

Actividad vs. agitación en el pensamiento de Luis López de Mesa: relaciones entre pedagogía y eugenesia en la Colombia de principios del siglo XX

//Activity vs. Agitation at the Thought of Luis López de Mesa: Relations Between Pedagogy and Eugenics in Colombia in the Early Twentieth Century.

//Atividades vs. agitação no pensamento de Luis López de Mesa: relações entre pedagogia e eugenia na Colômbia de princípios do século XX

Andrés Klaus Runge Peña*
Diego Alejandro Muñoz Gaviria**

Recibido: 29/08/2011
Evaluado: 3/09/2011
Arbitrado: 20/09/2011

*

Licenciado en Educación Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FormaF—. E-Mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

**

Sociólogo, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura - Medellín, Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales *Niñez y Juventud* de la Universidad de Manizales y el CINDE. Profesor de la Universidad San Buenaventura, Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la misma Universidad y miembro del grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica —FormaF— de la Universidad de Antioquia. E-Mail: diegomudante@hotmail.com

Resumen

En el escrito se muestran los límites borrosos a los que llega la relación eugenesia y educación, tomando como base las ideas de Luis López de Mesa, un autor clave para la sociedad colombiana de la primera mitad del siglo XX. A partir de la distinción entre actividad y agitación, este autor desarrolla un pensamiento propio del proceso civilizatorio y modernizador que articula, a su vez, al programa de la pedagogía activa en Colombia. Las ideas de López de Mesa sobre actividad y agitación hacen parte de las expresiones de dicha pedagogía en la Colombia de principios del siglo XX, con las que se buscaba no solo defender un orden de lo social, sino un orden en el proceso mismo de formación de los individuos. Pedagogía y eugenesia comienzan así a mostrar una suerte de relación cada vez más estrecha que en este escrito se pone en discusión.

Palabras Clave

Actividad, agitación, pedagogía activa, eugenesia, Educación, Luis López de Mesa.

Abstract

This paper shows the blurred boundaries between eugenics and education based on Luis López de Mesa ideas. Luis López de Mesa was an important intellectual for the Colombian society in the first half of the twentieth century. Based on the distinction between activity and excitement this author develops a way of thinking articulated to the civilizing and modernizing process, which, in turn, it is articulated to program of progressive education in Colombia. The ideas of López de Mesa about activity and agitation are the expression of such pedagogical thinking in Colombia of the early twentieth century which sought not only to defend the social order but an order in the process of formation of individuals. Pedagogy and eugenics begin to show a sort of ever-closer relationship which this paper reflects.

Keywords

Activity, agitation, active learning, eugenics, education, Luis López de Mesa.

Resumo

Neste artigo se estuda os limites imprecisos a que chega a relação entre eugenia e educação, tomando como base as ideias de Luis López de Mesa, um autor chave para a sociedade colombiana, da metade do século XX. A partir da distinção entre atividade e agitação, este autor desenvolve uma concepção própria do processo civilizatório e modernizador, que articula ao programa da pedagogia ativa na Colômbia. As ideias de López de Mesa sobre atividade e agitação fazem parte das expressões dessa pedagogia na Colômbia do princípio do século XX, com as quais buscava-se não apenas defender uma dada ordem social, como também uma ordem no processo mesmo de formação dos indivíduos. Pedagogia e eugenia começam assim a mostrar uma relação cada vez mais estreita que se põe em discussão neste texto.

Palavras chave

Atividade, agitação, pedagogia ativa, eugenia, educação, Luis López de Mesa.

«La eugenesia es la ciencia que trata de todas las influencias que mejoran las cualidades innatas de una raza; también trata de aquellas que la pueden desarrollar hasta alcanzar la máxima superioridad. Se discutirá aquí solamente el perfeccionamiento de las cualidades innatas, o materia prima, de una población humana».

Francis Galton, 1988, p. 163

«El propósito de la eugenesia es reunir tantas influencias como puedan ser razonablemente empleadas para hacer que las clases útiles de la comunidad contribuyan, más que lo que ahora corresponde por su proporción, a formar la próxima generación».

Francis Galton, 1988, p. 167

«La escuela activa no es escuela de agitación anárquica, sí de actividad ordenada».

Agustín Nieto Caballero, 1979, p. 122.

«El evolucionismo es el mayor esfuerzo de la edad moderna por asegurarse un sistema explicativo».

Luis López de Mesa, 1915, p. 326.

Introducción

Este texto es un acercamiento antropológico, histórico y pedagógico-crítico a la obra de Luis López de Mesa, uno de los intelectuales más importantes de la generación del centenario en nuestro país. Para los propósitos de este escrito, su impor-

tancia radica en las reflexiones sobre la diferenciación entre actividad y agitación, con la que se evidencia no solo la apuesta por un proyecto civilizatorio y modernizador, sino una inclinación hacia asuntos eugenésicos propios de muchas posturas de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Asuntos estos que encuentran en el campo educativo, específicamente a partir del movimiento de escuela activa o pedagogía activa, un espacio de legitimación tanto teórica como práctica. Por ello y para este caso, las ideas de López de Mesa sobre actividad y agitación hacen parte de las expresiones de dicha pedagogía en la Colombia de principios del siglo XX, con las que se buscaba no solo defender un orden de lo social, sino un orden en el proceso mismo de formación de los individuos. Pedagogía y eugenesia comienzan así a mostrar una suerte de relación cada vez más estrecha que amerita, por tanto, ser considerada y reflexionada.

Con el interés de brindar al lector mayores argumentos sobre este tema, proponemos la siguiente ruta temática: en primer lugar, se realiza un acercamiento histórico-antropológico a la biografía de Luis López de Mesa, procurando en su descripción develar el espíritu de la época que acompaña sus ideas sobre actividad y agitación. En este punto será central ver en el autor su adscripción a las ideas eugenésicas de principios del siglo XX, de allí su interés constante en el tema racial.

Recordemos que para este autor es fundamental «Crear un ideal de raza. Enseñar al pueblo que tiene una misión histórica que cumplir; que cada acto de su vida tiene que armonizarse con otros actos hacia algo superior» (López de Mesa, 1926, p. 178). Como segundo momento, se ubica desde la lectura pedagógica el pensar eugenésico de Luis López de Mesa, en el contexto conceptual de la denominada pedagogía activa. Aquí el centro de la reflexión es reconstruir, *grosso modo*, las premisas centrales del escolanovismo, principalmente en sus manifestaciones colombianas. La idea de actividad será el eje articulador del diálogo pedagógico eugenésico de López de Mesa y otros pedagogos de la pedagogía activa colombiana. El tercer tema abordado gira en torno a la diferenciación conceptual expuesta por el autor entre acción-actividad y agitación. Para López de Mesa:

Entre acción y agitación hay un abismo. Agitación es la de los volcanes [...] La acción es la luz que nos da el sol [...] Es que la acción se rige por normas de constancia y de subordinación de fuerzas que le dan el triunfo (López de Mesa, 1926, p. 184).

De esta forma, la acción-actividad lleva en su seno el fin civilizatorio del progreso, mientras la agitación implica la degeneración o la barbarie, de allí que se deba evitar por todos los medios tanto en el amplio ámbito social —grupos de agitadores— como en el educativo. Por último, se proponen algunas ideas de cierre que permitan ver en el pensamiento de Luis López de Mesa una estratégica entrada a las formas de pensamiento de las élites colombianas de principios del siglo XX, acerca de la racialización, la higienización, la civilización, la modernización, la industrialización, la alfabetización, la medicalización y la urbanización del país.

Luis López de Mesa como expresión del espíritu de la época

Para comenzar con la reconstrucción histórico-antropológica de la biografía académica del Doctor Luis López de Mesa, es necesario ubicar su pensamiento y vivencia en el contexto de época que le da sentido. Luis López de Mesa fue, sin lugar a dudas, uno de los intelectuales más importantes y representativos de la sociedad colombiana de la primera y segunda mitad del siglo XX, uno de los principales exponentes de las ideas «modernas»

asociadas al progreso y la racialización. Valga aclarar desde un principio que, desde nuestro punto de vista, la importancia de este autor, como la de cualquier otro, no viene dada por su carácter intocable o por el culto acrítico que se pueda tener por sus ideas, sino, más bien, por el hecho mismo de que *da-que-pensar* y *da-de-que-hablar* —lo peor que le puede pasar a un autor en ese sentido es que sus ideas y pensamientos no interpielen a nadie y, para bien o para mal, éste no es aquí el caso—.

Durante todo el siglo XIX y gran parte del siglo XX, las élites colombianas, especialmente las antioqueñas, demostraron un creciente interés y profunda preocupación por la modernización, el progreso y la civilización de la sociedad. Se trató del momento de puesta en marcha con una mayor radicalidad del «proceso civilizatorio» (Elias) y del periodo de auge e incursión de lo que Sáenz, Saldarriaga y Ospina han llamado los saberes modernos. En Antioquia la recepción de estos nuevos saberes modernos —científicos— entre los cuales se contaban la psicología científica, la psiquiatría, la medicina, la sociología y la antropología y la puesta en marcha del proceso civilizatorio, estuvieron muy ligados a una particular ideología del progreso y del perfeccionamiento que se configuró a partir de un discurso y una nueva sensibilidad modernista. Lo moderno era, en este caso:

La ciencia y su método, los saberes experimentales y

aplicados —prácticos—, los métodos inductivos y experimentales en la ciencia y la enseñanza, la actividad, la conducta, lo medible, lo material, lo visible, lo útil, lo actual, lo individual, lo natural; en fin, la unidad entre lo físico, lo moral y lo intelectual (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, T. 2, p. 8).

Pero la preocupación por la modernización y por el progreso no solo fue motivo de discusión dentro de determinados círculos de amigos y tertulias literarias, sino que determinó también, y de una manera más amplia, el pensar, el sentir y el hacer de la gente de la época. Prueba de ello es que se consolidaron para tal propósito juntas municipales de gobierno, sociedades de mejoras públicas, clubes sociales y grupos de profesionales, comprometidos y dados a la tarea de darle realización a estos nuevos ideales (véase las revistas *Raza* y *Progreso* como una fuente documental sobre este asunto). Quepa decir, no obstante, que esto no fue exclusivo de nuestro territorio. Como bien lo dice Ossa:

En América Latina, la modernización fue el espejo de las élites —a principios del siglo XX—. Asociada al perfeccionamiento de la sociedad y la mejoría social, motivó filantropías y crueldades que impusieron una lógica de edificaciones monumentales,

reformas educativas, saneamientos barriales, colonizaciones interiores, redes bancarias y occidentalizaciones del gusto. Ciudad y comunicación sirvieron de texto para los ensayos de urbanidad, progreso y moralización de las costumbres [...] La persistente adecuación de lo latinoamericano a estas condiciones de perfeccionamiento abrieron [sic] fuertes debates sobre la identidad y el reconocimiento; mientras algunos sentían a la región enmascarada en el consumo de ultramar e indefensa ante el desgaste de estéticas hueras, otros afirmaban una ontología subterránea depositaria de la verdad tradicional y las antropologías auténticas (Ossa, 2003, p.p. 22-23).

López de Mesa nació en Don Matías (Antioquia) el 12 de octubre de 1884 y murió el 17 de octubre de 1967 en Medellín, a la edad de 83 años. Su prolífica vida intelectual y de letras comenzó desde muy temprano. En 1905 se graduó de bachiller con el trabajo titulado *Materia y forma*. Después viajó a Bogotá y realizó estudios de medicina en la Universidad Nacional de Colombia. En 1912 obtuvo su título de grado y posteriormente se especializó en psiquiatría. Hizo recorridos por Estados Unidos, Francia, Italia, Alemania e Inglaterra. En 1916 viajó a Estados Unidos y se matriculó en la Universidad de Harvard, en donde hizo estudios de sicopatología, neurología y fisiología del sistema nervioso. En 1917, a sus 33 años, regresó nuevamente al país e inauguró así los estudios de psicología experimental en Colombia. Luego permaneció algunos años en Europa —sobre todo en Inglaterra y Francia— con excursiones esporádicas a Alemania, España, Italia, Grecia y otros países que le interesaron mucho desde el punto de vista cultural.

Además de los saberes modernos de la sociología y la medicina, López de Mesa se dedicó a diferentes áreas del saber como la filosofía y la literatura¹. Fue también historiador, ensayista, novelista, poeta, lingüista, apologista y humanista, en un sentido amplio. Se desempeñó como profesor universitario, concejal de

1 López de Mesa partía de un estado de imperfección del pueblo colombiano, que era susceptible de ser mejorado. Sus apreciaciones estaban basadas en los aportes de los saberes modernos: la biología, la sicología, la fisiología, la higiene, el evolucionismo, y tenían como imágenes referenciales las instituciones modernas, los discursos sobre la renovación racial y nacional del país y los conocimientos de las ciencias modernas. Su idea para evitar que la cultura se desviara era que había que mejorar la raza, las instituciones, la educación, la milicia, los caminos y el sistema tributario. La «operación terapéutica debe organizarse en todos estos campos a la vez, pero armónicamente según su índole y propio alcance» (López de Mesa, 2000, p. 89).

Bogotá, parlamentario, Ministro de Educación Nacional (1934), de Relaciones Exteriores (1938-1942) y Rector de la Universidad Nacional (1948). Formó parte de la Comisión de Estudios Constitucionales (1954) y de la Junta Paritaria de Reajuste Institucional (1957). López de Mesa hizo parte también del célebre grupo universitario fundado en 1910 y denominado por Luis Eduardo Nieto Caballero como la *Generación del Centenario*, por haber surgido en el momento en que se celebraban los primeros cien años de la independencia del país. Fundó, con ese selecto grupo de intelectuales que aportaron notablemente al desarrollo de nuevas orientaciones en la historia política del país, la célebre revista *Cultura* (1915-1920), y en ella escribió sobre asuntos filosóficos, sociológicos y pedagógicos. Dentro de sus escritos están: el *Libro de los Apólogos* (1918), *Lola* (1920), *La civilización contemporánea* (1926), *Tragedia de Nilse* (1928), *Biografía de Gloria Etzel* (1929), *Introducción a la historia de la cultura en Colombia* (1930), *De cómo se ha formado la nación colombiana* (1934), *Disertación sociológica* (1939), *Nosotros y la Esfinge* (1947), *Perspectivas culturales* (1949), *Cogitaciones* (1965), *Escrutinio sociológico de la historia colombiana* (1970) e innumerables artículos y conferencias sobre la realidad social y cultural de Colombia.

Así pues, como bien lo dice Santa, la importancia de López de Mesa radica precisamente en que

su trayectoria vital está íntimamente unida a los derroteros de la patria, en más de medio siglo, no solo por la cantidad y calidad de sus obras que su polifacético talento legó a los colombianos, sino por el ejemplo moral de cristalina pulcritud y por sus realizaciones en el campo de la cultura (Santa, 1995, p.p. 7-8).

López de Mesa, como individuo particular, fue un gran promotor de la cultura y de la sociedad de la época. Su influencia sobre los destinos de nuestro pueblo fue notoria. Igualmente, como sujeto determinado histórica y socialmente, en él se reflejó con fuerza la cultura y la sociedad de ese periodo con todas sus aspiraciones de cambio y de progreso. La importancia de López de Mesa para una historia intelectual y de las ideas es incuestionable. Acá se entiende la historia de las ideas en el sentido de Cerutti Guldberg y Magallón Anaya, como:

El intento por mostrar el nacimiento y desarrollo de algunos de los conceptos dominantes de una organización social y cultural a través de largos periodos de cambio mental y aspira a brindar la reconstrucción de la imagen que los seres humanos se han forjado de sí mismos y de sus actividades en una época y cultura dada

[...] la historia de las ideas, a diferencia de los sistemas filosóficos teórico-formales, está permeada por elementos históricos cambiantes, por entrecruzamientos, creencias y suposiciones no siempre conscientes y no fáciles de formular [...] la historia de las ideas se concentra en estudiar el surgimiento de las ideas en el tiempo y cómo son producidas por seres humanos concretos en un segmento histórico específico y acotado espacial y temporalmente [...] Los/as historiadores/as de las ideas muestran las formas en que los seres humanos han pensado y enfrentado su realidad, llevándolas a la luz donde pueden ser abiertamente criticadas y evaluadas (2002, p.p. 16-18).

De acuerdo con los propósitos del presente escrito, López de Mesa se constituye también en un muy buen ejemplo para traer a la visibilidad muchos de los aspectos característicos del *Zeitgeist* de la época, que ejercieron una profunda influencia sobre el pensamiento de este autor y que, igualmente, permiten dar claridad sobre los imaginarios sociales de dicho momento histórico. Según el punto de vista adoptado acá,

esos imaginarios pueden definirse como los conjuntos de ideas-imágenes que sirven de relevo y de apoyo a las otras formas ideológicas de las sociedades, tales como los mitos políticos fundadores de las instituciones de poder [...] Las ideas sobre el Estado-nación, el progreso, la democracia y la libertad se vuelven universales y generales gracias a la función instauradora de lo imaginario (Escobar, 2000, p. 67).

Es decir que

a lo largo de la historia, las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, como de otras tantas ideas-imágenes a través de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder o elaboran modelos formadores para sus ciudadanos (Baczko, 1991, p. 8).

No es exagerado plantear entonces que hablar de López de Mesa es hablar de la época –con él se adjetiva nuestra cultura– y, en ese sentido, puede ser considerado como una de las manifestaciones en *carne y hueso* de una serie de cambios de la sociedad colombiana y de la sociedad antioqueña, en particular, determinada fundamentalmente por el proceso de civilización, seculari-

zación, laicización y cientificación del mundo con sus inevitables efectos perversos de segregación, exclusión, racialización, infantilización, medicalización e higienización de la población². Planteado en otros términos: López de Mesa se constituye en un muy buen ejemplo para ver *bajo qué parámetros y aspectos se configuró durante la primera mitad del siglo XX el proceso de modernización y su ideología de progreso, y desde dónde hablaron y en qué se basaron sus discursos hegemónicos orientadores. En concreto para este texto, sus ideas en torno a la diferencia civilizatoria existente entre acción*

2 La ideología del progreso, los programas de perfeccionamiento y sus ideales de formación tuvieron como su polo opuesto en nuestro contexto el problema de la degeneración de la raza y la concepción *infantilizante* de la sociedad y de ciertas minorías humanas. La tesis de Miguel Jiménez López era, por ejemplo, que los colombianos se encontraban pasando por un proceso de degeneración colectiva tanto en lo físico como en lo psíquico. La inferioridad fisiológica y mental del pueblo colombiano era el producto de un proceso de hibridación y mestizaje de españoles inmorales y de indígenas ya depravados. Frente a este supuesto estado de depravación social y anomalía étnico-cultural, la sociedad debía buscar todos los medios posibles para superar su estado de imperfección y mejorarse. Se crearon y se promovieron entonces las campañas de higiene, de buena alimentación, de buena salud y las luchas contra el alcoholismo y la criminalidad. De esta manera, los programas de perfeccionamiento y sus ideales de formación en la Colombia de los albores del siglo XX se configuraron en una franca y sutil oposición a una serie de amenazas y peligros que la sociedad colombiana debía controlar y superar. Se tenía claridad, entonces, de que estos peligros no provenían de afuera, sino que se encontraban enquistados en la sociedad misma, y para ello había que tomar medidas drásticas: «Nosotros tenemos la culpa de nuestros males, porque poseemos vicios de constitución y de educación que a ellos nos conducen y que dentro de ellos nos sujetan» (López de Mesa, 1918, p.p. 68-69).

y *agitación*. En ese sentido, lo característico de este proceso hegemónico, encaminado hacia el progreso, es que las élites antioqueñas promueven una visión de hombre moderno y civilizado que no solo se aparta del animal, sino también de otros seres humanos, gracias a su capacidad de acción humana-social. Mientras con esos parámetros clasificatorios unos se convierten en decadentes y son infravalorados como agitadores, otros, los «racionales y civilizados», se van acercando a un *optimum* –ideal de formación– y, de cierta manera, a Dios por vía de sus acciones. La ambigüedad de esos programas de perfeccionamiento y sus ideales de formación radican precisamente en que el «concepto de diferencia cultural se centra en el problema de la ambivalencia de la autoridad cultural, es decir, en el intento de dominar en *nombre* de una supremacía cultural que es producida ella misma solo en el momento de la diferenciación» (Homi K. Bhabha, 2001, p. 34). Así, en esa lucha por el control cultural,

el que más energía despliegue actuará más en el mundo, impondrá en él más perdurablemente su personalidad y se acercará más al concepto de divino. Porque la divinidad se concibe sobre todo como entidad creadora, y ya que no está en nosotros el perdurar como individuos, dilatemos nuestra personalidad en actuaciones potentes y duraderas que lleven de nosotros el impulso

inicial a través del espacio y del tiempo (López de Mesa, 1916, p.p. 56–57).

Como se puede notar, el presente escrito no oculta, por tanto, su interés histórico-crítico y cultural, ya que busca someter a una mirada cuestionadora las supuestas bondades y progresos de nuestra tradición, a la luz de lo que todo ello ha ocasionado y sigue ocasionando en los hombres y mujeres concretos. De todas formas, la pretensión principal es contribuir con una especie de *contrahistoria* de nuestro país que ponga bajo sospecha la idea de una historia soberana y de un proceso civilizador en continuo progreso. En concordancia con lo dicho, busca ser entonces una investigación que no se limite exclusivamente, como la mayoría, al recuento biográfico de la vida de este pensador y a la reivindicación –bien merecida– de su persona, sino a un trabajo de indagación que ayude a una mejor comprensión de lo que han sido y son nuestra sociedad, nuestra cultura, nuestra historia y nuestros hombres y mujeres.

Lo anterior no quiere decir que cuando acá se asume el lugar de la enunciación es porque se pretende develar *la* verdadera historia de nuestro país. Por el contrario, se trata, más bien, de desestabilizar el sentido homogéneo, homogeneizante e incuestionado de una historia producto de una tradición hegemónica. Se busca hacer que el sentido del discurso de las élites se libere, se «deshomogenice», de manera que así se pueda adquirir una *conciencia histórica* que ayude a multiplicar las voces y a que se le abra un espacio a los *muchos otros excluidos*. Voces y otredades que, especialmente durante el periodo en mención, no fueron tenidas en cuenta o fueron simplemente silenciadas cuando se trató de darle un cabal desarrollo a los programas de perfeccionamiento humano y a sus ideales de formación.

En resumen, reconstruir la biografía de Luis López de Mesa a «contra pelo», requiere la problematización de muchas de sus tesis sobre progreso-civilización. Para este texto hemos focalizado nuestra mirada en la idea antropológica-pedagógica del autor sobre la diferencia existente en lo conceptual y civilizatorio, entre actividad y agitación, una tesis de progreso que lo hace partícipe de un espíritu de época ubicado en saberes modernos como la antropología sociocultural evolucionista, la sociología organicista y positivista, y con el movimiento de escuela nueva o pedagogía activa. Reconstruir dicha diferenciación en la perspectiva de cualquiera de estos saberes, trae como consecuencia una pesquisa crítica que identifi-

que las presencias del autor y su pensamiento en los campos disciplinares enunciados.

Para este texto la reconstrucción de esta diferenciación se realizará en la mirada pedagógica, de allí que en las siguientes páginas procuremos ubicar el pensar del autor en relación con la pedagogía activa, con un supuesto de base: en las ideas de López de Mesa sobre la diferenciación actividad-agitación se encuentran encarnadas las ideas centrales de la pedagogía activa, con ello un lugar común del autor y de dicho movimiento en la tendencia eugénica de la mejoría racial como base antropológica del progreso de la civilización occidental.

El movimiento de pedagogía activa a principios del siglo XX en Colombia

Como se sabe, el movimiento de pedagogía, escuela o educación activa (escuela nueva, reformista o progresiva) representó uno de los momentos más ricos y productivos en la historia de la pedagogía y de la educación tanto a nivel mundial como nacional. En Colombia la pedagogía activa se generalizó a finales de los veinte y mediados de los treinta, y en su seno se desarrollaron numerosas ideas y planteamientos pedagógicos novedosos y abundaron las propuestas y proyectos teórico-prácticos. La importancia de este movimiento de comienzos del siglo

XX radica en haber tratado de romper con la concepción tradicionalista, pasiva y jerárquico-autoritaria de la educación, en haber asumido una posición crítica frente a la «vieja escuela» (denominada también escuela tradicional) y en haber propuesto una nueva manera de mirar la infancia y su educación, basada ahora en el respeto por el niño y en el fomento de su formación mediante la actividad.

Tal fue el caso del Gimnasio Moderno de Bogotá, fundado por Agustín Nieto Caballero (1889-1975) en 1914, que marca el momento fundante —el «mito fundacional»— de la Escuela Nueva en Colombia y en Suramérica³. Así, en concordancia con los planteamientos e ideas orientadoras del movimiento reformista o escolanovista de comienzos de siglo, la pedagogía en Colombia cambió su mirada frente al sujeto en formación y reivindicó, como premisa fundamental, la actividad del alumno⁴:

Con propiedad podríamos decir que más que la cristalización de un ideal, el Gimnasio Moderno de Bo-

3 Cf. Herrera, 1999, p. 17; Nieto Caballero, 1979, p. 9.

4 Por eso, a pesar del pluralismo teórico y experiencial, el movimiento de pedagogía de la reforma o activa pudo consolidarse como tal gracias a una serie de *ideas orientadoras* en las que el niño entró a cumplir un papel determinante. De allí precisamente el término «paidocentrismo» (escuela, educación y contenidos ajustados y centrados en el niño, en sus intereses y necesidades) como modo de caracterizar de un modo general a este movimiento con sus diferentes orientaciones, variantes, tendencias, enfoques y respectivos modelos y aplicaciones.

gotá representó desde el comienzo, y representa aún, la tendencia a realizar un ideal [...] Gimnasio le llamamos, pensando en la actividad del cuerpo y del espíritu (Agustín Nieto Caballero, 1979, p. 187).

La pedagogía activa buscó en los saberes científicos —medicina, biología, psicología, fisiología, psiquiatría— un fundamento para su condición disciplinaria y práctica. Se suponía que, ayudada de estos saberes, la pedagogía podría reunir las condiciones para constituirse en una «pedagogía científica y experimental», enfocada, sobre todo, hacia las posibilidades de una educación basada en el desarrollo físico, intelectual y moral del niño y en el fomento de la actividad. La orientación escolanovista suponía así la implementación de métodos activos y una concepción más abierta y amplia en materia de pedagogía y de moral.

Con la pedagogía activa los asuntos de indagación comienzan a centrarse fundamentalmente en torno a la infancia. Se trata del surgimiento de un paidocentrismo pedagógico con el que se establece una orientación en el saber pedagógico y en las prácticas educativas que, ahora en maridaje con los denominados saberes modernos —medicina, biología, psicología, psiquiatría, etc.— trata con múltiples medios de acceder a lo más originario del niño y establecer una relación lo más inmediata e imperturbable posible con este último. Es decir, «ponerse a solas con el niño» y evitar todo factor perturbador.

Se trata de poder llegar hasta el punto último, a saber, a las «disposiciones nativas». Es así como el paidocentrismo pedagógico propiciado por muchos de los planteamientos de la escuela activa y una concepción de la sociedad colombiana como raza degenerada difundida por las élites, los intelectuales y, particularmente, los pedagogos activos nacionales, llevaron a una reforma educativa de carácter eugenésico, a una *educación eugenésica* que atendiera al propósito de esta última, en su sentido positivo, a saber, «reunir tantas influencias como puedan ser razonablemente empleadas para hacer que las clases útiles de la comunidad contribuyan, *más* que lo que ahora corresponde por su proporción, a formar la próxima generación» (Galton, 1988, p. 167), como en su sentido negativo como política restrictiva⁵:

5 «Limitemos la propiedad privada, limitemos la herencia, limitemos la audacia egoísta y limitemos el ocio hasta donde el resorte de la voluntad conserve su estímulo para decidirse a obrar y a vivir» (López de Mesa, 1926, p.p. 149-150).

Un cultivo de la familia, no solo en su educación social, sino, también, en su vigor genético, es aceptable y conveniente, puede aun autorizar una vigilancia del Estado en cuanto a la salud de los cónyuges y el divorcio, cuando ocurra el disimulo engañoso de graves perturbaciones que hagan posible una nueva generación enferma. Exige, también, la reinstalación del viejo sistema profesional de médico de familia, hoy casi extinguido [...] Demandar el divorcio por enfermedades ocurridas en el curso del matrimonio sería una crueldad injustificable. Pero procrear hijos y arruinar una hermosa vida con un ser que aporta un fracaso a la generación es un caso contemplado vagamente por las religiones cuando anulan los matrimonios consanguíneos (López de Mesa, 1926, p. 111).

Así, en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX, el discurso eugenésico entra como plan, como propuesta y como ámbito de saber, y paulatinamente se va consolidando, gracias a la intelectualidad de comienzos del siglo XX, en una especie de política nacional.

Las implicaciones eugenésicas de la pedagogía activa

La pedagogía activa emerge históricamente como un movimiento de pensadores de la educación, orientados por la pretensión civilizatoria occidental de conducir a los sujetos, los cuerpos y las poblaciones hacia el ideal de progreso moderno, de allí su énfasis en la actividad como acción racionalizadora del mundo. Esta postura pedagógica asume la perfectibilidad humana, en clave roussoniana *la perfectibilité*⁶, como la posibilidad de realización en los individuos particulares, de los ideales de progreso occidental. El perfeccionamiento humano, entendido sobre todo como perfección lograda o por lograr, se erige desde este lente como la conquista civilizatoria del ideal occidental de ser humano y sociedad. El ser per-

6 Para Rousseau, la perfectibilidad, junto con la sociabilidad y la libertad, se constituyen en las cualidades específicas que distinguen al ser humano del animal, caracterizan su humanización. Entre perfectibilidad, voluntad y libertad se establece un vínculo fundamental, con lo que resulta una idea de perfectibilidad como libertad de perfeccionarse, como acción del sí mismo. Por eso, hay que tener en cuenta que antes que un desarrollo natural, lo que Rousseau antepone con mayor fuerza es la capacidad del ser humano para perfeccionarse, es decir, la *perfectibilité* como proceso de *subjetivación*. La perfectibilidad es la condición que permite el desarrollo ontogenético del ser humano. En este sentido, desde el mismo Rousseau, los discursos sobre el desarrollo «natural» necesitan ser relativizados y contextualizados histórica y socialmente, y la formación no debe quedar reducida a una serie de etapas o estados prescritos, ni a un estado final último y óptimo.

fectible es aquel inscrito en las coordenadas sociales y culturales de la modernidad industrial, con lo cual la idea de perfectibilidad como perfección queda reducida a una encarnación acrítica en los sujetos del espíritu capitalista, una expresión deformada de la idea rousseauiana.

Esta peligrosa reducción de la perfectibilidad humana, entendida como posibilidad de perfeccionamiento, hace parte de los movimientos eugenésicos occidentales, aparecidos con fuerza en occidente entre el siglo XIX y principios del siglo XX. El lugar común de estos saberes será la defensa de la perfectibilidad humana desde la mira unidimensional de los ideales occidentales-modernos-industriales de ser humano. El eje central de esta intervención técnica antropológica será el cuerpo humano y, a partir de él, la subjetividad y las relaciones humanas. Una categoría de reducción de esta complejidad será la idea de raza, un dispositivo biológico-cultural propuesto para la observación, medición, clasificación y control social.

Para las ideas de naturaleza humana resignificadas en el siglo XIX, con la fundamentación de epistemes evolucionistas, lo humano se perfila como un proyecto inscrito en el plano de la selección. La perfectibilidad humana es enmarcada biopolíticamente en la dinámica de la selección de los más aptos, como lo expone Caruso: «La naturaleza como selectora, la competencia como inherente al orden natural, las leyes de sobrevivencia y de extinción como implacables, etc. [...] En suma, después de Darwin la naturaleza no apareció más puramente como un sistema de bondad y solidaridad» (Caruso, 2005, p. 97).

Las pedagogías activas asumen esta perspectiva evolutiva de la naturaleza humana, por lo cual será central para ellas el interés en las manifestaciones iniciales de lo biológico humano, pues es allí donde la maleabilidad se hace más potente en la configuración de subjetividades. En efecto, para estas pedagogías su centralidad educativa y formativa gira en torno a la reivindicación de una idea de infancia como potencia renovadora o semilla de perfectibilidad, que requiere de agencias socializadoras encaminadas hacia el progreso en términos de trabajo y modernización social (Caruso, 2005, p. 129). La eugenesia se manifiesta así en las pedagogías activas en tanto saber sociobiológico que ancla la educación y la formación humana a unas dimensiones naturalistas-biológicas (a un desarrollo natural) y que para finales del siglo XIX y principios del siglo XX serán

abarcadas por la categoría de raza en una combinación de herencia genética, mutación biológica y maleabilidad cultural (Caruso, 2005, p.p. 108-113). En las siguientes páginas intentaremos exponer cómo esta postura pedagógica impacta la mentalidad educativa colombiana, de forma central para este texto, en la obra de Luis López de Mesa.

Orientaciones de la escuela nueva o pedagogía activa en Colombia

Es importante señalar, como lo hace Martha Cecilia Herrera en el libro *Modernización y Escuela Nueva en Colombia* (1999), que el movimiento escolanovista en el país tuvo tres variantes, a saber: una variante psicologista liberal y laica, representada por Agustín Nieto Caballero (1889-1975) y su discípulo Gabriel Anzola Gómez (1904-1994), una variante psicologista católica, representada por Miguel Jiménez López (1886-1965), Rafael Bernal Jiménez (1898-1972) y Eduardo Vasco, y una variante sociologista laica, constituida más por intelectuales que por pedagogos, dentro de los que se cuentan José Francisco Socarrás (1906-1996), Luis López de Mesa (1884-1967), Germán Arciniegas, Darío Echandía y Gerardo Molina.

Así pues, en la primera década del siglo XX se comenzó a pensar, desde varios frentes como el científico, el político, el educativo, en la

posibilidad de construir una pedagogía oficial que no fuera católica, ya que la cultura y la sociedad que producía la Iglesia, tenía como característica principal la resistencia a formar discursos y saberes necesarios dentro de una cultura que apoyara el sostenimiento, la defensa y la reproducción de la sociedad industrial que se venía desarrollando en ese entonces; prospecciones no solo de los liberales, sino también de algunos conservadores que bien podrían ser denominados liberales en economía. También es cierto que, en el caso de Medellín y otras zonas de Antioquia, las comunidades religiosas apoyaron políticas de intelectuales conservadores en la constitución de instituciones de educación centradas en la formación de artesanos⁷.

Las tres variantes de la escuela nueva mencionadas entraron en tensión con la pedagogía católica dominante, representada por Félix Restrepo Mejía (1887-1965), Eduardo Ospina y por el grupo de los Hermanos Cristianos. Llama la atención, no obstante, que este otro grupo también asumió muchas de las propuestas de la escuela nueva o activa, aunque no necesariamente sus ideales. Por eso, vale resaltar enfáticamente que la enorme capacidad de adaptación del discurso hegemónico de la Iglesia Católica, hizo que los discursos en torno a lo que podríamos denominar moral biológica (Sáenz, Saldarriaga y Os-

7 Cf.: Mayor Mora, 1997.

pina, 1997) y su impacto en la escuela fueran apropiados por la iglesia y por los intelectuales de corte conservador, con las debidas matizaciones y mutilaciones. El caso de las Escuelas Normales es una prueba fehaciente de ello: un espacio híbrido en donde los saberes modernos estaban puestos al servicio de los ideales y pretensiones de la religión cristiana y de la Iglesia.

Fue precisamente la incidencia en el ámbito nacional de estos grupos hegemónicos lo que marcó la confrontación, y no pocas veces hibridación, de una «moral católica» y una «moral biológica» en la educación y en la instrucción pública. Además de las ideas que aquí se pusieron en juego, desde el punto de vista institucional y legislativo, también la Ley Uribe cumplió un papel determinante, según lo plantean Sáenz, Saldarriaga y Ospina:

La Ley Uribe buscaba transformar los estudios teóricos en prácticos, enfatizando lo concreto sobre lo abstracto y lo real sobre lo ideal, y buscaba también remplazar ‘el sentimentalismo en la ciencia y la imaginación en las teorías’, por estudios y trabajos escolares de utilidad económica. Así mismo, esta ley pretendía introducir el sistema educativo de los pueblos anglosajones, para poder lograr su nivel de progreso económico. Por otra parte, los métodos de enseñanza introducidos apuntaban a la superación del excesivo verbalismo y memorismo en que habían caído en la instrucción pública las lecciones de cosas [...] Esta reforma de los métodos debía basarse en las necesidades inmediatas del país, así como en las de los alumnos. En las escuelas primarias, la escuela debía tener en cuenta la edad del alumno para no forzar su espíritu ni contrariar el ‘desarrollo natural de la razón’, fomentando la enseñanza intuitiva y utilizando ejemplos relativos a su país y a su vida cotidiana, con el fin de despertar en él el espíritu de observación, de reflexión, de intención y de expresión (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p.p. 47-48).

En ese contexto, la moral biológica fue la que vino a tratar de «sustituir» a la moral católica en las instituciones educativas, ya que el ingreso del médico en dichas instituciones, gracias a la apropiación de las teorías psicológico-pedagógicas, por ejemplo, de Ovide Decroly y de María Montessori, así como el de los conocimientos médicos y psicológicos de otros autores, permitió que elementos como la higiene, la fisiología y la ana-

tomía tuvieran un lugar privilegiado en la escuela. Es notable entonces, que desde fines del siglo XIX hasta la época en mención, la apropiación progresiva del saber médico lograra popularizar una crítica, un malestar contra las condiciones físicas de la población pobre; pero, en especial, de la infancia que asistía famélica y sucia a las escuelas oficiales. Allí, el médico docente de la escuela pública comenzó a ocupar un lugar irremplazable en esta y en sus programas ofrecidos a la población pobre. El médico cada día ocupaba un espacio en lo social, pues actuaba directamente en los consejos higiénicos y tratamientos de enfermedades en las escuelas, participaba en los debates realizados frente a las teorías pedagógicas y en los exámenes escolares. Esto hasta que, a partir de la Ley 56 de 1927, se separan el Ministerio de Educación y el de Salud Pública. Paulatinamente se va separando también el médico de la escuela, hasta que en 1934 desaparece su actuación directa en ella, no sin antes dejar una huella importante dentro del saber pedagógico y en la historia del concepto de cuerpo en las instituciones formadoras de maestros. Cabe anotar, igualmente, que la perspectiva higienista que se convirtió en elemento hegemónico en la escuela, también tomó para sí lo que en el siglo XIX se llamaba «policía». Es importante indicar, también, que la peste de gripe de 1918 en Santa Fe de Bogotá fue determinante para la hegemonización

del saber médico e higienista en la «cuestión social» del país (Noguera, 2003). Además, el surgimiento del médico escolar fue uno de los elementos que posibilitó el proceso de laicización de la educación pública (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997). La legislación estatal sobre la higiene social como función de la educación pública, hizo aparecer una serie de instrumentos que permitieron poner límites a los derechos atribuibles a la Iglesia por mediación divina, para situar el gobierno de las familias en el terreno de lo mundano, así como en la órbita estatal, eso sí, desde el saber médico. El dispositivo de la medicalización fue muy eficiente en el sentido de delimitar los intereses públicos y los fines sociales, porque pasó a ser una necesidad nacional. De esta manera, en la década del veinte, la medicalización fue entendida como una extensión de la obra cristiana, evitando ser rechazada como un peligro al dominio eclesiástico sobre las familias, que a pesar de todo siguió siendo hegemónica.

La naturaleza del niño, su desarrollo y la raza como centros de preocupación de la pedagogía activa

Dos aspectos⁸ de gran importancia comienzan así a influenciar el optimismo pedagógico de comienzos

del siglo XX con su idea de mejoramiento de la educación y de perfeccionamiento del individuo: por un lado, la naturaleza del niño y su desarrollo —«el niño y sus poderes nativos» (Jiménez López, 1928, p. 7)— y, por el otro, la colectividad como comunidad y como raza⁹. La naturaleza del niño se pone así en el centro de pedagogías individualizadoras y de la personalidad, y la población como raza se pone en el centro de pedagogías de corte social, particularmente, de corte socialdarwinista¹⁰. Ambas comienzan a producir saber a partir del mismo material: lo heredado, y a partir de una imagen orientadora de la población pobre, degenerada, anormal y en decadencia. Son ahora estas disposiciones nativas las que establecen los límites a la educación —a la práctica educativa— y las que, a su vez, despiertan las mayores expectativas al pensamiento pedagógico.

La educación llega así hasta donde las disposiciones naturales y el desarrollo del niño lo permiten. Pero ese límite es, además, condición para una biologización, psicologización y medicalización radical de la pedagogía. Es el caso de autores como Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez y Gabriel Anzola Gómez, defensores y promotores de la pedagogía activa en Colombia, quienes tenían una visión pesimista tanto del Estado de la raza como de la infancia de nuestro país, y promovieron, en concordancia con ello, un activismo antidegenerativo:

Por otra parte, el organismo humano tiene también su ritmo evolutivo, sus necesidades y sus intereses, que son harto diferentes en cada etapa de desarrollo individual.

9 «Estos dos postulados, social el primero, biológico el segundo —en el fondo uno y el mismo— son los que inspiran la más reciente concepción de la institución escolar» (Jiménez López, 1928, p. 12). Como lo sostiene Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina, «además, con la apropiación entusiasta de las teorías de la evolución y la involución de las razas y la especie, se formuló una tendencia diferenciada de reforma pedagógica, la de la defensa de la raza. Las concepciones evolucionistas abrieron la mirada del discurso médico a lo colectivo; sus nociones de adaptación, lucha por la vida y selección natural y social posibilitaron la emergencia de un discurso sociobiológico para pensar los fenómenos colectivos: el proceso histórico de la sociedad, la violencia política, la guerra, la criminalidad social y las enfermedades mentales de la raza en su conjunto» (1997, vol. 2, p. 76-77).

10 Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina hablan de una «escuela del examen» y una «escuela defensiva»:
Hemos denominado *Escuela del Examen* a aquella centrada en la observación, la medición, la clasificación y la separación de los individuos, la cual individualizaba la mirada del maestro y del médico y buscaba normalizar a la infancia pobre mediante un régimen institucional de aislamiento, clasificación y disciplina adecuada. Por su parte, la *Escuela Defensiva*, denominada así por sus impulsores, dirigía su mirada no al individuo, sino a la vida de la población; buscaba, a partir de la escuela, masificar las estrategias de regulación de los procesos biológicos de la raza en su conjunto: nacimiento, procreación, alimentación, enfermedad colectiva y muerte (1997, vol. 2, p. 77).

Observarlos con atención, tenerlos en cuenta a cada edad, proceder en las disciplinas formadoras al compás con las sabias cadencias de la naturaleza, es también aplicar a la educación el procedimiento de la vida. Esta quiere que no se festinen sus etapas, que todo cambio llegue en su día y a su hora; y así debe proceder la educación (Jiménez López, 1928, p. 12).

Con estos autores la «naturaleza del niño» se desocializa de una manera radical y, en consecuencia, se biologiza. Se trata ahora de pensar en una educación que se enmarque bajo esas otras condiciones y que siga el ritmo de la naturaleza. Así, cuando la reflexión pedagógica llega a la «naturaleza del niño», a sus disposiciones naturales, y se pregunta por la educación de aquél, el asunto educativo deja de ser una cuestión de transmisión, de construcción de saber, para convertirse en un problema de influjo y de estímulo de esas disposiciones primigenias. La educación se convierte en una forma de eugenesia. Así, la «segunda etapa de selección corresponde a la escuela y, dentro de su acción, a la psicología» (López de Mesa, 1926, p. 117).

En ese sentido, además, la adaptación al presente no solo es mal vista como adaptación a lo imperfecto,

sino que supone la eliminación de todo factor perturbador y corruptor. Las pretensiones eugenésicas no se demoran en aparecer: higiene, asepsia y regulación, con el propósito de instaurar una *provincia pedagógica* —en un esquema paralelo al del socialdarwinismo que parte de un pasado originario, auténtico y puro— y un control pedagogizante de todo lo perturbador: la «escuela defensiva y medicalizadora». Aislar al niño de un entorno amenazador y perjudicial y entrar en una relación directa con él, tal es pues la pretensión de la actividad educativa. Cabe recordar acá a Decroly —quien visitó nuestro país durante ese tiempo— y su concepción de la educación como un medio de defensa de la infancia de cara a los peligros tanto de la herencia como del ambiente. Se trata ahora no solo del *siglo de los niños*, tal y como lo propugnara Ellen Key, sino del *siglo de la educación eugenésica*. En este sentido escribe López de Mesa:

Pero confío mucho en la enmienda que pueden aportar la educación, la higiene, los deportes y, eminentemente, la incessante corrección del contagio social y familiar en que incurrimos haciéndonos unos a otros un perenne ambiente de queja, y hasta un rictus hipocondríaco de mal gusto. Porque es urgente ya que dominemos este

"inferiority complex", esta abrumadora certidumbre de inferioridad en que vivimos, corrigiéndola racionalmente o, si fuere preciso, superándola en un acto de atrevida afirmación racial (López de Mesa, 1975, p. 23).

Para la pedagogía activa, la lectura antropológica del ser humano gira en torno a sus facultades como ser de la acción. En este sentido, la actividad es acción, es un tipo de desenvolvimiento humano caracterizado por la persecución o conducción hacia un fin, una suerte de teleología que, en palabras de Max Weber, se configura en torno a lo racional con arreglo a fines. La pedagogía activa reivindica una idea de ser humano de la acción orientada racionalmente y con el ideal de progreso como fin por buscar. De allí que cualquier otro tipo de forma de desenvolvimiento humano sea subalternizado en relación con la acción racional con arreglo a fines del ideal de progreso y sea considerado como un movimiento de simple agitación. La agitación sería, entonces, esos tipos de movimientos humanos desorientados o no civilizados que dificultan o entorpecen el progreso. Luis López de Mesa escribe:

Como activo, el ser humano está sujeto al peligro y al amor. Luego la actividad es más sustancial. De ella emana el deseo de obrar, y de éste el deseo del triunfo. Pero como la actividad es consustancial con la vida, la vida misma es la fuente de la moral. Empero, no es una actividad que quiere imponer una fuerza cualquiera, sino una fuerza benéfica, simpática [...] Es benéfica cuando tiende a proteger a la especie; luego la moral es fuerza misma vital en cuanto tiende a perdurar. Moral es lo que protege los destinos de la especie [...] La moral es, pues, como una isonomía de las fuerzas vitales (López de Mesa, 1926, p.p. 217-218).

Dentro de esa lógica, la eugenesia y la educación serían, de algún modo, formas morales. Por lo anterior, la propuesta antropológica-pedagógica de Luis López de Mesa sobre la diferencia existente entre acción y agitación hace parte de una concepción eugenésica que se expresa en Colombia en el marco de la pedagogía activa, la antropología sociocultural evolucionista y la sociología organicista-positivista, enmarcadas, todas ellas, en el sociodarwinismo del siglo XIX. Según el autor:

Una función de universalidad que se refiere sobre todo al espíritu, porque la eugenesia de la sangre debe ser,

mientras la ciencia conserve su prudente restricción actual, controlada con ánimo generoso, con verdadero amor cristiano, si se quiere, pero con serena previsión también (López de Mesa, 1926, p. 186).

En López de Mesa la acción humana es eugenésica, dado que pretende la mejoría de la especie humana, «Porque “acción” puede traducirse como la expresión del ser que se realiza, y significar así el íntimo fondo sustancial del devenir, de la incesante creación del mundo, o entenderse solamente como movimiento, agitación espacial y cambio de superficies» (López de Mesa, 1926, p. 182). Aquí es donde se ve que dicha acción tiene que ser calculada, racional y con arreglo a un fin; no se puede plantear en términos de experiencia o de una formación no-afirmativa, sino de civilización-progreso. Para López de Mesa «En este momento histórico en que la civilización industrial proclama el culto de la acción, es urgente distinguir ésta de una mera agitación desordenada» (López de Mesa, 1926, p. 181).

Actividad vs. agitación en los discursos eugenésico-educativos

Consideramos entonces que la amplitud del pensamiento de este autor puede ser mirada en clave pedagógico-formativa gracias a sus ideas acerca del ser humano como un ser

de la acción y sus consecuentes estrategias de educación y formación, derivadas de dicha concepción, que vienen organizadas en torno a un autodisciplinamiento constante. Para López de Mesa las vidas, particularmente la humana, deben, desde sus inicios, atender al principio de la organización para que sean consideradas como tales. Precisamente, en López de Mesa se puede ver que este ímpetu vital y autoformativo era ya una parte fundamental de su pensamiento antropológico-pedagógico. En ese sentido decía:

En la cumbre de la potencia vital vemos una virtud que por lo rara y eminente hemos adscrito al orden espiritual, y es la que consiste en la auto-determinación, como sucede en los procesos volitivos; culminación de la actividad introvertida en modalidad tan excelsa que sugiere la imagen de un potencia intransitiva, de un poder que se ejerce sobre sí mismo, de una desconcertante intra-reflexión de la energía (López de Mesa, 1970b, p. 134).

En el fondo, este vitalismo autoformativo se encuentra determinado, no obstante, por la idea —por cierto muy hegeliana— de un movimiento del espíritu en continuo progreso. Dicho con otras palabras:

se trata de un vitalismo teleológico influenciado por la ideología de progreso.

Viendo, como vemos, un proceso de espiritualización de la Naturaleza, una marcha constante hacia la conciencia universal, tenemos que admitir que es dentro de esa Naturaleza donde se realiza lo divino, donde, paso a paso, se esclarece mentalmente y se expresa “existiendo” (López de Mesa, 1970b, p. 152).

López de Mesa habla así de la «inquietud inicial» que funge, a la vez, como principio ontológico y antropológico y que presupone una «energía universal como substancia de todos los seres» (López de Mesa, p. 143). Esta energía que «de suyo es acción pura, algo que obra por necesidad de su ser mismo» (López de Mesa, 1915a, p. 422), en el hombre se trata de una «actividad que puede operar sobre sí misma, creando así una nueva dimensión que no es temporo-espacial, aunque se produzca en el espacio-tiempo, sino introvertible e introspectiva, y que pudiéramos denominar [...] la quinta dimensión o dimensión vital» (López de Mesa, 1970b, p. 133). Bajo esos parámetros la inactividad y la falta de referentes fijos no pueden ser más que una muestra de la degradación del ser. Al respecto sostiene López de Mesa que:

El escepticismo y la inacción son dos Estados que se corresponden e igualmente apocan el espíritu hasta colocarlo en una depresiva inferioridad. Ante el enigma del universo y el dolor de la vida consciente, el hombre busca el refugio de los placeres, el silencio supremo de la muerte o la noble expansión de sus energías en algún empeño laudable: en la acción que afirma su personalidad, la eleva y ennoblece (López de Mesa, 1915a, p. 418).

Para este autor, la acción será entonces el tipo de actividad humana capaz de formar en la humanidad un sentido «elevado» de civilización; para él «La acción dentro de las nacionalidades se expresa en ley equitativa y eficiente, dentro de la familia en amor y cooperación, y dentro del espíritu en responsabilidad moral y disciplina de nuestras propias facultades» (López de Mesa, 1926, p. 185).

Es importante destacar que inicialmente en Colombia el concepto de pedagogía activa implicaba un incremento en el movimiento físico del alumno. Dicha comprensión restringida

cobró fuerza al articularse rápidamente al discurso médico de regeneración y vigorización fisiológica de la raza, y a las nuevas concepciones sobre la acción recíproca entre cuerpo, inteligencia y moral, como es el caso en la Europa de ese momento. Propuesta esta que, de alguna manera, iba en contra del modelo de educación moral y católica que dominaba para ese entonces. Por eso es importante resaltar que la palabra mágica «actividad», entendida particularmente como algo opuesto a la agitación, no provino solo del discurso de la pedagogía activa. El discurso de los intelectuales de la época, particularmente el de algunos médicos, ya también proponía un activismo como alternativa a la situación de degeneración del país. Fue así como la actividad sirvió de sustento a esas nuevas visiones educativas y eugenésicas, y se planteó como fundamento de las principales propuestas educativas de la época. Así, dentro de la lógica del movimiento progresivo, la actividad que había de ser tenida en cuenta era la actividad racional, de manera que ésta primara sobre la agitación como movimiento falto de organización, carente de racionalidad y sin finalidad alguna y como forma degradada del ser. Se propuso la actividad como principio, pero como aquel a partir del cual se procurara obedecer a un orden y a una finalidad.

López de Mesa, junto con los

también liberales Jorge Bejarano y Lucas Caballero, participó en el movimiento eugenésico promovido por Jiménez López. Frente a este último, el psiquiatra antioqueño tenía una visión no tan pesimista del pueblo colombiano en cuestiones de herencia racial, pero sí trágica. En ese sentido, lo que llama la atención y hace evidente la marca de la ideología del progreso es la concepción de una condición humana como algo incompleto, asociada al destino trágico de nuestros pueblos:

Es muy probable que una tal desviación cultural entre nosotros, si es que no voy equivocado en mi juicio, sea en parte el producto transitorio de una inestabilidad racial, de una mezcla en evolución aún, y que luego de haberse equilibrado la herencia de los caracteres y de haberse nivelado la correlación de la sangre con el medio ambiente, aquella perturbación cultural desaparezca y dé campo libre a una mejor orientación sobre funciones normales (López de Mesa, 1975, p. 87).

Eso quiere decir que, en tanto ser biocultural, el ser humano aparece ahora como un ser que no está determinado única y exclusivamente por la «historicidad» del mundo de

la naturaleza —por el enigma de la vida¹¹—, sino también por la historicidad del mundo de la cultura y de lo social (por la tradición). De allí que nuestros pueblos, obedeciendo a ese destino adverso y marcados por el signo de la debilidad y la imperfección, solo puedan aspirar a superarse, según López de Mesa, mediante un esfuerzo heroico, mediante un titanismo individual —a la Goethe— y colectivo que los lleve a destacarse en el momento histórico de la humanidad que les compete. Así pues,

la humanidad es una planta cultivable, de la cual podemos obtener flores y frutos muy variados; y nos conducen a prever las condiciones propicias a su cultivo más adecuado y eficaz, sobre todo en los países jóvenes, que aun contemplan cruzamientos raciales e incremento de población en variados climas (López de Mesa, 1926, p. 67).

Para este autor, la acción implica la materialización de la civilización y el progreso en clave occidental. Ser activo será encarnar el ideal eugenésico de un ser perfeccionado civilizatoriamente; de allí que estrategias de reproducción y transmisión cultural, como la educación, deban estar orientadas por saberes modernos acordes con el ideal de la actividad humana. La pedagogía activa será el saber experto que fundamente la acción educativa; la sociología organicista-positivista será el saber experto que orienta la acción social; la antropología sociocultural evolucionista dará las orientaciones expertas a una acción cultural. El progreso solo podrá emerger en la experiencia humana si ésta está organizada en torno a la mejoría activa de la especie. Ahora bien, dicha organización de la actividad debe, en la lectura de Luis López de Mesa, integrar los aspectos físicos, morales e intelectuales de la experiencia humana. Según el autor:

Debe fomentarse el deporte en “equipo”. Cuatro son las ventajas que esto trae a la juventud, para decirlo en apretada síntesis: el desarrollo físico, más armónica y vigorosamente; la disciplina de la inteligencia, que así se habitúa a resolver con rápidas decisiones las incesantes dificultades de la vida cotidiana, a calcular las intenciones del adversario y los resultados de la propia

11 Para López de Mesa «abrir una brecha infinita entre funciones vitales y espíritu, es prejuizar reconocido el límite en donde las unas acaban y empieza el otro, contra la experiencia conturbadora, que nos está diciendo lo inextricable de este fenómeno» (López de Mesa, 1970, p. 131).

iniciativa con instantaneidad de segundos; el mayor equilibrio moral, porque se adquiere un ritmo para el paso de la decisión al acto, porque es necesario encadenar las propias acciones con las ajenas, porque incesantemente se impone el reconocimiento justo de los triunfos y capacidades del prójimo; de alivio o de catarsis general, en fin, pues se da a los impulsos juveniles, imaginación, pasión, ambición, inquietud, una válvula de escape (López de Mesa, 1975, p. 217).

De otro lado, la agitación será la concreción de la degradación humana, de su Estado de barbarie. El ser agitado es un ser no dirigido, sin organización, y por ende, incitador del desorden. En palabras de López de Mesa, «Los débiles mentales quisieran, también, ser superhombres y, no pudiendo imponer su inteligencia, no pudiendo conducirse en acción, se hacen agitadores e inmorales» (López de Mesa, 1926, p. 184).

La clave de la pedagogía eugénica de Luis López de Mesa es la reivindicación de la acción-actividad como centro de la conversión civilizatoria de controles externos en auto-controles tendientes al progreso individual y colectivo. En una lectura antropocrítica, el problema

central de esta tesis consiste en la subalternización de los sujetos, las sociedades y las movilizaciones humanas no identificadas como acciones-actividades. Quedan en condición de barbarie las expresiones humanas no orientadas teleológicamente por el ideal de progreso industrial moderno occidental.

Conclusión: la relación entre pedagogía y eugenesia en Luis López de Mesa

Los aportes de López de Mesa a la cultura y al pensamiento colombiano han sido muy importantes. En este escrito se ha querido mostrar que, a pesar de lo anterior, los sesgos androcéntricos y racistas en este autor son evidentes. Sin embargo, no hay que caer en el extremo subjetivista de considerar al autor por fuera de su época. Pensar las ideas de un autor en relación con la sociedad y con un momento histórico es pensar también la época. Develar este nexo es fundamental para ver cómo hemos sido y cómo seguimos siendo. De esta forma, la relación entre pedagogía y eugenesia no ha sido rara en la historia de los últimos siglos. Particularmente durante finales del siglo XIX y comienzos del XX los vínculos entre estos dos campos se volvieron fuertes, una vez la eugenesia entró en escena como campo aplicado de las ciencias biológicas. Recordemos que, en palabras de Galton, la «eugenesia es la ciencia

que trata de todas las influencias que mejoran las cualidades innatas de una raza; también trata de aquellas que la pueden desarrollar hasta alcanzar la máxima superioridad» (Galton, 1988, p. 163). Se trata, en otras palabras, del mejoramiento biológico de la «naturaleza humana» o lo que se denomina también eugenesia positiva, pero también se incluyen todas aquellas intervenciones que tiene como propósito mantener, desviar o eliminar el Estado actual, que es lo que se denomina eugenesia negativa. Esta urgencia por desarrollar prácticas eugenésicas tanto positivas como negativas, en tanto asunto de preocupación pedagógica, la expresa López de Mesa del siguiente modo:

Así es que vemos centenares de niños mostrarse superiormente dotados en su actividad escolar y, superándonos a nosotros en muchas capacidades, quedarse, no obstante, a la vera del camino y disolverse al fin en el medio social anónimo. Esto es un grito de angustia que el pedagogo inteligente lanza hoy en todos los países cultos [...] De todo esto se desprende que hay necesidad imperativa de establecer una selección del genio. Una selección que comprenda la contribución que a él deba aportar la familia, ensanchando un poco la procreación de los más aptos, y limitando —a esta pseudo-inmoralidad llegaremos muy pronto— la reproducción de los desechos sociales que crece y crece ante el maltusianismo de los mejor dotados de una manera que conduciría fatalmente a una catástrofe de la especie humana, si no hubiera, como sí lo hay, un instinto social de previsión (López de Mesa, 1926, p. 114).

Vale igualmente destacar acá que, al igual que la eugenesia, las visiones optimistas en la pedagogía han buscado siempre la manera de hacer de la praxis educativa una mediación eficiente que procure el perfeccionamiento de los individuos en todas sus dimensiones posibles. Como lo dice Reyer:

La *pretensión de validez* de la pedagogía consiste en mediar tanto de un modo científico como práctico entre la naturaleza del niño (sus disposiciones) y los intereses utilitarios de la sociedad; su *exigencia de legitimación* consiste en direccionar de tal modo el trabajo de mediación para que las disposiciones del niño lleguen a su mejor despliegue posible y que de allí resulte para la sociedad en su con-

junto una contribución a la como siempre “mejora” corrompida. Esto es lo que le da su a veces cuestionable reputación social. Es precisamente ese exceso de mejoramiento el que hace que la pedagogía aparezca en la modernidad como la portadora de esperanzas y el que ésta también utiliza como autolegitimación (Reyer, 2003, p. 16).

De allí que la pedagogía no sea vista con buenos ojos, si tan solo tiene como función el ayudar a que haya una adaptación a lo actual, pues dicho Estado no solo se conservará como pasado, sino que siempre será juzgado como algo no perfecto en relación con una perfección o con algo considerado como mejor. Escribe López de Mesa:

La vida es una pendiente hacia el futuro, dentro y fuera de nuestro ser. El supremo interés vital está en el mañana, en los pliegues deliciosamente misteriosos de la contingencia futura. El ensayo de vivir en el pasado, que en parte solicitan las religiones, o en el presente, como el hedonismo de las civilizaciones fatigadas de su obra proclaman, ha sido siempre un peligro irreductible

(López de Mesa, 1926, p. 74).

Proyectado hacia el futuro, el sueño de la pedagogía se convierte, a la vez, en una suerte de pesadilla permanente y real, que consiste en esa obsesión permanente por llegar a un Estado de perfección, a un óptimo, y conseguir así *lo mejor*. En ese sentido, la pedagogía se instaure como la garante del futuro abierto del niño y en ello justifica su hacer y su reflexionar, en otras palabras, su existencia; pero con ello se evidencia también su paradójica situación: no saber lo suficiente del niño ahora —de su naturaleza— ni poder prever con seguridad su —realización en el— futuro¹².

Durante la primera mitad del siglo XX, con el surgimiento del movimiento de pedagogía activa, reformista o de escuela nueva y con la apropiación pedagógica de los saberes modernos —medicina, biología, psicología, entre otros—, los paralelos entre las pretensiones educativas y eugenésicas se volvieron notablemente claros. En Colombia los defensores de la ideología del

12 «Se ha dicho que la educación es un arte. Ciertamente lo es —arte grandioso que tiene por objeto preparar para la vida— mas se olvida a menudo que aquí la materia prima no es materia muerta como en las otras artes: no es piedra, no es madera, no es lienzo... Aquí la materia vive, es materia pensante, es el niño, es el hombre. Esto significa que el artista —el maestro— no puede, no debe, dominarla por completo. Hay que respetar en ella su propia esencia: estudiarla para desentrañar lo bello que contenga, para colaborar con ella, modelándola sin violentarla, sin quebrarla jamás» (Nieto Caballero, 1915, p.p. 343-344).

progreso y de los programas de perfeccionamiento con sus ideales de formación encontraron como polo opuesto, como asunto por combatir, el problema de la degeneración de la raza y la situación infantil de la sociedad, pero, de un modo particular, la situación de ciertos grupos (negros, indígenas, clases populares). Se tenían grandes esperanzas en que los saberes modernos iban a ayudar, en nombre del progreso y de la modernización, a mejorar no solo las condiciones materiales, sino sociales, culturales y espirituales de una población que se consideraba como «raza enferma». En palabras de Jiménez López:

La raza definitiva de la América está por formarse, según los antropólogos. De este conflicto de sangres tan diversas y distantes han surgido profusamente, como de toda aproximación violenta, tipos extremos y aberrantes, así en lo morfológico como en lo psíquico. El mestizo americano, base étnica de nuestra población, no representa, pues, una *fusión* de las razas originarias, en que éstas se compensen y temperen en sus rasgos extremos; es una simple *yuxtaposición* de tales rasgos, los que viven en él prontos a revelarse alternativamente y según leyes de predominio ignoradas aún. De aquí que en nuestros países tanto la vida colectiva como la vida individual se marque ya por una pasividad resignada e impotente —herencia aborígen—, ya por la impetuosidad irreflexiva y carente de control personal —herencia latina—. Persiste, en consecuencia, a través del cruce secular de nuestros progenitores, la viciación primordial de sus psiquismo, la que reforzada por causas accidentales, surge con frecuencia de todas las esferas de nuestra población, ya bajo formas de locuras del gran grupo de las llamadas locuras constitucionales, ya bajo la forma de degeneraciones inferiores, ya con el carácter de neurosis, bien como enfermedades de la emotividad o de la voluntad (Jiménez López, 1916, p.p. 226-227).

Frente a este supuesto Estado de depravación social y anomalía étnico-cultural, las élites e intelectuales de la época propusieron que la sociedad debía buscar todos los medios posibles para superar este Estado de imperfección y mejorarse. Sin embargo, había que cambiar la educación:

La *educación*, a la manera como en este país se la ha entendido y practicado, no es ciertamente la más a propósito para contrarrestar la acción de la herencia en el génesis de las locuras. Todos lo sabemos y mucho se ha repetido ya. Nuestra educación es incompleta y viciosa. Es una simple disciplina intelectual; no se atiende en ella al desarrollo de la voluntad, que despierte las energías del individuo, ni la formación física, que arme al organismo contra las causas de enfermedades (Jiménez López, 1916, p.p. 226-227).

De allí el papel estratégico que entró a cumplir la educación, pero en el marco de las nuevas reflexiones de la pedagogía activa. Esta nueva educación no solo adquirió un profundo tinte eugenésico, sino que se enmarcó dentro de la lógica del progreso racionalizado y teleológico.

Para el caso concreto de Luis López de Mesa, esta denominada pedagogía eugenésica será el saber moderno experto, capaz de brindar la orientación positiva a la acción educativa. La acción-actividad es, en este pensador, la forma hegemónica para conducir a los seres humanos, en concreto a los colombianos, hacia el progreso y la civilización. Como intervención e influjo, dicha

educación evidenciará entonces sus pretensiones de llegar a lo «más profundo» del ser humano, es decir, a «lo natural» para poderlo encauzar.

Referencias

- Baczco, B. (1991). Los imaginarios sociales. Argentina: Nueva Visión.
- Bhabha, H. K. (2001). The location of culture. London and New York: Routledge.
- Bollnow, O. F. (1980). Die anthropologische betrachtungsweise in der pädagogik. En: Ramsenthaler, Horst (Ed.). *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Caruso, M. (2005). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En: *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerutti Guildberg, H. y Magallón Anaya, M. (2002). Historia de las ideas y filosofía latinoamericana. En: *Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos* (México), No. 35, p.p. 11-38.
- Díaz Soler, C. J. (2001). El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. Apuntes sobre la década del treinta. En: Herrera, M. C. y Díaz Soler, C. J. (Comp.) (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Editorial Plaza & Janés.

- _____ (2005). El pueblo: de sujeto dado a sujeto por construir. El caso de la Campaña de Cultura Aldeana en Colombia (1934-1936). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Galton, F. (1988). Herencia y eugenesia. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, L. (1970). Interrogantes sobre el progreso de Colombia. Bogotá: Editorial Revista Colombiana Ltda.
- Helg, A. (1987). La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: Editorial CERECE.
- Hernández, L. (1940). La herencia y el medio en la escuela. Trabajo presentado para optar al título de institutor graduado, en la Escuela Normal Superior de Medellín.
- Herrera, M. C. (1999). Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914-1951. Bogotá: Editorial Plaza y Janés.
- _____ (2001). Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un “hombre nacional”.? En: Herrera, M. C. y Díaz Soler, C. J. (Comp.) (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Editorial Plaza & Janés.
- Herrera, M. C. y Díaz Soler, C. J. (Comp.) (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Editorial Plaza & Janés.
- Jiménez López, M. (1916). La locura en Colombia y sus causas. En: *Revista Cultura*, vol. 16, p.p. 216-232.
- _____ (1928). La escuela y la vida. Lausanne: Imprimeries Réunies S.A.
- _____ (1948). La actual desviación de la cultura humana. Discursos y ensayos. Tunja: Imprenta Oficial.
- López de Mesa, L. (1915). El evolucionismo. En: *Cultura* (Bogotá), vol. I, No. 5, p.p. 325-339.
- _____ (1915b). Nueva teoría filosófica. En: *Cultura* (Bogotá), vol. I, No. 6 (julio 1915), p.p. 418-432.
- _____ (1926). *Civilización contemporánea*. París: Agencia Mundial de Librería 14, Rue de Saints-Pères.
- _____ (1970). *Disertación sociológica*. Medellín: Editorial Bedout.
- _____ (1975). *De cómo se ha formado la nación colombiana*. Medellín: Editorial Bedout.
- Nieto Caballero, A. (1915). La escuela normal de institutores. En: *Cultura* (Bogotá), vol. I, No. 5, p.p. 278-340.
- Noguera, C. E. (2003). *Medicina y política: discurso médico y*

- prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Ossa, C. (2003). Saberes académicos y modernización. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Reyer, J. (2003). Eugenik und Pädagogik. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rousseau, J. J. (1980). Del contrato social. Discursos. Prólogo y notas de Mauro Armíño. Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- Sáenz Obregón, O., Saldarriaga Vélez, Ó. y Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes, Ediciones Foro Nacional por Colombia, vol. 2.
- Santa, E. (1995). López de Mesa y la cultura colombiana. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.