

La infancia de la infancia

Particularidades y efectos del discurso
sobre la degeneración de la raza colombiana
en los años veinte y treinta del siglo pasado¹

Javier Sáenz Obregón
Universidad Nacional de Colombia

Desde finales del siglo XIX, las instituciones médicas colombianas empezaron a apropiarse de una serie de nociones sobre la infancia, fundamentadas en discursos con pretensión de cientificidad.² Este conjunto de nociones médicas, higiénicas, psiquiátricas, jurídicas, bio-

¹ El capítulo recoge algunos resultados de los siguientes proyectos de investigación: “La apropiación de la escuela nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a la Escuela Normal de Institutores de Medellín 1925-1945”, auspiciado por la Universidad de Antioquia, y “La apropiación de la escuela nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a las escuelas normales en la primera mitad del siglo XX”, financiado por Colciencias.

² Véase Jorge Bejarano, *La educación física. Tesis para el doctorado en Medicina y Cirugía en la Facultad de Medicina de Bogotá*, Bogotá, Arboleda y Valencia, 1913; Alberto Borda, *Higiene escolar y edificios para las escuelas, ponencia presentada al Segundo Congreso Médico Nacional*, Bogotá, Escuela Tipográfica Salesiana, 1917; Carlos Putnam, *Tratado práctico de medicina legal*, Bogotá, Imprenta de Antonio M. Silvestre, 1896; Humberto Rosselli, *Historia de la psiquiatría en Colombia*, 2 t., Bogotá, Horizontes, 1968, 650 p.; Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Medellín, Universidad de Antioquia/Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Colciencias, 1997, t. 2; Uldarico Urrutia, “La educación

lógicas, psicológicas, sociológicas y criminológicas se fue articulando a partir de la década de los veinte a las apropiaciones —igualmente selectivas y estratégicas— de las nuevas concepciones de la infancia de las pedagogías del movimiento internacional de la *escuela nueva* —Montessori, Decroly, Ferrière, Claparède— y de la tendencia *pragmatista* de reforma de la educación norteamericana —James y Dewey—, las cuales comenzaron a reconfigurar el campo de la educación y la pedagogía en el país, así como a incidir en las prácticas médicas y en general en las políticas estatales dirigidas a la población pobre.

Aunque en este campo los discursos europeos y estadounidenses apropiados en el país fueron bastante similares a los que se apropiaron en el resto de América Latina,³ el *uso* que se le dio a las nociones “modernas”⁴ de infancia en Colombia tuvo una especificidad que se puede explicar por dos razones fundamentales. En primer lugar, por el intenso control dogmático y político de la Iglesia católica sobre el campo de saber y las prácticas institucionales en el país. En segundo lugar, por la legitimidad que desde finales de la segunda década adquirieron los enunciados que señalaban que la raza nacional era una raza *degenerada*. Esta legitimidad se relacionó con su valoración hegemónica como explicación “científica” acerca de la prevalencia de la violencia política en el país —en el siglo XIX se presentaron nueve guerras civiles y más de 40 insurrecciones locales— y la supuesta intensidad de la criminalidad, el alcoholismo, las enfermedades mentales y la baja productividad económica del pueblo colombiano en relación con otros países.⁵

de la raza”, *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, t. IX, n. 87, 1918, p. 161-170.

³ Sobre las similitudes en estas apropiaciones, véase Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossenbach (eds.), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX*, Bogotá, Universidad del Valle/Universidad de los Andes/Universidad Pedagógica Nacional/Universidad de Antioquia/Colciencias, 2004.

⁴ En todo el texto escribo “moderno” entre comillas, para problematizar la novedad que le atribuyen a sus discursos los intelectuales colombianos del periodo.

⁵ Véase Miguel Jiménez López, “Nuestras razas decaen: algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 3-78, y Sáenz *et al.*, *Mirar la infancia...*, *op. cit.*, t. 2.

En tanto “degenerada”, la raza colombiana sería una raza primitiva e infantil y, por lo tanto, los niños y las niñas nacionales representarían *la infancia de la infancia*: eso es, serían doblemente primitivos y salvajes en relación con aquellos de razas civilizadas, como las europeas. La asociación entre infancia y etapas primitivas de evolución de la especie ya había sido establecida por la teoría de la recapitulación aceptada por los discursos internacionales en los que se configuró la concepción moderna de la infancia: los niños y las niñas de sociedades civilizadas estarían en una etapa de evolución similar a la de los adultos de sociedades primitivas.

Al articularse con la teoría sobre la degeneración de la raza colombiana, la identidad niño-primitivo se intensificó: como los adultos de la población pobre del país eran como niños, el niño colombiano del pueblo sería doblemente primitivo. A partir de los años treinta, por medio de una mayor visibilización de los problemas de la educación secundaria —y por medio de ella, de la adolescencia— se fue configurando una imagen igualmente pesimista sobre esta etapa de la vida, en especial en relación con las mujeres, por una combinatoria discursiva sobre sus taras y debilidades biológicas y psicológicas análoga a la de la infancia del pueblo: en tanto mujeres y adolescentes su voluntad sería doblemente débil, peligro que se triplicaba si además eran del pueblo y por lo tanto degeneradas.⁶

El dispositivo que se configuró a partir de esta visión se dirigió, en efecto, a la creación de una infancia civilizada e incluyó las siguientes prácticas estatales y escolares:

⁶ Véanse Gabriel Anzola, *Orientaciones sobre segunda enseñanza*, Bogotá, Librería Colombiana, 1939, 254 p.; Gabriel Atuesta, *La mujer moderna ante Dios, en la sociedad y ante el derecho, pugna cruel entre su instinto y las costumbres*, Bucaramanga, Marco A. Gómez, 1940; María Josefa Cáceres, *La adolescencia femenina en Colombia*, tesis de grado, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, 1936, Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja; Eduardo Vasco, “Educación del carácter”, en *Nociones de puericultura*, 2a. ed., introducción de Luis López de Mesa, Bogotá, Biblioteca Aldeana de Colombia, 1936, p. 25-56; Eduardo Vasco, *El breviario de la madre*, Medellín, Bedout, 1956.

- a) La renovación de los esfuerzos para ampliar la escolarización de los niños y niñas pobres, en tanto asunto de “urgencia nacional”.
- b) La intensificación en las escuelas de prácticas antropométricas, fisiológicas, psicológicas y médicas de examen de la población infantil pobre para detectar las señales, signos o *estigmas* que configurarían su estado degenerativo.⁷
- c) La introducción de prácticas pedagógicas e higiénicas en las escuelas para pobres, para anormales y para niños delincuentes, encaminadas a la regeneración y vigorización física de la población infantil, en tanto estrategia central de civilización del “pueblo”, considerado como el principal responsable de la degeneración de la raza nacional. Estas prácticas incluyeron la educación física, las excursiones, el trabajo manual, el mejoramiento de las condiciones higiénicas de las escuelas, la disminución de los horarios de clase para evitar la fatiga escolar y, en algunas regiones del país, los restaurantes escolares.
- d) La puesta en marcha en algunas regiones de campañas médicas, nutricionales, higiénicas y de puericultura para las familias pobres, cuyo horizonte estratégico era que las familias incorporaran una concepción “civilizada” de infancia, así como el conjunto de prácticas de *infantilización* moderna de la niñez colombiana.⁸

⁷ Véanse, como ejemplos de este tipo de prácticas, Luis Eduardo Aldana, *Algo sobre higiene escolar. Tesis para optar por el título en Medicina y Cirugía*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina y Ciencias Naturales/Imprenta San Bernardo, 1921; Julio Arroyave, *Una ficha de admisión para la primaria. Contribución a la organización de las escuelas de Antioquia*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias de la Educación, 1935; Rafael Bernal Jiménez, “La escuela defensiva”, *Educación*, órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, v. 1, n. 1, 1933, p. 65-69; Senén Suárez, *La selección médico-pedagógica de los niños anormales y degenerados. Estudio para el doctorado en Medicina y Cirugía*, Bogotá, Cromos, 1926.

⁸ Las campañas desde la escuela hacia la familia y la población pobre se iniciaron en el departamento de Boyacá en los años veinte por iniciativa de Rafael Bernal Jiménez, director de Educación Pública del departamento; véase Rafael Bernal Jiménez, *La reforme educative en Colombie*, Roma, Imprimerie Agustin-

Con base en el examen de la tupida red de discursos y prácticas relacionados con la teoría de la degeneración de la raza en Colombia, en el presente texto me propongo esbozar algunos problemas que visibilizan la especificidad de los debates y las prácticas sobre la infancia en Colombia en los años veinte y treinta del siglo pasado: el peso de la infancia en tanto concepto cristiano de gobierno de las almas y los cuerpos; la imagen de la niñez del pueblo como doblemente “bárbara” y perversa; la paradoja de pedagogías civilizatorias basadas en los intereses naturales de los niños pero que para su regeneración exigían de prácticas pedagógicas clásicas de fortalecimiento de su voluntad, y el efecto, no previsto, de modernización del espacio familiar, de las estrategias médicas y pedagógicas puestas en marcha por el gobierno central y algunos gobiernos regionales para crear una infancia moderna.

El análisis comparativo de los discursos raciales, eugenésicos e higiénicos colombianos en este periodo y los de otros países de América Latina desborda los alcances de este escrito. Cabe señalar, sin embargo, dos grandes elementos diferenciadores. En primer lugar, y de manera provisional, parecería que la conjunción simbólica, que desarrollamos más adelante, entre degeneración racial y pecado, sería algo específicamente colombiano y evidentemente relacionado con la relativamente alta injerencia de la Iglesia católica en la educación nacional. En segundo lugar, como lo ha expuesto Aline Helg,⁹ en la cuestión racial, el discurso de los intelectuales colombianos de la década de los veinte del siglo pasado estaría entre México y Argentina: eso es, entre la valoración del mestizaje y las concepciones racistas que pretendían mejorar la raza para neutralizar los efectos negativos del mestizaje. Aunque a nivel discursivo, como lo señala Helg, en el país había posiciones encontradas, como lo argumentaremos en este escrito, en el diseño de políticas estatales y prácticas escolares predominaron las concepciones racistas en

niene, 1932. En los años treinta, bajo la inspiración de las misiones culturales de la Revolución mexicana, hicieron parte de la política del estado central, cuando Luis López de Mesa ejerció como ministro de Educación Nacional.

⁹Aline Helg, “Los intelectuales frente a la cuestión racial en el decenio de 1920: Colombia entre México y Argentina”, *Estudios Sociales*, órgano de la Fundación Antioqueña de Estudios Sociales, Medellín, n. 4, 1989, p. 29-53.

los años veinte. Este racismo estatal se evidencia de manera clara en el texto de la Ley 114 de 1922 sobre inmigración:

Con el fin de propender el desarrollo económico e intelectual del país y el mejoramiento de sus condiciones étnicas, tanto físicas como morales, el poder ejecutivo fomentará la inmigración de individuos y de familias que por sus condiciones personales y raciales no pueden o no deben ser motivo de preocupaciones respecto al orden social [...] y, en general, que sean elemento de civilización y progreso.¹⁰

En la última década se han publicado varias reflexiones académicas en Colombia temáticamente afines a lo expuesto en este escrito, en especial en torno a los discursos sobre la raza colombiana de la segunda y tercera década del siglo pasado. No es posible examinar aquí sus alcances y características en detalle. Quiero, sin embargo, esbozar, de una parte, sus limitaciones, que de manera muy esquemática se podrían resumir como a continuación se enuncia. En primer lugar, se trata de análisis que haciendo uso del concepto foucaultiano de *biopolítica*, problemático, a mi juicio,¹¹ tienden a limitarse a evidenciar la aparición de discursos sobre la dimensión biológica de la vida en este

¹⁰ *Diario Oficial*, Bogotá, año LIX, n. 18693-18694, 8 de enero de 1923, p. 33-34, citado en Helg, “Los intelectuales frente a la cuestión racial...”, *op. cit.*, p. 47.

¹¹ En la obra de Foucault, el concepto de *biopolítica* opera en dos niveles: en el del campo discursivo propio del pensamiento helenístico, en el que el *bios* se refiere a la vida en términos generales, y en el campo de los saberes modernos en que está referido a la dimensión biológica de los individuos y la población. Si el primero es demasiado amplio, a mi juicio, el segundo es demasiado específico, para dar cuenta de las nuevas formas de gobierno postdisciplinario que, según Foucault, comenzaron a emerger en Europa en el siglo XVIII. Es por ello que, es preferible, a mi juicio, concentrarse en las otras tres formas en que Foucault denominó estas nuevas modalidades de gobierno: como gobierno *liberal*, que fabrica y hace un uso estratégico de la “libertad”; como gobierno que introduce una nueva forma de actuar sobre las conductas: la de la *regulación*; y como gobierno cuyo fin último y forma de legitimación es la *seguridad*. Michel Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001; *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006, y *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France 1978-1979*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

periodo. En segundo lugar, tienden a centrarse en descripciones de discursos y conceptos biológicos, médicos y eugenésicos internacionales apropiados en el país, que poco o nada especifican los recortes y usos específicos que tuvieron en el país. Una de las grandes ausencias, en este sentido, es el de las líneas de fuerza católicas que operaron en el país, en relación con los discursos y prácticas racistas.¹² En tercer lugar, tienden a limitarse al examen de los discursos, sin analizar las prácticas políticas e institucionales sobre la “raza” colombiana.

Las afinidades simbólicas entre la “teoría” de la degeneración de la raza y la infancia como concepto y práctica cristiana

Para quienes conozcan los relatos de la denominada “nueva historia” colombiana, parecería extraño aludir a la infancia como concepto y objeto de una práctica cristiana, en tanto problema central de un periodo histórico que la mayoría de estos relatos asocia con un proceso de modernización y secularización de la sociedad colombiana. Contra estos relatos, que soslayan las profundas imbricaciones entre prácticas cristianas y modernidad, subrayo las relaciones entre los discursos y prácticas hacia la niñez y la población pobre de la tercera y cuarta década del siglo pasado y el cristianismo institucional, basándome en dos argumentos centrales. En primer lugar, el sentido cristiano de la infancia “moderna”, y en segundo lugar, la catolización de las prácticas dirigidas a crear una infancia moderna y civilizada en el país en este

¹² Algunas de las publicaciones más recientes sobre el tema de la raza en la segunda y tercera década del siglo pasado, que en mayor o menor medida comparten los problemas señalados, son: Diego Alejandro Muñoz, “El evolucionismo social y la sociobiología especulativa en los autores de la degeneración de la raza: raza y evolución en Colombia entre 1900 y 1940”, *Revista Educación y Pedagogía*, n. 42, 2005, p. 129-144; Daniel Díaz, “Las tres estrategias biopolíticas del siglo xx en Colombia (1873-1962)”, en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (eds.), *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2008, p. 42-69, y Jorge Uribe, “Sociología biológica, eugenesia y biotipología en Colombia y Argentina (1918-1939)”, en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (eds.), *Genealogías de la colombianidad...*, *op. cit.*, p. 204-221.

periodo, teniendo en cuenta que, como ya lo he señalado¹³ el principal *filtro de apropiación*, en el periodo analizado, de los saberes y discursos modernos que tuvieron como objeto privilegiado a la niñez fue su adecuación al dogma y a la hegemonía simbólica de la Iglesia católica en el país, una de las más conservadoras del continente.

Para dar una imagen comparativa del dominio católico en la educación colombiana en el ámbito latinoamericano, vale señalar que sólo hasta 1936 se dieron los primeros pasos de separación Iglesia-Estado en el campo educativo, que hasta los años treinta la gran mayoría de los docentes con estudios específicos para ejercer la docencia egresaban de instituciones católicas, que en la primera mitad del siglo pasado una alta proporción de quienes se graduaban de la educación secundaria lo hacían en colegios de congregaciones católicas que representaban 50 % de todos los establecimientos de este nivel, y que las imágenes de la religión católica aún hoy en día ocupan un lugar de privilegio en los edificios de un número significativo de instituciones educativas públicas.¹⁴

Como se ha argumentado en otra parte¹⁵ contra lo planteado por Philippe Ariès¹⁶ y las autocelebraciones de la psicología y la pedagogía “moderna” en Europa central y los Estados Unidos en el siglo pasado, la infancia en tanto etapa claramente diferenciada de la edad adulta, moralmente débil y especialmente apta para ser formada, fue un invento cristiano cuyos orígenes se pueden encontrar en el segundo siglo de la era de los cristianos. Es un invento inseparable de ese extraño mito de la modernidad acerca de la posibilidad de diseñar instituciones, normas y métodos que harán libres y felices a los seres humanos, sin que éstos tengan que hacer mayor cosa más allá de seguirlos de manera obediente. Lo anterior sólo es posible por medio de dispositivos

¹³ Sáenz, Saldarriaga y Ospina, *Mirar la infancia...*, *op. cit.*, t. 2.

¹⁴ *Ibidem* y Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Bogotá, CEREC, 1987.

¹⁵ Javier Sáenz Obregón y Olga Lucía Zuluaga, “Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen”, *Memoria y Sociedad*, revista del Departamento de Historia y Geografía, Universidad Javeriana, Bogotá, v. 8, n. 17, 2004, p. 9-26.

¹⁶ Philippe Ariès, *Centuries of childhood*, London, Penguin Books, 1986.

que *infantilizan* no sólo a la niñez, sino a la población en su conjunto, en especial a los anormales, los peligrosos, los pobres, las mujeres y los miembros de otras culturas.

Quizá el primer y principal texto que configura el dispositivo infantilizador del cristianismo institucional sea el tratado *El pedagogo* de Clemente de Alejandría (siglo II).¹⁷ Para Clemente, de una parte, serían niños todos los cristianos, eso es, los verdaderos creyentes de cualquier edad, a partir del enunciado bíblico: “si no os convertís y os hacéis como niños, no entraréis en el Reino de los Cielos”.¹⁸ De otra parte, para Clemente, como para el cristianismo institucional en general, había algo en la naturaleza de la niñez que la distinguía de las otras edades del hombre, y sobre la cual debía fundarse su educación. Esta definición sitúa a la infancia tanto en el inicio como en el fin de las formas cristianas de gobierno y se relaciona con la valoración binaria de la infancia que dominaría en los discursos pedagógicos hasta el siglo XIX y que reencontraremos en las imágenes de la infancia de los sectores populares en Colombia en el periodo que aquí examinamos.

Por un lado, Clemente señala un conjunto de características del niño que debían ser imitadas por el buen cristiano adulto: su delicadeza, timidez, sencillez, inocencia, pureza, ternura, dulzura, rectitud, justicia. Se trataría de un conjunto de virtudes que los asemejarían a corderos que se dejan guiar por el buen pastor, y que los haría especialmente necesitados de ayuda y susceptibles de ser “moldeables en la bondad”.¹⁹ Y del otro lado, Clemente señala las características de la infancia que no debían ser imitadas por el buen cristiano. Siguiendo a san Pablo, el buen cristiano no debía comportarse como los niños en cuanto a su malicia y su falta de cordura, para así llegar a ser hombres dóciles a la palabra de dios.

Pero a la hora de prescribir cómo educar, la imagen de la infancia que predomina en el texto de Clemente no es la de Jesucristo, de confianza en la virtud de su rebaño, sino la desconfianza de san Pablo y san

¹⁷ Clemente de Alejandría, *El pedagogo*, Madrid, Biblioteca Clásica Gredos, 1988.

¹⁸ *Ibidem*, libro I, p. 5.

¹⁹ *Ibidem*, libro I, p. 19-21, y libro II-IV.

Agustín.²⁰ Para Clemente, el maestro ideal, “se vuelca materialmente para salvar a sus pequeños: amonesta, reprende, increpa, reprocha, amenaza, cura, promete, premia, “atando como por múltiples riendas” los irracionales apetitos de la naturaleza humana”.²¹ Esta definición de la infancia (sea ésta la de la niñez o la de la población en general) como la de mayor maleabilidad y fragilidad moral fundamentó, justificó e hizo posible que el individuo/rebaño a formar, gobernar, disciplinar o normalizar fuese visto en la era cristiana/moderna como aquel que es incapaz, por sí mismo, de hacer algo sensato consigo mismo o con los demás.

No podemos ignorar el origen y las formas históricas cristianas de gobierno sobre la infancia, la familia, la escuela y el rebaño si queremos comprender las articulaciones, alianzas e hibridaciones del dispositivo civilizador que se configuró en Colombia a partir de la imagen de que el pueblo constituía una raza degenerada, eso es, un pueblo infantil en el sentido de san Agustín y san Pablo y que por lo tanto la niñez era doblemente primitiva y necesitada de las minuciosas, exhaustivas, desconfiadas y autoritarias artes de gobierno propias del cristianismo institucional.

A nivel político e institucional, estas articulaciones son bastante evidentes:

- I) Fue bajo gobiernos conservadores y profundamente católicos que, en la década de los veinte, se publicitó la teoría de la degeneración de la raza y se diseñaron las primeras estrategias de regeneración de la niñez y la población que se fundamentaban en ella.
- II) Fueron dos intelectuales y funcionarios públicos conservadores y católicos (Miguel Jiménez López y Rafael Bernal Jiménez) quienes argumentaron con mayor vehemencia a favor de la tesis degenerativa en este periodo.

²⁰ Saint Augustine, *Confessions*, Baltimore, Penguin Classics, 1961.

²¹ Clemente de Alejandría, *op. cit.*, I, 75, p. 1-2.

- III) A pesar de la condena papal en 1929²² del “naturalismo pedagógico”, sustentado en buena medida por concepciones recapitulacionistas (Hall, Decroly y Ferrière, entre otros), no hemos encontrado enunciado alguno por parte de la jerarquía eclesiástica colombiana entre la década de los veinte y los cuarenta del siglo pasado contra los postulados centrales de los proponentes nacionales de la degeneración de la raza.²³
- IV) Hay escritos de algunos sacerdotes a favor de los conceptos centrales de los defensores de la degeneración racial, incluyendo el de la *moral biológica*, que establecía una relación entre salud física, salud mental y niveles de moralidad.²⁴

Pero es en otra dimensión que podríamos llamar de las *afinidades simbólicas* en la que podemos comenzar a entender las simpatías de los principales pedagogos católicos colombianos por la teoría “moderna” de la degeneración de la raza colombiana, que dirigía la mirada de políticos, funcionarios, intelectuales, médicos y maestros hacia el carácter primitivo/anormal/pecaminoso de la niñez y del pueblo y la necesidad de someterlos a un conjunto de prácticas que tenían como efecto su *docilidad* y *obediencia*²⁵ tanto a la ley religiosa como a la ley biológica o natural.

Paradójicamente es un pasaje de la encíclica papal que condena al *naturalismo pedagógico* el que abre la puerta para aclarar estas afinidades: “Todo método y procedimiento educativo de la juventud que no tenga en cuenta apenas para nada la mancha transmitida por los primeros padres a toda la posteridad, se desvía totalmente de la verdad”.²⁶

²² Papa Pío XI, *Encíclica divini illius magistri* (De la educación cristiana de la Juventud), 1929.

²³ Sáenz, Saldarriaga y Ospina, *Mirar la infancia...*, *op. cit.*, t. 2.

²⁴ Luis Jorge Tejeiro, “Importancia de la psicología en la didáctica”, *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, t. 1, v. 58, 1919, p. 300-312; Urrutia, “La educación de la raza”, *op. cit.*

²⁵ Como lo ha señalado MacIntyre, la ética del cristianismo institucional es ante todo una ética de la obediencia. Alisdair MacIntyre, *Historia de la ética*, Barcelona, Paidós, 1971.

²⁶ Pío XI, *op. cit.*, párrafo 45.

La barbarie de la niñez y del pueblo colombiano se relaciona simbólicamente con el estado de pecado que el cristianismo institucional le atribuyó a la niñez a partir de los postulados de san Agustín acerca de la perversidad moral, aun de los recién nacidos.²⁷ Y las estrategias diseñadas por los expertos “modernos” nacionales para redimirlos configuran una continuidad con las artes cristianas de redención: unos especialistas en develar la ley eclesiástica/natural son los llamados a diseñar las prácticas que los regenerarán, con la única condición de que los obedezcan, ya que se trata de un rebaño/pueblo que es incapaz de decidir por sí mismo y por lo tanto debe ser minuciosa y exhaustivamente conducido por otros: por curas, maestros, médicos, psicólogos, higienistas y autoridades civiles.

En este sentido, en los discursos de los proponentes colombianos de la degeneración de la niñez y la población pobre es fácil encontrar la asociación entre pecador y anormal o degenerado. El argumento de fondo aquí es que, a pesar de las reformas educativas y los anuncios sobre el descubrimiento científico de la infancia “moderna” en el país en este periodo, los dispositivos pedagógicos, médicos y sociales reformistas se articularon a la definición cristiana de una niñez y población pobre infantilizada, eso es, peligrosa, dúctil y obediente.

El acontecimiento de saber que tuvo como uno de sus efectos de larga duración la intensificación de la mirada de desconfianza hacia el pueblo y la niñez colombianos, y en el que se propusieron muchas de las estrategias escolares y estatales civilizatorias puestas en marcha en las décadas de los veinte y treinta, fue la célebre polémica de 1918 sobre *Los problemas de la raza en Colombia* (1920),²⁸ organizada por estudiantes universitarios y que tuvo lugar en uno de los principales teatros de la capital. Su propósito fue la discusión de la conferencia dictada dos años antes en el Congreso Médico Colombiano por Miguel Jiménez López, intelectual y médico conservador quien había sido profesor de Psiquiatría en la Facultad de Medicina de Bogotá y quien era uno de los principales impulsores de las reformas pedagógicas y edu-

²⁷ Saint Augustine, *op. cit.*

²⁸ *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920.

cativas en el país fundamentadas en la escuela activa. Como embajador en Alemania en 1924, contrató una misión pedagógica alemana para reformar el sistema educativo nacional.

Las deliberaciones del debate, en el cual participaron otros cinco intelectuales nacionales y que serían publicados dos años más tarde, publicitaron un conjunto de conceptos y argumentos biológicos, criminológicos, médicos, eugenésicos y pedagógicos en torno a las representaciones de la raza nacional como anormal y degenerada. Lo que le dio actualidad al debate fue la forma en que buscó explicar el problema de la violencia, así como el atraso social y económico en el país y propuso soluciones a estos problemas, relacionados discursivamente con la supuesta infantilidad y pasiones ingobernables de la población pobre.

En su conferencia inaugural, apropiándose selectivamente de conceptos de Morel, Lombroso, Broca y Spencer, Jiménez López²⁹ argumentó de manera vehemente que la raza nacional sufría una degeneración colectiva, que era a la vez física, mental y moral. Consideraba que había una regresión en sus capacidades vitales y productivas, lo cual constituiría una degeneración en términos de las razas europeas, africanas e indias originarias. Si en esta conferencia parecería, entonces, que la degeneración era resultado del mestizaje, en su segunda conferencia Jiménez López³⁰ planteó inequívocamente la superioridad de la raza blanca sobre las de “color” que, en su opinión, eran portadoras de los estigmas morfológicos y debilidad de la voluntad propia de un estado de degeneración. Además de los factores hereditarios, para Jiménez López las causas principales de la degeneración colectiva serían el clima tropical del país, una nutrición deficiente y prácticas pedagógicas erróneas que “debilitan el cuerpo, cansan el cerebro y destruyen la voluntad”.³¹

²⁹ Jiménez López, “Nuestras razas decaen: algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares”, *op. cit.*

³⁰ Miguel Jiménez López, “Novena conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 333-367.

³¹ Jiménez López, “Nuestras razas decaen: algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares”, *op. cit.*, p. 33.

En sus conferencias, el psicólogo y sociólogo liberal Luis López de Mesa,³² quien sería ministro de educación en los años treinta, planteó pocas discrepancias con los postulados racistas de Jiménez López, aunque consideró que los bajos resultados en los tests de inteligencia de los niños pobres se debían más a sus bajos niveles educativos que a la degeneración. López de Mesa pensaba que los pobres tendrían una inteligencia “infantil”, y percibía como insuficiente la reforma educativa para neutralizar los efectos nocivos de su herencia, por lo que propuso la inmigración en tanto “infusión de sangre fresca y vigorosa en nuestro organismo social”.³³

Otros conferencistas liberales, Jorge Bejarano (“Quinta conferencia” y “Sexta conferencia”), higienista; Simón Araújo (“Séptima conferencia”), maestro, y Lucas Caballero³⁴ (“Octava conferencia”), sociólogo y quien había sido general en la guerra de los Mil Días, cuestionaron los puntos de vista de Jiménez López, e introdujeron un sesgo claramente partidista en el debate, explicitando las causas políticas e institucionales de los problemas nacionales y la responsabilidad de los gobiernos conservadores en el atraso nacional.

Hibridación de las pedagogías del interés y las de la voluntad

Los discursos pedagógicos de los proponentes de la teoría de la degeneración de la raza en el país estuvieron atravesados por una tensión central entre prácticas basadas en los *intereses naturales* de la niñez del pueblo y las prescripciones para fortalecer su *voluntad* debilitada que constituía el elemento moral central de su diagnóstico.

³² Luis López de Mesa, “Segunda conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 78-110; Luis López de Mesa, “Tercera conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, *op. cit.*, p. 111-149.

³³ López de Mesa, “Segunda conferencia”, *op. cit.*, p. 80.

³⁴ Simón Araújo, “Séptima conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 255-292; Jorge Bejarano, “Quinta conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 178-212; Jorge Bejarano, “Sexta conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 213-254; Luis Caballero, “Octava conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 293-333.

Las primeras se legitimaban en el fundamento biologicista de la concepción de degeneración racial, en tanto el discurso reformista de la pedagogía internacional, cuya apropiación fue privilegiada en el país hasta mediados de los años treinta,³⁵ equiparaba intereses con instintos naturales. Las segundas, en armonía con lo que Oscar Saldarriaga ha denominado la *pedagogía oficial confesional* del país,³⁶ en este tema afín con las pedagogías católicas enfatizaban el postulado central del cristianismo institucional —desde san Agustín—, que permitía señalar como pecadores aun a los niños desde el nacimiento, en tanto dotados de esa voluntad libre y divina, dogma católico que permitía —en pedagogía desde Vives—³⁷ señalar como *voluntariamente* pecadores a todos los que desobedecieran la ley eclesiástica.

Se trataría, en efecto de la tensión en el país durante el periodo examinado, entre dos formas históricas de gobierno de niños y jóvenes en la escuela, la familia y las instituciones carcelarias y médico-psiquiátricas: las centradas en prácticas disciplinarias para fortalecer la voluntad en el escenario de la batalla católica por el uso virtuoso del libre albedrío, y las nuevas prácticas, propias de las sociedades de regulación que actuaban ya no tanto sobre el individuo reflexivo, sino que buscaban normalizar los flujos vitales de la población *sin que los individuos se percaten de ello*.³⁸

Hay tensión, entonces, entre lo que he denominado prácticas de formación y gobierno *directas* y prácticas *indirectas*.³⁹ El problema para la concepción católica centrada en la voluntad residía en que tanto

³⁵ A partir de 1936 las pedagogías modernas de fundamento biológico comienzan a ser desplazadas en la práctica y discurso estatal por la pedagogía *progresista* de John Dewey de carácter sociopolítico.

³⁶ Sáenz, Saldarriaga y Ospina, *Mirar la infancia...*, *op. cit.*, t. 1.

³⁷ Juan Luis Vives, *Vives. On education. A translation of De tradendis disciplinis of Juan Luis Vives, 1531*, Cambridge, University Press, 1913.

³⁸ Sobre las prácticas de regulación, véase Michel Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001; Foucault, *Seguridad, territorio y población...*, *op. cit.*

³⁹ Javier Sáenz Obregón, *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales/Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2007.

las concepciones internacionales recapitulacionistas como las nacionales de degeneración racial comenzaron a volverse hegemónicas en su concepción “científica” de que las aptitudes superiores del ser humano, tales como la voluntad, el pensamiento abstracto y la capacidad reflexiva serían ajenas a la infancia y sólo comenzarían a aparecer en la adolescencia.

Esta tensión puede ilustrarse en la crítica del médico Miguel Jiménez López, el formulador más sistemático en el país de la teoría de la degeneración de la raza, contra los postulados del pragmatismo estadounidense. En esto, Jiménez López resultó ser más papista que algunos de los especialistas de lo sagrado, ya señalados, de esa secta de la obediencia institucional.

Para el pragmatismo, tanto el de William James como el de John Dewey, hay un conjunto de actos reflejos y hábitos desarrollados por el *animal social humano*, sobre los cuales es mejor no reflexionar ni hacer conscientes. Se trata de la dimensión romántica del pragmatismo estadounidense —ignorada por sus críticos y por muchos de sus seguidores—, que considera que algunas de las formas espontáneas o naturales en las que sentimos, pensamos y actuamos no necesitan ser corregidas, y que tratar de hacerlo hace que pierdan su intensidad y su relación con las fuerzas de la naturaleza que sobrepasan el control humano.

En el mismo campo de saber biológico/médico/psicológico en el cual Jiménez López pretendió sustentar su teoría de degeneración racial, James ya había introducido su crítica a la voluntad como facultad autónoma y espiritual. En un texto que circuló en el país a través de diferentes publicaciones periódicas dirigidas a maestros, James es enfático sobre el tema, que constituye, en efecto, una desacralización de la voluntad, al constatar la existencia de acciones humanas que ocurren sin su intervención:

Los antiguos psicólogos consideraban todos nuestros actos como debidos a una facultad particular llamada “la voluntad” sin cuyo *fiat* no era posible que el acto se produjera. Los pensamientos y las impresiones [...] no hubieran podido determinar la conducta sino merced al intermediario de este agente superior. Esta doctrina fue abandonada hace ya muchos años en seguida de haberse descubierto el fenómeno de la

acción refleja, en la cual, como es sabido, las impresiones sensitivas producen el movimiento inmediatamente y por sí solas.⁴⁰

Por su parte, Dewey, leído por los intelectuales colombianos y en las escuelas normales del país desde la década de los veinte, planteó dos concepciones que también ponían en cuestión los fundamentos psicológicos de las prácticas clásicas/católicas de la educación del carácter por medio del ejercicio de la facultad volitiva. En *Moral principles in education*⁴¹ critica la noción clásica sobre que la moral debe ser formada *directamente* y elabora su concepción de “un campo mayor de educación moral indirecta y vital, el desarrollo del carácter por medio de todas las agencias, instrumentalidades y materialidades de la vida escolar”.⁴² Mientras que en *Interest and effort in education* critica el dualismo clásico entre interés y esfuerzo, argumentando que se trata de dos dimensiones inseparables de la acción.⁴³

La crítica de Jiménez López a estas concepciones pragmatistas se dirige a lo que, según él, se convierte en el principio formativo de “hacer inconsciente lo consciente”. Relaciona este principio con su versión de las ideas pragmatistas, las cuales considerarían que los actos reflejos o instintivos “se ejecutan sin participación alguna de las facultades reflexivas y volitivas”, y lo que concluye es su corolario educativo: la formación de hábitos que se tornen automáticos por medio de la repetición de actos y la asociación espontánea de ideas.

Para el principal proponente de la teoría de la degeneración de la raza colombiana era inadmisibles que la formación se fundamentara en el principio de que “la moral no se halla seriamente constituida sino cuando se ha vuelto inconsciente”.⁴⁴ Este principio, limitaría la función

⁴⁰ William James, *Charlas pedagógicas*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1941, p. 136-137.

⁴¹ John Dewey, “Moral principles in education”, 1909, en *The middle works, 4: 1907-1909, op. cit.*, p. 265-291.

⁴² *Ibidem*, p. 268.

⁴³ John Dewey, “Interest and effort in education”, 1913, en *The Middle Works, v. 7: 1912-1914*, 15 v., Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979, p. 151-200.

⁴⁴ Miguel Jiménez López, “Lo inconsciente en la educación”, *Cultura*, Bogotá, v. 1, n. 2, 1915, p. 376.

del maestro a la organización de las asociaciones del alumno, reduciendo el carácter y la naturaleza del individuo a formas habituales de asociación de ideas. Jiménez López no estaba dispuesto a aceptar el “automatismo” en la formación moral ya que éste excluiría el “perfeccionamiento de la virtud” como resultado del esfuerzo de la voluntad en tanto facultad superior: “Una moralidad fundamentada sobre la fuerza de los hábitos no encierra ni mérito ni germen alguno de perfeccionamiento [...] no puede decirse que haya virtud allí donde faltan el esfuerzo y la acción triunfadora de la voluntad”.⁴⁵

Se pueden evidenciar dos tensiones centrales que atravesaron los discursos y las prácticas sobre la formación y el gobierno de los niños y adolescentes en Colombia en la tercera y cuarta década del siglo pasado, que le dieron a éstos un sello específicamente católico.

En primer lugar, aludo a la tensión entre *confianza* y *desconfianza* sobre las tendencias naturales infantiles y juveniles. En el corazón de la confrontación esbozada más arriba está, por un lado, la confianza/desconfianza en la capacidad instintiva o “espontánea” de los individuos para desarrollarse adecuadamente con amplios márgenes de libertad en relación con la intervención de autoridades “superiores” configuradas históricamente por el cristianismo institucional: la autoridad interna del juez/guía divino representado en la voluntad y la autoridad del maestro-apóstol en tanto pastor y formador *directo* de la virtud y el carácter.

En segundo lugar, me refiero a la tensión entre *modalidades directas* e *indirectas* de formar/gobernar a los individuos y a la población. Aquí, como en otras dimensiones de las prácticas formativas, se configuró en el país una serie de hibridaciones particulares, como aquella que aceptaba cierto automatismo instintivo en las prácticas de instrucción —de desarrollo de conocimientos y del pensamiento— pero que las combinaba con prácticas educativas católicas —de formación moral y social— de cultivo *directo*, explícito, visible, autoritario y reflexivo del carácter. Una de las principales hibridaciones que está en el centro del discurso de Jiménez López es la de la defensa de formas

⁴⁵ *Ibidem*, p. 387.

directas de educación de la voluntad, ya reseñada, junto con sus prescripciones para introducir en las políticas estatales un conjunto de prácticas médicas, higiénicas, nutricionales y de inmigración de razas “superiores”,⁴⁶ que son eminentemente *indirectas*. En estas últimas, el saber médico y el Estado debían intervenir sobre las fuerzas instintivas de los niños y los pobres, paradójicamente con la finalidad de fortalecer su voluntad a través de la vigorización de su cuerpo; en el escenario sagrado de la escuela debía seguirse escenificando el ritual católico del pastor interviniendo directamente sobre las almas del rebaño. Se trata de una reactualización del dualismo propio del cristianismo institucional: la configuración de intelectuales a la vez modernos y católicos, posicionados como médicos de cuerpos y como pastores de almas.

Infantilización de la población y defensa de la niñez

En los años veinte y treinta del siglo pasado en el país, la salvación de la raza y la creación de un futuro civilizado tuvo como blanco privilegiado a la infancia pobre. Se trató de un dispositivo dirigido a *crear* la infancia moderna y civilizada que también operaba como forma de *infantilización* de la población pobre, en el sentido cristiano institucional de Clemente de Alejandría, que describí en la segunda sección.

Mientras que a la niñez degenerada había que convertirla en infancia moderna, había que salvar al adulto degenerado de su estado de niñez pecaminosa y salvaje. Estas dos líneas de fuerza civilizatorias partían de una concepción común que adquirió una inusual intensidad

⁴⁶ Para Jiménez López, se debía promover en el país la inmigración masiva de “un producto que reúna, en lo posible, estas condiciones: raza blanca, talla y peso un poco superiores al término medio entre nosotros, dolicocéfalo: de proporciones corporales armónicas; que en él domine un ángulo facial de 82 grados aproximadamente [...] de reconocidas dotes prácticas [...] de un gran desarrollo en su poder voluntario, poco emotivo, poco refinado, de viejos hábitos de trabajo”. Jiménez López, “Nuestras razas decaen: algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares”, *op. cit.*, p. 38-39. Consideraba que las razas que reunían estas condiciones eran las provenientes de Suiza, Bélgica, Holanda y el sur de Alemania. *Ibidem*, p. 74-75, y Jiménez López, *La inmigración amarilla a la América*, 2a. ed., Bogotá, Escuela Tipográfica Salesiana, 1935, p. 73-80.

en el país, la cual relacionaba niñez, degeneración y salvajismo/pecado. Y esta intensidad se puede explicar en la medida en que, a diferencia de las teorías internacionales recapitulacionistas, al referirse a los “salvajes” o “primitivos”, la gran mayoría de los funcionarios, médicos, pedagogos y maestros colombianos no estaban pensando, tal como lo hacían los biólogos, psicólogos y médicos europeos y estadounidenses, principalmente en sociedades primitivas del pasado, sino que su referente de “atavismo” era la población pobre contemporánea de la nación.

Es así como, si ignoramos la especificidad del debate nacional, el siguiente texto del médico Jorge Bejarano podría leerse simplemente como una apropiación directa de la teoría de la recapitulación, como un parafraseo de lo que habían dicho, por ejemplo, Decroly, Claparède, Hall, Piaget o Ferrière:

El pensamiento del niño no es tampoco en pequeño o en miniatura el pensamiento del adulto. No es un pensamiento adulto rudimentario. No es porque carezca de experiencia, ni porque sus sentidos no hayan acabado su perfeccionamiento, por lo que el niño tiene una visión más o menos fantástica del mundo. Es porque difiere en naturaleza del adulto. ¿Qué hace el niño? Juega, inventa, imagina, fabula. Cree en sus ficciones: no trata de verificar, afirma, la experiencia no lo desengaña. Los deseos, apenas nacidos, son considerados como ya realizados. Interroga, pero su respuesta está ya lista. El salvaje, que para hacer llover apela a los ritos mágicos, explica el insuceso de esos ritos invocando el espíritu maligno. Es impermeable a la experiencia. Así los niños.⁴⁷

Pero en el contexto discursivo nacional de los años veinte, el “salvaje” de la cita no es un ancestro primitivo, se trata de la población colombiana pobre de los años veinte, imaginariamente situados como raza inferior.

Si bien en el célebre debate público de 1918 sobre *Los problemas de la raza en Colombia* Bejarano fue de los que se opuso a la concep-

⁴⁷ Jorge Bejarano, *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen*, Bogotá, Minerva, 1929, p. 28.

ción de degeneración racial formulada en las dos conferencias de Miguel Jiménez López, al plantear que los problemas nacionales de violencia y atraso económico no eran biológicos sino de atraso social, la repetida asociación entre infantilismo, salvajismo y población pobre degenerada fue la que se convirtió en discurso hegemónico. El dominio de esta idea siguió vigente en 1936, a pesar de las críticas progresistas a las que ya estaba siendo sometida desde el gobierno liberal y las instituciones de formación de docentes. Es así como en su curso de Psicología en la Escuela Normal Superior, baluarte del reformismo liberal, partido que había llegado al poder en 1930, el médico Maximiliano Rueda seguía argumentando lo siguiente: “en la mayoría de los casos, el pensamiento está guiado, *en especial en mentalidades primitivas o países como el nuestro*, por conceptos mágicos, como puede observarse en el niño, cuyo desarrollo intelectual incipiente es muy similar al de los hombres primitivos, y aquellos que son semicivilizados, ignorantes, rudimentarios o de escaso cultivo”.⁴⁸

Como lo ha señalado Helg,⁴⁹ los efectos de la concepción de la raza colombiana como raza degenerada y, por tanto, violenta, fueron de larga duración y traspasaron las fronteras partidistas. Es así como, aún en los años sesenta, se encuentran explicaciones racistas sobre la Violencia —escrita con mayúscula en los relatos nacionales, en parte por el alto número de muertos que se calcula en unos trescientos mil— entre conservadores y liberales a finales de la década de los cuarenta y primera mitad de los cincuenta: “En 1962, el médico psiquiatra liberal José Francisco Socarrás explica la concentración de la Violencia en las zonas rurales centrales del país por el mestizaje de sus moradores con los indios pijaos, cuya agresividad ya notoria antes y durante la conquista española habría sobrevivido hasta hoy”.⁵⁰

El dispositivo infantilizador al que he aludido tiene muchos elementos en común con aquel de los siglos xv a xvi en Europa, el principal

⁴⁸ Maximiliano Rueda, *Conferencias de psicología general dictadas por el Dr. Maximiliano Rueda en la Escuela Normal Superior*, Bogotá, 1936, Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, s. p. Las cursivas son mías.

⁴⁹ Helg, “Los intelectuales frente a la cuestión racial...”, *op. cit.*

⁵⁰ *Ibidem*, p. 53.

de ellos es el combate contra la cultura popular y contra otras formas de educación, diferentes de la escolarizada.⁵¹ Mucho se ha escrito sobre la escuela como productora de la drástica separación entre la vida de los adultos y la de la niñez y la juventud y como generadora de la moratoria, que retrasa su entrada definitiva al mundo de los adultos. Esta separación del mundo adulto, no sólo resultó por su secuestro en las escuelas, sino por su progresiva captura en la vida familiar para aislarlos de los escenarios adultos por fuera de ella, y finalmente fue separación en relación con los adultos dentro del mismo hogar con su distribución de espacios y tiempos para que los niños y las niñas no presenciaran la vida “secreta” de los adultos (sexualidad, expresiones emotivas intensas, temas controversiales). Pero hay poco reconocimiento del proceso histórico, desarrollado con especial intensidad en los siglos mencionados en Europa central: proceso de escolarización de la vida familiar por la apropiación de propósitos, concepciones, prescripciones y prácticas análogas a las de la escuela.⁵²

Pero también hay diferencias significativas que tienen que ver con la emergencia en el país en el periodo estudiado, de las nuevas formas de gobierno que Foucault denominó *sociedades de regulación* o de *seguridad*, que se fueron sobreponiendo sobre el gobierno característico de las sociedades *disciplinarias*.⁵³

El dispositivo civilizador de la niñez, como de la población pobre, operó tanto en las instituciones de encierro —familia, escuelas, hospitales, cárceles, instituciones para niños anormales y delincuentes— como en la regulación de los flujos de la población y la niñez en espacios abiertos. Fueron los lugares de encierro y, en especial, la escuela, los escenarios privilegiados para detectar las señales degenerativas en niños y jóvenes. En este sentido la mirada de maestros, jueces, médicos, psiquiatras y funcionarios del Estado fue orientada a visibilizar lo que

⁵¹ Sobre esto, véase Mijail Bajtin, *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Madrid, Alianza, 1987.

⁵² Sobre esto, cabe resaltar los tratados de Vives y Comenio para la educación en la familia que en efecto buscaban escolarizarla. Sáenz y Zuluaga, “Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen”, *op. cit.*

⁵³ Foucault, *Seguridad, territorio y población...*, *op. cit.*

he denominado “la infancia de la infancia”: el doble atavismo de los niños y las niñas de la población pobre del país.

Lo que estaba en juego era la conversión de una niñez, que era aún más primitiva de lo que era natural en sociedades civilizadas, en una infancia “normal” para sociedades modernas. Este dispositivo dirigió la mirada de los expertos hacia tres asuntos centrales de la niñez nacional: en primer lugar, al fortalecimiento de su debilitada voluntad para que fueran capaces de adquirir control sobre sus indisciplinados cuerpos, emociones y fantasías; en segundo, la intensificación de su energía vital —de tanta importancia para que se convirtieran en individuos productivos— por medio de la educación física para equilibrar sus tendencias degenerativas hacia la pasividad y el letargo, y en tercero, la prolongación de sus años de escolaridad —eso es, de su periodo de *infantilización*— necesaria para imitar a las razas civilizadas para las que las “leyes naturales”, según los discursos sobre la degeneración apropiados en el país, habrían previsto una infancia más larga para que los niños pudiesen adaptarse a la mayor complejidad propia de las sociedades modernas.

El ideal aquí era que la nueva escuela moderna y activa tuviera la capacidad de producir una infancia normal en el sentido moderno, como efecto, de una parte, de prácticas específicas de infantilización—obediencia, y de otra, de la separación de la niñez de la familia y los escenarios populares, cuyos hábitos “primitivos” no reconocían la especificidad sagrada de esta etapa de la vida, al acelerar de manera antinatural su entrada al mundo adulto. Se trató, en efecto, de una *guerra en el tiempo*: una guerra para contrarrestar la regresión degenerativa temporal hacia un pasado primitivo, y la búsqueda de un salto en el tiempo hacia un futuro civilizado, racional y moderno.

En cuanto a la familia, de manera paradójica y como efecto inesperado, teniendo en cuenta la militancia católica de los principales defensores de la teoría de la degeneración de la raza colombiana, éstos propusieron y pusieron en marcha una serie de estrategias para civilizar a la familia del pueblo, que le abrieron al Estado este escenario antes monopolizado por la Iglesia Católica. Fueron estrategias de puericultura, para enseñarle a los padres de los sectores populares cómo educar de forma escolarizada a sus hijos en la vida familiar; estrategias

de regulación de la actividad sexual, así como estrategias nutricionales e higiénicas para mejorar la salud de estas familias, articuladas con campañas de alfabetización de la población adulta.

Se trataba de intervenir sobre aquellas prácticas en la vida familiar del pueblo que contribuían a su degeneración. Las conclusiones del Quinto Congreso Médico Nacional y Primer Congreso Colombiano del Niño de 1936⁵⁴ son especialmente reveladoras de las nuevas prácticas modernas invasoras de la vida familiar del pueblo. Para la elite médica allí reunida, era necesario:

- “realizar la defensa del niño, por medio de una acción médica social precoz, múltiple, y que se extienda sin interrupciones, desde el descubrimiento y la corrección de los defectos morales y sanitarios de los progenitores hasta que el niño traspase la crisis de la pubertad”.⁵⁵
- Establecer el “certificado médico prenupcial que será obligatorio”.⁵⁶
- Establecimiento de la enseñanza de puericultura en los colegios secundarios femeninos.
- “Corresponde a los médicos la enseñanza de la fisiología, higiene y patología sexual que deberán ser dictadas en los colegios de enseñanza secundaria. Los médicos de los consultorios prenupciales y prenatales de las instituciones de asistencia materna y de los servicios de higiene social del niño y del adolescente deberán contribuir a preparar y orientar científicamente a los padres y maestros en todo lo relacionado con la educación sexual.”⁵⁷

El discurso hegemónico que le daba sentido a esta preocupación médica por la sexualidad del pueblo se dirigía a dos problemas centrales. En primer lugar, se destinaba a evitar que parejas degeneradas propagaran, a través de su procreación, la involución del pueblo, y en

⁵⁴ *Quinto Congreso Médico Nacional y Primer Congreso Colombiano del Niño*, Barranquilla, 1936.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 110.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 114.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 117.

segundo, a civilizar sus pasiones sexuales, ya que se consideraba que una de las principales causas de la multiplicación de niños degenerados era el exceso pasional en el momento del acto sexual procreador que sería constitutivo del “salvajismo” popular.

Dos escritos, difundidos por el Ministerio de Educación Nacional hacia la población pobre, ilustran los alcances prácticos del dispositivo que buscaba transformar las costumbres de la familia popular, cambio considerado necesario para crear una infancia civilizada.

El texto *El cuidado de la salud* de Calixto Torres Umaña⁵⁸ tiene como blanco la mujer del pueblo “en cuyo organismo reside el molde sacro de la raza y de cuya pericia depende, en grado sumo, el provenir físico del niño”, advirtiendo que sin los conocimientos que va a exponer “no tiene derecho a la maternidad”.⁵⁹ En el texto presenta una serie de prescripciones que apuntan hacia la *medicalización* de la vida familiar: la vigilancia médica de la mujer encinta, los cuidados por parte de una enfermera del recién nacido, la importancia de pesar al recién nacido para detectar su nivel de normalidad física, la regularidad de la alimentación del neonato, el tiempo en que se le debe dar leche materna, el tipo de alimentos que se le deben proveer, la forma de prevenir las enfermedades contagiosas que incluye la prevención de contactos físicos con los adultos, la prescripción de bañar a los niños diariamente incluyendo la temperatura ideal del agua y las características de su habitación que debe ser distinta a la de sus padres.

Por su parte, *La educación del carácter* del médico Eduardo Vasco Gutiérrez y la introducción que del texto hace Luis López de Mesa, ministro de Educación Nacional, presentan una serie de recomendaciones que apuntan a la *escolarización* y la *psicologización* de la educación del niño en la familia. La primera es desterrar las creencias populares, en palabras de López de Mesa: “que se terminen las consejas de espantos, de brujerías, de monstruos, de angustia ante la oscuridad, de alebrada posición ante bandidos y ladrones, de pánico a lo

⁵⁸ Calixto Torres, “El cuidado de la salud”, en *Nociones de puericultura*, introducción de Luis López de Mesa, Bogotá, Biblioteca Aldeana de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1936, p. 1-24.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 1.

desconocido. Enseñarle que la noche es meramente la sombra de la tierra”.⁶⁰ Otra recomendación es derrotar el lenguaje popular; según López de Mesa sería necesario “Desterrar inmisericordemente ese lenguaje sarpullido de interjecciones que afea nuestra plática social y familiar, indicando que ello es signo de pobreza de elocución, de vulgaridad y no de energía, como se cree, de suprema fealdad espiritual sobre todo”.⁶¹

El médico Vasco introduce en el medio de la familia popular, el conjunto de características propias del desarrollo normal de la infancia civilizada, para que los padres del pueblo puedan comparar a sus hijos con ellas y de esta forma entender las “circunstancias hereditarias, de nutrición y de ambiente” que pueden explicar su déficit. Se trataría de educar al niño desde su nacimiento, para lo cual desarrolla una serie de recomendaciones sobre cómo tratar el llanto infantil, los juguetes que debe tener y cómo se le debe vestir. Además de recomendaciones dirigidas a evitar los excesos disciplinarios, sugiere una serie de preceptos para garantizar la obediencia de los niños en la familia:

Aprenda el difícil arte de mandar con suavidad y prevención, y evite el doble escollo de la brutalidad y la debilidad para que su hijo no las explote mañana contra usted. No disminuya delante de su hijo la autoridad del maestro ni de la policía; con esto no hace más que socavar su propia autoridad. [...] Que su hijo vea siempre en usted la representación serena de la justicia: casi siempre una injusticia despierta la primera rebeldía.⁶²

En las prácticas civilizatorias de la infancia y de la población pobre en este periodo, como ya decía, se pueden encontrar los primeros ejemplos de las formas de gobierno que apuntan a la regulación de los movimientos de la población por fuera de los lugares de encierro. En primer lugar, está la preocupación por desalentar el trabajo infantil de

⁶⁰ Vasco, *El breviario de la madre*, *op. cit.*, p. 27.

⁶¹ *Ibidem*, p. 28.

⁶² *Ibidem*, p. 53.

esa inmensa masa de niños pobres que no habían sido escolarizados, planteada como un imperativo moral y de orden social moderno:

La explotación precoz del niño, empleado en trabajos que no necesiten ninguna formación profesional, he aquí el verdadero cáncer social que nos devora, he aquí, a mi modo de ver, la base sobre que descansa la mayor parte de nuestra delincuencia infantil [...]. Nuestra falta de legislación que proteja al niño ha permitido que éste sea explotado por los padres o por extraños. En ninguna otra ciudad del mundo puede verse lo que se observa en Bogotá y en casi todas las ciudades y pueblos de Colombia; el niño vago, el niño que implora la caridad pública, o el niño que vende [...]. Ese niño emancipado tempranamente de la tutela paterna, porque ya gana su jornal diario, es un rebelde que, cuando no la delincuencia, conduce inevitablemente a la prisión.⁶³

Pero si el destino civilizado y moderno para corregir la falta de obediencia de estos niños trabajadores sería el encierro escolar, como terminó siéndolo para la gran mayoría de ellos, junto con los flujos vitales de la alimentación, los movimientos del cuerpo y las pulsiones sexuales, las estrategias civilizatorias de la infancia y la adolescencia apuntaron a regular otro movimiento vital, y uno central para un país geográficamente fragmentado como lo es Colombia: sus trayectos en los diversos pisos térmicos. Se trata de las colonias escolares, introducidas en 1936 para corregir “la flaqueza que los malos climas imprimen en la personalidad de nuestro pueblo” y en especial en niños y adolescentes.⁶⁴

Aunque en una escala mucho menos masiva que la propuesta inicialmente por el ministro de Educación Nacional, se creó este tipo de colonias en climas fríos templados para los escolares de climas calientes, considerados especialmente nocivos para la salud física, moral y mental de la población. Ya lo había dicho Decroly⁶⁵ en sus conferencias

⁶³ Bejarano, *La delincuencia infantil en Colombia...*, *op. cit.*, p. 25-26.

⁶⁴ Luis López de Mesa, “Tres instituciones pedagógicas colombianas”, *Revista de las Indias*, v. 2, n. 7, 1937, p. 51.

⁶⁵ Ovidio Decroly, *El doctor Decroly en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1933.

de 1925 en el país: ninguna gran civilización ha prosperado en climas tropicales.

Epílogo

Como lo hemos argumentado en otro trabajo,⁶⁶ contra los relatos históricos que contraponían tradicionalismo católico y conservador con modernidad liberal en el país, es evidente que los intelectuales católicos hicieron parte de las fuerzas “modernizadoras” de la pedagogía colombiana y de las intervenciones estatales hacia la población pobre en la década de los veinte y treinta.

En este escrito, una perspectiva temporal y analítica más amplia ha permitido problematizar, tanto las particulares hibridaciones en el país entre discursos y prácticas científicas y conceptos, dogmas y prácticas católicas como lo que he denominado la *catolización* de los discursos y estrategias escolares y estatales que tuvieron como blanco a la niñez popular en los años veinte y treinta.

Las claves analíticas que hicieron posible una nueva perspectiva sobre la forma de mirar y actuar sobre la infancia en el periodo examinado fueron fundamentalmente dos: en primer lugar, una visión de larga duración sobre la escuela y las prácticas pedagógicas, y en segundo lugar, el “descubrimiento” de la invención cristiana de la infancia. Estas dos claves se articularon a la sospecha, desarrollada en el estudio inicial de 1997 en conversaciones con Oscar Saldarriaga, su coautor, sobre los discursos de los promotores nacionales de la escuela nueva o escuela activa que celebraban la absoluta “novedad” de sus conceptualizaciones y prácticas sobre la infancia. Si bien de manera evidente las teorías evolucionistas, la pedagogía activa, la medicina experimental y la psicología experimental y clínica, apropiadas en el país de manera especialmente intensiva en las dos décadas examinadas, contribuyeron a transformar las formas de mirar y actuar sobre la niñez, creo haber demostrado la recurrencia de conceptos y prácticas propias del cristianismo institucional en el país que, a mi juicio, son las que contribuyeron

⁶⁶ Sáenz, Saldarriaga y Ospina, *Mirar la infancia...*, *op. cit.*

a configurar la especificidad del dispositivo nacional, a la vez modernizador y catolizador, que tuvo como objeto privilegiado la niñez pobre y el pueblo degenerado.

Bibliografía

- Aldana, Luis Eduardo, *Algo sobre higiene escolar. Tesis para optar por el título en Medicina y Cirugía*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina y Ciencias Naturales/Imprenta San Bernardo, 1921.
- Anzola, Gabriel, *Orientaciones sobre segunda enseñanza*, Bogotá, Librería Colombiana, 1939.
- Araújo, Simón, “Séptima conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 255-292.
- Ariès, Philippe, *Centuries of childhood*, London, Penguin Books, 1986.
- Arroyave, Julio, *Una ficha de admisión para la primaria. Contribución a la organización de las escuelas de Antioquia*, Medellín, Facultad de Ciencias de la Educación, Antioquia, 1935.
- Atuesta, Gabriel, *La mujer moderna ante Dios, en la sociedad y ante el derecho, pugna cruel entre su instinto y las costumbres*, Bucaramanga, Marco A. Gómez, 1940.
- Bajtín, Mijail, *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Madrid, Alianza, 1987.
- Bejarano, Jorge, *La educación física. Tesis para el doctorado en Medicina y Cirugía en la Facultad de Medicina de Bogotá*, Bogotá, Arboleda y Valencia, 1913.
- , “Quinta conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 178-212.
- , “Sexta conferencia”, en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 213-254.
- , *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen*, Bogotá, Minerva, 1929.
- Bernal Jiménez, Rafael, “La escuela defensiva”, *Educación*, órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, v. 1, n. 1, 1933, p. 65-69.
- , *La reforme educative en Colombie*, Roma, Imprimerie Agustiniene, 1932.

- Borda, Alberto, *Higiene escolar y edificios para las escuelas, ponencia presentada al Segundo Congreso Médico Nacional*, Bogotá, Escuela Tipográfica Salesiana, 1917, Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.
- Caballero, Luis, "Octava conferencia", en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 293-333.
- Cáceres, María Josefa, *La adolescencia femenina en Colombia*, tesis de grado en Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 1936.
- Clemente DE Alejandría, *El pedagogo*, Madrid, Biblioteca Clásica Gredos, 1988.
- Decroly, Ovidio, *El doctor Decroly en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1933.
- Dewey, John, "Moral principles in education", 1909, en *The Middle Works, 4: 1907-1909*, 15 v., Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977, p. 265-291.
- , "Interest and effort in education", 1913, en *The Middle Works, 7: 1912-1914*, 15 v., Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979, p. 151-200.
- Díaz, Daniel, "Las tres estrategias biopolíticas del siglo XX en Colombia (1873-1962)", en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (eds.), *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2008, p. 42-69.
- Foucault, Michel, *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- , *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- , *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France 1978-1979*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Helg, Aline, "Los intelectuales frente a la cuestión racial en el decenio de 1920: Colombia entre México y Argentina", *Estudios Sociales*, órgano de la Fundación Antioqueña de Estudios Sociales, Medellín, n. 4, 1989, p. 29-53.
- , *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Bogotá, CEREC, 1987.
- James, William, *Charlas pedagógicas*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1941.

- Jiménez López, Miguel, "Lo inconsciente en la educación", *Cultura*, Bogotá, v. 1, n. 2, 1915, p. 376-381.
- , "Nuestras razas decaen: algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares", en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 3-78.
- , "Novena conferencia", en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 333-367.
- , *La inmigración amarilla a la América*, 2a. ed., Bogotá, Escuela Tipográfica Salesiana, 1935.
- López de Mesa, Luis, "Segunda conferencia", en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 79-110.
- , "Tercera conferencia", en *Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920, p. 111-149.
- , "Tres instituciones pedagógicas colombianas", *Revista de las Indias*, v. 2, n. 7, 1937, p. 50-53.
- Los problemas de la raza en Colombia*, Bogotá, Cromos, 1920.
- MacIntyre, Alisdair, *Historia de la ética*, Barcelona, Paidós, 1971.
- Muñoz, Diego Alejandro, "El evolucionismo social y la sociobiología especulativa en los autores de la degeneración de la raza: raza y evolución en Colombia entre 1900 y 1940", *Revista Educación y Pedagogía*, n. 42, 2005, p. 129-144.
- Pío XI, papa, *Encíclica divini illius magistri* [De la educación cristiana de la juventud], 1929.
- Quinto Congreso Médico Nacional y Primer Congreso Colombiano del Niño*, Barranquilla, 1936.
- Putnam, Carlos, *Tratado práctico de medicina legal*, Bogotá, Imprenta de Antonio M. Silvestre, 1896.
- Roselli, Humberto, *Historia de la psiquiatría en Colombia*, 2 t., Bogotá, Horizontes, 1968.
- Rueda, Maximiliano, *Conferencias de psicología general dictadas por el Dr. Maximiliano Rueda en la Escuela Normal Superior*, Bogotá, Archivo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 1936.
- Sáenz, Javier, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Medellín, Universidad de Antioquia/Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Colciencias, 1997, t. 1 y 2.

- Sáenz Obregón, Javier y Olga Lucía Zuluaga, “Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen”, *Memoria y Sociedad*, revista del Departamento de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, v. 8, n. 17, 2004, p. 9-26.
- Sáenz Obregón, Javier, *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales/Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2007.
- Saint Augustine, *Confessions*, Baltimore, Penguin Classics, 1961.
- Suárez, Senén, *La selección médico-pedagógica de los niños anormales y degenerados. Estudio para el doctorado en Medicina y Cirugía*, Bogotá, Cromos, 1926.
- Tejeiro, Luis Jorge, “Importancia de la psicología en la didáctica”, *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, t. I, v. 58, 1919, p. 300-312.
- Torres, Calixto, “El cuidado de la salud”, en *Nociones de puericultura*, introducción de Luis López de Mesa, Bogotá, Biblioteca Aldeana de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1936, p. 1-24.
- Uribe, Jorge, “Sociología biológica, eugenesia y biotipología en Colombia y Argentina (1918-1939)”, en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (eds.), *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2008, p. 204-221.
- Urrutia, Uldarico, “La educación de la raza”, *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, t. IX, n. 87, 1918, p. 161-170.
- Vasco, Eduardo, “Educación del carácter”, en *Nociones de puericultura*, introducción de Luis López de Mesa, Bogotá, Biblioteca Aldeana de Colombia, 1936, p. 25-56.
- , *El breviario de la madre*, 2a. ed., Medellín, Bedout, 1956.
- Vives, Juan Luis, *Vives. On education. A translation of “De tradendis disciplinis” of Juan Luis Vives, 1531*, Cambridge, University Press, 1913.
- Zuluaga, Olga Lucía y Gabriela Ossenbach (eds.), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX*, Bogotá, Universidad del Valle/Universidad de los Andes/Universidad Pedagógica Nacional/Universidad de Antioquia/Colciencias, 2004.