



Funcionamiento de la filosofía de la educación en la formación de maestros antioqueños (1951-1974)

Por CARENT LÓPEZ ARISTIZABAL

carentlopez@gmail.com

1. Orientaciones teóricas y metodológicas

La investigación, a nivel teórico y metodológico, se inscribe en los análisis históricos sobre la educación y pedagogía en Colombia, elaborados por el Grupo de Investigación de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP).

Esta elección obedece a las posibilidades que ofrece el utillaje conceptual construido por el grupo, a partir del enfoque arqueológico de Foucault, para analizar el saber más allá de los límites que establece la epistemología. De ahí que nociones como prácticas de saber, saber pedagógico, apropiación, poder moral, rejillas de apropiación e intelectual orgánico¹, entre otros; son importantes para pensar los procesos de producción y circulación de aquellas fuerzas que se constituyen como una condición para la configuración de la filosofía de la educación.

El objetivo por tanto, es comprender su funcionamiento, las relaciones de saber y poder que permitieron su constitución e incorporación a los programas de formación de maestros en las Escuelas Normales y Facultades de Educación de Antioquia, sus procedencias, reconceptualizaciones, transformaciones, continuidades y discontinuidades, las formas de saber que la articulan y, por supuesto, las relaciones que se establecen entre filosofía y pedagogía, así como entre saber, ciencia y educación.

Para ello entonces se propone visibilizar las formas de apropiación y circulación de esta disciplina a través de los manuales y la producción académica en torno a la filosofía de la educación, las publicaciones en revistas y periódicos de la época, los debates, las reformas

¹ Esta noción es desarrollada por Antonio Gramsci -Véase La formación de los intelectuales (1967)- y reconceptualizada por el profesor Jesús Alberto Echeverri en su libro Santander y la Instrucción Pública (1819-1840).



curriculares, la normatividad de la época y otros registros del periodo encontrados en fuentes escritas como la prensa.

2. La filosofía de la educación en los programas de formación de maestros:

Durante la restauración conservadora² (1946-1953) la educación constituyó una pieza clave para la regeneración moral y social de los individuos. El dispositivo de escolarización tuvo como propósito central restaurar el orden social mancillado por las prácticas y dinámicas implementadas durante el periodo del partido liberal (1934-1938).

La instauración de esta nueva moral social supuso para el ámbito educativo eliminar todo vestigio de la escuela activa, así como los fines sociales, políticos y culturales agenciados por el gobierno liberal. Para ello, fue necesaria la reorganización de los contenidos de enseñanza, la redefinición de los métodos, los objetivos de formación y la re-orientación de los procesos de formación de maestros; en resumen la aplicación de estrategias conducentes a elaboración y construcción de saberes y prácticas afines al proceso de re-socialización.

Disposiciones legales y discursos educativos, apuntaron a reforzar los vínculos entre instrucción y religión, estado e iglesia, otorgando una mayor participación al poder eclesiástico en los asuntos educativos y políticos. Así mismo, se generó un proceso de transformación, selección e intensificación de los saberes impartidos en las escuelas y facultades con el ánimo de incluir aquellos que fueran funcionales a las intenciones de moralización y culturización de los ciudadanos por parte del estado.

Este interés por reorganizar la vida de los individuos acorde con el dogma de la religión católica llevó al afianzamiento de la enseñanza de la filosofía fundamentada en el canon neotomista, y a la incorporación de nuevas asignaturas en los programas de formación docente de las escuelas normales, entre ellas cabe destacar la Filosofía de Educación.

² Esta expresión fue empleada por Rubén Sierra Mejía en su libro *La Restauración Conservadora (1946-1957)*, para referirse al periodo denominado “la violencia”, periodo en el que se propuso la restauración del partido conservador.





Con el decreto 864 de 1950 sancionado durante el gobierno de Laureano Gómez (1950-1953) se incluyó esta disciplina en los años cuarto, quinto y sexto del pensum de las escuelas normales regulares del país, y posteriormente, en las Facultades de Educación.

Para el caso concreto de Antioquia, conviene resaltar el plan de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia³ y de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

La inclusión de la filosofía de la educación como asignatura en el ciclo profesional, se justifica porque la filosofía como retora de las ciencias suministra los fundamentos acerca de los valores, la naturaleza, los fines de todos los seres y las cosas (...) lo esencial de la pedagogía es el ideal educativo el cual se basa en el concepto de vida que ofrece la filosofía (Rodríguez, 1965, p.221)

Se podría señalar que la constitución de esta asignatura estuvo relacionada con el interés por establecer el gobierno moral de los individuos⁴, vinculado al proyecto de restauración social promovido por los sectores políticos de la época. Allí la filosofía de la educación sirvió como medio para la moralización y conducción⁵ de la población.

La concepción de vida ligada a la cultura y los valores proporcionada por esta disciplina se utilizó con fines moralizadores acordes con los objetivos de la nación. En este sentido, la Filosofía de la educación apropiada en el contexto de la violencia bipartidista, de las tensiones generadas por la potestad educativa y otro sin número de oposiciones, da cuenta de las apuestas de profesionalización, y esencialmente, de la configuración de un *gobierno de las almas y de los cuerpos* de los individuos.

Los primeros manuales y publicaciones relacionadas con esta disciplina, constituyeron un esfuerzo por llevar a cabo esta misión a través de los nexos entre filosofía y pedagogía, y su

³ La Facultad de Ciencias de la Educación fue creada por el gobierno Departamental mediante Decreto No. 342 de 19 de junio de 1953

⁴ El término es retomado de la obra de Foucault –el sujeto y el poder (1994)-, y alude al proceso de conducción de los individuos, entendiendo por conducción aquella actividad que se concentra y ejerce en el régimen de las instituciones políticas estatales (denominado gubernamentalidad y religiosas (poder pastoral) (Foucault, 2006).

⁵ (...) es la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también es la manera de conducirse, la manera de dejarse conducir, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción (Foucault 2006, 223).



afianzamiento como fundamento teórico y crítico más general de toda la actividad educativa, es decir, como condición de una pedagogía verdaderamente formativa⁶.

Nicolás Gaviria, Félix Henao Botero, María Ceballos Uribe, Julio Cesar Arroyave y Cayetano Betancur⁷ son algunos de los autores que presentaron diversas líneas de pensamiento sobre la filosofía de la educación, sustentados en una concepción de filosofía de la educación como pedagogía.

Esta concepción, aunque apropiada de diversas tradiciones como la neocolástica promovida por Joseph Mercier, y afianzada por Franz de Hovre; la línea filosófico-historicista de W. Dilthey, y la filosofía realista de Augusto Messer, tienen en común la alusión a la orientación cardinal de la vida, la cultura, los valores y la relación entre filosofía y pedagogía.

3. Funcionamiento de la Filosofía de la Educación:

Nicolás Gaviria, primer decano de la Facultad de Ciencias de la educación, “funcionario y representante del partido conservador ante los cuerpos colegiados en representación de dicho partido” (Villegas, 2002, p. 69), propuso una filosofía como pedagogía.

En su manual Filosofía de la Educación, esta disciplina es asumida como una filosofía pedagógica acorde con los presupuestos desarrollados por Franz de Hovre, fundamentados en el movimiento Neocolástico⁸. Para el autor, la filosofía y la pedagogía estaban

⁶ En los manuales del periodo, la filosofía de la educación se articuló a la pedagogía como su base teórica, de hecho se consideró que la pedagogía, para ser efectiva, debía orientarse por la filosofía.

⁷ Los autores citados podrían considerarse personajes importantes para el desarrollo del ámbito de la filosofía y de la educación. Félix Henao Botero fue rector de la Universidad Católica Bolivariana y fundador de la Facultad de Filosofía y Letras (1954) de la misma Universidad; publicó diversos artículos y trabajos sobre Filosofía de la Educación. María Ceballos Uribe, rectora del Instituto Isabel la Católica, presentó algunos artículos sobre Filosofía y pedagogía, y filosofía de la Educación. Julio Cesar Arroyave fue un profesor destacado de la Universidad de Antioquia, por sus contribuciones al desarrollo de la Filosofía y la filología; escribió gran variedad de libros sobre filosofía y literatura. Cayetano Betancur fue abogado, filósofo, sociólogo, y profesor universitario, reconocido por sus aportes al desarrollo de los estudios filosóficos en Colombia, considerándose así como uno de los normalizadores de la filosofía en el país.

⁸ La Neoescolástica es un movimiento de renovación de la filosofía tomista (La filosofía de Santo Tomás de Aquino), cuya apuesta principal fue la articulación entre filosofía tomista y Ciencia, y con ello, la posibilidad de fortalecer la filosofía, en tanto metafísica, como una prolongación natural de las ciencias (Coreth, et al., 1994)



íntimamente relacionadas toda vez que “los problemas fundamentales de la pedagogía deben ser estudiados a la luz de la filosofía y los problemas de la filosofía a la luz de la pedagogía”. (De Hovre, 1952, p. 13).

Desde esta perspectiva, la filosofía de la educación era la disciplina que debía estructurar y orientar a la pedagogía pues “Pedagogía sin filosofía y teología es ilusión inconcebible, es puro fraude psicológico o manipulación técnica, para no decir que es puro cultivo de impulsos animales” (Gaviria 1963, p.6)

Lo anterior evidencia el carácter indispensable otorgado al curso filosofía de la educación para la formación de maestros; proceso en el que era imprescindible una adecuada instrucción filosófica pues ésta proporcionaba una acertada concepción de vida, “un ideal que explica su significado y polarice la conducta” (Gaviria, 1963, p. 12).

(...) Y lo esencial de en la pedagogía es el ideal educativo en el que se basa el concepto de vida que ofrece la filosofía en que se inspire. Es ese conceptos de la vida y los a él inherentes lo que el pedagogo debe ir a buscar en la disciplina filosófica, lo que es imprescindible para su formación profesional.....que el ideal de educación derive del concepto de vida humana apenas es natural porque precisamente aquel “hombre” que presenta la filosofía a la luz del ideal es el que se propone formar la educación sacándolo del hombre concreto que toma en sus manos. Del hombre que es, debe sacar el hombre que debe ser. (Gaviria, 1963, p. 13)

Ahora bien, el concepto de vida al que remiten estos autores no es cualquiera sino propiamente aquella noción sólidamente fundada en firmes principios y en un noble ideal de conducta, es decir, la concepción proporcionada por la filosofía de la educación de corte católico.

Esto sugiere dos aspectos relevantes. El primero, que la filosofía de la educación propuesta en manual de Nicolás Gaviria confería al maestro la capacidad de discernir entre las múltiples formas de vida presentes en las doctrinas filosóficas educativas. Segundo, la pedagogía era



asumida como el laboratorio donde las diversas filosofías de la vida⁹. De este modo, el maestro sólo podía efectuar la empresa educativa al reconocer no sólo la concepción de vida que concretaba determinada corriente filosófica sino además al diferenciar aquellas que eran unilaterales- profanas, erradas por su carencia de valores- de aquellas que no lo son.

De ahí entonces que el manual propuesto por Gaviria en 1955, no se restringió a presentar la noción de la filosofía de la educación apropiada del movimiento neoescolástico¹⁰. Su desarrollo estuvo sustentado en el análisis de aquellas doctrinas que resultaban nefastas para el quehacer educativo, por ser contrarias a la concepción de vida de la filosofía neoescolástica¹¹.

Sus principales críticas se dirigieron al naturalismo positivista, al positivismo, el pragmatismo, la escuela activa y el psicoanálisis, entre otras corrientes filosóficas. Todas ellas basadas en los saberes experimentales y modernos que se oponían de manera radical a la pedagogía suprema o verdadera, a saber, la “pedagogía católica”. Estas perspectivas fueron asumidas por Gaviria, como mitos irracionales del hombre moderno que deterioraban el campo de la verdadera pedagogía.

La crítica principal al naturalismo positivista radica en su concepción de la evolución del hombre cuya principal consecuencia es la negación de la experiencia suprasensible y con ello toda probabilidad de la existencia de Dios (Gaviria, 1955)

⁹ Conviene aclarar que esta alusión de Nicolas Gaviria a los laboratorios donde se concretan las formas de vida de la filosofía, no está relacionada con la concepción de educación en Dewey, a saber, como un “escenario para la experimentación en dónde se corroboran las distinciones filosóficas”, es decir, como una práctica que se encuentra ligada a la filosofía, en tanto práctica, para reflexionar sobre la acción educativa (fines, medios) desde la experiencia y la observación de las dinámicas escolares (Sáenz, 2008). En contraste con esto, la afirmación de Gaviria alude a la filosofía como una fuente imprescindible para la pedagogía, estableciendo una clara diferenciación entre ambas, la primera, es la base o fundamento, esto es, la teoría (externa a la escuela, si se quiere descontextualizada); la segunda, constituye el ámbito de la práctica, distante del corpus teórico. La diferencia entre ambos autores es clara: en Dewey se presenta una articulación que da cabida al diálogo y a la retroalimentación; en Gaviria, se observa una especie de subordinación al reforzar las divisiones entre teoría y práctica.

¹⁰ En el proemio del manual, se destacó la importancia que tuvo la filosofía de Santo Tomás de Aquino para el desarrollo de esta obra y los trabajos del Cardenal Désiré Mercier, así como los de Franz de Hovre.

¹¹ Doctrinas que proponían como realidad suprema un valor relativo en la ordenada jerarquía de valores que deben subordinarse al fin superior de la vida (Gaviria, 1955, pág.19)



Para Nicolás Gaviria la perspectiva positivista, representada en Hebert Spencer y Valentín Latelier, propuso una teoría educativa fundamentada en criterios biologists y cientistas, que degradaban al sujeto en la medida en que lo reducían al ámbito de lo material, de las fuerzas e impulsos físicos y de la vida natural (Gaviria, 1955). Esto significa que el educando debía estar orientado hacia la vida natural, y acorde con la fuerza evolutiva, pues ella había posibilitado el devenir del hombre animal en un hombre racional, cuyo perfeccionamiento se dio gracias al progreso indefinido de la evolución universal.

El ideal de la educación Spenceriana (bienestar material, defensa contra el hambre, el frío, las enfermedades, la miseria, el dolor) es incompleto y degradante. El educando baja al plano de la vida animal, sus fines superiores quedan eliminados (Gaviria, 1955, p.47)

Consecuencia de esta postura es el desconocimiento de las leyes espirituales en virtud del reconocimiento de las leyes del universo y de la evolución moral, encargadas de definir la conciencia del hombre: Aquello que es bueno radica en su capacidad para aumentar “la vida en todos” (Gaviria, 1955, p.47), y lo que sirve al hombre- provechoso para su desarrollo evolutivo- reside en el mundo físico, material y biológico

Se trataba por tanto, de una idea que va en detrimento de los valores detentados por la filosofía neoescolástica, al constituir la naturaleza como el eje orientador del individuo. Lo que a su vez suponía que el maestro no interviniera directamente, su participación consistía en disponer todo para que los procesos naturales le permitieran al niño identificar “las consecuencias naturales de sus actos”. (Gaviria, 1955, p.48).

Este proceso regentado por la educación positivista, implicaba un peligro al instruir sobre el acontecer mismo del mundo a través de la evolución mecánica, desconociendo la capacidad del maestro para dirigir y en consecuencia, para gobernar:

Como la ciencia positiva no puede sobrepasar el mundo de los hechos naturales y como es por sí misma indiferente a las direcciones de la vida humana, la ciencia no puede arrogarse para sí el derecho a educar, ya que la educación, además de su función didáctica o científica, tiene que cumplir la directiva o tética. Ella imprime direcciones, comprende principios, señala normas y fines, o no es educación. Esta como función de conducción tiene al educando ante la vista en lo que debe ser, se propone a plasmación de su ser ideal (Gaviria, 1955, p.50)

En esta misma línea el autor ubicó al naturalismo, cuya propuesta formativa basada en los presupuestos de Rousseau, proclamó la inoperancia del maestro, los fines y el ideal de





hombre. Sin ello, la tarea de guiar al rebaño resultaba imposible e ineficaz, pues “destruye por principio la ineficacia de la educación limitándola a una tarea puramente preservativa o negativa”. (Gaviria, 1955, p.28) fomentando una libertad sin límites y el descontrol del individuo.

En cuanto al pragmatismo y la escuela activa, Gaviria las definió como doctrinas basadas en filosofías irracionales por prescribir una educación fundamentada en un criterio social radical.

El pragmatismo, a través de su concepción de *homo faber*, promovió como fin de la educación la realización del individuo por medio del desarrollo social, al margen del despliegue moral.

Por otro lado, la apuesta de la escuela activa se dirigió a fortalecer aquellas disciplinas que eran útiles para el desarrollo natural del individuo, además propuso el trabajo manual y la técnica como el fin de la vida. De ahí entonces que para el autor, “la pedagogía de la escuela activa constituía un compendio de todos los factores irracionales o vitales (...) resumiendo las diversas tendencias psicológicas, sociológicas y científico natural de los últimos tiempos” (Gaviria, 1955, p.63), pues su énfasis en el despliegue de la individualidad del niño, en función de sus intereses y deseos, hacen de esta propuesta una vía peligrosa para la sana moralidad del estudiante.

Finalmente, concibió que el centro de la filosofía de carácter irracional se encontraba en dos vertientes: la psicología de Pavlov y Freud.

En el primer caso, si bien Gaviria reconoció como elementos fundamentales del proceso educativo el condicionamiento del individuo y su estimulación, necesarios para el desarrollo de ciertas habilidades y la generación de estímulos conducentes a determinados tipos de repuesta¹², estuvo en desacuerdo con la teoría de Pavlov pues desde esta perspectiva la

¹² Hay que tener en cuenta que el reconocimiento de ciertos aspectos del campo psicológico para el desarrollo educativo tiene que ver con los propósitos de renovación de la filosofía tomista. La neoescolástica dirigió sus esfuerzos a establecer una simbiosis entre ciencia y filosofía, de manera que esta se encontrará a la altura de las discusiones científicas de la época.



conducción que debía ejercer el maestro no estaba determinada por un ideal trascendente, sino por un ideal propio del ámbito material¹³.

En el segundo caso, esta doctrina representó “la última y más difundida psicología irracional (...) la llamada psicología profunda psicoanalítica fundada por Freud” (Gaviria, 1955, p.63), en tanto identificaba el impulso sexual como uno de los principales motores de la acción humana.

Para el autor, se trataba de una teoría que invisibilizaba y deslegitimaba la función de la moral, vertebra de la civilización y la cultura, al concebirla como mecanismo de represión que ha contribuido al deterioro psíquico del hombre y por ende, a su deterioro físico.

La presentación dogmática y moralizadora de la filosofía de la educación que expuso Nicolás Gaviria, conlleva explícitamente la concepción del maestro como un instrumento para la consolidación de la hegemonía de los valores católicos, por lo cual su función remite a la implementación de estrategias que posibiliten la conducción de los individuos. Esta condición, aunada a los propósitos sociales y políticos, convirtió su propuesta en un eje fundamental para la preparación del magisterio antioqueño¹⁴.

Sus ideas no sólo circularon en los manuales de filosofía de la educación para Escuelas Normales y Facultades, en las publicaciones de las revistas del país y en las disposiciones legales del periodo, estas fueron ampliamente apoyadas y difundidas por otros personajes como José Félix Henao, rector de la Universidad Pontificia Bolivariana y María Ceballos Uribe, rectora del Instituto de Enseñanza Pedagógica Isabel la Católica.

¹³ De acuerdo con Gaviria, esta concepción genera una ruptura de la dualidad cuerpo mente. La teoría acerca del comportamiento objetivo, da cuenta de que no existen capacidades innatas toda vez que lo adquirido por el individuo obedece a un proceso de condicionamiento que permite tener unas conductas aprendidas por medio de la conexión entre estímulos y reflejos. Esto implica el desconocimiento de lo trascendente.

¹⁴ Nicolás Gaviria no sólo fue un académico destacado, también ocupó diversos cargos en la esfera política, como asesor del Ministerio de Educación y director nacional de enseñanza secundaria durante el gobierno de Laureano Gómez, promovió el plan Gaviria (1950)- plan de estudios de la enseñanza primaria, urbana, rural y normalista basado en la simplificación e intensificación- con el cual logró intensificar la enseñanza de la filosofía y establecer la filosofía neoescolástica como un lineamiento para su enseñanza.



De este modo, María Ceballos Uribe, aludiendo a las batallas entre las distintas filosofías de la vida, afirmó en la revista Educación Antioqueña que

Las perniciosas ideas de los enciclopedistas, quienes concibieron las ciencias desligadas de las ideas de Dios, no tardaron en invadir el campo de la educación. Fue entonces cuando el naturalismo tomó diversos nombres según las ideas dominantes de sus preconizadores, ideas que en la práctica van a pasar al materialismo ateo: positivismo, evolucionismo y socialismo ateo. (Uribe, 1955, p. 48)

Aunado a ello, expuso cada una de las corrientes y sus efectos para el quehacer educativo, similar al desarrollo presentado por Nicolás Gaviria.

Se podría afirmar por tanto, que la apuesta por inocular en el cuerpo de los estudiantes y maestros, los valores cristianos a través de una filosofía pedagógica de clara orientación católica, supuso una lucha contra la apropiación de los saberes experimentales y la circulación de aquellas corrientes filosóficas promovidas durante el proceso de normalización¹⁵, opuestas al dogma cristiano.

3.1. La filosofía de la educación como pedagogía: articulación de nuevas corrientes

Además de los trabajos presentados por intelectuales afines a los gobiernos de la época en cuestión a propósito de la filosofía de la educación como pedagogía, cabe resaltar las publicaciones de Julio Cesar Arroyave y Cayetano Betancur, quienes desarrollaron

¹⁵ Frente al proceso de normalización existen dos posturas. La primera, sustentada por algunos intelectuales (Rubén Sierra Mejía, Damián Pachón Soto, Guillermo Hoyos), quienes definen la normalización como un momento de la historia de las prácticas intelectuales en Colombia: “Un momento en el que la filosofía, según los mismos normalizadores, adquiría por primera vez un papel claro y destacado dentro la sociedad y la cultura de este país” (López, 2012, p. 312). Este momento fue considerado fundamental pues propició una fractura radical con “la herencia del pensamiento colonial”, que posibilitó su secularización y la inauguración de la filosofía moderna en Colombia. La segunda postura se puede observar en los trabajos desarrollados por Oscar Saldarriaga a propósito de la apropiación de la Filosofía Neotomista en Colombia y de la configuración de la filosofía escolar, trabajos en los que se resalta el papel preponderante del catolicismo en la transición hacia la modernidad industrial. Desde esta perspectiva, el proceso de normalización no constituye el inicio de la filosofía moderna en Colombia, especialmente si se tiene en cuenta que la restauración de la filosofía tomista, en el marco de la regeneración conservadora y del acuerdo por el Concordato firmado con la Santa Sede en 1887, constituyó una “estrategia del catolicismo para insertarse en la modernidad, justamente aceptando la modernización tecno-económica, a condición de que se le permitiese mantener los fines sociales y culturales, fieles a los valores religiosos y eclesiásticos” (Saldarriaga, 2002, pág. 12).

Ambas posturas son consideradas como una posibilidad de continuar pensando e investigando el proceso de apropiación y de configuración de la Filosofía de la Educación en Colombia, una oportunidad para continuar tejiendo otras relaciones que den cabida a nuevas lecturas.



investigaciones filosóficas que incorporaban las tendencias de la filosofía moderna al ámbito de la filosofía de la educación.

Julio Cesar Arroyave como director del Instituto de Filología de la Universidad de Antioquia, destacaba la importancia de la filosofía en la formación del maestro pues la consideraba una “ciencia suprema del ser humano, disciplina máxima del hombre”, para lo cual requería de una necesaria teoría axiológica, pero fundamentada en diversas corrientes de la filosofía moderna:

Por lo tanto, la educación en los valores debe ser una doctrina llamada a dar educadores y educados una visión axiológica del mundo y del hombre, que dé a cada uno una conciencia humanitario dentro de la sociedad. (Arroyave, 1950, p. 26)

Esta visión axiológica es otorgada por la relación entre filosofía y educación, la cual incorporaba la renovación del campo filosófico:

Hemos asistido en nuestro siglo a una renovación de la filosofía. Prueba de ello es la fenomenología de Husserl, la teoría de los valores de Max Sheler, K. Jasper, Nietzsche, la fenomenología de Martín Heidegger y el humanismo trascendental de Ortega y Gasset. Como toda renovación, ésta de la filosofía implica un cambio no sólo de los puntos de vista, sino de todas las proyecciones en los campos de saber y junto a la renovación de la filosofía en general hemos visto una repercusión en el ámbito educativo, más concretamente en el espacio de la filosofía y la educación (Arroyave, 1950, p. 26)

De este modo, la concepción de Arroyave apropió las nociones desarrolladas en las “corrientes filosóficas modernas”, pero sin dejar los principales presupuestos de la filosofía neoescolástica y de Augusto Messer, de quien tomó su reflexión sobre los valores y los presupuestos para la formación espiritual. Es así como en uno de sus artículos afirmó que

El hombre no sólo es conciencia de las cosas, saber y anhelo de penetrar lo desconocido, sino valer, jerarquía, actitud de preferencia, apreciación formal de la existencia. Si el maestro es un filósofo y su trabajo es educar hombres, he aquí que la sabiduría sola no basta, ni para adquirirla, ni para vivirla. La escuela de sabiduría-parafraseando un norma de San Ignacio de Loyola- no ha hecho felices a los hombre (...) Toda la antropología clásica, incluso la psicología y la ética como concepciones de sabiduría, como contenidas en el mundo de la reflexión se han quedado atrás, y el mundo de la filosofía axiológica se abre paso como el alba de una visión más acertada del alma del hombre, de ese fundamento total de su existencia y de su angustia (Arroyave, 1950, p. 26)





Así, su propuesta en relación con la filosofía y la educación fue una especie de híbrido entre la filosofía neoescolástica y la filosofía moderna: renovación del campo filosófico y educativo, a la luz de los principios de la filosofía perenne.

Cayetano Betancur, por su parte, en su tratado filosofía pedagógica (1947) presentó un análisis de la filosofía como pedagogía que, aunque sustentada en la línea histórica-filosófica de Dilthey, articuló varios puntos de la propuesta de Nicolás Gaviria.

El primero, refiere a los fines de la educación, entendidos como la consecución de los valores absolutos. La filosofía pedagógica debía orientar la formación del ser en los valores absolutos. Así,

El fin de la existencia humana es la realización de los valores absolutos, dentro de la jerarquía objetiva que ellos mismo poseen. Siempre debe ser postergado el valor inferior a nombre del valor superior (Betancur, 2009, pág. 32)

Y este valor superior no es más que la trascendencia del hombre, trascendencia concebida desde la perspectiva de Max Scheler, como un movimiento espiritual que le permite ir más allá de la vida para encontrar su destino. En este destino el hombre comprende que “el fin objetivo es la gloria de Dios y que a él se subordina el fin subjetivo, conocimiento y amor de Dios, para venir después, como consecuencia, la felicidad personal”. (Betancur, 2009, p. 40). La vida del hombre debe ser configurada de acuerdo a una escala de valores, en la que Dios ocupa la cima y todo lo existente está supeditado a él.

El segundo punto es la relación que estableció entre filosofía y educación, donde la filosofía cumple una función educativa, es por demás la encargada de orientar el ámbito de la pedagogía.

Por último, propuso al igual que Gaviria, una relación entre filosofía y vida. La filosofía pedagógica, como filosofía de la educación funciona ante todo, como un ejercicio sobre la vida.

Esta concepción de vida, aunque podría sugerir un funcionamiento similar al propuesto por la neoescolástica, presentó diferencias sustanciales. Para Cayetano Betancur, siguiendo



a Dilthey, la filosofía de la educación, en tanto filosofía pedagógica, “es un poder que quiere actuar reformando la vida” (Betancur, 1969, p. 279)

Reformar la vida desde la filosofía supone necesariamente que la fundamentación filosófica debe ser elaborada con miras a transformar la vivencia del hombre (Betancur, 1969). Se trata de una filosofía que debe trascender la especulación para guiar la acción, constituyendo así una teoría de la educación del hombre. Es por tanto, una educación para la vida y preparación para las diferentes situaciones que se presentan, un medio teórico que sirve para orientar no sólo en “la vida práctica de las actuaciones materiales, sino también en la alta vida moral y religiosa” (Betancur, 2009, p 55). Una filosofía de la educación que debía servir como guía para la acción social, lo que incluye también los procesos de culturización toda vez que educación es cuestión de cultura, es decir, realización de unos valores determinados y la concreción de ciertas formas de vida.

Lo anterior indica que el desarrollo de su filosofía pedagógica conlleva un análisis de la concepción del valor de lo humano, del hombre, de la cultura, de los valores en general y del concepto de vivencia. No obstante, en contraste con la visión de Nicolás Gaviria, el tratamiento de algunas corrientes filosóficas no tuvo como punto de partida la deslegitimación, por el contrario el estudio que hizo de ellas expone puntos interesantes en relación con los aportes a la apuesta educativa.

Es el caso del vitalismo, donde Cayetano Betancur resaltó el pensamiento de Nietzsche “(...) pues notoria es su concepción de la filosofía como instrumento de dominio y por lo tanto, como elemento en la educación del tipo humano”. (Betancur, 1969, p. 292).

Así mismo, reconoció la importancia de concebir el desarrollo natural del individuo e incluso la importancia de tomar en consideración, algunos de los presupuestos de Rousseau:

La posición de Rousseau es fuertemente discutida, pero no por eso dejan de tener validez ciertas apreciaciones suyas que todo educador tiene que tener en cuenta. Sin duda alguna hay un desarrollo natural del hombre, y justamente la teoría de la educación debe estudiar las leyes en que sobre él puede inferir (Betancur, 2009, p.55)

La inclusión de nuevas corrientes filosóficas podría estar relacionada con su participación en el proceso de normalización de la filosofía, desarrollado a cabo por algunos intelectuales





Colombianos en 1945 y obstruido durante el gobierno de Laureano Gómez y Gustavo Rojas Pinilla¹⁶.

Esto podría indicar que aunque la filosofía pedagógica de Cayetano Betancur, así como la propuesta de Julio Cesar Arroyave, sugieren algunas continuidades en relación con esas estrategias implementadas para la configuración de la conducción moral de los individuos, también se observa en ellas una apuesta por modificar el funcionamiento de la filosofía de la educación, reducida a un medio para el adoctrinamiento social.

4. Continuidades y discontinuidades

A finales de los años 50, en el contexto del pacto bipartidista del Frente Nacional (1958-1974) el país ingresó a la modernidad¹⁷, lo que supuso la inserción de valores laicos y racionales, así como una educación inscrita en las dinámicas del momento.

Por un lado, surgieron diversos movimientos cívicos, culturales y artísticos a los que se articuló la intelectualidad universitaria¹⁸. Así pues, el proceso de normalización adquirió el impulso suficiente para consolidarse y generar procesos de divulgación. Corrientes como el

¹⁶ Como bien lo señaló Rubén Sierra Mejía, uno de los intelectuales más destacados en el proceso de normalización, la filosofía en Colombia durante la década de los años 50 retornó a su función de *instrumento racional de la fe* debido al control ideológico de la educación por parte de los partidos políticos, en este caso, el partido conservador. “(...) Sometida como ha estado la universidad colombiana, en particular la oficial, al control político de los gobiernos de turno, no se le ha permitido la autonomía suficiente como para que el filósofo se pueda sustraer a una eventual acción arbitraria del gobierno. En la década de 1950, ese control político discontinuó el trabajo filosófico en la universidad colombiana por razones eminentemente ideológicas. Se propuso entonces regresar al pensamiento escolástico, alegándose que en él estaban las raíces de nuestra identidad cultural (Sierra, 1985, párr.7).

¹⁷ La alusión a la modernidad no pretende establecer divisiones categóricas entre un pasado con claros visos de retraso económico, social y político; y el periodo mencionado, caracterizado por el desarrollo industrial, científico y técnico; o asumirlo al margen de las prácticas pedagógicas, de las instituciones de formación de maestros, de las escuelas; por el contrario, lo moderno, retomando las conceptualizaciones desarrolladas por los autores de *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad (1903-1946)* Vo. 1, remite a un proceso en el que la historia posibilita el análisis de la forma en que lo moderno se inscribe en la trama social y pedagógica, en las configuraciones producto de las relaciones entre política, religión, educación, escuela, saber y poder. (Zuluaga, 1997)

¹⁸Lo anterior, aunado a las publicaciones en las revistas *Eco*, *Estrategia*, *Mito*, *Ideas y valores* y *Esquemas* como fuentes imprescindibles de información cultural y filosófica, permitió la circulación de estas nuevas tendencias, ligadas a una mirada contestataria frente a los procesos que se desarrollaban durante la época (Sierra, 1985).



marxismo, el existencialismo, la fenomenología de Husserl, Heidegger y el psicoanálisis entre otras, empezaron a circular con mayor fuerza.

Por otro, los programas de formación de maestros se reestructuraron acorde con políticas educativas orientadas por dos ejes: el primero, se visibiliza en la apuesta por la modernización, la gestión y planificación; y el segundo, se materializa en la articulación a las políticas norteamericanas (Uribe, 1998) a través de los programas de especialización que otorgó la fundación Ford al personal docente de las Instituciones de Educación Superior.

De esta manera, la reforma de la educación normalista desarrollada en 1963 por medio del decreto 1955 propuso modificar los planes de estudio de las Escuelas Normales para adecuarlos a las demandas del progreso social y científico:

Que es necesaria la revisión periódica de los sistemas, planes y programas educativos, para adaptarlos al progreso de las ciencias y la cultura, y al desarrollo general del país; (...) Que una de las necesidades inaplazables es la de acentuar el carácter profesional de la Escuela Normal para que pueda dar una mejor orientación y formación al magisterio de enseñanza elemental, en armonía con el sistema educacional del país (decreto 1955)

La asignatura de Filosofía de la Educación fue reemplazada por Filosofía e Historia de la Educación propiciando la emergencia de nuevos manuales. Lo anterior evidencia un nuevo funcionamiento para esta disciplina y deja entrever las tensiones alrededor de la formación clásica y técnica¹⁹.

¹⁹ El desplazamiento de la Filosofía de la Educación por Filosofía e Historia de la Educación podría relacionarse con las luchas precedentes por instaurar una formación de corte técnica en oposición a un sistema educativo que privilegiaba la formación clásica, dirigida principalmente a las élites. El debate por la conveniencia de una modalidad u otra estuvo presente durante casi todo el siglo XX como parte de las apuestas de los partidos políticos. Intelectuales de ambos bandos -Monseñor Carrasquilla, Ruíz Amado, Carlos E. Restrepo, Agustín Nieto Caballero, Luis López de Mesa, Nicolás Gaviria -intervinieron en la promulgación de leyes, reformas y estudios orientados en una u otra dirección (Misión Alemana -1923-1927; Decreto número 57 de 1928, Reformas liberales de 1935, decreto 864 de 1950, la misión Le Bret (1956), el Decreto 045 de 1962). Conviene destacar el decreto fallido 925 de 1955, sancionado durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinillas, con el cual se propuso reformar el plan de estudios de bachillerato y otorgar mayor énfasis a la modalidad técnica, lo que implicó suprimir materias como filosofía, latín y religión. No obstante, las presiones por parte de diversos sectores llevaron a la abolición del mismo.

Por otro lado, este debate también se extendió al ámbito de las universidades e Instituciones de Formación de maestros. La Universidad de Antioquia es un caso que ilustra muy bien esta situación. Frente a la implementación de las políticas Norteamericanas en materia Educativa, el Rector Uribe Misas presentó su renuncia (1955), acompañado por Nicolás Gaviria quien también renunció como un gesto de solidaridad, al respecto Gaviria afirmó que: “De aquí que hubiera condenado enfáticamente la pretensión de imponer en



La vinculación de la historia de la educación y la historia de la filosofía generó una síntesis- a manera de enciclopedia- de ambas disciplinas. Esta integración tuvo como propósito el desarrollo de la capacidad de raciocinio del maestro “porque la filosofía siendo una ciencia eminentemente racional se debe tomar de ella un pensamiento ordenado y comprensivo acerca del conocimiento (Rodríguez, 1965, p.221), es decir, aquellos elementos que aporten al fortalecimiento de la técnica y la ciencia.

La terna vida, valores y cultura tomó un lugar diferente en la nueva asignatura, no obstante, esto no implicó despojar a la filosofía de su capacidad para orientar y fundamentar el hecho educativo, y mucho menos, de propiciar el gobierno de los maestros en formación, así

La inclusión de la filosofía de la educación...se justifica entre otras razones porque a través de su estudio se encuentran conceptos que no solamente enriquecen la cultura general sino que además habilitan de una manera especial para explicar con propiedad y facilidad los fundamentos de las demás disciplinas, entre ellas la educación (Rodríguez, 1965, p.221).

A lo que agrega

Permite además encauzar la actividad pedagógica dentro de una escala de valores, y tomar conciencia de los sistemas en pugna por ubicarlo dentro de corrientes extremas... La función del maestro es tomar aquellas que sean valiosas e integrar su propio pensamiento dentro una base fundamental de filosofía católica (Rodríguez, 1965, p.224)

Ahora bien, es en la década del 70 donde se podría pensar en un posible punto de quiebre: además de la circulación de nuevos manuales de filosofía de la educación, la regularidad del discurso varía, aspecto que sugiere una paulatina desvinculación con el discurso de la filosofía neotomista y las reformas educativas precedentes.

Esta reconfiguración pudo estar relacionada con la apropiación tanto de las corrientes filosóficas modernas, que tomaron mayor fuerza, el afianzamiento de la tecnología educativa,

nuestro medio colombiano la pedagogía de los Estados Unidos, en lo general: en su orientación, métodos y sistemas por ser está netamente utilitarista y recortar el horizonte de la juventud de lo que debe formarse para la acción es cierto, pero sin descuidar un momento los ideales limpios y dignificantes a los cuales conduce la especulación, para alimento del espíritu”. (La sapiencia del educador, 1988, p.20)





el diseño instruccional y la apertura de algunos programas académicos de filosofía en las universidades de la ciudad:

Dentro de este nuevo clima favorable al cultivo de la filosofía, llama la atención el amplio espectro de corrientes filosóficas representadas en Colombia. El interés profesional de la filosofía no se limita ahora a unos cuantos pensadores, promovidos por editoriales latinoamericanas como sucedía en el pasado, sino que va desde la fenomenología, cuyo cultivo lleva varias décadas, hasta la filosofía anglosajona, tradicionalmente ignorada o mirada despectivamente entre nosotros. Este amplio espectro está permitiendo una convivencia de pensamientos contrapuestos, lo que favorece por lo demás la discusión académica entre las escuelas. El juego campal de las ideas tendrá irremediamente como resultado la necesaria desdogmatización del pensamiento, que es una condición para que la cultura, y en especial la filosofía, puedan dar el fruto crítico que les ha sido peculiar en sus épocas de mayor esplendor (Sierra, 1985, párr.9)

Aparecen entonces los manuales de Filosofía de la educación de Jairo Acevedo y Gustavo González²⁰ para la formación del magisterio antioqueño; por otro lado, el programa propuesto por el gobierno, introdujo una concepción de la filosofía de la educación que no se restringió al proceso de conducción, pues apuntó al desarrollo de un pensamiento racional y crítico sobre la cultura, el hombre, la sociedad y la educación

De este modo, la articulación de nuevos contenidos como el pragmatismo, el marxismo e incluso una filosofía social radical no sólo aluden a la inclusión de simples temáticas, por el contrario, visibilizan otras configuraciones en torno a la cultura, a la estructura social y a lo educativo.

5. Reflexiones finales

Estas reflexiones iniciales a propósito de la configuración de la filosofía de la educación, permiten establecer las siguientes relaciones

La primera, evidencia una configuración marcada por el funcionamiento de la filosofía de la educación como pedagogía.

La transformación de la filosofía de la educación en Colombia entre 1951-1974 pudo estar orientada por los cambios en el estatuto que soportó la disciplina: de ciencia de las ciencias

²⁰ Ambos autores fueron profesores de la Universidad de Antioquia. Sus publicaciones incluyen trabajos sobre filosofía de la educación.



y filosofía como pedagogía a una disciplina más autónoma. Transición que se podría ubicar en dos momentos históricos: las condiciones de la filosofía en el marco de la restauración conservadora, y la situación de la filosofía de la educación marcada por la inserción de la tecnología educativa y la reorganización del sistema educativo.

En cuanto a las transformaciones conceptuales, se pudo observar un cambio sustancial en el canon que hasta entonces había determinado a la filosofía de la educación. Se trató del cambio de la trilogía metafísica, ontología y ética propia de la neoescolástica, fundamento de una filosofía como pedagogía, a un canon que tuvo como eje lo social. La incorporación de nuevos contenidos, pero también el enfoque social que se le otorgó a esta disciplina, podrían sugerir una nueva concepción y un nuevo funcionamiento. Conviene aclarar que esto no indica un desplazamiento definitivo de esos viejos regímenes, sino el predominio de un nuevo eje conceptual.

Una segunda relación tiene que ver con las tensiones, o relaciones de saber/poder implícitas en los procesos de transformación. La configuración de esta disciplina expone diversas tensiones entre múltiples actores, instituciones y saberes

La filosofía de la educación presente en las Escuelas Normales y las Facultades de Educación de la época es el resultado de fuerzas y tensiones a lo largo del periodo comprendido entre 1951-1974. Su reconfiguración de un estatuto a otro no es fortuito ni obedece exclusivamente a un cambio en las condiciones sociohistóricas del periodo pues allí también convergen las diferentes tradiciones en disputa por la legitimación de un funcionamiento particular, en este caso las apuestas de los filósofos de clara orientación católica, de los normalizadores e intelectuales de la educación.





Referencias

Decretos y disposiciones

Decreto 57 de 1928. Por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria.

Decreto 1569 de 1934. Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre establecimientos de educación normalista.

Decreto N° 1972 de 1933. Por el cual se modifican los decretos números de 1487 de 1932 y 227 de 1933 (enseñanza secundaria y normalista).

Decreto 864 de 1950. Por el cual se modifica el número 2979 de 1945, sobre plan de estudios para las escuelas normales regulares.

Decreto 080 del 22 de enero de 1974. Por el cual se deroga el decreto 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre educación media.

Decreto 45 de 1962. Por el cual se establece el ciclo básico de educación media, se determina el plan de estudios par el bachillerato, y se fijan calendario y normas para evaluar el trabajo escolar

Arroyave, J. (1950). La filosofía y la educación. *Letras Universitarias* (Medellín). (24), 26-48.

Betancur, C. (1947). *Filósofos y filosofías*. Bogotá, Colombia: Kelly

Cayetano, B. (2009). *Filosofía de la educación*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.

Ceballos, M. (1955). Religión y educación. *Educación Antioqueña*, 4 (12), 46-51.

Coreth, E., Neidl, W. y Pflegersdorffer, G. (1994). *Filosofía cristiana en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX. Tomo 2*. Madrid, España: Ediciones encuentro.

De Hovre, F. (1952). *Ensayo de filosofía pedagógica*. Madrid, España: Fax

Echeverri, J. (1989). *Santander y la Instrucción Pública (1819-1840)*. Medellín, Colombia: Foro Nacional por Colombia.

Foucault, M (1994). *Le sujet et le pouvoir*. En *Dits et écrits*. Vol. IV, En Daniel Defert y François Ewald (Ed.). París, Francia: Editions Gallimard.

Foucault, M (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.





- Gaviria, N. (1955). *Filosofía de la educación*. Medellín, Colombia: Bedout.
- Gaviria, N. (1967). *Filosofía e Historia de la educación*. Medellín, Colombia: Bedout
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo
- Henoa, F. (1950). Filosofía de la educación. *Universidad católica Bolivariana*. 25 (57), p. 226.
- López, C. (2012). Normalización de la filosofía filosofía latinoamericana en Colombia. Vivencia de un proceso. *Universitas PhilosoPhica*, 58 (29), p. 309-327
- Rodríguez, J (1962). *Legislación y organización escolar*. Medellín, Colombia: Bedout.
- Sáenz, J. (2008). *La Filosofía como pedagogía*. En Guillermo Hoyos (Ed.) *Filosofía de la educación* (pp 157-179). Madrid, España: Trotta.
- Saldarriaga, O. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia: siglos XIX y XX. *Investigación Educativa y Formación docente*. (05-06), 66-84
- Sierra, R. (ed) (1985). *La Filosofía en Colombia: siglo XX*. Bogotá, Colombia: Procultura
- Sierra, R. (2012). *La Restauración Conservadora (1946-1957)*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, (1903-1946) vol. 1*. Bogotá, Colombia: Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.
- La sapiencia del educador (1988, Noviembre,25). *Grandes Antioqueños del Siglo XX*. 20-23