social.

¹⁸ Desde mediados del siglo XIX y durante el siglo XX se argumentó desde la teoría de la eugenesia que ciertos grupos humanos eran inferiores, dicha teoría sirvió de respaldo al ideal de progreso y evolución social, este término tiene origen griego: eu: bien y genos: nacidos. Se le atribuyó el uso moderno a Francis Galton (médico francés pariente de Charles Darwin). Galton propuso en 1883, desde una perspectiva positivista, programas de mejoramiento humano por medio de apareamiento selectivo. Posteriormente, Joseph Arthur Gobineau enfatizó en sus escritos sobre la desigualdad de las razas humanas y sustentó que la degeneración de las razas se encuentra asociada a ciertas mezclas de sangre no adecuadas que podrían ser mejoradas mediante mezclas raciales, previa selección biológica y cultural y, de manera especial, enfatizó sobre la relación entre evolución y civilización. Al respecto, Herbert Spencer planteó la ley general de la evolución en relación con axiomas de la persistencia de la fuerza, de la indestructibilidad de la materia y de la continuidad del movimiento, sustentó que la evolución es una integración de la materia y una disipación concomitante del movimiento durante la cual la materia pasa de la homogeneidad relativamente indefinida e incoherente a una heterogeneidad relativamente coherente y diferenciada, mientras que el movimiento pasa por una transformación paralela (Spencer, p. 407). Desde la sociología Augusto Comte incluyó argumentos similares en su teoría del evolucionismo social. En la actualidad, desde las teorías de la genética se ha reevaluado la existencia de un genoma superior e inferior, y se insiste en que la humanidad dependa para su riqueza y sobrevivencia de su diversidad genética compleja y su ambiente.

1.5.8 Estrategias para perpetuar un proyecto de nación clerical

Con la constitución colombiana de 1886 se crearon y proclamaron como nacionales, desde la cultura dominante, valores simbólicos y culturales de obligatorio cumplimiento por todos los habitantes de la nación y quien no los cumpliera era catalogado como “bárbaro” o “salvaje” a quien se debía “civilizar”.

En ese proyecto de nación era inimaginable la diferencia de lenguas, tradiciones, cosmovisiones y valores simbólicos y culturales, aspectos que en nombre de la nación se convirtieron en objetivos educativos, por eso fue diseñado un proyecto educativo nacional facultado para asimilar, eliminar, excluir, y de esta manera contribuir a consolidar el proyecto de cultura nacional creado por el Estado.

Por lo anterior, en el siglo XIX la Iglesia desempeñó un papel preponderante en la vida política y social del país, a tal punto que, según Méndez (citado en Moreno, 1996), “las parroquias y los miembros del clero se dedicaron a officiar el rito de la política”, generando así la denominada “burocratización de la iglesia” (p. 94).

2. METODOLOGÍA

El presente capítulo se refiere a la metodología y resalta las fases o momentos para la realización del trabajo general. Al analizar y comprender los datos, según la pregunta planteada, se exponen referentes teóricos y técnicas enunciadas por la investigación cualitativa, en especial se retoman los aportes derivados de lo que se ha

denominado la “nueva historia intelectual”. Esta perspectiva plantea una profunda crítica epistemológica a la tradicional historia de las ideas y los esencialismos, invitando a reexaminar el lugar del lenguaje, el texto y el contexto en los intercambios comunicativos.

La metodología identificada posibilitó analizar los textos a partir de un componente histórico-contextual que demandó delimitar la historia cultural y la historia de la cultura política en las que se apoyó Martín Restrepo-Mejía, en medio de un proceso de apropiación personal y sociocultural desde donde se gestaron "los sentidos" de sus prácticas, en tanto expresiones de la cultura material y simbólica.

A partir de lo expuesto anteriormente, se mencionan las condiciones sociales e históricas de la producción del pensamiento del sujeto y del objeto de estudio; para ello es definida una ruta arqueológica que posibilitó describir las prácticas relacionadas con lo pedagógico en Martín Restrepo-Mejía.

2.1 Enfoque general de la investigación

Para analizar y comprender los datos, según la pregunta planteada, se retomaron referentes teóricos y técnicas enunciadas por la investigación cualitativa. Además de lo expuesto también fueron de gran utilidad para la realización del presente proyecto los aportes derivados de lo que se ha denominado la “nueva historia intelectual”. Sobre todo porque esta perspectiva plantea una profunda crítica epistemológica a la tradicional historia de las ideas y los esencialismos, invitando a reexaminar el lugar del lenguaje, el

texto y el contexto en los intercambios comunicativos, asuntos que desde el autor argentino Di Pasquale (2011) se explican como sigue:

Concibo que el abordaje de una historia intelectual enfocada exclusivamente desde la lingüística y desprendida del componente histórico-contextual se caracteriza por evidenciar un análisis demasiado estrecho y, en algunos casos, artificioso. La nueva historia intelectual, que pone el acento en los estudios de los lenguajes, debería articularse desde una historia cultural o, si se prefiere, desde una historia de la cultura política. No puede perderse de vista que el lenguaje es un fenómeno de la cultura material y simbólica del hombre elaborado en distintas situaciones y a lo largo del tiempo. Los "momentos de enunciación" de los lenguajes, dispuestos en los diferentes niveles discursivos, son el reflejo de un proceso de apropiación por parte de los actores sociales que construyen "los sentidos" de sus prácticas culturales. En tanto, el lenguaje político como objeto de estudio remite necesariamente al hecho cultural, ya que es a partir del "uso" social del mismo por parte de una comunidad interpretativa el que éste otorgue una significación "generalizada" y "compartida". (p.11)

La historia intelectual no supone la delimitación a una esencia de raza, de etnia, pues involucra diversos sujetos sociales, actores simbólicos y fronteras culturales. Desde esta perspectiva, la denominada historia intelectual motiva la revisión tanto de las condiciones sociohistóricas de la producción de un pensamiento como de sus espacios y mecanismos de circulación y recepción. Por eso rechaza categorías ideológicas universales y modelos de pensamiento puros:

En general, se establecía una línea que se dedicaba a realizar una exégesis de las obras principales. Estos textos en alguna medida constituían una herencia en el pensamiento moderno porque, entre otras cuestiones, estos sistemas de ideas se traslucían en los diseños políticos e institucionales actuales. La historia del pensamiento humano quedaba reducida a una especie de biografía del pensamiento. Tal maniobra analítica dejaba de lado el contexto social de producción de los textos. Estos sólo se analizaban en cuanto que constituían un "canon" que bajo el rótulo de "textos clásicos" interesaban a la luz que posibilitaban la comprensión y el establecimiento de una continuidad temporal con el presente. (Di Pasquale, 2011, p. 3)

Siguiendo esta línea, el trabajo propuesto alrededor de los aportes al campo de la pedagogía y la educación de Martín Restrepo-Mejía fue orientado con la convicción de que el lenguaje no es una realidad separable de las realidades sociales, un elenco de instrumentos neutros y atemporales del que se puede disponer a voluntad, sino una parte esencial de la realidad humana y, como ella, cambiante.

Por eso se hizo necesario comprender las articulaciones entre las élites sociales y el conjunto social en un momento histórico y contexto determinado. En este orden de ideas, fue menester articular diferentes opciones al revisar la propuesta restrepista mediante el análisis de sus obras, desde una perspectiva descriptiva, interpretativa y explicativa.

De esa manera se abordó la obra de Martín Restrepo-Mejía que marcó la historia pedagógica de Colombia en una sociedad que imponía una determinada orientación ideológica, atravesada por diferentes eventos y acontecimientos tanto sociales como políticos, en medio de una red de discursos que también lo constituye y lo construye, de ahí la relevancia que el análisis arqueológico asigna a los documentos dependiendo de sus condiciones de aparición, al momento de preguntarnos lo que somos como producto de unas prácticas discursivas que producen distintos saberes.

Al autor no considerado, desde luego, como el individuo que habla y que ha pronunciado o escrito un texto, sino al autor como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia. Este principio no actúa en todas partes ni de forma constante: alrededor de nosotros, existen bastantes discursos que circulan, sin que su sentido o su eficacia tengan que venir avalados por un autor al cual se les atribuiría... (Foucault, 2008, p.16)

Además de lo expuesto, se retomaron aportes teóricos y técnicos devenidos desde la arqueología, sobre todo en lo relacionado con la renuncia a la concepción trascendental de la historia. Es decir, no se realizó una simple relación de hechos de forma lineal y evolutiva con búsqueda de génesis y teleologías determinadas, no se buscó desentrañar las intencionalidades o finalidades ni las causas; por lo tanto, no se buscó hacer la historia de las ideas que se rige por un modelo representativo donde es objetivo esencial la secuencialidad, la continuidad, la totalización, por el contrario, interesó de manera particular identificar umbrales, rupturas, límites y transformaciones, y de esa manera se trató de superar la tendencia de la historia continua.

En este contexto, la arqueología como metodología de investigación permitió visionar el discurso mucho más que un documento y pasar a la identificación de saberes, poderes, sujetos, objetos, marginales y/o marginados en sí, relaciones de poder que identifican la interrelación de sujetos en contexto.

Desde la perspectiva arqueológica los enunciados y discursos sobrepasan a los autores, de ahí el valor dado a los textos para lograr crear una red de análisis. En virtud de lo anterior recobra importancia lograr identificar el discurso que configuró el saber pedagógico de Martín Restrepo-Mejía y las teorías orientadoras.

Abordar los escritos de Martín Restrepo-Mejía desde la arqueología permitió profundizar sobre la transformación de los mismos y las especificidades históricas que los caracterizan. Con lo anterior también fue posible identificar las distancias con otros postulados teóricos de la época.

Al respecto, se retoman algunos planteamientos de Foucault cuando propone un trabajo de descripción sobre el archivo donde no percibe la masa de textos compilados sobre el evento histórico, sino el conjunto de las reglas que en un tiempo y lugar posibilitaron la circulación de un determinado discurso; el método arqueológico recurre a la historia, pero "esta estrategia no implica buscar las verdades del pasado sino el pasado de nuestras verdades" (Foucault, 1988. p. 33)

2.2 Fases durante el manejo de la información

Para la búsqueda y consulta de fuentes primarias retomé los aportes establecidos por el profesor Alejandro Álvarez Gallego, quien planteó que “las fuentes primarias son todos los documentos que se vayan a tener en cuenta en la descripción arqueológico-genealógica. independientemente de si son libros, panfletos, revistas, transcripciones orales, fotos, sonovisos, anónimos o de un autor reconocido, de circulación amplia o restringida”. Al respecto procedí inicialmente con la identificación de fuentes, luego con la revisión de los documentos, posteriormente seleccioné el material requerido, pasando luego a la lectura y tematización pero a partir de allí complementé las orientaciones del profesor Álvarez con herramientas posibilitadas por medios tecnológicos.

- **Fase I. Identificación de las fuentes y rutas de acceso a la información**

Para la realización del trabajo se diseñaron varias estrategias de acuerdo con los objetivos y las preguntas de la investigación, por eso se realizó una exploración en archivos, entrevistas a expertos, de esta manera se examinó la recuperación de la ruta geográfica profesional seguida por Martín Restrepo- Mejía. Para complementar se buscó la participación en diferentes eventos, congresos, coloquios o foros realizados en Colombia y en países vecinos donde se socializaron trabajos similares.

Con el fin de acceder a la información dispersa se visitaron diferentes instituciones públicas y privadas, entre ellas, el Archivo Departamental de Antioquia, la Biblioteca Pública Piloto, el archivo general del Palacio de la Cultura de Antioquia, el Archivo del

Congreso de la República, La Biblioteca Nacional de Colombia, así como bibliotecas de diversas universidades del nivel regional, departamental y nacional. En este primer momento de la investigación se diseñó una ruta de ubicación bibliográfica de los datos y un instrumento guía para la organización de la información.

Lo anterior, según lo planteado por el profesor Alejandro Álvarez Gallego (2009) quien planteó que: “Se recomienda no tener sólo en cuenta las fuentes especializadas, es importante buscar en novelas, en ensayos de personas no especialistas, en la prensa, en revistas de divulgación, incluso de farándula, en manuscritos, en canciones, lo anterior implica buscar en la Web, en Bibliotecas, Museos, Archivos Históricos, Filmotecas, Archivos de Audios, Archivos de baúl (Familiares), Testimonios orales, Hemerotecas”

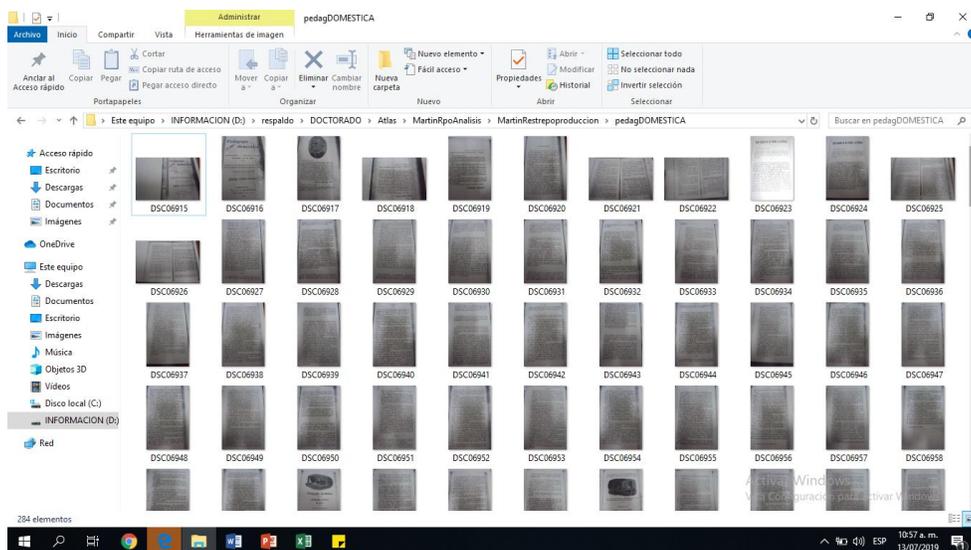
- **Fase II. Recolección de la información**

Además de la exploración de fuentes secundarias se realizaron conversatorios con expertos en historia de la práctica pedagógica en Colombia. Lo anterior requirió desplazamientos a diferentes archivos y bibliotecas según la ubicación de la producción intelectual de Martín Restrepo-Mejía. De allí se diseñó la ruta de búsqueda a partir de la identificación de un listado con sus referentes bibliográficos generales y ordenadas según la ubicación.

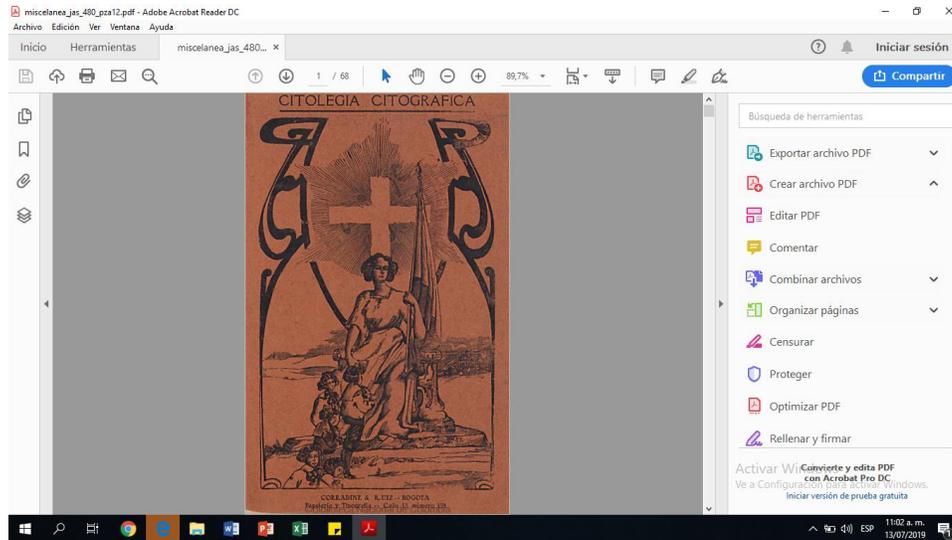
Paralelo a lo anterior, se realizó la revisión documental de escritos sobre instrucción pública en Antioquia y Colombia en general, textos jurídicos, cartas pastorales, manuales de educación católica, libros, periódicos como “La Niñez y el Peñón”, cartillas, entre otras publicaciones relacionadas de Martín Restrepo- Mejía.

Fase III Selección de documentos y digitalización

Según el listado realizado se seleccionaron los documentos considerados como más destacados. Lo anterior, tratando de compilar documentos de la mayor cantidad de fuentes posible. Posteriormente, el material seleccionado fue escaneado en su totalidad.



(Elementos de Pedagogía escaneada)



(Citolegia-citográfica escaneada)

Fase IV. Prelectura y tematización de documentos

Posteriormente se realizó lectura general de los textos seleccionados para conocer su temática y de esa manera clasificar el material y organizarlo por fichas para organizar y clasificar dicha información por temas. De esa manera se procedió con el fichaje de los documentos siguiendo el orden de los temas.

TIPO DE DOCUMENTO Periódico – Revista – Enciclopedia- Libro – Diccionario - Volante – Textoescolar – Cartilla – Manuscrito – Testimonio oral – Cuaderno Escolar –Literatura – Música – Fotos - otros...		Nº Secuencial numérico	
DATOS BIBLIOGRAFICOS: Tomado de			
LOCALIZACION DEL DOCUMENTO: Lugar de procedencia: Archivo, biblioteca, institución, persona ... Referencia para llegar a él.			
TEMAS:			
Pregunta:	PALABRAS FRACES O PROPOSICIONES QUE INSINUAN ENUNCIADOS O FUERZAS		
	CONTENIDO "Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente" (pg.....)	Espacio discursivo nuclear (correlativo) Lo decible que constituye sujetos, instituciones, conceptos, objetos.	Espacio discursivo asociado (colateral) Lo decible que constituye sujetos, instituciones, conceptos, objetos.
	FUERZAS: Relaciones, tensiones explícitas o implícitas que se evidencian en acciones propuestas para intervenir, modificar, afectar algo; o resistirse, como aquello que provoca la acción de modificar un estado de cosas.		
Esoenarios: dónde (lugar de enuncialción... desde dónde se dice... no importa por ahora el nombre propio de la entidad) "Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente, incensando - subrayando lo que se quiere destacar" (pg....)	Sujetos: quién (posiciones de sujeto... no se refiere a un individuo en particular con nombre propio) "Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente subrayando lo que se quiere destacar" (pg....)	Saberes (Conceptos – Objeto): qué.... (el sustantivo, o a lo que se refiere como categoría) "Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente subrayando lo que se quiere destacar"	
COMENTARIOS			
Este apartado es clave porque acá se van escribiendo ideas que servirán para hilvanar después el texto final. Se puede comentar, si es necesario: - el contenido del párrafo en el conjunto de la obra - si se quiere decir algo sobre las palabras, los hechos, las fuerzas o las actitudes seleccionados - aportes que van surgiendo para armar los argumentos que se desarrollarán en el trabajo - preguntas que van quedando sin resolver - intuiciones, pistas, ideas que surgen para rastrear en nuevos documentos - posibles tesis centrales que provisionalmente van surgiendo y que quedan sujetas a verificación en la lectura de nuevos documentos y en el cruce de la información que se va discriminando			

(Ficha de análisis de primer nivel diseñada por el profesor Alejandro Álvarez Gallego)

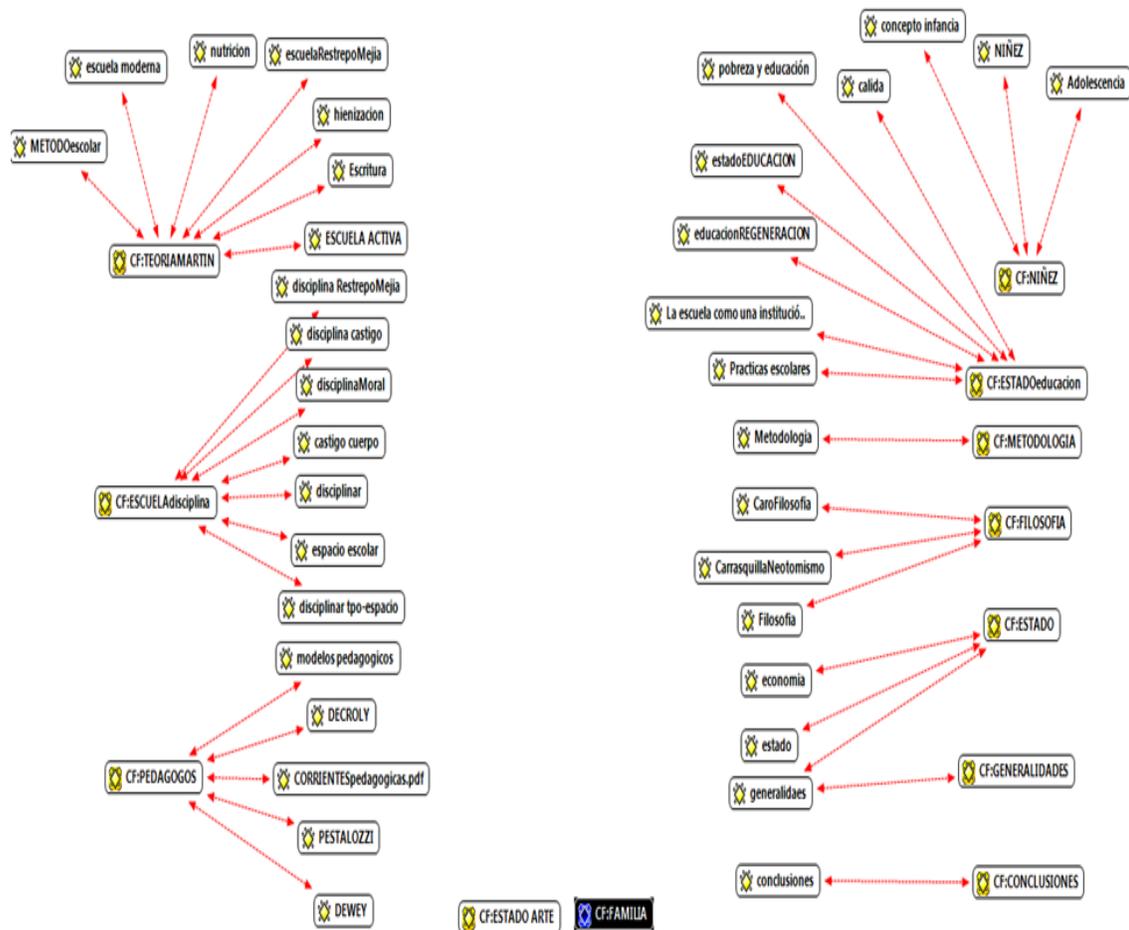
Nota: Las fuentes secundarias (libros, tesis, revistas) se reseñaron según el formato indicado a continuación:

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES INFANCIA Y JUVENTUD
TESIS: HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN COLOMBIA ENTRE 1819-1928
 "Grupo de Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades"
 CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES
Reseña de texto elaborada por MARIFELLY GAITAN ZAPATA
Enero de 2012

REFERENCIA	
IDEAS FUERZA	
REFERENTES	
REFERENCIAS PEDAGÓGICAS	
AUTORES (citados)	

Fase V. Identificación de categorías fuerza y triangulación de la información

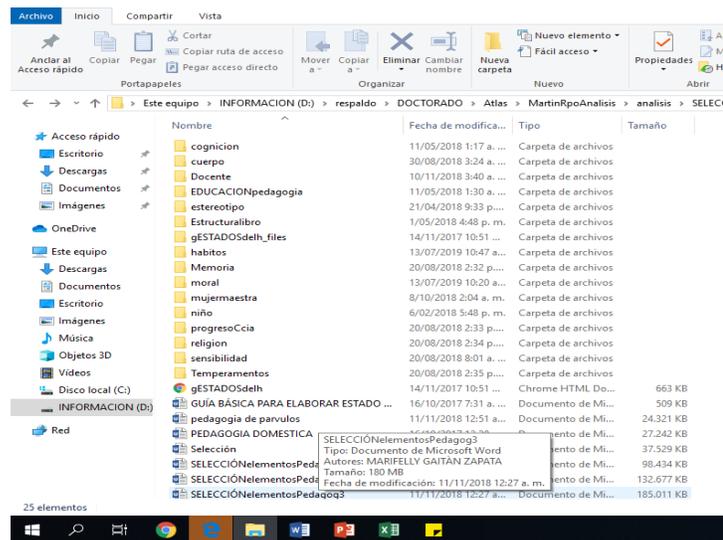
Adicional a lo establecido en la ficha de primer nivel sugerida por el profesor Álvarez, también se realizaron reseñas de los documentos con significativa extensión, lo anterior con el fin complementar la clasificación y análisis de la información según las categorías identificadas durante el proceso de tematización inicial. Posteriormente se procedió a triangular la información utilizando el software Atlas.Ti.



Además, se clasificó y codificó la información obtenida tratando de articular las diferentes versiones documentales de acuerdo con los datos históricos, pedagógicos, jurídicos y culturales, según el periodo trabajado, de esta manera se buscó intervenir la dispersión de los discursos y la identificación de las formas de circulación de los enunciados o temáticas.

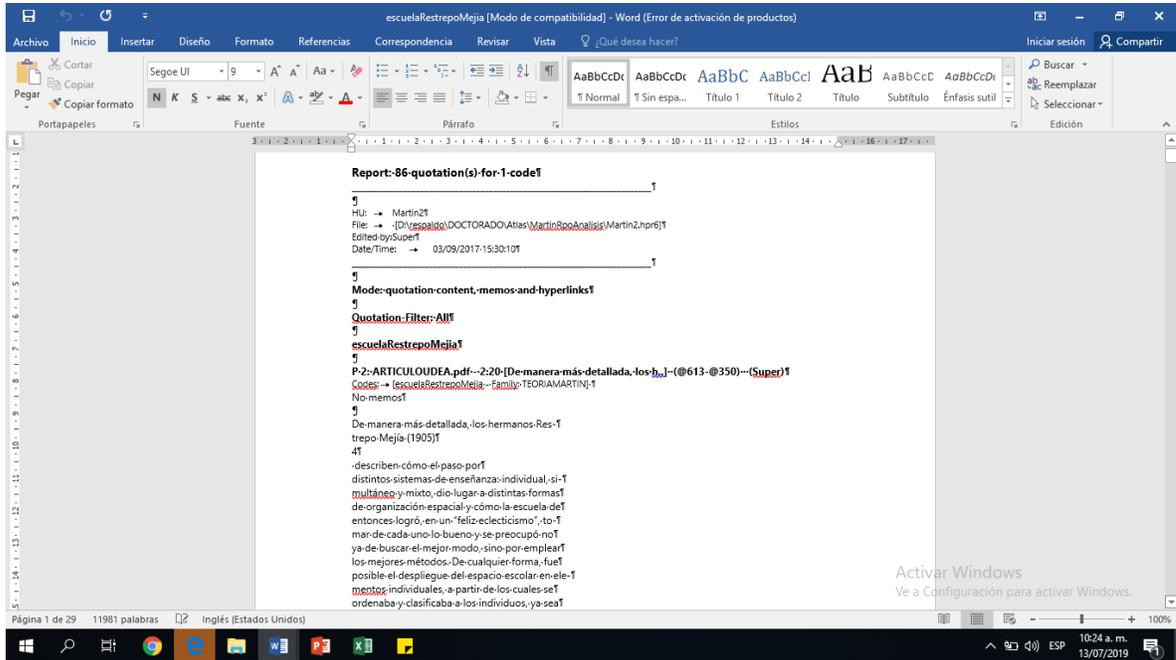
Teniendo en cuenta lo importante de la reconstrucción de la información, se incluyeron diferentes estrategias para la triangulación¹⁹ de los datos al momento de la construcción teórica. Esto con el fin de avanzar en la comprensión y conceptualización respectiva e identificar el lugar de los enunciados y articulación en los discursos, así como la forma en que se complementan, transforman o diferencian.

Fase VI. Clasificación de la información digitalizada por categorías



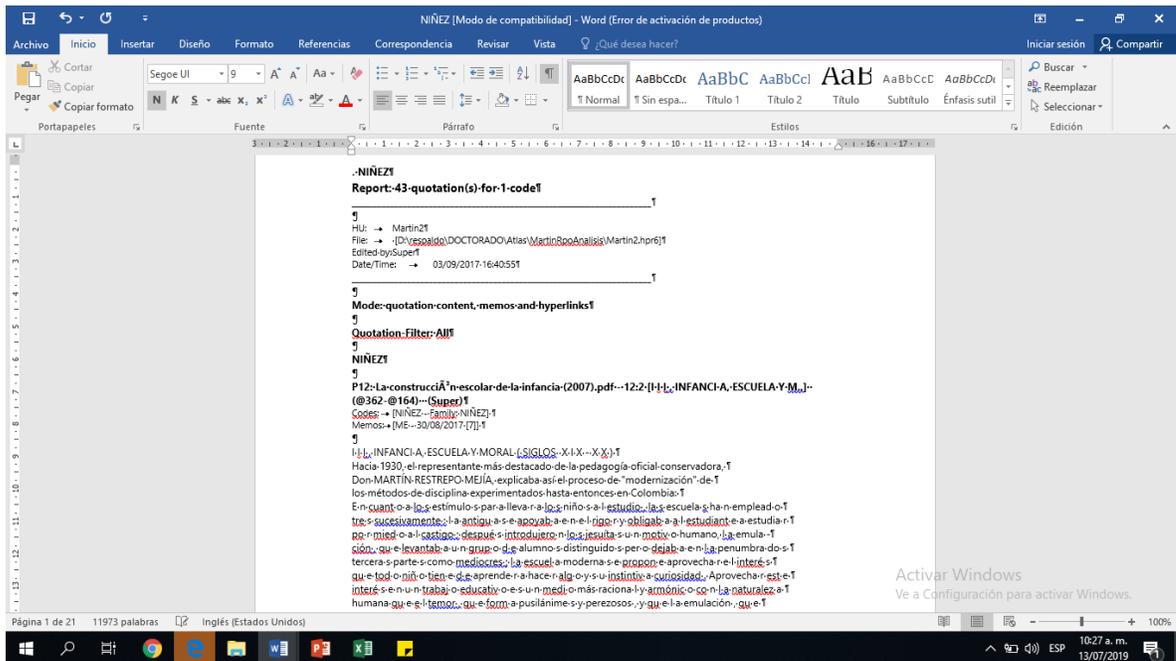
¹⁹ La triangulación, según Benavides y Gómez-Restrepo (2005), hace referencia a la utilización de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno, lo anterior porque se supone que al utilizar una sola estrategia, los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia y que la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. La triangulación entonces, representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia, no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes. Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos.

Fase VII. Emisión de reportes según las categorías identificadas



INFANCIA

D:\respaldo\DOCTORADO\Atlas\MartinRpoAnalysis



Fase VIII. Elaboración de tabla de contenido por capítulo según categorías identificadas

Tesis completaMARTIN-RESTREPOMEI/Amarifelly - Word (Error de activación de productos)

Archivo Inicio Insertar Diseño Formato Referencias Correspondencia Revisar Vista ¿Qué desea hacer? Iniciar sesión Compartir

Esquema Regla Una página Ver en paralelo
 Modo de lectura Diseño de impresión Diseño web Borrador Líneas de la cuadrícula Vistas Panel de navegación Zoom 100% Ancho de página Nueva ventana Organizar todo Dividir Desplazamiento sincrónico Cambiar ventanitas Restablecer posición de la ventana Macros

CONTENIDO	116
RESUMEN	118
PRESENTACIÓN	119
INTRODUCCIÓN	119
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	119
1.1 Planteamiento del problema y referencias generales	119
1.1.1 Motivación de un contexto contextualizado	205
1.1.2 Formosa relacionada con el problema de Martín Restrepo Mejía	215
1.2 Justificación y propósito del proyecto	205
1.3 Objetivos	205
1.4 Referencias investigativas sobre historia de la educación	205
1.4.1 Referencia sobre el contexto colombiano	215
1.4.2 Referencia sobre el contexto colombiano: Argentina, Brasil y Venezuela	215
1.4.3 Referencia sobre contextos comparados: Colombia, Ecuador, Chile	215
1.5 Contexto teórico y metodológico de la investigación contextualizada	205
1.5.1 Definición de tipos de guerra, táctica de guerras en tiempos de independencia	215
1.5.2 Argumento de una nación en su etapa de independencia	215
1.5.3 Referencia general de la investigación	215
1.5.4 Contexto contextualizado en un tiempo de guerra	215
1.5.5 Contexto de la historia de la educación en un tiempo de guerra	215
1.5.6 Contexto de la historia de la educación en un tiempo de guerra	215
1.5.7 Referencias sobre el contexto de la educación	215
1.5.8 Referencias para el contexto de la educación	215
2. METODOLOGÍA	205
2.1 Etapas generales de la investigación	205
2.2 Fase de revisión de la investigación	205
3. REFERENCIAS PARA COMPRENDER EL SISTEMA EDUCATIVO PLANTEADO POR MARTÍN RESTREPOMEI EN EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	215
3.1 Fase preliminar para comprender el sistema educativo planteado por Martín Restrepo Mejía	205
3.2 Características generales de la investigación	1125
3.3 El estudio contextualizado contextualizado en un tiempo de guerra	1125
3.4 El estudio contextualizado contextualizado en un tiempo de guerra	1125
3.5 Referencias teóricas y prácticas de un gobierno liberal en un gobierno conservador, ingenieros y conservadores	1125
3.6 Referencias teóricas y prácticas de un gobierno liberal en un gobierno conservador, ingenieros y conservadores	1125
3.7 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.8 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.9 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.10 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.11 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.12 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.13 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.14 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.15 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.16 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.17 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.18 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.19 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.20 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.21 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.22 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.23 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.24 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.25 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.26 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.27 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.28 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.29 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.30 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.31 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.32 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.33 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.34 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.35 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.36 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.37 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.38 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.39 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.40 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.41 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.42 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.43 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.44 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.45 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.46 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.47 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.48 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.49 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.50 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.51 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.52 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.53 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.54 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.55 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.56 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.57 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.58 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.59 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.60 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.61 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.62 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.63 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.64 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.65 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.66 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.67 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.68 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.69 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.70 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.71 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.72 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.73 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.74 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.75 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.76 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.77 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.78 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.79 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.80 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.81 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.82 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.83 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.84 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.85 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.86 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.87 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.88 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.89 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.90 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.91 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.92 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.93 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.94 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.95 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.96 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.97 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.98 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.99 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125
3.100 Referencias y prácticas del movimiento en Colombia	1125

Página 11 de 308 70662 palabras Español (España) 11:36 a. m. 13/07/2019

Tesis completaMARTIN-RESTREPOMEI/Amarifelly - Word (Error de activación de productos)

Archivo Inicio Insertar Diseño Formato Referencias Correspondencia Revisar Vista ¿Qué desea hacer? Iniciar sesión Compartir

Esquema Regla Una página Ver en paralelo
 Modo de lectura Diseño de impresión Diseño web Borrador Líneas de la cuadrícula Vistas Panel de navegación Zoom 100% Ancho de página Nueva ventana Organizar todo Dividir Desplazamiento sincrónico Cambiar ventanitas Restablecer posición de la ventana Macros

1.1.1 Motivación y contextualización	1119
1.1.2 Formosa relacionada con el problema de Martín Restrepo Mejía	1119
1.1.3 Referencias investigativas sobre historia de la educación	1119
1.1.4 Referencia sobre el contexto colombiano	1119
1.1.5 Referencia sobre el contexto colombiano: Argentina, Brasil y Venezuela	1119
1.1.6 Referencia sobre contextos comparados: Colombia, Ecuador, Chile	1119
1.1.7 Contexto teórico y metodológico de la investigación contextualizada	1119
1.1.8 Definición de tipos de guerra, táctica de guerras en tiempos de independencia	1119
1.1.9 Argumento de una nación en su etapa de independencia	1119
1.1.10 Referencia general de la investigación	1119
1.1.11 Contexto contextualizado en un tiempo de guerra	1119
1.1.12 Contexto de la historia de la educación en un tiempo de guerra	1119
1.1.13 Contexto de la historia de la educación en un tiempo de guerra	1119
1.1.14 Referencias sobre el contexto de la educación	1119
1.1.15 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.16 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.17 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.18 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.19 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.20 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.21 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.22 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.23 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.24 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.25 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.26 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.27 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.28 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.29 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.30 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.31 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.32 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.33 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.34 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.35 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.36 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.37 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.38 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.39 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.40 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.41 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.42 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.43 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.44 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.45 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.46 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.47 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.48 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.49 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.50 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.51 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.52 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.53 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.54 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.55 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.56 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.57 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.58 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.59 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.60 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.61 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.62 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.63 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.64 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.65 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.66 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.67 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.68 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.69 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.70 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.71 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.72 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.73 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.74 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.75 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.76 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.77 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.78 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.79 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.80 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.81 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.82 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.83 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.84 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.85 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.86 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.87 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.88 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.89 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.90 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.91 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.92 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.93 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.94 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.95 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.96 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.97 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.98 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.99 Referencias para el contexto de la educación	1119
1.1.100 Referencias para el contexto de la educación	1119

Página 12 de 150 70662 palabras Español (Colombia) 11:34 a. m. 13/07/2019

- **Fase IX. Redacción del informe por capítulo, según categorías identificadas y guía temática establecida en la tabla de contenido**

En esta etapa se buscó articular la información recogida procurando relacionar los datos hallados de la problemática planteada.

- **Fase X. Socialización de avances de forma escrita en diferentes espacios**

En esta fase se socializaron los resultados de análisis obtenidos sobre el pedagogo Martín Restrepo-Mejía, lo anterior mediante un proceso de representación²⁰. Los avances del trabajo se socializaron en espacios y con investigadores del contexto nacional e internacional. Los resultados se orientaron en tres direcciones: contexto histórico, significado histórico del estudio y aportes a la identidad pedagógica.

- **Relacionados con la generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos**
 - o Identificación de la ruta metodológica planteada por Restrepo-Mejía en la ejecución de su propuesta pedagógica.
 - o Sistematización de la experiencia de Martín Restrepo-Mejía.

²⁰ La representación de los datos es abordada por Coffey y Atkinson (2003) en el texto “Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación”, donde sustenta que el análisis no es sólo una manera de clasificar, categorizar, codificar o confrontar datos por medio de la colección sino que les damos forma. No es simplemente cuestión de identificar formas del habla o regularidades de la acción.

- **Conducentes al fortalecimiento de la capacidad científica nacional**

- o Visibilización de uno de los pedagogos de la historia latinoamericana olvidados y poco reconocidos en la historia de la pedagogía.
- o Acercamiento con expertos de la pedagogía latinoamericana interesados en destacar experiencias relacionadas con la historia de la pedagogía latinoamericana.
- o Potenciar los lazos académicos entre universidades de Colombia y otros países.

- **Dirigidos a la apropiación social del conocimiento**

- o Acercamiento con historiadores de la pedagogía latinoamericana interesados en destacar experiencias relacionadas con la historia de la pedagogía latinoamericana.
- o Publicación de tres ensayos académicos en temas relacionados con la historia de la pedagogía, historia comparada como método de investigación pedagógica.

3. REFERENCIAS PARA COMPRENDER EL SISTEMA EDUCATIVO PLANTEADO POR MARTÍN RESTREPO-MEJÍA: ENTRE LO ECUMÉNICO Y LA MODERNIDAD

Después de las guerras de emancipación colonial americana, en nuestro continente se aceleró la creación de estados nacionales, por tanto surgieron procesos de repoblamiento, gobernanza y redistribución territorial, lo cual generó nuevas dinámicas en diferentes ámbitos como la política, la cultura, la educación, lo jurídico y la demografía, entre otros asuntos, hecho que ameritó replantear los postulados teóricos instalados durante el periodo de la colonia.

En el contexto colombiano de finales del siglo XVIII se replanteó la historia local a la luz de nacientes corrientes teóricas de origen europeo como la sociología, la psicología, la economía, la demografía y las ciencias políticas, entre otras disciplinas, cuyos postulados fueron recibidos en confrontación con la religión católica. Según lo expuesto, se adelantaron prácticas que influyeron en la naciente historia moderna desde donde fueron replanteados asuntos de carácter político, religioso, cultural y social, que terminaron influyendo los procesos educativos de la época.

Precisamente, en el presente capítulo se exponen contenidos relacionados con las transformaciones en el pensamiento colombiano de finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX y su influencia en la configuración del pensamiento tomista de la

época, que en materia educativa permite comprender el significado del aporte educativo de Martín Restrepo-Mejía incluyendo asuntos teóricos que incidieron en la conformación del pensamiento moderno en la Colombia y las formas de contextualizar disciplinas y prácticas educativas en un periodo donde, según Saldarriaga (2003), confluyeron la pedagogía tomista, la pedagogía empirista y la pedagogía racionalista.

Articulado a lo anterior resulta posible identificar influencias teóricas durante finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, lo cual enuncia asuntos como: 1) Bifurcación de corrientes de pensamiento local con diversos enfoques teóricos y metodológicos que influyeron en la configuración de una versión local del pensamiento moderno. 2) Influencia europea en la configuración del pensamiento americano liderado por intereses dominantes según poderes políticos y religiosos de la época. 3) Reconfiguración católica de nuevas disciplinas, con lo cual lograron respaldar una novedosa lectura religiosa de los acontecimientos locales. 4) Perfilamiento de procesos educativos a la luz de transformaciones políticas, históricas, económicas, culturales, filosóficas y científicas de la época.

3.1 Fuero jurídico para consolidar el sistema educativo propuesto por Martín Restrepo-Mejía

Después de la Independencia y a partir del predominio de los gobiernos liberales, en la Nueva Granada se impulsaron las ideas de orden, progreso y bienestar a la par con las de desarrollo, nación, política, economía y república pretendidamente modernas, lo

cual estaba inspirado en planteamientos retomados de pensadores internacionales como Augusto Comte, Herbert Spencer y Jhon Stuart Mill (Zuluaga, 2002).

A lo largo del siglo XIX, en Colombia se adelantaron diferentes propuestas de secularización lideradas por los liberales, que quedó registrado, primero en la Constitución de 1853, con la cual se abrieron las puertas al federalismo en Colombia, y luego en la Constitución de Rionegro de 1863, acto que fue refutado por los conservadores según lo proclamado con el enfoque confesional de la Constitución de 1886 (Zuluaga, 2002).

Posterior al periodo de la independencia un grupo de intelectuales liberales de la época fueron los llamados a ejecutar las reformas, entre ellas las de educación, se trató de romper con la herencia colonial hispánica a la cual se le atribuía el tutelaje mental, político y económico. En razón de lo anterior se adelantó una campaña de modernización de la mano de la racionalidad científica sobre lo que denominaron algunos el esoterismo y el pensamiento religioso.

La instrucción Pública emerge, en el siglo XIX en un escenario caracterizado por el caos, la dispersión y la lucha. De ahí que una de sus primeras funciones sea reinterpretar y subyugar las fuerzas procedentes de la Colonia, los conocimientos producidos por la Expedición Botánica, las ideologías que tomaron cuerpo al fragor de la lucha por la independencia y sobre todo las contradicciones que se desarrollaron en el campo patriota tanto a nivel político como cultural. La instrucción pública debía plasmar el nuevo rostro de la nacionalidad a partir del sometimiento de fuerzas tan hostiles, heterogéneas y

móviles como la iglesia, los poderes locales, los padres de familia y los vecinos. Pues la Instrucción Pública como creyeron los fundadores de la república, nos haría libres...En el reino de la dispersión, la Instrucción Pública como estrategia del poder debía: ordenar, diferenciar, delimitar, neutralizar, desplazar, especializar, jerarquizar, seleccionar, controlar, en una palabra implantar una nueva dominación de la ley, del estado y de la lógica. (Echeverry, 1984, p. 1)

Con esas premisas, las predominancias liberales convirtieron la educación en estrategia de acreditación de su proyecto político. Durante el denominado Olimpo Radical (1849-1884) se impulsaron medidas como la separación Iglesia- Estado, la expulsión de los jesuitas, la desamortización de manos muertas y la desvinculación Iglesia-educación (Zuluaga, 2002; Silva, 1989). A finales de 1870, la hegemonía conservadora se impuso bajo los preceptos de la unidad católica, centralización e intervencionismo como los principales pilares sobre los cuales debería girar su proyecto político y desde donde lideraron la consolidación de colegios y universidades con su orientación pedagógica en nombre de la ciencia. Todo bajo los principios de una religión católica universal.

Católico significa en griego universal; y en efecto, el modelo de hombre integral anunciado en el Evangelio llegó a ser, sin duda, el arquetipo del humanismo occidental, incluso del humanismo laico, aun hasta hoy. Pero una cosa es en el texto sagrado y otra en los textos donde históricamente la institución romana ha historizado su ideal. Hemos dicho ya que para el catolicismo postridentino tampoco se dudaba de la universalidad y la igualdad absoluta del género humano y de su fin trascendente: llegar a la perfección destinada por el Creador para el hombre, a través de su ascenso por etapas de desarrollo. Pero el modelo de hombre por formar, para la pedagogía confesional oficial de la Hegemonía

Conservadora, ese hombre universal cristiano y católico, y además modelo de ciudadano, es puesto en tierra por medio de un juego de modificadores, para adaptar el modelo universal de facultades a los fines segundos, a los casos particulares, a los diversos estados del hombre. (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 2007, p.163)

La transición política del régimen liberal al conservador se impulsó a partir de 1878, la transformación se consolidó con la reforma constitucional de 1886, pero la hegemonía católica se concretó con el Concordato de 1887, lo que dio paso al predominio ecuménico conservador en medio de tensiones y conflictos, y que caracterizó la historia nacional desde donde la Iglesia vaticinó el declive ante acciones contrarias, de ahí la relevancia de sentencias como la emitida por Monseñor Rafael Carrasquilla en 1899 cuando dijo que: “Los pueblos que rechazan á la Iglesia católica son naciones suicidas” (Carrasquilla, 1899, p. 62).

3.2 Consolidación regeneracionista con tendencia neotomista

La historia estatal colombiana de finales del siglo XIX estuvo marcada por la hegemonía conservadora, la cual le asignó una particular diferencia con respecto al resto de países latinoamericanos, caracterizados por el proyecto civilizador liberal basado en los principios de libertad, orden y autoridad. Precisamente, al periodo de hegemonía conservadora que se instauró en Los Estados Unidos de Colombia, a partir de la firma del Decreto del 10 de septiembre de 1885 por parte de Rafael Núñez, se le denominó Regeneración y estuvo acuñado por la reforma política que originó la Carta Constitucional de 1886.

Lo anterior producto de la alianza sin precedentes entre el clero regentado por el arzobispo Telésforo Paúl y el régimen conservador, cuyos principales representantes fueron Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, ello con el fin de intervenir las tensiones existentes derivadas de los privilegios especiales del clero que fue vital para que el catolicismo se proclamara como la religión oficial del país, a partir de lo cual se estimuló la llegada de diferentes órdenes religiosas al territorio nacional con fines evangelizadores.

La unión entre Estado, Iglesia católica y partido conservador marcó la historia política, la sociedad y la cultura colombiana. La Constitución Política de 1886 y el Concordato con la Santa Sede en 1887, iniciaron procesos que buscaron el orden desde perspectivas de homogeneidad, con tendencias discriminatorias y exclusiones clasistas; circunstancias que imposibilitaron la coexistencia de diferentes corrientes del pensamiento religioso, mutilando la diversidad étnica y cultural de la Nación. (Camacho-Molano, 2008, p. 1)

La modernidad implicó, sobre todo en el hemisferio de occidente, una nueva dimensión política donde el Estado y la ley presentaron nuevas conformaciones. Durante el período de la república, en Colombia se produjo la confluencia entre diferentes construcciones discursivas, como el postulado militar y el religioso. En este contexto emergió la construcción de un “nuevo derecho”, un nuevo orden si se quiere, más moderno y más vinculado con las ideas de la Ilustración. Esta nueva construcción se dio en medio del conflicto político y económico, ante el fortalecimiento de un capitalismo mercantil enmarcado en la idea de propiedad privada. Lo anterior posibilitó crear nuevos

sujetos de conocimiento, lo cual generó el apareamiento de una nueva concepción de individuo, de ciudadano y de soberanía, ideas que estudiaremos con algún detalle para ver cómo se manifestaron a finales del siglo XIX y principios del XX.

Sin embargo, esta tendencia generó profundas insatisfacciones en un sector de la población colombiana; muestra de las diferencias existentes entre sectores, especialmente la Iglesia y un grupo de liberales de donde surgieron representantes como Rafael Uribe Uribe (Morales-Benítez, 1988), quien a principios del siglo XX se mostró en desacuerdo con la ideología oficial, así lo expresa:

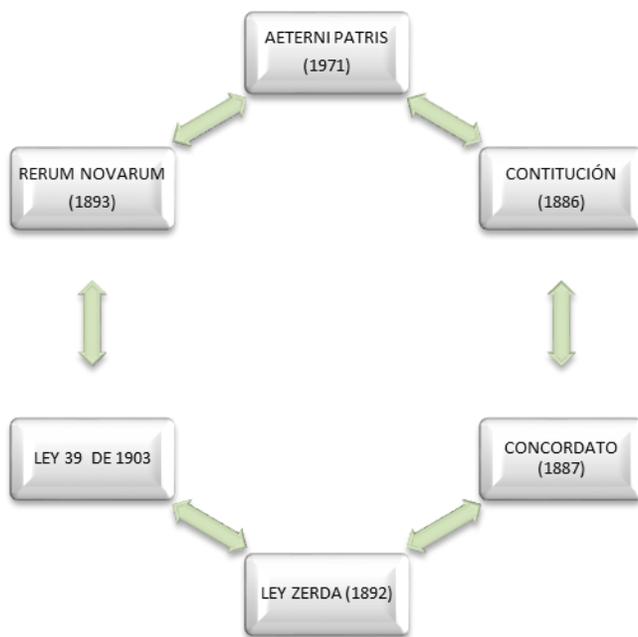
Ochenta años hemos gastado llevando en los labios esos nombres de libertad y democracia sin que su reinado haya venido. ¿Por qué? Porque es imposible conciliar términos antagónicos como democracia y libertad de un lado, e ignorancia del otro. Es edificar sobre arena: al menor soplo para la libertad, para el deber, para la ciencia, para la moral, para el arte. Como dice Haeckel: “la ignorancia sólo es fecunda para el mal, y es la más radical de las debilidades, porque entrega al hombre atado de pies y manos a los choques de la vida y a los rigores de la naturaleza, anula o inmoviliza a los más viriles, los rodea de engaños, los fatiga de errores [...] La extirpación rápida, sistemática y enérgica del analfabetismo, que es una vergüenza nacional en pleno siglo XX, debe emprenderse como una cruzada, LA UNICA CRUZADA QUE COLOMBIA NECESITA. (Morales-Benítez, 1988, p. 90).

La historia constitucional colombiana y los acontecimientos políticos acaecidos en la segunda mitad del siglo XIX, no solo ayudan a explicar la evolución política del país

sino que ilustran las razones de la marcada influencia teológica en el marco jurídico de Colombia que, en consecuencia, influyó en la configuración institucional de la época y su perduración.

Durante el periodo de la hegemonía conservadora se crearon diferentes instrumentos jurídicos facilitadores de la administración educativa en articulación con la filosofía liderada desde el clero y el partido político regente, en virtud de lo anterior, es posible identificar hitos de referencia jurídica con significativa influencia conservadora como la encíclica de León XIII, la Constitución Política de 1886, el Concordato de 1887 y, en educación, la Ley Zerda de 1892 y la Ley Uribe de 1903.

Figura 1. Disposiciones jurídicas de respaldo regeneracionista



Fuente: Elaboración propia (2018)

3.3 Respaldo constitucional confesional para consolidar un Estado regeneracionista con tendencia neotomista

La Constitución colombiana de 1886 se expidió en nombre del Dios católico, “fuente suprema de toda autoridad”, por eso quedó establecido en el artículo 38 que:

“La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social. Se entiende que la Iglesia Católica no es ni será oficial, y conservará su independencia”.

De esa manera se estipuló que los poderes públicos serían encargados del respeto y la protección oficial de la constitución, adicionalmente, en el artículo 40 se planteó que se autorizaba:

“...el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes” pues, “Los actos contrarios a la moral cristiana o subversivos del orden público, que se ejecuten con ocasión o pretexto del ejercicio de un culto, quedan sometidos al derecho común”.

La Constitución de 1886 fue estructurada a la luz de la religión católica, apostólica y romana, a partir de allí la educación también estuvo enfocada por dicho horizonte, lo cual quedó acentuado en el artículo 41, el cual planteó que: *“La educación pública será*

organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeada con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria”.

Lo anterior fue reafirmado mediante el Concordato de 1887, donde fue resaltada la alianza Estado-Iglesia y se concedió potestad al credo católico para auditar los textos escolares y universitarios y así concretar la educación pública según los principios católicos de la época, para de esa manera abogar por la unidad nacional, la preeminencia de la religión católica y el desarrollo de la nación en asuntos económicos. Lo anterior con el fin de lograr la cohesión de toda la nación alrededor de elementos comunes que generaran sentido de pertenencia e identidad entre la población para lograr conformar un sistema político único. Al respecto Zuluaga (1984) planteó:

El hombre que se pretendía formar en la escuela estaba definido por la dualidad de sus actos: actos al servicio del Estado, actos al servicio de la iglesia. Pero de una iglesia a quien el Estado trataba de arrebatar el predominio sobre la escuela. (p. 39)

De igual forma, el profesor Alejandro Álvarez-Gallego (2004) corrobora que:

Controlar la educación era de alguna manera controlar el Estado (p. 318) Liberarles y conservadores tenían diferencias sutiles, algunas eran claras como la postura ante la iglesia y la enseñanza de la religión... De manera genérica los liberales se interesaron más por la cobertura de la instrucción pública y por convertir la escuela en la principal agencia educativa... Los conservadores le daban ese papel a la Iglesia y a la familia; se

preocuparon por la educación para el trabajo, la educación técnica, profesional y universitaria, asignándoles una función moralizadora. (p. 319)

En términos generales, la Constitución de 1886 facultó a la Iglesia católica para ejercer en Colombia jurisdicción eclesiástica con exenciones tributarias, al respecto, en el artículo 53 de la Constitución de 1886 se consagra que:

La Iglesia Católica podrá libremente en Colombia administrar sus asuntos interiores y ejercer actos de autoridad espiritual y de jurisdicción eclesiástica, sin necesidad de autorización del Poder civil; y como persona jurídica, representada en cada Diócesis por el respectivo legítimo Prelado, podrá igualmente ejercer actos civiles, por derecho propio que la presente Constitución le reconoce.

En consecuencia se estableció la enseñanza religiosa como obligatoria en las universidades, colegios, escuelas y demás centros de enseñanza a lo largo y ancho del territorio nacional y los diocesanos fueron designados como inspectores públicos encargados de la dirección de la instrucción pública. Al respecto Zuluaga (1984) explica:

El hombre que se pretendía formar en la escuela estaba definido por la dualidad de sus actos: actos al servicio del Estado, actos al servicio de la iglesia. Pero de una iglesia a quien el Estado trataba de arrebatar el predominio sobre la escuela. (p. 39)

3.4 Respaldo desde el Plan Zerda (Ley 89 de 1892)

Durante la presidencia de Miguel Antonio Caro se emitió el llamado Plan Zerda, Ley 89 o Ley Zerda de Instrucción Pública de diciembre 13 de 1892, dicha Ley se reglamentó con el Decreto 349 del mismo año a cargo de José Liborio Zerda, ministro de Instrucción Pública de la época. Con la Ley 89 se reorganizó el sistema educativo y se legisló acerca de la instrucción primaria, secundaria y profesional, lo anterior a cargo de la nación, los departamentos y municipios. Con ese fin se asignaron funciones al Ministerio de Instrucción Pública sobre organización y funcionalidad de las universidades, juntas de inspección y de gobierno, además se organizaron los planes de estudio de colegios y facultades. (Silva, 1989).

Con el Plan Zerda se organizó la instrucción pública primaria con el fin de reglamentarla en todo el territorio nacional, y superar la predominación de los poderes locales. En el marco de la Ley 89 también se emitió el Decreto 429 del 20 de enero de 1893 y se consolidó la organización escolar para sustituir el Reglamento de Escuelas Primarias del 13 de diciembre de 1886.

Con el Decreto 429 se enfatizó el objeto que tenían las escuelas y el cual consistía en:

“...formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país”. (Art. 3) y “el

desarrollo armónico de las fuerzas del cuerpo, de los sentidos y de todas las facultades del alma". (Art. 4)

Adicionalmente, la formación moral ocupó atención especial en los estamentos jurídicos, así se estableció en el Decreto 429:

Es deber de los Directores de Escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral y religioso de los niños confiados á su cuidado é instrucción, y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia respecto á la verdad, amor á su patria, y, en suma, todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana y la base sobre que reposa toda sociedad civilizada y libre. (Arts. 5 y 6 del Decreto 429)

Además del mérito moral, el manejo y control del cuerpo también tuvo atención especial en el Decreto 429, veamos:

La Calisténica y Gimnasia, como parte indispensable de un sistema completo de educación, serán enseñadas en todas las Escuelas, en las horas destinadas á la recreación, según reglas sencillas y favorables al desarrollo de la salud y de las fuerzas de los niños. (Art. 8)

Además, los textos recomendados para el proceso de formación quedaron condicionados desde el Plan Zerda del modo que sigue:

Para la enseñanza de materias morales y religiosas, serán elegidos textos de autores católicos, y para ser adoptados precederá aprobación del Hmo. Sr. Arzobispo de Bogotá,

con arreglo al Concordato. Caso de que el Cura Párroco le manifieste al maestro de la Escuela voluntad de dar enseñanza religiosa, aquél será encargado de ella; pero el Director suplirá sus faltas. La enseñanza de la religión estará sometida á la vigilancia de los Párrocos. Es un grande objeto de todo buen sistema disciplinario, el reducir á la menor expresión la necesidad de imponer penas á los escolares, pero no puede prescindirse del deber de castigar. Sólo cuando las palabras dejan de ser eficaces por completo, será lícito acudir á medidas más severas. El castigo debe ser visiblemente proporcionado con la naturaleza de la falta cometida; son inconvenientes los castigos arbitrarios é impuesto con cólera. (Art. 45)

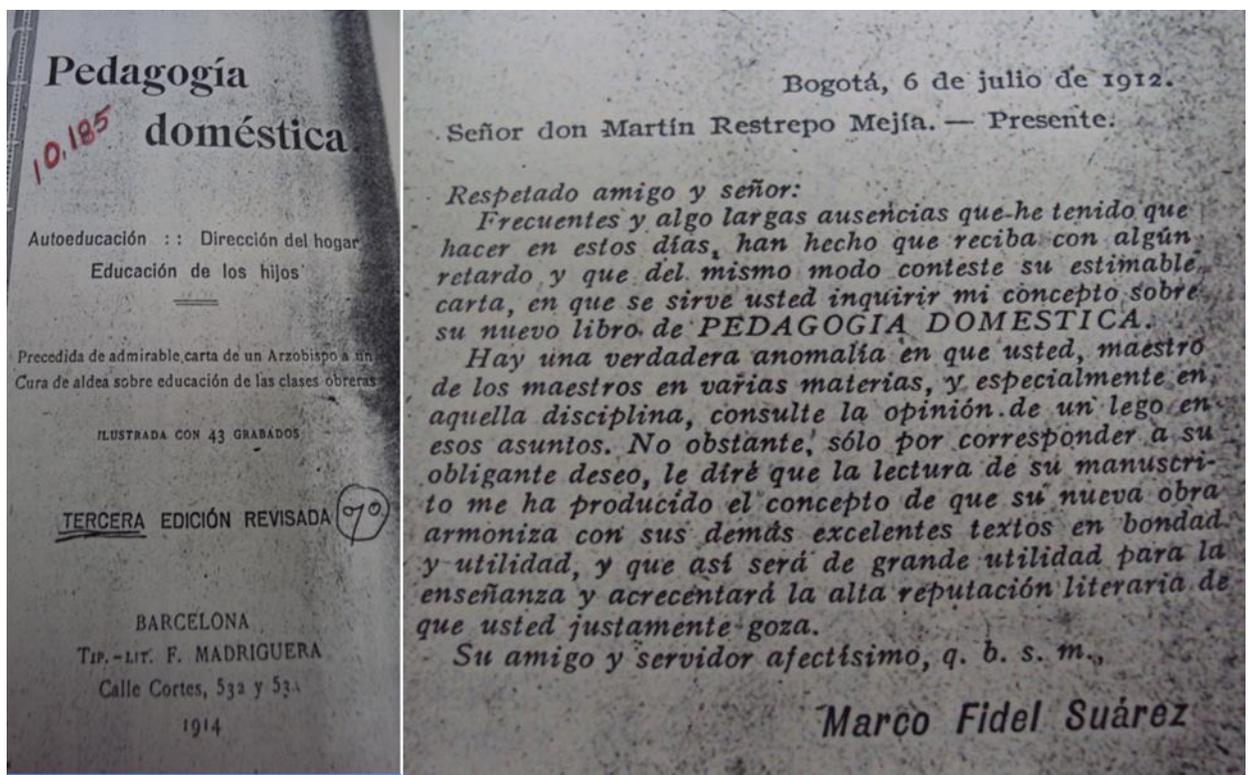
En cuanto a los saberes o disciplinas recomendadas, de manera especial fueron destacadas las áreas orientadas a la formación de urbanidad, historia sagrada, economía doméstica y moral.

El Plan Zerda también incluyó un reglamento para las escuelas normales, el cual empezó a regir en enero de 1894 y estuvo orientado a estimular la formación de maestros y maestras de primaria y secundaria. Por su parte, en el artículo 82 del Decreto 349 de 1892 se estipuló sobre el control que los rectores debían a los textos elegidos por los catedráticos, ya sea por no corresponder con la extensión del programa o lo inadecuado de los temas allí planteados. En efecto, el artículo 83 del mismo Decreto consagró la necesidad de incluir textos que sirvieran de respaldo para el aprendizaje de conceptos y nociones, pero se recomendó evitar las recitaciones de contenidos o el denominado memorismo del modo siguiente:

Jamás deben servir los textos para que los alumnos hagan recitaciones serviles de su contenido, ejercitando la memoria únicamente con perjuicio de la inteligencia. (Artículo 82)

En sintonía con lo anterior, el uso de los textos escolares fue motivo de preocupación y atención especial por parte de la élite política, religiosa y académica de la época.

Figura 2. Facsímil del libro de Martín Restrepo-Mejía *Pedagogía doméstica*



Fuente: Biblioteca de la Universidad de Antioquia

Figura 3. Facsímil de una carta dirigida a Martín Restrepo-Mejía

Bogotá, noviembre 28 de 1912.
Señor doctor don Martín Restrepo Mejía. — Presente.

Muy estimado señor:
Con sumo interés he leído el importantísimo manuscrito sobre educación doméstica que usted se ha servido mandarme, y tengo la satisfacción de manifestarle que estoy en un todo de acuerdo con las ideas expresadas en él.

Juzgo que esta obrita llenará un gran vacío en la literatura educacionista de Colombia, y creo de la mayor importancia su pronta publicación, porque muchos padres de familia ignoran en absoluto los principios más elementales de la educación; otros dejan a los hijos abandonados en manos de los criados o creen que la educación corresponde a la escuela primaria o al colegio, y ni ayudan siquiera al maestro en su importante y difícil labor.

Creo que esta obrita es sumamente útil no sólo a los padres de familia, sino también a todos los maestros, y le felicito sinceramente por ese trabajo tan importante y acertado.

Soy de usted atento y seguro servidor y amigo.

Guillermo Vickmann

Fuente: Biblioteca de la Universidad de Antioquia

3.5 Transición filosófica y política de un gobierno liberal a un gobierno conservador, regeneracionista y con tendencia neotomista

Para los años 1840 en medio de las transformaciones económicas, jurídicas, políticas y socioculturales, se adelantaron en la Nueva Granada procesos de modernización que transformaron las prácticas tradicionales de gran parte de la

población nacional, lo cual incidió en la configuración del ciudadano de la época (Zuluaga, 2002), pero en torno a la presencia de la Iglesia y sus inconvenientes políticos, agrega:

Con relación al poder de la Iglesia, las reformas liberales se dirigieron a modificar el orden administrativo, ideológico y económico, eliminando el Patronato y haciendo efectiva la separación entre la Iglesia y el Estado. Otras medidas simultáneas fueron: el nombramiento de los curas párrocos por el cabildo municipal, la supresión del fuero eclesiástico, la facultad dada a las provincias de administrar los diezmos o suprimirlos, la expulsión de los jesuitas del país, la desamortización de los bienes de manos muertas, la libertad de cultos, el matrimonio civil y la aceptación del divorcio. Estas medidas, lejos de significar una actitud anticlerical o antirreligiosa a ultranza, representaban una expresión del deseo de tener una religión con culto privado que no interfiriera en la vida del Estado. (p. 40)

Con la independencia se configuró un Estado de derecho donde predominó la concepción liberal con ímpetu modernista y colonizador, desde donde se impulsó la separación Estado-iglesia. Con el impulso secular del siglo XIX a cargo de los liberales devino un proceso de transformación de creencias religiosas relacionadas con procesos mentales para dar paso a exploración científica. (Toro-Jaramillo, 2005)

Durante el predominio liberal (1849-1884) fueron retomadas las ideas de pensadores internacionales en relación con asuntos como el desarrollo, la nación, la

política y la economía; entre los autores más destacados están Augusto Comte, Herbert Spencer y Jhon Stuart Mill.

Adicional a lo anterior, durante el predominio liberal paralelo al Olimpo Radical, la filosofía colombiana y latinoamericana en general estuvieron determinadas por la filosofía experimental desde donde se expusieron los principios filosóficos que orientaron la ideología liberal en materia política, social y en todos los asuntos relacionados con la educación y el desarrollo de las facultades intelectuales de los colombianos, a partir de allí se promulgó, según autores como Martín Restrepo-Mejía y otros neotomistas, una ciencia de la individualidad como reflejo de la visión liberal en favor del progreso con fundamento en el esfuerzo del individuo.

En contraposición a la hegemonía de las ideas liberales en Colombia emergieron voces de resistencia y rechazo a dichos postulados, entre esas fuerzas contrarias se destacó la posición del clero en cabeza de monseñor Carrasquilla, quien desautorizó cualquier participación de la Iglesia en dichos gobiernos y manifestó abierta oposición al predominio liberal, veamos como:

Tenemos, pues, claramente enseñado por León XIII que el Liberalismo es derivación de las doctrinas racionalistas ó del Naturalismo; y aparecen tres categorías de liberales que el Papa severamente reprueba. Esos tres grupos corresponden á lo que se llama Liberalismo radical, Liberalismo puro ó moderado y Liberalismo católico. El Radicalismo es la expresión de la primera clase de que habla León XIII. Tiene por criterio el Racionalismo y por aspiración el progreso independiente. (Carrasquilla, 1899, p. 213)

Adicional a lo anterior, Monseñor Carrasquilla enfatizó sobre el odio profetizado por los liberales en contra del catolicismo y su función moralizadora, así:

(...) en sentido hegeliano ó evolucionista; (1) y por código el Contrato Social, más ó menos modificado en los detalles. La Iglesia católica le inspira odio, porque impone dogmas á la razón, mandatos á la voluntad, y porque, inmutable en esencia, es obstáculo á la mudanza aquella perpetua que constituye el progreso, á su entender. Quiere ilimitadas libertades para que la humanidad avance sin cesar. Es perseguidor del Catolicismo y entusiasta por todo error con tal que sea nuevo y flamante. La exageración -mejor diríamos, la consecuencia lógica de la doctrina radical- es el Anarquismo. Los liberales de Colombia, sin distinción, de algunos años acá, se bautizaron á sí mismos con el nombre de radicales. A riesgo de que ellos nos reprochen que intervengamos en lo que no nos concierne; á riesgo de que nuestros amigos se escandalicen porque estarnos defendiendo á los mismos que parece debiéramos atacar, diremos que los liberales colombianos han perjudicado su causa y se han hecho á sí mismos un inmerecido agravio. Que haya en nuestro país algunas personas que deban llevar el título de radicales, porque son idénticos á sus congéneres de Europa, no lo negamos; pero que una masa numerosa y respetable de hombres amigos del orden, de la propiedad y la familia lleven un dictado que hace formar de ellos, fuera del país, una idea falsa y desfavorable, es una injusticia que ellos mismos están cometiendo contra su propia honra. (Carrasquilla, 1899, p. 214)

Según Jaramillo-Urbe (2001) y Zuluaga (2002), posterior a la hegemonía de los gobiernos liberales, durante el periodo de la regeneración, el pensamiento colombiano

del siglo XIX estuvo marcado por la alianza Estado-Iglesia. Al respecto, Jaramillo-Urbe así refutó lo emitido por monseñor Carrasquilla:

Soy de los que creen en la importancia práctica y utilitaria de la metafísica y la juzgan de mayor momento para la felicidad de las naciones que la agricultura, la cirugía o la ingeniería de minas; de los que piensan que Europa surgió de la barbarie después de las irrupciones del Norte, gracias a las escuelas de Carlomagno; que las universidades decidieron en la Edad Media de la suerte del mundo y prepararon el Renacimiento; que los fundadores de Colombia cumplieron los altos hechos que de ellos cuentan las historias, merced a la fuerte educación literaria y filosófica que recibieron en los colegios de San Bartolomé y el Rosario. (Carrasquilla, citado en Jaramillo-Urbe, 2001)

Monseñor Rafael Carrasquilla fue un eminente representante de la Iglesia católica a favor de los ideales conservadores del siglo XIX, también se le atribuye haber impulsado en Colombia, durante la hegemonía política de los conservadores (1886-1930), el pensamiento filosófico de inspiración neotomista en las facultades de filosofía, lo anterior respaldado con definida postura neoescolástica antimodernista. A Carrasquilla se le reconoce también como defensor de los planteamientos de Santo Tomás de Aquino, motivado por la moral según lo orientado por el papado de León XIII. Saldarriaga (2003) lo explica como sigue:

Constatando tal cambio, se acepta hablar de modernidad filosófica, de modo genérico, para la sociedad occidental a partir del siglo XVII, pero en sentido estricto se deben diferenciar dos momentos, o mejor, dos modos de pensar moderno: uno, a modo de los

empiristas y racionalistas (para quienes “conocer es observar”) y que llamaremos con Foucault clásico; y otro a partir de Kant, en modo de los modernos en sentido estricto (para quienes “conocer es experimentar”, llamado por algunos estilo contemporáneo. El giro entre el uno y el otro modo se hará posible justo cuando se quiebre la idea del lenguaje y el conocimiento como representación, es decir, la identidad entre idea y signo; cuando la relación entre las palabras y las cosas -concebida como relación de representación- empiece a dejar de ser transparente. (p. 44)

La postura del clero colombiano ante las nuevas corrientes filosóficas, como la kantiana, fue de rechazo o desconocimiento debido, principalmente, a los planteamientos derivados sobre asuntos éticos relacionados con el protestantismo y la laicidad, lo cual, según Rubén Jaramillo Vélez (citado en Saldarriaga, 2003, p. 45), fue “la causa de nuestra modernidad postergada”.

Desde esa lógica, el clero colombiano se pronunció enemigo de todas aquellas ideas derivadas del liberalismo o modernidad, en tanto consideró que esos postulados afectaban la prosperidad del poder eclesiástico, de esta manera se consolidó el neotomismo y se legitimó su predominio entre los saberes filosóficos y científicos.

Siguiendo la lógica expuesta es posible identificar la preponderancia del poder pastoral y el poder político, lo cual posibilita comprobar, como afirma Saldarriaga (2003), “rejillas de apropiación” que evidencian la denominada, por el autor, “modernidad católica” o “modernidad contrarreformada”.

Al respecto, Saldarriaga (2003, p. 233) resalta la “segunda crisis del dispositivo moral católico”, lo anterior considerando que la “primera” se presentó en el momento de la Reforma Instruccionista de 1870.

Pese a lo tajante de la postura eclesiástica frente a las modernas tendencias filosóficas que amenazaban con desestabilizar la hegemonía clerical local, los nuevos tiempos exigieron que la postura radical de la Iglesia fuera acompañada por elaboradas argumentaciones que matizaron las posturas autoritarias en el afán de producir verdad; asimismo, para lograr debatir los planteamientos de los intelectuales laicos fueron retomados y reelaborados desde el clero los métodos, procedimientos y conceptos de las nascentes disciplinas como la fisiología, psicología experimental o el psicoanálisis (Saldarriaga, 2003).

Ante los postulados de la modernidad los líderes conservadores de Colombia no demoraron en manifestarse en desacuerdo con las tendencias modernistas, al respecto los representantes de la Iglesia no dudaron en expresarse a favor de la filosofía neoescolástica y en contraposición a las tendencias científicas; en palabras de Carrasquilla (1899) veamos como:

Los adelantos de la civilización que, rectamente empleados, son instrumento efficacísimo para difundir el bien y la verdad, son, cuando de ellos se abusa, medio poderoso de propaganda del vicio y del error, por eso maldecimos de la cultura y del progreso; muy al contrario, los bendecimos cordialmente y con ardor los deseamos; porque son en sí cosa

buena y laudable, y porque el bien que hacen á la verdad es permanente como ella; el servicio que prestan al error es, como él, pasajero y efímero. (p. 164)

3.6 Respaldo desde la Ley Uribe: Ley 39 de 1903 y la orientación neotomista de la educación regeneradora

La Ley 39 de 1903 fue creada como sucesora del Plan Zerda de 1892, con la cual se buscó mayor contundencia en lo relacionado con la planificación del proyecto educativo establecido en la Ley 89.

La Ley 39 de 1903 o Ley Orgánica de la Instrucción fue emitida durante la presidencia de José Manuel Marroquín y el ministerio de Instrucción Pública a cargo de Antonio José Uribe. En dicha Ley se especificó que la educación debía estar orientada en coordinación con la religión católica y organizada en cuatro grande niveles: primaria, secundaria, industrial y profesional. De manera especial, fueron resaltadas la importancia de las escuelas de artes y oficios costeadas o subvencionadas por el Gobierno.

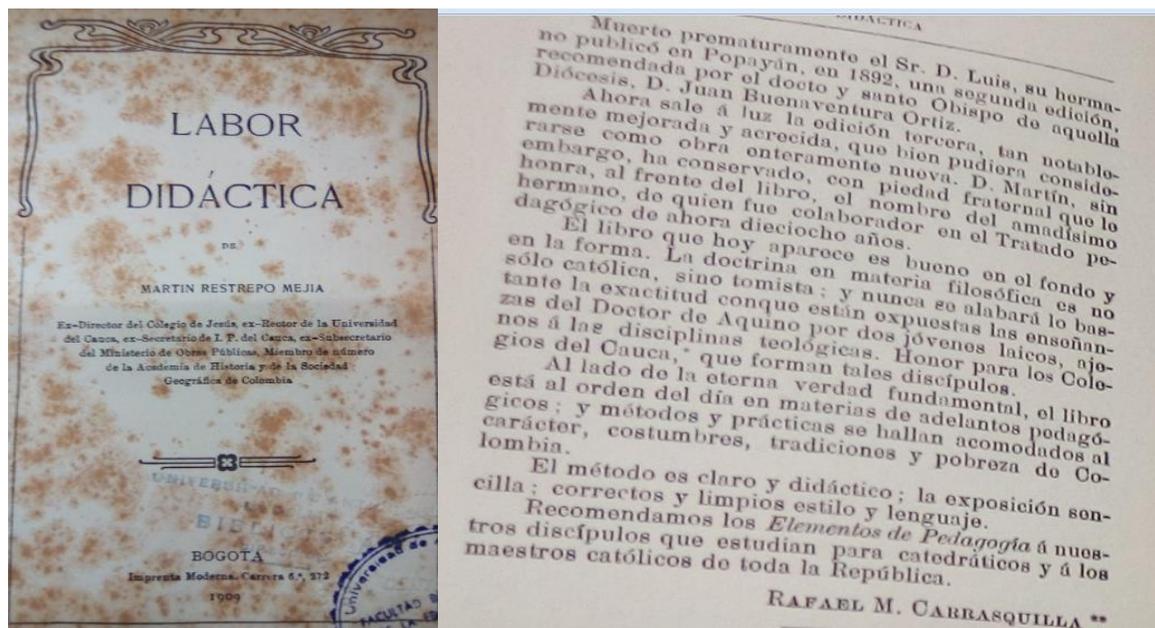
- **Especificaciones para la emisión de textos educativos**

Con las reformas legales impulsadas por el proyecto regenerador se posibilitaron las condiciones requeridas para respaldar propuestas educativas a favor del modelo político religioso y conservador, donde se privilegiaba la moral religiosa junto a la disciplina. En articulación con lo anterior, se generaron instrumentos jurídicos de implementación educativa como el Decreto 595 de 1886 desde donde se estimuló la

creación de textos de enseñanza requeridos y designados por el gobierno, y con lo cual se otorgó la potestad a los curas párrocos para asegurar la educación católica en las escuelas primarias rurales y urbanas. Lo anterior propició las condiciones para que la escuela impulsara la idea de formación del niño como un ser ciudadano con amor a la patria y a Dios, acorde con el proyecto de la Regeneración (Martínez-Velasco, 2018).

Para el Estado la educación era un servicio público de suprema importancia, y por lo tanto requería especial vigilancia y consonancia con el credo católico. Por ello, mediante el Decreto 544 de junio 18 de 1888 se reiteró la enseñanza de la religión católica en las escuelas primarias y normales, y se dispuso que los preladados y los párrocos vigilaran tanto la enseñanza de la religión en los establecimientos educativos oficiales como las prácticas piadosas. Esta norma se refería también a la enseñanza que se impartía en colegios y universidades, incluyendo la cátedra de religión en el pensum de filosofía y letras; adicionalmente, fue establecida la enseñanza de la religión en diferentes facultades de educación superior.

Figura 4. Labor didáctica, facsimil



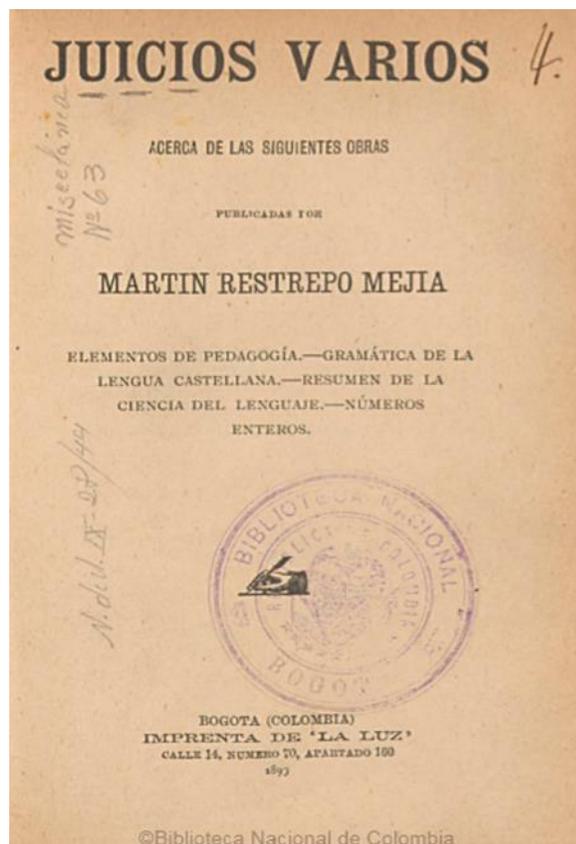
Fuente: Biblioteca de la Universidad de Antioquia

Esto debe mirarse en concordancia con la facultad que se dio al arzobispo de Bogotá para designar los libros guías de enseñanza de religión y moral en las universidades y en las instituciones oficiales.

Para las escuelas elementales se adoptó el catecismo del padre Gaspar Astete, adicionado por el ilustrísimo señor Mosquera, y el pequeño curso de historia sagrada de Don Federico Justo Knecht, traducido por don Vicente Orti y Escolano. Para las escuelas superiores la “Exposición demostrada de la Doctrina Cristiana” del Presbítero don Juan Buenaventura Ortiz, y la historia sagrada de Don José Joaquín Ortiz. Para las instituciones de educación secundaria, el Curso abreviado de religión del reverendo padre Schouppe, traducido al castellano por don Manuel Pérez Villamil.

En consecuencia, el sistema educativo planteado por Martín Restrepo-Mejía emergió en un momento histórico donde se logró encajar a cabalidad con la idea moralizadora liderada desde las altas esferas de poder de la época y acoplarse a las demandas de la educación primaria y la educación básica industrial; educación que combinaba dos fines estrechamente relacionados entre sí: el orden social y el progreso económico.

Figura 5. Facsímil de la portada de Juicios varios, obra de Martín Restrepo-Mejía



Fuente: Archivo de la Biblioteca Nacional

3.7 Defensores y precursores del neotomismo en Colombia

Entre los más destacados defensores del neotomismo en Colombia estuvo monseñor Rafael María Carrasquilla, fundador en 1905 del Colegio Nuestra Señora del Rosario, quien se manifestó en comunión permanente con los deseos del papa León XIII de volver al pensamiento de Santo Tomás de Aquino. Con esta idea publicó una obra titulada Lecciones de metafísica y ética en 1914, e impulsó campañas de intervención contra aquellas ciencias lesivas a la fe como la psicología experimental. Carrasquilla (1899) lo explica a continuación:

la Iglesia fué fundada inmediatamente por Dios. El Estado principia y acaba dentro de la duración de los siglos; la Iglesia empezó con el género humano, y seguirá en el cielo, después del fin del mundo. El Estado tiene un territorio limitado; la Iglesia abraza todo el orbe de la tierra. El Estado tiende, como fin, inmediatamente al bien temporal; la Iglesia, al eterno. El Estado no es infalible en doctrinas; la Iglesia sí lo es. Ahora, hay algo en que el Estado está sometido á la Iglesia. La República debe obedecer la ley de Dios, lo mismo que los individuos; porque Dios es su autor, su amo, su dueño y dominador absoluto. La Iglesia interpreta y promulga auténtica ó infaliblemente las leyes de Dios, y en eso el Estado le está sometido. En los asuntos puramente temporales, el poder civil, máximo en su esfera, no depende de la autoridad eclesiástica... (p. 75)

Según Valderrama-Andrade (1985), monseñor Carrasquilla fue un católico muy activo en el campo político y con significativa participación en la redacción de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, en virtud de lo cual logró impulsar los

vínculos entre la Santa Sede y el Estado colombiano. Además fue el precursor en Colombia de las ideas de Mercier, quien como rector de la escuela de filosofía de Lovaina impulsó el neotomismo en Europa y sirvió de referente en Colombia. Carrasquilla logró destacarse en el campo académico desde donde estimuló la producción literaria en defensa del tomismo a través de publicaciones como la Revista del Colegio Nuestra Señora del Rosario. Producto de su gestión a Carrasquilla se le dieron varios reconocimientos como el de doctor en teología, título impulsado por el papa León XIII.

3.8 Saber moderno y apropiación por parte de la Iglesia

Ante los estímulos de la modernidad donde la Iglesia se enfrentó a la decadencia institucional por debilitamiento de la fe, la jerarquía eclesiástica optó por retomar las orientaciones de Santo Tomás, uno de los padres de la Iglesia del siglo XIII, muy reconocido debido a su estratégica mediación para lograr articular los mandatos religiosos con los aportes del mundo griego.

Con la encíclica *Aeterni Patris* el papa León XIII sugirió retomar los postulados de Santo Tomás de Aquino para intervenir los efectos de la ciencia y las ideas derivadas del liberalismo filosófico, además resaltó la importancia de enfocar la conciencia social de la Iglesia según las demandas espirituales del siglo XIX en contraposición al capitalismo.

Enseguida un aparte de la encíclica:

(...) mientras manifestamos que recibiremos con buena voluntad y agradecimiento todo lo que se haya dicho sabiamente, todo lo útil que se haya inventado y escogitado por

cualquiera, a vosotros todos, venerables hermanos, con grave empeño exhortamos a que, para defensa y gloria de la fe católica, bien de la sociedad e incremento de todas las ciencias, renovéis y propaguéis latísimamente la áurea sabiduría de Santo Tomás. Decimos la sabiduría de Santo Tomás, pues si hay alguna cosa tratada por los escolásticos con demasiada sutileza o enseñada inconsideradamente; si hay algo menos concorde con las doctrinas manifiestas de las últimas edades, o finalmente, no laudable de cualquier modo, de ninguna manera está en nuestro ánimo proponerlo para ser imitado en nuestra edad. Por lo demás procuren los maestros elegidos inteligentemente por vosotros, insinuar en los ánimos de sus discípulos la doctrina de Tomás de Aquino, y pongan en evidencia su solidez y excelencia sobre todas las demás. Las Academias fundadas por vosotros, o las que habéis de fundar, ilustren y defiendan la misma doctrina y la usen para la refutación de los errores que circulan. (Aeterni Patris Filius, 1879, p. 4)

En sintonía con lo sugerido por el papa León XIII mediante la encíclica *Aeterni Patris*, en el siglo XIX el clero colombiano retomó los postulados de Santo Tomás de Aquino y los elevó como ejemplo de apertura y tolerancia debido a su sabiduría religiosa. De esa manera, desde el Vaticano se indicó reasumir asuntos de la filosofía tomista con el fin de estimular las denominadas virtudes cristianas.

Desde la autoridad clerical, la Iglesia orientó la articulación de los preceptos religiosos con las tendencias teóricas de la modernidad, así se buscó mixturar la fe y la razón, el dogma y la ciencia; al respecto se expresó así León XIII en su encíclica *Aeterni Patris*:

Ciertamente, así como los enemigos del nombre cristiano para pelear contra la religión toman muchas veces de la razón filosófica sus instrumentos bélicos; así los defensores de las ciencias divinas toman del arsenal de la filosofía muchas cosas con que poder defender los dogmas revelados. Ni se ha de juzgar que obtenga pequeño triunfo la fe cristiana, porque las armas de los adversarios, preparadas por arte de la humana razón para hacer daño, sean rechazadas poderosa y prontamente por la misma humana razón. (*Aeterni Patris Filius*, 1879, p. 7)

Teniendo como respaldo la encíclica *Aeterni Patris* los neo escolásticos retomaron como su apostolado el lema *Nova et Vetera* (lo nuevo y lo viejo) logrando fusionar la tradición religiosa con el movimiento de la modernidad, gracias a ello la filosofía tomista fue impulsada desde la Iglesia católica, uniendo así lo mejor de la filosofía occidental y lo novedoso de la ciencia moderna.

Desde el clero colombiano se evaluó la conveniencia de la influencia de las ideas científicas y su impacto sobre las metas católicas, en especial, la salvación del alma; la encíclica *Aeterni Patris* lo consagra del modo que viene:

Por lo cual, los que unen el estudio de la filosofía con la obediencia a la fe cristiana, razonan perfectamente, supuesto que el esplendor de las divinas verdades, recibido por el alma, auxilia la inteligencia, a la cual no quita nada de su dignidad, sino que la añade muchísima nobleza, penetración y energía. Y cuando dirigen la perspicacia del ingenio a rechazar las sentencias que repugnan a la fe y a aprobar las que concuerdan con ésta, ejercitan digna y utilísimamente la razón: pues en lo primero descubren las causas del error y conocen el vicio de los argumentos, y en lo último están en posesión de las razones con que se demuestra sólidamente y se persuade a todo hombre prudente de la verdad de dichas sentencias. El que niegue que con esta industria y ejercicio se aumentan las riquezas de la mente y se desarrollan sus facultades, es necesario que absurdamente pretenda que no conduce al perfeccionamiento del ingenio la distinción de lo verdadero y de lo falso. Con razón el Concilio Vaticano recuerda con estas palabras los beneficios que a la razón presta la fe. (Aeterni Patris Filius 1879, p.12)

Adicional a la encíclica Aeterni Patris, con la encíclica Rerum Novarum (1893) fue exaltada la cuestión social de la Iglesia y el pensamiento social cristiano frente a la situación de pobreza de la clase obrera, de esta manera se hizo un llamado al compromiso de la Iglesia con la clase trabajadora.

Con la encíclica Rerum Novarum el papa León XIII hizo un llamado a valorar la dignidad humana, promulgando la bondad, la caridad y amor al prójimo, la educación familiar y moral en favor de la fe cristiana según los preceptos del escolasticismo. Sobre lo anterior y la igualdad de los hombres frente a su creador, Rerum Novarum, lo expone así:

20. Para los cuales, sin embargo, si siguen los preceptos de Cristo, resultará poco la amistad y se unirán por el amor fraterno. Pues verán y comprenderán que todos los hombres han sido creados por el mismo Dios, Padre común; que todos tienden al mismo fin, que es el mismo Dios, el único que puede dar la felicidad perfecta y absoluta a los hombres y a los ángeles; que, además, todos han sido igualmente redimidos por el beneficio de Jesucristo y elevados a la dignidad de hijos de Dios, de modo que se sientan unidos, por parentesco fraternal, tanto entre sí como con Cristo, primogénito entre muchos hermanos. De igual manera que los bienes naturales, los dones de la gracia divina pertenecen en común y generalmente a todo el linaje humano, y nadie, a no ser que se haga indigno, será desheredado de los bienes celestiales: «Si hijos, pues, también herederos; herederos ciertamente de Dios y coherederos de Cristo». (Rerum Novarum, p. 17)

De esta manera, la alta esfera católica internacional impulsó nuevas formas de intervención ante el debilitamiento religioso internacional a finales del siglo XIX, con la *Aeterni Patris* y la *Rerum Novarum* el magisterio eclesiástico se oxigenó para hacer frente a las tendencias modernas de la ciencia, la filosofía; y su influencia clerical entró en una tónica de negociación intelectual y política que le permitió imponer y fusionar la fe y la razón, lo anterior sin dejar de lado que lo religioso estuvo respaldado por los aportes del mundo griego, especialmente la filosofía aristotélica.

La reforma constitucional de 1886, con tendencia teocrática, y el Concordato de 1887 marcaron la inclinación conservadora de la Colombia de finales del siglo XIX, pues se dieron las condiciones idóneas desde el punto de vista estatal, político, religioso y

educativo para arrojar el pensamiento neotomista en el contexto nacional, así lo comenta Saldarriaga (2013):

Colombia aparece como uno de los casos extremos –junto con Canadá- donde las condiciones políticas a fines del siglo XIX permitieron el triunfo de un régimen conservador pro-católico que puso, por Concordato, la instrucción pública en manos del clero. Así, la gran mayoría de los estudiosos extranjeros y colombianos con la insular excepción del maestro Jaime Jaramillo-Uribe- diagnosticaron que la neoescolástica liderada por monseñor Rafael María Carrasquilla (1857-1930) desde el Colegio del Rosario y por las comunidades religiosas docentes masculinas (jesuitas, lasallistas, salesianos, etc.) había sido la causante del retraso, si no fracaso, de los proyectos de modernidad en nuestro país tanto a nivel político como a nivel científico. El neotomismo habría bloqueado la llegada de la filosofía kantiana y su famosa “mayoría de edad” por lo menos hasta 1930 y aún más allá, si consideramos que prácticamente hasta 1970 los programas oficiales de filosofía siguieron siendo supervisados por la jerarquía católica, y que los últimos manuales de filosofía neoescolástica utilizados en los colegios de bachillerato datan de 1975. (p. 49)

En la Colombia de finales del siglo XIX e inicios del XX se privilegió la postura filosófica de la Iglesia ante la ciencia, lo cual posibilitó a esta institución ser asumida como propuesta de la formación sacerdotal católica desde donde se incentivaron los principios del pensamiento tomista para consolidar el pensamiento neoescolástico, lo anterior como estrategia visionada por la Iglesia para intervenir las amenazas devenidas de la modernidad que, según Saldarriaga (2003), desde el primer momento anunció la

llegada de un sujeto en relación con el conocimiento y en apropiación de su individualidad:

(...) fue la constitución del (o de los) “sujeto(s) moderno(s)” como sujetos de conocimiento y como sujetos de acción. El punto es que todas estas filosofías se aplicaron al delicado problema teórico-político de asegurar que el individuo, el “hombre común” o “sujeto empírico”, pudiese acceder por sí mismo a las verdades universales de la ciencia y a la vez garantizar una conducta correcta como ciudadano y persona. (p. 50)

3.9 Positivismo y el paso a la ciencia con influencia neotomista

Desde mediados del siglo XIX irrumpió el positivismo como paradigma de las decisiones estatales desde donde se realizaron interpretaciones políticas que ampararon las posiciones del radicalismo liberal, por eso la fe en el progreso reemplazó la fe en la Providencia. La ciencia irrumpió sobre los postulados teológicos, lo cual debilitó significativamente el lugar de la Iglesia como determinadora del control material y espiritual, y la acumulación de conocimientos se convirtió en la posibilidad de estabilidad (Mendoza, 2015).

En dicho contexto se incorporó el estudio de las ciencias con métodos positivistas donde primó la observación y la experimentación para acceder a la anhelada verdad, la ciencia positiva potenció el poder del hombre sobre la naturaleza; la religión dejó de cumplir una función de cohesión social y posibilitadora de la verdad universal. Saldarriaga (2003) lo analiza como sigue:

Concretamente, fue a partir de las ciencias positivas de la vida como empezó a ganar espacio un saber de origen bio-médico sobre los sujetos (...). Este nuevo saber acarreaba una metafísica de la vida humana que dio lugar tanto a un discurso político-escatológico sobre la sociedad como a unas técnicas de tratamiento de las subjetividades. (p. 51)

Según Saldarriaga (2003), la ciencia fue el referente para consolidar el orden social, el control político y moral de la sociedad, pero en Colombia el tomismo resurgió a finales del siglo XIX como una concepción del mundo orientada a consolidar el poder sacerdotal sobre los Estados, lo anterior en contraposición con los postulados científicos que se enfrentaban a la hegemonía clerical defensora de la divinidad del alma y las verdades eternas.

Los postulados positivistas generaron resistencia entre los metafísicos y en los países católicos se llevaron a cabo decididas campañas con el fin de adoptar estatalmente la ciencia pero con el respaldo en los preceptos del tomismo (Mendoza, 2015). En consecuencia, el neotomismo colombiano retomó los postulados de León XIII y los convirtió en una estrategia del clero para contrarrestar los efectos de la modernidad, a la vez que intervino las reformas liberales de la época en nombre de la moral y en favor de la patria, el bienestar social y la salvación de las almas²¹, lo cual devino en una potente alianza entre el saber biológico y saber pastoral (Saldarriaga, 2003).

²¹ La escolástica había definido el alma como la mayor donación divina, y por ende la consideraba un hecho sobrenatural. El alma estaba dispuesta a la manera de una vivencia interior a través de la cual Dios dejaba ver su presencia como creador. El escolasticismo y sus seguidores estaban orientados a defender la glorificación del Dios, pues el buen cristiano debía intuir dentro de sí mismo la gracia divina al haber sido favorecido con un alma racional

A partir de la instauración del tomismo en Colombia, hacer ciencia implicaba la búsqueda de la verdad, que no era otra cosa que el Dios de los católicos, por eso la educación debía incluir ese enfoque descubridor que alentará a los jóvenes a buscar esa verdad anhelada, de esa manera se impuso el modelo educativo bajo el “ojo vigilante de la clerecía”. Balmes (s. f.) se expresa así de la verdad:

El pensar bien consiste, o en conocer la verdad, o en el dirigir el pensamiento por el camino que conduce a ella. La verdad es la realidad de las cosas. Cuando las conocemos como son en sí, al alcanzamos la verdad; de otra suerte, caemos en error. Conociendo que hay Dios, conocemos una verdad, porque realmente, Dios existe; conociendo que la variedad de las estaciones depende del sol, conocemos una verdad porque en efecto es así, conociendo que el respeto a los padres, la obediencia a las leyes, la buena fé en los contratos, la fidelidad con los amigos, son virtudes conocemos la verdad; así como caeríamos en error pensando que la perfidia, la ingratitude, la injusticia, la destemplanza, son cosas buenas y laudables. (p. 281)

3.10 Influencia neotomista en la psicología para la restauración del alma

La psicología en sus inicios estuvo subordinada a la teología o filosofía escolástica desde donde se abordó el concepto de facultades del alma, al respecto, autores como Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), afirmaron que:

(...) el método de la psicología de las facultades mentales o del alma consiste en establecer cuál es la esencia o naturaleza del hombre, para luego deducir de allí la del niño, y diseñar en consecuencia los fines y los métodos más convenientes de educación. Su instrumento de análisis es, ya se ha dicho, la lógica, la cual le permite, partiendo de la observación de los actos visibles del hombre, deducir un esquema genérico de la organización psíquica subyacente, universal para todos los individuos, sean éstos hombres, mujeres, adultos, niños, blancos, negros o indios, y pertenezcan a cualquier época o sociedad. (p.136)

Con la modernidad surgió el concepto de “ciencia” con fuerte influencia cartesiana y se marcó distancia con interpretaciones de fenómenos psicológicos influenciadas por ideas mitológicas o mágico-religiosas. Desde esa lógica, según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), los psicólogos materialistas o racionalistas excluyeron toda referencia a la sustancia espiritual.

Lo anterior fue determinante para en el surgimiento de la psicología experimental alejada del enfoque teocéntrico en relación con el reconocimiento de las facultades mentales (alma), pues el escolasticismo consideraba al alma como una experiencia personal de la cual el hombre tiene noticia debido a su sensibilidad interior. Ante dicha tendencia el pensamiento católico del siglo XIX se opuso a la psicología experimental y la descalificó atribuyéndole búsqueda de conocimiento y descuido del fortalecimiento espiritual. Saéz et al. (1997) consideran que:

La psicología experimental, antropometría o psicometría, es una ciencia moderna que se vale de aparatos para medir el desarrollo físico del niño y de tesis o ejercicios especiales para apreciar su desarrollo sensitivo intelectual. Estos experimentos son útiles en la escuela para clasificar a los alumnos, pues la edad es un indicio inseguro, y para saber en qué estado se encuentra y qué atenciones médicas necesita cada niño. Descubrirá también esta ciencia el orden y forma en que van desarrollándose Las aptitudes e inclinaciones del niño, lo cual dará mucha luz al pedagogo. Pero no creemos que pueda llegar a formar ella la que de antemano se ha llamado pedagogía científica, o sea una pedagogía nacida en los laboratorios del sabio. Sus experimentos pueden ayudar al pedagogo, pero no reemplazarlo. En ellos se apoyarán los métodos y procedimientos que a este le surgieran su experiencia, su entendimiento y su corazón, pero no hay que soñar con que ellos basten para formar los maestros del porvenir. (p. 147)

La psicología colombiana del siglo XIX estuvo influenciada por el positivismo y la biología, por ello los médicos prefirieron su uso y de esta manera fueron reasumidas las concepciones modernas para el estudio de los fenómenos psíquicos del hombre, considerándolo como un ente material con capacidad cognoscitiva posible de ser medible en la búsqueda del control del conocimiento (Ebbinghaus, citado en Boring, 1929).

La psicología experimental que llegó a Colombia tuvo mucha influencia de la psicología alemana, la cual estaba enfocada en un tiempo histórico acelerado. La naciente psicología experimental estuvo favorecida por la llegada a Colombia de la primera misión pedagógica alemana en 1870, en la medida en que dicha misión resaltó la importancia de la sensación y su estudio desde la psicología experimental con fin de

monitorear el desarrollo del aprendizaje, lo cual tenía una clara orientación anticlerical. A diferencia de la psicología experimental alemana, el interés en Colombia se centró en los fenómenos psíquicos planteados por Koselleck en relación con el acortamiento del tiempo.

Desde la psicología experimental, al amparo del gobierno liberal colombiano, se impulsaron lineamientos a favor del individualismo, por eso se privilegió el estudio de las ideas sobre la conciencia humana y se impulsó la investigación corporal como una forma de abordar los fenómenos psíquicos, lo anterior considerando que la psicología experimental jalonó el estudio de la conciencia como dimensión del ser humano; en palabras de Peña (1993) como se transcribe:

A finales de siglo XIX manuales de psicología pedagógica y psicología experimental (con reelaboración fisiológica entre lo físico y lo mental) en el marco de una teoría general de las “facultades de la psyche” con fundamento en las ciencias naturales y biológicas. (p. 59)

En el manual católico de los hermanos Restrepo Mejía ya encontramos totalmente desarrollada una “psicología racional” o “filosófica” sobre las “facultades del alma” se expresaban en lenguaje neotomista, era en realidad patrimonio común de todos los pedagogos clásicos de fin del siglo XIX y aún comienzos del siglo XX: una teoría que proponía, para explicar “el alma” o “la mente” una tripartición jerárquica entre lo vegetativo (fisiológico), lo racional (el entendimiento) y lo volitivo (la voluntad) (pp. 59-60)

Ante los postulados de la psicología experimental, el movimiento neotomista colombiano llevó a cabo una evaluación de las ideas psicológicas traídas al país por los liberales radicales, en consecuencia, el oficialismo católico colombiano antepuso la institucionalidad establecida durante la Regeneración en alianza con el clero y con respaldo en el neotomismo; y según los parámetros del cardenal Mercier con ajuste en los planteamientos de Sieber²², logró direccionar la psicología experimental desde una perspectiva tomista y de esta forma consolidar una postura diplomática, logrando de esta manera dialogar y establecer puentes de entendimiento entre la psicología y la religión con el fin de salvaguardar el pensamiento escolástico en materia psicológica (Peña, 1993). Así y gracias a la filosofía neotomista fue posible que el pensamiento católico colombiano tejiera su versión sobre la naciente psicología.

Por consiguiente, el proceso conceptual vivido en Colombia consistió en un esfuerzo del catolicismo por nacionalizar la psicología experimental creando una versión propia. De esta manera, la tradición católica se propuso corregir lo que en su momento denominaron errores de la psicología moderna, y complementar los hallazgos experimentales a través de la restitución del alma²³ como objeto de estudio. Veamos como lo concibe Saldarriaga (2003):

²² En Colombia fue muy difundido el Manual de psicología de Sieber, un texto neotomista que sirvió de respaldo de los postulados del clero en Colombia a finales del siglo XIX, lo anterior para hacer frente a las tendencias sensualistas del liberalismo. "Sieber planteaba que, El aparato nervioso consta 1) el dispositivo físico –ojo, oído, etc.-; 2) el neuroepitelio, -la retina en el ojo-; 3) el conducto nervioso entre el neuroepitelio y el cerebro; 4) la parte cerebral donde se ramifica el conducto nervioso, llamada centro cerebral. A continuación, y según el punto de vista católico de Sieber (...) se establecen tres procesos continuos, pero de naturaleza diferente: el estímulo físico, el fisiológico y el anímico. (Peña, 1993)

²³ Uno de los rasgos más protuberantes del discurso neotomista en materia psicológica fue su permanente lucha por la reivindicación del alma cristiana en el funcionamiento mental. La incorporación del alma dentro de las visiones psicológicas era no solo una necesidad de los neoescolásticos del siglo XIX, sino un elemento indispensable para el desarrollo de la propia psicología en su versión pedagógica pestalozziana. Los conceptos de sensación y representación mental carecerían de capacidad

Enraizadas en la pedagogía clásica, las nociones de hombre y niño que pone en juego Elementos de pedagogía proviene de la disciplina llamada psicología racional, que sostiene que en la naturaleza humana se pueden distinguir tres partes; el alma, como esencia, forma substancial o principio vital; las potencias o facultades del alma, y sus operaciones o actos. Enseguida procede a identificar las operaciones cognitivas (según la lógica aristotélica) y deducir de allí la existencia de ciertas facultades (“sólo es posible conocer las potencias por sus operaciones, y las operaciones por sus objetos”, afirman). (p. 112)

La idea del alma de Aristóteles, retomada por Santo Tomás de Aquino, fue resaltada por las autoridades religiosas colombianas de finales del siglo XIX.

El desarrollo conceptual del neotomismo colombiano a finales del siglo XIX e inicios de XX se respaldó en el abordaje científico de la psicología con base en las premisas de la filosofía tomista, retomando la idea de alma humana como elemento integrador de todo saber psicológico. Al respecto fueron reasumidos los planteamientos de Santo Tomás de Aquino, con lo cual se distinguió cuatro modos de relacionarse con el mundo, lo anterior correspondiente con las cuatro potencias del alma: vegetativa (biología), apetitiva (motivación), intelectual (pensamiento) y sensitiva (emociones).

explicativa en ausencia de la dimensión anímica. “Ya una sensación no es comprensible sin alma, menos una representación por tener un carácter más espiritual que la sensación. Indudablemente entrará en la representación un proceso fisiológico, pero el escenario propio de la representación lo busco por mi parte en el alma” (Peña, 1993).

Lo anterior retomando la idea de Aristóteles sobre la unidad que logra la relación entre cuerpo y alma (Peña, 1993):

La visión católica retomó del pensamiento psicológico experimental la versión ampliada del ser humano como entidad espiritual y el concepto de conciencia, lo anterior buscando armonizar alma y conciencia sin dejar de reconocer los aportes explicativos de la visión materialista, ya fuese de orden biológico ó fisiológico. (Peña, 1993. p.60).

Adicionalmente el autor plantea:

Psicología experimental-biología evolucionista...socavaron la pedagogía del hábito, de la voluntad y de la obediencia con lo involuntario-heredado-instintivo y lo adaptativo...la pedagogía basada en evitar el "error racional" se vio poco a poco desbordada por los saberes que sacaban a la luz los procesos "no-conscientes" o "involuntarios". (p. 61)

En consecuencia, se asumió la suplantación del alma por el concepto de conciencia, lo cual introdujo un cisma conceptual que dejó a la psicología sin objeto de estudio ni derrotero definido en la constitución de su conocimiento (Peña, 1993). El catolicismo, tanto en sus instancias internacionales como nacionales, se pronunció en desacuerdo con el concepto de conciencia como objeto de estudio de la psicología experimental. A finales del siglo XIX se realizó, por parte de los católicos, una apuesta tendiente a demostrar que el alma²⁴ cristiana podría volver a convertirse en objeto de

²⁴ El escolasticismo consideraba al alma como una experiencia personal de la cual teníamos noticia debido a nuestra sensibilidad interior. "Esta pretendida contemplación directa del espíritu por sí mismo es puramente ilusoria".

estudio de la disciplina, con múltiples beneficios como el aseguramiento de la unidad conceptual de la moderna psicología experimental²⁵.

La psicología estuvo así construida sobre la doble tradición aristotélico-escolástica y la herencia cartesiana, uno de los temas centrales de investigación con las relaciones entre el cuerpo y el alma, sus conexiones o sus influencias mutuas expresadas frecuentemente a través del tema de la lucha entre las pasiones y la razón. Pero para este modelo lógico-gramatical del funcionamiento mental no era admisible una falla en la razón entendida como potencia de conocimiento de esencias (Saldarriaga, 2003 y 2013).

3.11 Reestructuración de la pedagogía colombiana de finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX

Los gobiernos liberales de la naciente república hicieron de la educación su principal instrumento social para acreditar su proyecto político, por eso a lo largo del llamado Olimpo Radical (1849-1884) los radicales abogaron por la separación Iglesia-Estado, la expulsión de los jesuitas y la desamortización de manos muertas con el fin de impulsar la separación de la educación de las manos de la Iglesia. En el párrafo siguiente, Zuluaga (2002) nos comenta sobre el control de los partidos de la educación:

²⁵ En el siguiente capítulo se ha presentado el concepto de conciencia en la obra de Wundt. La exposición realizada por el autor germano en su esfuerzo de delimitación de la conciencia como objeto de estudio de la psicología, permitió aclarar el matiz secular de la psicología experimental y el concepto de unidad conceptual de la disciplina en torno al estudio de los estados conscientes.

En 1870, con la reforma instrucionista, los liberales radicales hicieron un intento mayor de secularización que fracasó; fue éste el preámbulo para que en 1886 la Iglesia recuperara su predominio en la educación. La secularización se hubiera profundizado si el Estado hubiera mantenido un control sobre los establecimientos educativos, pero las condiciones en la Nueva Granada fueron diferentes, el Estado no conservó ningún control. Como sí lo hubo en la educación media en España. Los liberales debían derrumbar el centralismo tozudo que Ospina había ahondado; ellos necesitaban educar sus cuadros en las provincias y la mejor forma de obtenerlo era dando igualdad de condiciones a todas las instituciones, ya que el control de la educación lo había tomado el Estado desde 1821. (p.182)

En oposición a las medidas liberales, la Nueva Granada estuvo marcada por la batuta de la Iglesia católica, por eso la educación fue una campaña de especial interés para el poder regenerador. Al respecto, el neotomismo colombiano ha sido descrito como una reacción del clero local que en concordancia con la normativa papal se dio a la tarea de superar las reformas liberales y recuperar su lugar en el poder.

La instrucción pública se convirtió en el mecanismo de mediación necesaria para el proyecto regenerador social y de la moral a la par de los lineamientos establecidos por la Iglesia, lo cual quedó consignado en la Constitución de 1886 y en el Concordato con la Santa Sede de 1887, lo anterior como garantía de cumplimiento de los principios de la Iglesia.

En términos de la conformación del sistema educativo nacional y de sus relaciones de poder, se puede decir que se trataba de la aplicación de las tecnologías del poder moral (católico) a las instituciones del poder político (el estado); las relaciones pedagógicas están organizadas en el sistema educativo oficial utilizando los métodos, objetivos y técnicas del pastorado religioso, aunque con saberes y finalidades civiles: la religión al servicio de la formación de hombres útiles, esto es, productores, consumidores y ciudadanos. (Saldarriaga, 2003, pp. 120-121)

En la segunda mitad del siglo XIX, después del debilitamiento de la predominancia liberal y durante el dominio regenerador, se fomentó la escolástica con el fin de estimular en la población actitudes de sumisión, obediencia y resignación ante las situaciones adversas que les afectaban.

Jesucristo, modelo de los hombres. Jesucristo es nuestro eterno modelo. Si nos es imposible igualar su santidad perfectísima, es nuestro más alto deber seguir sus huellas. *Sed perfectos, nos dijo, como vuestro padre celestial es perfecto. En Él aprendemos a ser hijos obedientes, sumisos y dulces; a ser humildes, aunque tengamos (como tenía Él en grado infinito) por qué creernos superiores a otros; a ser pobres y desgraciados sin quejas ni cobardías; a ser tan mansos como dignos; a ser amantes de la familia y de la patria; a ser puros, misericordiosos y enérgicos; a pensar más en nuestro destino final que en los intereses terrenales. (Restrepo & Restrepo, 1905, p. 184)

A finales del siglo XIX la Iglesia católica asumió la educación por vía constitucional, en consecuencia se presentaron cambios significativos que transformaron la cultura nacional. En este contexto, el gobierno regenerador excluyó la filosofía liberal de las

aulas oficiales en contraposición a las tendencias educativas regeneracionistas, los liberales establecieron universidades y colegios privados para preservar su ideología política y su filosofía educativa. Como era de esperar, la Iglesia reprochó públicamente dichas acciones y polemizó sobre la dualidad de escuelas públicas y escuelas privadas, las parroquias consolidaron grupos de laicos que hicieron frente a la secularización que se adelantaba para la época (Zuluaga, 2002; Silva, 1989).

De manera significativa, según Saldarriaga (2003), en el contexto nacional irrumpieron nuevos saberes como los estudios sociobiológicos sobre la raza, la población y la infancia que de inmediato impactaron el sistema de instrucción pública, en consecuencia se le asignó a la escuela fines de medicalización e higienización de la población. La iglesia, entonces, se vio obligada a reformular su discurso evangelizador y actualizar de manera estratégica sus postulados, lo anterior a la luz de los nuevos aportes de ciencias como la biología y la medicina, lo anterior fue articulado a los planteamientos educativos liderados desde sus púlpitos y materializados en las escuelas de la época.

En medio de todas las transformaciones acaecidas, durante el periodo de transición entre el liberalismo radical y el periodo de la regeneración se introdujo en el ámbito educativo la pedagogía pestalozziana, la cual representó el más importante esfuerzo del liberalismo radical por erradicar la enseñanza escolástica (uno de los rezagos de la colonia), y suplantarla por un modelo educativo afín a la ideología liberal.

El suizo Pestalozzi fue un referente recurrente en los contextos educativos, sobre todo tomó fuerza su nombre debido a que se le atribuyó el desarrollo de un modelo educativo laico, afianzado en las más modernas tesis de la psicología del siglo XIX, lo cual llamó la atención de los liberales colombianos quienes fueron los que inicialmente trajeron el método a Colombia en 1835 (Zuluaga, 2002).

De manera especial, fue exaltado el aporte de Pestalozzi a la psicología evolutiva en lo que correspondía a la teoría de la inteligencia y la actividad cognoscitiva, lo cual fue relacionado de manera directa con las experiencias tempranas de los individuos. Lo anterior considerando la importancia de los conocimientos adquiridos durante la infancia como algo fundamental al momento de elaborar ideas complejas y formas de comprensión más abstractas.

3.11.1 Referentes y contextualización

La prevalencia del neotomismo²⁶ en las disciplinas como la filosofía y psicología representó significativa influencia en el campo intelectual y en el estamento educativo colombiano de finales del siglo XIX hasta casi mediados del siglo XX, así como en el escenario político y social del país, lo cual generó las condiciones necesarias para

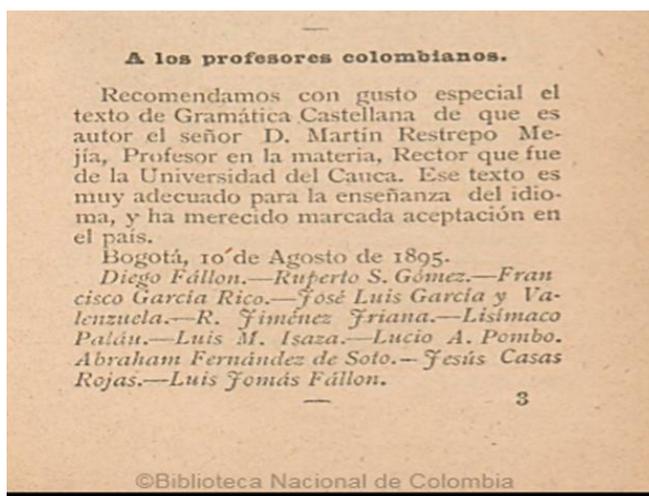
²⁶ Sáenz, Saldarriaga y Ospina (2007) han sido enfáticos en evidenciar la convicción de los neotomistas nacionales e internacionales en la conveniencia del discurso tomista para el progreso de la psicología experimental y por ende la pedagogía aunque tuvieran prevenciones sobre su método. Las visiones empiristas y sensacionalistas, subyacentes al pestalozzismo, eran teorías incompletas en permanente construcción.

diseñar y consolidar un aparato educativo a imagen y semejanza del neotomismo, donde primó la defensa y salvación del alma sobre cualquier otra lógica.

En este contexto surgió y se consolidó la pedagogía planteada por Martín Restrepo-Mejía, quien se convirtió en una opción con la cual los conservadores y clero hicieron frente a las disposiciones pedagógicas de los liberales radicales de la época.

La pedagogía de Martín Restrepo Mejía se convirtió en un referente pedagógico respaldado por la filosofía neotomista y avalado por los líderes religiosos de la época, impuesto como evidencia de la modernidad educativa basada en la educación objetiva de Pestalozzi y antepuesto al desprestigiado sistema Lancasteriano.

Figura 3. Tomado de juicios Varios (1893)



Fuente: Archivo de la Universidad de Antioquia

De la mano del neotomismo, el clero se encargó de cristianizar disciplinas como la filosofía, la psicología y la pedagogía, lo anterior gracias a la credibilidad que tenía la iglesia católica entre la sociedad creyente de la época, la cual asumía fielmente los parámetros orientados desde la iglesia católica y en todos los escenarios de la vida social e intelectual de la nación. Lo expuesto considerando que el contexto nacional de la época estaba bajo la influencia del neotomismo y en materia educativa, proclamó un cambio significativo del modelo de enseñanza mutua o “lancasteriano”, vigente según reforma de la enseñanza mutua establecido en el manual de 1826 al de 1845 y que para finales del siglo XVIII fue catalogado como un modelo antiguo, memorístico, desactualizado y castrador de la educación; lo sintetiza como sigue Zuluaga (2002):

La enseñanza mutua consistía en la comunicación de conocimientos que, “bajo la dirección del maestro”, hacían los monitores a los niños menos avanzados. Los monitores eran niños de una misma clase que recibían entrenamiento previo por parte del maestro y desempeñaban labores de enseñanza; se multiplicaba así la acción del maestro. El propio manual de 1826 afirmaba que, gracias a la aplicación estricta del método, bastaría un moderado grado de saber, por parte del maestro, para impartir instrucción a los niños. Como se ha especificado, la escuela normal de enseñanza mutua consistía simplemente en una escuela primaria donde se practicaba el método de enseñanza; por tanto, un maestro se diferenciaba de un niño solamente en el conocimiento del método”. (p. 185)

El sistema lancasteriano ha sido reconocido por privilegiar el aprendizaje memorístico en materias como urbanidad, historia sagrada, economía doméstica y moral, lo anterior con el fin de promover la repetición nemotécnica de forma constante; al

respecto, críticos del método han coincidido en afirmar que con el memorismo se impulsó el uso de palabras desarticuladas de las ideas y las sensaciones y según Zuluaga (2002):

Los niños se dividían en clases de acuerdo con su capacidad de aprovechamiento y alcanzaban el aprendizaje mediante la guía de los monitores, la imitación de los cuadros y la permanente repetición. Los cuadros presentaban los contenidos de la enseñanza: la imitación y la repetición garantizando que lo visto en el cuadro se quedara grabado en la memoria. En consecuencia, la clase era un permanente ejercicio de repetición y todos los conocimientos impartidos en la escuela debían estar impresos “sobre pliegos de papel con grandes tipos. (p. 398)

La influencia del modelo lancasteriano en la historia de la pedagogía colombiana ha sido abordada por numerosos historiadores de la pedagogía. Precisamente, Zuluaga (2002) ha tratado al tema en varias oportunidades como se evidencia a continuación:

Desde la reforma de 1821, los dirigentes políticos del país habían adoptado el método de enseñanza mutua. EL inglés José Lancaster, su autor, buscaba atender el mayor número posible de niños con la menor cantidad de maestros; esto con la pretensión de conseguir que un solo maestro dirigiera una escuela de 1.000 niños. Lancaster configuró un mecanismo gracias al cual se cubría un mayor número de niños que con cualquier metodología anterior; además, tenía la ventaja de contener en el propio sistema la organización de la escuela. Aunque su aplicación en Colombia fue difícil y no alcanzó todo el éxito que se esperaba, la posibilidad de brindar mayor instrucción con pequeñas inversiones motivó a los dirigentes para elegir el método de Lancaster y tratar de enraizarlo en la escuela primaria. (p. 397).

4. SISTEMA PEDAGÓGICO PLANTEADO POR MARTÍN RESTREPO-MEJÍA

Este capítulo incluye un acercamiento a la vida de Martín Restrepo-Mejía: familia, entorno, trayectoria pedagógica; es decir, su papel en la sociedad, sobre todo, se aborda su propuesta pedagógica. En virtud de lo anterior, se retoma la pregunta que orienta el presente trabajo investigativo, la cual se refiere a: ¿cuál fue el aporte de Martín Restrepo-Mejía a la conformación del saber pedagógico en Colombia y a la historia de la práctica pedagógica nacional?

Por esta misma vía de exposición, el presente capítulo se centra en el sistema pedagógico tratado por Restrepo-Mejía, particularmente en lo que concierne a la infancia, la juventud, la mujer y el método, en articulación con los discursos educativos estatales influenciados por la moralidad biologizada.

En sintonía con lo anterior, para entender la educación en Restrepo-Mejía, es necesario, en principio, darle una mirada a su concepción del ser humano y, a partir de allí identificar el sentido del pensamiento pedagógico y, por tanto, la concepción de educación.

De manera significativa se resalta la instauración del lugar del niño en la sociedad colombiana a través de la escuela y una práctica pedagógica influenciada por la pedagogía activa. Para tal fin se exploraron varias obras del autor como: *Elementos de*

pedagogía, Pedagogía doméstica, Geografía desde la escuela y Pedagogía de párvulos, entre otras, desde donde Martín Restrepo-Mejía logró consolidar una propuesta de revolución cultural relacionada con el amor por el niño, lo cual implicó replantear asuntos relacionados con la afectividad; en consecuencia, reflexionó y convocó a preocuparse moralmente por el instinto materno y paterno y la protección de todos los hijos del hogar sin polarización afectiva ni restricción al bienestar del primogénito o los hijos varones.

Adicionalmente, se abordan nociones como el método, el tiempo, el cuerpo, la niñez, la familia, la religión y la diferenciación de clases sociales desde donde el autor se esforzó por demostrar que las facultades del hombre están vinculadas con las capacidades y las habilidades desarrolladas en los procesos educativos. De esta manera me propongo sustentar que Restrepo-Mejía retomó los planteamientos de autores como Pestalozzi para incorporar la educación corporal como disciplina a la educación intelectual. Desde lo expuesto, se analizan las características pedagógicas e implicaciones del sistema propuesto por Martín Restrepo-Mejía; lo mismo que nociones como niñez, maestro, mujer y familia, relevantes para la historia de la pedagogía, lo cual contribuyó con la instauración de un lugar de los niños y niñas en la sociedad colombiana a través de la escuela y por medio de una práctica pedagógica tocada por la modernidad.

Lo anterior, resaltando que la propuesta de Martín Restrepo-Mejía surgió en un momento histórico en que se buscó afanosamente establecer lo bueno y lo útil, y se dio apertura a la controversia entre moral y religión, instrucción y educación, ciencia y oficios.

El saber pedagógico ya había comenzado a ser impactado por los saberes biológicos, en particular por la fisiología, lo cual puso sobre el tapete el problema de los instintos, de los actos involuntarios y la complejidad de los procesos de percepción; lo anterior a la luz de los aportes de la denominada pedagogía objetiva, por lo menos la versión de Pestalozzi que llegó a Colombia.

4.1 Influencia del pensamiento moderno en la configuración del sistema pedagógico planteado por Martín Restrepo-Mejía

A finales del siglo XIX e inicios del XX se presentaron significativas transformaciones en el campo del conocimiento, en consecuencia, la influencia religiosa y en especial la tradición escolástica acentuó argumentos de resistencia frente a las racionalidades científicas lideradas desde diferentes disciplinas como la psicología y la filosofía. En ese contexto, la Iglesia católica enfiló sus argumentos para vigorizar su filosofía, lo cual derivó en una mixtura que articuló ciencia y religión (Ardila, 1992).

Precisamente, el contexto colombiano de la segunda mitad del siglo XIX marcó el apareamiento de la propuesta pedagógica de Restrepo-Mejía, la cual forma parte de la historia religiosa y educativa colombiana. Dicha propuesta surgió en un momento histórico en que se defendió la idea que la educación debía estar orientada por la moral y la religión; mientras la instrucción debía ser eminentemente científica, profesional e industrial desde donde se buscaba lo bueno y lo útil.

En este contexto, según Saldarriaga (2003), se posibilitó la reorganización de la institucionalidad eclesial impulsada por el control otorgado sobre la educación pública y privada:

Ahora bien, en una sociedad como la colombiana, que pasó a la fase de la modernidad industrial por la vía católica neotomista, esta distinción moderna entre lo técnico y lo ético, fue utilizada a favor de una reorganización que dio poder a la institucionalidad eclesial, a la cual se le entregó el control de la educación pública y privada. Así desde 1886, el Estado organizó un sistema nacional llamado de instrucción pública, dado que en esta versión, al Estado, para no violar el fuero privado ni las tradiciones y organizaciones religiosas de los colombianos, sólo le correspondía encargarse de garantizar la transmisión de los conocimientos (y uso a propósito este término, pues se trata de una pedagogía que vierte la ciencia en el recipiente casi pasivo de los alumnos), mientras que la iglesia, guardiana de las familias y la civilización, debía encargarse de la formación moral, de la dirección ética de la sociedad hacia su fin último. (p. 277)

Otro tema crucial dentro de los planteamientos de Restrepo-Mejía es el que se refiere a la pedagogía católica tradicional; Saldarriaga (2003) la reflexiona en los siguientes términos:

Esto es lo que me hace considerar el manual de Restrepo-Mejía, que representa la llamada “pedagogía católica tradicional”, como una pedagogía claramente encuadrada en las estructuras epistemológicas de la modernidad, así su ética siga siendo dogmática y antiliberal. Es por ello que las etiquetas “clásico”, “moderno”, y “contemporáneo” son discutibles: esta matriz “clásica” es la de la modernidad clásica, que Orlando Castro llama “tradicional” y Martín- Barbero “ilustrada”. Hay que enfatizar en que esta matriz clásica, como de las otras matrices, puede manifestarse múltiples versiones: católicas, protestantes o laicas, en sentido religioso; de derecha y de izquierda,

conservadoras o liberales -en sentido político-, o paternalista o aristocrática, en sentido social. (p. 276)

La propuesta de Restrepo-Mejía tuvo prevalencia en Colombia entre los últimos años del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, un periodo donde de algún modo, según lo plantean Saldarriaga, Sáenz y Ospina (1997) confluyeron las características de tres modelos pedagógicos adoptados en Colombia: sistema lancasteriano, pedagogía católica, y Escuela Nueva:

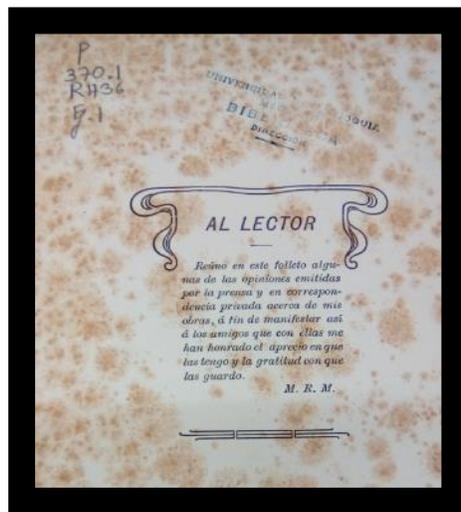
En estas líneas se tiene una riqueza de información insospechada, pero también serios problemas a resolver: aparecen aquí las características de tres modelos de tecnologías de formación de la subjetividad infantil que se habrían sucedido y relevado unas a otras. Cada uno responde a un tipo de explicación sobre "los móviles de las acciones humanas": el "temor al castigo", el "deseo de honor" y el "interés natural de realizar y aprender". A cada móvil privilegiado, corresponde un método disciplinario: el castigo, la emulación y el trabajo educativo, al tiempo que se evidencian los efectos negativos y los "umbrales de educabilidad" de cada modelo pedagógico. De otro lado, se insinúa que la sucesión de esos modelos se dio más bien como una lucha para reemplazar unos por otros, pero ese combate se justifica tanto por la búsqueda como por el progreso hacia una mayor racionalidad en la adecuación de la escuela a la "naturaleza humana infantil". (Sáenz et al., 1997, p. 27)

4.2 Generalidades sobre Don Martín Restrepo-Mejía

Restrepo-Mejía ha sido valorado como un intelectual de la educación en virtud de su amor por la pedagogía. Nació en noviembre de 1861 en el hogar de Silverio Restrepo Mejía Fernández y Julia Mejía Latorre.

La familia Restrepo Mejía se instaló en la ciudad de Buga donde experimentaron la guerra civil de 1876, posteriormente Martín Restrepo-Mejía se dedicó a la educación de párvulos. Ocupó diferentes cargos, entre ellos, inspector general de instrucción pública en el departamento del Cauca. También ejerció durante cinco años como rector de la Universidad del Cauca, y siendo rector se dedicó a la enseñanza del castellano en la Escuela Normal de Institutoras. Paralelo a su función docente también se dedicó a la escritura, donde recibió respaldo por parte del clero y la élite política de la época.

Figura 1. Contraportada de Labor didáctica, obra de Martín Restrepo-Mejía (1904)



Fuente: Universidad de Antioquia, biblioteca.

4.2.1 Generalidades sobre la producción académica y pedagógica

Para el desarrollo de la propuesta global que encarnó su sistema pedagógico, Restrepo-Mejía escribió sus obras retomando asuntos desde diferentes disciplinas como: historia, geografía, pedagogía y gramática, entre otros saberes, donde dejó consignado su pensamiento religioso orientado con su propia interpretación de teorías científicas desde áreas como la medicina, la psicología, la filosofía, dentro de otras del mismo espíritu.

Sus obras estaban orientadas desde la lógica de los programas académicos sugeridos desde el sistema educativo visionado, el cual incluyó desde el método hasta los contenidos. La publicación de sus producciones contó con la aprobación total por parte de la Iglesia, lo anterior le ayudó a ser el principal referente en los programas de formación de docentes de la época, donde consolidó su sistema como saber escolar. El conjunto de las obras de Restrepo-Mejía estuvo compuesto por escritos que incluyeron variados temas relacionados con la enseñanza de la gramática, la historia, la geografía, la aritmética, y temas de lectoescritura, entre otros.

- **Elementos de pedagogía**

Su primera obra la escribió al lado de su hermano Luis, en 1888, a la que denominaron Tratado de elementos de pedagogía, que obtuvo la aprobación de los obispos de Popayán y Bogotá, logrando varias ediciones (1893, 1905 y 1911). Restrepo-Mejía consolidó su obra a la luz de los preceptos de Pestalozzi a quien consideró excelente pedagogo aunque mal maestro.

- **La pedagogía doméstica**

Esta obra fue publicada en un momento de gran convulsión social debido a las guerras civiles de la época donde se ameritaba, según Restrepo-Mejía, intervenir los malos hábitos que alteraban la vida de la población y donde, debido al crecimiento de las clases populares y de la pobreza, consideró necesario educar a los obreros desde una perspectiva católica sobre temas relevantes como la higiene corporal, la importancia del ejercicio y la educación física. En *La pedagogía doméstica* fueron incluidas significativas recomendaciones para los maestros sobre diversos temas como la orientación de la memoria y la fantasía, la conciencia, la disciplina, la formación de buenos hábitos, y la obediencia. Una de las mayores preocupaciones manifestada por el autor fue la relacionada con el consumo de la chicha y la coca, considerado por él como un atentado contra la raza. A partir de allí concibió escribir la cartilla antialcohólica, publicada posteriormente.

- **Educación de párvulos**

En *Educación de párvulos*, Restrepo-Mejía exploró asuntos relacionados con la primera infancia, en especial la infancia parvularia o niños entre los tres y seis años que se preparan para ingresar a la escuela primaria. Allí abordó el concepto de niño y la relación entre la familia y la escuela, entre la educación doméstica y la educación escolar, entre el padre de familia y el maestro, incluyendo prácticas de cuidado, abrigo y calor en

la primera etapa. En la segunda parte del libro, Restrepo-Mejía retoma los principales legados de autores como Pestalozzi, Decroly y otros pedagogos relevantes de la época.

- **Gramática**

El manejo apropiado del idioma fue una preocupación compartida por intelectuales como Restrepo-Mejía, quien se interesó de manera especial en aspectos relacionados con el buen uso del español, dejando obras como: el Compendio de gramática española (1908), Esperanza del castellano (1926), Gramática de la lengua castellana (1894 y 1928), y Sinonimia (1934).

La publicación del Compendio de gramática española fue recomendada para la enseñanza de la lengua castellana como prioridad para ser trabajada en las escuelas, así como en el proceso de formación y actualización de maestros normalistas. En dicha publicación, el autor resaltó la importancia de revisar el método de la enseñanza del castellano.

Adicional a sus libros sobre gramática, Restrepo-Mejía publicó su cartilla sobre citología, donde consignó orientaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura simultáneamente. El texto incluye, de manera especial, las nociones requeridas por el maestro para sobrellevar procesos de lectoescritura, donde se recomienda abordar la higiene como elemento destacado, lo cual implica cuidar detalles como la pizarra, la mesa, el banco, la mano, la iluminación.

Asimismo, el autor resaltó técnicas corporales requeridas para potenciar el ejercicio de la lectoescritura, así como el manejo de los tiempos en articulación con el orden y los buenos hábitos. Para respaldar su método, Restrepo-Mejía retomó los planteamientos de Pestalozzi, como precursor de la pedagogía activa, para quien los métodos pedagógicos deben partir de lo simple a lo complejo.

- **Aritmética**

El interés por la aritmética fue socializado por Restrepo-Mejía desde 1885 con la publicación de varios folletos sobre números fraccionarios, números complejos y números proporcionales. La serie sobre matemáticas fue diseñada con el enfoque intuitivo, inductivo y deductivo. Valoró lo inductivo como el método más recomendado para el acompañamiento de los estudiantes en su proceso de formación escolar.

- **Geografía**

Con relación a este aspecto, Restrepo-Mejía publicó varios libros en 1907, uno de los más referenciados en la época fue Geografía universal, una publicación destinada al uso en las escuelas que contenía datos sobre diferentes países del mundo, lo mismo que datos numéricos y estadísticos ordenados para lograr interesantes comparaciones. Era un texto compuesto, que contenía información de uso escolar sobre geografía astronómica, geografía física y geografía descriptiva.

• Historia

Con respecto a la narración de la historia, Restrepo-Mejía generó varias publicaciones orientadas de forma apologética, donde plasmó el poder de la voluntad divina como línea orientadora del destino de los hombres. En la obra histórica de Restrepo-Mejía quedó establecido el deber moral y el compromiso de defender la patria como contribución, desde un saber escolar, a la configuración del espíritu nacionalista e identidad nacional de finales del siglo XIX, hecho que duró hasta la mitad del siglo XX.

En los escritos históricos de Restrepo-Mejía es identificable una narrativa de tendencia secuencial, donde está muy marcada la idea de progreso como propósito de la civilización pero con respaldo en lo nuevo, sin dejar de lado, por supuesto, la moral ejemplarizante orientada por principios religiosos.

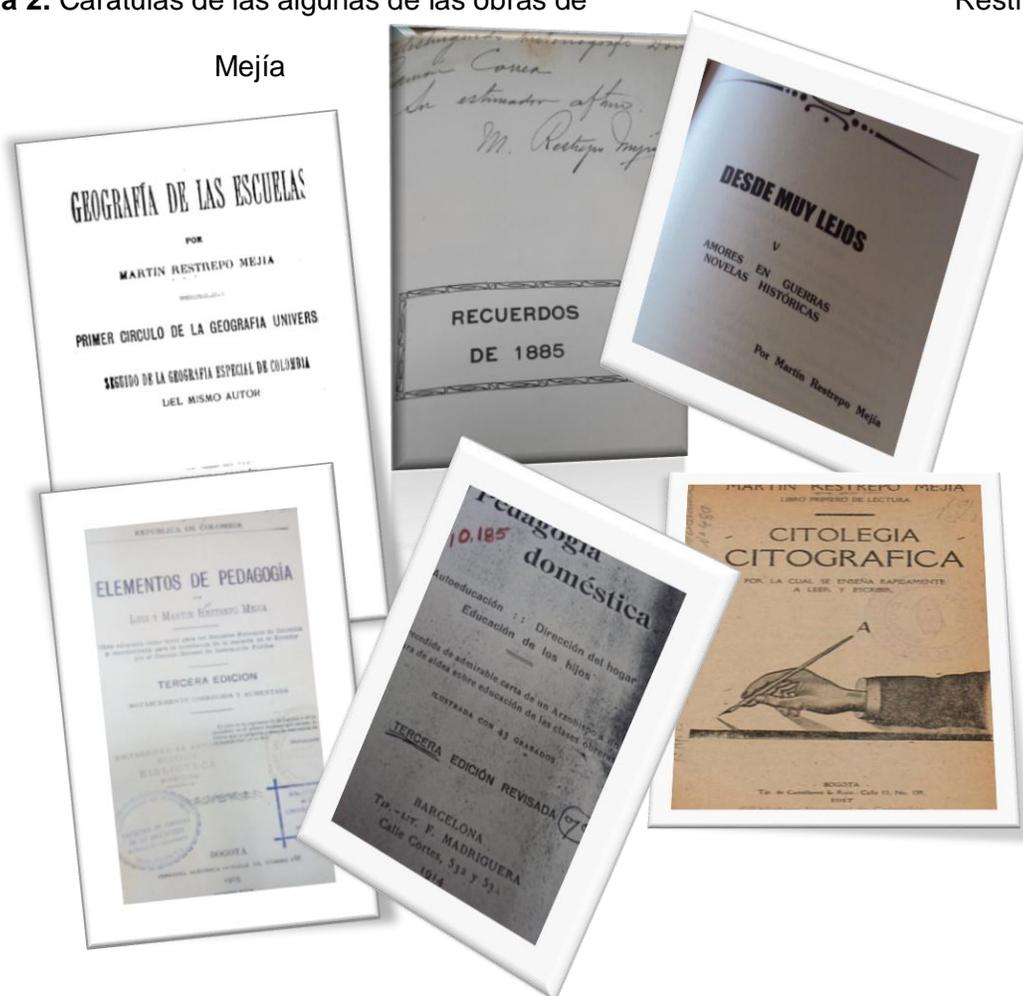
En relación con lo anterior, el libro sobre Historia sagrada y eclesiástica (1907) se pensó como alternativa didáctica para los maestros, en el que no se descuida el devenir de la religión y la historia de la humanidad, resaltando, a su vez, el significado del nacimiento de Cristo; el texto fue recomendado para el uso de los niños en los cursos de historia, fue diseñado bajo los principios del método inductivo, es decir, partiendo de lo particular a lo general.

En los escritos de Restrepo-Mejía, en efecto, se evidencia la orientación sobre la enseñanza de la historia como aporte a la construcción de una identidad nacional o motivación patriótica donde el autor utiliza una narrativa moralizadora que, además de cognitiva, apela a los sentimientos e incentiva los afectos, emociones y actitudes a favor

del espíritu nacional. Lo anterior articulado a un discurso nacionalista de tipo católico en el que se expone la hegemonía de la Iglesia católica. El propósito ejemplarizante de las obras de Restrepo-Mejía se reafirma en producciones posteriores como Recuerdos (1937) donde, bajo un formato literario, se narran las aventuras y las luchas históricas de sus personajes.

En general, el catálogo de las obras de Restrepo-Mejía es amplio y su producción goza de versatilidad; los temas de gramática y literatura, junto a los de pedagogía, historia y geografía, eran altamente solicitados como apoyo a la labor docente.

Figura 2. Carátulas de algunas de las obras de Restrepo-Mejía





Fuente: Archivo de la biblioteca de la Universidad de Antioquia

4.2.2 Continuidad ante las críticas y señalamientos

Pese al representativo aporte de la obra de Restrepo-Mejía a la modernización del sistema escolar colombiano, el autor recibió fuertes críticas por parte de la comunidad intelectual de la época, en especial de Los Hermanos Cristianos, quienes en el Primer Congreso Pedagógico Nacional descalificaron abiertamente la producción intelectual de Restrepo-Mejía y lo señalaron de hereje racionalista, protestante y corruptor del magisterio (Saldarriaga, 2003).

Pese a las críticas, Restrepo-Mejía mantuvo su influencia en el medio pedagógico, lo anterior con el apoyo del clero y la élite política de la época, lo cual fue definitivo para mantener su vigencia. Su visión crítica sobre las influencias de la política quedó claramente expuesta cuando enuncia, por medio de uno de sus personajes del cuento El regreso del doctor, el daño que hace el poder cuando actúa por encima de la voluntad de un pueblo o del mérito individual.

4.3 Martín Restrepo-Mejía: identificaciones sobre un sistema pedagógico

A finales del siglo XIX Restrepo-Mejía configuró un sistema pedagógico en un momento histórico donde predominaron los discursos biológicos con influencia neotomista, en especial fisiológicos, lo cual generó un significativo impacto sobre el saber pedagógico con fuertes planteamientos sobre los actos involuntarios y la complejidad de los procesos de percepción que terminaron por influenciar la relación entre alma y cuerpo, redimensionando así la noción de alma y los asuntos relacionados con la conciencia (Jaramillo, 1998; Saldarriaga, 2003).

La propuesta pedagógica de Restrepo-Mejía se popularizó en un momento estratégico para la Iglesia católica colombiana, pues coincidió la publicación de la primera edición de Elementos de pedagogía (1888) con el periodo en que la institución católica colombiana se recuperaba de uno de los momentos más duros en la historia nacional, momento derivado de la derrota conservadora y el impacto que el federalismo había ocasionado al prestigio eclesiástico.

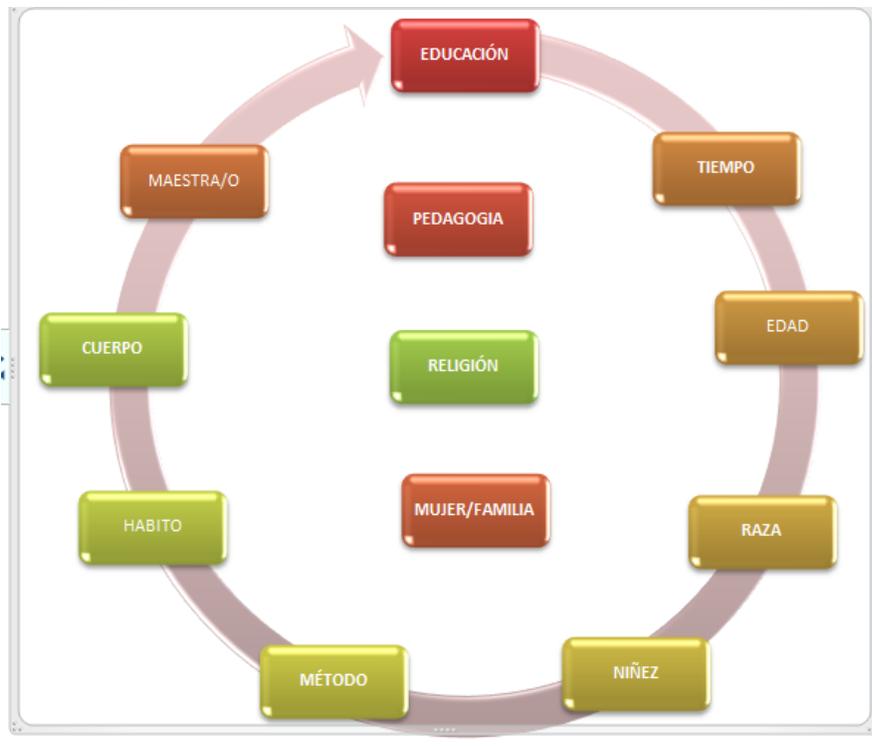
Restrepo-Mejía, en fin, lideró todo un proceso de "modernización" que marcó un hito en la historia de la pedagogía colombiana. Logró tejer todo un sistema de educación respaldado en la pedagogía activa, pero amparado por un método con significativa influencia neotomista que se convirtió en referente de la pedagogía oficial de la época.

A lo largo de su obra Restrepo-Mejía dejó significativas huellas en temas educativos que unidos evidencian la existencia de un sistema coherente sobre la pedagogía que practicó, concibió y escribió; entre esas categorías indiscutibles y presentes se destacan: tiempo, edad, raza, niñez, método, hábito, cuerpo, maestra, religión, mujer, familia.

En la propuesta de Restrepo-Mejía también son identificables asuntos relacionados con los planteamientos sobre su sistema educativo, señalamos los siguientes:

- Referentes sobre el concepto de tiempo en relación con las edades de los sujetos y la importancia de dicho reconocimiento para los procesos educativos.
- Reflexiones e identificaciones sobre la niñez.
- Acercamientos a las reflexiones sobre educación, instrucción y pedagogía.
- Disertaciones sobre el concepto de moral.

Figura 3. Componentes del sistema educativo en la obra de Restrepo-Mejía



Fuente: elaboración propia (2018)

De otra parte, a lo largo de su trayectoria como instructor público, escritor, administrador y docente, Restrepo-Mejía recibió fuertes críticas, sin embargo, el catálogo de las obras en las que argumenta y sustenta su propuesta pedagógica es extenso y meritorio para su época y para la historia; recordemos que lo inició con el texto Elementos de pedagogía, escrito en 1888.

Hay que tener en cuenta que Restrepo-Mejía inició su proceso como autor de obras en compañía de su hermano Luis, empero, debido a sucesos inesperados Martín

Restrepo-Mejía debió asumir la decisión de continuar solo con su obra, pero honrando espiritualmente la presencia de su hermano. Al respecto, veamos la siguiente evocación:

Vivía yo en Cali en 1885 y dirigía allí con mi hermano Luis –animae dimidium meae– el Colegio de Jesús nacido siete años antes de una escolita que abrí en Buga, siendo casi niño, deseoso de trabajar y estudiar á la vez. Cierta día de aquel año cayó bajo mis ojos un periódico bogotano, en el cual leí una invitación del Ministerio de Instrucción Pública, D. Enrique Álvarez-Bonilla, dirigida á los Profesores del país para escribir y presentar en concurso, que debía verificarse pocos meses después, un tratado de Pedagogía. Ofrecía comprar el que resultase mejor y adoptarlo para la enseñanza en las Escuela Normales.

Varios años teníamos de práctica en asuntos de educación mi hermano y yo; pero no conocíamos los métodos modernos ni habíamos hecho estudio especial de autores y asuntos pedagógicos. Eramos un par de ciegos que, golpeando con fe y sana intención e una peña hacíamos brotar una agua cuyo origen y naturaleza ignorábamos.

Propuse á Luis escribir aquel libro. El, que era modesto porque conocía mejor que yo nuestra ignorancia, se resistió por varios días. Comunicé mis deseos a mi santa madre, y ella triunfó, como siempre, en el ánimo de mi hermano.

Aquella noche, cumplidas las atenciones que nos imponían los alumnos internos, colocamos dos mesas unidas en mitad del cuarto de Luis, y cada cual se puso á emborronar cuartillas de papel. Yo escribí una disertación sobre el niño y otra Luis sobre la educación. Cuando leíamos en alta voz nuestros escritos, comprendimos que no era así como debíamos trabajar. Aquello no tenía sabor didáctico ni importancia técnica. Era preciso estudiar previamente la materia y formar un plan de la obra. Fue Luis quien sostuvo entonces mis energías (...) Recuerdo cuánto trabajo me costo empaparlo en escribir Las Glorias de la Patria... (Restrepo-Mejía, 1909, p. 2)

En sus memorias, Restrepo-Mejía-Mejía deja entrever la precariedad de su formación inicial, pero también se evidencia el proceso de meritocracia de la época para estimular los talentos en materia educativa.

Sumado a lo anterior, Restrepo-Mejía insiste en resaltar las significativas limitaciones de los docentes de la época en su proceso de formación, pero también el gran apoyo que significó su hermano Luis en la empresa educativa que los motivaba:

Cuantos libros de filosofía y educación pudimos obtener en Cali, donde no había librerías ni bibliotecas públicas, estuvieron el día siguiente en nuestra mesa de estudio, y empezamos entonces una ordenada labor nocturna que duró nueve meses. Nuestras almas se unieron allí hasta identificarse, complementándose mutuamente. Las tareas escolares llenaban el día, y en nuestra obra escribíamos ordinariamente hasta la media noche, si bien Luis solía trabajar hasta cerca de la hora del alba (...) (Restrepo-Mejía, 1909, p. 2).

También enfatiza Restrepo-Mejía sobre las razones que impulsaron su motivación por retribuir permanentemente, mediante el reconocimiento, los aportes de su hermano Luis, veamos:

Al cabo de nueve meses enviamos al Ministro de Instrucción Pública, con el pseudónimo de A. y B., una obra informe é incorrecta, que más contenía principios que reglas de educación.

Devueltos de Bogotá los manuscritos por haberse prolongado el plazo del concurso, los retocámos y volvimos á enviar oportunamente. Convenía que esa labor precipitada no fuese coronada por el éxito. Los triunfos fáciles enorgullecen y agotan. El Jurado declaró que ninguna de las obras presentadas en el Concurso satisfacía plenamente.

Mientras tanto – corría ya el año de 1887— mi hermano fue nombrado Inspector de Instrucción Pública de la Provincia del Pacífico, cargo en cuyo ejercicio murió de insolación en los llanos de San Jerónimo.

En mi dolorosa soledad seguí reformando nuestro libro, y en 1888 obtuve parte del deseado éxito, según resulta de los siguientes documentos. (Restrepo-Mejía, 1909, p. 2)

Con relación a la referencia permanente que Martín Restrepo-Mejía hace de su hermano Luis y lo presente que le tuvo en todas las versiones de su primer obra Elementos de Pedagogía, varios autores se han pronunciado al respecto, entre ellos Saldarriaga (2003), quien hace el siguiente significativo reconocimiento:

(...) hacia 1888, es decir, a sus 27 años, publicó el manual titulado Elementos de pedagogía, obra que fue recomendada por el Consejo General de Instrucción Pública del Ecuador. Pues bien, esa primera edición había sido escrita entre él y su hermano Luis, hasta el punto en que el libro aparece firmado por ambos. Al año siguiente, no se sabe con certeza, Luis debió hacer una visita escolar al campo, y salió solo cabalgando una mula. El joven nunca regresó, y Martín salió desesperado en su busca, hasta que al cabo de varios días de recorrer montes y páramos, halló el cuerpo despeñado de su hermano. Don Martín continuó el libro, corrigiéndolo y aumentándolo, de modo que ya hacia la tercera edición, en 1905, el tratado ocupaba dos gruesos tomos y había sido tan reelaborado que ya prácticamente era un trabajo diferente al original. Sin embargo, ni en ésta ni en las sucesivas ediciones que alcanzaron los Elementos de pedagogía, quiso aceptar don Martín la sugerencia de que se borrara el nombre de Luis, y para la posteridad esta obra cumbre de la pedagogía católica colombiana ha quedado registrada bajo la autoría de los hermanos Luis y Martín Restrepo-Mejía. (p. 99)

En términos generales, es posible considerar que los inicios de la propuesta restrepista emergieron en medio de significativos hechos políticos y administrativos. Por

un lado, la creación de la Constitución de Rionegro (1863), la cual buscó reformar y unificar el sistema de la instrucción pública nacional, generando un periodo caracterizado por la estandarización escolar, además de la creación de libros de texto y el llamado a la formación de maestros profesionales. Fuera de lo anterior, también hay que tomar en cuenta la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, con el cual se declara la educación como laica, gratuita y obligatoria para los niños entre 6 y 14 años.

Posteriormente, la propuesta restrepista se consolidó en Colombia después de la Constitución de 1886 y la firma del Concordato en 1887, hechos que marcaron la consolidación de la hegemonía católica con el apoyo del gobierno conservador de la época. A lo anterior se suma la consolidación de la educación religiosa que se logró con el reglamento de escuelas primarias (1890), en la que se reafirmó el carácter obligatorio de la enseñanza de la religión católica, así mismo, fue significativa la reforma educativa liderada por Liborio Zerda en 1893, en ella se establecieron tres secciones en las escuelas primarias: elemental, media y superior.

La primera versión de Elementos de pedagogía fue publicada en Colombia en un periodo de significativas revueltas políticas. Al respecto es pertinente recordar que en ese periodo la Iglesia sintió que el liberalismo estaba compitiendo con el *Syllabus Errorum*²⁷ del papa Pío IX, hecho que derivó en una mayor dependencia de Roma.

²⁷ Catálogo que comprende los principales errores señalados en las encíclicas y otras cartas apostólicas de nuestro santísimo señor Pío Papa IX, publicado como anexo a la encíclica *Quanta cura*, en diciembre de 1864. En la historia contemporánea del catolicismo, este año marca un hito importante, con impacto sobre los ritmos de conjunto del Occidente católico y sobre la historia general de la secularización en el mundo atlántico. Dentro de esta historia, podemos considerar que la pretensión de “universalidad” del catolicismo vive una coyuntura de crisis desde finales del siglo XV y por lo menos hasta la década

Para la recuperación conservadora y de la Iglesia, resultó importante el primer gobierno de Rafael Núñez, la firma del Concordato entre Colombia y El Vaticano en 1887 y la Constitución de 1883, eventos que representaron el respaldo absoluto de la Regeneración Conservadora que terminó por debilitar el radicalismo liberal. Para 1880²⁸, la Iglesia salió fortalecida y unificada con el apoyo de los conservadores y los liberales independientes; así lo reportan Saldarriaga y Sáenz (2007):

Pero el modelo de hombre por formar, para la pedagogía confesional oficial de la Hegemonía Conservadora, ese hombre universal cristiano y católico, y además modelo de ciudadano, es puesto en tierra por medio de un juego de modificadores, para adaptar el modelo universal de facultades a los *fines segundos*, a los casos particulares, a los diversos estados del hombre, como los llamaban los Restrepo-Mejía. Estos "estados reales" procedían de un abanico de tendencias y aptitudes, que operaba en verdad como una rejilla de clasificación para identificar las diferencias individuales. Tan móvil llegó a ser esta rejilla de distinción de la singularidad del individuo, que las clasificaciones variaban de un manual a otro, según las fuentes. (p. 163)

De esta manera, la propuesta restrepista emergió en el medio educativo colombiano de finales del siglo XIX como toda una novedad que, según expertos de la

de 1870. Esto corresponde en parte a lo que la historiografía del catolicismo ha caracterizado como la "crisis modernista" (Cárdenas-Ayala, 2015).

²⁸ Con respecto a la guerra civil de 1876-1877 también llamada "de los curas" o "de las escuelas", cabe mencionar que ella desencadenó la crisis del régimen federal que los liberales radicales habían instaurado con los Estados Unidos de Colombia (1863) y le abrió paso a la Regeneración (1880-1902), un régimen conservador, centralista, pro-católico y fiscalista que limitó las libertades públicas y legitimó a la religión católica como la única de la nación, obligando al Estado a preservarla. A partir de entonces y durante cuarenta y cuatro años (1886-1930) el Partido Conservador y la Iglesia católica gobernaron la República con casi total hegemonía (Ortiz, 2010).

época, se visionaba como el respaldo teórico del modelo educativo de las comunidades religiosas católicas:

El trabajo de los Restrepo-Mejía obró como una gran compilación que proporcionó un discurso unificador para la formación del magisterio oficial, hasta cuando empezó a ser desplazado por la nueva clasificación divulgada por los lasallistas, quienes se apropiaron de los conceptos de anormalidad, adaptación al medio, coeficiente intelectual de Ovidio Decroly y Binet, hacia mediados los años veinte. Pero a su vez, este filtro hecho de tautologías y fusiones entre lo físico y lo espiritual, a título de dar herramientas cotidianas para el maestro, constituyó la base de un dispositivo poco evangélico de intervenciones sobre la población, mezcla de prácticas racistas, machistas, clasistas y moralistas, reforzadas por la autoridad y en nombre de la ciencia moderna. Y aunque tal dispositivo revelara fisuras y contradicciones insostenibles en el terreno del saber y de la ética oficial, la mezcla de biología y religión pareció eficaz políticamente para proveer un mecanismo seguro en la transición social a la modernidad. (Saldarriaga & Sáenz, 2007, p. 163)

Al respecto, varias autoridades eclesiásticas de la época se pronunciaron a favor de la propuesta restrepista, entre ellos, obispos, académicos y ministros de la república.

Figura 4. Pedagogía, facsímil de una nota sobre la obra Elementos de pedagogía de los hermanos Restrepo-Mejía

PEDAGOGÍA

(*La Voz de Antioquia de Medellín*, número 76, de Febrero 23: 1889).

Hemos visto la obra trabajada por los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía, intitulada *Elementos de Pedagogía*, y que ha sido adoptada por texto para las Escuelas Normales de Colombia.

Apenas hemos tenido tiempo para hojearla rápidamente, pero hemos formado buen concepto de ella, ora por el método, y ora por el orden en que están tratados los asuntos principales de la materia.

En la primera página del libro se halla esta comunicación, que es demasiado honrosa para éste:

“*El Arzobispo de Bogotá*.—Número 95.—*Bogotá*, 5 de Mayo de 1888.

Señor doctor D. Jesús Casas Rojas, Ministro de Instrucción Pública.

Señor Ministro :

Cumpliendo con el deseo de Su Señoría he hecho examinar por persona competente la obra de Pedagogía de los seño-

©Biblioteca Nacional de Colombia

Fuente: Biblioteca Nacional de Colombia

En las diferentes publicaciones realizadas por Restrepo-Mejía es posible constatar su compromiso con la religión católica, en ellas evidencia su pensamiento de tradición en sintonía con la propuesta regeneracionista y sustenta la necesidad de culturizar a la población y purificar la raza, lo cual significaba todo un contraste con el modelo liberal laico, de ahí el enorme reconocimiento y preferencia que la Iglesia difundió sobre su obra y sus textos, no obstante lo anterior, es considerable el reconocimiento que su obra ha

tenido entre los estudiosos de la historia de la pedagogía en Colombia, al respecto Saldarriaga (2003) planteó:

Si quisiéramos describir de modo somero la fundamentación de la pedagogía católica de Restrepo-Mejía, diría que funciona al modo de lo que hoy llamamos “pensamiento estructural”, es decir, que su interés es definir los componentes estructurales de la naturaleza de cada ser, y en particular del ser humano, concibiendo su desarrollo no en un sentido evolutivo, sino como el perfeccionamiento o realización de sus potencialidades y finalidades. Se trata de la noción aristotélica de naturaleza; una noción que ha recobrado actualidad en las recientes discusiones sobre la ética: naturaleza para Aristóteles es al mismo tiempo constitución (estructura, potencia) y teología (finalidad, acto), tendencia a lograr unos fines intrínsecos y, por tanto, la naturaleza de cada ser no se alcanza sino al término de su realización. Esta noción se le opuso enfáticamente a la noción positivista del hombre, que propone una perfectibilidad infinita de la especie, circunscrita a los fines temporales de éste, en particular en los aspectos prácticos del conocimiento racional. Pero no era, como se ha dicho, una oposición del catolicismo al progreso técnico, sino a la noción laica y liberal de libertad. Por supuesto los positivistas consideraban acientífica y nociva para la libertad esta visión católica del hombre. (p. 272)

Aunado a la coyuntura política que favoreció el reconocimiento católico y conservador de la obra de Restrepo-Mejía, también resultó de significativa importancia la jurisprudencia emitida en relación con la utilización de los textos escolares, ejemplo de ello resultó la Ley 89 (Congreso de la República, 1889), la cual estableció el poder del clero para la aprobación de los textos escolares y el poder del arzobispo de Bogotá para “designar los libros requeridos para una apropiada educación religiosa y moral”.

El catedrático, decía el Art. 82, elige el texto para dictar la enseñanza de su cargo, pero esta elección está sometida a la revisión del Consejo Directivo (...) El Rector o Director de éste puede exigir que el catedrático cambie el texto cuando no corresponda a la extensión del programa que deba seguirse en el año escolar, o cuando sea inadecuado para la enseñanza”.

De igual modo en la misma Ley 89 se planteó:

Artículo 83. El texto que elige el catedrático es una guía para dictar la enseñanza en la asignatura respectiva, y para que los alumnos, consultándolo, rectifiquen las nociones que adquieren en las conferencias prácticas u orales que se dan en las clases, y puedan, con el estudio de dichos textos, desarrollar las tesis que el catedrático les proponga.

Según lo anterior, es posible identificar que la propuesta de Restrepo-Mejía contó con apoyo significativo de la Iglesia, pues de alguna manera sirvió de respaldo a la propuesta educativa requerida para la época y en acuerdo con los lineamientos eclesiásticos y conservadores.

En consecuencia, el trabajo de Restrepo-Mejía puede ser interpretado como una respuesta intelectual al compromiso creado a partir de la legislación educativa en articulación con una Constitución Nacional y el Concordato, que a su vez tenían la intención de revertir el orden político anterior. La pertinencia entonces era de orden religioso e intelectual que potenciaban argumentos políticos y económicos.

Dicho periodo se convirtió en un momento glorioso para Restrepo-Mejía al convertirse en referente privilegiado de la pedagogía colombiana, contrapuesto al sistema antiguo al cual Restrepo-Mejía se opuso abiertamente y del cual criticó sus moralismos racionalistas por ignorar referentes biológicos del niño. En dicho contexto, Restrepo-Mejía defendió una escuela “abierta a la vida”. Al respecto Saldarriaga (2003) anotó:

El primer “modelo”, al que Restrepo-Mejía denominó “antiguo”, corresponde al sistema de enseñanza mutua, inventado hacia 1790 en Inglaterra e India por Bell y Lancaster, y fue traído al país desde 1822 por los libertadores Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, convencidos de las ventajas que prometía y por los empréstitos con la corona Inglesa. El sistema se presentaba como una “máquina escolar perfecta”, que permitiría “a un solo maestro enseñar a mil niños al tiempo, los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo”, y cuyo objetivo era “moralizar a las clases pobres... pues los habitúa a la subordinación y al freno”. (p. 150)

El modelo de la “Escuela Activa” emergió y se consolidó como alternativa ante las críticas emitidas contra la denominada escuela antigua; frente a este concepto Saldarriaga (2003) sostiene que

El modelo ético de las comunidades católicas fue, como el lancasteriano, criticado duramente a su vez por los pedagogos del tercer modelo apropiado, el de la llamada Escuela Activa. (p. 170)

4.3.1 Influencia de Enrique Pestalozzi en la propuesta de Martín Restrepo-Mejía

Pese a los reconocimientos asignados a Pestalozzi, Restrepo-Mejía también resaltó las vicisitudes del autor, quien no fue valorado en vida en su justa dimensión debido a los constantes desaciertos y obstáculos que tuvo tanto en lo personal como en lo profesional, por lo que su método fue cuestionado en vida por sus colegas.

Para respaldar metodológicamente su propuesta, Restrepo-Mejía retomó abiertamente los aportes de Pestalozzi, sobre todo lo relacionado con las facultades fundamentales, lo anterior por admiración, según lo expuesto previamente, pero además por la obligatoriedad legal planteada por Estado de la época:

En efecto, el Reglamento-Manual de las escuelas primarias de Colombia, conocido como plan Zerda, expedido en 1893 y vigente casi sin modificación hasta 1933, exigía que el método de enseñanza fuese el “de Pestalozzi perfeccionado”, mientras la legislación de instrucción pública de 1903 (Ley Uribe) y 1904, copiaba, sin citar, párrafos completos del Decreto Orgánico de la reforma educativa radical de 1870. En cuanto a las fuentes pedagógicas, los textos de formación de maestros se reclamaron de la línea pestalozziana hasta los años veinte del siglo XX. (Saldarriaga, 2003, p. 37)

En concordancia con lo anterior, innegable resultó para Restrepo-Mejía la obligatoriedad de unirse al auge que la metodología de Pestalozzi representó en la época, pues eran de obligatoria referencia los novedosos postulados propuestos por el pedagogo suizo. En efecto, Saldarriaga (2003) considera que

Los métodos pestalozzianos traídos por los radicales en 1870, en razón de su modernidad y capacidad e innovación, habían continuado siendo utilizados por la pedagogía oficial conservadora, e incluso habían sido perfeccionados desarrollando el mismo argumento, el de su carácter moderno, por pedagogos como Restrepo-Mejía y las comunidades religiosas docentes. Y por cierto, lejos de todo “oscurantismo”, esos pedagogos “tradicionales” hablaban allí de formar un niño activo, en una escuela alegre, con maestros amorosos. (p. 23)

Ahora bien, la “objetiva” era la propuesta de moda, y el no retomar a su más significativo gestor resultaba desconcertante y desactualizado, por eso los pedagogos de la época, entre esos Restrepo-Mejía, acudieron a sus referentes para respaldar sus propuestas y matizarlas de modernidad; Saldarriaga (2003) lo expone así:

Mientras el propio Pestalozzi y algunos de sus seguidores norteamericanos habían considerado las “Objective Lessons” aptas para “instruir en los elementos de todas las ciencias y artes”, como un método universal para todas las materias y todas las edades, otros creían que las lecciones de cosas solo podían ser aplicadas a los niños en sus primeros años de escuela, y otros aún solo les reconocían valor para la primera infancia, como parte de la educación doméstica de los párvulos. Y en esto último fue el destino final de la objetiva hacia los años 1920 en los manuales de Restrepo-Mejía o en los hermanos de las escuelas cristianas (La Salle): terminó por ser un recurso reducido a la iniciación de los pequeñuelos recién escolarizados, que era donde había nacido. (p. 74)

Ante la propuesta metodológica de Pestalozzi, Restrepo-Mejía (1905) planteó su propia postura con el fin de ajustar dichos efectos:

El tercer nivel, el de las reformas técnicas, al introducir en la enseñanza objetiva los cursos subjetivos, se eliminaba el peligro de formar niños materialistas, librepensadores o protestantes y,

al revalorizar los métodos deductivos, se revalorizaban las tradiciones científicas y católicas. Además, “en el terreno de los saberes, con la polémica contra el utilitarismo, se introducía una crítica moderna al saber clásico, lo cual permitió separar el sistema filosófico de su aplicación pedagogizada”. (p. 241)

Complementario a lo anterior, Restrepo-Mejía mostró significativo interés en temas relacionados con el lenguaje, asunto relevante para la época:

El otro tema crucial para terminar de comprender el universo conceptual del pestalozzianismo es el del rol cognitivo y pedagógico asignado al lenguaje. En Pestalozzi, tanto en sus obras como en los manuales usados en el país hasta los 1920s teoría que identifica el origen del lenguaje en la humanidad (filogénesis) con la formación del lenguaje en la infancia (ontogénesis) a través de un mismo procedimiento de designación: el hombre en su estadio primitivo, como el infante, “durante mucho tiempo se limita a dar a los objetos particulares, nombres particulares. (Zuluaga & Ossenbach citados en Álvarez-Bonilla, 2004, p. 30)

4.3.2 Adaptación de Pestalozzi a cargo de Martín Restrepo-Mejía

Restrepo-Mejía incluyó en su propuesta educativa elementos de actualidad de su época, logrando superar la matriz pedagógica clásica y tejiendo acercamientos con la pedagogía experimental, creando, a su vez, vínculos entre lo físico y lo moral, para lo cual se respaldó en referentes provenientes de la fisiología y la biología (Saldarriaga, 2003). Asimismo, retomó asuntos teóricos derivados de la psicología experimental, sobre todo de la biología evolucionista, planteamientos sobre el método educativo, el hábito y

la voluntad, y demás componentes de la pedagogía basada en evitar el “error racional”.

En efecto, Saldarriaga (2003) plantea al respecto que:

En el manual católico de los hermanos Restrepo-Mejía ya encontramos totalmente desarrollada una “psicología racional” o “filosófica” sobre las “facultades del alma”, se expresaban en lenguaje neotomista, era en realidad patrimonio común de todos los pedagogos clásicos de fin del siglo XIX y aún comienzos del siglo XX: una teoría que proponía, para explicar “el alma” o “la mente” una tripartición jerárquica entre lo vegetativo (fisiológico), lo racional (el entendimiento) y lo volitivo (la voluntad). (p. 60)

Restrepo-Mejía también acudió a la pedagogía de Pestalozzi para respaldar su sistema educativo, y se amparó en asuntos teóricos de la época para consolidar una pedagogía con características espirituales y particularidades emanadas de los postulados de Santo Tomás y de las autoridades eclesiásticas de la época.

De la misma manera, y con los argumentos científicistas neotomistas, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía escribió, en 1905, sus postulados pedagógicos en la obra Elementos de pedagogía, en la que evidencia la marcada predilección por los temas espirituales surgidos desde la educación; en este sentido afirma que “La educación es como el hombre: alma y cuerpo. Educación sin religión es hombre sin alma, cadáver y nada más”. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 243)

En sintonía con lo anterior, para el autor, un sistema de educación es espiritualista cuando, efectivamente, reconoce en el hombre un espíritu. Al respecto sostuvo que dicho sistema espiritualista se divide en tres grandes clases:

Se establece que el espíritu humano es sólo parte de una substancia única existente, una manifestación de Dios, y que su fin es realizar una manifestación por medio del desarrollo y refundirse luégo, sin conciencia propia, en ese sér único, se llama *panteísta*: con fundamento puede decirse que Froebel siguió este sistema, que es también el de Kant. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888)

La adecuación también incluyó asuntos relacionados con ajustar el método de Pestalozzi a los cánones del neotomismo; así lo reseña Saldarriaga (2003):

Además, se dieron algunas formas de apropiación y adecuación del método, como: [...] Expurgar de los manuales pestalozzianos no solo toda referencia a las clases de religión donde se propusiera leer directa y ecuménicamente la Biblia, sino eliminando las lecciones de moral que estos traían, una moral civil basada sobre la confianza en la autonomía de la infancia, en el autogobierno escolar y en la ética de las consecuencias. (Saldarriaga, 2003. p.63):

Adicionalmente, el sistema propuesto por Restrepo-Mejía estuvo marcado por una confluencia de métodos que difícilmente eran identificables a simple vista.

En términos de la conformación del sistema educativo nacional y de sus relaciones de poder, se puede decir que se trataba de la aplicación de las tecnologías del poder moral (católico) a las instituciones del poder político (el Estado); las relaciones pedagógicas están organizadas en el sistema educativo oficial utilizando los métodos, objetivos y técnicas del pastorado religioso, aunque con saberes y finalidades civiles: la religión al servicio de la formación de hombres útiles, esto es, productores, consumidores y ciudadanos. Y en términos pedagógicos, el método para disciplinar las pasiones y formar hábitos (...) sistema de premios y castigos...y tecnología

ética...un método de emulación y competencia individual para obrar bien y mejor que otros...
"imitar, igualar o exceder a otros". (Saldarriaga, 2003, pp. 120-121)

Restrepo-Mejía resaltó en Pestalozzi la relevancia que este otorgó al proceso educativo, sobre todo lo relacionado con la estimulación adecuada de la mente infantil. Restrepo-Mejía no dudó en subrayar el acierto de Pestalozzi al motivar la curiosidad del niño, de manera especial destacó la importancia que el autor le dio a la observación como uno de los sentidos privilegiados en el proceso de enseñanza, por eso realzó no solo la facultad observadora en el niño, sino la descripción de sus propias impresiones personales como indispensables en el método educativo (Restrepo-Mejía, 1914).

De otro lado, en términos de los educadores de la Regeneración, el pestalozzianismo en Colombia tuvo su versión reformada, sobre todo en lo relacionado con el papel del lenguaje en la enseñanza objetiva, lo cual incluyó los mecanismos cognitivos del niño como la inteligencia y la asociación de ideas, además del amor maternal y el efecto ético-político de su postura religiosa protestante (Saldarriaga, 2003, p. 49).

Aunque Restrepo-Mejía reconoció las bondades del método propuesto por Pestalozzi, también advirtió sobre sus limitaciones en asuntos de lectura, confirma que

Ya hemos visto el poco mérito de su método de lectura. Según su discípulo Ramsauer, que entró de diez años en el instituto de Burgdorf, toda la enseñanza se concentraba en el lenguaje, el

número y la forma, sin programa ni horario. Hacía que los niños dibujasen lo que quisieran y no cuidaba de ver lo que hacían. (Restrepo-Mejía, 1914, p. 45)

El sistema de Pestalozzi perfeccionado incluyó la denominada “lógica inductiva” que alude a la teoría lógico-gramática de las facultades intelectuales “psicológicas”, aunque para Pestalozzi “psicologizar” tenía que ver solo con las leyes de la lógica que orientan nuestro pensar.

4.4 Modernidad y resignificación de los tiempos biológicos y sociales según la propuesta planteada por Martín Restrepo-Mejía

Con la consolidación de los estados modernos, ansiosos de progreso y rendimiento económico, poco a poco se fue instaurado un nuevo concepto de tiempo; se transformó el tiempo sagrado, que privilegiaba la comunión, el acercamiento familiar y social, por un concepto de tiempo más productivo, por eso se masificó el uso del tiempo en favor de la obtención de mayor utilidad.

Según la opinión de algunos expertos, la forma de delimitar el grado de civilización de una sociedad, está relacionada con el ordenamiento del tiempo, lo cual se hace indispensable según lo determinado socialmente, de ahí la necesidad de generar prácticas reguladoras para administrar e instaurar el tiempo social que reorienta la mirada del tiempo biológico. En el nuevo contexto se incorporaron prácticas y conceptos renovados en favor de hacer del individuo un ser social y trabajador, en sintonía con un

tiempo social-laboral en el que se instalaron nuevos ritmos²⁹. Lo anterior, a partir de la relación tiempo-espacio en pro de la realización efectiva de actividades en menos tiempo.

A diferencia de la visión de tiempo concebido desde la familia colonial, donde a la madre se le asignaba la tarea de orientar a los hijos a partir de sus propias prácticas y acompañar los primeros aprendizajes en torno al uso adecuado del tiempo, con la modernidad se presentó un impacto significativo, pues emergieron otras concepciones de tiempo y nuevas exigencias.

En el naciente contexto moderno, donde a todo lo existente se le asignó un valor dependiendo de su utilidad, el tiempo fue asimilado con el oro; de forma paralela el valor asignado al tiempo fue trasladado a los espacios escolares de formación. Con el nuevo concepto de tiempo civilizado y civilizador se buscó anular cualquier indicio de heterogeneidad, con el fin de posibilitar la convivencia dentro de tiempos homogéneos.

A lo largo de la modernidad emergió y se acentuó un tipo de escuela posibilitadora del sujeto requerido según el tipo de sociedad. De esa manera, a la escuela le fue asignada la misión de orientar las acciones de los sujetos según las características del nuevo tipo de sociedad. Así pues, la noción de tiempo junto al concepto de civilización occidental, moldeó a la escuela, alterando los patrones de cotidianidad de los sujetos, siendo estos igualmente alterados; Del mismo modo, y debido al cambio de la práctica

²⁹ La repetición periódica tiene implicaciones importantes que transforman la simple percepción del ritmo en una experiencia muy compleja de fuerte tonalidad afectiva. Sincronización que se origina entre un mundo de estimulaciones y el organismo.

de tiempos heterogéneos, también cambió la cotidianidad y se transformó la convivencia comunitaria.

La escuela, como hija y socia de la modernidad, fue la encargada de instaurar prácticas dirigidas a la unificación de tiempos en favor de su utilidad, de ahí el esfuerzo de educar los cuerpos según la nueva visión de tiempo, frenar los impulsos por medio de la ordenación de los comportamientos y hábitos orientados a controlar los vicios y pasiones como la pereza y el ocio (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888).

En este contexto especial interés se imprimió a la relación cuerpo y pensamiento para lograr el control de los movimientos y la instauración de la conciencia moral, con la cual se buscó la regulación de los vicios para habituar el cuerpo a los tiempos de la sociedad moderna, como la puntualidad para la realización de tareas y compromisos sociales, la represión de la impaciencia, el dominio de las inclinaciones e instintos, y la moderación de las emociones, entre otros (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888).

En consecuencia, se enfatizó en la enseñanza de la obediencia y el cumplimiento de los deberes, además del reconocimiento y respeto por la autoridad. La escuela se convirtió en el espacio privilegiado para la construcción del tiempo disciplinado, del tiempo social, cuyos actores tienen funciones precisas y particulares para su adecuado manejo.

La consolidación del tiempo ritmado irrumpió con fuerza, pues se reconoció la importancia de orientar y controlar los ritmos de trabajo y recesos en los escolares y en su vida por medio de la enseñanza: una temporalidad precisa en la práctica habitual de la escuela, de manera que se naturalizó un tiempo ritmado para convertirlo en costumbre, sin discusión ni cuestionamiento (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888).

Para lograr consolidar prácticas cotidianas en favor del llamado orden social, se incluyeron actividades escolares encauzadas a la interiorización de hábitos cotidianos, en favor de los ideales de la época: la moral, la utilidad, la higiene, la vigorización y la regeneración racial, todo en cercana relación con el ideal de civilización, patria y vida.

Para consolidar lo expuesto fueron establecidos saberes como la puericultura, la urbanidad, la higiene, así como los deportes, los juegos, la gimnasia y educación física; es de anotar que huellas y ecos de estos hechos son constantes en la obra de Restrepo-Mejía.

Con la precisión de roles sociales, en concordancia con las lógicas productivas, el tiempo fue relacionado con las nuevas funciones asignadas al ser humano en el naciente estado de desarrollo, donde lo importante y posible era ir hacia adelante sin importar las contingencias del camino.

Atendiendo lo expuesto, la escuela según Restrepo-Mejía encuentra su función dentro de la economía del tiempo, pues incluye la organización y la administración del mismo como uno de los objetivos más importantes de la educación de la infancia, y se

centra en la preparación para una vida útil y digna, en una sociedad moderna y progresista, de allí la importancia que se da a los hábitos temporales formados en los estudiantes como una especie de huella orientada a marcar los comportamientos de los niños según los requerimientos sociales.

4.4.1 Relación de los tiempos en la propuesta de Martín Restrepo-Mejía

Restrepo-Mejía registró en sus obras diferentes identificaciones relacionadas con el tiempo, asunto que trasciende la visión colonial de tiempo del amo y tiempo de Dios. En su legado, Restrepo-Mejía hizo alusión al tiempo sagrado^{30/31} como el tiempo orientado a la contemplación, el cual debe estar destinado a la magnificación, al fortalecimiento del alma en conexión suprema; identifica luego un tiempo biológico según el desarrollo del cuerpo humano; también hace alusión al tiempo social donde es posible coordinar encuentros con otros; al tiempo histórico (apologético) el cual es resaltado como la forma de lograr reconocimiento de lo que hemos sido y el significado para lo que

³⁰ El tiempo social del calendario está marcado por los ritmos cósmicos naturales. En este sentido, es un objeto científico en cuanto tiene que ver con la astrología, la física, la matemática... es social en la medida que quiere homogeneizar las diversas acciones humanas, las fiestas y los rituales, y es objeto religioso cuando demarca espacios y momentos para el culto. Será entonces la dosificación del tiempo un instrumento de poder en permanente generación de relaciones tempo-espaciales que conlleven obligatorias actividades colectivas y múltiples relaciones sociales, siendo diseñado por los regentes del poder civil, eclesiástico y social.

³¹ Tiempo como eternidad, como devenir, como el más allá: tiempo sin tiempo donde se tejen y se cifran las esperanzas, la promesa del futuro con la garantía de que todo irá mejor si los hombres se preparan adecuadamente para ello.

nos une como comunidad; también incluye al tiempo disciplinado (ritmado) que nos ayuda a consolidar los hábitos requeridos en la sociedad moderna; finalmente identifica el llamado tiempo industrial o el tiempo de producción.

Un tiempo preciso y concreto acordado desde lenguajes que lo encierran bajo unos códigos que preparan al individuo para el encuentro con el tiempo del otro. Y la escuela cumple este papel al manejar el tiempo como estrategia de poder que articula a la vez diversas formas de control. La escuela como hija de la modernidad es orientada en la misma lógica para aprovechar el tiempo en actividades útiles, productivas y de trabajo que favorezcan el desenvolvimiento del naciente Estado- nación.

En lo que respecta a la organización del tiempo en la escuela, Restrepo-Mejía sugirió al maestro como el encargado de enseñarlo a los niños, y para eso debía apoyarse en los horarios de entrada y salida, descansos y vacaciones, es decir, los tiempos “correctos” para cada actividad y pensamiento, previa colaboración de la familia en la formación de hábitos que faciliten la labor del maestro, por ejemplo en la higiene y en los modos elementales de urbanidad.

Figura 5. Clasificación de los tiempos según Restrepo-Mejía



Fuente: Elaboración propia (2018)

De manera especial, en la obra de Restrepo-Mejía es posible encontrar mayor énfasis con relación a la categoría tiempo biológico, como complemento a la percepción que se tenía del tiempo social, determinando así una nueva visión de los ritmos biológicos, es decir, de los cambios periódicos de la actividad, un afán por regular los tiempos de la naturaleza. En la propuesta conceptual que hace Restrepo-Mejía de la tríada tiempo, edad y educación, aparece un elevado interés de periodizar los estados de desarrollo de los seres vivos, entre ellos el del ser humano, pues según el autor, el cuerpo debe ser considerado como el instrumento sobre el que descansa el alma civilizada y los ritmos del tiempo.

Tiempo como eternidad, como devenir, como el más allá: tiempo sin tiempo donde se tejen y se cifran las esperanzas, la promesa del futuro con la garantía de que todo irá mejor si los hombres se preparan adecuadamente para ello. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888)

En consecuencia, Restrepo-Mejía insiste en la necesidad de orientar los tiempos en la escuela y en la vida para que los estudiantes y en general las personas logren una idónea apropiación temporal y de esa manera sean alcanzables los objetivos tanto de la enseñanza como los que entrega la experiencia de forma acorde con el desarrollo, asuntos que se vislumbran determinantes para la civilización³².

En atención con al párrafo precedente, se identifican roles propios de la infancia, la adolescencia, la adultez y la vejez, roles que hacen referencia a la noción de origen, evolución, desarrollo y culminación, y relacionados con la dimensión temporal adjudicada a la naturaleza, un asunto asumido como inherente al sujeto.

En sus textos Restrepo-Mejía resaltó la significativa relación entre la edad y los tipos de facultades, además identificó distintos grupos de edad según la facultad desarrollada en cada etapa. Al respecto, Saldarriaga et al. (2007) plantearon que dicha clasificación se realizó en los siguientes términos:

...Sin existir ninguna medida para calcularlos, simplemente esta psicología se limitaba a constatar la posibilidad de desfases, retrasos o adelantos, entre la edad y el desarrollo de las facultades. De todas maneras, establecía ya una clara norma para comparar, según un modelo universal de

³² En este contexto, la visión restrepista del cuerpo del niño es fundamental para la propuesta que plantea al interior de la organización temporal de la escuela.

desarrollo orgánico y lógico, los estadios de desarrollo en donde estaba o debería estar cada niño.
(p. 164)

4.4.2 Los manuales como estrategias de regulación del tiempo

Según Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905), con la administración del tiempo escolar se logra el equilibrio entre las facultades del hombre, para lo cual se recomienda un manejo con continuidad y fidelidad absoluta. En este contexto, entre los intereses escolares resulta determinante clasificar las materias de estudio para cada día, al igual que fijar la duración establecida para cada una de ellas, de esta manera se consolida el proceso de administración del tiempo asignado a las actividades que se realizan; lo anterior con el fin de regular las acciones, lo mismo que cada actividad, para evitar desgastar a los estudiantes.

En este orden de ideas, Restrepo-Mejía en sus producciones como Elementos de pedagogía (1888 y 1905), Pedagogía doméstica (1914) o Pedagogía de Párvulos (s. f.), es reiterativo al recomendar que se involucre en la administración de los tiempos escolares a quienes hacen parte de tales eventos, esto es: los padres, la familia, la comunidad, los maestros, los propios estudiantes.

Considerando lo anterior, Restrepo-Mejía insistió en la importancia del manejo del tiempo para consolidar hábitos, por eso resaltó lo relevante de asignarle la organización del tiempo a la institución escolar, pues ello posibilita convencer al niño estudiar en el

presente y someterse a sacrificios para recibir en el futuro la debida recompensa y el anhelado disfrute.

Para lograr organización y medición temporal el autor sugiere dos posibilidades: el **calendario** que lleva el control de los días, meses y años, y el **horario** que vigila el paso de los segundos, minutos y horas, administrando cada una de las actividades que han de ser realizadas en todos los espacios y en todas las instituciones educativas. De esa manera se obtiene la organización de los tiempos colectivos y sociales antes que individuales -en el sentido de interiorizar los tiempos como medida de vida-, procediéndose así, y a pesar de las resistencias, el poder se impone a los niños por medio de prácticas escolares, de manera que se asuman los tiempos y se impongan los ritmos.

Desde la perspectiva para lograr la organización del tiempo de forma específica, emerge el manual como estrategia de racionalización del tiempo escolar, el currículo es el dispositivo que lo viabiliza con el concurso de maestros y alumnos. El manual se hace acompañar de calendarios, lo cual resulta fundamental para marcar tiempos de trabajo, de recesos, temporada vacacional, es decir, se concreta una especie de lema: **un tiempo para cada cosa y cada cosa en su lugar**. En este sentido, el reglamento de una escuela divide con anticipación el año escolar entre el estudio y el descanso, fija la duración de las clases sin deteriorar la atención ni fatigar al niño.

A partir de lo expuesto se elaboran planes de escuela, manuales y reglamentos que establecen la ordenación del tiempo y el espacio como requisitos indispensables para la tarea educativa de los niños, hasta lograr plasmar en las costumbres y leyes nacionales un sistema educativo uniforme, coherente y único; con dificultades y resistencia según las nuevas necesidades, ritmos distintos, unos hábitos ajenos, una ordenación diferente.

4.4.3 Referentes sobre el desarrollo de las facultades según las edades del hombre: alusión a tiempos biológicos

Según Restrepo-Mejía, el desarrollo de las facultades está directamente relacionado con las edades del hombre, en consecuencia el autor resaltó ocho estados según el desarrollo biológico: el estado vegetativo, el estado sensitivo, el estado de percepción intelectual, el estado del uso de la razón, el estado próximo a la pubertad, el estado de la edad madura y el estado de la vejez.

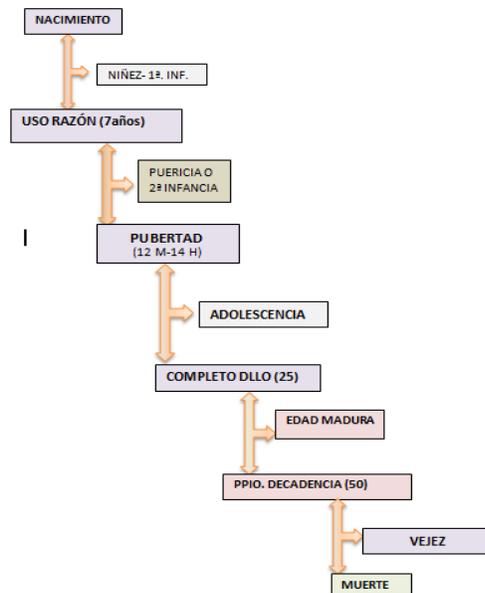
Figura 6. Edades del hombre según Restrepo-Mejía



Fuente: elaboración propia (2018)

A partir de las edades identificadas según el desarrollo biológico de los seres humanos, Restrepo-Mejía amplía a once los estados de desarrollo:

Figura 7. Estados de desarrollo según Restrepo-Mejía



Fuente: elaboración propia (2018)

Al respecto, Restrepo-Mejía fue enfático en resaltar la importancia de reconocer cada periodo de desarrollo del hombre, pues consideraba que examinar las características de los periodos de las edades posibilitaba orientar adecuadamente el desarrollo de las capacidades de los individuos, y así identificar los momentos propicios para fortalecerlos y exigirlos según los deberes asignados.

En apoyo de lo anterior, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía sostuvo que el acompañamiento de maestros y padres debía estar a la altura del niño, quienes deberían tener claridad sobre las capacidades según la fase de desarrollo, pues las exigencias no deben superar nunca esas capacidades del niño.

¿Sabéis por ventura, si esta parte de la educación, que vosotros consideraréis como la educación; la llenáis por métodos que no destruyan las fuerzas intelectuales del niño? ¿Habéis pensado que la transmisión de conocimientos, si se efectúa mal puede ahogar la inventiva de la inteligencia, aquel movimiento vigoroso del alma que la saca de rumiar los conocimientos adquiridos al vuelo espontáneo por regiones inexploradas? ¿Sabéis que en gran parte depende del maestro la salud del niño y, por lo tanto, de las generaciones futuras? ¿No os llena de respeto y de temor el pensar que, del impulso que deis a esa voluntad enferma, pero dócil de las inclinaciones que la dejéis seguir? (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 210)

Lo anterior adquiere validez si reconocemos la importancia de los requerimientos del niño y lo que necesita para llegar a ser, por medio de actividades concretas, desde una concepción homogénea del tiempo justo, del tiempo preciso. Así lo precisa el autor: “Lo que se exige al niño en el presente no debe ser superior a sus débiles esfuerzos” (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 75).

Con el fin de orientar el desarrollo apropiado de las capacidades del niño, Restrepo-Mejía se preocupó por delimitar de manera especial las características del párvulo según los cambios de edad. Al respecto el autor propuso el juego, el deporte, el descanso, además de otras actividades útiles al cuerpo; de igual forma definió especificaciones concretas que se resumen en la Figura 8:

Figura 8. Estado de desarrollo-facultades del hombre

ESTADO DE DESARROLLO-FACULTADES DEL HOMBRE

NINEZ (1903) punto 265							
vegetativa							
0-6 meses	7 meses 3 años	3-6 o 7 años	7-10 años	10-12 pubertad 14 o 15	Juventud 15-30	madurez	vejez
		SENSIBILIDAD AFECTIVA	USO DE RAZÓN				
Sin entendimiento ni voluntad (inacción) Solo vegetativa Inicio de sensibilidad Facultad apetitiva	Inicio facultad sensitivo-cognoscitivo-conocimiento por medio de los órganos-juego el paso de la reacción instintiva al desarrollo de hábitos voluntarios educar los sentidos imitador	Estado de percepción intelectual Primera manifestación de la razón Inicio de memoria Pregunta y perfecciona-conoce Forma juicios Caracteriza Voluntad Hábitos Bases conciencia moral Curiosidad Deseo o desprecio del objeto conocido	Entendimiento especulativo Estado de uso de razón o percepción intelectual. Perfeccionamiento Por repetición Reconoce el bien racional del sensible Por inducción principios y leyes psicológicos y morales. Deduce consecuencias Ley moral natural-ley moral religiosa Responsabilidad de voluntad	Estado proximo a la pubertad Entendimiento práctico Mayor raciocinio Mayor grado de responsabilidad Incapaz de abstracciones metafísicas Comprende problemas matemáticos ciencias físicas o naturales y rara vez los de metafísica, lógica y ética	Concurren las diferentes funciones del entendimiento. Posterior: percepción, juicio y raciocinio Desarrollo de pasiones contra la razón Cuando vencen las pasiones llega la soledad o malas compañías Prima la vanidad	Desarrollo de facultades intelectuales no conocimiento Imponer voluntad Deseo riquezas, mando y honores	Pasiones de codicia y egoísmo. Mayor capacidad para reprimir el apetito sensible

Fuente: Tomado de Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1888)

Para complementar las sugerencias expuestas según cada periodo de edad, Restrepo-Mejía insistió en la importancia de estimular la enseñanza de hábitos cotidianos, veamos:

Los hábitos varían en el niño según las personas que frecuenta: esto prueba la influencia que en él ejercen los buenos o malos compañeros, los buenos o malos educadores. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 85, punto 41)

Con el concepto de hábito se redimensiona el valor del tiempo, donde se sugiere no aplazar nada, de valorar cada día, cada hora y minuto. De esta manera se concibe la economía del tiempo, vislumbrando la dosificación y distribución del tiempo para vislumbrar así los tiempos y espacios escolares.

Asimismo, Restrepo-Mejía consideró pertinente que en la escuela se diseñaran estrategias de formación orientadas a direccionar las acciones de los estudiantes según los requerimientos específicos relacionados con el manejo de tiempos y espacios sociales acordes con el nuevo orden social y en favor del anhelado progreso de la nación, de esa manera retomó fuerza la designación de los horarios y se instauraron rutinas escolares, se privilegió y resaltó la importancia de generar hábitos en el estudiante. Al respecto, Restrepo-Mejía planteó que:

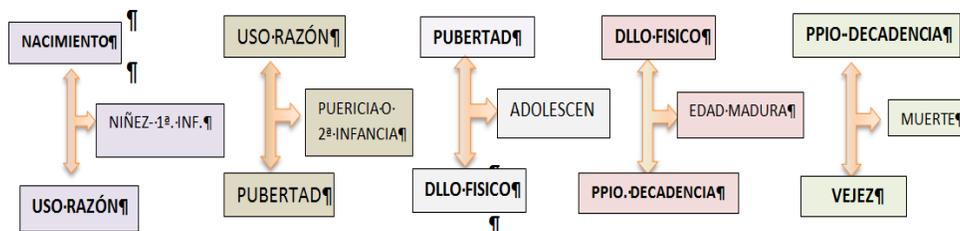
Llámesese hábito en general toda modificación estable, ya en el modo de ser, ya en el modo de obrar... los hábitos operativos, que son los que aquí debemos estudiar, son modificaciones estables de las facultades de nuestra alma, que las inclinan a obrar fácil y agradablemente... (p. 2010, prolegómeno)

4.4.4 Etapas fundamentales para el logro del desarrollo del hombre

Según lo establecido por Restrepo-Mejía con relación a los estados del desarrollo humano, el período que media entre el nacimiento y el uso de la razón se llama niñez o primera infancia; el periodo que media entre el uso de la razón y la pubertad es denominado puericia o segunda infancia; el que media entre la pubertad y el completo desarrollo físico, adolescencia, edad adulta o primera juventud; el que media entre aquel desarrollo y el principio de la decadencia, edad madura o segunda juventud; y el que media entre la decadencia y la muerte, vejez. De esta manera el autor identificó los

estados de desarrollo del ser humano según los cambios biológicos del cuerpo en relación con el paso del tiempo; estos están representados en la Figura 9.

Figura 9. Estados del hombre según Restrepo-Mejía



Fuente: Versión personal (2018) a partir de los conceptos de Restrepo-Mejía

El desarrollo de las etapas del niño lo complementaron nuestros autores con la visión de los estados de desarrollo a lo largo de la vida, así lo expresan:

El niño se encuentra al nacer sin medio alguno de saber qué actos deba ejecutar para la conservación de la vida. Inútil le sería por tanto que su cuerpo hubiese alcanzado el desarrollo necesario para poder trasladarse de un lugar a otro; pues si gozan de locomoción los animales es porque no recibiendo directamente del suelo las sustancias propias para su nutrición, necesitan conocerlas y dirigirse a tomarlas; pero como el hombre no las puede conocer cuando nace, es inútil que pueda trasladarse de un lugar a otro. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905)

A partir de la relevancia asignada al niño, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía asociaron el desarrollo de la niñez con el paso por varias etapas, lo cual lo llevó a resaltar que el niño va hasta la pubertad y por tanto la educación y formación deben orientarse

según las características que dicho proceso le implicaba. Con sus aportes los Restrepo-Mejía anunciaron la transformación en la visión de la formación del niño y casi que orientan al docente para cambiar el enfoque de la formación de una moral católica a una moral biológica, lo cual implicaba perfilar al docente en el conocimiento de asuntos científicos relacionados con el desarrollo del ser humano.

En la clasificación de edades presentada por el autor se hace referencia a las fases que comprende la llamada infancia, a su vez precisó recomendaciones para el proceso educativo según la edad del niño; estas están contenidas en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de las etapas del desarrollo del niño según Restrepo-Mejía

<p>0 a 3 años</p>	<p>En esta primera etapa, Restrepo-Mejía recomendó el mayor cuidado posible con el niño a quien se debe brindar abrigo. En los primeros meses se le debe dar lactancia adecuada hasta mínimo los dos años, aseo y alimentación, hasta llegar al destete. Atención especial merece la insolencia del niño, por eso en los primeros meses se debe aplicar castigo físico pues el niño pequeño carece de control de la conciencia y la voluntad. Al respecto, el autor sostuvo que los castigos no se debían ejercer con ira ni debían ser muy frecuentes.</p> <p>Los temas educadores más relevantes en esta edad son las oraciones y composiciones poéticas muy sencillas e inteligibles. Adicionalmente, los juegos para el niño deben ser un tema recurrente, sobre todo los que desarrollan la vista y el tacto. Además, es necesario incentivar la fantasía como capacidad para retener y reproducir las imágenes de las cosas percibidas y combinadas entre sí, lo anterior como facultad que amerita de educación.</p>
<p>3 a 6 años</p>	<p>Según Restrepo-Mejía, el proceso de escritura debe iniciar a los cinco años y por eso en esa edad se debe dotar al niño de los materiales para que inicie el trazado de líneas y garabateo, el paso siguiente incluye el dibujo de objetos; el maestro debía enseñar en ese momento las vocales para luego enseñar las consonantes.</p> <p>Entre los tres y los siete años, el niño pasa paulatinamente del conocimiento sensitivo al conocimiento intelectual, por eso en esa edad se debe orientar el desarrollo de sus facultades con base en los sentidos y el juicio. En este periodo, el niño forma juicios sencillos sobre el orden físico y moral, construye ideas</p>

	generales y logra hacer comparaciones sencillas, identificando diferencias y semejanzas. Evidencia gran curiosidad y aún no tiene pleno control sobre su voluntad.
<u>6 a 7 años</u> <u>segunda</u> <u>infancia</u> <u>o</u> <u>puericia</u>	Para Restrepo-Mejía la segunda infancia o puericia en el niño inicia desde los seis o siete años. En ese periodo tiene uso de razón y por eso logra sujetar sus actos al orden moral, donde el entendimiento le permite conocer el bien racional superior. En esa edad se evidencian fenómenos psicológicos y morales, por lo cual debe ir a la escuela. Su educación amerita trabajo continuo y sistemático en temas de moral y religión, lo cual es muy difícil de desarrollar en casa, a menos que los padres pudieran dedicarse a él exclusivamente. El mayor aporte de la escuela está en la posibilidad de socializar y generar interlocución con otras personas como parte del orden natural de la vida.
<u>7-10 años</u>	Según Restrepo-Mejía, a los siete años se desarrolla el uso de la razón que dura hasta los diez u once años. En este periodo se debe profundizar en el conocimiento del orden moral, aunque no en todos sus detalles. La enseñanza debe enfocarse en el estudio de los fenómenos de interrelación y asuntos relacionados con la vida social
<u>10-12 años</u> <u>pubertad</u>	La capacidad intelectual del niño aumenta significativamente, a tal punto que es posible lograr mayor nivel de abstracción y raciocinio más complicado, de ideas más complejas, entendimiento práctico por la observación. En este periodo inicia la pubertad.
<u>12 y 14</u>	Denominado como periodo próximo a la libertad donde el entendimiento es capaz de raciocinios complejos. El autor recomendó articular la educación cognoscitiva con la educación intelectual. En este periodo se deben clasificar los saberes orientados a mantener la higiene, consecución de cosas requeridas para la vida, por eso aprender un arte es fundamental y por eso se deben definir las responsabilidades tanto de la educación doméstica como de la educación escolar; la disciplina es una herramienta indispensable para que la voluntad del niño se acostumbre al orden.
<u>14 años</u>	Según Restrepo-Mejía, a los catorce años de edad está casi completamente terminada la educación de la potencia vegetativa, de la sensitiva y de la motriz, respecto de las cuales basta velar para que no se pierda el éxito obtenido. Como resultado se debe obtener la consolidación de un hombre de honor. Llegando así el día en que el joven se gobierne así mismo, sin el control de mundo adulto, sin el control de los padres ni del maestro. A partir de los 14 años se debe orientar la educación de continuidad técnica para complementar la formación intelectual.

Fuente: Adaptación según los conceptos tomados del Restrepo-Mejía

Para reforzar el contenido precedente, Restrepo-Mejía considera necesario cuidar la educación en cada una de las fases del desarrollo según las características del niño, sin violentar ni olvidar ningún proceso, pues afirmaba que atender adecuadamente los requerimientos de formación en cada uno de los periodos identificados posibilitaría al niño llegar a los catorce años de edad con una buena orientación de las facultades para de esa manera empezar a gobernarse así mismo, lo anterior si daba muestra de que era capaz, pues, por lo demás, ya debería estar completamente terminada la educación de la potencia vegetativa, de la sensitiva y de la motriz, y de esa manera sería posible lograr el pleno desarrollo del entendimiento como la conciencia y como la memoria.

Al respecto y según lo planteado por Saldarriaga (2003) en el Oficio del maestro, Restrepo-Mejía identificó las etapas del hombre como componentes estructurales de la naturaleza de cada ser humano, concibiendo su desarrollo no en un sentido evolutivo, sino como el perfeccionamiento o realización de sus potencialidades y finalidades; así lo expresa:

Si quisiéramos describir de modo somero la fundamentación de la pedagogía católica de Restrepo-Mejía, diría que funciona al modo de lo que hoy llamamos “pensamiento estructural”, es decir, que su interés es definir los componentes estructurales de la naturaleza de cada ser, y en particular del ser humano, concibiendo su desarrollo no en un sentido evolutivo, sino como el perfeccionamiento o realización de sus potencialidades y finalidades. Se trata de la noción aristotélica de naturaleza; una noción que ha recobrado actualidad en las recientes discusiones sobre la ética: naturaleza para Aristóteles es al mismo tiempo constitución (estructura, potencia) y teología (finalidad, acto), tendencia a lograr unos fines intrínsecos y, por tanto, la naturaleza de cada ser no se alcanza sino

al término de su realización. Esta noción se le opuso enfáticamente a la noción positivista del hombre, que propone una perfectibilidad infinita de la especie, circunscrita a los fines temporales de éste, en particular en los aspectos prácticos del conocimiento racional. Pero no era, como se ha dicho, una oposición del catolicismo al progreso técnico, sino a la noción laica y liberal de libertad. Por supuesto los positivistas consideraban acientífica y nociva para la libertad esta visión católica del hombre. (p. 272)

Para complementar lo anterior, Saldarriaga (2003) agrega y afirma que:

La fundamentación de la pedagogía católica es “el pensamiento estructural, es decir, interés en definir los componentes estructurales de la naturaleza de cada ser, y en particular del ser humano (...) no en sentido evolutivo sino como perfeccionamiento o realización de sus potencialidades y finalidades. Se trata de la noción aristotélica de naturaleza, una noción, asunto sobre ética (...) Naturaleza para Aristóteles es al mismo tiempo constitución (estructura) y teleología (finalidad), tendencia a lograr unos fines intrínsecos y, por tanto, la naturaleza no se alcanza sino al final de su realización, a diferencia de nuestra ideas ...significa estado anterior e inmodificable... que hemos ganado o perdido al darle credibilidad a fundamentaciones evolucionistas, conductistas o cognotivistas. (p.111)

A partir del reconocimiento de las etapas de desarrollo del ser humano y en especial del desarrollo infantil, Restrepo-Mejía y Restrepo Mejía (1905) logran precisar el concepto de infancia o niñez y lo asocian con aquel periodo de la vida en el que el niño apenas está en crecimiento; lo expresan del siguiente modo:

(...) así lo comprueba su etimología (in-fari): ese periodo es, poco más o menos, el de los dos primeros años de edad. Después se aplicó a todo el tiempo en que el niño, aunque hable ya, no lo hace con el discernimiento necesario, esto es, hasta los siete años, el bien hasta los diez u once

se le consideraba próximo a la infancia. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno, p. 231)

Según afirman los autores, el desarrollo de la naturaleza humana inicia con la vida, por eso la niñez es un paso en un largo proceso:

La vida sensitiva, animal o de relación, comienza en el momento mismo en que el hombre nace, pero de una manera imperfecta e incompleta. El niño no alcanza a conocer los objetos que lo impresionan, sino solamente las impresiones que en él producen: no conoce, por ejemplo, los objetos que mira, sino que siente una impresión, y aún ni se da cuenta de que ella ha sido producida en sus ojos. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómenos, p. 235)

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, a partir de la clasificación de edades la niñez es identificada como el periodo en el cual el entendimiento está inactivo y carece de toda clase de ideas, según Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905) el entendimiento es

(...) una mera capacidad de conocer. La razón es que, como hemos visto, el entendimiento que ejerce su acto sobre los fantasmas que le ofrece la imaginación; pero como esta facultad la toma de los sentidos, los cuales principian apenas a funcionar en el instante del nacimiento y durante algún tiempo, no conocen distintamente los objetos, la inteligencia carece de los materiales necesarios para ejercer su acto. (p. 237)

Según lo dicho, el entendimiento sabe observar, analizar, sintetizar, inducir; discurre con acierto y vigor sobre los asuntos relativos a la materia y sus leyes; funciona como conciencia y como memoria con bastante claridad, y como entendimiento especulativo mejor que como práctico. Otro es el criterio de Saldarriaga et al. (2007) cuando discurre sobre los eventos que perfilan al ser, sus facultades y su materia, los explica como sigue:

Los modificadores de las facultades, según los Restrepo-Mejía, eran de cuatro grandes clases: el primero afectaba los diversos estados del hombre según la edad; el segundo, según las modificaciones del organismo; el tercero las especificaba según las condiciones del alma, y el cuarto, según las influencias exteriores. Pueden sonar insólitos, pero es más insólito el hecho de que estos principios de juzgamiento y jerarquización de los individuos pueden hallarse aún vivientes y actualizados en los prejuicios cotidianos de muchos sectores sociales, no se sabe bien si a causa de haber sido formadas en ellos generaciones enteras de maestros, o que parecían nacer espontáneamente del sentido común, a pesar de toda la ciencia y la modernización que han corrido bajo los puentes. Es importante detenerse en este legado de nuestra cultura católica nacional. (Saldarriaga et al., 2007, p.164)

4.5 Configuración de la modernidad y surgimiento del nuevo concepto de niñez como componente determinante para la consolidación del hombre

Entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX ingresó la modernidad a Colombia y predominó la tríada biología/psicología/medicina, precisamente desde esa lógica se anunciaron cambios en diferentes campos del conocimiento; desde esa visión se

propusieron temas relacionados con la higiene y la salud, lo cual superó los intereses individuales e incluyó a la población en general (Rubiano & Herrera, 2010).

Por su parte, teorías desde la biología y la medicina hicieron su aporte en favor de la "defensa de la raza", lo cual generó novedosas prácticas de medicalización y pedagogización en la cotidianidad familiar y escolar, implicando cambios en los hábitos alimenticios, en la higiene de la familia, en las prácticas de crianza y en otras prácticas sociales como el consumo de sustancias alcohólicas.

Restrepo-Mejía (1915) no estuvo ajeno a los debates de la época sobre la degeneración de la raza liderados por el gremio médico de entonces, quienes llegaron a asociar el alcoholismo con asuntos de raza y, sobre todo, con las diferencias existentes entre los diferentes grupos humanos debido a la selección natural. Al respecto, Restrepo-Mejía descalificó abiertamente el consumo de la chicha, basado en argumentos médicos con los cuales sustentó efectos de degradación física y moral asociada al consumo de dicha sustancia.

Precisamente en su cartilla antialcohólica de 1915, Restrepo-Mejía esbozó las consecuencias derivadas del consumo de la chicha, del cual provenían innumerables vicios: suciedad, desintegración familiar, desprecio por los valores morales, deshonor, crímenes, aumento de la agresividad, disminución de la capacidad intelectual y laboral. Lo anterior lo hizo como apoyo a la campaña de higienización y antialcoholismo de la época, en la que vinculó la niñez, la familia, la población en general, y el Estado. De

manera paralela, Restrepo-Mejía (1915) no dudó en resaltar las bondades de consumir cerveza o vino en lugar de chicha, reconociendo en estas bebidas propiedades que distinguen la modernidad y la civilización.

Por este mismo camino, el tema de la purificación de la raza fue un asunto de especial polémica que el país vivió en la década del siglo XX, de ahí las constantes campañas de vigorización de la raza con lo cual se justificó y solicitó la intervención del Estado en todo lo que se identificó como mala educación: los vicios, la pobreza y la miseria o taras transmitidas de generación en generación, además de todo aquello que significara amenaza para la raza (Saldarriaga & Sáenz, 2007).

En virtud de lo anterior, los radicales emprendieron campañas en nombre de la higienización de las escuelas, especialmente aquellas clasificadas como pobres, lo cual incluyó intervenir la forma de vida de las poblaciones aledañas. Las campañas incluyeron la revisión y alteración de hábitos de aseo, alimentación, prácticas relacionadas con el juego y el alcoholismo. De manera especial se convocó a padres, políticos y pedagogos a salvar la raza desde la escuela, pues había un temor especial por la prevalencia del estado salvaje que tanto se quería superar. Del siguiente modo lo anotan los Restrepo-Mejía (1905): “La salvajez es paralización casi completa de progreso intelectual y moral: vida estacionaria, semejante a la del simple animal” (p. 290).

Asimismo, otro cambio significativo allegado con la modernidad implicó el impulso de medidas orientadas a la individualización de la enseñanza y la clasificación de los alumnos en diferentes grupos, lo anterior articulado a resultados del conjunto de test y

exámenes, según lo estimado por las ciencias biológicas con el fin de detectar y separar a los anormales (Saldarriaga & Sáenz, 2007).

De manera especial se privilegió a la actividad física como elemento favorecedor de la vitalización en contra de la pereza o el ocio, lo cual ocasionó cambios significativos en la formación de maestros y en las prácticas escolares derivadas de las políticas públicas permeadas por la religión y conservatismo.

Es oportuno decir que a lo largo del siglo XIX se transformó el estatuto infantil de la Colonia y se pasó de la idea de la infancia torpe, ignorante, necesitada, inmoral, más cerca del pecado que de la salvación, a la idea de la infancia moderna como una etapa de la vida humana fundamental para el devenir del individuo y de la sociedad. En consecuencia, al finalizar el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX emergieron y se consolidaron hasta llegar a ser dominantes un conjunto de concepciones sobre la infancia donde se reconoció al niño como sujeto con identidad propia que amerita cuidado responsable del adulto para lograr su pleno desarrollo (Londoño & Londoño, 2012), (Saldarriaga & Sáenz, 2007).

Como se puede deducir, con la modernidad también se consolidó la individualidad, de ahí la configuración escolar del sujeto individualmente responsable de sus logros o fracasos y el manejo del tiempo como elemento determinante y significativo para medir impacto y rendimiento, en ese contexto emerge el nuevo concepto de infancia como

nueva dimensión de la subjetividad, pero a la vez como nuevo objeto de saber, en donde la experiencia hace parte de la conquista de la libertad y un peligro para la verdad.

Pese a las identificaciones vislumbradas, debido al impacto de la modernidad en los centros urbanos, según los estudiosos del tema, en los contextos rurales de finales del siglo XIX y comienzos del XX fue discreto el impacto de la incipiente industrialización, sin embargo, fue notable el impacto de múltiples conflictos y enfrentamientos regionales y locales que impusieron un desconocimiento de las nuevas visiones sobre la niñez. Con base en de lo anterior, la infancia rural “siguió anclada a una tradición configurada desde la Colonia” (Saldarriaga, 2003).

Al respecto, autores como Saldarriaga (2003) plantean que entre finales del siglo XIX y comienzos del XX en Colombia, en medio de la lucha político-ideológica de la época, emergieron elementos conceptuales que posibilitaron el surgimiento de un modelo pedagógico que articuló los nuevos conceptos en relación con la infancia. Lo anterior influenciado por el pensamiento pestalozziano de entonces, hecho que ingresó a Colombia con el Plan educativo de 1844 de Mariano Ospina, y que luego se renovó con la Reforma Instruccionista de 1870 (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, DOIP), lo cual fue consolidado con el Plan Zerda, desde donde se lideró la idea de la educación como la vía para lograr la anunciada civilización y limpieza social, lo cual también fue planteado en su momento por los Restrepo-Mejía:

En el niño de un pueblo civilizado hay el sentimiento del respeto, del deber, del derecho, el amor a la libertad, al orden, a la justicia, pundonor y nobles aspiraciones: todo en germen o más o menos

desarrollado y como consecuencia de los ejemplos y lecciones que cada día recibe de la sociedad, de la atmósfera social que respira. Si la sociedad, aunque civilizada, lleva en su seno varios o muchos miembros corrompidos, las influencias de éstos pueden producir gérmenes. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 390)

En consecuencia, desde la llegada de la pedagogía pestalozziana a Colombia se evidenció una significativa influencia en los métodos educativos locales y se empezaron a destacar asuntos como la puntualidad, el aseo, la obediencia a padres y superiores, prevalencia de la verdad, la amabilidad (Londoño & Londoño, 2012). Lo anterior generó una novedosa fusión pedagógica que articuló asuntos relacionados con la propuesta pestalozziana y asuntos derivados de la neoescolástica como filosofía oficial, una mixtura entre filosofía eclesiástica y ciencia experimental que generó un curioso puente entre un mundo metafísico –Dios, alma y cosmos- y el mundo físico y las relaciones entre alma, pensamiento y cerebro para explicar la conducta humana (Sáenz et al., 1997), (Saldarriaga & Sáenz, 2007).

4.5.1 La niñez en la propuesta educativa restrepista

El concepto de infancia desarrollado por Martín Restrepo-Mejía estuvo influenciado por autores europeos como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel y Jean-Jacques Rousseau, entre otros, de quienes retomó reflexiones sobre el niño con relación al mundo adulto.

¡Un niño! ¡Un rayo de luz ha caído en vuestra casita! Dios ha bendecido vuestra unión, dándolos la inmensa alegría de tener una criatura en que estáis ambos refundidos y que cada uno llama con

orgullo e indecible satisfacción ¡mi hijo! Una criatura que estrecha y refuerza vuestra unión, por quien os sentís más apegados a la vida que por nuestra propia felicidad que es un juguete, una alegría, una esperanza, un estímulo, un freno: ¿la conjunción del amor y el deber? (Restrepo, 1914).

Tomando en cuenta de lo anterior, Martín Restrepo-Mejía reiteró constantemente el reconocimiento del niño como sujeto activo que amerita educación. Precisamente en Pedagogía de párvulos Restrepo-Mejía evidencia la influencia europea en sus teorías, allí logró identificar de manera concisa a la primera infancia como población que debía ser acompañada antes de ingresar a la escuela (niños entre 3 y 6 años: infancia parvularia).

Con la identificación de la infancia de párvulos, Restrepo-Mejía individualiza la infancia, la que argumentó desde una perspectiva moderna aludiendo a fundamentos biológicos; para la atención de dicha población el autor también reconoce una entidad o institución con características particulares y diferentes a la escuela común, lo denominado como “escuela de párvulos”, haciendo alusión a establecimientos que solamente recibían niños de tres a siete años de edad, y se proponía prepararlos para las escuelas primarias despertando y encauzando sus facultades. Al respecto distinguió unos métodos particulares y un perfil de docente acordes con los requerimientos de la población parvularia (Martínez, 2018).

Siguiendo esta línea de desarrollo teórico, para Martín Restrepo-Mejía el concepto de niñez guardó significativa relevancia, sobre todo al momento de concebir al niño como un individuo con significado propio, por eso desde sus primeros escritos dejó posicionado

al niño como un sujeto activo, portador de un conjunto de potencialidades como la percepción, la potencialidad sensitiva, la intelectual y el raciocinio. En efecto, en Elementos de pedagogía logró resaltar la infancia como una etapa que mediante un proceso educativo, liderado por el maestro pero ajustado a sus transformaciones físicas y psicológicas, el hombre lograría llegar al estado ideal la libertad. Al respecto planteó su visión sobre los niños de la siguiente manera:

Son la aurora de la vida, la época propicia para la siembra, la hora de hacer los preparativos del viaje. Si en esos períodos se descuida la educación, el hombre va adquiriendo hábitos y costumbres, inclinaciones y gustos que oponen resistencia cada día mayor a la obra de enderezamiento, vigorización y tendencia que la educación debe realizar. (Restrepo-Mejía, 1914)

Apoyados en lo que se acaba de anotar, los Restrepo-Mejía lograron identificar al niño como un sujeto de derechos, así lo expresaron:

El niño tiene derecho a la educación, como lo tiene al alimento, a la conservación de la vida, al recto y justo ejercicio de las facultades que ha recibido de Dios. Sus padres tienen el deber, y por consiguiente, el derecho de dársela: de aquí, el deber y el derecho de repeler lo que es perjudicial, ya a la vida física, ya a la educación moral o intelectual de sus hijos. Este derecho radica en la ley natural y es independiente de la autoridad civil, la cual carece de jurisdicción para privar al padre de este derecho... (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 290)

Ante la identificación del individuo con derechos, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905) subrayaron la importancia del trato adecuado a “ese individuo” con características específicas que requiere un acompañamiento que se armonice con sus características, pero a cargo de un experto en el tema que corresponde, así lo expresaron:

No lo toquéis vosotros los que no habéis estudiado los misterios de su ser; no penséis que llenáis la alta misión de educarlo con transmitirle vuestros conocimientos. (p. 290)

Lo anterior, sobre todo porque los Restrepo-Mejía exaltaron la importancia del niño como esperanza de la patria, veamos:

Renuevo de la humanidad, esperanza de la familia, de la patria, el progreso; templo de la inocencia, candidato del cielo, el niño es un tesoro escondido que sólo deben manejar manos muy diestras y muy puras. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 290)

Adicionalmente, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía destacaron la necesidad de resaltar las cualidades que se deberían cultivar en el niño y las tendencias que deberían ser vigiladas para que se cumpliera el desarrollo a plenitud del hombre esperado:

El modo de canalizar el deseo y la agresividad infantil aquí era convertir las "bajas pasiones" en "pasiones nobles": convertir la vanidad, envidia, falso amor propio, soberbia y desobediencia, en orgullo, y "trocar el orgullo en noble emulación, fuente y raudal de progreso en la ciencia, y de perfeccionamiento". (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 291)

4.5.2 Niñez y acompañamiento requerido para su desarrollo

En la propuesta de los Restrepo-Mejía aparece un significativo interés sobre la niñez, sobre todo en lo relacionado con su instrucción y control, por eso la relación estrecha entre la infancia y la pedagogía, la infancia y la educación, la infancia y la instrucción. De igual forma, es significativa la responsabilidad que les corresponde a los

padres de familia como esencia orientadora del comportamiento de los hijos y la atención que deben prestar a las compañías, lo anterior en consideración con los tipos de infancia según la condición económica.

De otro lado y con respecto al perfil requerido para liderar la formación del párvulo, los Restrepo-Mejía sugirieron que dicha labor la debían realizar maestras con formación específica, debido a que los párvulos requerían con frecuencia un cuidado material que ellas sabían desempeñar. Con respecto al método hicieron recomendaciones específicas, pues enfatizaron en la educación mediante los juegos, acompañados de oraciones y conversaciones orientadoras del comportamiento y la voluntad. Al parvulario de la denominada segunda infancia se le debía enseñar a leer y escribir y se le darían lecciones orales de historia sagrada, historia patria, cálculo y geografía.

En los escritos de Martín Restrepo-Mejía aparece la familia cristiana que reconoce a los hijos como el centro del hogar y se señala a la escuela como complemento de la crianza; pero a la vez se la considera como la institución encargada de ejercer el gobierno sobre los niños; de ahí la configuración de condicionamientos y limitaciones para garantizar la vigilancia permanente. En los primeros escritos de Martín Restrepo-Mejía aparece la referencia a un niño de clase burguesa alejado de los problemas sociales cotidianos, pero controlado según normas sanitarias, morales y psicopedagógicas.

Aunado a lo anterior, en el modelo de familia planteado por Restrepo-Mejía se destacaron asuntos relacionados con condiciones de vida familiares asociadas al parentesco cercano y la convivencia; de esa manera el autor se pronunció frente a las

relaciones de parentesco y formas de crianza y, desde allí, destaca el lugar de la infancia en la configuración social y familiar de finales del siglo XIX.

Con respecto a la relevancia de los hijos en el hogar, Restrepo-Mejía resaltó la importancia de desarrollar conciencia frente al rol y merecimiento de trato diferencial del infante, así como la necesidad del amor para el desarrollo de las condiciones necesarias durante el proceso de crecimiento y desarrollo.

Martín Restrepo-Mejía se pronunció a favor del respeto al niño y su reconocimiento como rey del hogar; por eso sustentó la preocupación moral e interés por el bienestar físico y psicológico del niño. Articulado a lo anterior, Restrepo-Mejía recalcó la importancia de los sentimientos en el proceso de formación de los hijos y estudiantes, por este motivo incluyó pautas de crianza donde es posible encontrar normas de comportamiento familiar y social.

Con el reconocimiento dado a la infancia, Martín Restrepo-Mejía retomó diferentes discursos derivados de disciplinas específicas con el fin de corroborar sus planteamientos y formas de regular la vida de los niños. En este sentido caracterizó al niño como ser naturalmente carente de razón y necesitado de orientación y disciplina; para tal fin complementó dicho argumento con los postulados derivados de la teología, desde donde se concebía al niño como ser imperfecto pero maleable; carente de razón, pero apto para aprender, y también necesitado de disciplinamiento, de manera que la

infancia duraría todo el periodo escolar, donde permanecería en una especie de cuarentena.

De igual manera se valió de argumentos derivados de la psicología evolutiva desde donde orientó el desarrollo ideal del niño. Adicionalmente, el autor retomó aportes de la medicina; para esto se apoyó en el surgimiento de la puericultura y la pediatría, con lo cual respaldó sus reflexiones sobre crianza y escolarización del niño.

Cabe anotar que en los escritos de Martín Restrepo-Mejía se pueden identificar dos tipos de reflexiones con relación a la niñez. Por un lado, argumentó condiciones educativas para un tipo de niño de familia consolidada; y por otro lado reflexionó sobre el tipo de educación para los hijos de obreros, pobres o abandonados. En consecuencia, en sus escritos queda en evidencia la diferenciación de la infancia moderna según el contexto sociohistórico. Esta clasificación o diferenciación estimuló además del sentimiento de familia, el de clase.

- **Orientación para la educación de un niño con perfil burgués**

Para lograr el ideal del niño requerido por la sociedad burguesa, Martín Restrepo-Mejía recomendó la escolarización del niño desde temprana edad; lo anterior con el fin de consolidar la normalización y moralización de la niñez según el ideal planteado por la burguesía; así toma fuerza la consolidación de méritos según los valores idealizados por dicha sociedad burguesa.

En este contexto, la escolarización se recomendó como una forma de contribuir al control social de la población infantil y como estrategia contra el abandono de los niños y su protección ante diferentes peligros. En sintonía con este planteamiento, el autor consolidó toda una propuesta acogedora de prácticas de socialización para garantizar a la sociedad individuos sanos, trabajadores, moralmente intachables, respetuosos de la ley divina y responsables de cumplir con los mandatos familiares y sociales. Al respecto, Martín Restrepo-Mejía moldeó una propuesta de revolución cultural relacionada con el amor por el niño; esto implicó replantear asuntos relacionados con la afectividad; esta reflexión invitó a la preocupación moral en favor del instinto materno y paterno para la protección de todos los hijos del hogar, sin polarización afectiva ni restricción al bienestar del primogénito o los hijos varones.

- **Orientación para la educación de niños de clase popular-obrera**

Ante las transformaciones sociales derivadas del surgimiento de la clase social obrera en las grandes urbes, Restrepo-Mejía se mostró a favor de impulsar la institucionalización de la escuela como estructura educativa para la formación separada de la infancia; por eso abogó el consolidar instituciones especiales para la formación de los hijos de la clase obrera. Al respecto orientó prácticas educativas acordes con las características de ese grupo o clase y lo que de ellos se debía esperar en asuntos relacionados con hábitos de subordinación, oficios manuales y consolidación del rol social asignado.

Para la población de niños abandonados y vagabundos recomendó centros especializados de albergue donde propuso la orientación o instrucción según la doctrina cristiana. El autor sustentó en sus libros la necesidad de intervenir la tendencia de las clases pobres a desarrollar prácticas que pueden representar peligros para el resto de la población; lo anterior apelando a la necesidad de avanzar en procesos de civilización de una población a la cual identificó casi como salvaje. Desde la identificación realizada, se pronunció en favor del asistencialismo para ese tipo de población, pero de forma ajustada a normas de comportamiento correctas, con la intención de que la infancia y la mujer de clases pobres pudieran ajustar las malas prácticas de moralidad y de esta manera intervenir sobre el denominado efecto de la pobreza.

4.5.3 Significado de la mujer en el proceso educativo

Los Restrepo-Mejía visionaron la mujer desde una perspectiva religiosa, consagrada a la familia y asociada con la representación de la Virgen María en la tierra, por eso plantearon que:

María, modelo de la mujer. Y la mujer tiene un modelo especial e insuperable en María, la casta Virgen de Nazaret, que mereció ser escogida en el silencio de su retiro, escondida bajo el ala de la virtud y lejos de las pompas mundanas. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 185)

Como se ve, resaltaron el perfil de una mujer santa, esposa abnegada e hija sumisa, lo anterior como asunto fundamental para el desempeño idóneo en la sociedad

de la época y en bien de la patria soñada; frente a la mujer encarnada en la madre expresan

La madre es la primera maestra del niño. Unida á él por vínculos tan misteriosos como indisolubles, su influencia es decisiva; por consiguiente, á ella más que á otro ninguno le corresponde el estudio del arte de educar. La educación de la mujer ha de tender en todo y sobre todo á enseñarle á cumplir bien la modesta pero gran tarea que el hogar le está señalada, principalmente la de educar á sus hijos. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 8)

Derivado de la visión santificada de la mujer, ella también fue reconocida por los autores como pilar fundamental para la familia:

Y si la primera sociedad del niño es la familia y la madre es la reina y el ángel del hogar, la madre, designada por la naturaleza ara ser la primera maestra de sus hijos, debe y puede, en medio de las faenas domésticas, echar desde la cuna la base de la educación de la niñez. La madre da al hombre como dice Froebel, la educación inicial. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p.7)

De manera especial y de forma muy sutil pero contundente, los Restrepo-Mejía otorgaron lugar y rol social a la mujer, la recubrieron de significancia y investidura social, le reconocieron su notable contribución a la consolidación de la estructura social desde la familia. Pero también resaltaron la articulación que debía existir entre la educación doméstica y la educación escolar, entre la educación inconsciente y la educación consciente.

Insistieron en las ventajas de la educación doméstica con presencia materna al conservar y fortalecer los afectos de familia, pues el niño daba alegría a los padres y les exigía atención y cuidado. Consideraron que la unión familiar también enseñaba al niño los valores, el buen comportamiento y en cumplimiento de sus deberes por dentro y por fuera del hogar.

La visibilización que Martín Restrepo-Mejía (1937) hizo de la mujer como un ser sutil, abnegado y consciente de su rol social se reiteró al final de su producción académica, cuando el autor planteó un diálogo sobre la mujer entre dos personajes de su cuento 'Tulia' del libro Desde muy Lejos:

- ¿Y lees mucho, Tulia?
- A ratos perdidos y por variar de ocupación; porque prefiero ayudar a mi madre en el manejo de la casa y bordar. El bordado me entretiene tanto como la mejor lectura. Hay en el bordado una poesía de que no gozan ustedes los hombres: cuando hago una greca, una marca, unas flores, pienso en lo que gozarán los poetas y novelistas a medida que con la pluma van realizando las creaciones de su fantasía.
- Tú deberías dedicarte al estudio, Tulia. Es lástima que no haya entre nosotros establecimientos de enseñanza en que la mujer pueda cultivar su inteligencia; pues hay algunas, como tú, que no debieran consumir sus aptitudes en los oficios domésticos, que no dejan huella ninguna.
- Siento no estar de acuerdo contigo en esto, José Antonio. Por el contrario, me parece que por lo general es mejor que la mujer no se salga de su centro natural, que es el hogar. Nosotras estamos hechas para dirigir la casa y la familia, hacer grato el hogar a los hombres y cuidar de las buenas costumbres. Haríamos mal abandonando esta misión para convertirnos en marisabidillas y disputar con ustedes sobre ciencias o política. La naturaleza no nos ha favorecido para esto. A nosotras nos toca todo lo relativo al corazón; a ustedes lo de la cabeza. (Restrepo-Mejía, 1937, p. 274)

Aunque con visión dependiente de la figura masculina, Martín Restrepo-Mejía consolidó la construcción de una mujer moderna a la cual le fueron atribuidos los dones y capacidades del buen corazón, capaz de controlar las pasiones y con valores como el buen juicio, el ahorro, la conservación de las buenas costumbres y la capacidad para proteger el hogar y la familia. La mujer fue exaltada por el autor como la administradora ideal para el buen funcionamiento doméstico, por eso destacó la necesidad de estimular sus conocimientos en higiene, economía doméstica, artes y estética.

En virtud de lo anterior, Martín Restrepo-Mejía a la mujer, como una histórica excluida, la exaltó, le dio rango en la vida social y le asignó un rol configurado y moldeado entre cultura, género, pedagogía y escuela, para ser asociada como representante de la educación, la familia, la moral y la higiene.

Los Restrepo-Mejía también reconocieron y le dieron valor al rol histórico de la mujer en el núcleo de la educación, pero centrada en la relevancia del saber moral requerido para el cumplimiento de su función, así lo refieren:

En lo moral, la mujer, como lo dejamos dicho, es menos fuerte que el hombre para sujetar el apetito sensible al racional: el amor, la ternura, la compasión dominan fácilmente su voluntad y aun oscurecen en su mente la noción del deber. Se inclina al perdón, á la condescendencia consigo misma y con los demás. Su debilidad la hace vana, como al hombre lo hace orgulloso la conciencia de sus fuerzas (...) Percibe el bien, pero carece de la fuerza de voluntad y de la constancia necesarias. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 65)

Señalaron el fervor por lo moral y la importancia educativa del amor materno para orientar los primeros años de vida del niño, entre otros aspectos por la enseñanza del lenguaje, de significativo impacto para una cultura.

En consideración con lo expuesto, Martín Restrepo-Mejía realizó sugerencias curriculares para la educación de la mujer con perfil de buena esposa, ama de casa y, al mismo tiempo, protectora de las sanas costumbres con orientación católica en favor de la familia y sociedad. Según nuestro autor, cualquier programa educativo debía orientar a la mujer para la protección y conservación del hogar, y al hombre para defender la patria y resguardar la moral según lo orientado por la Iglesia católica.

Además de lo anterior, Martín Restrepo acentuó la importancia de la relación de simpatía entre el niño y la madre, pues de ella aprende a dar y recibir amor, recomendó asimismo cultivar las fuerzas del espíritu, con reconocimiento de la individualidad y el desarrollo del niño, para eso insistió sobre el uso constante de descripciones y narraciones con el fin de favorecer en el niño la sensibilidad sobre las cosas y el desarrollo de las facultades intuitivas como base fundamental para clasificarlas y lograr el reconocimiento de los efectos de la naturaleza.

A lo largo de la obra de Martín Restrepo-Mejía, es posible identificar dos tipos de mujer; una de tipo burgués y otra proletaria, cada una con un rol social determinado según las identidades de clase y significación histórica, pues para cada clase el autor orientó un

determinado comportamiento según el estado o el lugar: maternidad, el trabajo, la calle o la iglesia.

Poco a poco, con la aparición de la revolución industrial, cambió el lugar de la mujer, porque dejó de estar sometida a realizar todas las labores de la casa y fue convocada por una industria que empezó a requerir de sus servicios; de esa manera complementó su labor en el ámbito doméstico y la crianza, para también ocuparse del sustento económico.

Poco a poco, desde principios del siglo XX, se fue transformando la configuración cultural y social de la mujer. Las consecuencias de la Revolución Industrial implicaron la transformación de la familia tradicional; la mujer buscó reubicar su lugar en la sociedad, el imaginario cultural sobre el lugar de la mujer se amplió y pasó de la exclusividad de lo doméstico a lo público; sin embargo, aún seguía supeditada a la hegemonía masculina.

Ante la educación de la mujer trabajadora y proletaria, Martín Restrepo-Mejía enfatizó la necesidad de dotarla de los elementos necesarios para desempeñar su rol según las demandas y necesidades del Estado y la sociedad; al respecto sugirió temáticas para el currículo específico, por ejemplo, recomendó incluir en los programas educativos la enseñanza de la religión, de la lectura y la escritura; nociones básicas de historia y geografía, y buena dedicación de tiempo para el desarrollo de sus obligaciones familiares como la economía familiar, el bordado y la costura. De esa manera la mujer pasó a desempeñar un papel central como madre de familia y también se le encargó

organizar y gestionar el ámbito de la vivienda familiar, así como la supervivencia y formación de los hijos.

En consecuencia, la educación de la mujer se centró en temas de modistería, costura, aseo y cuidado del hogar, reglas de etiqueta y moral cristiana sobre urbanidad y comportamiento; esto con el fin de orientar el accionar de la mujer ante aquellas maneras socialmente aceptadas; este perfil incluía la modestia, la honestidad y la castidad femenina, además de la disposición permanente para el ejercicio caritativo.

En especial, los escritos de Martín Restrepo-Mejía incluyen orientaciones para la educación de perfil burgués, es decir, aquella con roles de madre, esposa y mujer de sociedad, esta educación era principalmente impartida a las mujeres, niñas y señoritas de clase social media alta y alta; sin embargo, para la mujer obrera no hizo una distinción especial y se concentró en hacer recomendaciones más sobre clase que de género.

4.5.4 Martín Restrepo-Mejía y la identificación de la familia entre lo natural, lo universal y lo cultural

A finales del siglo XIX e inicios del XX emergió con fuerza la industrialización en Colombia, lo cual derivó en el aburguesamiento de una sociedad sedienta de modernidad y anhelante de comodidades y lujos que gozaban solo algunas familias de posición privilegiada. Lo anterior no implicó un cambio inmediato en el orden establecido, pero influyó lentamente en la estructura social de la época.

La obra de Martín Restrepo-Mejía se convirtió en una especie de huella que registró el surgimiento de la familia burguesa, así como de la familia obrera, evidenciando prácticas tendientes a la consolidación de la mujer como orientadora y veedora del cumplimiento de los imaginarios culturales sobre el hogar, según lo dispuesto por la visibilización de la infancia como elemento de una sociedad transformada. Al respecto, Restrepo-Mejía resaltó el instinto maternal como factor que sustenta el bienestar familiar.

- **Familia burguesa**

A finales del siglo XIX se consolidó en la Nueva Granada el modelo de familia cristiana de origen burgués con proyección nuclear, cuyo escenario era el ámbito privado y la autoridad centrada en el padre como vigía y responsable de resguardar la moral. En dicho contexto, Martín Restrepo-Mejía resaltó el paradigma burgués de familia que emergió durante la transición del siglo XIX al XX, en donde la mirada estaba centrada en el niño como centro del hogar y debía predominar el sentimiento de familia y protección moral de éste en un hogar amoroso.

El modelo de familia destacado por Martín Restrepo-Mejía estuvo delimitado al plano de la privacidad normalizada, desde donde se proyectaron o delimitaron acciones y prácticas según la estrategia moralizadora de la familia que se vio apoyada en un ideal idílico de hogar.

- **Familia popular-obrera**

Ante el estereotipo de un obrero pobre, vicioso, irresponsable y necesitado de que se corrigiera su tendencia al salvajismo, se impuso una especie de orden doméstico caracterizado por un discurso moralizador y promulgador de valores.

Sobre las familias populares se generó una vigilancia directa para controlar y combatir las uniones salvajes (el concubinato) y el descontrol generado por el abandono o abuso de los hijos. Para la consolidación de las familias populares, recomendó el autor orientar e informar a las madres de los beneficios y posibilidades brindadas por las instituciones del Estado en beneficio de la familia; este aspecto también incluyó la reflexión sobre asuntos económicos en torno a la administración de los recursos del hogar.

De manera especial, Martín Restrepo-Mejía se preocupó por orientar la regulación de los actos de la vida dentro de la casa, incluidos los más privados. Sus manuales se convirtieron en una especie de guías de control, compilación de normas o pautas de comportamiento sobre las relaciones familiares y las responsabilidades de convivencia según el parentesco; sus textos tenían la pretensión de validez universal.

- **Conexión Estado-Familia**

Ante el surgimiento de la clase obrera y los requerimientos de la nueva estructura social y familiar, se desarrollaron políticas estatales de orientación para el gasto público, lo cual incluyó la vivienda con el fin de organizar y controlar el espacio urbano con base en el modelo de vida burgués y de esa manera garantizar la moralidad familiar. También se distribuyó el presupuesto según las ayudas institucionales requeridas por la población empobrecida, lo cual implicó que las familias quedaran sometidas a una vigilancia continua para convertirlas en una especie de centros de misión; para ello se establecieron lazos conectores entre lo moral y lo económico, pues la inversión o ayuda del Estado estaba condicionada al cumplimiento de la función moralizadora. Todos esos asuntos fueron retomados por Martín Restrepo-Mejía a lo largo de sus obras.

En este sentido, Martín Restrepo-Mejía logró visionar diversas instancias de regulación (escuela, hospitales, servicios sociales, justicia, policía, medios de comunicación) lo cual le permitió reflexionar sobre sus repercusiones en la infancia y sus familias. De esta manera se consolidó un patriarcalismo del Estado que, en materia de niñez, implicó generar acciones encaminadas a vigilar, moralizar y controlar a la sociedad en general con el fin de normalizarla; a tal punto que la autoridad paterna quedó en permanente riesgo de perder la tutela de los hijos, pues con las nuevas disposiciones, cada familia era responsable o culpable del comportamiento de los hijos según los términos fijados por la ley.

Siguiendo esta lógica, los escritos de Martín Restrepo-Mejía encajaron con las intenciones de socialización moral de las familias por parte de un Estado protector,

patriarcal y moralizador, donde el poder paterno quedó subordinado al poder estatal mediante la instrumentalización de la patria potestad, y en donde poco a poco, la familia quedó en manos de los aparatos estatales, únicos productores de normas sobre sanidad, educación, seguridad o socialización, lo cual generó la consolidación de un gobierno por las familias que abogaba en favor de los más débiles, como los niños, según el paradigma civilizador que incluyó instrucción, higiene, moral, trabajo, religión y razón.

4.6 Acercamiento a las percepciones de pedagogía y educación de los hermanos Restrepo-Mejía

Advierte Martín Restrepo-Mejía que varias ciencias pueden estudiar diferentes aspectos de un mismo objeto de estudio, por ejemplo, la pedagogía como otras ciencias, estudia al hombre pero enfocándolo como un ser libre y en constante evolución, por eso se concentra en las leyes de su desarrollo. Por su parte la antropología, complementario a las funciones de la pedagogía, concentra sus estudios en la naturaleza, el origen y fin del hombre; por otro lado, la lógica estudia las leyes que rigen las facultades cognoscitivas del hombre para la adquisición de la verdad; mientras que la ética se interroga por las leyes que orientan el obrar libre del hombre; además de otras disciplinas que estudian leyes desde un aspecto específico.

Desde esta lógica, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1888) insistieron en la importancia de estudiar la naturaleza humana y comprender los fundamentos que la componen, con base en lo anterior plantearon que:

Para establecer un sistema y deducir un método de educación, debemos estudiar: 1º El destino del hombre; 2º la naturaleza humana. (p.20)

Como se puede deducir, los hermanos Restrepo-Mejía resaltaron la importancia de conocer la naturaleza humana en relación con la pedagogía, lo anotan del siguiente modo:

El estudio de la naturaleza humana debe dividirse, en un curso de Pedagogía, en dos partes: 1. Estudio del hombre; 2. Estudio del niño. El estudio del hombre, ya como especie, ya como individuo, recibe el nombre de Antropología: en el último caso se distingue con el de Antropología: en el último caso se distingue el de Antropología Pedagógica, y se subdivide en Antropología Física (que estudia el cuerpo humano y sus funciones), Antropología Psicológica (que estudia el alma y sus facultades) y Antropología Sintética (que estudia el alma y el cuerpo en su estado de unión). (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 20)

Con lo que acaban de exponer, los hermanos Restrepo-Mejía (1888) valoraron la importancia de fijar un fin para la práctica educativa pues, según ellos, la pedagogía, como toda ciencia y todo arte, solo puede ser adquirida con sentido (p. 6).

4.6.1 ¿Qué entendió Martín Restrepo-Mejía por educación?

Al establecer las reflexiones que motivaban su visión de educación, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía pusieron en cuestión las apreciaciones establecidas por los expertos de la época, al respecto plantearon que:

Los filósofos y pedagogos no están de acuerdo en la definición que deba darse de la educación, y esta discrepancia proviene de la variedad de sistemas. Porque siendo la educación una obra, toma su naturaleza y especie, cómo todo acto, del fin que persigue; y no pudiendo ser éste distinto del fin del hombre, resulta que la educación se definirá según el fin que al hombre se le asigne. (Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía, 1905, p. 5)

De lo expresado en el párrafo precedente, se infiere que la educación depende del conocimiento del fin que con ella se quiere alcanzar y del conocimiento de la naturaleza humana; si nos atenemos a esta lógica, educar implica el conjunto de reglas que deben alcanzarse para lograr el fin que se propone la educación, el cual se centra en la posesión de Dios y el control de la voluntad en la vida presente (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 5).

Al respecto, los Restrepo-Mejía retomaron lo planteado por Catalina Labouré para corroborar que *la educación sin fin preciso sólo forma caracteres débiles. Así mismo la educación sin fin completo sólo puede perfeccionar incompletamente al hombre*. De igual forma comprendieron que para establecer un sistema y deducir un método de la educación debemos estudiar: a) El destino del hombre; b) La naturaleza humana (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 20). Lo anterior si no perdemos de vista que la educación se define según el fin asignado al hombre en relación con el desarrollo humano (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 15).

De manera especial los dos autores recurrieron a las tesis de Fontenelle para afirmar que: *ni la buena educación forma los buenos caracteres ni la mala los destruye.*

Al respecto sostuvieron que:

Esto es verdad si por buena educación se entiende la educación racionalista: ella no tiene virtud sino para el mal; y és muestra de ridícula presunción, si á ella se refiere, esta...aquel que es dueño de la educación puede cambiar el mundo...falsa la afirmación de Fontenelle si se refiere a la educación cristiana, rectamente dada y favorecida con la cooperación del niño. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 32)

Pese al esfuerzo por describir el concepto de educación, los Restrepo-Mejía también se dieron a la tarea de cuestionar visión racionalista en sectores de opinión de la época:

El vicio radical de las definiciones que de la educación han dado los racionalistas consiste en que confunden los fines intermedios con el fin último del hombre. El desarrollo de nuestras facultades es, sin duda alguna, el fin primero que se propone la educación. Pero este desarrollo debe tener un objeto, para algo distinto de él mismo debe realizarse. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 15)

En tal caso, la práctica educativa es entendida por los Restrepo-Mejía como

(...) la conducción de un sér libre a los fines para que ha sido creado; esto es, á su completo desarrollo, al cumplimiento de todos sus deberes y última y principalmente á Dios. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 8)

4.6.2 ¿Cuál es la relevancia de la educación desde la perspectiva de Martín Restrepo-Mejía?

El concepto de educación lo vincularon los hermanos Restrepo-Mejía con la idea del fin último que debe alcanzar el hombre a lo largo de su vida, por eso en sus obras es constante la reflexión sobre la finalidad que el ser humano debe cumplir según la misión que le fue asignada durante su paso por el plano terrenal. Al respecto expusieron que:

Todas las acciones que el hombre ejecuta deliberadamente se ordenan á algún fin último. Todos los séres tienen un fin que cumplir: los seres irracionales lo cumplen fatal y ciegamente; el hombre debe cumplirlo de una manera voluntaria y libre. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 3)

En virtud de lo anterior, para los Restrepo-Mejía fue de significativa importancia determinar el destino del hombre articulado al objeto final de la educación, de este modo lo afirmaron:

(...) este es el principio fundamental en que descansan los principios y métodos. De la manera como este principio sea comprendido depende que la educación sea completa, incompleta, buena ó mala. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 4)

Para lograr los objetivos establecidos por la educación planteada y según los fines identificados se requiere de planeación consciente, según Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía es fundamental tener claridad sobre los horizontes de una educación acertada y sobre todo planeada; no concebían la educación sin planeación, en efecto, sostienen:

¿Puede llenarse bien esta tarea sin sujeción á un plan determinado, sin estudio previo de las facultades humanas, del desarrollo de las mismas y de las leyes que las rigen, sin norma ni consejo? ¿Bastará, por ventura, será siempre acertado el método que la experiencia propia le sugiere al maestro? ¿Es la educación asunto de tan poca monta que pueda llenarse sin previa preparación? (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 4)

A raíz de lo expuesto, los Restrepo-Mejía fueron enfáticos al afirmar que, según la visión establecida sobre el horizonte educativo,

Deben rechazarse, por consiguiente: a) la teoría de Kant, que hace depender la moralidad de la fórmula abstracta de la ley del deber; b) la teoría de los epicúreos, que está basada en la plena satisfacción de las pasiones humanas, y á la cual se reducen los principales sistemas socialistas; c) la teoría del filantropismo, que enseña la beneficencia como último fin de los actos humanos; d) la teoría utilitaria. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 15)

A lo anterior se suma que los hermanos Restrepo-Mejía destacaron la importancia de respetar en la educación la misión divina asignada al hombre:

(...) la sabiduría de Dios exige que ninguna de sus obras sea vana y vana sería la criatura si habiendo de perecer, no refiera su perfección a otro ser. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 20)

Extendiendo lo expuesto propusieron entender la educación como aquella requerida para la conducción de un ser libre a los fines para los que ha sido creado; esto es, al completo cumplimiento de todos sus deberes, y al último y principalmente a Dios.

(...) en la orientación del hombre según el fin visionado se orienta el sometimiento voluntario á las leyes de su perfeccionamiento y el empleo de medios que él conoce y acepta ó elige libremente. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 21)

En definitiva, según la visión de Martín Restrepo-Mejía, la importancia de la educación radica en la *dirección de un sér inmortal y libre*, lo anterior considerando que el hombre es un ser dotado de libertad para ser feliz, o desgraciado según la responsabilidad que le corresponda.

Por lo demás, Martín Restrepo-Mejía enfatizó en sus obras algunos requerimientos indispensables para alcanzar el ideal de educación que cultivó. A continuación se exponen asuntos relacionados con las motivaciones de eficacia identificadas por él.

4.6.3 ¿Cómo lograr eficacia en la educación?

Según lo argumentado por Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía en Elementos de pedagogía, educar implica la conducción de un ser libre según los fines para los que ha sido creado; esto es, a su completo desarrollo y al cumplimiento de todos sus deberes. En cuanto a la eficacia de la educación como objeto de la pedagogía fue resaltada por los hermanos Restrepo-Mejía del modo que sigue:

(...) La educación será ineficaz si no se realiza de conformidad con las leyes del desarrollo humano y si no se emplean todos los medios necesarios. Así es que el fin último del hombre (la posesión de Dios) y el último de la voluntad en la vida presente (la virtud) no puede alcanzarlos la educación

racionalista, que prescinde de la gracia, medio de todo punto necesario para ello. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 31)

Confirman que los efectos de la educación no son iguales en todos los individuos: dos niños de una misma familia, educados de una misma manera y en circunstancias idénticas, conservan, sin embargo, sus respectivas individualidades, lo cual, según los autores, debe tenerse presente en los procesos educativos; explican al respecto que:

(...) no prueba que la educación sea ineficaz, sino que ella desenvuelve en los individuos la perfección de que cada uno sea susceptible, y que debe tener en cuenta, no sólo la naturaleza humana en general, sino también la de cada hombre en particular. El trabajo de la educación no consiste en borrar las diferencias individuales. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 35)

Reiteran que la educación debe estar encauzada hacia el respeto por la individualidad del hombre siempre dirigida a la formación del carácter, y que la eficacia de la educación estará enfocada por el fin dado al hombre en relación con el desarrollo humano:

La educación es obra de toda la vida, el gran problema de todo y necesita resolver es conocerse y dirigirse a su curso. Educar al hombre es perfeccionar todas sus facultades para cumplir su misión en este mundo. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 6)

En conclusión, los Restrepo-Mejía lograron sustentar por qué la educación no tiene que estar garantizada con eficacia absoluta, pues lo importante es atender los fines y

principios trazados como elementales para el desarrollo de la individualidad del hombre según la libertad que lo asiste; lo refieren como sigue:

Por lo dicho es que la eficacia de la educación no es necesaria, esto es, que no siempre é ineludiblemente consigue el fin que se propone: la libertad del sujeto sobre que se ejerce, que es la razón de su posibilidad, lo es también de que pueda ser ineficaz. Por otra parte, aun concurriendo la cooperación del niño, la educación será ineficaz si no se realiza de conformidad con las leyes del desarrollo humano y si no se emplean todos los medios necesarios. Así es que el fin último del hombre (la posesión de Dios) y el último de la voluntad en la vida presente (la virtud) no puede alcanzarlos la educación racionalista, que prescinde de la gracia, medio de todo punto necesario para ello. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 21)

4.6.4 ¿Cuáles son los principios básicos de la pedagogía según Martín Restrepo-Mejía?

Según Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1888), la pedagogía debe ser visionada como la ciencia del progreso que se traza a la luz de la razón ilustrada por la fe como sendero de la civilización. En su texto Elementos de pedagogía, los hermanos Restrepo-Mejía plantearon que, inicialmente, el pedagogo era sinónimo de pedante y la pedagogía era entendida como un engaño, sin embargo, también resaltaron que la pedagogía resurgió de la mano de la antropología y recibió el nombre de pedagogía cuando inició el estudio del hombre formado según las leyes que rigen su desarrollo, de ahí la importancia de reflexionar sobre cómo el niño se convierte en hombre, y enseñar dicho desarrollo, pues el deber de un pedagogo es conocer las facultades humanas para no envenenar las almas de los niños.

A lo anterior se debe agregar que el principio supremo de la pedagogía se centra en el perfeccionamiento de un hombre libre, para eso la pedagogía se debe valer de varios principios, entre ellos el de tener presente que el principio de la educación es conducir al hombre a su fin.

Para confirmar la calidad de la pedagogía como ciencia, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1888) sostienen que es necesario corroborar que los conocimientos adquiridos mediante la pedagogía son todos demostrados por la razón o la experiencia, y todos ellos forman un conjunto armónico dependiendo de un principio supremo y relativo a un mismo objeto formal: el hombre en cuanto educable, pero sin olvidar que ese hombre se debe perfeccionar libremente, de ahí la insistencia de los autores en afirmar que el fin de la educación es conducir al hombre a su fin supremo.

4.6.5 Sistemas pedagógicos y fines de la pedagogía de Martín Restrepo-Mejía

El sistema de educación o pedagógico, según lo expuesto por Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905), está relacionado con el conjunto de principios supremos relativos a la naturaleza, a los cuales se subordinan las leyes del desarrollo humano y todos los trabajos del educador, con lo cual se recomienda no confundir el sistema pedagógico con los sistemas de enseñanza ni con los métodos.

- **¿Qué es un sistema de educación para Restrepo-Mejía?**

En el libro Elementos de pedagogía son identificados dos grandes sistemas de educación: **el materialista y el espiritualista**, tomando como criterio de la clasificación la naturaleza del hombre. Al respecto los hermanos Restrepo-Mejía concluyeron que el sistema de educación es materialista si desconoce, en la naturaleza humana, un elemento espiritual, y desde allí clasificaron diferentes tipos de educación espiritual como el panteísta, el optimista, el socialista, el cristiano, el sensualista, entre otros. Al respecto plantearon:

Llámesese sistema de educación, ó pedagógico, el conjunto de principios supremos relativos á la naturaleza, estado actual y fin del hombre á los cuales se subordinan las leyes del desarrollo humano y todos los trabajos del educador. Según el autor, un Sistema de Educación no debe confundirse con los sistemas de enseñanza ni con los métodos. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 6)

Figura 10. Sistemas de educación o de pedagogía



Fuente: versión libre a partir de las teorías de los hermanos Restrepo-Mejía

Y a renglón seguido agregaron:

Si el punto de partida ó el fundamento de la Pedagogía son los principios que se acepten acerca de la naturaleza y fin del hombre, siguese que según sea la doctrina antropológica en que la Pedagogía se funde, así será ésta. Es, pues, de una importancia decisiva para la Pedagogía la determinación de aquellos principios. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 6)

El sistema de educación espiritualista se divide en varios subsistemas, todos los cuales tienen en común poner nuestro fin último en la vida presente, entre ellos, encontramos el sensualista, el panteísta, el socialista.

Según Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905), el sistema espiritualista es **sensualista** cuando pone el fin del hombre en el goce sensible, esto es, en obtener la mayor suma posible de placeres y comodidad; el **panteísta** hace alusión al arte de hacer que se revelen los elementos de vida que posea cada una de las manifestaciones de la sustancia única, y el **socialista** establece la preponderancia del individuo frente a los fines sociales. (p. 6)

El sistema positivista de acuerdo con los hermanos Restrepo-Mejía, se concentra en el perfeccionamiento continuo de la especie humana y del individuo, en un imposible desarrollo infinito de las facultades y la esencia humana, sin decir el para qué de ese perfeccionamiento; y establece, además, que el hombre en su origen fue un simple animal y que hoy no se distingue de los demás sino por el grado de desarrollo que ha

alcanzado; en ese contexto según Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía, la educación es el arte de desarrollar y dar continuidad a la especie individual y sus potencias. De aquí que para los positivistas la educación sea el arte de desarrollar continuamente la especie, el individuo y sus potencias. El objetivo del sistema positivista, sostienen los Restrepo-Mejía, es el perfeccionamiento humano para fines temporales, pues admite que la muerte pone término a nuestra existencia individual. El principal vocero identificado de este sistema es Herbert Spencer.

- **¿Qué es un sistema de enseñanza y en qué se diferencia con los sistemas de educación?**

A diferencia del sistema de educación los sistemas de enseñanza, admiten los Restrepo-Mejía, aluden a los principios relativos a la naturaleza, estado actual y fin de nuestras facultades cognoscitivas, y no se comparan a los sistemas pedagógicos sino como la parte al todo. Por otro lado, los métodos no son otra cosa que las varias maneras de realizar o aplicar los sistemas (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 6).

- **¿Cómo consolidar un sistema de enseñanza con horizonte educativo y pedagógico?**

Considera Restrepo-Mejía que la educación debe ser una práctica seria, meditada y fecunda, no una labor irracional, rutinaria y mecánica. A su vez, la pedagogía debe ser razonada, y no se trata de establecerla sobre principios ciertos y menos donde cada

generación intente destruir el legado de la generación anterior e imponer sus ideas sin mayor esfuerzo, insistió en afirmar que los aportes de cada generación deben incluir una profunda reflexión sobre los aportes heredados de la generación antecedente.

Se debe agregar que Martín Restrepo-Mejía identificó los sistemas de enseñanza en relación con los principios relativos a la naturaleza. En esa lógica, el autor planteó que:

(...) la enseñanza alude al estado actual y fin de las facultades cognoscitivas, y no se comparan á los sistemas pedagógicos sino como la parte al todo; y los métodos no son otra cosa que las varias maneras de realizar ó aplicar los métodos no son otra cosa que las varias maneras de realizar ó aplicar los sistemas. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905)

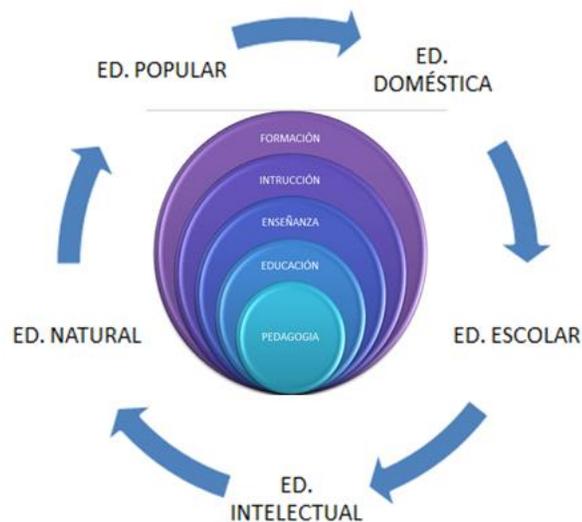
Según la aproximación que Restrepo-Mejía hizo sobre la denominada 'pedagogía especulativa' deduce, del estudio del hombre y su destino, un sistema y un método de educación, vislumbra toda una lógica en el sistema educativo; en este tema identificó dos apreciaciones en relación con las prácticas de enseñanza: sistemas de educación y métodos de educación (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905).

- Sistema de educación es un conjunto de principios relativos a la naturaleza y estado actual del hombre y sus facultades, dependientes de otro fundamental y superior relativo al destino del hombre (p. 10).
- Método de educación es el conjunto de leyes pedagógicas derivadas de los principios que constituyen el sistema de educación (p. 11).

4.6.6 Tipos de educación identificados por Martín Restrepo-Mejía

Explica Martín Restrepo-Mejía que, efectivamente, la educación se inicia con la vida, el niño recibe múltiples influencias de la naturaleza, la familia y el medio social, que dependiendo del agente educador se determinan los tipos de educación que pueden llegar a influenciar la educación del hombre (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914).

Figura 11. Tipos de educación



Fuente: adaptación con base en los postulados de Martín Restrepo-Mejía

En virtud de lo anterior, en la educación se pueden identificar varios tipos según los fines propuestos: educación natural, educación moral-espiritual, educación doméstica-propia, educación memorística o antigua, educación escolar o intelectual, y educación popular.

- **Educación doméstica o educación natural**

La educación doméstica fue relacionada por el autor con aquellas orientaciones que recibe el niño al nacer en sus primeros años de vida y que le permiten adaptarse al medio donde crece. Al respecto, Martín Restrepo-Mejía resaltó la necesidad de acompañar de manera consciente el crecimiento del niño en los primeros años donde requiere de orientación acertada y así lograr los fines que como hombre lo esperan, así lo argumenta:

Los párvulos no son plantas silvestres que, brotando de suelos viciados, medran en malos climas a despecho de los vientos y de la tormenta; son delicadas flores que para su cultivo piden ambiente puro y suave y cariñosas manos. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914, p. 26)

Apoyados en lo anterior, el autor resalta la sagrada obligación que tienen los padres en el proceso de educar a sus hijos y proporcionarles aquella instrucción de la cual no ha de carecer ningún hombre por humilde que sea; con lo cual se demostrará que la influencia eclesiástica con sus delicadas insinuaciones en el seno de los hogares, vale más que las leyes de la enseñanza obligatoria con sus sanaciones y penas lesivas

de los intangibles derechos de la paternidad (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914, p. 19)

Agrega Restrepo-Mejía que es fundamental la formación que deben tener los padres en temas de educación, empero, resaltó las limitaciones de los padres, quienes atienden a sus inspiraciones y no se preparan para educar los hijos.

(...) a los padres incumbe, sobre todo, la obligación de estudiar las leyes fundamentales de estas ciencias para no reducir la educación de sus hijos a prácticas rutinarias, muchas veces ciegas, arriesgadas e irreflexivas. Cada madre es una escuela. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914, p. 26)

Pese a lo expuesto, Martín Restrepo-Mejía enfatizó la necesidad de identificar la educación doméstica como una etapa en el proceso educativo del niño, pues en los primeros años de vida no se recomienda que el niño cambie educación doméstica por educación escolar; también fue enfático en afirmar que la educación doméstica no puede reemplazar a la educación escolar, pues sola no basta porque, sobre todo, los padres no tienen suficiente tiempo para dedicarle al proceso educativo del niño, lo cual puede convertirse en soledad extrema, además, el amor ciego que sienten por ellos puede llegar a interferir el proceso educativo, y si el niño crece en soledad, este hecho, infortunadamente, obstaculiza el proceso de educación.

- **Educación salvaje o barbarie**

La educación salvaje fue identificada por Martín Restrepo-Mejía como propia de las naciones que no se guiaron por la religión de Cristo; cree que: “...*aun cuando hayan descollado por ciencia, letras, artes y pujanza, se quedaron bárbaras; bárbaras se quedan las naciones que todavía no la han abrazado; y las que después de abrazarla la abandonan, vuelven fatalmente a la barbarie...*” (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914).

Siguiendo esta vía de pensamiento, Martín Restrepo-Mejía insistió en afirmar sobre la educación salvaje que

(...) por la educación se distinguen los salvajes de los bárbaros, los bárbaros de los civilizados, y los civilizados entre sí; por ella se miden los diferentes grados de progreso y se señala a los individuos y a los pueblos el puesto que en la escala de la cultura les corresponde; ella es la que vuelve nobles a los ciudadanos, hidalgas a las familias y gloriosas a las naciones. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914, p 19)

Asimismo admite que la clasificación de salvaje dependería directamente de la pertenencia o no a la religión católica por parte de un grupo, colectivo o nación.

- **Educación moral–espiritual**

Ahora bien, Martín Restrepo-Mejía colocó la educación moral como la esencia que logra establecer armonía en el desarrollo natural de las potencias del hombre con respaldo en la disciplina. A partir de esta percepción resaltó la importancia de la educación moral como un asunto esencial en todas las formas y lugares, de tal manera que no dudó en proponer la tenacidad y la constancia evangélica como esenciales al proceso educativo, al respecto sostuvo:

Claro está que hablamos de la educación cristiana, porque por ella precisamente se distinguen los pueblos bárbaros de los civilizados. La Historia y la Geografía están acordes en demostrar que las fronteras del Cristianismo son los linderos de la civilización: de manera que bárbaro se llama cuanto está fuera de su imperio. (Restrepo-Mejía, 1914, p. 19)

De otra parte, el autor concedió a los docentes la responsabilidad de moralizar la sociedad a través del acto educativo pero acompañado de disciplina, en este empeño reseñó la misión y el perfil de los educadores como la “...*tarea civilizadora de los institutores que se proponen dignos ministros del Creador, en bien de los individuos, de las familias, de las naciones y de la humanidad*” (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914, p. 26)

Expuso la importancia de la disciplina como consustancial a todo el proceso de formación, pero adecuada a las capacidades y posibilidades del niño según la etapa de

desarrollo en la que se encuentre, es por eso que el docente debe acusar formación específica y claridad en el tema.

- **Educación memorística o antigua**

Con esta educación se privilegia la acumulación de información mediante la memoria a veces bajo exigencias injustas, se debe procurar por prácticas responsables que permitan lograr el objetivo del saber en forma mecánica.

- **Educación escolar o intelectual y diferencias con la instrucción**

En los presupuestos teóricos de Martín y Luis Restrepo-Mejía, la educación es la conducción de hombre hacia los fines que por naturaleza le corresponde, en cambio la instrucción está relacionada con la conducción hacia el conocimiento. La relación entre educación e instrucción la explican así:

No se pueden confundir pero tampoco considerarlas como dos cosas diversas ó contrarias, pues deben distinguirse solamente como la parte del todo. La educación es la conducción del hombre á todos sus fines: mientras que la instrucción es la conducción del hombre á uno de ellos: al conocimiento. Es muy común reducir el nombre de educación á significar el mero desarrollo de las facultades humanas en cuanto á fuerzas y á la mejor manera de ejercer sus respectivos actos; pero si éste es el primero de los fines, muy importante sin duda, no es el único ni el principal, de los que debe llenar el hombre; y en tal caso ¿qué nombre daremos á la conducción del hombre á todos los demás? (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, pp. 27-28)

Profundizan en la diferencia entre educación e instrucción al explicar que

Instruir es educar, pero no es educar sino parcialmente; y cuando se persigue este fin inoportunamente ó descuidando los demás, ó no se alcanza bien, ó se alcanza con detrimento de otros. En efecto, sucede con frecuencia, por ejemplo, que un hombre instruido no tenga completamente desarrolladas sus fuerzas intelectuales, y el cúmulo de conocimientos puede ahogar muchas de aquellas fuerzas, como la propia iniciativa, el juicio rápido, el descubrimiento de todas las facetas de un asunto; ó que carezca de las buenas maneras y hábito sociales que exige una educación completa; ó de la recta inclinación de la voluntad á su fin último. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 9)

Consideran que con la educación escolar se cambia el espíritu familiar por la patria y la humanidad. Admiten que este tipo de educación está relacionado con el cambio que cada etapa representa según la edad del niño, al comprobar que la capacidad de entendimiento que se presenta en cada edad va a variar según la edad, hecho fundamental si se trata de lograr una efectiva transmisión de conocimiento (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 108).

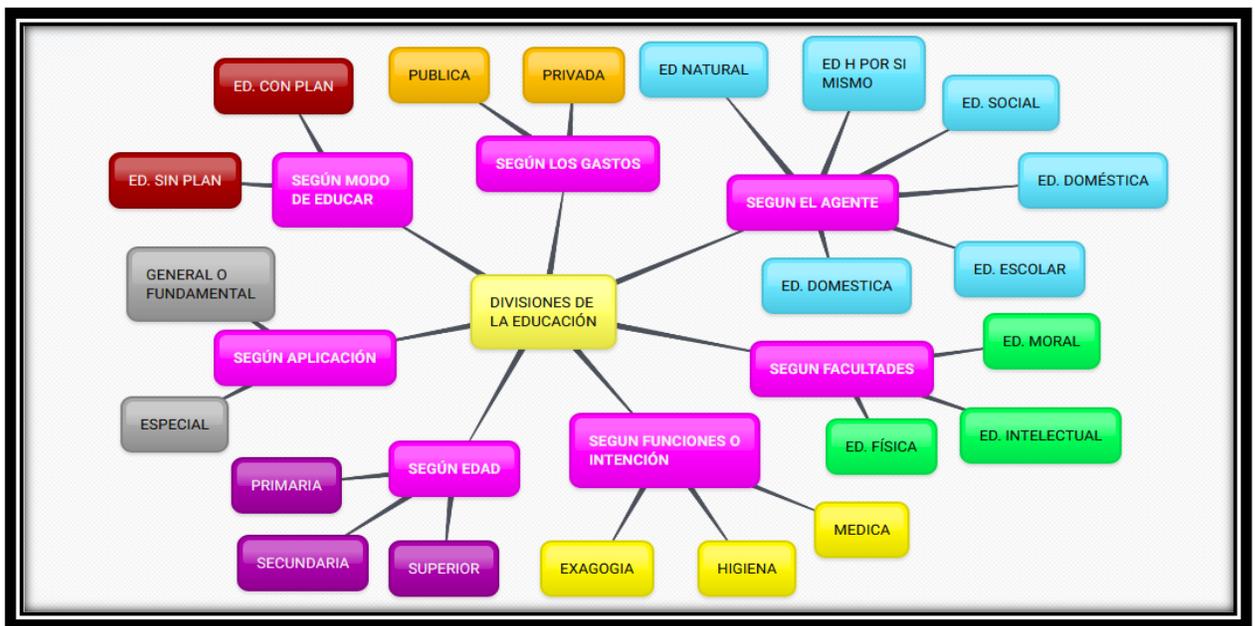
- **¿Qué es un sistema de educación?**

Martín y Luis Restrepo-Mejía identificaron dos grandes sistemas de educación: el **materialista** y el **espiritualista**, tomando como criterio la clasificación la naturaleza del hombre. Al respecto, los Restrepo-Mejía concluyeron que el sistema de educación es materialista si desconoce en la naturaleza humana un elemento espiritual, y desde allí clasificaron diferentes tipos de educación

espiritual: panteísta, optimista, socialista, cristiana o sensualista, entre otros. Frente a este tema plantearon que

Llámesese sistema de educación, ó pedagógico, el conjunto de principios supremos relativos á la naturaleza, estado actual y fin del hombre á los cuales se subordinan las leyes del desarrollo humano y todos los trabajos del educador. Según el autor, un Sistema de Educación no debe confundirse con los sistemas de enseñanza ni con los métodos. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 6)

Figura 12. Divisiones de la educación



Fuente: elaboración propia a partir de los postulados de los hermanos Restrepo-Mejía

4.6.7 La educación como fortaleza que potencia las facultades del hombre

El bienestar y progreso de la sociedad civil van a depender, según los Restrepo-Mejía, de la educación de los hombres que la componen. Al respecto plantearon que:

...como tal, la educación prepara en él la más noble de las criaturas visibles, la que ha de realizar el más elevado de los órdenes: el orden moral, sometimiento voluntario de la criatura á la ley. En suma, la educación forma los hijos, los padres, las madres, los ciudadanos, los legisladores, los gobernantes; ella prepara en las presentes las generaciones futuras, y en la vida actual la vida de ultratumba. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 21)

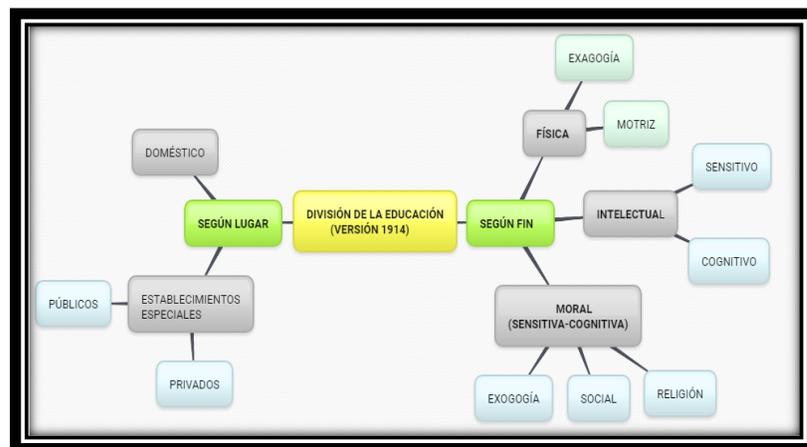
La educación de seres racionales, continúan, es necesaria, pero ella solo es posible con el concurso de su propia voluntad y con la motivación de perfeccionar sus actos; la educación, entonces, se hace fundamentalmente necesaria para la consolidación de una sociedad con visión de progreso; sostenían, además, que es urgente definir la necesidad de la educación pues el concepto que de ella se forme el maestro será la norma, el objetivo de todos sus trabajos; en torno a lo dicho, los hermanos Restrepo-Mejía sugirieron a los educadores asuntos específicos como:

Para poder educar bien á sus hijos, los padres y sobre todo las madres, deben estudiar la Pedagogía; y á las personas que quieran ejercer el magisterio debe exigírsele que comprueben su idoneidad: 1º Porque la Pedagogía, como toda ciencia y como todo arte no puede ser adquirida sino por medio del estudio; y 2º porque si se exigen al boticario conocimiento farmacéuticos, á fin de evitar el envenenamiento de los cuerpos ¿con cuánto mayor razón no deberán exigirse conocimientos pedagógicos á quien puede envenenar las almas, y por lo menos paralizar ó viciar el desarrollo de sus facultades. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 7)

4.7 Divisiones de la educación

En el proceso educativo, Martín Restrepo-Mejía identificó siete tipos o divisiones de la educación donde resaltó, en un primer lugar, las condiciones del alma (incluye educación por sí mismo, educación social, educación doméstica y educación escolar); con respecto a las facultades visionó la educación moral, la intelectual y la educación física. Con respecto a las funciones, destacó la educación médica, higiénica y la exagogía; también clasificó la educación en relación con la edad (primaria, secundaria y superior). De igual modo consideró la educación según la aplicación, que hace alusión a la educación general o especializada. Según el modo de educar, incluyó la educación con plan o sin plan; finalmente, según los gastos, diferenció la educación pública de la privada (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 8, prolegómeno 15).

Figura 13. División de la educación



Fuente: Elaboración propia con base en los postulados de los hermanos Restrepo-Mejía

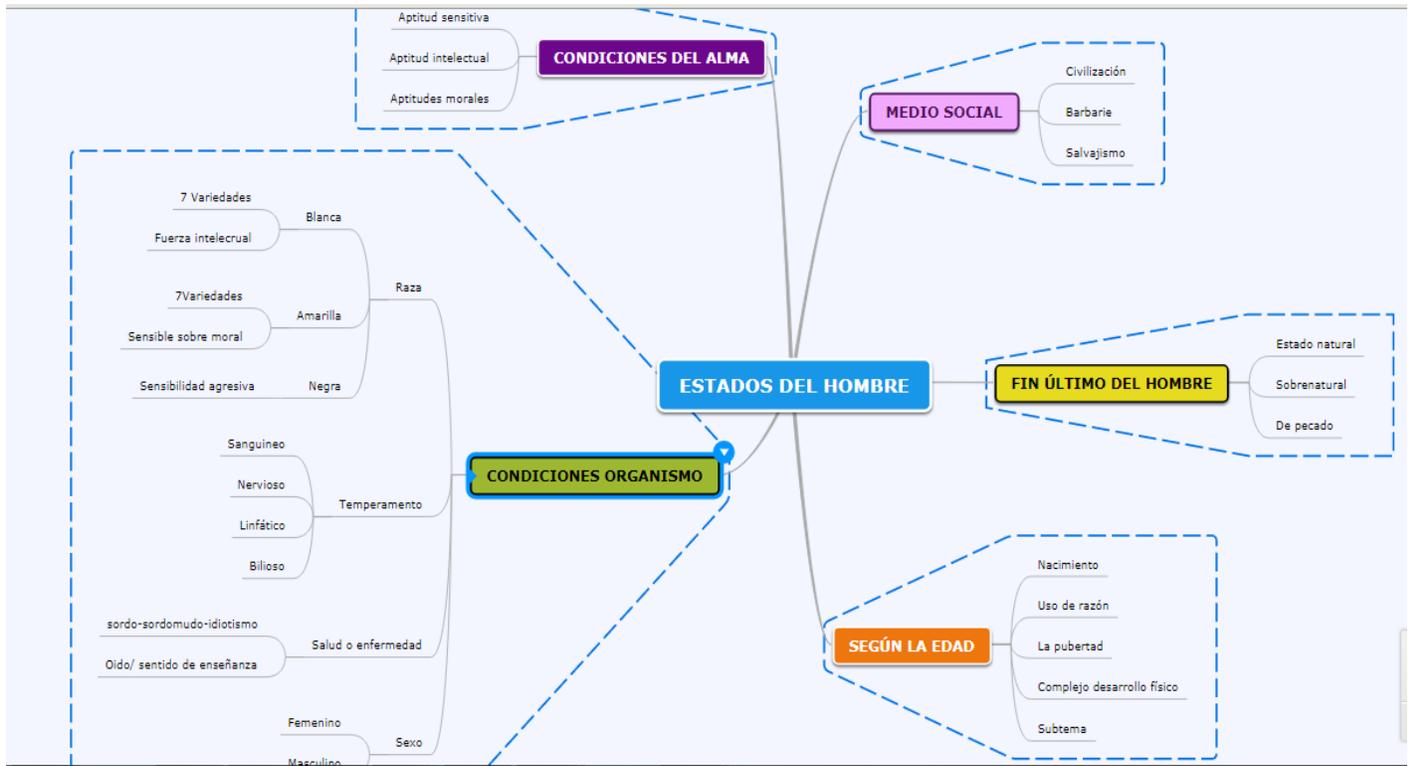
4.8 Fines y estados del hombre

Manifiestan Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905) que los fines de la educación están establecidos según el medio social, el fin último del hombre, la edad, las condiciones del organismo y las condiciones del alma.

Así pues, según el medio social el fin del hombre hace alusión al estado de civilización, barbarie o salvajismo, en la medida en que esta clasificación hace referencia al estado natural, sobrenatural o de pecado del hombre. En lo que toca a los fines según la edad, se hace alusión al nacimiento, a la edad donde inicia el uso de razón, la pubertad y los demás hechos relacionados con el desarrollo físico.

Los fines según las condiciones del organismo, incluye la raza (blanca, amarilla o negra); el temperamento (que puede ser sanguíneo, nervioso, linfático o belicoso); problemas de salud como sordo, sordomudo o idiotismo (o problemas relacionados con el sentido) y el sexo femenino o masculino. Finalmente, los fines según las condiciones del alma, aluden a la aptitud sensitiva, aptitud intelectual y aptitud moral.

Figura 14. Fines y estados el hombre



Fuente: elaboración propia con base en los postulados de los hermanos Restrepo-Mejía

4.9 Facultades del hombre

De acuerdo con las teorías de Martín Restrepo-Mejía (1905), las facultades del hombre están relacionadas con las capacidades y habilidades desarrolladas a lo largo de la vida, frente a este hecho el autor identificó seis facultades específicas: vegetativa; sensitivo-cognoscitiva o de los sentidos; sensible-afectiva o apetito sensible; entendimiento; voluntad o apetito racional y movimiento.

Figura 15. Estados del hombre



Fuente: Elaboración tomando en cuenta los postulados de Martín Restrepo-Mejía

El desarrollo del hombre, argumenta Restrepo-Mejía (1905), inicia con la fase vegetativa que le permite sentir para conocer y conocer para amar, sin olvidar que es imposible amar sin conocer, conocer sin sentir ni sentir sin vegetar, destacó el autor la existencia de la voluntad, defiende que por ella apetecemos lo que conoce el entendimiento y por ella logramos vencer el impulso del apetito sensible (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 48, prolegómeno 185).

4.9.1 Facultad de lo sensitivo-vegetativo

En Elementos de pedagogía, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía explican que **la facultad vegetativa** es la única que se encuentra en ejercicio al momento del nacimiento y hasta los tres años, pues viene unida al cuerpo y tiene como fin propiciar el desarrollo necesario para lograr la locomoción o translación corporal de un lugar a otro; agregan

los autores que, *“además de inactiva, la voluntad del recién nacido está debilitada por el pecado original”*

Para los autores, el estado vegetativo es reconocido como aquella facultad que posibilita al ser humano generar movimiento y estimular reacciones básicas a las sensaciones de frío, calor, dolor o bienestar, es decir, afecciones del cuerpo donde se inicia algún grado de sensibilidad pero sin conocimiento alguno del objeto que estimula la reacción, lo anterior lo sintetizaron así:

Tres funciones ejerce la potencia vegetativa: la conservación del cuerpo, su crecimiento y su reproducción. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 21)

Por lo demás, el entendimiento y la voluntad en el recién nacido están inactivos, poco a poco se presentan avances del estado sensitivo pero de forma imperfecta, el recién nacido está inactivo y carece de toda clase de ideas, presenta potencialmente la capacidad de conocer, entender e imaginar. En esa fase, subrayan los autores, *la inteligencia carece de los materiales necesarios para ejercer su acto* (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 237). En consecuencia, el recién nacido se encuentra en el estado vegetativo y por eso el niño debe estar bajo el cuidado de una persona mayor en la medida que es indefenso y totalmente dependiente.

El estado en que nace el hombre es de imperfección, sus facultades son meras potencias que no han ejercido aún los actos con que han de dar al hombre la perfección,

al momento del nacimiento la única facultad que funciona es la vegetativa y principia apenas a ejercer la sensibilidad (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 241).

4.9.2 Facultad de lo sensitivo-cognoscitivo: sentidos para conocer

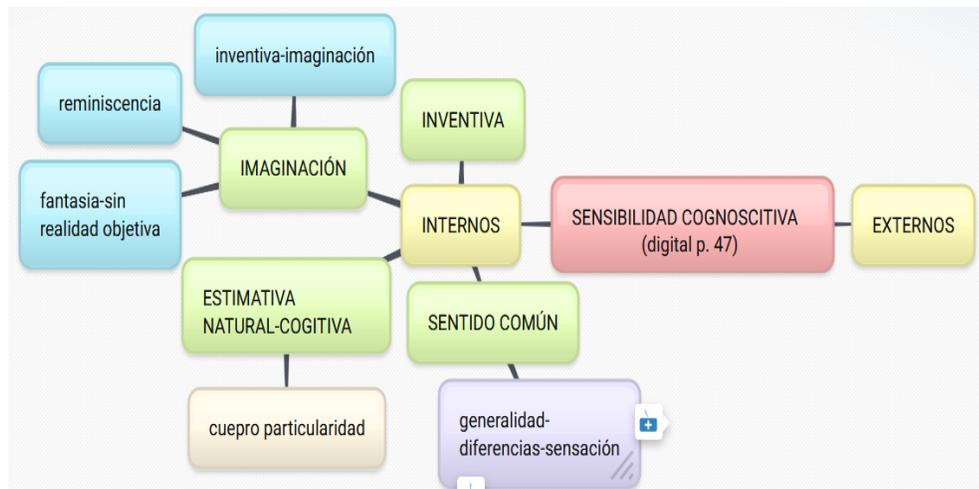
Admiten los hermanos Restrepo-Mejía que los sentidos para conocer se desarrollan entre los seis o siete meses hasta más o menos los tres años, en dicho periodo se inicia el desarrollo de la facultad sensitivo-cognoscitiva; sin olvidar que también se presenta el funcionamiento de la razón. La sensibilidad se refiere a la facultad de conocer los objetos y cualidades materiales por medio de los **órganos de los sentidos**, estos clasificados en externos e internos.

Los órganos externos hacen alusión a la sensación cognoscitiva, la cual incluye: a) la impresión de producirlas por objeto en el órgano y transmitir al cerebro; b) reacción de éste sobre el órgano en cuanto es impresionado por tal objeto y c) percepción sensible modalidad material correspondiente. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 47)

La importancia de la facultad sensitivo-cognoscitiva radica en que es la responsable de sensibilidad del hombre durante la vida, a través de ella se logra satisfacer las necesidades físicas y animales, tanto como el desarrollo de las de las facultades morales e intelectuales; mediante ella es posible conocer el objeto que se pone en contacto con el órgano sensitivo, lo cual implica la integración del cuerpo y el alma.

Las sensibilidad cognoscitiva se logra principalmente con los sentidos externos, el niño quiere ver y tocar todos los objetos por deseo de ejecutar nuevos actos más que por la curiosidad o deseo de saber (imaginación). (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 244)

Figura 16. La sensibilidad cognoscitiva



Fuente: Elaboración propia con arreglo a los postulados de los hermanos Restrepo-Mejía

Según la postura restrepista, con el desarrollo de la facultad **sensitivo-cognoscitiva** se apropian actos como la alegría, el juego, el instinto de imitación, el instinto de la sociabilidad y el enojo. En dicho periodo es característico el movimiento orientado por los deseos, por eso el niño inicialmente solo se arrastra, luego camina sostenido, más tarde se convierte en un caminante independiente hasta que logra correr y saltar a voluntad.

En los Elementos de pedagogía (1905), se afirma que sentidos que influyen en la consolidación de la sensibilidad cognoscitiva son: la vista, el oído, el tacto y la memoria.

Figura 17. Los sentidos de la sensibilidad cognoscitiva

VISTA	OÍDO	TACTO	MEMORIA (DIG343)
Adivina la forma	Distingue con facilidad	Sensaciones	Facultad se diversas
Velocidad	sonidos musicales	Estado materia	cosas
Tamaño	según las aptitudes	Impenetrabilidad	
Longitud	Dirección	Aspereza	
Sólidos	Altura	Forma	
Distancia	Duración	Fluidez	
	Intensidad de sonidos	Dureza	
	Altura de timbre	Extensión	
	Duración de volumen	Peso	
		Distancia	

Fuente: Elaboración propia (2018)

Desde la perspectiva restrepista, con la educación de los sentidos se alcanza a desarrollar en el niño la capacidad de observación consciente, asunto relevante para lograr la propuesta de una enseñanza objetiva. En este caso se formulan acciones que buscan desarrollar habilidades o técnicas tendientes a la resolución de problemas.

La teoría de los hermanos Restrepo-Mejía asume el juego como esencial en el desarrollo de la sensibilidad cognoscitiva por cuanto regula los comportamientos, además de favorecer el conocimiento de forma activa y libre.

Figura 18. El juego y su relación con los sentidos



Fuente: elaboración propia (2018)

Para el desarrollo de los sentidos (órganos externos) Martín Restrepo-Mejía expone ampliamente en varias de sus obras, una especie de pedagogía del juego, donde enfatiza cuales son los requeridos para el desarrollo del olfato, vista, oído, tacto y gusto. Recomienda articular el juego en los procesos educativos pero procediendo a su clasificación de acuerdo con unos criterios básicos que dispone moralidad, es decir, regularizado, activo, estimulador de la inteligencia, pluralista, divertido y con intencionalidad pedagógica.

4.9.3 Facultad de la sensibilidad afectiva o apetito sensible (percepción intelectual)

La facultad de la sensibilidad afectiva alude al desarrollo básico de la percepción según el apetito sensible, específicamente donde se dan los primeros avances de la percepción intelectual, lo anterior tomando en cuenta que la inteligencia posibilita conocer y razonar sobre lo desconocido. Es una facultad que le permite al hombre conocer los objetos materiales para que los pueda apetecer y poner al servicio de sus necesidades, está asociada con la memoria. Veamos como la explican los Restrepo-Mejía:

Los actos del apetito sensible y los de la voluntad tienen el nombre común de emociones ó afectos: pero aquéllos (...) tienen el específico de pasiones, y éstos el de voliciones o sentimientos, Hay, pues, en el hombre la pasión del amor y el sentimiento del amor, la pasión de la ira y sentimiento de la ira; actos muy diferentes, pues los unos pertenecen de la percepción del bien sensible, y éstos de la percepción del bien racional. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 47)

4.9.4 Facultad de la voluntad o apetito racional (uso de razón)

Recuerdan los hermanos Restrepo-Mejía que el raciocinio toca con toda operación intelectual mediante la cual formamos un juicio comparando dos nociones con una tercera. Agregan que con el desarrollo de la razón el hombre logra demostrar su supremacía sobre los animales en cuanto supera con la inteligencia a las facultades vegetativas y motrices.

A su vez sostienen que la voluntad suele refrenar los deseos del apetito sensible y dirigir la facultad motriz contra cualquier inclinación irracional, sin perder de vista que el movimiento es voluntario en unos casos, y en otros es instintivo.

Desde la visión de Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905), el raciocinio deductivo o silogismo implica formar juicio acerca de las cosas; creen que los conocimientos adquiridos por deducción forman las ciencias racionales, las cuales se subdividen en teológicas, filosóficas y exactas. A la par con la facultad de raciocinio concibieron el talento como indispensable para razonar, y piensan que la torpeza es aquella dificultad para conocer las cosas intelectualmente, no solo por medio del raciocinio sino, aun, por medio de los juicios inmediatos.

De otra parte, agregan que:

La percepción, el juicio y el raciocinio se ejerce más ó menos bien según la atención que ellos prestemos. La atención no es por sí un acto cognoscitivo, sino una condición necesaria para que aquellas tres operaciones ejerzan bien. (Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía, 1905, prolegómeno 180)

De acuerdo con los autores, solamente el genio tiene la facilidad de conocer las cosas por simple juicio, esto es, sin necesidad de recurrir al raciocinio, pues tiene la facilidad de conocer por inspiración verdades nuevas. Hablan, igualmente, de la

conciencia moral y la relacionan con la voluntad y con el entendimiento para confirmar que con esa fusión se pueden controlar los impulsos originados en el apetito sensible.

En el sentido de la virtud moral, Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905) consideran que alude a cierta fuerza de la voluntad para realizar el bien moral con respecto a alguna materia determinada, advirtiendo, eso sí, que debemos controlar lo que apetecemos mediante la voluntad y el entendimiento.

4.9.5 Facultad del entendimiento o facultad abstractiva

El entendimiento toma diversos nombres según la manera como ejecute su acto y el objeto sobre que verse. Si se conoce sin apelar al raciocinio, se llama inteligencia o sentido común; si se conoce por medio de raciocinio, se denomina razón; cuando el hombre conoce sus propios actos de voluntad y existencia del alma, se llama conciencia. Cuando se piensa en lo que son las cosas, se llama entendimiento especulativo; el entendimiento práctico se da cuando pensamos en cómo hacer las cosas para alcanzar algún fin.

Los hermanos Restrepo-Mejía dieron el nombre de entendimiento a la facultad de separar las notas materiales de la imagen que ofrece; a la imaginación, afirmaron, se le da el nombre de entendimiento, agente o facultad abstractiva; *y á la de percibir lo que de aquellas notas se abstrae, el de entendimiento posible, ó simplemente entendimiento.*

4.9.6 Facultad de movimiento

Dicha facultad alude, confirman Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905), a la potencia motriz, la cual está relacionada con el acto de la sensibilidad cognoscitiva, la sensibilidad afectiva y, así mismo, involucra el movimiento del cuerpo o de alguno de sus órganos hacia el objeto apetecido tanto como para huir de él. Están hablando, pues, de la facultad motriz (al servicio del apetito sensible y racional) o impulso irresistible para la facultad motriz. Como se sabe, en el movimiento intervienen los nervios motores y los músculos.

Las funciones de los órganos son comunes al hombre y al animal, pero según los Restrepo-Mejía, en el hombre hay otras más que lo distinguen del animal, la facultad intelectual o entendimiento, y el apetito racional o voluntad.

4.10 Aproximación al método planteado por Martín Restrepo-Mejía

Ahora bien, Martín Restrepo-Mejía tomando como base el método inductivo, explicó que el aprendizaje debe ir de lo simple a lo complejo con el fin de dar un orden a las ideas, atendiendo a lo que luego Decroly denominaría método por proyectos, el cual identificó como posibilitador de la percepción global, también denominado lógico, analítico y sistemático, simple y complejo.

Para complementar su visión de método, Restrepo-Mejía reconoció los aportes de Pestalozzi en materia educativa, sobre todo su contribución a la teoría del conocimiento

basada en las facultades fundamentales y la relación establecida entre idea, signo o palabras donde el tema de la representación ha sido motivo de interés para diferentes pedagogos e historiadores. La relevancia de la teoría de Pestalozzi también ha sido reconocida por autores como Saldarriaga (2003) quien escribió que:

La singularidad epistemológica de esta teoría del conocimiento reside en que concibe la relación entre la palabra (signo), la idea y el objeto como una relación entre representación: los objetos se representan en ideas, las ideas representan (con signos de) las cosas, las palabras con signos de las ideas. Vista desde nuestro pensamiento actual, sería algo como una reducción del lenguaje a una sola función: la de representar ordenadamente el mundo, pero a partir de los procesos de pensamiento, pues para esta episteme el orden del pensar representa el orden de los seres. Por ello se nos hace difícil hoy comprender que para estos modernos clásicos no hubiese diferencia entre conocer mirando un objeto, su dibujo o su palabra; dado que bajo las tres formas llegaba a nosotros como representación. (p. 42)

El gran mérito de Pestalozzi, según Restrepo-Mejía (s. f.), radicó en identificar la relación establecida entre el denominado *buen sentido* y su aporte en las escuelas, en este punto debemos reconocer que Restrepo-Mejía la calificó como una obra magna. Dicho aporte es posible identificarlo en obras de Enrique Pestalozzi, por ejemplo en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, donde expuso que:

Para llegar á hacer adquirir nociones claras á los niños, se debe disponer primeramente en un orden apropiado á su inteligencia las aclaraciones que se les hacen de todos los objetos que se propone hacerles comprender claramente. Mas este orden está fundado á su vez en el conjunto de todos los medios de educación que permiten á los niños expresarse con precisión sobre la naturaleza de las cosas y particularmente sobre ,1a medida, el número y la forma de cada objeto.

Por ninguna otra senda que ésta puede el niño ser conducido á las definiciones que le dan ideas de las cosas por definir. En efecto, las definiciones no son otra cosa que la expresión más simple y más pura de las nociones claras; pero ellas no contienen para el niño la verdad real sino en cuanto él tiene una conciencia plena y completa de la base material de esas nociones. Si él no ha observado á la clara luz de la intuición más exacta. (Pestalozzi, 1889, p. 47)

En lo tratado por Pestalozzi, Restrepo-Mejía identificó un método posibilitador de la construcción de conocimiento (nociones y su clasificación) respaldado en la observación y experimentación. Lo anterior retomando la intuición y el uso de los sentidos a la par de las motivaciones y necesidades del estudiante. En este contexto, la intuición requiere de una guía específica pues se exige hacer una explicación pedagógica de la misma que debe incluir: identificación, clasificación, reconocimiento de los efectos y evidenciación de la misma.

4.10.1 Referente de Pestalozzi en el método planteado por Martín Restrepo-Mejía

El método pedagógico diseñado por Martín Restrepo-Mejía evidencia significativas aproximaciones con el modelo laico de Pestalozzi, avalado y difundido en Colombia desde 1840 por ideólogos liberales quienes, según la pedagoga e historiadora Olga Lucía Zuluaga (2002); lo consideraron complementario al proyecto de modernización intelectual y moral de la sociedad colombiana, y por eso se encargaron de impulsar su difusión al considerarlo coherente con los planteamientos de la filosofía utilitarista de Jeremías Bentham y la teoría del conocimiento de Destutt de Tracy, adicionalmente se

le reconoció la cercanía con los planteamientos del sensualismo, cuyos tratados fueron utilizados como base del liberalismo de la época (Saldarriaga, 2003).

Martín Restrepo-Mejía destacó el método propuesto por Pestalozzi y desde sus planteamientos impulsó la idea de someter las formas de toda enseñanza a las leyes eternas según las cuales, afirma Saldarriaga (2003), *el espíritu humano se eleva desde las intuiciones sensibles a las concepciones claras*, donde resalta el concepto de intuición asociado a la enseñanza como elemento protagónico de un proceso donde priman los sentidos. Martín Restrepo-Mejía también descubrió en el método de Pestalozzi la posibilidad de estimular la curiosidad del niño por medio de la exploración del entorno, asunto que según Saldarriaga (2003) era posible de conocer bajo el lema: “cosas antes que palabras”.

Prosiguiendo con Saldarriaga (2003), hay que reconocer que identificó en la propuesta pestalozziana la preeminencia de la experiencia individual y la percepción sensorial en los procesos educativos, a partir de allí se consolidó lo que fue denominado para la época como la “pedagogía objetiva”, con la cual se enunciaron asuntos relacionados con la psicología constructivista al plantear el conocimiento como un proceso evolutivo basado en la actividad sensorial desde donde se privilegiaba la educación de los sentidos, además de las lecciones objetivas de cosas, el cuidado del cuerpo del niño, el ejercicio físico y la higiene (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997).

4.10.2 Referentes del método de Pestalozzi resaltados por Martín Restrepo-Mejía

Martín Restrepo-Mejía resaltó en sus escritos el aporte que hizo Pestalozzi con relación a la importancia de tres maneras elementales de la enseñanza derivadas de la intuición: el número, la forma y el lenguaje, afirma que:

Pestalozzi era un inteligente reformador en lo teórico, pero no servía en la práctica. Publicó en 1801 su libro "Cómo Gertrudis enseña a sus hijos", en el cual desarrolla su idea de que el número, la forma y el lenguaje son las tres maneras elementales de la enseñanza, derivadas de la intuición. Aconsejaba enseñar el número de una manera objetiva y sin recurrir a las cifras; para la forma partía del cuadrado y se auxiliaba del dibujo y la escritura; en cuanto al lenguaje, quería que las madres se esforzasen por dar al niño un vocabulario muy extenso y que el maestro continuase esa tarea, principiando por la observación del cuerpo mismo del niño. En 1803, publicó el segundo de los libros elementales anunciados: Libros de las madres. Desde 1801 había publicado su Instrucción para enseñar a deletrear y leer. (Restrepo-Mejía, s. f., p. 50)

En general, en sus escritos Martín Restrepo-Mejía destacó el método planteado y sustentado por Pestalozzi; reconoció en el texto Pedagogía de párvulos, la importancia de la capacidad sensorial en el niño y la necesidad del encuentro con los objetos para favorecer el surgimiento de ideas. A continuación un aparte del texto de Pestalozzi:

En todo el curso de mis experiencias debieron desarrollarse y precisarse poco á poco en mi espíritu los principios de mi método, y de día en día ví más claramente que no se debe en los primeros años razonar con los niños, sino que en los medios para desarrollar su inteligencia es necesario limitarse á los siguientes puntos: 1º Extender gradualmente el círculo de sus intuiciones; 2º Grabar

en su memoria precisa, segura y distintamente las intuiciones de que han adquirido conciencia; 3" Inculcarles conocimientos de lenguaje que abracen todas las nociones de que la naturaleza y el arte les hayan hecho adquirir conciencia y también una parte de las que ellos deben todavía suministrarles. Al mismo tiempo que esos tres puntos de vista se hacían más y más precisos cada día, se desarrolló en mí insensiblemente la firme convicción: 1" De la necesidad de los libros de intuición para la primera edad; 2" De la necesidad de un-modo de exposición seguro y preciso para esos libros, y 3" De la necesidad de una dirección, fundada en esos libros y en el modo de su exposición, que conduzca á los conocimientos de los nombres. (Pestalozzi, 1889, p.32)

Continuando con las reflexiones de Martín Restrepo-Mejía sobre las tesis de Pestalozzi, explica que las ideas debían estar respaldadas en la intuición que se tiene del mundo y sus componentes, de ahí la importancia del conocimiento del mundo por medio de la impresión sensorial posibilitada a partir del encuentro del niño con los objetos, asunto que resulta determinante para formar seres pensantes.

Pestalozzi fue reconocido, precisamente, por la importancia que le da a la educación de los sentidos, las lecciones objetivas de cosas, el cuidado del cuerpo del niño, del ejercicio físico y la higiene (Saldarriaga, 2003), asuntos que, por supuesto, también son pensados y explicados en los escritos de Martín Restrepo-Mejía, aquí un ejemplo:

Educación física del niño de tres a siete años En esa edad se debe dar alimentación apropiada, como en otros periodos, sin café. El ejercicio debe ser orientado adecuadamente y antes de comer (151) También se expone una clasificación de ejercicios distribuidos en juegos, calistenia, trabajo físico, gimnasia. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914, pp. 151-152)

En fin que muchos de los planteamientos de Pestalozzi fueron asumidos por Restrepo-Mejía; de uno de ellos, la sensibilidad, recalcó la importancia de posibilitar la interpretación individual en directa relación con las experiencias tempranas de los individuos en favor del desarrollo del pensamiento, la inteligencia y la actividad cognoscitiva, lo anterior gracias al adecuado estímulo de la sensorialidad, por eso insistió en la necesidad de estimular en los niños la motivación para descubrir gradualmente y por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de lo que se debe aprender, así lo expuso.

109—Por medio de la sensibilidad podemos conocer algunas afecciones de nuestro cuerpo y los cuerpos extraños: lo primero se llama *sensibilidad general*, y se realiza por medio de los nervios sensitivos que se encuentran en los órganos afectados; lo segundo se llama *sensibilidad especial* porque se realiza en organos especialmente destinados al conocimiento de *especiales* cualidades corpóreas: órganos que, acompañados de la facultad sensitiva correspondiente, toman el nombre de *sentidos*. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 37)

Sin apartarnos de esta línea de pensamiento, Martín Restrepo-Mejía siguiendo los postulados de Pestalozzi, aconsejó las bondades de evitar el desarrollo del pensamiento con apoyo central en la memoria, a expensas del entendimiento, ni inculcar en los niños un saber puramente mecánico, es decir, privilegia en hecho de orientar la enseñanza hacia la inteligencia y no a la memoria:

Su enseñanza [Pestalozzi] se dirigía a la inteligencia más que a la memoria. Interesaos decía a sus colaboradores, en desenvolver al niño y no en adiestrarlo como se adiestra a un perro. (Restrepo-Mejía, s. f., p. 58)

Por lo expuesto se deduce la predilección y admiración que Martín Restrepo-Mejía sentía por el modelo pedagógico de Pestalozzi en lo relacionado con el enfoque sensorial.

4.10.3 Aportes metodológicos de Pestalozzi retomados por Martín Restrepo-Mejía

Para respaldar metodológicamente su propuesta, Martín Restrepo-Mejía abiertamente tomó en cuenta los postulados de Pestalozzi, no solo por la admiración que le provocaba sino, además, por la orientación legal planteada por la norma vigente; Saldarriaga (2003) lo expresa como sigue:

En efecto, el Reglamento - Manual de las escuelas primarias de Colombia, conocido como plan Zerda, expedido en 1893 y vigente casi sin modificación hasta 1933, exigía que el método de enseñanza fuese el “de Pestalozzi perfeccionado”, mientras la legislación de instrucción pública de 1903 (Ley Uribe) y 1904, copiaba, sin citar, párrafos completos del Decreto Orgánico de la reforma educativa radical de 1870. En cuanto a las fuentes pedagógicas, los textos de formación de maestros se reclamaron de la línea pestalozziana hasta los años veinte del siglo XX. (p. 37)

Saldarriaga (2003) admite lo innegable que resultó para Martín Restrepo-Mejía la obligatoriedad de unirse al auge que la metodología de Pestalozzi representó en la época, pues era referencia ineludible en materia pedagógica:

Los métodos pestalozzianos traídos por los radicales en 1870, en razón de su modernidad y capacidad e innovación, habían continuado siendo utilizados por la pedagogía oficial conservadora,

e incluso habían sido perfeccionados desarrollando el mismo argumento, el de su carácter moderno, por pedagogos como Restrepo-Mejía y las comunidades religiosas docentes. Y por cierto, lejos de todo “oscurantismo”, esos pedagogos “tradicionales” hablaban allí de formar un niño activo, en una escuela alegre, con maestros amorosos. (p. 23)

La novedad del método planteado por Pestalozzi se generalizó como alternativa ante la prevalencia del método basado en la “pasiva” “clásica”, que privilegiaba la memoria como un depósito de signos acumulador de representaciones según las similitudes referidas, donde la voluntad se antepone al error, lo que exigía la consolidación de un método respaldado en la formación de hábitos de percepción, observación y clasificación de las representaciones. Lo anterior derivó en el diseño de técnicas y artes pedagógicas. Con el método de Pestalozzi se apuntaba a la visión de los objetos del mundo en la mente del sujeto pero a través del mecanismo físico de la observación sensorial; así lo explica Saldarriaga (2003):

La objetiva devenía así, “en parte una exposición de objetos, y en parte una aplicación de palabras [29]...un método racional para ordenar series de objetos por sus semejanzas y sus diferencias, en aras de dirigir la percepción del niño desde los accidentes hasta las propiedades esenciales de las cosas, de lo singular a lo general y de lo visible a lo abstracto. Quedaba, pues, entablado el combate contra los dos temibles enemigos de la pedagogía moderna: el verbalismo (las palabras desligadas de las ideas) y el memorismo (las ideas desligadas de sensaciones) un combate que se integró rápidamente al sentido común de los maestros colombianos a partir del último tercio del siglo XIX como timbre de modernidad: educar llegó desde entonces a definirse, no como imbuir conocimientos, sino ejercitar las facultades para desarrollarlas. (p. 47)

En efecto, la “objetiva” era la propuesta de moda y el no retomar a su más significativo representante resultaba desconcertante y desactualizado, por eso los pedagogos de la época, entre esos Martín Restrepo-Mejía, acudieron a sus referentes para respaldar sus propuestas y matizarlas de modernidad. Ante la propuesta metodológica de Pestalozzi, Martín Restrepo-Mejía planteó la suya:

El tercer nivel, el de las reformas técnicas, al introducir en la enseñanza objetiva los cursos subjetivos, se eliminaba el peligro de formar niños materialistas, librepensadores o protestantes y, al revalorizar los métodos deductivos, se revalorizaban las tradiciones científicas y católicas. Además, “en el terreno de los saberes, con la polémica contra el utilitarismo, se introducía una crítica moderna al saber clásico, lo cual permitió separar el sistema filosófico de su aplicación pedagogizada”. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 241)

Complementario a lo anterior, Martín Restrepo-Mejía mostró significativo interés en temas relacionados con el lenguaje, asunto relevante para la época; Zuluaga (2002) lo interpreta como sigue:

El otro tema crucial para terminar de comprender el universo conceptual del pestalozzianismo es el del rol cognitivo y pedagógico asignado al lenguaje. En Pestalozzi, tanto en sus obras como en los manuales usados en el país hasta los 1920s teoría que identifica el origen del lenguaje en la humanidad (filogénesis) con la formación del lenguaje en la infancia (ontogénesis) a través de un mismo procedimiento de designación: el hombre en su estadio primitivo, como el infante, “durante mucho tiempo se limita a dar a los objetos particulares, nombres particulares. (Zuluaga, 2002. p. 30)

El manejo apropiado del idioma se convirtió en un lema constante, la mayoría de los intelectuales o catedráticos del siglo XIX resaltaron la motivación por impulsar la cultura del buen castellano y se dieron a la tarea de escribir sobre el idioma y crear manuales para orientar la buena lectura y la excelente escritura.

El lenguaje proveía así “la facultad de precisar más exactamente las propiedades de los objetos, por medio de verbos y de adverbios, y de explicarnos sus cambios de estado, por medio de variaciones en la formación de las palabras y en sus combinaciones” (.....31) Pensar implicaba operar con las imágenes de las cosas y expresarlas: la mente compara esas representaciones, las relaciona y las ordena, elabora un juicio y lo expresa en proposiciones: aprender a bien pensar era a fin de cuentas, aprender a bien decir: “Por eso será el lenguaje un instrumento de razón, y será el decir lo que define al maestro su relación con el conocimiento”. (Zuluaga, 2002, p. 78)

Martín Restrepo-Mejía también se interesó en temas relacionados con el buen uso del idioma español, hecho que plasmó en sus manuales y documentos que tratan el tema.

4.10.4 Referentes del método de Martín Restrepo-Mejía

Martín Restrepo-Mejía no dudó en reconocer lo relevante del método educativo de Pestalozzi, resaltando su aporte para el equilibrio de las facultades y la importancia asignada a la observación sensible como asunto determinante para la enseñanza objetiva, sobre todo le dio relevancia al aporte realizado al pasar de la escuela verbal a la intuitiva; veamos como lo explica:

Los niños llevan á la escuela un drende acopio de conocimientos; pero éstos están desarreglados, y hay necesidad de una enseñanza especial que los ordene, corrija, aumente y complete. La forma de la enseñanza más apropiada á tal fin es la enseñanza objetiva cuyo principal procedimiento es mostrar cosas al niño; ella da al maestro gran libertad para hablar y hacer hablar al niño sobre todos los asuntos imaginables. Conviene princial y casi exclusivamente á las Escuela de párvulos. La enseñanza objetiva es, pues, la base de todas las demás. Ella acostumbra al niño á observar concienzudamente y á expresar con exactitud los resultados de sus observaciones. Debe emplearse con toda clase de alumnos, pero más marcada y constantemente con los párvulos. (Restrepo-Mejía, s. f., p. 139)

Lo anterior, para insistir en la importancia de la capacidad y motivación personal del niño, el cual “no se limitó ya a oír, leer y retener lo que leía y oía, sino que buscaba el conocimiento en sus orígenes” (Restrepo-Mejía, 1905). Asunto que Saldarriaga (2003) identificó como el nacimiento de la escuela activa, no aquella en que se aprende y se trabaja a la vez, sino aquella en que el aprendizaje se deriva del trabajo (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997). Pero veamos lo que piensa Restrepo-Mejía (s. f.) frente a la enseñanza objetiva:

En la enseñanza objetiva se usan dos procedimientos principales: el analítico, si se presenta un objeto para averiguar sus propiedades; y el sintético, si dice el maestro las propiedades de un objeto, sin mostrarlo, para que los niños lo adividen. Por lo demás, como ya hemos dicho, la clase debe dividirse en dos partes (educativa e instructiva) cuya duración respectiva varía según las circunstancias. (p. 157)

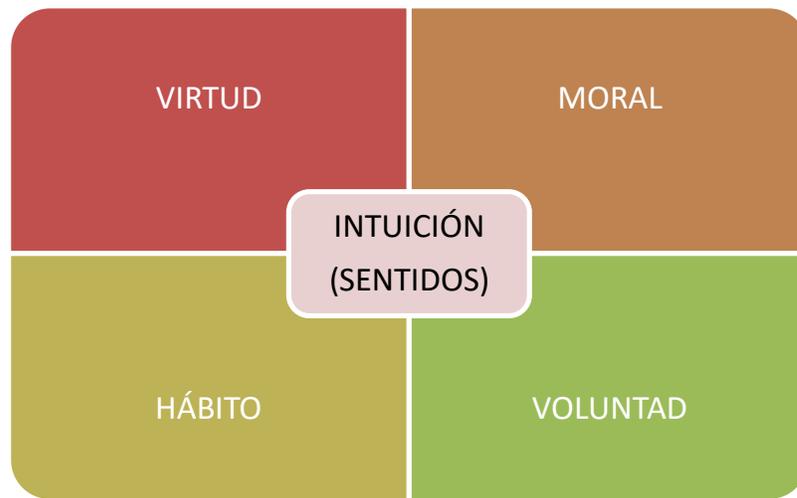
La educación objetiva fue valorada por Martín Restrepo-Mejía como una especie de alternativa a lo que se denominó educación verbalista o pasiva, al respecto, según

Saldarriaga (2003), Pestalozzi fue reconocido por replantear asuntos relacionados con la teoría del conocimiento que era todavía “pasiva” “clásica”, es decir, que concebía aún el conocimiento como una impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto a través del mecanismo físico de la observación sensorial.

La objetiva devenía así, “en parte una exposición de objetos, y en parte una aplicación de palabras [29]...un método racional para ordenar series de objetos por sus semejanzas y sus diferencias, en aras de dirigir la percepción del niño desde los accidentes hasta las propiedades esenciales de las cosas, de lo singular a lo general y de lo visible a lo abstracto. Quedaba, pues, entablado el combate contra los dos temibles enemigos de la pedagogía moderna: el verbalismo (las palabras desligadas de las ideas) y el memorismo (las ideas desligadas de sensaciones) un combate que se integró rápidamente al sentido común de los maestros colombianos a partir del último tercio del siglo XIX como timbre de modernidad: educar llegó desde entonces a definirse, no como imbuir conocimientos, sino ejercitar las facultades para desarrollarlas. (Saldarriaga, 2003, p. 47).

Martín Restrepo-Mejía incluyó en su método asuntos propios de la teoría de Pestalozzi, por ejemplo la intuición, que fue concebida por él como el centro de la orientación del proceso de enseñanza, lo anterior considerando lo relevante de los sentidos para el descubrimiento del niño de forma autorregulada por medio de la virtud, la voluntad, la moral y el hábito. Frente a este aspecto, Martín Restrepo-Mejía explicó la importancia de articular las leyes del desarrollo humano al proceso de formación y de paso considerar las distintas potencias a que se refieren, esto con el fin de lograr la unidad de la naturaleza humana; por lo cual la educación debe ser integral, pues si solo desarrolla el corazón, o el entendimiento, o el arte, el hombre queda desequilibrado.

Figura 19. Valores de la educación integral



Fuente: Elaboración propia (2018)

En la clasificación de las formas de controlar las pasiones, Martín Restrepo-Mejía señaló los principios planteados por Pestalozzi, sobre todo lo relacionado con la misión de la educación para someter los apetitos de la carne a las facultades superiores que nos distinguen de los animales, pero, eso sí, desarrollando la voluntad, el pensamiento y el arte. Al respecto sostiene el autor que:

Todos los hechos esenciales de la vida moral entran en estas tres categorías: sensibilidad, inteligencia y voluntad. [...] Sin embargo para ser riguroso y en razón de las estrechas relaciones del espíritu y del cuerpo, hay que comprender también ciertos hechos intermedios medianeros, por decirlo así, entre el espíritu y el cuerpo y colocados en los confines de la psicología y de la fisiología tales son los movimientos y los instintos, que se pueden referir a la actividad física. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía citados por Sáenz et al., 1997, p. 138)

El método planteado por Pestalozzi se generalizó como alternativa ante la prevalencia del método basado en la memoria como depósito de signos acumulados según las similitudes referidas.

- **Intuición, referente central en el proceso de enseñanza**

Restrepo-Mejía reconoció a Pestalozzi como reformador de la educación y resaltó su trabajo sobre la intuición como una especie de “descubrimiento” que marcó las bases de la escuela activa continuada por Fröebel, Montessori, Decroly, Dewey y otros pedagogos. Igualmente valoró el acierto de Pestalozzi al identificar la importancia de la actividad en el niño: *“quien demanda dicha necesidad desde su naturaleza para revelarse y acentuarse”*.

Es la intuición, como aconsejada por el buen sentido, el elogio de la educación materna, las miras a la escuela activa, el trabajo manual y el rechazo de la enseñanza verbal y teórica lo que vale en la doctrina de Pestalozzi y lo que inspiró poco a poco métodos racionales que bien merecen ser llamados pestalozzianos (...). Hacer que prevaleciese el buen sentido en las escuelas (cuando tan raro es en todas partes, aunque se le llama también común) fue una obra magna y es el gran mérito de Pestalozzi. (Restrepo-Mejía, s. f., p. 56)

En consecuencia, Restrepo-Mejía confirma que es en las escuelas donde se debe impulsar la instrucción que se da por medio de la intuición sensible y el trabajo manual como fundamentales en el proceso educativo. Visto así, la intuición es asociada con el desarrollo de la percepción por medio de los sentidos, de ahí la importancia de explorar

posibilidades de aprendizaje individuales en el niño que no dependan solamente de la memoria, partiendo de lo sencillo a lo complejo y explorando diferentes posibilidades como descripciones y narraciones, tareas, contenidos y métodos. El autor insistió en la importancia de retomar los aciertos de Pestalozzi y sus reflexiones sobre la intuición. En efecto, Pestalozzi dijo de la intuición:

Yo debo observar aquí que presento el ABC de la intuición sólo como la esencia de esa enseñanza y el único medio verdadero de juzgar exactamente de las formas de todas las cosas. Sin embargo, este medio ha sido hasta ahora completamente descuidado, y desdeñado, y echado al olvido hasta que ha llegado á ser completamente desconocido. Por el contrario, para el estudio del número y del lenguaje se tenían centenares de semejantes medios. Empero la carencia de medios de estudios en lo tocante á la forma, no debe ser considerada sólo como una laguna en la formación de los conocimientos humanos, sino que aparece como un vacío en la base misma de todos los conocimientos. (Pestalozzi, 1889, p. 156)

Desde la visión de Pestalozzi se vislumbró la intuición no solo como inferencia lógica, el ascenso de lo particular a lo general, sino como la percepción inmediata, el modo como las sensaciones singulares se convierten en imágenes para que, posteriormente, la mente o el alma las traspase a conceptos abstractos (ideas) y a juicios universales (proposiciones). Es decir, considerando que conocer es producir síntesis de la experiencia por medio de conceptos, donde las imágenes son percibidas por los sentidos, contribuyendo al aprendizaje por medio de la clasificación de las intuiciones y avanzar de lo simple a lo complicado.

Según Saldarriaga (2003), Pestalozzi concibió la intuición asociada a la teoría del conocimiento fijada desde finales del siglo XVII por la gramática general razonada y la lógica de Port Royal (1660). Lo anterior, relacionando la intuición con la idea de buen sentido forjado desde la educación materna y sumada al rechazo de la enseñanza verbal:

Hasta pocos meses antes dice el mismo Pestalozzi, no veía claramente en sus ideas; pero la pregunta de un funcionario municipal de si lo que se proponía era mecanizar la educación, le hizo reconocer que en realidad ésta era su tendencia. *Mecanizar* significó para él *psicologizar*". Se trata dice, de someter las formas de toda enseñanza a las leyes eternas según las cuales *el espíritu humano se eleva desde las intuiciones sensibles a las concepciones claras*. Es aquí donde por primera vez emplea Pestalozzi la palabra *intuición*. Antigua era la doctrina de que todo conocimiento principia en los sentidos: pero nadie la había aplicado a la enseñanza ni encontrado un método para hacerlo. Esta es la gloria de Pestalozzi. (p. 40)

A la par de la importancia que la intuición representa en el proceso del desarrollo de la enseñanza, Martín Restrepo-Mejía le dio valor a los requerimientos necesarios para contribuir al control de las pasiones y la formación del juicio en favor del carácter, entre ellos la virtud, la moral, voluntad y el hábito.

- **Virtud como cualidad natural**

La formación del carácter, refiere Martín Restrepo-Mejía, incluye el conjunto de aptitudes morales naturales de un individuo, y se modifica con las virtudes y vicios que el hombre adquiere a lo largo de la vida. La virtud, según Restrepo-Mejía, es solo una cualidad natural que tiene relación con un premio o bien natural y puede adquirirse por

la simple repetición de actos. Para este autor la virtud se llama infusa o sobrenatural cuando Dios la infunde al hombre comunicándole la gracia santificante; entonces pertenece al orden sobrenatural y tiene un valor proporcionado a un premio sobrenatural.

Para Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1905) la virtud se divide en cuatro géneros o virtudes denominadas cardinales porque son como la raíz de todas las demás virtudes morales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza.

Estas cuatro virtudes son raíz y fundamento de otras muchas. La prudencia comprende la circunspección y la sagacidad para examinar las circunstancias, la precaución contra los peligros, la discreción, la vigilancia, la docilidad para seguir los consejos de personas sabias, la previsión y la actividad. La justicia comprende la religión, esto es, la inclinación á rendir á Dios el culto debido, la piedad, el respeto, la obediencia, el reconocimiento, la penitencia, la veracidad, la amistad, la afabilidad y la liberalidad. La fortaleza comprende la confianza, el valor, la firmeza, la paciencia, la perseverancia y la magnanimidad. Y á la templanza se refieren la sobriedad y la abstinencia, la castidad, la modestia, la humildad, la dulzura y la clemencia. (p. 243)

Lo anterior, en criterio de los Restrepo-Mejía, contribuye a fortalecer la virtud moral considerada como cierta fuerza de la voluntad para realizar el bien moral, por ejemplo, la prudencia se refiere al hábito de la voluntad de hacer que el entendimiento investigue los fines y medios honestos de las acciones, atendiendo a la ley y a las circunstancias para ordenar imperativamente su ejecución.

Con respecto al desarrollo de las virtudes, los Restrepo-Mejía pusieron algunos límites en el proceso de enseñanza de los derechos por considerarlo contraproducente para los párvulos, veamos:

No ofrece ningún bien el enseñar a los párvulos sus derechos; esto sólo serviría para convertirlos en jueces de sus mayores. Tampoco debe habérseles de vicios que no conocen, de pasiones que no sienten, Deberes y virtudes, ´no derechos y vicios: hé aqui, en resumen, en resumen, el programa de Moral en una escuela de ´párvulos...debe escogerse lo que ´más se descuide: obediencia á sus padres, respeto, cariño, ternura. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 40)

- **Voluntad: control de los sentidos y el placer**

En torno a la voluntad, los Restrepo-Mejía admiten como la facultad de apetecer el bien conocido por la razón, donde las pasiones son controladas y orientadas en la formación del juicio en favor de la formación del carácter; aclaran que es fundamental incluir en el proceso educativo de los sentidos el control de los placeres del mundo, pues de no orientar al niño sobre el disfrute de los sentidos, se corre el riesgo de que estos se conviertan en un dios y se debilite el respeto de sí mismo.

Para lograr educar los sentidos, afirman, es necesario que el maestro o maestra oriente la educación de la voluntad por ser “un don que Dios concedió a los hombres para el uso de la libertad, control del mal y prevención del abuso para lo cual se requiere dominio sobre el *libre albedrío ó libertad de contrariedad*” (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía 1888, p. 46), y agregan:

Los actos del apetito sensible y los de la voluntad tienen el nombre común de emociones ó afectos; pero aquéllos tienen el específico de pasiones, y éstos el de voliciones ó sentimientos. Hay, pues, en el hombre la pasión del amor y el sentimiento del amor, la pasión de la ira y el sentimiento de la ira; actos muy diferentes, pues los unos pertenecen al apetito sensible y los otros á la voluntad : aquéllos nacen de la percepción del bien, sensible, y éstos de la percepción del bien racional. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 47)

En articulación con lo anterior, los hermanos Restrepo-Mejía también destacaron el valor de la libertad y lo determinante del manejo de esta para el control de las pasiones y el manejo de la voluntad:

Siendo libre la voluntad, las leyes de sus actos son propuestas no impuestas: son conocidas por el entendimiento, el cual, en cuanto las conoce y juzga si el acto de la voluntad se acomoda ó nó á ellas, se llama conciencia moral. Las leyes de la voluntad que el entendimiento conoce por sí solo forman lo que se llama ley ó moral natural ; las que conoce mediante la Revelación, ley ó moral religiosa. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 47).

Asimismo, Martín Restrepo-Mejía insiste en la necesidad de orientar la libertad de la que goza la voluntad, previendo que debe tenerse en cuenta que la voluntad no es libre para querer o no la felicidad, esto es, el bien considerado en general; ella puede elegir entre los bienes particulares y escoger los menos adecuados para la consecución de la felicidad, y aún los contrarios seducida por el carácter; la libertad, considera, es perfectísima pero debe ser orientada para lograr determinar los actos, al respecto afirmó que:

(...) la verdadera libertad no consiste en poder hacer el bien ó el mal, sino en poder hacer el bien sin necesidad intrínseca. En virtud de lo anterior, afirma Restrepo-Mejía que el maestro se debe encargar de acompañar el período de transición en que los sentimientos de la infancia se transforman y *dan lugar á las primeras impresiones, que no dependen de la madre, producidas por los atractivos del mundo*(p. 244)

- **Moral para resguardar la paz y armonía**

Para Martín Restrepo-Mejía, la vida moral se inicia en el hogar y al calor del corazón materno donde debe prevalecer la paz y armonía. El autor advierte lo contraproducente de educar desde los extremos pues, aseguró, que el descuido y la intranquilidad engendran en el niño instintos salvajes como la irritabilidad, la rebelión, la ira, pero también sostuvo que el mimo animaliza la naturaleza y crea necesidades ficticias. Atendiendo lo anterior propuso la necesidad de la regulación de los afectos en el proceso educativo donde la madre debe atender las necesidades justas del niño y no a sus caprichos y así llevarlo a creer en Dios, a amarlo y a formar los sentimientos religiosos, tomando en cuenta que las sensaciones estimulan, animan y desarrollan el pensamiento, donde es preciso ejercitar todos los sentidos, especialmente la vista y el oído. Este ejercicio crea la necesidad de hablar, porque las ideas surgen entonces en la mente, y por lo mismo hay que cuidar a la vez de enseñar el lenguaje.

Según Martín Restrepo-Mejía, para formar el juicio, es decir la acertada comparación, combinación y separación de las impresiones e ideas adquiridas, el mejor medio artificial es la enseñanza de la forma y el número; enseñanza que, con su anexo

el dibujo, son el fundamento esencial de las habilidades artísticas. Y así como el aprendizaje de la forma y el número requiere una gimnasia especial, también es necesario el ejercicio mecánico de los sentidos y los miembros para el desarrollo de las habilidades externas. Para el equilibrio de nuestras fuerzas, como testimonio de la unidad de nuestro ser, es necesario enlazar los medios educativos del corazón y la inteligencia con los relativos a la capacidad artística.

Para lograr la educación moral en su integralidad, Martín Restrepo-Mejía se mostró a favor de simplificar los medios generales de educación para que puedan emplearse de forma cotidiana en los hogares:

Estos medios son de dos clases: unos son invariables porque responden a la manera natural de desenvolverse las fuerzas humanas, y otros son variables porque son los ejercicios con que se aplican aquéllos. Como éstos son muchos: hay que subordinarlos a aquéllos, los cuales pueden reducirse a unos pocos: en lo moral, al amor de los padres; en lo intelectual, a la visión de objetos que interesen a los sentidos, o sea la intuición, y al lenguaje rico, vivido y sencillo; en el arte, al trabajo libre, espontáneo, y más tarde ayudado y dirigido por la madre y el maestro. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888, p. 76).

- **Hábito para potenciar el alma**

Martín Restrepo-Mejía enfatizó en la necesidad de diferenciar entre formar y educar, en tanto la educación habilita para asumir normas, reglas y valores para actuar en sociedad sin posibilitar por sí la formación, los hábitos varían en el niño según las personas que frecuenta: esto prueba la influencia que en él ejercen los buenos o malos

compañeros, los buenos o malos educadores y, agrega, que un hábito que se ejecuta de forma contraria a la ley moral se denomina vicio. La formación del buen hábito la posibilitan el conocimiento y la sensibilidad.

En articulación con lo anterior, siguiendo a Saldarriaga (2003), las facultades deben ser concebidas como operaciones discretas aislables, casi como “fuerzas musculares” a las que se debe ejercitar constantemente a partir de la voluntad; desde esta visión, educar implica formar aptitudes intelectuales y hábitos morales por medio de la ejercitación constante de la memoria, la observación, el cálculo, y desarrollar hábitos repetidos hasta lograr su reproducción mecánica constante, esto es, fijarlos como disposiciones permanentes.

En cuanto á su origen los hábitos son naturales, adquiridos ó infusos... Los naturales, ó provienen de la naturaleza ó son heredados: ejemplo del primer caso es el hábito de los primeros principios, Los hábitos operativos, que son los que aquí debemos estudiar, son modificaciones estables de las facultades de nuestra alma, que las inclinan á obrar fácil y agradablemente de un modo más bien que de otro. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 49)

Según Martín Restrepo-Mejía, para impulsar las potencias de nuestra alma debemos considerar que la educación debe tener, como una de sus principales propiedades, el poder de habituación, que consiste en ejecutar unos actos con preferencia a otros, y por consiguiente con mayor habilidad y perfección, lo cual debe favorecer un uso idóneo de los sentidos. Frente a lo expuesto, Saldarriaga (2003) lo aprecia y expresa del modo que sigue:

En los Elementos, la naturaleza humana es concebida como una composición en la cual se pueden distinguir tres partes: el alma o esencia, las potencias o facultades, y las operaciones o actos. Como resultado de su método –“sólo es posible conocer las potencias por sus operaciones, y las operaciones por sus objetos” -, la antropología neoescolástica ha clasificado los actos en seis tipos diferenciables, a cada uno de los cuales debe corresponder –por inferencia- la potencia respectiva. Las facultades humanas son: 1) la facultad vegetativa; 2) la sensibilidad cognoscitiva –que comprende nueve sentidos-; 3) la sensibilidad afectiva o apetito sensible; 4) el entendimiento; 5) la voluntad o apetito racional, y 6) la potencia motriz. Esta clasificación sirve además para deslindar territorio con otras escuelas de antropología filosófica: a los materialistas que sostienen que la actividad, la memoria, la conciencia son facultades humanas, la antropología neotomista responde que la actividad es el nombre genérico de todas ellas, que la memoria y la conciencia son funciones de las facultades cognoscitivas, y que la libertad no es sino una condición o modo de ser de la voluntad. Y a Kant, quien "enumera como distintas entre las facultades humanas la razón teórica y la razón práctica", los hermanos Restrepo-Mejía lo despachan diciendo que "la antropología demuestra que ambos conocimientos (el conocimiento de las cosas y el conocimiento de lo que debemos hacer) son obra del entendimiento". (Saldarriaga et al., 2007, p.137)

De otro lado, los Restrepo-Mejía al considerar los hábitos expusieron que

“toda modificación estable ya en el modo de ser, ya en el modo de obrar. En el primer caso el hábito se llama entitativo, y ejemplos de él son la salud, la robustez, la belleza, la enfermedad, etc. En el segundo se llaman operativos, como la ciencia, el arte, la virtud, el vicio”. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 209)

4.10.5 Importancia de los sentidos para el desarrollo de las facultades sensibles

Los Restrepo-Mejía, siguiendo a Pestalozzi, reconocieron la importancia del desarrollo de la sensibilidad como una forma de acceder al mundo exterior y conocerlo por medio de los sentidos, lo cual contribuye, según los hermanos, al desarrollo de las funciones intelectuales del alma, así como a las morales; dichas funciones no se ejercen en órganos, y por eso exigen el ejercicio de las facultades sensibles.

Para sustentar su teoría, Los hermanos Restrepo-Mejía se respaldaron en las razones científicas extraídas de la medicina y la biología, por eso afirmaron que:

La médula oblonga es una masa nerviosa que une el cerebro al cerebelo.

108-La médula espinal es un cordón contenido en el canal que forman las vértebras y unido al cerebelo por el vulo raquídeo. Los nervios á que da origen se distribuyen por casi todo el cuerpo: los que salen de la parte posterior sirven para el conocimiento, y para el movimiento los que salen de la parte anterior. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 209)

Los hermanos Restrepo-Mejía se apoyan el párrafo precedente para sostener que se pueda acceder al mundo exterior y conocerlo por medio de los sentidos para de esa manera lograr: *las imágenes percibidas por los sentidos y representadas en el entendimiento para alcanzar el conocimiento*, y agregan que

109-Por medio de la sensibilidad podemos conocer algunas afecciones de nuestro cuerpo y los cuerpos extraños: lo primero se llama sensibilidad general, y se realiza por medio de los nervios

sensitivos que se encuentran en los órganos afectados; lo segundo se llama sensibilidad especial porque se realiza en órganos especialmente destinados al conocimiento de especiales cualidades corpóreas: órganos que, acompañados de la facultad sensitiva correspondiente, toman el nombre de sentidos. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 209)

Identificando que las facultades se desarrollan por medio del ejercicio natural adecuado, es posible entender que “la vista quiere ver, el oído oír, el pie andar, la mano coger, el corazón creer y amar, el entendimiento pensar”. Corroborando lo expuesto, los Restrepo-Mejía insistieron en la importancia de los sentidos como puerta de entrada de los conocimientos, por eso la necesidad de ejercitarlos con el fin de estimular la atención, que es indispensable para observar y pensar con acierto; así lo explican:

110—Los sentidos son externos é internos. Los primeros se llaman así, tanto porque sus órganos están situados al exterior del cuerpo, como porque conocen solamente las cualidades externas de las cosas; los segundos se llaman internos ya porque están situados al interior, ya porque conocen algo que pasa en nuestro interior ó algo que no es cualidad externa de los cuerpos sino más bien interna. ... 111—Los sentidos externos son cinco: la *vista*, el *oído*, el *gusto*, el *olfato* y el *tacto*. (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1905, p. 209)

Apoiado en lo anterior, Restrepo-Mejía (s. f.) resaltó la importancia de diseñar ejercicios orientados al desarrollo de cada sentido, pero sin exagerar la intención, pues “...*si, por ejemplo, se sobrecarga, adormece o embrolla el apetito de pensar, se debilita y aun extingue este apetito*”. (p. 45)

A modo de conclusión provisoria, Saldarriaga (2003) da a entender el aprecio de los pestalozzianos por la “educación de los sentidos”, el valor que asignaron al cuidado del cuerpo del niño, al ejercicio físico, a la higiene personal y a la de los locales escolares (p. 46).

- **Jerarquía de los sentidos para lograr el desarrollo de las facultades**

Los sentidos propuestos por Restrepo-Mejía (s. f.) para ser trabajados y desarrollados a plenitud en la escuela fueron: la observación, el olfato y el tacto. Consideró que la capacidad de conocer radicaba en estas tres facultades elementales: La facultad de emitir los sonidos, de la cual proviene la aptitud de hablar; la facultad de observar, y el poder establecer contacto con los objetos por medio del tacto; facultades que estimó como fundamentales para una *escuela activa, no aquélla en que se aprende y se trabaja a la vez, sino aquélla en que el aprendizaje se deriva del trabajo.*

De manera especial subraya la vista, al considerar que mediante dicho sentido se logra la identificación de asuntos como: la forma, el color, el movimiento, la distancia y el tamaño de los objetos. Al igual que otros autores de la época, Restrepo-Mejía era partidario de valorar el poder de la observación como determinante para optimizar el proceso de conocimiento, concibiendo dicho sentido como determinante al momento de desarrollar acciones de investigación durante el proceso educativo; a su vez sostuvo la trascendencia de pasar de la observación a la experimentación, por eso la premisa del

reconocimiento de las cosas a partir de la visión, vale decir, por medio de la capacidad observadora.

Martín Restrepo-Mejía (s. f.) sin perder de vista los tratados a Pestalozzi, evidenció la importancia que tiene que en las escuelas se propicie el fortalecimiento en el niño de la facultad de observación, a fin de habituarlo a servirse de sus sentidos para favorecer el contacto directo entre el objeto conocido y el receptor, y así superar la predominancia del memorismo. Lo expuesto basados en la relevancia de los conocimientos adquiridos por el niño en su infancia y su impacto en la posterior construcción de ideas y estructuración del pensamiento abstracto, por eso Martín Restrepo-Mejía insistió en ponerle atención a la exploración sensorial durante la educación infantil, así lo escribió:

Llámesese lecciones de cosas las que el maestro procura que los niños saquen de las cosas por medio de la observación de las mismas. No se confundan con las lecciones orales, en las cuales el maestro enseña algo por medio de su palabra. En las lecciones de cosas el maestro hace observar las cualidades sensibles del objeto y a lo sumo enseña sus nombres. Son útiles para ejercitar los sentidos y la observación y para enseñar el lenguaje (...) las lecciones de cosas no se destinan sino a formar el hábito de observar. (Restrepo-Mejía, s. f., p. 20)

Otro de los sentidos destacado fue el oído, porque posibilita identificar el sonido y sus variedades, la materia de que está hecho el objeto que lo produce, su distancia y su movimiento, si lo tiene. El canto fue preponderante para Martín Restrepo-Mejía, lo recomendó como una actividad relevante para el desarrollo de los párvulos.

Apoyado en Fröebel, Restrepo-Mejía (s. f.) explicó el tacto como una forma de identificar la forma, dureza o suavidad y el peso de los objetos, por eso insistió en trabajo manual no solo como medio para ejercitar las manos del niño, sino como lo mejor para derivar de él las enseñanzas indispensables en la primera edad (45). Así, entonces, la intuición sensible y el trabajo manual son fundamentales durante los procesos de instrucción, sobre todo para el desarrollo de las habilidades artísticas del niño.

- **El juego como estrategia de desarrollo de los sentidos en favor de las facultades sensibles**

Sostiene Martín Restrepo-Mejía la necesidad de los juegos para desarrollar la inteligencia, y por ese camino el conocimiento, para tal fin deben estar orientados a ejercitar los sentidos que son la facultad del alma, el maestro, entonces, debe diseñar los juegos que los estudiantes realizan en los recreos. Estos pueden ser libres regularizados o voluntarios pero no sujetos a la disciplina y siempre deben estar acompañados por el maestro, quien debe guiar su realización (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1888).

Para lograr el objetivo del juego se debe visionar con claridad el sentido al cual está dirigido, en tanto que su utilidad depende de los intereses del niño, la novedad que le inspire y el sentido que le represente. Recomienda Restrepo-Mejía que el principal sentido a trabajar debe ser la observación, por cuanto con dicho sentido se logra ejercitar

la percepción, la observación y el color. Sostiene, a su vez, la importancia de la vista, el oído y el tacto, sentidos que deben ser desarrollados en la escuela con mayor atención; considera secundarios el gusto y el olfato, y sugiere que deben ser orientados desde el hogar.

4.11 Motivaciones para la educación popular

En obras como *La educación doméstica*, su autor ilustró la transformación social colombiana impulsada por la modernidad industrial, a la par enunció especial interés en la educación de la población de pequeños que quedaba sin amparo cristiano de sus padres, quienes permanecían ocupados en los campos o en los talleres (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914).

Se ocupó de educación popular y la estimó como la requerida por los soldados valerosos y por obreros inteligentes, estos últimos actores del progreso agrario, industrial y mercantil. Al respecto planteó la necesidad de una educación asociada a la Iglesia, en todo caso complementada con la moralidad, el orden y la armonía en aras de lograr ser dignos discípulos del Divino Maestro: sublime modelo de toda enseñanza y educación (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914, p. 20)³³.

³³ Educación doméstica.

Ante la transformación social colombiana derivada del crecimiento industrial capitalista, la Iglesia afinó sus técnicas de intervención de corte católico neotomista, con lo cual amortiguó la transformación ética originada en los cambios técnicos

Lo anterior en concordancia con los lineamientos establecidos por la escuela pública moderna surgida a finales del siglo XVII, la cual incluyó la caridad como componente determinante para atender mucha población en espacios reducidos y por largos tiempos, donde se fusionaban emociones, simbologías, motivaciones con la disciplina orientada desde la norma, todo para lograr atender los hijos de la clase trabajadora requeridos por el proyecto civilizador, pero con alternativas educativas que incluían técnicas de enseñanza de saberes clasificados con intencionalidad moralizadora y combinados con hábitos de trabajo, consumo y ahorro (Saldarriaga, 2003).

Restrepo-Mejía y Restrepo-Mejía (1914) resaltaron la importancia de la educación pública y gratuita para los desfavorecidos, al tiempo que advirtieron sobre los peligros de no acompañar con educación cristiana a los desposeídos, sobre todo ante las tendencias del llamado socialismo revolucionario, así lo enunciaron:

¿Y de qué se compone esa nueva especie de barbarie que va propagándose cada día más, en las clases populares, con los nombres de socialismo revolucionario comunismo y nihilismo? De seres que viviendo en el seno del Cristianismo, se ostentan más impíos, más fanáticos, más feroces que la gente pagana. (p. 22)

Ante el panorama expuesto, la alternativa más propicia fue la educación cristiana, la misma que se consolida en el tiempo y en el espacio a través de límites precisos entre la civilización y la barbarie; una educación esencialmente redentora encauzada a liberar cuerpos y espíritus de la inercia, de la malicia y de toda mala inclinación: *una escuela que haga de sus discípulos individuos probos, robustos y preparados para la lucha de la vida: hijos obedientes primero; más tarde esposos y padres ejemplares; ciudadanos útiles a la patria observantes de la ley y respetuosos de las autoridades* (Restrepo-Mejía & Restrepo-Mejía, 1914, p. 22).

Finalmente, la educación cristiana fue recomendada por Martín Restrepo-Mejía como la posibilidad clara de orientar a la población desfavorecida por el camino correcto y evitar, por medio de vías moralizadoras, que los hijos de los obreros se inclinaran por las malas acciones. Con la educación cristiana se garantizaba la orientación de los pobres bajo los principios de la moral, la obediencia, el bien y el progreso, lo anterior con dosis de reflexión diaria que permitían la administración del tiempo sin dejar espacio para la dispersión del pensamiento a merced del ocio. El método formulado por el catolicismo moderno tenía una mezcla entre amor y temor, donde primaba la norma orientada a enseñar y exigir el manejo de las pasiones por medio de las virtudes. De esa manera, la voluntad y el hábito eran las armas posobñes ante cualquier desenfreno del deseo, para así controlar la tendencia de los temperamentos.

De las teorías expuestas, autores como Saldarriaga (2003) han derivado tendencias asistencialistas promovidas desde ese tipo de escuela, pues la comunidad

de los denominados desposeídos fue concebida con intereses particulares por parte de diferentes grupos. Pese a lo anterior, los beneficios de las características de la escuela para pobres permitió consolidar a la escuela como institución estatal, pública, de cubrimiento territorial en competencia con la parroquia y, sobre todo, logró visualizar una nueva comunidad con potencial social como fue la familia; en este sentido, la comunidad escolar de padres de familia ganó relevancia comunitaria y peso político a tal punto de llegar a ser considerados como interlocutores del Estado, y que sirvieron de fundamento para la creación de nuevas prácticas escolares con proyección social, lo cual estimuló el ejercicio democrático de ciudadanía.

4.12 Perfil del docente sugerido

La transformación de valores sociales derivados de la instauración de la modernidad en el territorio nacional, ocasionó crisis en el orden católico y republicano, en consecuencia, sobrevino la transformación del modelo antiguo o tradicional y se configuró un sistema educativo oficial para responder a los requerimientos políticos de la naciente república moderna, al respecto Saldarriaga (2003) planteó que:

(...) que incluía los métodos, objetivos y técnicas del PASTORADO RELIGIOSO, aunque con saberes y finalidades civiles: la religión al servicio de la formación de hombres útiles, esto es, productores, consumidores y ciudadanos. Y en términos pedagógicos, el método para disciplinar las pasiones y formar hábitos es, de un lado, un minucioso sistema de premios y castigos, y de otro como tecnología ética, un método de emulación y competencia individual que busca estimular el “deseo de obrar tan bien o mejor que nuestros compañeros, de imitar, igualar o exceder a otros”, y que según estos pedagogos clásicos, nace “del instinto de imitación, del legítimo deseo de

merecer el aplauso, ya de las personas que amamos, ya de todos en general, o del deseo de nuestro propio perfeccionamiento". Si esta...práctica genera envidia, egoísmo o adulación, será ante todo culpa del estado social, orgánico y mental de cada niño, de sus inclinaciones individuales y de su libre albedrío, pues el esfuerzo del maestro-apóstol se orientará siempre a que los motivos sean nobles, caritativos y amorosos. (p. 121)

A Martín Restrepo-Mejía le correspondió el periodo de transición de la pedagogía católica de fines del siglo XIX y la "objetiva" que primó en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, un momento de transición donde el "modelo clásico" fue cuestionado y donde los cambios sociales transformaron prácticas socioculturales de la época, lo cual moldeó el sujeto social moderno y sus requerimientos de enseñanza, y también exigió evaluar la figura del maestro y su proyección social.

Adicionalmente y ante el ideal de un alumno cristiano, Restrepo-Mejía vislumbró la imagen del educador moderno, cristiano y orientador de virtudes y defensor de la moral, quien debería apoyarse en la norma como medida privilegiada en el proceso educador. Para el siglo XIX el maestro estaba visionado como ejemplo o referente paternal de sus alumnos, tanto así que Martín Restrepo-Mejía llegó a afirmar que "El hombre será lo que sean sus maestros" (Saldarriaga, 2003).

Para Martín Restrepo-Mejía, la educación memorista o "educación tradicional", había perfilado un docente desconocedor de los avances de la pedagogía, en contraposición planteó la necesidad de un maestro actualizado, conocedor de la práctica de la enseñanza en relación con el desarrollo del niño, por eso la necesidad del dominio

de las etapas de desarrollo según las edades y el impacto biológico. Además de lo anterior, en sus textos se preocupó por reiterar la necesidad de orientar la educación de forma gradual, cíclica, continua y contextualizada.

Ante lo expuesto, en la obra de Martín Restrepo-Mejía se vislumbra la imagen de un docente adulto, blanco, masculino con suficiencia moral, letrado inteligente, generoso y devoto, quien debía tener formación en el arte de enseñar y ser conocedor del niño y sus fases de desarrollo.

Martín Restrepo-Mejía, en diferentes oportunidades se mostró en contra del denominado método del modelo “antiguo”, haciendo alusión al sistema de enseñanza mutua vigente en Colombia desde 1822 y creado desde 1790 en Inglaterra e India por Bell y Lancaster, el cual tenía como objetivo moralizar a las clases pobres bajo la integración de asuntos relacionados con la moral, escritura y cálculo.

A pesar de la transformación a la luz de los nuevos tiempos, persistió el ideal de formación con base en preceptos morales, lo cual implicó requerimiento de un docente con dominio de saberes que implicaba el saber enseñar al sujeto objeto de la educación pero con evidenciable autoridad moral.

En las obras de Martín Restrepo-Mejía se vislumbra la diferenciación del perfil del docente según el nivel de desarrollo del niño, en virtud de lo anterior, el autor recomendó un perfil del docente para la educación de párvulos antes del ingreso a la primaria, otro

para la primaria, secundaria y hasta de nivel superior. Para el nivel de párvulos recomendó la mujer como la mejor educadora, quien gracias a su condición está dotada de las bondades requeridas para orientar los niños en sus primeros años.

La maestra ha de tener sobre los párvulos un ascendiente natural que la haga querer, respetar y obedecer de los niños sin necesidad de represiones severas y mucho menos castigos. Ha de serles tan simpática, que aun por estar con ella quieran ir a la escuela. Si no lo consigue debe dejar el puesto (...) La maestra de párvulos debe considerarse y conducirse como madre de sus alumnos. (Saldarriaga, 2003, p. 42)

4.13 Educar humanizando el castigo

En medio de las significativas transformaciones sociales que impactaron la educación colombiana, a comienzos del siglo XX la "escuela tradicional" fue objeto de múltiples cuestionamientos debido al método que incluía prácticas de castigo físico, lo cual generó descalificación entre conocedores de la educación, quienes señalaron dichas acciones como "fallas" de la enseñanza mutua", lo anterior acarrió fuertes críticas publicadas en diferentes medios.

Precisamente, entre los críticos modernos del sistema lancasteriano estuvo Martín Restrepo-Mejía, quien no dudó en sumarse a sus colegas; pero sin dejar de sustentar su argumento en el que explicaba que lejos de controlar "las bajas pasiones", el temor derivado del castigo generaba sumisión, pero podía también generar una "disciplina superficial" y un "apocamiento interior" con efectos de "servilismo" y "rebeldía"; que la

autoridad produciría "arbitrariedad", "corrupción", o que el orden maquinal podía generar "rutina", "aprendizaje mecánico" o "pereza".

En contraposición, la oleada de críticas y señalamientos generaron medidas de intervención jurídica ante el sistema de evaluación asociado con el "método antiguo", y en 1893 se formuló el Plan Zerda o Reglamento oficial para las escuelas, el cual incluía referencias sobre la forma de realizar castigos, veamos:

"1º. Cuanto mayor sea la proporción en que posea el maestro los elementos del arte de gobernar a los niños, menos necesidad tendrá de corregir y castigar; pero algunas veces sin el castigo oportuno no se logra el resultado apetecido". "El maestro debe estudiar el modo de constituirse en poder de la escuela". Pues el castigo debía ser también un arte, según el mismo Reglamento.

En consecuencia, según estudios sobre el tema, se plantearon nuevas teorías sobre la forma de disciplinar, de mantener el orden o controlar los deseos, en algunos casos se evidenciaron significativas transformaciones pero los cambios no fueron inmediatos pues algunas prácticas de castigo simplemente se fusionaron o conservaron con leves cambios.

Dichas variaciones lograron desplazar el cuerpo como "blanco de las penas" y, como contrapartida, aquel sistema de recompensas entendido al modo de "retribución simple" y utilizado en la escuela lancasteriana, fue retomado y perfeccionado por las escuelas cristianas poniendo el acento en los premios y transformando la naturaleza de los castigos, en nombre del "honor" de los alumnos (Saldarriaga, 2003).

Siguiendo a Saldarriaga (2003), la moderna visión sobre los castigos estuvo respaldada en saberes médicos y psicológicos que aportaron significativamente a la "humanización de la penalidad escolar" lo cual fue denominado por la Escuela Activa como "sanción normalizadora". Lo anterior a partir de la nueva concepción de la "moral biológica" de "modernización" de los métodos de disciplina.

A la par con la sensibilización del castigo, se impulsaron poco a poco acciones orientadas al autogobierno, donde se enfatizó en la "educación de la voluntad" mediante la formación de hábitos, y donde se ajustaron más en las "sanciones morales", hecho que implicó mayor dedicación del maestro, a la par con un mejor conocimiento sobre las etapas de desarrollo según la edad, además de un alto nivel de cognitivo y moderado temperamento.

Al respecto, retomando lo planteado por Martín Restrepo-Mejía, la autoridad del docente debía orientar su accionar para realizar correcciones sobre los denominados "vicios capitales", pero de forma sosegada, por tal razón Restrepo-Mejía se mostró a favor del diálogo y el consejo para estimular el resultado de las virtudes sembradas, también se pronunció a favor de los consejos, lo anterior con el fin de prevenir la cólera y los castigos arbitrarios, todo pasando primero por la advertencia y la amenaza antes que hacer uso del castigo, una especie de desplazamiento de los castigos en pro del diálogo.

Según el autor, las correcciones por parte del maestro debían ser puras y desinteresadas, caritativas, justas, moderadas, sosegadas y prudentes; mientras que el alumno debía recibir de manera voluntaria, respetuosa y silenciosa cualquier sanción que le fuere impuesta.

De esa manera, con el modelo disciplinario orientado por Martín Restrepo-Mejía se favorecía la disminución de los castigos impuestos a los escolares, sin embargo, no los desconoció del todo como apoyo para la corrección de comportamientos difíciles o cuando el alumno mostrara claras señales de debilidad.

CONCLUSIONES

Luego de la exploración realizada a la obra de Martín Restrepo-Mejía es posible identificar asuntos significativos en cuanto su aporte a la historia de la pedagogía en Colombia, son estos: 1) La identificación de un sistema educativo moderno con tendencia católica; 2) Contribución a la configuración de una escuela moderna con influencia neotomista; 3) Aportación a la identidad pedagógica nacional moderna, condicionada por el poder hegemónico conservador y ecuménico; 4) Visibilización de las necesidades de formación del docente especializado; 5) Función ecuménico-social de la educación; 6) Identificación de la niñez parvularia y 7) Promoción de la mujer como sujeto social de la modernidad.

A continuación, desde la perspectiva de su vasta obra, se hace una breve descripción de los aportes de Restrepo-Mejía a la educación y a la pedagogía.

1. Modernidad revestida de pastorado católico

A finales del siglo XIX, en Colombia se enfrentaron el partido liberal y conservador, el primero denominado como Liberalismo Radical y el segundo asociado con la Regeneración, cada uno buscando hegemonizar los niveles de enseñanza con propuestas educativas diseñadas a su manera y según sus principios laicos utilitaristas o religiosos, o fines laicos, morales o políticos, tomando en cuenta que en todos los casos

se abocó por el progreso y la civilización, desde donde se proclamó el orden social y el progreso económico.

En efecto, los conservadores que predominaron intelectualmente entre 1886 y 1930, veían en la Regeneración un acto de restauración pacífica en nombre de la moral religiosa; al respecto se identificaron dos corrientes o visiones con relación a la educación, una radicalmente ortodoxa a cargo de Miguel Antonio Caro, a quien se le conoce como el filósofo de la moral y la religión, para quien la “filosofía era de baja extracción”, anticientífica y nociva para la juventud, quien también refutó el utilitarismo y el positivismo y condenó la educación laica.

La otra visión emergió de un grupo de intelectuales a cargo de monseñor José María Carrasquilla y seguidores como Martín Restrepo-Mejía, quienes se mostraron a favor de una escolástica moderna y abogaron por una educación tejida entre las ciencias útiles o prácticas y las ciencias del espíritu como las humanidades, las bellas artes, el griego, el latín, la metafísica. Esta concepción se diferenció de los Radicales por cuanto estos despreciaban las “ciencias especulativas”.

En consecuencia, en la obra de Martín Restrepo-Mejía es posible identificar un sistema educativo revestido del legado pastoral moralizado pero mixturado con elementos derivados de la biología moderna, una especie de hibridación entre la fe y la ciencia. Así mismo resulta significativo el que el movimiento regeneracionista, del cual hizo parte Martín Restrepo-Mejía, retomará los postulados de Pestalozzi como la figura

insignia de la pedagogía durante la hegemonía conservadora, lo anterior considerando los vínculos de dicho autor con el protestantismo y su asociación con el partido liberal, quien inicialmente fue su mayor promulgador en el contexto nacional.

Ahora bien, en la hegemonía conservadora del siglo XIX existió mediación entre el saber pastoral (moral) y el saber científico (biológico) que transformó significativamente los discursos de la época pero subordinó, entre otros, el saber-hacer pedagógico al poder político-religioso. En virtud de lo anterior, es posible afirmar que la religiosidad en el caso colombiano, lejos de ser un factor de atraso social y un impedimento para acceder a la racionalidad científica de la psicología experimental, fue el principal acicate que invitó al estudio de los enemigos de la fe. La aproximación a la psicología experimental se realizó dentro de la plena convicción de que la función social de la disciplina era servir a los intereses y metas sociales de una nación devota.

2. Configuración de una escuela moderna con influencia neotomista. Intersticio pedagógico en permanente transición: confluencia de modelos

Durante la hegemonía conservadora de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, el pueblo colombiano estuvo regido por la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, con lo cual el sistema educativo nacional quedó en manos de la Iglesia católica, pero de manera paralela emergieron disciplinas con discursos científicos de los que se sirvieron para cuestionar los postulados neotomistas.

En ese ámbito emergió el sistema propuesto por Martín Restrepo-Mejía, quien desde la primera versión del libro *Elementos de pedagogía* planteó que la pedagogía debe ser concebida como la ciencia del progreso que se traza a la luz de la razón ilustrada por la fe como sendero de la civilización y centrada en el perfeccionamiento de un hombre libre.

Como se puede deducir, Martín Restrepo-Mejía contribuyó a configurar la escuela moderna colombiana, la cual estuvo notablemente influenciada por la filosofía neotomista, el pensamiento cartesiano y la ciencia experimental, una especie de mixtura pedagógica que no es posible tildar de tradicional, como algunos expertos la han catalogado, ni situarla en la denominada escuela objetiva como su autor lo promulgó en alguna ocasión.

Lo anterior ratifica la pertinencia de cuestionar la falsa distinción entre la pedagogía tradicional y la pedagogía moderna donde, según Oscar Saldarriaga, “la quimera no es la pedagogía racional, sino el pensar que ella es ‘pedagogía tradicional’ y que siéndolo, debe desaparecer de raíz” (p. 85). Con base en lo dicho, encontramos que la pedagogía racional persiste en la memoria y oficio del maestro contemporáneo.

3. Contribución a la configuración de identidad pedagógica nacional moderna condicionada por el poder hegemónico conservador y ecuménico

Analizar la identidad nacional implica escudriñar en nuestra historia, en especial requiere revisar atentamente asuntos educativos y pedagógicos para así reconocer la relevancia de estos eventos vinculados efectivamente con el desarrollo económico, las características culturales, las relaciones entre los grupos sociales y la estructuración simbólica de lo que somos.

Siguiendo esta línea de pensamiento, vale la pena resaltar que en la Colombia de finales del siglo XIX e inicios del XX, la creencia en el alma como atribución divina fue considerada un asunto de identidad nacional, hecho que derivó en el condicionamiento de diferentes prácticas sociales, donde la salvación del alma y el cultivo y promoción de los valores religiosos retomaron significativa importancia en diferentes ámbitos de la vida estatal, social e intelectual.

En consecuencia, la fe religiosa se instauró por encima de posturas científicas o ciencias modernas, a lo cual contribuyeron las iniciativas emanadas del Vaticano a través de la Constitución de 1886, con su inocultable orientación teocrática, y la firma del Concordato en 1887.

Apoyándonos en lo expuesto, Martín Restrepo-Mejía contribuyó a la configuración de la identidad pedagógica desde una lógica que articuló la perspectiva cristiana, tomista y moderna en un momento donde el mayor patrimonio de la nación radicaba en su vocación católica, y donde la pureza del alma y la salvación eterna eran temas de crucial interés en el marco del Estado central; en este sentido la obra de Martín Restrepo-Mejía sirvió a la Iglesia para respaldar sus preceptos y visión de seres humanos como hijos de Dios, dotados de un alma racional, miembros de una Iglesia unida pero, sobre todo, comprometidos con el respeto por los representantes de Dios en la tierra y el valor patriótico, además del resguardo de la moral y las leyes divinas.

En su obra, entonces, Restrepo-Mejía evidencia su contribución a la consolidación de principios pedagógicos según las creencias religiosas como única fuente de autoridad para cimentar la construcción de sentido pedagógico, postulados respaldados por la autoridad clerical de la época a través de teorías y argumentos psicológicos con arraigo en el movimiento neotomista colombiano en el periodo que va de 1886 a 1917, años en los que se fortalecieron la Regeneración, el partido conservador y el clero.

4. Visibilización del docente especializado: formación de formadores

Es innegable que Martín Restrepo-Mejía le dio lustre al concepto de enseñanza, sus planteamientos fueron admirados por notables pedagogos de la época; fue él quien le reconoció al docente un rol y saber específico, valorando su aporte social, y por tanto dándole dignidad a la práctica educativa.

Restrepo-Mejía señaló interrogantes que tocaban con el saber y hacer del docente, entre ellos: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿dónde enseñar?, los cuales fueron desarrollados por el autor a lo largo de su obra pedagógica; obra en la que identificó perfiles, contenidos, fines, contextos, y hasta estrategias y técnicas de enseñanza; ideó metodologías para contribuir al hacer pedagógico y convocó a la población docente a formarse con idoneidad en esos temas, esto sin olvidar que su tarea fue realizada en una época donde la formación no era objeto de interés por parte del Estado ni de los privados

Igualmente, Restrepo-Mejía contribuyó a visibilizar al docente como sujeto socialmente determinante por su significativa influencia en la vida social e individual del país. Fue él quien identificó la necesidad de articular la red de conceptos y relaciones pedagógicas en torno a un enfoque interdisciplinario que incluye valores derivados de la ciencia, valores religiosos, además de la ética, el arte, la cultura local y nacional, el trabajo, la salud, etc., en pro de unificar las prácticas que le dan sentido al proceso enseñanza-aprendizaje.

5. Educación popular: función ecuménico-social de la educación

En Martín Restrepo-Mejía la idea de educación social aparece unida al concepto de esperanza o de opción para la salvación por medio del cultivo de las virtudes morales, en especial la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza. El objetivo de la educación popular, según Restrepo Mejía, debía estar orientado al control de los deseos

mediante la ocupación del tiempo con estimulación de buenos hábitos y disciplinamiento a fin de formar el carácter, la voluntad y el alma.

Aunque, según Oscar Saldarriaga, la noción de “función social de la educación” fue atribuida al partido liberal en la década de 1930, también es posible identificarla, en su sentido moderno, en la Reforma instruccional liberal de 1870. Por su parte la Iglesia católica no fue ajena y tuvo su posición y actitud frente a “la función social del sistema educativo”, en la medida en que se tejieron diferentes estrategias con el fin de atraer la creciente población de hijos de obreros a quienes sus padres debían dejar solos durante largas jornadas de concentración laboral; lo anterior acogiendo prácticas de beneficencia heredadas de la organización colonial desde donde se determinó estimular la voluntad y la prudencia en favor de la sumisión y no de la confrontación y la deliberación.

Fue en este ambiente que Martín Restrepo-Mejía identificó la educación popular como un asunto público que exige el compromiso y el interés del clero, los partidos políticos y el Estado con los sectores más humildes y marginados. Sostuvo que la mayor responsabilidad del hombre era lograr el conocimiento y dominio de las leyes de la voluntad. En consonancia con sus creencias exalta los orígenes y consecuencias de la ley moral o ley natural, que se conocen mediante la Revelación, y son el fundamento para formar la prudencia como un hábito de la voluntad.

6. Infancia: identificación de la niñez parvularia

Martín Restrepo Mejía logró identificar la niñez como una etapa de la vida donde el sujeto tiene unas necesidades y características especiales, lo cual le llevó a complejizar el concepto de infancia y sobre todo visibilizar un grupo poblacional con especificidades y particularidades bien determinados, cobijados bajo la categoría conceptual de infancia parvularia.

Entre los aportes de Restrepo-Mejía sobre la infancia se destaca el hecho de asumirla como una etapa del desarrollo humano necesitada de un cuidado especial para alcanzar una futura madurez promisoría y feliz, asunto que redimensionó el concepto de niñez y lo alejó de la concepción agustiniana de pecado o de insignificancia como se le conoció posteriormente.

Al reconocer la niñez como una etapa con facultades especiales, el autor se propuso y construyó un método que superara la enseñanza basada en el memorismo a expensas del entendimiento; en este sentido sugirió la formación de los niños a través del juego, donde el aprendizaje se diera mediante de la exploración y la experimentación; para afinar su teoría que integraba elementos de la psicología racional tanto como de la psicología moderna, se respaldó en autores como Pestalozzi: uno de los pedagogos más destacado de la época.

7. Mujer: sujeto social de la modernidad

Por último, Martín Restrepo-Mejía a lo largo de su obra visionó a la mujer desde una perspectiva religiosa y la consagró a la familia, donde la asemejó a la virgen María como protectora de la moral mediante el amor materno; de forma paralela resaltó su rol histórico y su relevancia dentro de la sociedad.

Ampliando lo anterior, el autor dejó en claro la urgencia de diseñar procesos educativos dirigidos a las mujeres según su desempeño social, por eso abogó por la construcción de propuestas educativas que orientarán su perfil de buenas esposas, amas de casa, madres abnegadas y protectoras de las sanas costumbres con sentido católico en favor de la familia y la sociedad, para contribuir así al progreso y la consolidación de la patria.

Bibliografía

- Álvarez-Bonilla, A. (2004). Los sistemas educativos en América Latina: historia, diagnósticos y perspectivas. En O. Zuluaga, & G. Ossenbach (Comps.), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX* (pp. 313-347). Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Álvarez-Bonilla, A. (2016). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y Saberes*, (42), 21-29.
- Álvarez-Gallego, A. (2004). Los sistemas educativos en América Latina: historia, diagnósticos y perspectivas. En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX* (pp. 313-347). Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Balmes, J. (s. f.) *El criterio*. París: Garnier. Recuperado de: <https://peregrinodeloabsoluto.wordpress.com/2016/10/03/en-que-consiste-el-pensar-bien>
- Bejarano, J. (1920). Quinta conferencia. En M. Jimenez-López (Ed.), *Problemas de la raza en Colombia* (pp. 167-197). Bogotá, D. C.: El Espectador.
- Benavides, M., & Gómez–Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 34(1).
- Bidegain, A. M. (1994). La pluralidad del hecho religioso en Colombia. En *VII Congreso de Antropología en Colombia, Las religiones en Colombia* (pp. 15-37). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Boring, E. (1992). *Historia de la psicología experimental*. México, D. F.: Trillas.
- Calderón-Reyes, C. (1895). *Núñez y la Regeneración*. Sevilla, Barcelona: Librería e Imprenta de Izquierdo.

- Calles, A. C. (2011). Idea de Estado y nación en los colombianos, 1810-1886. *Presente y Pasado*, 16(32), 337-366.
- Camacho-Molano, J. (2008). Estado y religión católica en Colombia. *Revista Derecho y Realidad*, 1(12). Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/5030
- Cárdenas-Ayala, E. (2015). *El fin de una era: Pío IX y el Syllabus*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/600/60047733006/>.
- Carrasquilla, R. (1899). *Ensayo sobre la doctrina liberal*. Bogotá, D. C.: Imprenta de Luis M. Holguín.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Congreso de la República de Colombia. (1889). *Ley 89. Por la cual se dictan normas educativas*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República.
- Congreso de la República de Colombia. (1892). *Ley 89 de 1892. Sobre instrucción pública*. Recuperado de: [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1631047?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1631047?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
- Congreso de la República de Colombia. (1903). *Ley 39 del 26 de octubre de 1903 sobre Instrucción Pública*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf

- Chavarría-Serna, J. M. (2014). *La instrucción pública primaria en Medellín durante la Regeneración: 1886-1899*. Medellín: Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
- Di Pasquale, M. (2011). De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual: retrospectivas y perspectivas. Un mapeo de la cuestión. *Revista Universum*, 1(26), 79-92. Recuperado de:
http://www.academia.edu/748322/De_la_historia_de_las_ideas_a_la_nueva_historia_intelectual_Retrospectivas_y_perspectivas._Un_mapeo_de_la_cuesti%C3%B3n
- Echeverry, J. A. (1984). *Proceso de constitución de la instrucción pública 1819-1835. La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Elías, N. (1994). *El proceso de la civilización*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Erazo, M. E. (2008). Construcción de la nación colombiana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 11(11), 33-54.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets.
- González-Abreu, J. L. (2013) *Coincidencias del pensamiento pedagógico latinoamericano de finales del siglo XVIII y el siglo XIX*. Recuperado de:
<http://www.revistavarela.rimed.cu/articulos/rv.pdf>
- González, F. (1977). *Partidos políticos y poder eclesiástico: reseña histórica: 1810-1930*. Bogotá, D. C.: CINEP.
- González, F. (1986). *La Iglesia y el Estado colombiano 1886-1930*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- González de Pérez, M. S. (1987). *Transcripción y estudio histórico-analítico*. Bogotá, D. C.: Instituto Caro y Cuervo.

- González-González, F. E. (1939). *El Concordato de 1887: los antecedentes, las negociaciones y el contenido del tratado con la Santa Sede*. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-41/el-concordato-de-1887>
- Herrera, C., & Buitrago, B. (2010). Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX. *Revista Electrónica Pedagogía y Saberes*, 33. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/785>
- Herrera, M. C. (1999). *Historia de la educación en Colombia. La república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946*. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf
- Herrera-Restrepo, S. M. (2012). Enseñanza de la lectura y la escritura en la primera mitad del siglo XX en Colombia. En R. Ríos-Beltrán, & J. Sáenz-Obregón (eds.), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Jaramillo, R. (1998). *La modernidad postergada*. Bogotá, D. C.: Temis.
- Jaramillo-Urbe, J. (2001). *Pensamiento colombiano en el siglo XIX*. México, D. F.: Alfaomega.
- Jimeno, M., & Triana, A. (1985). *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá, D. C.: Cuadernos del Jaguar.

León-Palencia, A. (2016). *Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: estado de la cuestión*. *Pedagogía y Saberes*, 44, 93-108

Recuperado

de:

https://www.researchgate.net/publication/306299890_Una_aproximacion_a_las_discusiones_en_el_campo_de_la_educacion_y_la_pedagogia_Estado_de_la_cuestion

León XIII (1891). *Carta Encíclica Rerum Novarum*. Sobre la situación de los obreros.

Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html

Londoño, P., & Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*. Bogotá, D. C.: Banco de la República.

Lynch, J. (1987). *Hispanoamérica: 1750-1850. Ensayos sobre la sociedad y el Estado*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

Martínez-Velasco, M. (2018). Tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los párvulos a la escuela primaria colombiana, 1870-1930. *Revista de Historia Regional y Local*, 10(19).

Méndez-Vargas, M. H. (2016). *Martín Restrepo Mejía, pensador del regeneracionismo colombiano*. (Tesis de maestría). Bogotá, D. C.: Facultad de Educación, Universidad Nacional.

Mendoza, J. (2015). Breve status quaestionis de la ciencia neotomista como introducción confusa al sentido de scientia tomística: algunas apreciaciones históricas en filósofos del siglo XX. *Pensamiento*, 71(267), 617-630. Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/viewFile/5609/5411>

- Ministerio de Instrucción Pública de Colombia. (1905). *Decreto 188 del 24 de febrero de 1905, por el cual se dictan medidas de higiene para colegios y escuelas de la República*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial No. 12.299. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102518_archivo_pdf.pdf
- Mondolfi, E. (Comp.) (1990). *Bolívar, ideas de un espíritu visionario*. Caracas: Biblioteca del Pensamiento Venezolano (pp. 76-77).
- Moore, D. (Comp.) (1985). *Historia de América Latina*. Madrid: Alianza.
- Mora-García, J. P. (2011). Aproximación a una historia comparada de historia de la educación en América Latina; caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 139-174.
- Morales-Benítez, O. (1988). *El pensamiento social de Uribe Uribe*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.
- Morales-Pérez, S. E. (2012). Simón Rodríguez y José Martí: nuestra América en el concepto de dos grandes pensadores. Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH. *Ciencia Nicolaita* (56), 93-116. Recuperado de: <file:///D:/Leo/Downloads/113-Texto%20del%20art%C3%ADculo-285-1-10-20121011.pdf>
- Moreno, E. A. (1996). *La problemática de Concordato eclesiástico y el tema religioso en Colombia coyuntura agosto de 1992-abril de 1993. Una visión de la prensa*. Medellín: Comunicación Social y Periodismo, Universidad de Antioquia.
- Londoño, P., & Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*. Bogotá, D. C.: Banco de la República.

- Ocampo-López, J. (2008). Revista Historia de la educación latinoamericana. Diez años convocando y liderando la investigación histórico-educativa en Latinoamérica. *Rhela*, 10, 9-24. Recuperado de: <file:///D:/Leo/Downloads/1483-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1707-1-10-20130523.pdf>
- Ortiz, L. (2010). *Obispos, clérigos y fieles en pie de guerra Antioquia, 1870-1880*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ossenbach-Sauter, G. (2010). Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX: *Docencia*, 55(40), 23-31.
- Papa León XIII (1879). *Encíclica Aeterni Patris Filius*. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html
- Peña, T. E. (1993). La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión. En D. Obregón, & L. E. Orozco (Coords.), *Historia social de la ciencia en Colombia*, tomo IX, Ciencias Sociales. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo.
- Pérez-Vejo, T. (2013). *La leyenda negra, las independencias y las nuevas naciones americanas*. Madrid: Tecnos.
- Presidencia de la República de Colombia. (1886). *Decreto 596 del 9 de octubre de 1886 que reglamenta la Ley sobre instrucción pública secundaria y profesional*. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1855750>
- Presidencia de la República de Colombia. (1888). *Ley 35 del 26 de marzo de 1888 que aprueba el Convenio del 31 de diciembre de 1887 celebrado en la ciudad de Roma entre el Sumo Pontífice León XIII y el Presidente de la República*. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30019433>

Presidencia de la República de Colombia. (1888). *Decreto 544 del 14 de junio de 1888 sobre enseñanza y prácticas religiosas en los establecimientos de Instrucción Pública*. Recuperado de:

[http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1854222?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1854222?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)

Quiceno-Castrillón, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá, D. C.: Magisterio.

Quiceno-Castrillón, H., Saénz-Obregón, J., & Vahos, L. A. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En O. L. Zuluaga, & Ossenbach, G. (comps.), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XX*. Bogotá, D. C.: Magisterio.

República de Colombia. (1886). *Constitución Política de Colombia de 1886*. Recuperado de:

<http://americo.usal.es/oir/legislatina/normasyreglamentos/constituciones/colombia1886.pdf>

Restrepo-Mejía, M. (s. f.) *Pedagogía de párvulos, exposición de la pedagogía activa*. Bogotá, D. C.: Cromos.

Restrepo-Mejía, M. (1909). *Labor didáctica*. Bogotá, D. C.: Imprenta Eléctrica.

Restrepo-Mejía, M. (1912). *La niñez colombiana*. Bogotá, D. C.: Imprenta Eléctrica.

Restrepo-Mejía, M. (1912). *Libro 3º de lectura: la escuela colombiana*. Bogotá, D. C.: Arboleda y Valencia.

Restrepo-Mejía, M. (1913). *Cartilla antialcohólica*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional.

- Restrepo-Mejía, M. (1914). *Pedagogía doméstica: autoeducación, dirección del hogar, educación de los niños*. Bogotá, D. C.: Madriguera.
- Restrepo-Mejía, M. (1919). *Recuerdos 1885*. Bogotá, D. C.: Arconvar.
- Restrepo-Mejía, M. (1923). *La escuela colombiana: libros de lectura*. Bogotá, D. C.: Imprenta La Luz.
- Restrepo-Mejía, M. (1928). *Citología citográfica por la cual se enseña rápidamente a leer y a escribir. Libro primero de lectura*. Bogotá, D. C.: Castellanos y Ruiz.
- Restrepo-Mejía, M. (1928). *Gramática de la lengua castellana*. Bogotá, D. C.: Tipografía Católica Casals.
- Restrepo-Mejía, M. (1930). *Un libro sobre El Libertador*. Bogotá, D. C.: El Gráfico.
- Restrepo-Mejía, M. (1937). *Desde muy lejos*. Cali: Editorial América.
- Restrepo-Mejía, M., & Carrasquilla, R. M. (1955). Discurso de recepción por Martín Restrepo-Mejía y Respuesta por Rafael María Carrasquilla. *Discursos académicos. Biblioteca de la Presidencia de la República*, 3(20). Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/447>
- Restrepo-Mejía, M., & Restrepo-Mejía, L. (1905). *Elementos de pedagogía*. Bogotá, D. C.: Imprenta Eléctrica.
- Restrepo-Mejía, M., & Restrepo-Mejía, L. (1888). *Elementos de pedagogía*. Bogotá, D. C.: Imprenta Eléctrica.
- Ríos-Beltrán, R., & Obregón-Sáenz, J. S. (Eds.) (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

- Rubiano, T., & Herrera, C. (2010). *Las infancias en imágenes, cien años después de la independencia en Colombia: iconografía e historia*. Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00530101/document>
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, O. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia (1903-1946)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Safford, F. (2004). Bolívar, el estadista triunfante y el demócrata frustrado: los orígenes de la polarización partidista en Colombia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 31.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2013) *Sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia, 1870-1930*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Saldarriaga, O., & Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En P. Jiménez, & M. E. Manarelli (Comps.) *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.
- Samper, J. M. (1853). *Apuntamientos para la historia de la Nueva Granada*. Bogotá, D. C.: Editoria Incunables.
- Silva, R. (1989). La educación en Colombia. 1880-1930. En G. Tirado-Mejía, *Nueva Historia de Colombia. Educación y ciencias, luchas de la mujer, vida diaria*. Bogotá: Planeta.

Soto, E., Paniagua, J., Lima, J., & Vera de Flachs, M. (Eds.) (2011). *Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI*. Tunja: Colciencias. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/151503548/Educadores-en-America-Latina-Del-Siglo-XXI>

Spencer, H. (1894). *Instituciones políticas*. España: Libros.

Tirado-Mejía, Á. (1987). Las relaciones entre la Iglesia y el Estado en Colombia. *Revista Universidad de Antioquia*, 54(210), 52-67.

Toro-Jaramillo, I. (2005). *Pensamiento político católico en "la crisis de medio siglo" de Colombia, 1850-1900*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2052023>

Valderrama-Andrade, C. (1985). El movimiento neotomistas orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio de Nuestra Señora del Rosario. *Revista Thesaurus*, 40(2).

Vicepresidencia de la República de Colombia. (1892). *Decreto 349 del 31 de diciembre de 1892. Orgánico de la Instrucción Pública*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-102504_archivo_pdf.pdf

Vicepresidencia de la República de Colombia. (1893). *Decreto 429 del 20 de enero de 1893. Por el cual se organiza la instrucción pública primaria*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-102506.html>

Vicepresidencia de la República de Colombia. (1904). *Decreto 491 de junio 3 de 1904. Por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/168722736/Decreto-491-de-1904-pdf>

Zuluaga, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848*.

Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. (2002). *La educación pública en Colombia 1845-1875: libertad de*

enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá. Bogotá, D. E.: IDEP.

Zuluaga, O. L. (2004). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos,*

siglo XIX. Bogotá, D. C.: Magisterio.