PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA: LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN COLOMBIA 1920-1930

Por: Angie Tatiana Rozo Rondón

Tutora: Gloria Orjuela

Maestría en Educación

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

2026

Dedicatoria

Esta investigación ha sido el más grande amor: hemos hecho pausas cortas, otras muy prolongadas, que hicieron que tanto ella como yo nos sintiéramos acostumbradas a cohabitar, sin la capacidad de poner un punto final. Hoy que se ha realizado ese punto, hemos descubierto que lo que seguía, en realidad, era la promesa infinita de los puntos suspensivos…

Dedico este trabajo de manera muy especial a mi hermano, Daniel Rozo Rondón, por estar presente desde nuestras primeras búsquedas en el archivo hasta el día de hoy, con su atenta dedicación, orientación y amor. También a mi familia, Pipe muchas gracias por tu apoyo en este último tramo, a mis amigos… "al parche", a Tunjo Rock, a Los Contundentes y a Alex, mi sol solecito, quienes con su cariño han apoyado a esta maestra en todos sus sueños y complicidades.

Agradezco también a los maestros Óscar Pulido, Luis Ramírez y Gloria Orjuela, por su acompañamiento y orientación. Nadie como ellos sabe lo que realmente ha implicado recorrer y construir este trabajo.

Finalmente, mi gratitud a mis compañeros infaltables de escritura: The Beatles, Bee Gees, Alan Parsons, y también a Tarja, Frida, Hendrix, Queen y Nina.

Índice

Dedicatoria 2
La pregunta por los problemas de aprendizaje. 4
A manera de introducción. 4
Capítulo I: ¿Qué se ha investigado y de qué manera acerca de los problemas de aprendizaje? 9
Capítulo II: Precauciones metodológicas y Conceptuales 24
Prácticas discursivas 27
Anormal/normal 29
Líneas de fuerza 33
Historia 33
Lectura temática 35
Lectura discursiva 36
Lectura metodológica 36
Lectura crítica 37
Capítulo III: Condiciones de posibilidad para la emergencia de la idea de problemas de aprendizaje. La pedagogía científica. 37
Constitución epistemológica de la Pedagogía 38
Investigación científica en el aula: hacia una pedagogía científica 42
Higienización y pedagogía: la escuela como la posibilidad de progreso y civilización de la nación 65
El Estado y la protección de la infancia. 73
La medicina y la psicología en la emergencia de los Problemas de Aprendizaje 78
Capítulo IV: Anormalidad y Pedagogía 81
Anormalidad y Pedagogía 82
Problemas de Aprendizaje y algunos discursos que los caracterizan 89
Capítulo V : Diagnóstico escolar y formación de maestros 95
Detección y medición de problemas de aprendizaje 96
Escuela Normal Superior 110
Conclusiones y Recomendaciones 151
Bibliografía 153

La pregunta por los problemas de aprendizaje.
A manera de introducción.

PLAN DE TRABAJO

EL LUNES
CORTARLES LAS UÑAS
A LOS DUENDES;

EL MARTES,
LLEVAR AL DINOSAURIO
A SU LECCIÓN DE MÚSICA;

EL MIÉRCOLES,
ESCRIBIR TRES CUENTOS ALEGRES
Y UNO MUY TRISTE;

JUEVES Y VIERNES,
DEJAR EN TODAS LAS PLAYAS,
LOS RÍOS
Y LAS LAGUNAS DEL MUNDO
BOTELLAS CON MENSAJES QUE DIGAN;
"TE QUIERO",
"REGÁLAME UNA SORPRESA",
"VIVAN LAS LAGARTIJAS";

EL SÁBADO,
IR DE PASEO
EN ALFOMBRA MÁGICA
CON LOS MUCHACHOS DEL BARRIO:

Y EL DOMINGO,
ECHAR ALPISTE,
MUCHO ALPISTE,
A LOS SUEÑOS.

Antonio Orlando Rodríguez, *Mi bicicleta es un hada y otros secretos por el estilo, Cuba* (2001).

La presente investigación tiene por objetivo caracterizar las prácticas discursivas que intervinieron en el diagnóstico y abordaje de lo que hoy se conoce como problemas de aprendizaje en Colombia durante el periodo de 1920 a 1930. Para lograr este propósito general se plantea, por una parte, identificar las prácticas discursivas de orden pedagógico, médico y psicológico que circularon

en el período abordado y que aportaron al campo de estudio, y en segunda instancia describir los efectos de dichas prácticas discursivas en la formación de maestros en Colombia durante la primera mitad del siglo XX.

El enfoque metodológico que orientó la investigación es el arqueológico-genealógico de Michel Foucault, siendo éste una potente herramienta metodológica y de análisis. Las fuentes primarias que se contemplaron en el trabajo de archivo, se encuentran diferentes ediciones de la Revista Alma Nacional de la Universidad de Antioquia que fue durante el periodo estudiado de amplia divulgación entre los maestros, trabajos desarrollados por estudiantes de la Normal de Tunja relacionados con la implementación y análisis de test para determinar el nivel general de inteligencia de los niños y normativa educativa.

Con el objetivo de abordar la dispersión documental se realizaron cruces temáticos y se tejieron relaciones entre ellos de continuidad y discontinuidad, para aportar a la construcción del horizonte conceptual y al abordaje de los objetivos que se propuso la presente investigación. Para dicho propósito fue preciso definir herramientas metodológicas, siendo las fichas temáticas “la caja de herramientas” de esta investigación y soporte de la revisión documental. Se realizaron un total de cuarenta y tres fichas que posibilitaron delimitar aportes de orden conceptual y metodológico.

La configuración, emergencia y desarrollo de los *Problemas de Aprendizaje* ha supuesto para la educación colombiana un campo de abordaje que se ha diversificado en las escuelas a propósito de los aportes de la medicina, las teorías del desarrollo; de manera particular la *psicología biologicista*, y la *economía* a través de las políticas internacionales que se han adoptado en nuestro país. Para la presente investigación es de interés aproximarse a las líneas de fuerza que constituyen los Problemas de Aprendizaje como uno de los elementos que moviliza esfuerzos y transformaciones en la escuela,

la pedagogía y el lugar del maestro. Para ello buscamos indagar sobre las relaciones entre lo normal y lo anormal. Aludiendo así, a un marco de referencias y expectativas que gozan de aceptabilidad social, lo cual, deviene en la parametrización de los aprendizajes que debe detentar el niño.

Desde mi formación y experiencia como Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y como Magister en Educación en formación, los problemas de aprendizaje se han presentado como un asunto necesario de problematización, lo cual estaría asociado a indagar en un problema del pasado y sus condiciones de posibilidad en el presente. Los problemas de aprendizaje serían un lugar de acción e intervención a partir de un conjunto heterogéneo de prácticas. En este sentido, es clave para identificar ese interés el preguntar cómo se constituyó en la escuela colombiana en los años 30 un discurso en torno a lo que hoy se conoce como problemas de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, la experiencia en el Programa Volver a la Escuela de la Secretaría de Educación del Distrito, desde mi práctica pedagógica, con el trabajo de investigación en el pregrado denominado *Del discurso médico a las prácticas pedagógicas: una mirada sobre la patologización del aprendizaje* y en la actualidad como docente de carrera de primaria en dicho Programa ha acompañado mis reflexiones y decisiones pedagógicas. El Programa está orientado a niños y niñas que se encuentran en extra edad (tres grados por encima a la edad de aula regular) y busca atender de forma integral a los estudiantes que, por múltiples condiciones sociales, económicas y educativas, no han sido vinculados al sistema educativo, presentan antecedentes de deserción escolar o pérdida recurrente de un mismo grado y tienen una edad por encima a la esperada para el grado escolar que deberían cursar en aula regular.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, este trabajo tiene que ver con las relaciones

entre lo normal y lo anormal que aparecen como inscripción de la vida escolar. A saber, la escuela emerge en la modernidad bajo la idea de progreso, como forma particular de civilización que posibilita la conducción de las conductas de los individuos. Dicho surgimiento resulta ser un acontecimiento reciente en tanto que su diversificación y popularización social se dio sobre todo hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

El periodo de análisis que nos ocupará será la primera mitad del Siglo XX, puesto que "es en ese periodo donde se consolida un nuevo tipo de poder que contempla la obligatoriedad escolar como dispositivo fundamental para integrar las clases trabajadoras por su estado de infancia y salvajismo" (Noguera, C. 2003). El establecimiento por vía legal de la obligatoriedad escolar supone para las clases trabajadoras y/o populares conflictos y tensiones. Aquellos niños inadaptados e indóciles para la institución escolar, es decir, que se resisten a las formas de disciplinamiento, eran tema de laboratorios de observación de algunas instituciones de corrección, conducidas por integrantes de la escuela nueva que buscaban aplicar nuevos métodos, técnicas y estrategias. El niño ocupa el centro de la acción educativa, por lo tanto, la escuela se adapta a sus tendencias naturales y a sus intereses; la escuela activa busca atribuir un estatuto científico a la pedagogía, para esta pretensión fue fundamental la psicología experimental.

Las instituciones educativas al optar por desligar de las clases sociales la condición de anormalidad aseguraron que las resistencias adquirieran el carácter de desviaciones individuales. A saber, en la escuela nueva los primeros especialistas en psicología infantil fueron médicos, esto posiblemente porque gozaban de mayor estatus de cientificidad y, por lo tanto, de reconocimiento. Las pedagogías psicológicas advierten que las categorías espacio-temporales deben ser flexibles y adaptables a los requerimientos del desarrollo del niño. La pauta se inscribe en el niño natural y universal. El niño fue vigilado y controlado a través de los requerimientos de respuestas correctas y

control en los mecanismos del desarrollo infantil.

De esta manera los problemas de aprendizaje aparecen como anomalía proveniente del niño; configurando una lógica en la escuela en la que se fue recurriendo al registro dado por la observación sistemática y el seguimiento de las conductas infantiles por edades. La edad se convierte en el indicador por excelencia para generar parámetros sobre el aprendizaje; aquí es importante señalar que, para la construcción de parámetros correspondientes a lo propio e impropio del desempeño del escolar, es decir, lo normal y lo anormal frente a los aprendizajes de los niños fue crucial el ejercicio permanente de la escritura. Foucault dice que ante todo, para velar por la anotación y el registro de todo lo que ocurre, de todo lo que hace el individuo (…) los comportamientos y los discursos de la gente son rodeados poco a poco por un tejido de escritura, una suerte de plasma gráfico que los registra, los codifica, los transmite a lo largo de la escala jerárquica. (Foucault, M. 2007)

Retomando estos elementos, se define la organización de la presente investigación mediante cinco capítulos. El primer capítulo ~~s~~e presentan los antecedentes del trabajo que retomaron 12 investigaciones, de los cuales, uno fue internacional de un capítulo del libro *A Cultural History of Disability in the Modern Age*, un artículo de investigación de la UPTC, cinco artículos de investigación sobre problemas de aprendizaje, tres tesis de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquía y de la Universidad Pedagógica Nacional y una tesis del Doctorado en Educación de la UdeA.

El segundo capítulo plantea la perspectiva metodológica de la investigación, se presentan las categorías metodológico-conceptuales, las mismas que se abordaron para hacer la lectura, análisis y tematización del archivo. A saber: prácticas discursivas, líneas de fuerza, normal/anormal y lugar y comprensión de la historia. De igual manera, se presenta el archivo seleccionado, criterios para la

selección y tratamiento del archivo.

El tercer capítulo plantea las condiciones de posibilidad para la emergencia de la idea de problemas de aprendizaje. Para ello, introduce los elementos de la constitución epistemológica de la pedagogía durante el periodo estudiado, se presentan algunas líneas de fuerza que hicieron deseable para Colombia propender una pedagogía científica, la idea de Colombia como nación civilizada y en progreso y la influencia que tuvieron los saberes médico-psicológicos en la consolidación de la nueva pedagogía. En el cuarto capítulo se presentan acercamientos alrededor de la irrupción del discurso de lo que hoy se conoce como problemas de aprendizaje en Colombia: relación entre anormalidad y pedagogía en la que se configuran unos sujetos particulares en la escuela denominados como anormales y se presentan algunos de los discursos y condiciones de posibilidad que dieron lugar a la emergencia de los problemas de aprendizaje como objeto de estudio. En el quinto capítulo se describen características del diagnóstico escolar en la detección y medición de los problemas de aprendizaje y algunas estrategias para su tratamiento y se identifican algunos efectos que se derivan de la detección y abordaje de los problemas de aprendizaje en la formación de maestros en Colombia. Finalmente, el documento se cierra con algunas conclusiones y referencias bibliográficas.

Capítulo I: ¿Qué se ha investigado y de qué manera acerca de los problemas de aprendizaje?

Como antecedentes, la mayoría de los estudios sobre problemas de aprendizaje se enfocan en el diagnóstico e intervención, se trata de estudios con vocación aplicada. Son escasas las investigaciones que analicen la dimensión histórica de la conceptualización, diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje en Colombia e incluso en el panorama internacional.

De manera particular, a nivel internacional se encuentra el trabajo de Owen (2020) *A cultural History of Disability in the Modern Age,* que, en general, es sobre la historia de la discapacidad por

grandes periodos históricos: modernidad, industrialización y surgimiento de los Estados Nación. Sostiene en uno de sus capítulos que las ‘dificultades de aprendizaje’ son construcciones históricas y discursivas. Además, Owen plantea que dichas dificultades se han transformado en la educación y la forma en la que se define quién tiene acceso a ser parte de la sociedad y ser reconocido como sujeto. Finalmente, este argumenta que en torno a este tema se ha configurado un régimen de verdad que privilegia ciertos saberes y excluye a otros, especialmente a las personas que poseen dichas dificultades o problemas de aprendizaje.

Anteriormente, Rosseli, M. et al., (1997), habían lanzado un artículo llamado *Frecuencia y características de los problemas específicos de aprendizaje en una población escolar de Santa Fé de Bogotá, Colombia* publicado por la Fundación Universitaria Konrad Lorentz. El objetivo de este fue analizar la asociación existente entre problemas de aprendizaje (disfasia, dislexia, discalculia, disgrafía, problemas motores del habla) y aspectos como los antecedentes personales relativos a condiciones anormales y el desempeño en diversas pruebas neuropsicológicas haciendo uso de entrevistas, pruebas diagnósticas y análisis con las notas del colegio que llevaban los niños que fueron intervenidos.

Por otra parte, en el escenario internacional se encuentran trabajos relacionados con problemas de aprendizaje como lo es el trabajo de grado de Educación Inicial del 2022 titulado *Problemas de aprendizaje en la lectura y la escritura: una mirada desde la virtualidad*, desarrollado por Lisette Carolina Perero Guale en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Este tiene un enfoque cualitativo descriptivo, en el cual su objetivo principal es analizar cómo la educación virtual incide en el desarrollo de habilidades básicas como la lectura y la escritura en niños de educación inicial, especialmente en el contexto de la pandemia. Metodológicamente, el estudio adopta una perspectiva constructivista, utilizando técnicas como la observación a niños de 5 a 6 años,

entrevistas a docentes y análisis de información mediante el software Atlas ti, una herramienta informática usada principalmente en investigación para analizar datos cualitativos, lo cual permite comprender el fenómeno investigado desde las experiencias y los contextos reales de los actores educativos.

La investigación tiene de referencia conceptual el constructivismo de Vygotsky, quien trabaja la Zona de Desarrollo Próximo, la cual se ha definido como ‘la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado mediante la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces’ (Vygotsky, 1978, p. 86). Además, también trabaja desde el enfoque psicolingüístico y las teorías del desarrollo de la escritura, integrando además reflexiones sobre la virtualidad y la educación digital, señalando cómo el entorno tecnológico redefine las prácticas pedagógicas. Perero concluye que se establece que la modalidad virtual influye negativamente en el aprendizaje de la lectoescritura, no sólo por factores cognitivos, sino también por variables sociales, económicas y tecnológicas, destacando el papel de la interacción, la familia y las estrategias de los maestros o docentes.

Se encuentra también un artículo de investigación llamado *Factores cognitivos y emocionales en los problemas de aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de básica superior*, elaborado por Pita Zambrano et al, (2025) en la Revista Polo del Conocimiento, el cual se desarrolla en el contexto de la Universidad Técnica de Manabí y escuelas ecuatorianas, y corresponde a un estudio de investigación con revisión documental. Su propósito es comprender la relación entre los factores cognitivos y emocionales en las dificultades de lectoescritura en adolescentes. El estudio adopta un enfoque cualitativo, apoyándose en el análisis de contenido de bases de datos como Redalyc, Scielo, Scopus, Dialnet y Google Scholar, organizando la información en categorías como factores

cognitivos, emocionales y su interacción cognitivo-emocional. Desde el punto de vista teórico, este propone un enfoque multidimensional del aprendizaje, es decir que utiliza un marco teórico integrador y no una sola teoría, considerando procesos como la memoria, la atención y la conciencia fonológica, junto con variables emocionales como la autoestima, la ansiedad y la motivación. Como conclusión, se afirma que los problemas de lectoescritura no pueden explicarse desde una sola dimensión, sino que requieren una comprensión integral basada en la relación bidireccional entre lo cognitivo y lo emocional, dejando como reflexión que cualquier intervención debe ser integral.

En 2023 Melissa Peyro-Paz, et al., publica un artículo denominado *Modelo neuroeducativo de canalización temprana para niños con problemas de aprendizaje*, en la Universidad de Barcelona y publicado en el Journal of Neuroeducation (JONED), en el cual se presenta una investigación educativa con enfoque aplicado orientada a la propuesta de un modelo que atienda el problema en la detección tardía de los problemas de aprendizaje. Lo interesante de este artículo es que habla de la lucha para intervenir desde temprana edad los problemas de aprendizaje, dejando como reflexión que la detección tardía de estos es lo que agrava sus efectos en el desarrollo infantil. Metodológicamente, se basa en un enfoque cualitativo sustentado en la revisión teórica de literatura neuro educativa, integrando varias líneas teóricas como la neurociencia del aprendizaje, la plasticidad cerebral, las dificultades y problemas de aprendizaje como la dislexia, TDAH y trastornos del desarrollo, evidencia científica para la construcción del modelo de intervención. Como conclusión, se plantea que la intervención debe ser temprana, interdisciplinaria y contextualizada, proponiendo un modelo que involucre a docentes, psicólogos y neurólogos para garantizar diagnósticos oportunos y estrategias personalizadas llevadas a cabo por profesionales.

En ese mismo año Esther González Quezada et al., publican el artículo *El entorno familiar en los problemas de aprendizaje de los niños del segundo año de educación básica*, en la ciudad de

Loja, Ecuador, y publicado en la revista Ciencia Latina. Al igual que Pedro-Paz, este artículo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, pero también aborda lo cuantitativo con un diseño no experimental de carácter descriptivo, explicativo y propositivo, haciendo uso de encuestas, entrevistas y pruebas diagnósticas a más de 50 participantes entre niños y adolescentes. Su objetivo es analizar cómo las condiciones del entorno familiar influyen en los problemas de aprendizaje en niños de primaria. En el plano teórico, se sustenta en una perspectiva psicopedagógica y sistémica, abordando categorías como entorno familiar, violencia intrafamiliar y rendimiento académico, con aportes de autores como Minuchin. Como conclusión, el estudio evidencia que factores como la falta de afectividad, la violencia y el entorno familiar disfuncional inciden negativamente en el aprendizaje, resaltando la importancia del acompañamiento familiar como elemento clave para mejorar el rendimiento académico y propone estrategias psicopedagógicas que involucren a los agentes externos como la familia, dándoles un papel como actor clave.

El artículo *Problemas del aprendizaje en la edad infantil*, desarrollado por Pablo Andrés Barba Gallardo et al. en 2021 corresponde a un estudio de revisión teórica en el ámbito latinoamericano. Su objetivo es analizar de manera general los problemas de aprendizaje en la infancia, identificando sus características, causas y manifestaciones, ofreciendo una visión general y sistemática. Metodológicamente, este artículo se desarrolla en un enfoque descriptivo de tipo bibliográfico y cualitativo, basado en la recopilación y análisis de literatura científica, análisis teóricos y clasificación de los trastornos de aprendizaje. Barba Gallardo se apoya en la psicopedagogía clásica, abordando trastornos como la dislexia, disgrafía y discalculia, así como los procesos cognitivos implicados en el desarrollo infantil, dejando como conclusión que el estudio señala que los problemas de aprendizaje son de carácter multicausal y que no pueden explicarse únicamente desde lo cognitivo, sino también desde lo neurológico y social. También concluye y

destaca la importancia de la detección temprana y la intervención interdisciplinaria para mejorar los pronósticos, los resultados educativos y adaptar estrategias acordes al contexto del niño.

Los trabajos analizados coinciden en abordar los problemas de aprendizaje desde una perspectiva integral, reconociendo su carácter multicausal y la influencia de diversos factores en su aparición y desarrollo. En conjunto, los estudios destacan la importancia de variables cognitivas, emocionales, sociales y familiares en el proceso de aprendizaje, especialmente en áreas como la lectura y la escritura. Asimismo, comparten un enfoque predominantemente cualitativo o mixto, lo que evidencia el interés por comprender el fenómeno desde contextos reales y experiencias de los actores educativos. De igual manera, todos resaltan la necesidad de una intervención oportuna, subrayando la detección temprana como un elemento clave para mejorar el rendimiento académico y prevenir mayores dificultades en el desarrollo infantil.

A pesar de sus coincidencias, los trabajos nacionales e internacionales presentan diferencias significativas en sus enfoques, objetivos y marcos teóricos. Mientras algunos estudios se centran en contextos específicos como la virtualidad o el entorno familiar, otros abordan los problemas de aprendizaje desde perspectivas más amplias como la neuroeducación o revisiones teóricas generales. También difieren en sus metodologías, ya que algunos emplean técnicas empíricas como entrevistas, encuestas y observación directa, mientras que otros se basan en revisiones documentales y análisis teóricos, y varían desde enfoques constructivistas y psicolingüísticos hasta modelos neurocientíficos y sistémicos, lo que refleja la diversidad de aproximaciones existentes en el campo. Finalmente, las propuestas derivadas de cada estudio también son distintas, abarcando desde estrategias pedagógicas y familiares hasta modelos estructurados de intervención interdisciplinaria.

De manera puntual, en el escenario nacional se encuentran trabajos que describen algunos

elementos que se cruzan desde una *perspectiva histórica* con los problemas de aprendizaje. Uno de ellos es la tesis de doctorado en historia de la educación y pedagogía de la Universidad de Antioquía titulada *Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954* de Rafael Ríos Beltrán (2006), la cual fue dirigida por Olga Lucía Zuluaga Garcés miembro fundadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, que desde su fundación ha buscado investigar la historicidad de la pedagogía y el saber pedagógico y que ha influenciado de manera significativa la formación de maestros en nuestro país.

La tesis de Ríos plantea analizar el proceso de apropiación de las ciencias de la educación en Colombia durante el periodo 1926 - 1954. Dicho trabajo se inscribe en la perspectiva metodológica del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica que adoptó el método arqueológico como una herramienta histórica para el análisis de diferentes saberes y prácticas de la pedagogía y la educación.

Siguiendo con la tesis de Ríos, se puede concluir que durante la primera mitad del siglo XX en Colombia se tenía como premisa la apropiación de saberes científicos que supusieron el desarrollo y avance de la educación y con ella, de la sociedad a la modernidad. Para ello, fue preciso ubicar la mirada en la formación de maestros y de manera particular, en la formación de maestros de secundaria. Se amplía la mirada de la educación del objeto niño al objeto adolescente:

> La formación profesional del maestro de la enseñanza secundaria y el joven de la secundaria. Desde una mirada arqueológica esto significa que las ciencias nuevas que entran a los programas de formación de los maestros ya no estarían dirigidas solamente a la enseñanza primaria sino a la enseñanza secundaria, en consecuencia, los saberes sobre el objeto hombre ya no estarían dirigidos solamente a la infancia sino ahora a la adolescencia. Significa

> también, que los saberes de las instituciones formadoras de maestros deberían empezar a renovarse a la luz de los nuevos conocimientos que aportarían las Facultades de Ciencias de la Educación. (p. 8)

Durante la revisión de antecedentes, se encuentra como de importancia significativa la tesis del 2011 de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940* del profesor Alexander Yarza, quién es docente de la misma universidad y hace parte del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y que fue asesorado por el Doctor en Educación Jesús Alberto Echeverry, miembro fundador del Grupo y también docente de la Universidad de Antioquia, lo cual ubica metodológicamente esta investigación en clave de la perspectiva de historia de dicho grupo, lo arqueológico-genealógico y lo epistemológico con los aportes fundamentales de la obra del pensador Michel Foucault.

La investigación se propuso presentar y describir el proceso de apropiación e institucionalización de la educación y pedagogía de anormales y la preparación de maestros entre 1870 y 1940 en Colombia que se caracterizó, entre otras de acuerdo con sus hallazgos a la búsqueda del gobierno de los anormales vía atención, corrección e institucionalización y con él, llegar al gobierno de la población en general.

> Las reformas fueron objetivadas, en este estudio, como prácticas de gobierno y como mecanismos de regulación social de los sujetos, el conocimiento y las instituciones, inventando y tejiendo un haz de relaciones cambiantes, mutables y variopintas entre ellos, movilizándolos hacia ciertos ideales planteados como anhelos o modelos, en los cuales se advierte la presencia de una normalización de las prácticas y los saberes, a partir de lo cual se producen unas distinciones y jerarquizaciones de lo normal/incluido y anormal/excluido. (p.

26)

La investigación también plantea un posible movimiento en la actualidad de la noción de sujeto anormal a la de sujeto vulnerable, ya que de acuerdo con el profesor Yarza, las políticas públicas tienen especial interés en el manejo de sujetos potencialmente vulnerables, planteando que el ejercicio del maestro estaría vinculado desde la gubernamentalidad al ejercicio del maestro como profesional del manejo de dicha población.

> Desde la gubernamentalidad, hoy la pregunta no consistiría en cómo gobernar un anormal instruible y educable, sino en cómo hacer que cualquier maestro pueda gobernar unas poblaciones potencialmente vulnerables (...) Lo vulnerable ocupa el espacio de lo anormal en las políticas actuales. Lo vulnerable, los grupos poblacionales vulnerables, son un virtual a intervenir permanentemente. Un posible a controlar y gestionar. Desde esta perspectiva, los grupos vulnerables/lo vulnerable debe estar en la escuela y, de esta manera, se hablará de una educación inclusiva. (p. 301)

Ahora bien, continuando con la revisión de antecedentes o estado de la cuestión en el 2007 el Posdoctor en Educación de la Universidade do Estado do Río de Janeiro y actual decano de la Facultad de Educación de la UPTC, Oscar Pulido Cortés publica como artículo de investigació*n Aprendizaje, Psicología y Educación en Colombia* en la Revista Cuadernos de Psicopedagogía N. 4 de la misma universidad. El artículo en mención es relevante para nuestra investigación dado que buscó caracterizar las condiciones de posibilidad que propiciaron el desplazamiento de la enseñanza a estar subordinada por el aprendizaje y el papel de la psicología del aprendizaje en la reconfiguración del campo educativo durante la segunda mitad del siglo XX.

A nivel metodológico plantea la categoría de experiencia en educación en la segunda mitad

del siglo XX en Colombia a partir de los aportes de Michel Foucault “La conformación de una *experiencia* entendida como correlación en una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2001, p.7), en la cual tanto maestros y estudiantes se constituyen en sujetos de aprendizaje.

El artículo, en suma, desde una mirada arqueológica presenta algunos avances teóricos del proyecto de investigación *Psicología y pedagogía: los problemas de aprendizaje en Colombia*, en cuanto a los discursos que configuran la experiencia del aprendizaje en el país, en especial los de la psicología del aprendizaje. Se plantea que la psicología es el soporte conceptual y aplicativo de la pareja enseñanza-aprendizaje en donde hay una suerte de psicologización de la pedagogía que delimita a la enseñanza al aprendizaje y con ello, recomponiendo todo el campo pedagógico.

> El aprendizaje, como discurso de la escolarización, aparece con la psicología desde comienzos del siglo XX y plantea una particular manera de pensar el mundo, pues además de ser una forma nueva de saber que designa ciertas miradas sobre los procesos de orden educativo, de igual manera plantea una mirada sobre los sujetos, es decir, la pregunta no solo por el hombre como conocedor de los fenómenos del mundo natural, sino como conocedor y escrutador de sí mismo. (Pulido, 2007, p. 42)

Algunos de los aportes principales para esta investigación son: el papel de la psicología en la recomposición de la educación en Colombia no estaría dada por una linealidad o causalidad específica. Más bien, se podría inferir que corresponde a una serie de prácticas y discursos que estarían relacionados con la necesidad de control de la población y su disciplinamiento, y que tendrían un nicho fecundo en el siglo XX con la idea de Estado moderno, la centralidad del individuo y la necesidad de su conocimiento.

> Algunas fuerzas se juntaron para este surgimiento, como la aparición del Estado moderno, la centralidad del individuo como su fundamento, la aparición del deseo y la necesidad como elementos inherentes a la condición humana, la quiebra del sujeto trascendental, el desplazamiento de la racionalidad, el ejercicio de la vigilancia sobre los individuos, el urbanismo y el trabajo como fundamento de la relación hombre-naturaleza. En esta perspectiva emergen una serie de saberes que intentan constituirse como ciencias y reclaman para sí un estatuto epistemológico propio, saberes derivados de prácticas disciplinarias que buscan el control y la regulación de los sujetos, los grupos sociales a ciertas normas y estrategias de dominación. La psicología se ha ido constituyendo como saber, aparece como disciplina y en el siglo XX, se ha convertido en uno de los referentes más fuertes de todas las discusiones en diversos órdenes del saber, uno de los cuales lo constituye la Escuela, la Educación y la Pedagogía. (Pulido, 2007, p. 44)

Dando continuidad a la construcción del estado de la cuestión, encontramos en 2011 la tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional *Surgimiento de la Psicopedagogía en Colombia-primera mitad del siglo XX* del profesor Andrés Hortua Clavijo, quién es, Licenciado en Psicología y Pedagogía de la misma universidad y actualmente Doctor en Educación de la Universidad Nacional del Centro de Provincia de Buenos Aires. La investigación fue asesorada por el Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Alejandro Álvarez Gallego, quién es miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

La tesis se propuso como objetivo evidenciar cómo se configuró la psicopedagogía en Colombia adoptando estas particularidades, estas prácticas, estos saberes y estas lógicas. La perspectiva metodológica adoptada fue la Arqueología – genealogía, como una forma particular de hacer historia, ésta se ha ocupado de las rupturas, las fuerzas, las tensiones, las discontinuidades que

han hecho posible los acontecimientos. (Hortua, 2011, p. 4)

En cuanto a la emergencia de la psicopedagogía en el país, de acuerdo con los aportes de la tesis del profesor Andrés Hortúa (2011) existen una serie de condiciones de posibilidad para su configuración que, entre otras, se caracterizan por la necesidad de las facultades de educación. De manera particular, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia que crea en 1964 la Licenciatura en Psicopedagogía y Filosofía y la Universidad Pedagógica Nacional que da apertura al programa académico de Licenciatura en Psicología y Pedagogía a finales de la década de los 70. Inicialmente, como respuesta a la formación en la aplicación de la psicología experimental en el aula y el manejo de las técnicas de diagnóstico de problemas de aprendizaje y la orientación educativa, según señala Hortúa:

> La psicopedagogía se consolidó como posibilidad de aplicación de la psicología experimental en el contexto escolar. Es reconocido como psicopedagogo aquel que está en la capacidad de implementar sus técnicas y herramientas de intervención psicológica en la atención de problemas o situaciones escolares. Es decir, la psicopedagogía en su surgimiento obedece a una relación instrumental de la psicología experimental con la nueva pedagogía de la primera mitad del siglo veinte. Esta relación instrumental obedece en parte al trabajo psicométrico de amplio despliegue durante el periodo que nos ocupa, fortalecido en la década de los sesenta en la UPN y la UPTC. (Hortua,2011, p. 50)

Para efectos de la presente investigación, es de relevancia desde una perspectiva histórica la aproximación-comprensión de algunas huellas congénitas de la psicopedagogía en Colombia que estarían relacionadas con la misma emergencia de los niños con problemas de aprendizaje como objeto de estudio, acción e intervención.

Pareciera que al hablar de psicopedagogía se habla de los problemas de aprendizaje y la

> orientación educativa, como si estos hubiesen sido saberes fundantes de la misma, como si desde siempre la orientación escolar hubiese estado asociada a las prácticas del psicopedagogo; o la atención de los problemas de aprendizaje estuviese inmersa como una acción legítima y perpetua de los psicopedagogos". (Hortua,2011, pp 10-11)

El profesor Andrés Hortua, finaliza su investigación con las siguientes preguntas: "¿Cuáles serán las condiciones de existencia actuales de la psicopedagogía en Colombia?" Y en particular, "¿Cuáles serán las condiciones de existencia actuales del programa de Psicología y Pedagogía?" (p. 67).

Teniendo en cuenta estos aportes a la investigación es un asunto interesante para futuras investigaciones los procesos que afrontaron ambos programas de psicopedagogía. Por una parte, no se renueva el registro calificado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la UPN, que tuvo su última cohorte de graduados en el segundo semestre de 2023, aludiendo a que no existía como ya lo planteaba el profesor Hortua, un campo conceptual propio y, por otra parte casi que de manera simultánea, la Licenciatura en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa de la UPTC.

Ahora bien, durante el rastreo de antecedentes se identificó la investigación *Los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX* de la docente e investigadora actualmente de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Gloria Janneth Orjuela Sánchez, quien en ~~el~~ 2014 , para optar por el título de Magíster en Educación fue asesorada por Claudia Ximena Herrera, que como investigadora del campo educativo ha hecho parte del grupo de investigación Educación, Pedagogías y subjetividades de la misma universidad, el cual trabaja desde el saber pedagógico con la finalidad de aportar a las reflexiones sobre el maestro, la escuela y las prácticas, cuya perspectiva metodológica está delimitada por la hermenéutica, la arqueológica-genealógica y la filosofía. Es de resaltar que el grupo tuvo como punto

de inicio el trabajo adelantado por algunos de sus miembros en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Institución con la cual, tengo un vínculo muy especial, ya que fui maestra por algunos años del área de Fundamentación Pedagógica y a la cual le debo una perspectiva amplia frente al oficio de maestro y sus prácticas pedagógicas.

La investigación de la docente Gloria Orjuela busca describir el primer momento del proceso de Institucionalización en Colombia de la Educación de Anormales durante la primera mitad del siglo XX. En cuanto a su abordaje metodológico, asume la historia como herramienta metodológica y de análisis, para la comprensión de prácticas y discursos que producen regímenes de verdad, para ello, se asume la perspectiva arqueológica-geneológica, específicamente para el tratamiento de la dispersión de discursos que no solo se remite a la pedagogía, sino a condiciones culturales, sociales y políticas. Es así como, la investigación describe cómo se caracteriza la primera mitad del S. XX por abordar desde la enseñanza primaria todo lo relacionado a la educación para anormales ligadas a discursos médicos y disciplinares modernos vinculados al saneamiento, cura, higienización, con miras a la salud, a la prevención, la asistencia y la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, como parte del proceso de atención, prevención y tratamiento para anormales fue clave para esta investigación caracterizar los procesos de institucionalización de los denominados niños anormales en casas de menores, escuelas de trabajo, instituciones para niños abandonados, juzgados de menores, institutos de enseñanza especial, entre otros. De igual manera, se enfatiza durante la investigación que se presentó como algo deseable el abordaje de académicos y especialistas foráneos o la formación de los nacionales en el extranjero que, en suma, configuran un modo de hacer particular en la escuela con el niño anormal en Colombia.

A modo de epílogo, podemos situar cuatro líneas de fuerza que van a configurar una perspectiva en torno a la pertinencia y justificación de la presente investigación como aporte al

campo conceptual de la pedagogía en Colombia durante el periodo estudiado en clave de la pregunta en el presente sobre los problemas de aprendizaje desde una perspectiva histórica.

En primer lugar, en la revisión documental es prevalente una perspectiva de abordaje investigativo sobre los problemas de aprendizaje predominantemente de tipo instrumental en cuanto a su detección, características y abordaje en sujetos particulares: el niño problema de aprendizaje. Las investigaciones pasan por una mirada intervencionista ante diferentes tipologías de problema de aprendizaje.

En vista de lo anterior, es escasa la producción académica desde una perspectiva histórica en relación a los problemas de aprendizaje, incluso a nivel internacional. Encontrándose una gama un poco más amplia de dicha perspectiva en clave de historia de la discapacidad.

De igual manera, se logra retratar que las investigaciones en perspectiva histórica en relación a las prácticas discursivas de orden pedagógico, médico y psicológico que circularon en el período abordado en nuestro país y que aportaron al campo de estudio han sido abordadas de manera casi que exclusiva, desde la perspectiva metodológica arqueológica-genealógica de Michel Foucault que ha sido apropiada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Gracias a ello, las facultades de educación de la Universidad de Antioquía, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional en sus facultades de educación han tenido precursores en diferentes niveles de formación posgradual y con ello, la producción académica ha tomado principalmente como referente metodológico dicha perspectiva.

Para finalizar, se identifica que las investigaciones con perspectiva histórica consultadas se hacen una pregunta constantemente sobre el lugar del maestro, sus prácticas y su formación. En cuanto a esta última, existen aproximaciones a relacionar al profesional en psicología y pedagogía. A saber, el psicopedagogo como aquel profesional en el ámbito escolar que tuvo su génesis de manera

paralela a la configuración de los problemas de aprendizaje en nuestro país, siendo este último una suerte de experto en la apropiación de herramientas, técnicas y administración de estas, hijas de la psicología experimental, psicología del desarrollo y psicología del aprendizaje en el aula.

Capítulo II: Precauciones metodológicas y Conceptuales

FRENTE AL MAR

¿LA OLA NO TIENE FORMA?
EN UN INSTANTE SE ESCULPE
Y EN OTRO SE DESMORONA
EN LA QUE EMERGE, REDONDA.
SU MOVIMIENTO ES SU FORMA.
LAS OLAS SE RETIRAN
¿ANCAS, ESPALDAS, NUCAS?
PERO VUELVEN LAS OLAS
¿PECHOS, BOCAS, ESPUMAS?
MUERE DE SED EL MAR.
SE RETUERCE, SIN NADIE,
EN SU LECHO DE ROCAS.
MUERE DE SED DE AIRE.

OCTAVIO PAZ, *BAJO TU CLARA SOMBRA* (1944)

Este trabajo de investigación se inscribe en la perspectiva metodológica arqueológico-genealógica de Michel Foucault, como una herramienta de análisis histórico con el objetivo de caracterizar las prácticas discursivas que intervinieron en el diagnóstico y abordaje de lo que hoy se conoce como problemas de aprendizaje en Colombia. Sin embargo, es importante como precaución para el lector precisar que el método no fue abordado siguiendo estrictamente el camino sugerido por Foucault, nos obstante, sí se orientó la investigación mediante el abordaje de categorías metodológico-conceptuales del pensador francés, las mismas que se plantearon para hacer la lectura, análisis y tematización del archivo, a saber: prácticas discursivas, líneas de fuerza, normal/anormal y

el lugar y comprensión de la historia.

Es necesario también resaltar el concepto de discontinuidad que plantea Foucault para situar mejor las categorías metodológico- conceptuales abordadas. Dado que, nos plantea una forma de entender la historia del pensamiento y de la producción de saber en clave de rupturas, quiebres o saltos y no desde una linealidad, progresividad o causalidad como la Historia con mayúscula nos ha planteado.

> En suma, la historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar las rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar, en provecho de las estructuras más firmes, la irrupción de los acontecimientos (...) Estos problemas se pueden resumir con una palabra: la revisión del valor del documento. No hay equívoco: es de todo punto evidente que desde que existe una disciplina como la historia se han utilizado documentos, se les ha interrogado, interrogándose también sobre ellos; se les ha pedido no sólo lo que querían decir, sino si decían bien la verdad, y con qué título podían pretenderlo; si eran sinceros o falsificadores, bien informados o ignorantes, auténticos o alterados. Pero cada una de estas preguntas y toda esta gran inquietud crítica apuntaban a un mismo fin: reconstituir, a partir de lo que dicen esos documentos —y a veces a medias palabras—, el pasado del que emanan y que ahora ha quedado desvanecido muy detrás de ellos; el documento seguía tratándose como el lenguaje, de una voz reducida ahora al silencio: su frágil rastro, pero afortunadamente descifrable. Ahora bien, por una mutación que no data ciertamente de hoy, pero que no está indudablemente terminada aún, la historia ha cambiado de posición respecto del documento: se atribuye como tarea primordial, no el interpretarlo, ni tampoco determinar si es veraz y cuál sea su valor expresivo, sino trabajarlo desde el interior

> y elaborarlo. La historia lo organiza, lo recorta, lo distribuye, lo ordena, lo reparte en niveles, establece series, distingue lo que es pertinente de lo que no lo es, fija elementos, define unidades, describe relaciones. El documento no es, pues, ya para la historia esa materia inerte a través de la cual trata ésta de reconstruir lo que los hombres han hecho o dicho, lo que ha pasado y de lo cual sólo resta el surco: trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones. (Foucault, M. 1969, p. 6)

En el entendido anterior, se propuso un análisis que si bien contempla la discontinuidad como elemento clave también lo son los puntos de conexión que se tejieron en la investigación con el empleo de las categorías metodológico-conceptuales para el tratamiento del archivo. Para ello, fue fundamental la revisión del trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia "se ha venido aportando elementos arqueológicos y genealógicos sobre la pedagogía, la escuela y el maestro en nuestro país (Zuluaga, 2005, p.11). Este otro modo de hacer historia permite que los conceptos se conciban como instrumentos que operan en las prácticas sociales para la formación de objetos, conceptos y técnicas.

Ahora bien, como se ha mencionado teniendo en cuenta la revisión de antecedentes, gran parte de las investigaciones sobre los problemas de aprendizaje se han centrado en el diagnóstico y la intervención de los mismos, privilegiando un enfoque principalmente aplicado. En contraste, son pocas las investigaciones que examinan la dimensión histórica de la conceptualización, el diagnóstico y el tratamiento de estos problemas, tanto en Colombia como en el contexto internacional.

De igual manera, se advierte que en todas las investigaciones consultadas que tienen un enfoque histórico, se plantea de forma recurrente la cuestión del rol del docente, sus acciones profesionales y su formación. Respecto a esta última, se han realizado diversos acercamientos para establecer vínculos entre la figura del profesional psicopedagogo como el especialista que trabaja en

el entorno educativo; que hipotéticamente tendría las condiciones de posibilidad para su existencia de manera simultánea con las condiciones de emergencia de lo que hoy se conoce como problemas de aprendizaje. Dado que, este profesional se caracteriza por dominar y aplicar un conjunto de instrumentos, métodos y procedimientos que provienen de la psicología experimental, la psicología del desarrollo y la psicología del aprendizaje en el contexto escolar.

Asumimos entonces, desde la perspectiva arqueológico- genealógica que es una premisa caracterizar la historia de las prácticas, entendiéndolas no como simples acciones, sino como formas de actuar que son tanto sociales como discursivas. Estas prácticas operan como maneras de ejercer el poder, y a la vez permiten generar un tipo específico de saber, una determinada forma de verdad, un conocimiento particular y distintas maneras de definir y entender a los objetos y sujetos.

Ahora bien, con el propósito de ampliar las nociones de las categorías metodológico-conceptuales: prácticas discursivas, anormal/normal, líneas de fuerza e historia que se abordaron durante la investigación fue significativo el trabajo del Doctor en Filosofía de la Universidad de Friburgo (Suiza), investigador del Conicet y profesor universitario Edgardo Castro, con su libro titulado *Diccionario de Foucault. Temas, conceptos y autores* (2011), quién además es ampliamente reconocido como uno de los más estudiosos del pensamiento de M. Foucault.

Prácticas discursivas

Las prácticas discursivas serían las estructuras históricas y normativas que determinan cómo se construye el conocimiento y el saber. Lejos de reducirse al simple uso del lenguaje, constituyendo un entramado de reglas, instituciones, tecnologías y lógicas de pensamiento que validan y permiten la aparición de ciertos discursos en un momento histórico específico. Bajo la perspectiva de Michel Foucault, las epistemes operan estrictamente como prácticas discursivas (los códigos fundamentales de una cultura), mientras que los dispositivos poseen un alcance mayor, al articular tanto lo

discursivo como lo no discursivo.

> Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen. (Castro, E. 2011, p.110)

En este sentido, las prácticas discursivas se entienden como modos históricamente situados mediante los cuales se generan tanto los discursos como los saberes; funcionan como conjuntos de reglas que delimitan y condicionan la forma en que se puede hablar o referirse sobre algo. Al mismo tiempo, son mecanismos estrechamente ligados al ejercicio del poder, al funcionamiento de las instituciones y a la conformación de la subjetividad; y, fundamentalmente, constituyen las formas mediante las cuales se crean los objetos que conocemos, así como las maneras en que nos constituimos y existimos como sujetos.

Siguiendo a Olga Lucía Zuluaga (1999) en cuanto a la relación del archivo y las prácticas discursivas:

> La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo. Porque el archivo no puede ser una masa inerte que guarde la memoria de lo dicho, tan pronto como se interroga saca a luz las reglas de las prácticas discursivas. Es "la ley de lo que puede ser dicho". Así concebido, el archivo no contiene lo dicho superpuesto a los documentos, ya sabemos que el discurso lo encontramos en los registros pero lo reconocemos según criterios que no aparecen en los textos y que son a la vez reglas de producción del discurso y de individualización del mismo en las formaciones discursivas. Ahora bien, una vez reconstruida, una formación discursiva no copa la extensión del archivo. Los elementos de aquella (objetos, enunciaciones, conceptos y elecciones temáticas) pueden encontrarse en

> otros discursos y ser posibles de reunir en otra formación discursiva. Las formaciones discursivas que se describan no son totalizaciones del archivo, ni totalizaciones de discursos. En un mismo saber se pueden encontrar varias formaciones discursivas, seguramente algunas de ellas articulables entre sí o con formaciones discursivas de otros saberes. (p. 36)

A propósito de las prácticas discursivas Foucault (2007) advierte que:

> La cientificidad no sirve de norma: lo que se intenta dejar al desnudo en esta historia arqueológica, son las prácticas discursivas en la medida que dan lugar a un saber y que ese saber toma el papel y el estatuto de ciencia (p. 321).

Así las cosas, desde una perspectiva Foucaultiana, la investigación arqueológico-genealógica reconoce al archivo como un espacio central de indagación, pues es allí donde se realiza el rastreo de las huellas discursivas e históricas. El archivo se constituye así en la fuente principal para acceder a los documentos que posibilitan analizar las continuidades, discontinuidades y transformaciones presentes en las prácticas discursivas, así como las relaciones de saber y poder que las atraviesan.

Anormal/normal

La categoría anormal/ normal retoma el *Curso Los anormales* de Michel Foucault que constituye una problematización histórica y genealógica de las formas mediante las cuales occidente produjo la figura del sujeto anormal. A lo largo de las lecciones impartidas entre enero y marzo de 1975, Foucault no busca definir la anormalidad como una esencia fija o una condición natural, sino mostrar las prácticas discursivas, jurídicas, médicas, pedagógicas y religiosas que hicieron posible su constitución como objeto de saber y de intervención. La anormalidad aparece entonces como el efecto histórico de múltiples relaciones de saber-poder que clasifican, jerarquizan y normalizan los cuerpos y las conductas.

En este recorrido, Foucault identifica tres grandes figuras genealógicas que participan en la formación del sujeto anormal moderno: el monstruo humano, el individuo a corregir y el niño masturbador. Estas figuras no representan simplemente categorías médicas o morales, sino tecnologías históricas de diferenciación mediante las cuales la sociedad delimita aquello que considera aceptable y aquello que debe ser vigilado, corregido o excluido.

La figura del monstruo humano emerge en el cruce entre el orden jurídico y el orden biológico. El monstruo constituye una transgresión simultánea de las leyes de la naturaleza y de las leyes sociales; es la expresión de una contra naturaleza que altera las clasificaciones establecidas y amenaza el orden de la norma “el monstruo es el gran modelo de todas las pequeñas diferencias” (Foucault, M.2000, p.62). Su existencia desestabiliza las fronteras entre lo humano y lo animal, entre lo masculino y lo femenino, entre lo permitido y lo prohibido. Por ello, la monstruosidad no se limita al campo médico, sino que se convierte también en un problema jurídico, moral y religioso. El monstruo es, en este sentido, la excepción que permite reforzar la regla y consolidar el funcionamiento de la norma.

A partir del siglo XVIII, el problema de la monstruosidad comienza a desplazarse hacia el terreno de la criminalidad y de las conductas desviadas. El castigo deja de centrarse exclusivamente en el suplicio y se reorganiza alrededor de mecanismos permanentes de vigilancia, control y normalización. El poder ya no actúa únicamente sobre el cuerpo para destruirlo, sino que administra la vida mediante tecnologías disciplinarias y biopolíticas que penetran el conjunto del cuerpo social. Surge así una nueva racionalidad punitiva en la que el crimen comienza a ser interpretado como síntoma de peligrosidad, enfermedad o anomalía.

En este contexto, la psiquiatría adquiere un papel fundamental como saber encargado de identificar, clasificar y corregir las conductas consideradas anormales. Para legitimarse como ciencia

médica, la psiquiatría establece una relación estrecha entre locura, criminalidad y peligro social. De este modo, amplía progresivamente su campo de intervención más allá de la enfermedad mental estricta, hasta abarcar toda conducta que se aparte de las normas sociales, familiares y morales. Lo patológico deja de definirse únicamente por síntomas clínicos y comienza a medirse según el grado de desviación respecto de la norma.

La norma se constituye entonces como principio central de organización social. Lo normal ya no designa simplemente aquello que existe con mayor frecuencia, sino aquello que debe ser producido, preservado y defendido. En oposición, lo anormal aparece como aquello que amenaza el equilibrio del cuerpo social y que, por tanto, requiere intervención técnica, vigilancia constante y corrección. La psiquiatría, la medicina, la pedagogía y las instituciones judiciales participan conjuntamente en la producción de este campo normativo.

La segunda figura analizada por Foucault es el individuo a corregir. A diferencia del monstruo, que representa la excepción extraordinaria, el individuo a corregir es una figura cotidiana producida en el interior de instituciones como la escuela, la familia, el ejército o el trabajo. Se trata de aquel sujeto que resiste los procedimientos disciplinarios y sobre quien fracasan los mecanismos de domesticación del cuerpo y de la conducta. El problema ya no es únicamente castigar, sino corregir permanentemente mediante técnicas pedagógicas, morales y médicas orientadas a fabricar sujetos dóciles y útiles.

La tercera figura, el niño masturbador u onanista, emerge a finales del siglo XVIII en el interior de la familia burguesa y del discurso sobre la sexualidad. La masturbación es construida como origen potencial de múltiples enfermedades físicas y morales, convirtiéndose en objeto privilegiado de vigilancia médica, pedagógica y religiosa.

Cuando se les prohíbe masturbarse, no se amenaza a los niños con una vida adulta perdida de

> desenfreno y vicio, sino una vida adulta completamente baldada por las enfermedades. Es decir que no se trata tanto de una moralización como de una somatización, una patologización. (Foucault, M. 2000, p.222).

El cuerpo infantil pasa entonces a ser observado minuciosamente y sometido a una red constante de supervisión familiar e institucional. La sexualidad deja de ser únicamente un asunto moral para convertirse en un problema médico y político ligado a la administración de la vida y a la regulación de la población.

En este proceso, la familia moderna se reorganiza como espacio privilegiado de vigilancia y normalización. Padres, médicos, maestros y confesores se articulan en torno a un mismo objetivo: controlar el cuerpo, los deseos y las conductas del niño. La infancia se convierte así en un territorio estratégico para la expansión de los dispositivos disciplinarios y para la generalización del poder psiquiátrico.

> Esta educación debe obedecer a cierto esquema de racionalidad, debe obedecer a cierta cantidad de reglas que, precisamente, tienen que asegurar la supervivencia de los niños, por una parte; su domesticación y desarrollo normalizado, por la otra, Ahora bien, esas reglas y su racionalidad son la de propiedad de instancias como los educadores, como los médicos, como el saber pedagógico, como el saber médico (Foucault, M. 2000, p.241).

Desde la perspectiva Foucaultiana, estas figuras del anormal muestran que la anormalidad no preexiste a los discursos que la nombran, sino que es producida históricamente por dispositivos de saber y poder. El monstruo, el incorregible y el onanista son efectos de prácticas sociales que buscan ordenar, clasificar y administrar la vida de los individuos. La genealogía permite comprender, por tanto, cómo las sociedades modernas construyen mecanismos de normalización que atraviesan instituciones, cuerpos y subjetividades, instaurando formas cada vez más sofisticadas de control

social.

Líneas de fuerza

La categoría, líneas de fuerza constituyen la trama de relaciones de poder que atraviesan y estructuran los dispositivos sociales. Dan cuenta de la circulación del poder, de su capacidad para articular distintas prácticas y de su función productiva en la configuración de saberes y formas de subjetividad. Los dispositivos no se reducen a lo discursivo, sino que integran también elementos no discursivos, entre los cuales estas líneas de fuerza ocupan un lugar central. Comprendiéndolas como tensiones y correlaciones de fuerza que operan en el seno de la sociedad, mecanismos que orientan y moldean la conducta¸ estableciendo la articulación intrínseca entre saber y poder y los soportes que sostienen el funcionamiento de instituciones, normas y prácticas.

Es preciso, poner de relieve la vinculación indisoluble entre prácticas discursivas y no discursivas —instituciones, técnicas, modos concretos de ejercer poder—, donde estas líneas que se manifiestan en campos específicos: la escuela, la prisión, la medicina, la psiquiatría y el Estado. Su desarrollo se caracteriza esencialmente por generar normas, constituir saberes, identidades y establece modos de actuar.

El poder, lejos de concebirse como una instancia central y unidireccional, se entiende como algo que circula en una multiplicidad de relaciones; las líneas de fuerza son precisamente eso. A saber, la red que recorre todo el cuerpo social y hace operativos a los dispositivos.

Historia

En cuanto a la categoría historia se ha presentado durante la investigación que se configura como una herramienta de análisis crítico que permite rastrear las condiciones de emergencia de los discursos, las prácticas y las relaciones de saber-poder presentes en la pedagogía de nuestro país. A

través de ella se hacen visibles las discontinuidades, las formas de hegemonía, los mecanismos de verdad, las nociones, los instrumentos y los procesos que han atravesado históricamente el campo pedagógico, posibilitando comprender las condiciones históricas que hicieron posible su constitución y transformación.

Foucault (1983) afirma:

> La genealogía no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo en relación a la mirada escrutadora del sabio; se opone por el contrario al despliegue meta histórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del «origen» (p.16).

Teniendo en cuenta, la precauciones metodológicas y conceptuales descritas es necesario detenernos en el tratamiento del archivo que tomó como fuentes primarias del periodo estudiado (1920-1930) distintas ediciones de la Revista Alma Nacional, publicación de la Universidad de Antioquia que, en ese tiempo, tuvo una amplia difusión entre los maestros; también se incluyeron trabajos elaborados por estudiantes de la Normal Superior —centrados en la aplicación y análisis de pruebas destinadas a medir el nivel general de inteligencia infantil—, así como la normativa educativa vigente. Esta búsqueda implicó desplazarse a Medellín, específicamente a la Universidad de Antioquía, dado que, en la Biblioteca Luis Ángel Arango en Bogotá se encontraron algunas ediciones de la Revista Alma Nacional en numeraciones discontinuas y a su vez, implicó desplazarse a Tunja, a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, dado que se referenciaban en fuentes secundarias trabajos desarrollados en dicha institución, en torno al objeto de esta investigación.

La labor de búsqueda de las fuentes primarias en los dos espacios físicos referenciados anteriormente presentó complejidades múltiples para su acceso. Por una parte, la Universidad de

Antioquía contaba con una conservación estricta de las fuentes a consultar de la Revista Alma Nacional y dicho archivo no pudo ser “palpado” por la investigadora, puesto que se permitía la toma de fotografías por parte de personal vinculado a la Biblioteca de dicha universidad. Esto supuso una vinculación distinta a la búsqueda en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, dado que allí, el corpus documental estaba “engavetado” en los anaqueles de la biblioteca. Un espacio sin organización ni parámetros de cuidado documental. La experiencia sin duda, fue otra. Las horas pasaban y parecía que aquella promesa de fuentes secundarias no era tal, sin embargo, entre el polvo y la paciencia fueron siendo “palpados y hallados” una serie de trabajos que vinieron a complementar de manera significativa las fuentes primarias de la presente investigación.

De esta manera fue como me puse “en zapatos de arqueóloga” sin la pretensión de hallar en el archivo una verdad oculta, sino las regularidades, exclusiones y condiciones que posibilitaron la constitución de determinados saberes. A tientas intentando problematizar el presente. Dicho proceso y relación con el archivo me hace recordar la expresión “el polvo y la nube” de Michel Foucault en relación a la forma de comprender la historia, el archivo y los discursos. Siendo el “polvo” aquellos sedimentado en el archivo, el las prácticas y en los discursos y la “nube”, aquella dispersión de los discursos sobre lo que, en el presente se conoce como problemas de aprendizaje en Colombia y su imposibilidad de comprenderlo como linealidad y continuidad.

En la perspectiva de trabajo se abordaron diferentes niveles de lectura, los cuales fueron propuestos por el Grupo de Historia de la Prácticas Pedagógica en Colombia: lectura temática, lectura discursiva, lectura metodológica y lectura crítica. Los niveles de lectura hacen parte del tratamiento metodológico del archivo y consisten en distintas formas de aproximarse a los documentos para analizarlos desde perspectivas complementarias.

Lectura temática

La lectura temática consiste en identificar y organizar los temas recurrentes presentes en los documentos. Frente la dispersión de estos materiales, se procedió a realizar cruces temáticos y a establecer vínculos entre ellos, identificando tanto sus continuidades como sus rupturas. Este ejercicio permitió configurar el horizonte conceptual de la investigación y desarrollar el análisis conforme a los objetivos propuestos.

> Necesariamente, las temáticas no pueden aislarse por completo; unas conducen a las otras o entran en relación con ellas. Son una orientación para leer un texto y desarticular sus contenidos… La lectura que no toma el texto mismo como referencia, se desplaza de ―objetos internos (*temáticos)* a ―objetos externos cuando ya los primeros pueden entrar en un universo de― temática y de relaciones que se repiten aquí y allá. (Zuluaga, O.1999, P. 179)

Lectura discursiva

La lectura discursiva analiza cómo funcionan los discursos dentro de diferentes campos del saber. Por ejemplo, en la medicina, pedagogía, psicología, derecho, y biología. A propósito, Zuluaga plantea que "consiste en situar el texto en relación con otros discursos y corrientes de pensamiento que aparentemente pueden ser ajenas, establecer jerarquías de relación con los otros discursos; agrupar según unidades de relaciones" (p. 182).

Lectura metodológica

La lectura metodológica se planteó en clave de comprender las formas de construcción del conocimiento en la pedagogía sobre lo que en el presente se conoce como problemas de aprendizaje y que se presentan como objetos dispersos, entre ellos, niño anormal como sujeto- objeto de estudio,

relación anormalidad – pedagogía, diagnóstico, examen, entre otros.

> Una lectura metodológica de las relaciones entre prácticas y discursos, en algunos pasajes de la obra de Michel Foucault, y el análisis metodológico de la experiencia investigativa acerca de la práctica pedagógica, en función de la mencionada relación y de sus implicaciones para el trabajo documental, han suscitado las notas siguientes que pueden servir para allanar el camino de futuros investigadores interesados en hacer historia de la práctica de un saber. (Zuluaga, 2005. p 84)

Lectura crítica

Finalmente, en cuanto a la lectura crítica para la presente investigación implica problematizar los discursos y prácticas encontrados en el archivo. No se limita a describir la información, sino que cuestiona los efectos en la formación de maestros en Colombia, vía cuestionamiento de las prácticas discursivas, la relación anormal-normal, las líneas de fuerza y la historia como condiciones de posibilidad de la emergencia de lo que hoy se conoce como problemas de aprendizaje en nuestro país.

Capítulo III: Condiciones de posibilidad para la emergencia de la idea de problemas de aprendizaje. La pedagogía científica.

> DIFÍCILMENTE, AVANZANDO MILÍMETROS POR AÑO, ME ABRO CAMINO ENTRE LA ROCA: HAGO USO DE LA PALABRA, HABLO, ESCRIBO, MI FORMA DE DECIR QUE EXISTO. *¿ÁGUILA O SOL?* OCTAVIO PAZ, (1951).

De acuerdo con Foucault (1975) el saber no es conocimiento objetivo libre de valoración, interés; se trata de una construcción social e históricamente determinada, son enunciados sobre la realidad que se tejen en relaciones de poder. En este sentido, en este capítulo se analizan algunas

líneas de fuerza que hicieron emergente un saber pedagógico con aspiración científica, a saber, la idea de Colombia como nación civilizada, el discurso del progreso y la influencia que tuvieron los saberes médico-psicológicos en la consolidación de dicha pedagogía.

En este capítulo se propone poner en contexto el objeto de estudio de la pedagogía durante el periodo estudiado en Colombia, en la cual, se ubicó al niño como objeto central, que, a su vez, implicó propender por una pedagogía con mayor estatus científico a través de los aportes de la psicología y la medicina, dado el estatus científico con el cual ya eran reconocidas. El capítulo propone cuatro apartados. El primero, aborda la constitución epistemológica de la pedagogía que se plantea en los años 30 frente al objeto de estudio de la pedagogía, ubicando al niño como objeto y planteando una relación de (un sujeto-objeto), lo cual brindó la posibilidad de que otros saberes como el médico y el psicológico pudieran también abordarlo como su objeto de estudio; en el segundo apartado se plantean las diferentes líneas de fuerza que hicieron deseable para Colombia propender por una pedagogía científica y la influencia que tuvieron la medicina y la psicología en la construcción de la pedagogía moderna; el tercer apartado presenta que para consolidar la idea de Colombia como nación civilizada y en progreso la pareja higienización social-pedagogía fue fundamental para desde la escuela poder llegar a todas la esferas de la sociedad y contrarrestar la perpleja huella de degeneración física, intelectual y moral en la que estaba sumida gran parte de la población del país y; el cuarto apartado busca ubicar la influencia que tuvieron los saberes médico-psicológicos en la consolidación de la nueva pedagogía, lo cual brinda elementos para caracterizar la influencia de los procedimientos médico-pedagógicos en la atención del niño anormal. A saber, aquellos niños que no corresponden a las expectativas de la escuela en su desarrollo y aprendizaje, y que hoy, algunos de ellos, se conocen como con problemas de aprendizaje.

Constitución epistemológica de la Pedagogía

Las consideraciones que se presentaban en la educación colombiana en el periodo estudiado sobre los problemas de aprendizaje tienen que ver con lo que se entendía por pedagogía, lo cual nos remite a la reflexión epistemológica por su objeto de estudio y las metodologías y teorías que abordan dicho objeto. Foucault planteó en su obra *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión* (1975) que el saber no es conocimiento de objetivo libre de valoración e interés, sino que se trata de una construcción social e históricamente determinada por las relaciones de poder.

La constitución epistemológica de la pedagogía parte de que lo que delimita el campo del saber pedagógico de la época, no es un objeto de estudio como la enseñanza o la educación, sino un sujeto de estudio particular que es el niño, lo cual da lugar a que se produzcan múltiples saberes de diferente orden respecto a ese sujeto, entre ellos el médico y el psicológico. Esta configuración de la pedagogía puede constituir la condición de posibilidad fundamental para la irrupción de estos saberes en la pedagogía, teniendo en cuenta que tanto la medicina como la psicología tienen en común la influencia de la biología experimental para abordar al niño como objeto de estudio.

En el presente capítulo se busca describir la manera en que influyeron a través de sus aportes el saber médico y el saber psicológico en consolidar la idea de una pedagogía centrada en el niño como objeto de estudio. Para ello, es necesario plantear que estos saberes, al interesarse en el niño, lo hacen de manera particular en la escuela en su proceso de aprendizaje, el cual, estaría marcado por la dicotomía normal- anormal que se instala en la escuela para referirse al grado de normalidad existente en el aprendizaje de cada niño.

El saber médico y saber psicológico se interesan en el abordaje del niño en relación a sus procesos de higienización y de personalidad, lo cual implicaría que son por los menos tres los elementos, a saber: aprendizaje, higienización y personalidad que ocuparían a estos saberes y, por

tanto, a la pedagogía en nuestro país.

La Revista mensual de Educación *Alma Nacional de Antioquía*, la cual se constituyó en un referente nacional para la formación de maestros, por presentar los avances del pensamiento pedagógico universal, entre ellos se destacan, algunos aportes sobre la investigación científica en la pedagogía que son retomados por Rossolimo en esta publicación, donde advierte que la pedagogía es caracterizada como la ciencia que estudia el niño en su particularidad e individualidad. Siendo imprescindible que cada característica del niño sea abordada como investigación científica, y para elevarla a tal se requiere de la objetividad que provee el diagnóstico médico. Rossolimo (1934) afirma que:

> Hoy la pedagogía, ciencia que estudia el niño, somete al investigador a numerosas exigencias, no es fácil determinar la característica de la individualidad infantil. La pedagogía actual exige que cada característica sea presentada bajo la forma de una investigación científica y se aproxima al tipo de un diagnóstico médico, basado en datos tan ricos como sea posible, recogidos imparcialmente y en su apreciación estrictamente objetiva. (p. 69)

Desde finales del siglo XIX la medicina, así como sucedería en el siglo XX con la psicología, fueron reconocidas como saberes en la sociedad que aportaban a la pedagogía del país y por ello, su influencia fue notable en las diferentes reorientaciones que ocurrieron en la educación. Entre ellas, una manera particular de concebir a la infancia que propendía por reconocer su importancia en la construcción de la idea de nación en progreso y con ello, la relevancia de su cuidado que devendría en una educación tendiente a asumir una función profiláctica que buscaba prevenir antes que curar. Con estos saberes se elevó a la infancia a ocupar un lugar exclusivo en la sociedad y convertirse en la promesa de la nación.

Con relación a la injerencia del saber médico y el saber psicológico y, por tanto, el lugar del

médico y del psicólogo en la pedagogía, el trabajo de Sáenz, Obregón, Del Pozo, Vinao, Ángel y Manrique (2003) plantea que:

> Para inicios del siglo pasado, el médico era portador por excelencia de las ciencias humanas que orientaron la práctica pedagógica: fisiología, psicología y psiquiatría; la psicología como profesión todavía no había aparecido. El médico era el intelectual más autorizado para analizar los problemas de desequilibrio y enfermedad, anormalidad y degeneración del individuo y la sociedad. Desde el saber médico se examinaba la salud del cuerpo, de la mente y la moral, tanto individual como colectiva, y se proponían soluciones para la defensa de la infancia y de la población, las cuales encontraron en la escuela uno de sus ámbitos privilegiados, no sólo en relación con los alumnos, sino como centros de difusión de preceptos médicos hacia los padres de familia y la población en su conjunto. (p. 21)

La búsqueda de la normalidad de la salud del cuerpo, la mente y la moral de los infantes fue una de las preocupaciones del cuerpo médico y psicológico y, por tanto, de la pedagogía. Así que, entendiendo la constitución epistemológica de la pedagogía, se pueden generar pistas sobre cómo se configuró de manera decidida en nuestro país un saber pedagógico a partir de la diada de saberes médico-psicológicos, los cuales produjeron un horizonte de sentido para la pedagogía que reposaba en tener como objeto de estudio e intervención al niño.

El abordaje individual del niño de este reactualizado saber pedagógico fue progresivamente ampliando su campo de acción; pasando de tener como objeto exclusivo al niño en su individualidad, sus características y necesidades biológico-raciales, a abordar las necesidades de la población y los problemas de la sociedad.

Según Sáenz (2003) en las escuelas y en las instituciones formadoras de maestros se pasa de entender la escuela como laboratorio, con el niño como su objeto de estudio, a una escuela como el

lugar común de la proyección política del gobierno. Así, el pedagogo desplaza su mirada centrada en el niño a los problemas sociales de la nación, de los cuales hace parte la institución escolar.

Investigación científica en el aula: hacia una pedagogía científica

El Curso de Información Pedagógica Nacional de Antioquía, como agente dinamizador de la formación de maestros en el país, plantea a través de la traducción del texto *L´ Individualite de L´enfant* de Rossolimo en 1934, el carácter científico de la pedagogía. Ésta se comprende como ciencia que estudia el niño y, por lo tanto, requiere de identificar sus características individuales, por medio de planes de investigación científica que contribuyen a la elaboración de diagnósticos que se correlacionan con el diagnóstico médico. Se presenta como rumbo deseable para la pedagogía adquirir un carácter científico, valiéndose de los elementos propios del diagnóstico médico: observación, registro, seguimiento, identificación de la historia y antecedentes de vida (rasgos biológicos, rasgos genéticos), rasgos psicosociales y características culturales, familiares y morales. El diagnóstico es, entonces, la posibilidad de individualizar las características del niño en el marco de un plan de investigación científica.

Como indicadores del proceso de individualización del niño se encuentran contemplados en el plan: los indicadores psíquicos -relacionados con la memoria de imágenes, datos y elementos del lenguaje, la atención, receptividad, comprensión, imaginación, creatividad-, los antecedentes hereditarios y familiares, las relaciones consigo mismo en las que se encuentran la moralidad, los hábitos y el cuidado de sí.

En cuanto a la identificación de las características de la individualidad del niño se presenta gran valor al deseo de los escolares por su proceso educativo, el cual estaría atravesado por las diferentes motivaciones, estímulos y castigos que ha recibido. Los primeros relacionados con el dispositivo de la nota, las recompensas, el reconocimiento y ser eximidos de algunas tareas escolares.

Los segundos, como ejercicio de poder sobre el otro, en el que se encuentran prácticas de humillación individual y/ o escarnio público, castigos corporales, estimulación sexual y privaciones, entre las más recurrentes.

Rossolimo (1934) plantea, “¿cuáles son los castigos practicados en la escuela (amenazas, intimidación, excitación del amor propio, aislamiento, expulsión de la clase, privación de alimento, arrestos después de las clases, calabozos, castigos corporales, etc.)?” (pp. 77-78). El castigo como práctica escolar contempla las amenazas, intimidaciones, humillaciones, la estimulación sexual, los castigos corporales y las privaciones como dispositivos de corrección a lo dicho como a lo no dicho. Foucault (1978) describe el dispositivo como “aquel conjunto decididamente heterogéneo de elementos (discursos, instituciones, leyes, arquitecturas, saberes, prácticas) unidos por una función estratégica y de poder para responder a una urgencia, produciendo efectos específicos como la subjetivación (como por ejemplo la cárcel, la escuela, la confesión)”. No es una cosa en sí, sino la articulación de estas líneas diversas que funcionan como una "máquina" para organizar y controlar relaciones de fuerza y saberes. “El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (p. 1) del alumnado. Las opciones que aparecen en esta pregunta para retratar las diferentes formas de castigo, posiblemente aluden a prácticas recurrentes para el modelamiento, conducción y corrección de los escolares.

El saber médico y el saber psicológico se instalaron de tal manera que perfilaban las prácticas pedagógicas y, a su vez, la presencia del médico y del psicólogo en las instituciones escolares es manifiesta, al plantear como interrogante en el cuestionario de Rossolimo (1934) si “¿tiene la escuela un médico y un psicólogo y cuál es su papel?” (p.79). Sin embargo, también genera inquietud que se pregunte por el rol que desempeñan en las instituciones educativas, dado que esto podría sugerir que su función en estos centros no se encontraba lo suficientemente delimitada en la época.

En suma, la formación de maestros enfatiza en la necesidad de adquirir herramientas que promuevan la investigación científica en el aula y, por ello, como propósito se presenta como rumbo deseable para la pedagogía adquirir un carácter científico. La pedagogía es caracterizada como la ciencia que estudia el niño en su particularidad e individualidad. Siendo imprescindible que cada característica sea abordada científicamente, se requiere de la objetividad que provee el diagnóstico médico- psicológico, como método de indagación y auscultación del niño.

Rossolimo formula una serie de interrogantes alrededor de diferentes elementos que influyen en la caracterización de la individualidad del niño y sus disposiciones escolares. Por ejemplo, los indicadores que pueden caracterizar las particularidades negativas del niño, entre ellos, los indicadores psíquicos, los hábitos, los indicadores físicos y morales, y el tipo de relación entre maestro y alumno.

Se plantea al investigador educativo el interrogante sobre el cariño del niño hacia la escuela, Rossolimo (1934) plantea que, "¿quiere el alumno su escuela?" (p.77). En este sentido, supondría preguntarse también por el deseo de éste por estar en ella, lo cual sería un elemento que incide en su proceso escolar. Asimismo, se propone la indagación sobre los estímulos que llevan al niño a la escuela.

La indagación contempla las relaciones, estrategias, acciones, motivaciones y estímulos presentes en la escuela como forma de identificar las propuestas y estrategias pedagógicas que resultan favorables en la estimulación del niño. Reconocer el deseo y el interés del niño para favorecer su proceso escolar.

Otros factores que parecen ser determinantes para la presencia o no de las anomalías en los escolares están relacionados con los antecedentes del niño en cuanto a sus padres, la concepción y la vida intrauterina. Rossolimo (1934) plantea en su cuestionario que:

> ¿La concepción coincidió con un estado enfermizo cualquiera de los padres o de uno de los dos, o con afecciones morales particulares? Vida intrauterina ¿sufrió la madre durante la gestación, preocupaciones morales, tomó bebidas alcohólicas, se intoxico de otra manera, ha estado enferma y de qué dolencia, ha sufrido caídas, ha recibido contusiones? Y ¿ha venido al mundo enfermo? En este caso, ¿qué enfermedad ha tenido? (p.79)

La concepción y los antecedentes familiares patológicos o de afectación moral se presentan como algunos de los posibles indicadores de la presencia de dificultades o anomalías en el ámbito escolar. En el plan de investigación, se inspeccionan las características del niño desde la concepción y la gestación para identificar cualquier indicio de afectación o anomalía que pueda incidir en él. Rossolimo (1934) plantea otros interrogantes para la individualización del niño:

> ¿Ha experimentado grandes espantos, pesares frecuentes, grandes desgracias? (Una descripción somera de la naturaleza y los acontecimientos es deseable). Herencia (herencia carácter padres) ¿enfermedades mentales reconocidas por los médicos, cuáles y en cuáles de los padres? Características de la individualidad (…) contenta, descontenta, irritada, quisquillosa, triste, enérgica, etc.) ¿Se observa una devoción excesiva, oraciones prolongadas, tendencias al ascetismo, aspiraciones a la vida monástica? ¿tendencia a la mojigatería, incredulidad u hostilidad respecto a cuestiones religiosas? Sentimiento de la limpieza. Negligencia, aseo exagerado, desaseo; brusquedad del adorno: indiferencia excesiva por el vestido veracidad, gula, sexualidad (…) ¿interés precoz por cuestiones de esta naturaleza, conversaciones indecentes, conductas inconvenientes, cinismo sexual, onanismo, inclinación por las personas de su sexo, etc.? No existen en él acciones o procedimientos estereotipados que se repiten: hábitos, tales como roerse las uñas y arrancarse la piel que las rodea, tirarse los cabellos; tics de la cabeza, de las espaldas, de las extremidades; muecas, movimientos

> involuntarios e inútiles, en los momentos de emoción o de trabajo intelectual concentrado; actos obsesionantes; gestos y movimientos convencionales, tendencia de llevarse diversos objetos a la boca o romperlos? ¿Retiene particularmente bien, medianamente, mal: versos, prosas, números, días, fechas, fisonomías, lugares, imágenes, dibujos lineales, palabras musicales, indicaciones técnicas, comisiones, reglas y prescripciones? ¿Retiene rápida o lentamente? ¿Comprende rápida o lentamente, bien, mal? ¿Espíritu curioso? ¿Deseo de saber? ¿Curiosidad? ¿Disposición para hacer preguntas, para buscar explicaciones? ¿Manera de pensar incorrecta (ilógica, inconsecuente, juicio superficial) supersticiones? ¿Cuál es la expresión de la fisionomía que predomina (triste, pensativa, alegre, enérgica, excitada, indeterminada, desprovista de sentido, etc.? ¿Se observan muecas involuntarias, imitadas inconscientemente o conscientemente voluntarias, espontáneas? (pp. 80-90)

Los anteriores puntos planteados en *L´Individualite de L´enfant* ponen en consideración diferentes factores que delimitan las características del niño, como, retratar aquellos eventos desafortunados o negativos del niño, de manera descriptiva para poder adentrarse en su individualidad y en los factores que le determinan. A su vez, la herencia genética alude a la trasmisión de los padres de enfermedades a los niños. Este factor se considera verídico si cuenta con el reconocimiento de un profesional de la medicina, así que, es la institución médica quien le atribuye o no el carácter hereditario patológico.

Se busca identificar el carácter del niño. Algunos de los rasgos del carácter, estarían relacionados con su expresión corporal y disposición habitual, la relación del niño con el cuidado de sí, su espiritualidad y la vida religiosa, la higiene, el arreglo personal, así como, la relación del niño con su sexualidad que pretende identificar si este tiene conductas asociadas a la perversión, lo cual sugiere otros marcos para caracterizar la individualidad del niño.

El trabajo intelectual del niño también se considera para su individualización y se presentan ciertas características del comportamiento del niño asociadas a este, por ejemplo, los procedimientos estereotipados que indiquen ansiedad. En dicho trabajo intelectual también se considera la memoria y la comprensión; la primera, como un factor que se asocia con la capacidad de retener y recordar información; y la segunda como la capacidad de comprensión del niño, que se establece con base a si ésta es correcta o no y la rapidez con la que dicha comprensión se construye. A su vez, la capacidad del niño por inquietarse y formular preguntas, la objetividad como manifestación de su potencial mental y las expresiones corporales voluntarias o involuntarias como identificador de la capacidad de hacer consciente dichas manifestaciones. En otras palabras, por ejemplo, creer en supersticiones sería un indicador de lo no objetivo, así que si este fuera el caso el niño tiene una menor capacidad mental.

Me he detenido en el manual *L´Individualite de L´enfant* de Rossolimo porque su traducción completa por el Curso de Información Pedagógica de Antioquía en la Revista Alma Nacional supone una amplia circulación para la formación de los maestros y retrata con claridad todos aquellos factores que incidían en el diagnóstico de individualización del niño, así como las apuestas médico-psicológicas que permeaban la escuela y la labor pedagógica.

Arango en 1935 en la Revista Alma Nacional publica el artículo *¿Qué servicios puede prestar la psicología a la educación?,* el cual presenta algunos aportes que desde la psicología y en particular, la psicología experimental se brindó a la educación. El autor parte de que la educación debe considerar los procesos y condiciones psíquico- fisiológicos que se presentan en el organismo, y conocer las leyes que interpretan la realización de los hechos de la conciencia si se quiere que la educación sea científica y por lo tanto eficaz “el educador debe conocer las leyes que interpretan la realización de los hechos de conciencia, si quiere que su labor humana sea científica y por tanto eficaz”. (Arango, 1935, p. 231).

El autor enfatiza en que la psicología enseña al educador los tipos psicológicos, escalas mentales y métodos para conocer la personalidad de los educandos, con lo cual se puede lograr la diferenciación entre el individuo normal y el débil mental, y con ello, un tratamiento pedagógico diferenciado y pertinente.

Se busca que la educación adquiera un carácter científico para que sea eficaz en su abordaje pedagógico. Para ello, se sugiere que los maestros cuenten con un conocimiento específico: el psicológico. Entendiendo que, éste brindaba los elementos necesarios para reconocer las condiciones psíquicas-fisiológicas que intervienen en el organismo y que determinan la normalidad o la debilidad mental del individuo escolar.

Partimos de que *La psicología es la ciencia de la mente* (Arango, 1934, p. 231) busca comprender sus procesos y la estructuración de funciones mentales como la atención y la memoria, las cuales, contribuyen a la adquisición de conocimientos. La educación para la psicología está relacionada con redes interdependientes que trabajan sobre el organismo, la conciencia, la voluntad, la inteligencia y el entendimiento. Es relevante para el educador considerar las variables psíquico-fisiológicas. Del mismo modo, aclara el autor que "Sería insensato suponer que el educador desarrollara el entendimiento, encauzara instintos, canalizara tendencias, robusteciera caracteres, si ignorara lo que en psicología significa carácter, entendimiento, tendencia; sin el conocimiento de la inteligencia". (Arango, 1934, p.231)

La psicología ofrece a la pedagogía el conocimiento sobre el carácter, el entendimiento y la inteligencia. Con estos conocimientos el educador puedo fortalecer su quehacer pedagógico. Sin embargo, hasta aquí parece como si la psicología fuese quien ostentara las directrices necesarias para orientar la labor pedagógica del maestro. Arango (1934) presenta algunos aportes de la psicología a la pedagogía:

> La psicología enseñará al educador las variedades de tipos psicológicos y la escala de mentalidades para que de acuerdo con el dirija la educación, comporte la instrucción. Porque es claro que establecida, por ejemplo la diferencia entre el individuo normal y el débil mental, tendrá que venir la diferenciación en el tratamiento pedagógico (…) La pedagogía sólo llegará a ser científica cuando sus procedimientos y reglas sean una construcción con la psicología (…) El sistema de dar idéntico tratamiento pedagógico, una misma enseñanza a todos los alumnos por igual, ha producido el conocido fracaso de los desadaptados, de los retrasados pedagógicos, de los enfermos de cuerpo y espíritu. (p.231)

La psicología propone la necesidad de diferenciar a los escolares entre el individuo normal y el débil mental para realizar un abordaje pedagógico diferenciado, de igual manera, asegura que es la psicología quién instruirá al educador para realizar dicha diferenciación, a través del conocimiento sobre los tipos psicológicos y las escalas mentales. A su vez, nuevamente recalca que el estatus de cientificidad de la pedagogía sólo puede ser conseguido a través de la apropiación de los aportes de la psicología.

Impartir una educación similar para todos los niños era vista como un despropósito, dado que, dar igual tratamiento pedagógico a los niños desadaptados y con algún tipo de problema o retraso pedagógico constituía un fracaso. En este sentido, si bien, no se trataba de que los maestros fueran psicólogos experimentales, si se les solicitaba poseer conocimientos profundos al respecto, para poder trabajar con el profesional en psicología en los resultados de las pruebas mentales e interpretar las prácticas de laboratorio.

La psicología siguiendo a Arango (1934) brinda al educador herramientas para el conocimiento de la personalidad de los alumnos. A saber, el método de introspección (auto-observación), el método de experimentación (pruebas experimentales como los test) y el método de la

observación, con el cual se busca fijar la mirada objetiva de los procesos psico-fisiológicos de los escolares:

> En resumen: la psicología proporciona al educador el conocimiento de la personalidad de sus alumnos por los medios siguientes: 1º. Por el método de la *introspección,* especie de auto-observación, que con las reservas del caso, le ayudará a comprender las complejidades del alma infantil, y le completará las pruebas de los demás procesos experimentales. 2º. Por el método de la *experimentación,* que le aportará datos valiosos, en forma cuantitativa y cualitativa, acerca de la diversidad de fenómenos psicológicos. 3º. Por el método de *observación;* según [analogía] se examinan objetivamente los hechos y fenómenos psico-fisiológicos. (Arango, 1934, p. 232)

Arango (1934) toma a Binet, pedagogo, grafólogo y psicólogo francés que fue conocido por su esencial contribución a la psicometría y a la psicología diferencial como diseñador del test de predicción del rendimiento escolar (el test tenía como finalidad práctica y única la de identificar a escolares que requerían una atención especial), e indica que la base de la psicología es la introspección “la introspección es la base de la psicología, que caracteriza a esta de una manera precisa que todo estudio hecho por introspección merece llamarse psicológico.” (p. 233), por lo tanto, cualquier estudio que acuda a la introspección tiene el carácter psicológico. Esta afirmación plantea que la pedagogía al asumir el método de la introspección puede ser denominada como psicológica. En este sentido se presume que lo que ocurría era una suerte de psicologización progresiva de la pedagogía:

> Como según las experiencias de laboratorio, la atención exige un gran gasto en la economía fisiológica (fenómenos motores, vasos motores, etc.). Se necesita que el individuo se halle condicionado de tal manera que la intensidad, la extensión y la duración, no se comprometan

> por agentes perturbadores. Para mencionar únicamente las condiciones externas (Arango, 1934, p.234)

Se reconoce la influencia de factores externos para que no se genere agotamiento psico-fisiológico. Por ello, se propone estar muy atentos a la intensidad y duración a la que se expone el individuo escolar para el fortalecimiento de su memoria. Se trata de construir condiciones adecuadas para la adquisición y fijación de ideas:

> El estado de fatiga, el *surmenage*, la vigilia son grandes enemigos de la memoria (…) De ahí que psicólogos como Binet hayan fijado horas determinadas para el ejercicio de la memoria, pues es científicamente reconocido que el estado de nuestras fuerzas biológicas no es uniforme en todas las horas del día (Arango, 1934, p.236).

El saber psicológico contaba con elementos puntuales frente al diagnóstico de la anormalidad y debilidad mental, ya que con la individualización del niño se lograba conocer el nivel mental del escolar, mediante la observación (examinar objetivamente), la introspección (auto - observación) y la experimentación (método que aporta datos cualitativos y cuantitativos de los procesos psicológicos).

Se presenta que la educación y, por efecto, el educador encontraba en la psicología, un amplio conocimiento de las condiciones fisiológicas y psicológicas del niño escolar, lo cual deviene en el reconocimiento de las particularidades de la individualidad del niño, contribuyendo a su clasificación (normal o anormal) y el establecimiento de una serie de condiciones que favorecían el desarrollo del niño: la conciencia y subconciencia, la memoria, el interés, el conocimiento, entre otras. A su vez, propone la prevención del agotamiento intelectual o *surmenage* (una forma antigua de llamar a los cuadros de estrés que se dan por sobrecarga de exigencia intelectual) y promueve condiciones para favorecer los procesos psicológicos y fisiológicos que influyen en el desarrollo mental de los niños,

por ejemplo, propiciar condiciones específicas en los espacios escolares: buena ventilación, adecuada temperatura e iluminación, higiene y eliminación de estímulos exteriores que puedan causar depresión.

Pensar en toda una estética que rodea al sujeto y la definición de relaciones espacio-temporales adecuadas. A saber, una psicología que detecta, diagnostica y trata las anormalidades, y propone estrategias de prevención para las mismas. El mismo año el profesor Tomas Cadavid Restrepo, quien fue un historiador distinguido, parlamentario, académico, profesor y filólogo nacido en Medellín en 1892, presenta en su artículo *Orientación Necesaria* publicado en la Revista de Educación Alma Nacional, algunas consideraciones respecto al creciente abordaje de la psicología en la educación colombiana. Indica que, teniendo en cuenta que aún se encuentra en construcción el rumbo de los aportes de ésta a la pedagogía del país, es preciso comprender en detalle los conocimientos específicos que ofrece sobre ciencias naturales como biología y fisiología, así como, la observación y la investigación interiorizadas por la pedagogía como uno de los grandes aportes de la psicología.

La pedagogía se moderniza (la referencia que se hace sobre la modernización de la educación a través de la apropiación de saberes como el psicológico serán desarrolladas cuando se aborde más adelante el tema de la incursión de las ciencias de la educación en Colombia) en el país a través de los aportes de la psicología, siendo considerada ésta como ciencia de la educación:

> Hace algunos años en Colombia se habla y se escribe acerca de la psicología, como una ciencia de la educación. Esa noble inquietud, sin rumbo definido aún, habrá de tomarse en actitud organizada, y seguramente dará óptimos frutos, pues esto indica que ya el país va abarcando el concepto moderno de pedagogía. (Cadavid, 1934, p.309).

Cadavid retrata que la psicología ha realizado aportes muy significativos en diferentes

campos de la sociedad: la escuela, las oficinas y los planes de gobierno. De manera concreta, la inserción de la psicología experimental a la pedagogía en Colombia es vista como la entrada de la pedagogía a la modernidad. Por ello, el saber psicológico y pedagógico perfilan un nuevo tipo de educador.

El psicopedagogo es llamado a partir del conocimiento del niño a nivel biológico, fisiológico y de sus facultades sensitivas e intelectuales. Sin embargo, es claro que no basta con centrarse en la implementación de pruebas experimentales como exámenes y entrevistas. El retrato más cercano del niño lo hace el pedagogo con su observación atenta en el aula, en el recreo y su conocimiento de la dinámica familiar del escolar. Por ello, se insiste en que los programas de formación de maestros profundicen en los conocimientos que ofrece la psicología:

> Hombres de genio enseñaron que para educar es preciso conocer al niño en su cuerpo y en su alma. De tal luminosa idea surgió, por lógica asociación, el consorcio de la pedagogía con otras ramas del saber, como la biología, la fisiología y las que por antonomasia se llaman ciencias naturales (…) Este humanismo de la psicología, a que me he referido, ha traído benéficas orientaciones para la sociedad en todos los campos; en la escuela se han interiorizado la observación y la investigación; en las oficinas donde se aconseja al adulto el camino que debe seguir, se procede ya con bases de muy probable acierto, y para el gobernante es brújula segura que llevará a puerto feliz. (Cadavid, 1934, p.309)

Dentro de las ciencias humanas se ubica a la psicología como aquella que cuenta con mayor prestigio y su conocimiento requiere en el educador constancia en su estudio para ser interiorizada y abordada de manera pertinente:

> Siendo la escuela la célula primera de estudio, es innegable que allí debe implantarse con serenidad y constancia el estudio de la psicología, ciencia ésta la más conspicua de las

> humanas. Necesita sí el educador poseer condiciones especiales de voluntad e ilustración. (Cadavid, 1934, p.310)

Es visible la trascendencia del saber psicológico en diferentes esferas de la sociedad colombiana. Su injerencia no está suscrita a un solo lugar, ha ido ganando diferentes territorios, y un lugar primordial en dicha empresa es la escuela. El proceso de modernización de la nación tendrá que considerar que sus educadores sean psico-pedagogos, aquellos, que están formados en la nueva pedagogía científica: su formación pedagógica y su conocimiento psicológico del niño a nivel biológico, fisiológico y sus facultades sensitivas e intelectuales.

> El psicopedagogo ha de partir de estos principios fundamentales: 1º Conocimiento estructural del organismo (biología); 2º funcionamiento del sistema nervioso (fisiología); 3º facultades sensitivas e intelectuales (…) Toda formación pedagógica que se aparte de esas normas es errada e incompleta. (Cadavid, 1934, p.310)

En cuanto al uso de gabinetes y laboratorios era usual, y necesario en la labor del psicólogo y el médico. Este último, es considerado como sujeto fundamental en la labor del educador. Sin embargo, pese a la fuerte influencia de los saberes psicológicos y médicos se advierte que no se trata de sobrepasarse en el empleo de estas herramientas para lograr el conocimiento profundo del niño. A saber, el ejercicio de observación del escolar de manera permanente, la vinculación del hogar y el ejercicio amoroso que realiza el educador contribuye mucho más al conocimiento del niño:

> El empleo de gabinetes y laboratorios es útil en psicología, sobre todo en cuanto respecta al examen de los fenómenos fisiológicos del hombre; el médico escolar, aliado natural del maestro, necesita algunos aparatos, pero no es prudente exagerar al punto hasta afirmar que no hay psicología sin ellos. El sapientísimo Binet afirma que para sus experiencias solo

> necesita de papel, lápiz y paciencia. Con el gran francés andan acordes muchos eminentes psicólogos (…) Juzgo que el educador perspicaz, estudioso y sereno, que observa a su discípulo en todas las horas, ya en el aula, ya en las recreaciones y que, con cariño de padre, busca la cooperación del hogar, se forma una opinión más completa de él que el experimentador que en unas pocas entrevistas y por medio de útiles de gabinete observa sus reacciones (Cadavid, 1934, pp. 311-312)

La educación en Colombia adquiere un estatus científico con los aportes que realiza en ella la psicología, al hacerse científica la pedagogía entra en un proceso de modernización, lo cual, implica que el educador debe formarse en el conocimiento que provee la psicología experimental para fortalecer su direccionamiento pedagógico-científico. El conocimiento psicológico si bien es exaltado no excluye que finalmente la mirada del educador desde su acompañamiento pedagógico diario sea inferiorizada, por el contrario, se le atribuye gran importancia frente al proceso de observación y seguimiento de los niños.

El profesor Tomas Cadavid finaliza sus orientaciones frente a la interiorización del saber psicológico en la pedagogía al sugerir que éste debe tomarse la formación de base de los educadores en las Normales y Universidades del país, y de esta manera, propiciar la modernización del país:

> Ya es hora de que Colombia entre por los caminos de la ciencia. Nuestra educación bastante empírica y literaria, no ha formado el alma nacional; la desadaptación impera en el país y nuestro rico territorio está por descubrir (...) En las Normales y Universidades debe darse preponderancia a los estudios científicos y pedagógicos. Sólo de esta manera se llegará a la reforma social en Colombia. (Cadavid, 1934, p.312)

Hablar de los aportes de la psicología a la pedagogía requiere distinguir las diferentes corrientes psicológicas que, a pesar de tener claras distancias en sus métodos y objetos de estudio,

que se encuentran en su interés por comprender al hombre en su proceder e intentar dar explicación a éste a través de métodos con alta pretensión de cientificidad “El cuadro que nos ofrece la moderna psicología es poco uniforme. Se puede decir francamente que no existe una sola psicología, sino varias, diferentes en su lengua y métodos, con finalidades completamente distintas y con puntos de partida bien diversos.” (Stern, 1935, p. 273)

Stern en 1935 presenta en su artículo *El estado actual de la psicología* publicado en la Revista Alma Nacional, una mirada en torno a las diferentes corrientes psicológicas, dado que el autor refiere que hablar de psicología es hablar de múltiples psicologías, ya que su abordaje, inicios y métodos son diferentes de acuerdo a la corriente a la que pertenezcan. Inicia partiendo de que la psicología filosófica es la primera psicología y ella se ocupaba del estudio del alma (su esencia, origen y finalidad).

Posteriormente aparece una nueva corriente llamada psicología de la conducta que se va a dedicar al estudio de la conducta, ya que, ella parte de que es lo único accesible para nosotros, su método es experimental y el hombre es considerado como un cuerpo físico movido por otros cuerpos físicos, siendo esta corriente muy cercana a las ciencias naturales.

Otra perspectiva es la psicología experimental naturalista que fue introducida por Wundt, un filósofo, psicólogo y fisiólogo célebre por haber desarrollado el primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig para, a través del método experimental estudiar la experiencia inmediata y observable, trabajaba desde los conceptos de auto -observación y conciencia. Los contenidos de la conciencia y los procesos sensoriales básicos los abordaba con el método de la introspección. Dicha psicología tiene pretensiones de convertirse en ciencia natural y por ello, desarrolla prácticas de laboratorio diversas:

La psicología experimental naturalista fundada y desarrollada especialmente en Alemania

> bajo Wundt, profesor que fue de la Universidad de Leipzig y que murió en 1920 (…) estima la psicología como la teoría de los fenómenos de la conciencia y sus leyes y toma como punto de partida de toda investigación psicológica la introspección que representa para ella el inmediato acceso psíquico. (Stern, 1935, p.274).

Se hace referencia a la psicología de la estructura o Gestalt propuesta por Max Wertheimer y continuada por Wolfgang Köhler, estudia cómo la mente se estructura a partir de diferentes canales sensoriales de percepción o de la memoria. Del mismo modo, señala Stern que el psicoanálisis, es la psicología de lo inconsciente. Basada en la medicina encontró que la mayoría de las perturbaciones psíquicas obedecen a experiencias ocurridas en la primera infancia, además de presentar el gran significado que tienen las vivencias sexuales en la estructuración del psiquismo y la influencia de la represión de los impulsos. Así mismo, la psicología individual también parte de la medicina y fue fundada por el médico y psicoterapeuta austriaco Alfred Adler, en ella la primera infancia también juega un papel preponderante, explicando que, la influencia de las decisiones del niño, se atribuyen al medio y a factores pedagógicos:

> El concepto de psicología individual también desempeña en la primera infancia un papel esencial; en ella radica el desaliento, que obedece a dos motivos: en primer lugar, el organismo no es perfecto en todas sus partes, sino que existen en él siempre ciertas "inferioridades" que pueden ser dominantes, pero que pueden también generar en graves sentimientos de inferioridad. En segundo lugar, el niño vive en una situación desfavorable: se encuentra pequeño, desvalido y necesitado durante largo tiempo de protección y cuidados por parte del adulto. Inferioridad que puede ser asimismo consciente, sobre todo cuando se ejerce sobre el menor una fuerte presión y el educador le hace sentir su subordinación. (Stern, 1935, p. 276)

La psicología individualista propone como de esencial importancia la primera infancia e indica que en esta etapa puede desarrollarse especialmente el desaliento. Por otra parte, se indica que esto obedece a dos motivos: el primero relacionado con las características del organismo infantil que presenta ciertas “inferioridades”, dado que, no se encuentra completamente desarrollado, y el segundo motivo, que se expresa en la presión de la cual es objeto el niño por parte de sus maestros. Estas dos situaciones generan en el niño sentimientos conscientes de inferioridad y subordinación. Habría que advertir, que, si este sentimiento surge en algunos niños, será más fuerte en aquellos que son considerados como anormales, de educación difícil o débiles mentales.

En la Revista Alma Nacional en 1933 se presenta la *Introducción al Curso de psico-pedagogía experimental,* dictado por el profesor George Lagache en el Curso de Información Pedagógica de Antioquía. En este curso se abordan algunos de los elementos fundamentales de la organización de la enseñanza en Europa de la época que se encuentran asociados a la psicología experimental.

En la introducción al curso son ideas dominantes las particularidades de la psicología del niño, la construcción de una escuela para la vida, el conocimiento de las necesidades del niño para descubrir sus intereses, las obras esenciales en la enseñanza moderna en Europa y las consideradas como preocupaciones actuales de la pedagogía: métodos activos, experimentales (centrados en el interés), test mentales y el estímulo, y apoyo a los mejor dotados.

Un hito del inicio de la denominada pedagogía moderna fue el descubrimiento de la diferencia entre la psicología del niño y la psicología del adulto a través de la obra *El Emilio* de Rousseau (1762). Desde entonces, en la educación proliferaron una serie de obras caracterizadas por la distinción entre el adulto y el niño, y el direccionamiento diferenciado en la enseñanza de los niños y los aportes de la psicología en el campo de la educación y el abordaje de los métodos

experimentales en psicología, los métodos activos y el método de los centros de interés.

Lagache (1933) afirma retomando a Rousseau: “La psicología del niño es diferente a la del adulto” (p. 93). La obra *El Emilio* de Rousseau es considerada como una de las obras que abre los caminos a la pedagogía moderna, dado que, desde la perspectiva tradicional la concepción de niño estaba asociada a la de adulto pequeño y bajo esta concepción no se diferenciaba la enseñanza que se impartía a unos y otros. Era preciso comprender al niño en su especificidad, respetarlo y amarlo para poder realizar un direccionamiento adecuado en su formación.

En su nacimiento la concepción de niño es la de aquel ser inacabado y huérfano, es decir un sujeto que requiere a toda costa ser cuidado, protegido y resguardado. Atrás quedaron los niños que no se distinguían de los adultos, aquellos niños, que en los adultos no generaban ningún tipo de asombro o rechazo a su muerte o enfermedad. El pequeño adulto deja de existir para trasladarse al lugar del niño con cuidados especiales: un cuerpo al que debe brindársele amor, afecto y cariño.

Era preciso, para la pedagogía además de individualizar el estudio del niño procurar por la individualización de la enseñanza para optimizar los procesos de formación en los niños. Sin desconocer este aporte, el profesor Lagache indica que esta posibilidad no se puede dar a plenitud, dadas las capacidades del Estado y los padres de familia, “Rousseau da a Emilio un preceptor. El doctor Decroly no admite clases con más de 20 alumnos. Sin embargo, no está dentro de la capacidad del estado ni de los padres de familia corresponder a este ideal” (p. 95).

Los aportes de la pedagogía europea a la pedagogía del país fueron de gran influencia, por considerar su apropiación, como el inicio de la pedagogía moderna en Colombia. Dentro de las ideas fundamentales se encuentran considerar la psicología del niño como una psicología diferente a la del adulto y en este sentido, la importancia de definir las necesidades de cada uno de ellos, para así, identificar sus intereses. A su vez, plantea que la escuela debe pensarse como un lugar que propicie el

contacto con la vida.

En cuanto a las preocupaciones de la pedagogía moderna se identifica el interés por estudiar científica y experimentalmente al niño. Lagache (1933) plantea acerca del método experimental en pedagogía, “los pedagogos del día tratan de responder al deseo de Rosseau “comenzar por estudiar al niño´ y lo hacen de una manera científica y experimental” (p. 94). El método experimental en la pedagogía tenía por objetivo promover una pedagogía científica que permitiría profundizar en el estudio del niño. Para el logro de esta empresa, fue fundamental la adopción de métodos experimentales y los aportes de la psicología. Así mismo, con la idea de estudiar científica y experimentalmente al niño, también se encuentra el interés de la pedagogía en la búsqueda de la precisión y objetividad en la identificación de las capacidades del niño a través de test mentales, la procura de una enseñanza cada vez más individualizada, la estimulación a los mejor dotados y la implementación de métodos activos y de centros de interés en la educación.

El proceso de modernización de la educación en Colombia se encuentra estrechamente relacionado con la denominada República Liberal que se desarrolló durante el período 1930- 1946. Durante este periodo el gobierno centró todos sus esfuerzos en hacer de la educación un asunto de primer orden en la agenda nacional, lo cual implicó la puesta en marcha de varias reformas educativas, entre ellas, la reorganización del Ministerio de Educación, los niveles educativos, tipos de enseñanza (enseñanza primaria, enseñanza técnica, enseñanza industrial, enseñanza agrícola), la profesionalización del magisterio y de manera amplia una transformación de la educación que pasó de lo biológico a lo social.

Siguiendo a Herrera (1993) la mayoría de los países de Latinoamérica durante la primera mitad del siglo XX emprendieron un proceso de modernización de la educación que se caracterizó por la apropiación de las ideas sobre educación que se venía promoviendo en Europa y que buscaban

promover valores en la sociedad que contribuían a la consolidación de los Estados Nación. Para el caso Colombia este proceso se vivió con mayor énfasis durante la República Liberal.

El crecimiento de los sectores urbanos e industriales, de comerciantes e importadores, en contraste con el debilitamiento de los grupos de industriales y exportadores y la crisis económica de 1929, hicieron que el estado ampliara sus funciones en pro del desarrollo industrial del país. El primer presidente en más de 40 años de hegemonía conservadora fue Enrique Olaya Herrera, quien ascendió al poder con el *Movimiento de Concentración Nacional* durante el período (1930-1934), dando inicio a la fase de transición a la denominada hegemonía liberal:

> Dio inicio a una fase de transición de la hegemonía conservadora a la hegemonía liberal. Las reformas educativas siguieron un ritmo lento debido a la recesión económica y al carácter de transición de dicho gobierno; se avanzó en la reglamentación de algunos aspectos de la Ley 56 de 1927, en donde el último gobierno conservador había trazado disposiciones tendientes a propiciar una reforma educativa de carácter nacional. Se unificó la educación rural y urbana, se crearon las Facultades de Educación y se aplicaron en la enseñanza primaria los métodos pedagógicos de la Escuela Nueva europea. (Herrera, 1933, pp, 2-3)

Herrera retrata que en el período 1934-1938 de la “Revolución en Marcha” emprendida por el presidente Alfonso López Pumarejo buscaba poner la educación al servicio de la integración social. Para lograr este propósito se impulsó un proyecto de reforma constitucional en 1936 en el que se reorientó la relación entre el Estado y la Iglesia. Implicó, entre otras cosas, ostentar por parte del Estado un mayor control de la educación, logrando que el Estado tuviera como facultad la inspección y vigilancia de la educación y se declaró la libertad de culto y de conciencia. Entre 1938 y 1942 durante el mandato de Eduardo Santos, el gobierno se caracterizó por dar continuidad a políticas ya existentes y que no implicaron grandes transformaciones en materia de educación. Durante el

segundo periodo del presidente Alfonso López Pumarejo que transcurrió de 1942-1946 y que fue finalizado el último año por Alberto Lleras Camargo se evidenció el debilitamiento del modelo de desarrollo industrial liderado por López a causa de la lógica capitalista.

En cuanto a la Educación Superior ocurrieron diversas transformaciones: promover la idea de formar al cuerpo de intelectuales de la nación en diversos campos y propiciar una educación con perspectiva académica, científica y social que impulsara la difusión de teorías modernas. De acuerdo con el canon constitucional de que la enseñanza universitaria, lo mismo que los demás grados de la enseñanza, es libre, las Universidades de los Departamentos y las privadas que se rijan por las disposiciones legales vigentes o por los mismos estatutos de la Universidad Nacional, o por estatutos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional y que se sometan a la inspección del Estado, tendrán derecho a que sus títulos y certificados sean del mismo valor y efecto que los de la Universidad Nacional.

Posteriormente se generó una estrategia que comprendía la creación de diversas academias e institutos de educación y la circulación de publicaciones académicas periódicamente:

> La Universidad Nacional, situada en la capital de la República y fundada en 1867, se concibió como el punto neurológico de la reforma y modelo a emular por las demás universidades del país. Se pretendía agrupar las facultades dispersas, escuelas profesionales e institutos de investigación, en un todo que les diera organicidad y que permitiera la racionalización de recursos. La unificación de estas entidades, debería ser facilitada por la construcción de una ciudad universitaria que le diera viabilidad a la propuesta (…) Al concebirse la Nacional como centro y motor de la reforma, se consideró que ella debía dar orientación a las cuatro universidades oficiales que existían en el país, por lo que el gobierno dispuso que estas se sometieran al régimen dictado por ella. Estas universidades estaban situadas en las ciudades

> de Medellín (Universidad de Antioquía, 1803), Pasto (Universidad de Nariño, 1904), Popayán (Universidad del Cauca, 1827), y Cartagena (Universidad de Cartagena, 1827). (Herrera, 1993, p. 11)

De acuerdo con el profesor Ríos (2004) y sus aportes respecto al proceso de apropiación e institucionalización de las Ciencias de la Educación que se ubica en Colombia desde comienzos del siglo XX hasta la mitad del mismo, se caracterizó por la idea de apropiar en el país y por supuesto en la educación saberes modernos que distinguían a las sociedades desarrolladas. Se generaron varias reformas que promovían el estudio de las Ciencias de la Educación a través de su institucionalización en la formación de maestros. Se crearon diferentes instituciones para la formación de maestros en Ciencias de la Educación: en 1926 se crea la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquía, entre el año 1933 y 1934 se creó la Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá en la Universidad Nacional de Colombia y posteriormente en Tunja (1934), Medellín (1954), y la Escuela Normal Superior (1936).

Siguiendo a Herrera (1993), con el Decreto 1990 del 4 de diciembre de 1933 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional y plantea las siguientes secciones de estudio en su reglamento: pedagogía, ciencias históricas y geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, idiomas y matemáticas. Con el Decreto 857 del 21 de abril de 1934 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación para señoritas en Bogotá que hacía parte de la Universidad Nacional y del Instituto Pedagógico Nacional (1927). Con las disposiciones ya referenciadas podemos acercarnos al proyecto político que estaba en curso, en el que, era fundamental formar a los maestros en las diferentes ciencias, pasa así, cristalizar la consigan de una educación científica, social y moderna en el país.

El profesor Ríos realizó significativos aportes para comprender cómo se configuró un nuevo

campo en la educación caracterizado por los saberes que aportaron las Ciencias de la Educación. En su trabajo para optar por el título de Doctor en Educación en la Universidad de Antioquía titulado *Las Ciencias de la Educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954* afirma que hay, por ahora, en una primera exploración documental, indicios que permiten hacer visible cómo las Ciencias de la Educación tendían a convertirse en el objeto que organizara la discursividad en las instituciones formadoras de docentes: las escuelas normales (ya existentes) y las Facultades de Ciencias de la Educación (por crearse). Digo el objeto que organizara (podría decirse el objeto mayor) porque se advierte también la presencia de la Escuela Nueva, la llegada de orientaciones de la pedagogía alemana (El Instituto de Señoritas) y el discurso de las comunidades religiosas sobre la pedagogía (Los Lasallistas y Jesuitas entre otras). Pese a esta hibridación, el que las Facultades de Ciencias de la Educación tengan lugar de objeto mayor, tiene consecuencias metodológicas muy importantes para tomarlo como un objeto de trabajo histórico pertinente y para hacer un trabajo que permita esbozarlo.

Tales consecuencias apuntan a establecer un corte, un punto nuevo, un foco de discursos y de prácticas reconducido por las Facultades de Ciencias de la Educación. Por ejemplo, el saber pedagógico daría lugar a una nueva mirada sobre dos objetos: la formación profesional del maestro de la enseñanza secundaria y el joven de la secundaria. Desde una mirada arqueológica esto significa que las ciencias nuevas que entran a los programas de formación de los maestros ya no estarían dirigidas solamente a la enseñanza primaria sino a la enseñanza secundaria, en consecuencia, los saberes sobre el objeto hombre ya no estarían dirigidos solamente a la infancia sino ahora a la adolescencia. Significa también, que los saberes de las instituciones formadoras de maestros deberían empezar a renovarse a la luz de los nuevos conocimientos que aportarían las Facultades de Ciencias

de la Educación.

Higienización y pedagogía: la escuela como la posibilidad de progreso y civilización de la nación

La primera mitad del siglo XX se caracterizó por las prácticas médico- higiénicas oficiadas en el país:

> La creencia en la degeneración física, intelectual y moral de las masas llevó a la formulación de una Escuela Defensiva que a partir de prácticas de higienización de la población apuntaba a la moralización y vigorización de la raza. La apropiación de la pedagogía y la psicología experimental como fundamento de las transformaciones de la escuela y el saber pedagógico, buscaba erigir las instituciones pedagógicas en laboratorios de medición del niño, de experimentación científica, de clasificación escolar y orientación profesional. El énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía, con reforma de los métodos, de acuerdo a preceptos de la pedagogía activa, produjo una serie de innovaciones en el campo de la didáctica, así como el diseño y oficialización en 1935 de nuevos programas escolares, basados en el sistema de Centros de Interés de Decroly. (Sáenz, 1992, p. 112)

De acuerdo con Noguera (2003), el saber médico se vinculó con las prácticas educativas para emprender un movimiento político y social en contra de la degeneración racial, mediante el proceso de regeneración de la raza en el país: “el concepto de degeneración cobra fuerza y es entendido como las desviación o inferioridad manifiesta en las características anatómicas; fisiológicas y patológicas de la población nacional frente a los promedios de los pueblos europeos y anglosajones” (p.25)

Era preciso para la civilización, el avance y el progreso del país procurar por un tipo de hombre ideal para la nación colombiana. Se presenta como consigna de Estado la superación de la degeneración racial bajo la premisa de “educar e higienizar”, y con esta mirada se establece una

forma particular de control social de la población que tuvo por saberes rectores la medicina y la biología, y que implicaría prácticas de higienización y medicalización de la población.

Un suceso que, en definitiva, dejó ver la necesidad de higienización de la población fue el acontecimiento epidemiológico mundial de la denominada "Gripe Española", que invadió Bogotá en 1918 y que con su paso dejó un saldo considerable de pérdidas humanas. Este fenómeno develó las inconsistencias de infraestructura (el único hospital público de la capital del país era el Hospital San Juan de Dios), las carencias en materia de servicios de asistencia pública (que para la época eran asumidos por comunidades religiosas de caridad que, a su vez, eran financiadas por personalidades de la élite, empresarios y médicos), el "temor al hospital", la creciente migración campesina a la ciudad, los altos niveles de analfabetismo de la población y los elevados índices de pobreza. Noguera (2003) explica el "temor al hospital" como:

> Un hecho que sin duda incidió en el exiguo número de enfermos hospitalizados fue el "temor al hospital", principalmente por parte de los sectores pobres de la población. Ese temor tenía su origen en la imagen tradicional de hospital; como asilo de moribundos, como aquel sitio cuyo objetivo era, antes que curar y evitar la muerte, propiciar "una muerte tranquila". Como es conocido por la historia de la medicina, solo hasta mediados de la segunda mitad del siglo XIX el hospital comienza a considerarse como el lugar para el cuidado y la curación del enfermo, y como el espacio particular para el estudio de la enfermedad. (p. 61)

Cárdenas (2009) en su tesis para optar por el título de Historiador de la Pontificia Universidad Javeriana titulada *La gripe española en Bogotá 1918 la imagen, imaginarios y publicidad* advierte que:

> En Bogotá ocurren dos situaciones alternas a la epidemia, por un lado la creciente migración campesina, dispara los índices demográficos y analfabéticos, y se constituyen los barrios

> obreros situados en el centro de la ciudad, en lo que hoy actualmente conocemos como la perseverancia, (ubicada sobre los cerros orientales entre las calles 36 y 26) y por otro lado las condiciones económicas de los habitantes de estos sectores humildes, no eran lo suficientemente cómodas como para acudir a un médico, centro hospitalario o adquirir los remedios que se hacían populares dentro de las clases altas, a través de las pautas publicitarias en los medios de comunicación, entonces la probabilidad de muerte se hacía mayor para estas personas y la cultura del Medicamentito Tradicional, será su única alternativa. (p. 4).

Foucault (1974) plantea que la medicalización no se presenta como una relación que privilegia exclusivamente el mercado del médico al enfermo, sino que es, ante todo, una práctica social que fue incorporada de manera amplia en la sociedad de occidente a partir del siglo XVIII. El nacimiento de la medicina moderna es, entonces, el nacimiento de la medicina social.

Atendiendo a que la medicina social es una práctica social, que se desarrolla en el capitalismo y que atribuye gran valor a lo biológico y a lo corporal, la medicina social es, entonces, una estrategia biopolítica. Siguiendo a Foucault (1976) la estrategia biopolítica es el ejercicio de poder dirigido al hombre-especie que tiende a generar un efecto masificador y que, por ello, emplea mecanismos globales de regularización política. Se tendrán muy presentes en el gobierno de la población a la estadística y con ella a la norma y la idea de normalidad:

> La medicina es un saber/poder que se aplica a la vez, sobre el cuerpo y la población, sobre la población, sobre el organismo y sobre los procesos biológicos, que va a tener en consecuencia, efectos disciplinarios y regularizadores. El elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de la una a la otra, es la

> norma. La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población que se pretende regularizar. (Foucault, p. 226).

La estrategia biopolítica se preocupa por el cuerpo como fuerza de trabajo y de la salud como un asunto de especial atención. Para ello, fue clave desarrollar la noción de salubridad que se caracteriza por el estado del medio ambiente y lo que le constituye, y que está relacionada de manera particular, con brindar las condiciones óptimas de salud, lo cual, favoreció la emergencia del concepto de higiene pública que estaría asociada al control de los elementos que favorecen la salud de la población. “Salubridad e insalubridad significan el estado de las cosas y del medio por cuanto afectan a la salud; la higiene pública es el control político-científico de este medio”. (Foucault,1974, p. 18)

El discurso médico se arraigó en la noción: salud, salubridad, higiene, inspecciones, exámenes y medicalización, y fue en la escuela donde se movilizó con mayor versatilidad dado el estatus social del que gozaba la medicina, por su carácter científico. En las primeras décadas del siglo XX el médico fue un educador social por excelencia y por ello, su irrupción en la escuela sirvió para legitimar el saber médico en la sociedad, ya que, tenía a su alcance no solo a los niños, sino a sus familias y con ello el control de la población:

> Rápidamente el médico fue reconocido cómo pedagogo social y a su vez, el pedagogo fue asumiendo los saberes médicos y biológicos como propios, privilegiando el desarrollo de prácticas de higienización física y moral que paulatinamente fueron transformando las formas de vida de la población en aras del tan anhelado proceso de civilización y de progreso “las grandes esperanzas de progreso de los sectores intelectuales dominantes fueron los llamados saberes experimentales, particularmente biología, fisiología, medicina, psicología, psiquiatría y administración científica. (Noguera, 2003, p. 39).

Archila (1991) retrata la relación entre higiene y cuestión social en la primera mitad del siglo XX así:

> Higiene y cuestión social fueron entonces vistas como problemáticas íntimamente relacionadas. Una llevaba a la otra. Las degradantes condiciones higiénicas y el deterioro fisiológico que padecía el pueblo debían desembocar, según la lógica de la época, en actitudes delincuenciales, criminales. Si tarde o temprano tales actitudes no generaban sentimientos de revanchismo contra las clases acomodadas, podían de todos modos ser utilizadas por los "agitadores" socialistas o comunistas para sus intereses políticos. (p. 386).

Las condiciones primitivas de higiene de buena parte de la población además de ser un problema de salud pública, se constituían en un posible detonante que explicaba el nacimiento en los individuos de actitudes criminales. Dado que, no solo el cuerpo social se infectaba de diversas patologías, sino que, se infecta la moralidad de las personas, las cuales además eran proclives de ser objeto de los agitadores inscritos en el socialismo y el comunismo.

Era imprescindible "blindarse" de las posibles agitaciones y la creciente criminalidad, por lo tanto, la campaña de higienización y civilización del pueblo abarcó también el proceso de urbanización de las ciudades y la promulgación a través del congreso de la república de la Ley 46 de 1918 que operó como medida de salubridad pública y que propuso reglamentar la existencia de habitaciones higiénicas para la clase proletaria.

La construcción de viviendas higiénicas es otro de los grandes alcances de la campaña de higienización y civilización de la población. Con ellas se buscaba ofrecer espacios higiénicos, que propiciaran la vida en familia en un clima de tranquilidad, para así, alejar a la población de conductas insanas como el consumo de alcohol que era otro de los grandes males para la civilización y progreso de la nación.

La construcción de viviendas no bastó para consolidar la lucha antialcohólica y la causa higienista, por ende, al tan anhelado progreso y civilización de la nación. Fue necesario que higienistas, médicos e intelectuales y pedagogos crearan una estrategia amplia para corregir el degeneramiento de la población. La estrategia contemplaba material pedagógico de amplia circulación como las piezas publicitarias antialcohólicas, la Cartilla Antialcohólica desarrollada por el pedagogo Martín Restrepo Mejía en 1913 por el encargo del gobierno; la atención especial a la infancia, como futuro de la nación, el interés por cultivar e higienizar a la población obrera y la creación de leyes e instituciones que favorecieran el desarrollo y progreso (modernización) del país.

Otra de las acciones concretas en el marco de esta amplia estrategia fue la creación mediante el acuerdo 61 del 9 de enero de 1932 del Instituto de Acción Social (IAS) que entre otras funciones propendía a través de la educación popular brindar espacios recreativos y culturales en los barrios obreros a fin de cultivar la cultura física, higiénica, moral e intelectual de este grupo poblacional. Noguera (2003) concluye sobre la urbanización como urbanidad:

> Desde esta perspectiva, podría leerse el proceso de urbanización como una estrategia médico-política cuyo despliegue social fue posible a través de tres mecanismos íntimamente ligados: urbanización, higienización y moralización. La construcción e impulso de barrios obreros constituyó la puesta en escena de estos mecanismos. (p.150).

Otro blanco de las explicaciones del deterioro social que era percibido en la nación fue la denominada degeneración racial, con la que, se explicaban las conductas incivilizadas de la población a razón del deterioro fisiológico, moral e intelectual de la raza colombiana. Uno de los académicos que impulsó con fuerza esta idea fue Miguel Jiménez López, quien nació en Paipa, departamento de Boyacá, el 24 de julio de 1875 (fue un reconocido educador, médico, político y diplomático), presentó en el Tercer Congreso Médico Nacional realizado en Cartagena en enero de 1918 su estudio

titulado: *Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en países similares. El deber actual de la ciencia,* que sostenía que en la raza colombiana existían desequilibrios funcionales a causa de deficiencias fisiológicas.

Pretender explicar las dificultades en el proceso de civilización a través de la degeneración social supuso que existiera una mirada o concepción biologicista arraigada en la intelectualidad colombiana que tomaba al individuo como organismo prescrito por leyes de evolución y muy relacionadas con la eugenesia o ciencia del "buen engendramiento". Plantear la existencia de una degeneración racial colectiva (resultado de la herencia) devino en la pretensión del mejoramiento racial, por ejemplo, a través de las inmigraciones para propiciar la mezcla racial. Estas ideas, no solo, fueron apoyadas por el carácter científico que las sustentaba, sino también, por el sentimiento nacionalista que buscaba la regeneración de la nación.

La postura planteada por el Dr. Miguel Jiménez López no fue completamente reconocida por los académicos de la época, muestra de ello, es por ejemplo, el libro *¿Existe degeneración colectiva en Colombia?* del Dr. Emilio Robledo (1920) en el que se plantea que no es una cuestión necesariamente de raza la que determina el atraso del pueblo colombiano y por consiguiente no es el factor fundamental a tratar: "Paz, higiene y educación de acuerdo con las necesidades modernas, tales son en síntesis, el tripoder terapéutico para la curación de esta enfermedad de retardo que padecemos." (p. 18).

A la par de los profundos debates sobre la denominada degeneración racial, se presentaban disputas sobre lo que se denominará como determinismo geográfico "Se considera que la situación de nuestro país en el globo terrestre establece una suerte de determinismo geográfico. La distribución de calor y humedad no hace apto nuestro territorio para el establecimiento de una buena organización social." (Gómez, 1928, p. 24).

Al respecto Noguera (2003) retrata que:

> Ante la ausencia de inmigración y por tanto de peligro para la conformación nacional, médicos y políticos colombianos vieron en la higiene y la educación la salida propia a la situación de la población mestiza colombiana. En vista que fortalecer la población mezclada requería de varias generaciones, la higiene y la educación, valga decir, la acción directa sobre los hábitos y costumbre de la población, se constituyó en la estrategia más adecuada para intentar llevar a la nación por las sendas del progreso. (p.102).

El Estado y la protección de la infancia.

El doctor Arturo Báez Goñi, quien fue en el año 1936 el presidente de la Sociedad Chilena de Pediatría, retoma el llamado que realizó el pediatra y profesor Luis Morquio en 1925 en el primer *Congrés de I'Enfant*. El Congreso del niño plantea diferentes temas de abordaje: consecuencias de la mortalidad infantil, la enfermedad y/ o dificultades mentales en el caso de sobrevivir) celebrado en Ginebra, en el que se refería al deber ser de los Estados en relación a la protección de la infancia. En este llamado se alude a que el grado de civilización de un pueblo está relacionado con los esfuerzos que se emprendan en favor de los niños: "No necesitamos entrar en grandes consideraciones para establecer, por lo tanto, un hecho que nadie podrá discutir hoy en día: la preocupación fundamental de un Estado debe ser la protección de la infancia" (Báez, 1936, p. 66).

El futuro de las sociedades se encuentra desde esta perspectiva estrechamente relacionado con el cuidado y bienestar de los niños: "Consideramos que el grado de civilización de un pueblo se mide por la suma de fuerzas dispuestas a favor de la causa del niño: que el primer deber de la humanidad de hoy es rodear a los que nos sustituirán mañana de las mayores garantías y medios de defensa para que cumplan su misión con el mayor bienestar y rendimiento posible" (Báez, 1936, p. 65).

El Estado debía procurar la garantía de los derechos a la salud, la protección moral y material,

la educación e instrucción de los niños. Lo anterior, de manera particular en América dados los altos niveles de morbilidad infantil y el nivel de pobreza que aquejaba a las naciones del continente. Siendo necesario que además se considerara al hombre como el mayor capital de las naciones y por lo tanto, su protección como parte de las inversiones fundamentales del Estado.

La brecha económica deviene en brecha social y cultural. De manera que, nacer bajo el seno de una familia pobre supone condiciones desfavorables en el desarrollo de los niños y trae como consecuencia el factor económico como determinante de las condiciones materiales, mentales y morales de vida.

Báez (1936) explica:

> Si nace en un hogar pobre y miserable, como lo es cerca del 70% de nuestros hogares, no disfrutará de nada, llegará a la vida, tarado, enfermo y condenado a una muerte precoz, y si por desgracia sobrevive; desarrollarse en pésimas condiciones materiales y morales." (…) Es necesario que los Estados consideren al hombre como capital que deben adquirir a costa de los sacrificios necesarios que deben cuidar y acumular con el mismo interés con que se cuida de guardar sus reservas de oro. Este capital humano, de valor inapreciable, es sin duda el más valioso de todos los tesoros y rinde intereses fabulosos (…) Este capital debe ser considerado como la verdadera riqueza que debe poseer una nación. (pp.66-67)

La raza y su perfeccionamiento se proponen como tareas necesarias para el progreso de las naciones, y es allí, donde las clases inferiores jugarán un papel fundamental. Así que, se establecen líneas de abordaje concretas como la higienización, la moralidad y la mejora material para disminuir las dificultades sociales:

> Mejorar la cultura de clases inferiores, dotar de medios de vida higiénica a las poblaciones de las ciudades y de los campos, elevar el nivel moral y material de los progenitores, luchar los grandes peligros sociales, el alcoholismo, la tuberculosis, la sífilis, el juego, son las

condiciones esenciales para influir decisivamente, sobre el perfeccionamiento de nuestra raza. (Báez, 1936, p. 68)

La protección de la infancia supone un camino largo por recorrer en cada una de las naciones y para ello además de las consideraciones iniciales se propone que cada nación identifique sus problemáticas particulares y desarrolle medidas directas e inmediatas orientadas a la higiene social de la infancia. Estas medidas contemplan el cuidado de las madres, el direccionamiento de profesionales del campo de la medicina social de la infancia en cada uno de los planes de gobierno, el trabajo armónico y articulado entre las diferentes instituciones y organizaciones, y la creación de una entidad u oficina central que coordine todas las acciones de protección a la infancia.

Desde 1925 se fijaron algunas bases generales para la protección integral de la infancia, sin embargo, eran escasos los países que estaban realizando planes concretos para la superación de las problemáticas en América sobre la niñez. Así que, se invitaba constantemente a los gobiernos a unirse decididamente en unidad de acción y unidad de dirección a la protección de la infancia.

La preocupación generalizada por proteger a la infancia en América de manera sistemática era recurrente en escenarios como congresos y publicaciones académicas. En este sentido, se refiere al profesional de la educación como la persona idónea para desarrollar diferentes estrategias en favor de la protección de la infancia en cada nación. Bajo la premisa de que la protección de la infancia supone la mejora de la civilización de los pueblos y por tanto, su protección asegura un mejor futuro para las naciones.

Otro elemento crucial en la atención y protección de la infancia fue la concepción y posterior tratamiento propuesto para los menores que cometían algún delito, confiriéndole un carácter de causalidad asociado a factores de inferioridad moral, física y ambiental. Se consideraba que aquellos menores no tenían conciencia de su proceder (se les trataba como inocentes), por ende, susceptibles a ser corregidos, ya que, lo determinaba su proceder estaría relacionado con causas externas. Del

mismo modo, entendiendo que se había incorporado socialmente la idea de que la protección por parte del Estado de la infancia aseguraba un mejor futuro para la nación se crearon mecanismos jurídicos que permitieron intervenir de manera particular; desde la corrección y no desde el castigo a aquellos menores infractores. Así, se crea una jurisdicción especial para el tratamiento de los menores con problemas de conducta y personalidad a través de la creación de Juzgados para Menores.

Garcés citado en Guinselle y Holguín (2010) plantea al respecto:

> Bajo la influencia de la escuela positivista del derecho penal, la Ley 98 de 1920 creó por primera vez una jurisdicción especializada, que contemplaba la posibilidad de la intervención penal en los casos de menores que se hallaran en estado de abandono físico, moral o por vagancia, prostitución o mendicidad, y que carecieran de medios para su subsistencia. En estos casos, el juez penal podía intervenir, y las medidas previstas para estos eran las mismas que para los menores que habían infringido la ley penal. (p. 297)

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) publicó la investigación titulada *Historia de la educación en Bogotá* (2012) y en ella el profesor Álvarez en un apartado titulado *Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950* hace referencia a la Ley 98 de 1920 en relación a el tratamiento a la delincuencia en menores. Dicho tratamiento pasaba no solo por la inspección de juez sobre el particular, si no por el médico:

> En todos los casos que se presenten, el médico deberá informar sobre el estado físico y mental del menor, y dará dictamen sobre la influencia que tal estado pueda ejercer en los actos punibles que se juzgan. Este concepto, con los otros documentos del juicio, será tenido en cuenta por el Juez para dictar su fallo. [...] El Juez se informará detalladamente de las condiciones que rodean al menor, del ambiente de moralidad en que viva, de los medios de subsistencia, de los hábitos alcohólicos de las personas con quienes viva, etcétera para dictar

lo más conveniente para el menor. (Álvarez, 2012, p.29)

La injerencia de las pericias médicas en el tratamiento de la delincuencia en los menores, visibiliza que el saber médico, no solo, estaba instalado en la escuela sino también en el aparato jurídico. Dicho saber, tendría para entonces un amplio plexo de reconocimiento y estatus, con lo cual, se aseguraba que se asumiera como directriz imprescindible en el abordaje de cualquier asunto relacionado con la infancia. Conviene subrayar, que la corrección del niño tendría fines pedagógicos -o mejor- sería comprendido como el ejercicio de prácticas médico–pedagógicas antes que de prácticas punitivas.

Habría que decir también, que existieron posteriormente una serie de transformaciones en la concepción y tratamiento de los menores infractores. Siguiendo a Guinselle y Holguín (2010) afirman que con la Ley 95 de 1936 se buscó la defensa de la sociedad apartándola de lo anormal, aquello que es diferente y que por tanto resulta peligroso; por tanto, el Estado pretendía reeducar a los menores.

Guinselle y Holguín (2010) explican:

> Se va a abandonar la noción jurídica de la responsabilidad, de plantear como cuestión principal el grado de libertad del menor, ahora se mirará el nivel de peligrosidad que constituye para la sociedad. La noción de peligrosidad se entiende en cuanto a lo que los individuos son capaces de hacer, y no en cuanto a si lo que hacen es conforme o no a la ley; es decir que los individuos deben ser pensados en razón de sus virtualidades y no de sus actos. Y las sanciones que se les aplicarán serán llamadas “medidas de seguridad”, que no tienen que ser un castigo, pero sí un mecanismo de defensa de la sociedad (…) Con la Ley 83 de 1946 cambió la filosofía, y se adoptó el criterio de la defensa del niño en una sociedad que se organiza en torno de la justicia social. Esta ley modificó los términos de casa de menores y

> correccionales, etc., y les dio el nombre de establecimientos de educación (...) En 1953 se dictó un decreto legislativo, por medio del cual se crearon en algunas ciudades los llamados jueces menores civiles y jueces menores penales. Esta división, que atiende a los asuntos materia de la intervención, desarticula un poco el propósito de la primacía del menor, ya que lleva la atención de la sociedad y del funcionario hacia lo accesorio y formalista, cuando lo más importante es la "salvación" del niño como fin supremo. (pp. 297-298).

Considerar al menor con problemas de conducta como un sujeto anormal y considerarlo al mismo tiempo, como un sujeto de peligro para la sociedad hace necesario puntualizar lo que en esta investigación se entenderá por anormal. Siguiendo a Bejarano y Rozo (2012), se considerará como anormal aquello que desborda la norma, lo cual está relacionado con los principios de conformidad, aceptabilidad y validación social. Lo anormal entonces, se caracteriza por desbordar la norma, y tiende a salirse de lo común: es extraño, desconocido e impropio, y por efecto se le asigna una connotación o carga negativa.

La medicina y la psicología en la emergencia de los Problemas de Aprendizaje

Con el objeto de indagar sobre los discursos y prácticas en torno al diagnóstico y abordaje de los problemas de aprendizaje en Colombia y sus condiciones de posibilidad en el presente. Partimos de la necesidad de comprender cómo los problemas de aprendizaje serían un lugar de acción e intervención a partir de un conjunto heterogéneo de prácticas que están asociadas al saber pedagógico en los años 30 que ubica como objeto de estudio al niño, lo cual permitió, que dicho objeto no fuera exclusivo de la pedagogía, de allí, emana la influencia profunda de los saberes médico-psicológicos, que para la época gozaban del estatus de cientificidad y que brindaron a la pedagogía la noción del niño como sujeto particular, que era preciso individualizar a través de diferentes baterías de tests y de experimentaciones en el aula.

El documento *Clínica Psicológica* de Walther, publicado en la Revista Alma Nacional en 1933 presenta los aportes que brinda el estudio clínico–psicológico del sujeto para el direccionamiento pedagógico del niño en edad escolar y postescolar. En este proceso era necesario indagar a profundidad sobre la personalidad del niño, descubrir sus aptitudes e identificar las causas que las determinan y que en ocasiones impiden su desarrollo.

Se plantea que la orientación escolar debe realizarse de manera articulada entre el médico y el pedagogo, siguiendo los aportes que realiza la psicología experimental. La orientación escolar, si bien, realiza el diagnóstico del niño, también a partir de él plantea el tratamiento de la psicoterapia educativa. Walther (1933) afirma: "Así pues, al diagnóstico deberá seguirse el tratamiento de la psicoterapia educativa" (p. 87). El diagnóstico en sí mismo no es el objetivo de la clínica-psicológica, lo es brindar una psicoterapia que favorezca el desarrollo y mejora de aptitudes.

La pedagogía interviene en el direccionamiento del sujeto, desde su edad escolar y después de ella. Walther (1933) propone que: "La pedagogía puede intervenir de manera apreciable y eficaz en la dirección del niño, tanto en la edad escolar como en la post –escolar, basándose en el estudio clínico-psicológico del sujeto" (p.87). Para esto, cuenta con herramientas clínico- psicológicas que permitieron que la orientación tuviera un campo de injerencia en el sujeto que supera su escolaridad y que puede acompañarlo a lo largo de su vida:

> La orientación escolar lo mismo que la orientación post- escolar no debe limitarse al descubrimiento de las diferentes aptitudes del niño sino tratar de penetrar íntimamente a su personalidad, y descubrir las causas que determinan y que a menudo impiden el desarrollo de las aptitudes en el niño. La orientación debe estudiar al niño en su medio familiar, escolar y social y tener en cuenta los efectos de la herencia (…) o en otras palabras pedimos que la orientación escolar y postescolar se realice con colaboración íntima del médico y del

> pedagogo, basándose en los conocimientos actuales de la psicología experimental. (Walther, 1933, p. 87)

La orientación busca descubrir la personalidad del niño para identificar las aptitudes que posee y determinar las causas, por las cuales, en ocasiones estas no se desarrollan adecuadamente. A fin de identificar los rasgos que caracterizan la personalidad del niño se plantea como necesario indagar por su medio social, escolar y familiar y contemplar rasgos hereditarios. Para realizar la orientación escolar y post- escolar se sugiere la intervención de la triada de profesionales: médico, psicólogo y pedagogo. Es de notar que la triada de profesionales tendría por característica común que sus aportes a la pedagogía se encontraban mediados por los conocimientos que fueron apropiados por ellos de la psicología experimental. De esta manera, el diagnóstico del niño en la clínica psicológica que se encontraba incorporado en la escuela contemplaba el examen mental, el examen físico, estudio del niño en su medio social y el posterior desarrollo de la psicoterapia educativa.

Es notable la influencia de la psicología experimental en la detección y tratamiento de la anormalidad en los escolares. Esto se evidencia a través de los profesionales en medicina y psicología que intervienen, además del pedagogo en la identificación de los rasgos y causas de la personalidad del niño, así como, su grado de normalidad, determinado entre otros, por la realización del examen mental a través del test mental que buscaba identificar el conjunto de aptitudes del niño y su grado de desarrollo. Al respecto, hay que mencionar además que se sugería considerar para la dirección e implementación de los test mentales las diversas variables que podrían influenciar de forma favorable o no el desarrollo de la prueba (tiempo, ambiente, factores intrínsecos del niño, etc.).

Fue preciso para el estudio de los discursos y prácticas entorno al diagnóstico y abordaje de los problemas de aprendizaje identificar aquellas huellas congénitas que han dibujado el lugar de la pedagogía, sus intencionalidad y métodos para comprender como se ha ido conformando un cuerpo

especializado de saberes que confluyen en la pedagogía y en su concepción y abordaje, y que nos ubica en lo que en el presente genéricamente se denomina como problemas de aprendizaje.

Habría que decir también, que la orientación escolar presenta un énfasis en el diagnóstico del niño, con el cual se pretende identificar las causa que determinan sus aptitudes y el grado desarrollo en el que estas se encuentran para ello, con se ha dicho se emplearon diferentes escalas de medición, de allí, que con la aplicación de test se tipifiquen los escolares desde la cercanía o distancia de lo que se considera como normalidad en los escolares. Al mismo tiempo, quienes se distancian de la noción de normalidad en sus aptitudes son considerados como niños anormales, a los cuales fue preciso integrar a tratamientos de psicoterapia educativa

La orientación educativa buscaba detectar y corregir las anormalidades en los escolares, es decir, de aquellos niños que se distanciaban de los indicadores de normalidad: algunos de ellos por presentar discrepancias hacia abajo y otros por presentar discrepancias hacia arriba de lo normal. Se buscó articular esfuerzos a través de una suerte de prácticas que apoyaran la acción pedagógica. Dichas prácticas, tenía como característica el encontrarse influenciadas por la biología experimental y contar con recursos metodológicos que demostraran eficiencia, por ejemplo, las prácticas de examen y medición. Este cuerpo especializado de saberes terminó en la detección y abordaje de la anormalidad en los escolares a través de prácticas médico- pedagógicas, higiénico-pedagógicas y psicopedagógicas.

El conjunto heterogéneo de prácticas médico-pedagógicas, higiénico-pedagógicas y psicopedagógicas se abocaron en el niño como sujeto a ser delimitado a través del diagnóstico en el aula con el ánimo de ofrecer respuesta eficaz a sus necesidades y particularidades. En este proceso se identifican algunos niños que fueron tipificados como niños anormales, niños débiles mentales o niños de difícil educación, entre otros. Por este motivo, el siguiente capítulo está destinado a realizar acercamientos alrededor de la irrupción del discurso de lo que hoy se conoce como problemas de

aprendizaje en Colombia.

Capítulo IV: Anormalidad y Pedagogía

FELICES LOS NORMALES
PORQUE JAMÁS HAN ATRAVESADO LA NADA
COMO PÁJAROS EN EL OLVIDO
LOS QUE NACIERON CON LA LUZ
DE MADRE Y PADRE
LOS QUE NO HAN COMIDO MIGAJAS
Y SE ESCONDEN EN LA NOCHE
LOS QUE JAMÁS HAN SENTIDO LA VIDA DESGAJADA
NI HAN SIDO PERSEGUIDOS COMO TORCAZAS
FELICES LOS NORMALES
QUE TIRAN SU CUERPO EN BUEN LECHO
Y NO EN EL FRÍO LUNAR DE LAS PIEDRAS
LOS QUE NO ESCRIBEN NI UNA TARJETA POSTAL
LOS QUE NO ESCRIBEN SOBRE MUROS
AUNQUE DESPUÉS LOS DERRIBEN

El cuarto capítulo tiene por objetivo realizar acercamientos alrededor de la irrupción del discurso de lo que hoy se conoce como problemas de aprendizaje en Colombia. Si bien Foucault no plantea una definición de sujeto, esta categoría es clave en su pensamiento, pues hace referencia a la forma en que los sujetos son producidos históricamente por prácticas discursivas en contextos de relación de poder. Para efectos de la organización de este capítulo se presentan dos apartados. El primero, la relación entre anormalidad y pedagogía en la que se analiza la configuración de unos sujetos particulares en la escuela denominados como anormales y se presentan algunos de los discursos y condiciones de posibilidad que dieron lugar al segundo apartado de este capítulo, el cual es la emergencia de los problemas de aprendizaje como objeto de estudio.

Anormalidad y Pedagogía

En el trabajo de archivo que se ha adelantado para la presente investigación se encuentra que para hablar de la anormalidad en los escolares se presentaron varias tipificaciones para referirse a ellos. Por ejemplo, niños retrasados pedagógicos, niños retrasados mentales, niños de lento

aprendizaje, niños infirmes, niños de educación difícil, entre las más comunes.

La distancia entre el potencial del niño de acuerdo a su edad, a lo cual se le denominaría edad cronológica, y su desajuste en uno o varios procesos mentales, a saber, edad mental, es lo que caracteriza al niño anormal. Los niños que pertenecen al grupo de los que tiene un grado de inteligencia menor al estándar son tipificados como anormales y presentan dificultades académicas.

La lectura de lo anormal en la época tenía un carácter estadístico, por ello, el sujeto anormal era todo aquel que se alejara de la "media". Quienes estaban bajo la media se consideraban "débiles mentales" y los que estaban por encima de la media "bien dotados". Ser el segundo tipo de anormal o "supernormal" no era un atributo desacreditador. Los intelectuales de la educación de la época demandaban más atención a esta población, ya que, la educación escolar se había interesado más en dar atención a los débiles mentales y dejaron al margen aquellos bien dotados o supernormales, quienes se perfilaban como futuro de la nación, el llamado se traducía en políticas educativas diferenciadas.

La clasificación de los tipos de niño se realizaba tipificando el grado general de inteligencia que los niños presentaban de acuerdo a criterios mentales, físicos, psicológicos, etarios y sociales en aras de separarlos en aulas especializadas. El retraso mental del niño determina significativamente la relación de atraso entre la edad y el grado escolar cursado. A saber, todo estudiante que supere la edad promedio idealizada para cada grado escolar se considera como retrasado mental. Por ende, se advierte de la importancia que tiene la "diferenciación" de los estudiantes en grupos homogéneos para que unos no impidan el desarrollo óptimo de otros, siendo este considerado como el único camino correcto a seguir en materia de política educativa.

En el artículo *Escuela para anormales* publicado en la Revista de Educación Alma Nacional Vasco (1934) plantea una clasificación de los "niños de educación difícil" en tres categorías: 1)

Infirmes, 2) Retardados y 3) Retrasados pedagógicos:

> Para el fin que nos proponemos, podrían establecerse tres grupos principales: el primero estaría formado por los ciegos y sordo-mudos, por los que sufren perturbaciones del lenguaje y por los que tienen acentuados defectos de orden físico y que pudiéramos poner bajo la rúbrica de "Infirmes"; el segundo estaría integrado por los idiotas, cretinos, epilépticos, imbéciles profundos microcéfalos, heredo-sifilíticos y en general todos los que presentan anomalías profundas del psiquismo superior y pudiéramos llamar "Retardados". Y el tercer grupo estaría compuesto por los "Retrasados en sentido pedagógico", y en el cual estarían también los inestables motores psíquicos, los grandes emotivos, los turbulentos, los omnubilados, los perezosos, los apáticos, los perversos morales, los débiles mentales y en general los niños nerviosos y los desequilibrados afectivos ligeros. (pp. 10-11)

Los "infirmes" es el grupo de niños de educación difícil que había recibido más atención de las políticas educativas de la época. Vasco (1934) a propósito refiere que "En cuanto al grupo de los infirmes puede decirse que es el más afortunado en cuanto que es por el único que nuestra legislación se ha preocupado hasta ahora, al menos en parte, y es por eso por lo que existen, en el país escuelas especiales para ellos" (p. 11). Son el grupo, del cual más se conoce porque sus características físicas son evidentes y con ellas, se generan dificultades a nivel de comunicación y de lenguaje que no implican necesariamente un deterioro en las funciones cognitivas.

En cuanto al segundo grupo los "retardados" son el grupo que necesita más supervisión médica en el proceso educativo. Vasco (1934) "Los que forman el segundo grupo, son en lo general tipos de asilo o de sanatorio con los cuales tienen que cumplir, el médico y el educador, el deber de tratarlos y procurar mejorarlo hasta donde sea posible" (p. 11). Este grupo supone un reto mayor para el sistema escolar dado que, se caracteriza por tener deterioro avanzado en las funciones cognitivas y

requiere de asistencia médica permanente. A su vez, es el grupo de anormales en el que menos se deposita esperanzas de progreso.

De otra parte, Vasco (1934) se refiere al tercer grupo el denominado como *retardados pedagógicos,* indicando que dicho grupo supone un mayor móvil de interés a nivel educativo en tanto, no se le presta la suficiente atención y que deriva potencialmente en vagabondaje, la vida libertina y el delito:

> Es allí donde una educación especial bien orientada da magníficos resultados: la higiene mental en todas sus formas, desde la clase poco numerosa bajo una hábil dirección, hasta el trabajo manual agradable y metódicamente regulado, produce verdaderas transformaciones en el individuo, de tal manera que después de un periodo más o menos largo, puede reintegrarse a la vida normal de la comunidad (…)es también este grupo [retardados pedagógicos] el que está moral, legal y socialmente abandonado y el que va a engrosar las filas del delito según la importante documentación suministrada a la cámara de diputados de Francia por el doctor Paul Schiff, según la cual hay un ochenta por ciento de retardados entre los niños delincuentes, sesenta y seis por ciento en las prisiones de adultos y noventa por ciento entre los reincidentes. Por lo que respecta a los niños delincuentes, podemos afirmar, que en nuestra Casa de Menores se comprueban perfectamente las anteriores estadísticas. (pp. 11-12)

Se concibe que si se realiza con este grupo de anormales un proceso de educación especial puede recuperarse y reintegrarse a la sociedad. Es decir, que este grupo es en el que la escuela muestra mayores expectativas para alcanzar la normalidad escolar. Vasco arguye que los “retardados pedagógicos” llegan a ser tales debido a causas “intrínsecas” del orden biológico como la “herencia”, y causas “extrínsecas” como la alimentación y el ambiente familiar.

> ¿Cuáles serían las causas que han hecho de estos niños [retrasados pedagógicos]

> aparentemente normales unos desadaptados, difíciles y desequilibrados? Pudiera decirse que hay dos grupos diferentes: causas intrínsecas como la herencia, importantes naturalmente pero no definitivas, y causas extrínsecas dependientes de la nutrición y del ambiente en general (…) Se comprende naturalmente que las dos causas unidas maltratarán rudamente la célula, y como consecuencia, ellos serán de difícil comportamiento , en tanto que si la primera causa hubiera sido contrarrestada, oportunamente por una actitud calmada y tranquila del medio en el cual el niño va a vivir, las consecuencias hubieran desaparecido o se hubieran amortiguado grandemente. No podemos dejar de mencionar tampoco la influencia desastrosa que sobre el sistema nervioso del niño tiene la vida moderna con su agitación fabricante, con su formidable trepidación y su acelerado ritmo ni mucho menos la del cine, fuente de desmoralización y de agotamiento físico y escuela del delito admirablemente preparada para ello. Es por eso sin duda por lo que va aumentando de día en día el número de niños difíciles y nerviosos con sus deplorables consecuencias. (p.11)

Se sugiere una correlación entre el “retraso pedagógico” y la tendencia al delito. Los retrasados pedagógicos son vistos como delincuentes en potencia. Y se da especial importancia en dicha potencialidad a la vida social moderna que se considera una fuente de desmoralización y por defecto, en causa fundamental de la proliferación de los “retrasados pedagógicos”.

La clasificación de los niños con dificultades en el aprendizaje comprende elementos biológicos, psicológicos y sociales. Se retoman conceptualizaciones de la época en torno al diagnóstico y abordaje de los problemas de aprendizaje con el predominio del saber psicológico y clínico en la aprehensión y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. La educación propende dar soporte de manera particular a grupos homogéneos en su clasificación. A saber, los “niños de educación difícil” deben separarse de los “normales” y ser objeto de procesos de educación especial.

Para ello, se sugiere que exista un cuerpo de profesionales especializados que detenten saberes psicológicos y pedagógicos que permitan establecer diagnósticos de clasificación en procura de que la organización escolar sea por grupos de escolares homogéneos y así, direccionar oportunamente de acuerdo a las características de cada grupo. Es decir, que como consecuencia de la atención a los diferentes anormales se reconfigura la escuela como institución y los saberes y prácticas que allí circulan, y de manera alterna también se va configurando un profesional particular: el psicopedagogo.

Se identifica que con un proceso de atención diferenciada y adecuada unos grupos tienen más posibilidades que otros de "acercarse a la normalidad. Se propende por un ajuste en materia de política pública educativa nacional diferencial para la atención de los diferentes tipos de escolares.

Vasco (1934) explica que es necesario:

> Hacer aquella selección por medio de exámenes mentales motores, fisiológicos y clínicos, para escoger: los super- dotados, en los cuales se desarrollarán ejercicios y programas especiales; los de tipo mediano que formarán la masa escolar, y los de educación difícil los cuales serán dirigidos por maestros que hayan tenido una buena práctica, o que hayan hecho por lo menos un año de especialización en la Facultad de Educación o en uno de los cursos de Información, o que hayan ocupado por algún tiempo el puesto de maestros teóricos en una casa de menores científicamente organizada, o en una escuela de ciegos y sordomudos. (p. 17)

Hasta este momento se han descrito las características de anormales por debajo de la media. Sin embargo, se perfilan con mucha fuerza argumentos en pro de favorecer en la atención pedagógica y en el sistema educativo a otro tipo de anormal, que supera las expectativas de la media: el escolar super - dotado. Ejemplo de ello, son las observaciones que realiza Pinto en su artículo para la Revista Alma Nacional titulado *La educación de los bien dotados* en 1934, en el cual, alerta sobre la importancia de la diferenciación de la educación de "los bien dotados" del resto de los estudiantes.

Se considera que las políticas educativas se han centrado en los “débiles mentales” descuidando el “potencial” de la nación, esto es, los niños con cualidades por encima de lo normal “La escuela nada ha hecho por los individuos que rebasan la media normal, los cuales son forzados a seguir los pasos de sus condiscípulos inferiormente dotados, cuando en realidad deberían precederlos” (p.40).

Se generan líneas de fuerza que refuerzan la idea del” bien dotado” como un sujeto que aporta al futuro de la nación, ya que son ellos, personas potencialmente más útiles a la sociedad, por ende, se esperaba por parte de la intelectualidad en las discusiones académicas que se privilegiara su educación “Como los retardados producen poco y representan, por tanto, un valor social insignificante; el problema de la educación de los bien dotados debía sobreponerse al de los deficientes” (Pinto, 1934. p.40)

En suma, la clasificación de los niños con dificultades de aprendizaje implica reconocer particularidades individuales en diferentes niveles: biológicos, psicológicos y sociales. Como se mencionó en el primer capítulo, y de acuerdo al archivo que ha dado sustento a la presente investigación y con la elaboración de fichas analíticas y temáticas con las cuales se ha realizado el tratamiento de las fuentes primarias consultadas, se puede inferir que en la detección y tratamiento de problemas de aprendizaje interviene un grupo heterogéneo de discursos y prácticas que interactúan simultáneamente con el objetivo de individualizar las particularidades de los sujetos para clasificarlos bajo la tutela de los saberes médico-psicológicos. Como bien lo advertía Walther (1933) se sugiere que la orientación pedagógica del niño debe realizarse mancomunadamente entre el profesional médico y el profesional en pedagogía.

Además, se valora positivamente que la individualidad del niño anormal sea auscultada científicamente con la objetividad del discurso médico-psicológico que retomará no solo las

características personales del escolar, sino, como lo mencionaba Rossolimo (1934), también sus antecedentes familiares, la etapa intrauterina e incluso la concepción. Es decir, un diagnóstico que contempla diversos aspectos de la vida personal y familiar para la identificación y atención de niños y niñas anormales y que implicó que se generaran diferentes líneas de saber, enunciados que circulan en torno al niño problemas de aprendizajes en diferentes niveles: el jurídico, normativo, moral, pedagógico y disciplinar. Por ello, se caracterizarán en el siguiente apartado algunas de las narrativas de lo que, hoy se conoce como "Problemas de Aprendizaje".

Problemas de Aprendizaje y algunos discursos que los caracterizan

Lo que en el presente se reconoce como problemas de aprendizaje ha configurado unos sujetos particulares en la escuela que son objeto de estudio y abordaje: el niño anormal. A su vez, debido a la diversidad de elementos que se articulan para el diagnóstico y abordaje del niño con Problemas de Aprendizaje. Como se ha mencionado previamente, de manera paralela con él, se configura un profesional que se encuentra en la escuela haciendo circular elementos de los aparatos jurídico, normativo, moral, pedagógico y disciplinar: el maestro psicopedagogo. El cual, si bien no instruye en un área particular si fue interiorizando diferentes técnicas para la detección, atención de los problemas de aprendizaje y su subsecuente orientación.

En el artículo *Elementos para la orientación profesional*, publicado en la Revista de Educación Alma Nacional por Yepes (1935) se presenta, por ejemplo, que la orientación profesional busca brindar elementos para asignar a cada individuo en el puesto a nivel laboral que mejor se ajuste a las características del individuo y a la conveniencia de la colectividad. Se fundamenta en responder a las necesidades de la industria y la producción comercial ampliando el espectro de la escuela; resignificándola como escuela para la vida que prepara a los escolares para su ejercicio profesional de acuerdo a sus aptitudes y las necesidades de la industria. A su vez, se señala que no existía la

suficiente cobertura para dar continuidad a la instrucción primaria y los efectos sociales que esto generaba:

> La carencia de instituciones que continúen la instrucción primaria es entre nosotros la madre de los fracasados, desadaptados, delincuentes y criminales. La delincuencia y el parasitismo social no los combate la policía y la cárcel sino el maestro y la escuela. (p.174)

La relación entre anormalidad y pedagogía deja un precedente que se encuentra relacionado con la presencia de la institución escolar y con ella, la figura del maestro y la pedagogía como esenciales para combatir la anormalidad social que es expresada en la población como aquellos fracasados, desadaptados, delincuentes y criminales. Este escenario sitúa al maestro y su ejercicio en la atención del anormal social que es susceptible a convertirse en un sujeto de reprochable proceder y objeto de intervención jurídica, moral y normativa.

Continúa Yepes (1935) explicando:

> En una palabra el trabajo y la calidad de vida del trabajo constituyen el eje, no solo de la vida material del individuo sino también de su vida moral ¿No son por desgracia los desocupados y los individuos que no saben trabajar quienes atormentan la vida en nuestras ciudades por el robo y demás actos de parasitismo social? (p. 132)

Ahora bien, teniendo en cuenta que el individuo anormal no sólo alude a los niños que presentan distancias entre su edad cronológica y su edad mental, sino, que incluye a delincuentes y desadaptados se reconoce que la normalización de este tipo de población no será posible vía acción punitiva sino a través de la acción pedagógica. Se atribuyen cualidades correctivas que promueven el bienestar social al ejercicio de la Orientación Profesional, dado que, orienta la selección de caminos deseables para los individuos desde su edad escolar.

Se presentan consideraciones sobre la importancia de los procesos de cualificación de la educación en Colombia sobre la biotipología, la higiene escolar, el examen antropométrico y fisiológico, y el estudio de la anormalidad. Se señala la importancia de la orientación profesional para el avance y logro de la nación, dado que se comprende que la primera materia prima de la industria es el poder potenciar las habilidades de los individuos y conducirlas para el provecho colectivo. “La orientación profesional es una rama de la racionalidad del trabajo que tiene por objeto aconsejar al niño el oficio en el cual tendría mayores probabilidades de éxito” (Yepes, 1935, p. 129)

La orientación profesional busca brindar consejo al niño sobre el oficio en el cual tenga mayores posibilidades de éxito, con el cual se obtenga mayor rendimiento y se potencialice la mano de obra. Para ello, es fundamental reconocer en el niño sus características para asignarle el puesto que más se ajuste según sus potencialidades y en clave de promover el desarrollo de la industria y la colectividad.

Yepes (1935) amplía su explicación en torno a los beneficios de una acertada orientación profesional:

> La orientación profesional es una función mediante la cual la industria se provee de obreros hábiles y apropiados a cada modalidad de trabajo. La selección profesional persigue: 1) Aumentar la producción y rendimiento industrial. 2) Disminuir la fatiga del obrero, las enfermedades y accidentes profesionales gracias a su mejor adopción. (p.130)

La fábrica amplía su espectro de injerencia y se establece en la escuela a través de la idea de optimizar sus procesos. La orientación profesional se sitúa en la vida del trabajador dentro y fuera de su sitio de trabajo e incluso antes de la elección de carrera. Atendiendo a criterios que

potencialicen al niño: futuro trabajador y ubicándolo laboralmente donde sus características indiquen que es más idóneo y se optimice su higiene física y moral; augurándole mayores expectativas de éxito en su elección de carrera.

Para la Orientación Profesional se tiene en cuenta la identificación de habilidades a través de entrevistas con el niño o joven, su grupo familiar en donde se referencian los intereses, expectativas, temores y rasgos del orientado. A su vez, se realizan pruebas de tipo no experimental que buscan relacionar la edad con el buen logro y finalización de actividades propuestas. Estas actividades aluden a identificar la inteligencia general, la memoria, atención, habilidad manual y aptitudes morales.

Por otra parte, el estudio antropométrico fue empleado en la Orientación Profesional y la Medicina Escolar, ya que, con él, se establecen la edad orgánica y la edad cronológica del niño. La relación entre ambas permitió identificar las limitaciones y potencialidades de los niños y jóvenes y de esta manera, definir qué tipo de carrera y oficio desempeñarán a futuro “Tanto la Orientación Profesional como la Medicina Escolar derivan los mayores beneficios del estudio antropométrico del niño, permite establecer su edad orgánica y compararla con su edad cronológica, mostrando así el desarrollo y madurez de los diversos órganos y aparatos” (Yepes, 1935, p.144)

Siguiendo a Stern se presenta otro panorama en relación a las inferioridades o limitaciones detectadas en los niños, dado que, dota de posibilidades pedagógicas el presentarse este tipo de debilidades. A saber, el maestro cumple la labor de potenciar aptitudes y estimular al niño para superarse y de igual manera, el niño al conocer sus debilidades desea mejorar y superarlas para salir de su lugar de inferiorización en relación a sus pares. “La conciencia de inferioridad despierta el instinto combativo y templo de carácter, fomentando en el individuo el deseo de corregir y dominar aquellas debilidades que lo inferiorizan con relación a sus semejantes” (Yepes, 1935, p.144)

Para el estudio del niño a orientar se establecieron a través de la realización de los exámenes médico, antropométrico, fisiológico y psicológico biotipos de cada niño teniendo en cuenta el desarrollo corporal y edad orgánica del candidato a orientar.

La Biotipología fundada por Nicola Pende en Italia fue apropiada en Colombia para realizar el proceso de examen del niño. En ella, se consideraba que existía una tendencia por parte del organismo a desarrollar un determinado carácter previamente definido en su evolución. Lo anterior supone puntos de encuentro con la eugenesia que perseguía la idea de que, a través, de distintos tipos de intervención se realizarían mejoras en los rasgos hereditarios en el individuo. A saber, existían rasgos hereditarios que definían el biotipo del niño a orientar y la estratificación del oficio o profesión que sería más apto para desempeñar. Yepes (1935) continúa presentando otras recomendaciones para favorecer el ejercicio de orientación profesional y elección de carrera:

> Se sugiere realizar adecuaciones en el sistema educativo teniendo en cuenta los aportes de la Orientación Profesional "Fundar en las Escuelas Normales y en la Facultad de Medicina la cátedra de Biotipología e intensificar los estudios de Psicología y Medicina Escolar con el fin de preparar los elementos que han de construir en el futuro los consejos de orientación. Incremento de la enseñanza manual de las escuelas primarias y represión del abuso del método oral. Fundación de nuevas escuelas de artes y oficios o escuelas profesionales. Asesorar las oficinas de Inspección de trabajo de un médico (…) Creación de becas para los superdotados con el fin de seleccionar y dirigir a aquellos niños con cualidades sobresalientes hacia instituciones u organizaciones escolares que los libren de convertirse en fruto vano, facilitando las oportunidades de mejorar su educación e instrucción. (p. 170)

La importancia de la Orientación Profesional fue reconocida y para su deseable implementación se sugería realizar adecuaciones como: promover la vigilancia de la higiene

escolar, brindar a los maestros elementos concretos para la realización del examen antropométrico y fisiológico, profundizar en el estudio de la anormalidad en los niños retrasados, crear fondos para la educación de los niños superdotados para promover sus cualidades, conocer las diferentes características biotipológicas y brindar herramientas para la elaboración de la ficha médica escolar. De igual manera, se hace un llamado por la primacía de identificar a los niños mejor dotados o superdotados,

Es preciso ir a la Escuela en busca de los niños mejor dotados para seleccionarlos facilitándoles la manera de continuar sus estudios y colocarlos en el lugar donde su trabajo produzca el mayor rendimiento. Queda establecido a partir de la misma fecha en cada provincia un Fondo Provisional de los mejor dotados, al cual deben afiliarse obligatoriamente todos los municipios que no hayan constituido un fondo municipal o intermunicipal, dado que, su potencial con el debido acompañamiento aseguraba el futuro intelectual y cultural del país.

Al respecto Yepes (1935) presenta como consideración:

> La primera consideración y desde un punto de vista humanitario, parece que el escolar anormal o retrasado es quien merece mayor atención y protección, pero si estudiamos el problema con la mira del avance de la civilización y el progreso colectivo, hemos de convenir en que los gastos y esfuerzos que se dediquen a los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes darían un resultado muy superior a los que se consagran a levantar un poco el nivel de individuos inferiorizados. Conforme a este criterio, cuya aceptación es unánime por parte de los educadores modernos el Estado debería fundar antes que Escuelas para Anormales, Institutos para Superdotados (p.175)

La clasificación de biotípica implica la clasificación de los orientados y posteriormente trabajadores en diversos niveles teniendo en cuenta sus características físicas. Desde el punto de

vista pedagógico se trataba de extender la escuela a la vida para que a través de la orientación profesional la obra educativa pudiese extenderse a la vida profesional.

Yepes (1935) resalta que la clasificación de Fontagne es clara y precisa en su aporte:

> El primero, que reúne la mayoría de trabajadores manuales, se caracteriza por un abdomen bien desarrollado, gran apetito y digestiones fáciles. Su sistema muscular vigoroso y bien nutrido los capacita para trabajos prolongados y fuertes. El segundo tipo se aproxima al precedente por el notable desarrollo muscular, pero tendría una resistencia inferior por insuficiencia del sistema digestivo. El tipo respiratorio comprende individuos de estatura generalmente media o superior a la normal. El tórax amplio y alargado ocupa la mayor parte del tronco. Miembros largos. Este tipo presenta un desarrollo exagerado del departamento medio del masivo facial a expensas del departamento superior e inferior (…) La capacidad respiratoria es grande, pero contrariamente a lo que podría pensarse, estos individuos son poco resistentes a las perturbaciones físico-químicas del medio atmosférico. Por consiguiente, no son aptos para trabajos en medios confinados (…) El tipo nervioso es flaco, poco musculado, inclinado a las actividades intelectuales y capaz de un trabajo fuerte y sostenido por el buen entretenimiento del sistema nervioso. Sin embargo, la tendencia a la actividad constante los predispone física e intelectualmente. (p. 146-147)

Ahora bien, luego de la selección profesional, la orientación no perdía de vista al individuo. Todo lo contrario, se ocuparía de orientar el uso del tiempo diferente al trabajo para continuar su labor de cualificación del trabajador. Se había determinado que quienes ejercían oficios de menor preparación solían ocupar su tiempo fuera del trabajo en juegos de azar y en ingerir alcohol. En contraste, con quienes, desempeñan oficios que requieren mayor preparación quienes, solían dedicarse a realizar actividades culturales y a compartir en familia.

La importancia de los procesos de cualificación de la educación en Colombia sobre la biotipología, la higiene escolar, el examen antropométrico y fisiológico, y el estudio de la anormalidad retratan una matriz de sentido que se correlaciona con la economía social. Durante el siglo XX la nación reconoce como un valor superior a la mano de obra calificada, encontrándose por encima, por ejemplo, del valor de las materias primas y de allí, la relevancia de la Orientación profesional como rama de la economía social que tuvo su génesis en posibilitar que las necesidades de producción ya identificadas durante el siglo XIX sean atendidas de manera efectiva, a través, de procesos de selección idóneos de la mano de obra.

En conclusión, la noción de "anormalidad" escolar no solamente apareció como un diagnóstico, sino como un dispositivo de clasificación y ordenamiento social. Las relaciones de fuerza de este periodo histórico hicieron relevantes a otros sujetos en el tratamiento de la anormalidad en el ámbito escolar y que están fuertemente vinculados a saberes médicos y psicológicos. Grupos que iban desde los "infirmes" y "retardados" hasta los "retrasados pedagógicos" y los "superdotados" fueron configurados como un espacio de intervención científica orientado tanto a la corrección de desviaciones como a la potenciación de talentos en función del progreso nacional. La diferenciación, la homogeneización de grupos y la orientación profesional se consolidaron como estrategias centrales para normalizar, seleccionar y dirigir a los sujetos según sus capacidades.

Capítulo V: Diagnóstico escolar y formación de maestros

EDUCAR ES LO MISMO
QUE PONER UN MOTOR A UNA BARCA
HAY QUE MEDIR, PESAR, EQUILIBRAR…
…Y PONER TODO EN MARCHA.

PERO PARA ESO,
UNO TIENE QUE LLEVAR EN EL ALMA
UN POCO DE MARINO, UN POCO DE PIRATA…
UN POCO DE POETA…
Y UN KILO Y MEDIO DE PACIENCIA CONCENTRADA.
PERO ES CONSOLADOR SOÑAR MIENTRAS UNO TRABAJA,
QUE ESA BARCA, ESE NIÑO,
IRÁ MUY LEJOS POR EL AGUA.
SOÑAR QUE ESE NAVÍO
LLEVARÁ NUESTRA CARGA DE PALABRAS
HACIA PUEBLOS DISTANTES, HACIA ISLAS LEJANAS.
SOÑAR QUE CUANDO UN DÍA
ESTÉ DURMIENDO NUESTRA PROPIA BARCA,
EN BARCOS NUEVOS SEGUIRÁ NUESTRA BANDERA ENARBOLADA.
GABRIELA CELAYA

El presente capítulo aborda la detección y medición de los problemas de aprendizaje desde una perspectiva histórica, centrándose en el papel de los test mentales y su influencia en la organización escolar de los años 30. A través del análisis de diferentes enfoques y autores, se examina cómo la evaluación del desarrollo intelectual, la relación entre edad mental y cronológica, y el estudio integral del niño permitieron orientar la práctica educativa. Asimismo, se reflexiona sobre la importancia de la psicología experimental, la pedagogía moderna y la Escuela Nueva en la construcción de métodos más objetivos y centrados en las necesidades del estudiante.

Detección y medición de problemas de aprendizaje

La detección y medición de los problemas de aprendizaje fue una permanente inquietud para la pedagogía y la organización escolar de los años 30, ya que con ella se podía determinar la tipificación de cada niño y de esta manera orientar de manera específica el ejercicio pedagógico. En este último capítulo presentamos las características del diagnóstico escolar de los problemas de aprendizaje a través de los test que buscaban determinar el nivel general de inteligencia que estaría

relacionada con el grado de desarrollo mental en relación a la edad física. El desfase en esta relación determinaría los niveles psíquicos de adelanto y atraso del sujeto.

La edad para el diagnóstico de los problemas de aprendizaje se convierte en el referente por excelencia para hablar de aprendizaje y por lo tanto la distancia que se presente entre la edad cronológica y la edad mental devendrá en una edad de escolaridad normal o anormal. Cada test propone unas escalas de valoración teniendo en cuenta la edad cronológica y los indicadores propios de cada test que ubican, jerarquizan y tipifican la inteligencia teniendo en cuenta la memoria, atención y habilidades en la ejecución de tareas.

Los test mentales cumplen una función diagnóstica en cuanto examinan las aptitudes y el grado en que las presenta el niño. De acuerdo al artículo de Walther, L. llamado *Función de los test mentales*, publicado en el volumen I N4 de la revista Alma Nacional (1934), se encuentran dos tipos de test: Los test profesionales y Los test psicológicos. Los primeros buscan determinar las aptitudes para ejecutar los oficios y los segundos las funciones mentales, en las que se encuentran la memoria, atención, agudeza auditiva, habilidad motriz, si es apto para las matemáticas u otras materias relacionadas. Este documento es importante ya que presenta los aportes que brinda el estudio clínico–psicológico del sujeto para el direccionamiento pedagógico del niño en edad escolar y postescolar.

En este proceso fue preciso indagar a profundidad sobre la personalidad del niño, descubrir sus aptitudes e identificar las causas que las determinan y que en ocasiones impiden su desarrollo. Se plantea que la orientación escolar debe realizarse de manera articulada entre el médico y el pedagogo, siguiendo los aportes que realiza la psicología experimental. La orientación escolar si bien realiza el diagnóstico del niño también a partir de él plantea el tratamiento de la psicoterapia educativa. Es decir que, siguiendo la corriente de Walther, para la evaluación de un sujeto a nivel psicopedagógico que la orientación post-escolar debe tener en cuenta.

La orientación escolar al igual que la orientación post-escolar no debe limitarse al descubrimiento de las diferentes aptitudes del niño sino tratar de penetrar íntimamente a su personalidad, y descubrir las causas que determinan y que a menudo impiden el desarrollo de las aptitudes en el niño. La orientación debe estudiar al niño en su medio familiar, escolar y social y tener en cuenta los efectos de la herencia (…) o en otras palabras pedimos que la orientación escolar y post-escolar se realicen con colaboración íntima del médico y del pedagogo, basándose en los conocimientos actuales de la psicología experimental. (Walther, 1934, p. 87)

Este punto es clave ya que permite inferir que la pedagogía interviene en el direccionamiento desde su edad escolar y después de ella. Para ello, cuenta con herramientas clínico-psicológicas. La orientación tiene un campo de injerencia en el sujeto que supera su escolaridad y que puede acompañarlo a lo largo de su vida haciendo uso de los resultados entre los test profesionales y los test psicológicos trabajando de la mano, pero manteniendo las diferencias que sus resultados personales arrojan, de esta manera conservando al individuo per sé y al individuo en sociedad independientemente de los resultados.

Sintetizando, el diagnóstico del niño en la clínica psicológica contempla el examen mental, el examen físico, estudio del niño en su medio social y el posterior desarrollo de la psicoterapia educativa. Esta es la estructura de abordaje de la clínica psicológica, que se encuentra incorporada a la escuela y que cuenta con el apoyo de un psicólogo escolar, un médico y un pedagogo. Conocer las necesidades del niño implica atender no sólo a aspectos cognitivos, sino también emocionales, sociales y culturales. Cada alumno llega a la escuela con una historia personal, un contexto familiar y unas experiencias previas que influyen en su forma de aprender. Ignorar estas dimensiones equivale a deshumanizar el proceso educativo y a reducirlo a una simple acumulación de contenidos.

En la misma línea, según Claparede desde la orientación profesional existen dos tipos de test psicológicos: inteligencia general y de aptitudes especiales. Los test de inteligencia general determinan el grado de desarrollo mental en relación a su edad física, ubicando si el sujeto está psíquicamente adelantado o atrasado. Los test de aptitudes especiales son más específicos en tanto determinan características y capacidades puntuales como la memoria y la habilidad para las matemáticas entre otras.

De igual manera, Walther afirma en el apartado *Función de los test mentales* del volumen I N°9 de la Revista Alma Nacional (1934) que "la función del test es dar un diagnóstico: el individuo que se examina, posee la aptitud y en qué grado" (p. 245). Esto indica que el objetivo del test no se limita a determinar la presencia o ausencia de una capacidad, sino que también busca establecer el grado en el que dicha aptitud se manifiesta. En consecuencia, los test terminan ejerciendo de alguna manera el concepto de 'graduación' de alguna área, permitiendo comparar rendimientos y situar al individuo dentro de una escala establecida por algún ente regulador.

Desde esta perspectiva, los test mentales pueden configurarse como herramientas de medición que pretenden ofrecer resultados que llegan a ser cuantificados. Aun así, Walther también dice que "a veces los test nos informan sobre ciertas funciones mentales, como la memoria y la atención" (p. 245). Esto sugiere que, aunque existen múltiples procesos psicológicos, algunas funciones adquieren un carácter predominante en la evaluación como la memoria y la atención.

De la misma forma, los test psicológicos se definen como "pruebas destinadas a evidenciar y a medir las diferentes capacidades psicológicas sencillas, como por ejemplo la agudeza auditiva, o más o menos complejas como la habilidad motriz" (p. 247). Esta definición amplía el campo de aplicación de los test, abarcando tanto capacidades básicas como habilidades de mayor complejidad.

No obstante, a pesar de que los test buscan evidenciar y medir capacidades de orden psicológico no hay una clara distinción de cuáles son estas. Y esto constituye un problema ya que la falta de delimitación puede generar ambigüedades en la interpretación de los resultados, ya que medir una capacidad implica previamente definirla con exactitud.

Un aspecto central del análisis es la concepción de la inteligencia presente en los test de inteligencia general. Según el apartado, estos test "son los llamados a determinar el grado de desarrollo mental, a decirnos si el sujeto está psíquicamente adelantado o atrasado con relación a su edad física" (p. 247). Aquí se establece una relación directa entre inteligencia y desarrollo mental, tomando la edad física como indicador de referencia. La inteligencia intrínsecamente está asociada al nivel de desarrollo mental, que a su vez está determinado por su coincidencia o no con la edad física. La edad en ese caso se presenta como indicador para determinar el desarrollo mental del niño o el individuo. Esta concepción implica que el desarrollo mental tiene un 'esperado' en función de la edad y que cualquier desviación o mutación respecto a este patrón puede ser interpretada como adelanto o atraso.

A diferencia de los test de inteligencia general, los test de aptitudes se orientan a identificar capacidades o cualidades específicas, personales e individuales. Estos test "son los llamados a determinar cuál es la especie de inteligencia que se tiene en presencia, cuál su calidad, sus caracteres específicos, cuáles sus capacidades especiales del sujeto" (p. 247). De este modo, se reconoce que la inteligencia no es un estándar equitativo o igual para todos, sino que se presenta en múltiples manifestaciones. Los test de aptitudes presentan que hay diversidad de test de acuerdo a la especificidad de la inteligencia que se aborde y la diversidad de las capacidades humanas, como la memoria o la habilidad matemática de la que se hablaba previamente.

En conclusión, con lo planteado con Walther, se infiere que los test mentales tienen como función identificar y diagnosticar diferentes aptitudes, y el grado en que se presentan de acuerdo la capacidad para ejecutar determinadas tareas (test profesionales) y el desarrollo mental en relación a la edad física y las características específicas de inteligencia (test psicológicos).

Por otra parte, en el mismo volumen de la Revista Alma Nacional veíamos el apartado denominado *Algunas ideas dominantes en la pedagogía moderna* (1933), el cual se da en la introducción al curso de psicología experimental, dictado por el profesor George Lagache en el Curso de Información Pedagógica de Antioquia. Recapitulando lo mencionado, en el curso se abordan algunos de los elementos fundamentales de la organización de la enseñanza en Europa de la época tratada, que se encuentran asociados con la psicología experimental.

En este capítulo quisiéramos ahondar más precisamente en las ideas dominantes de las particularidades de la psicología del niño, la construcción de una escuela para la vida, el conocimiento de las necesidades del niño para descubrir sus intereses, las obras esenciales en la enseñanza moderna en Europa y las consideradas como preocupaciones de la pedagogía durante el periodo abordado : métodos activos, experimentales y centrados en el interés, test mentales y estímulos y apoyo a los mejor dotados. Para esto se tuvo en cuenta el ejemplo de El Emilio.

Retomando con Lagache, este afirma que “la escuela no debe perder jamás el contacto con la vida y la creación. No debe existir un muro entre la escuela y la vida (...). Del mismo modo se dice con razón que la escuela debe ser para el niño y no este para la escuela” (p. 93). Desde esta perspectiva, la escuela no debe imponerse como un fin en sí misma, sino configurarse como un espacio al servicio del desarrollo integral del niño, de reconocer las necesidades del niño como motor del interés y de emplear instrumentos más objetivos para comprender sus capacidades y de aplicar métodos activos que promuevan el pensamiento, la creatividad y la acción significativa. En este

sentido, se examinan conceptos fundamentales como el método de los centros de interés y el valor de los test mentales.

Lagache dice que “las necesidades despiertan el interés y puede decirse que son madres de él. De ahí que importa especialmente conocer las necesidades del niño” (p. 93). Uno de los principios fundamentales de la pedagogía moderna es la idea de que la escuela no puede ni debe desligarse de la vida. Estas afirmaciones encierran una crítica profunda a los sistemas educativos que priorizan los programas, los contenidos rígidos y la disciplina formal por encima de las necesidades reales del alumno. Cuando la escuela se convierte en un espacio artificial, alejado de la experiencia cotidiana del niño, el aprendizaje pierde sentido y se transforma en una mera repetición mecánica de conocimientos. En cambio, una escuela conectada con la vida permite que los saberes adquieran significado, ya que se relacionan con la realidad, los intereses y los problemas concretos del entorno. De este modo, el niño no aprende solo para aprobar exámenes, sino para comprender el mundo y actuar en él de manera consciente y creativa.

Se consideraba que la mejor manera de actuar en pro del mundo es el interés, el cual no puede ser forzado ni artificialmente creado mediante premios o castigos. Por el contrario, emerge de manera natural cuando el niño percibe que aquello que aprende le resulta útil, significativo o placentero. Por ello, el rol del pedagogo es que no se limite a transmitir conocimientos, sino que consiste en observar, conocer y comprender las necesidades de sus alumnos para orientar la enseñanza de manera adecuada.

Asimismo, la afirmación de que la escuela debe ser para el niño y no el niño para la escuela implica un cambio de paradigma educativo. El alumno deja de ser un sujeto pasivo que debe adaptarse a normas y contenidos preestablecidos, para convertirse en el centro del proceso educativo.

Esto supone reconocer su individualidad, respetar su ritmo de aprendizaje y valorar sus experiencias previas como punto de partida para la construcción del conocimiento, que sus centros de interés constituyan una parte importante de su formación, que, al fin y al cabo, es de alguna manera similar a lo tratado con Walther y la individualización del niño a través de la experiencia individual y de cómo esta se desarrolla en sociedad.

Por otra parte, hablando de los test mentales, Lagache plantea que estos constituyen un gran esfuerzo para reemplazar estimaciones subjetivas de los maestros por una medida más exacta y precisa de las capacidades del niño (p. 95). Este se deja ver como el intento por comprender mejor al niño y adaptar la enseñanza a sus características, haciendo uso de los test mentales como herramientas de evaluación. Esta afirmación supone la necesidad de superar juicios basados únicamente en la intuición o la experiencia personal del pedagogo.

Los test mentales en el periodo estudiado buscaban ofrecer una evaluación más objetiva de las capacidades intelectuales del alumno, permitiendo identificar sus fortalezas, dificultades y potencialidades. De acuerdo a lo anterior, se plantea que utilizados de manera adecuada, podían contribuir a una mejor orientación pedagógica y a la adaptación de las estrategias de enseñanza a las características individuales de cada niño. No obstante, se planteaba como de importancia destacar que estos instrumentos no debían convertirse en etiquetas rígidas ni en criterios excluyentes. La capacidad intelectual no es un valor fijo ni inmutable, sino una realidad dinámica que puede desarrollarse mediante estímulos adecuados, experiencias significativas y un entorno educativo favorable. Por ello, los test se consideraban como herramientas complementarias, nunca como un fin en sí mismos.

Además, dentro de las propuestas metodológicas centradas en el niño, Lagache plantea dos

métodos, los cuales son el método de los centros de interés y los métodos activos. Comenzando por el método de los centros de interés, Lagache lo resume en que este método "consiste en repartir la materia, no en ramas aisladas sino en grupos de ideas, que sirven de base a las expectativas del alumno para la enseñanza" (p. 95). A diferencia del enfoque tradicional, que fragmenta el conocimiento en asignaturas desconectadas, los centros de interés proponen una enseñanza globalizada y significativa. Este enfoque parte de los intereses naturales del niño y organiza los contenidos en torno a temas que despiertan su curiosidad y motivación. De este modo, el aprendizaje se vuelve más coherente, ya que el alumno puede establecer relaciones entre distintas áreas del conocimiento y comprender la realidad de manera integrada. Además, el método de los centros de interés favorece la participación activa del alumno, quien deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en protagonista de su propio aprendizaje. Al trabajar sobre temas que le resultan relevantes, el niño se involucra de manera más profunda y desarrolla habilidades como la observación, la reflexión y la creatividad.

De otra parte, se encuentran los métodos activos, los cuales pueden resumirse en la expresión inglesa "learning by doing", es decir, aprendizaje por acción.

Según afirma Lagache:

Todos los pedagogos están de acuerdo en reconocer su bondad. Un niño que puede expresar lo que piensa es un niño feliz y debe procurarse el trabajo mental, la alegría de pensar. Ser activo

> no es trabajar con las manos, sino principalmente con la inteligencia. Un niño que piensa, en muchos casos, es más activo que otro que trabaja con alambre, madera, arcilla, etc., o que labra la tierra. Ningún ejercicio mejor que el que culmina en el descubrimiento de la verdad". (Lagache, 1933, p. 96).

Ser activo no significa únicamente realizar actividades manuales. Tal como se señala, ser activo no es trabajar con las manos, sino principalmente con la inteligencia. Un niño que piensa, reflexiona y descubre por sí mismo es, en muchos casos, más activo que aquel que se limita a ejecutar tareas mecánicas. El verdadero aprendizaje culmina en el descubrimiento de la verdad, fruto de la curiosidad intelectual. Asimismo, destacamos la importancia de la expresión y la alegría de pensar y ser feliz por ello. La escuela, por tanto, debe propiciar espacios donde los alumnos puedan expresar sus ideas, formular preguntas y construir conocimientos de manera autónoma, favoreciendo no solo el desarrollo intelectual, sino también el bienestar emocional.

Un hito del inicio de la denominada pedagogía moderna fue el descubrimiento de la diferencia entre la psicología del niño y la psicología del adulto a través de la obra *El Emilio* (1762) de Rousseau. Decíamos que desde esta obra se proliferaron múltiples obras que distinguían al adulto del niño y el direccionamiento de la enseñanza y el porqué es que esta es una obra pedagógica y filosófica que propone un modelo de educación centrado en el desarrollo natural del ser humano. A través del personaje de Emilio, Rousseau describe cómo debería educarse al niño desde la infancia hasta la adultez, respetando sus etapas de crecimiento, sus intereses y su ritmo propio. Sostiene que el ser humano es bueno por naturaleza y que la educación debe protegerlo de las influencias negativas de la sociedad, favoreciendo el aprendizaje a partir de la experiencia directa y el contacto con la naturaleza, más que mediante la imposición de contenidos o la memorización.

El objetivo principal de esta educación es formar un individuo libre, autónomo y moral, capaz de pensar por sí mismo y actuar responsablemente en la sociedad. Para ello, el educador cumple un rol de guía, acompañando al alumno sin imponer saberes, y creando situaciones que estimulen el descubrimiento y la reflexión. Así, Rousseau plantea una crítica a la educación tradicional y sienta las bases de una pedagogía activa, donde aprender significa experimentar, pensar y desarrollarse

integralmente como persona.

En síntesis, las ideas pedagógicas analizadas proponen una transformación profunda del modelo educativo tradicional, colocando al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una escuela vinculada con la vida, atenta a las necesidades del alumno, que utilice herramientas de evaluación más objetivas y que aplique métodos activos y significativos, contribuye al desarrollo integral del niño como sujeto pensante, creativo y crítico.

Educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en acompañar al niño en el descubrimiento de la verdad, fomentando su curiosidad, su interés y su capacidad de pensar. En este sentido, la educación se convierte en una experiencia viva, dinámica y profundamente humana, capaz de preparar al individuo no solo para la escuela, sino para la vida.

Entre los test que tuvieron mayor reconocimiento en Colombia se encuentra el test Económico de Ballard y por ello en Antioquia se presenta la primera adaptación en el país de este (1934) en la revista de educación Alma Nacional de Antioquía, el cual permite abordar problemas escolares con mayor profundidad teniendo en cuenta que a partir de los planteamientos de Jhon Dewey se propone distinguir entre el hombre y el niño, siendo este uno de los planteamientos propios de la Escuela Nueva y que caracteriza al test. Dentro de este documento se presenta la primera adaptación en Antioquia del test Económico de Ballard que permite abordar problemas escolares con mayor profundidad.

La escuela como laboratorio de aplicación de pruebas mentales y de manera particular el test Económico de Ballard fue empleado en diferentes latitudes del mundo. Su aceptación se da en primera instancia por la creencia de que la escuela debería incluir las ciencias experimentales, en particular la psicología debido a su aplicabilidad y sustancial incidencia en todas las razas humanas.

La Escuela Nueva en la época (años 30) empezaba a conocerse en el país a través de las pruebas mentales elaboradas por los precursores de esta corriente pedagógica. En ella se propone un giro en la concepción sobre el niño, puesto que en la escuela tradicional no había una clara distinción entre el hombre y el niño. Se reconoce al niño como sujeto particular y a su vez, se le brinda un lugar preponderante en la escuela a las ciencias experimentales, de manera concreta la psicología, dada su aplicabilidad en la escuela-la escuela laboratorio- por sus resultados en el logro de modificaciones sustanciales.

La circulación de pruebas mentales para la detección y diagnóstico de los problemas de aprendizaje fue aumentando paulatinamente, no sólo para obras de reconocimiento mundial como el Test de Ballard como lo presenta el documento escrito en la Revista de Educación Alma Nacional por Alejandro Cano (1936), director del curso de Información Pedagógica Nacional de Antioquia, que se presenta a propósito de la reciente publicación en la ciudad de la obra *Pruebas mentales y de instrucción*. El documento refiere que los Tests colectivos surgieron por la necesidad de estudiar y clasificar grandes masas de escolares, sin embargo, manifiesta que estos no son tan precisos como los son los Tests individuales y por ello se requiere en muchas ocasiones de su rectificación. También presenta que para Colombia no hay mucha circulación de pruebas mentales.

Pese a que se destaca que los tests colectivos no son tan significativos como los test individuales se sugiere su estudio ya que brinda la posibilidad de abordar grandes masas escolares, lo cual ayuda a economizar el tiempo que se invierte en los individuales.

Es importante resaltar el papel que juegan los centros psicológicos universitarios para la legitimación social de las diferentes pruebas mentales. En el desarrollo de los tests colectivos para escolares se destacan como variables: el grado escolar, la edad, las apreciaciones del maestro, y los resultados y comparaciones con otros tests. A su vez, con los test colectivos se logra la aceptación

universal de este tipo de pruebas, ya que, fueron rápidamente apropiados y desarrollados por los centros psicológicos del nuevo y el viejo continente por la eficacia en la cobertura masiva de diagnóstico.

Se plantea como pregunta: ¿Qué hacer con los niños problemas de aprendizaje en la escuela de los años 30? Para responder a esta población escolar se plantearon diversas estrategias, entre ellas la creación de escuelas especializadas para anormales, planteamiento de políticas educativas direccionadas a la educación para los anormales, la educación especial y la psicopedagogía.

En cuanto a los niños con acentuados defectos de orden físico como los ciegos y sordo mudos o que padecen de alguna condición física particular estaban ubicados como aquellos que requerían educación especial. Este grupo gozaba de un mayor reconocimiento a nivel de política educativa, por lo cual existían en el país escuelas especiales para ellos.

Para el abordaje de los problemas de aprendizaje se promueve a través de artículos de circulación académica que los educadores manejen un enfoque "diferenciador" el cual busca diferenciar cada uno de los escolares y por ende la atención a ellos. El modelo diferenciador propende también por reconsiderar la categoría "niño anormal" para referirse a los niños con dificultades en el aprendizaje y se propone reemplazarla por "niños de educación difícil" esta propuesta la realiza Eduardo Vasco en su artículo *Escuela Para anormales* publicada en la Revista de Educación Alma Nacional en 1934.

Los "niños de educación difícil" de acuerdo con las investigaciones de la época deben separarse de los "normales" y ser objeto de procesos de educación especial. Así mismo, cada subcategoría de tipo de niño de educación difícil: "Infirmes", "retardados" y "retrasados pedagógicos" tenía un tratamiento diferenciado. Son múltiples las causas que engendran a los "niños de educación difícil" (biológicas, psicológicas, sociales). De acuerdo con los diferentes artículos

consultados en el archivo de la Revista de Educación Alma Nacional, unos grupos de tipos de niño tienen más posibilidades que otros de “acercarse a la normalidad” con la aplicación de un “adecuado proceso.” Durante este capítulo, se retoman conceptualizaciones de la época en torno al diagnóstico y abordaje de los problemas de aprendizaje. Se evidencia el predominio del saber psicológico y médico en la detección y atención de los problemas de aprendizaje. A su vez, se presenta la proyección que tenían los especialistas del campo en materia de política educativa para el abordaje de los “anormales” de la educación en Colombia.

En este capítulo también encontraremos que en la época se llamaba la atención sobre la importancia de diferenciar la educación de “los bien dotados” del resto de los estudiantes. Se considera que las políticas educativas se han centrado en los “débiles mentales” descuidando el “potencial” de la nación, esto es, los niños con cualidades por encima de lo normal. Los niños “bien dotados” deben tener sus propias escuelas, métodos y maestros. Las políticas públicas deben desplazar su mirada a esta población y dejar de prestar mayor atención a los “débiles mentales” y los “normales”.

A su vez, se busca caracterizar aquellos efectos en la formación de los maestros en Colombia en los años 30 a propósito de los problemas de aprendizaje. Dicha formación está enmarcada en la circulación de investigaciones sobre el tema, los diferentes manuales y baterías de test para su abordaje y las políticas educativas de formación de maestros al respecto.

La incursión de los postulados de la Escuela Nueva en Colombia se da por medio de la divulgación de la obra de los representantes de la corriente pedagógica en medios de circulación académica, cómo las revistas de educación en donde además de presentar los aportes conceptuales se presentan pruebas mentales como el test de Ballard que fue adaptado por el Curso de información pedagógica de Antioquía en el que se plantean cien puntos posibles y que puntúan para una

clasificación de los niños de acuerdo a su edad, teniendo en cuenta las capacidades de asociación, coherencia, agilidad (rapidez), discriminación visual y conocimientos generales.

En esta adaptación se muestra la incidencia del ingreso tardío a la vida escolar de los niños en las puntuaciones encontradas, dado el desfase entre la edad media de ingreso a la escuela y la edad de escolaridad normal. El ingreso tardío estaría ocupado por aquellos niños más pobres; el retraso pedagógico devendría en retraso mental, en contraste con los niños de clases favorecidas que si ingresan a la escuela en la edad media de ingreso y cuyos padres tienen un concepto elevado de la cultura.

Escuela Normal Superior

Para ahondar con otros sistemas de medición de aprendizaje, también nos detuvimos en varios trabajos desarrollados en la Escuela Normal Superior, que se encontraban en la sección de pedagogía, en el marco del Curso de Psicología Infantil dirigido por el Dr. José Francisco Socarrás, quien fue un médico y educador de Valledupar, César. Socarrás, según BanrepCultural maestro de la institución que se creó para formar a los "maestros de maestros", llamada en su tiempo "El Vaticano de la cultura nacional". El primer estudio por relacionar presenta observaciones sobre la aplicación de las pruebas mentales de L. Frankl y K. Wollf, dirigidas a niños entre 3, 4 y 5 años los cuales, en este caso, fueron aplicados a niños y niñas de 4 años teniendo en cuenta variables como la recepción sensorial, movimiento del cuerpo y dominio del material. Para el establecimiento de tipificaciones generales para la designación de perfiles evolutivos se tenían en cuenta escalas cuantitativas que asignaban según fuera el caso las tipificaciones 'normal', 'retrasado' y 'avanzado'

El desarrollo de este test se plantea de la siguiente manera: para los niños de 3 años se presenta un cuestionario que incluye actividades como abrochar, comprender el concepto social del

juego, reanudar una distribución al pedírsela, encontrar dos de tres objetos escondidos, hablar de cosas ausentes, repetir cuatro sílabas, construir por imitación, realizar una construcción libre, coger una galleta ubicada sobre un mueble ayudándose de una silla y encajar cuatro figuras. Estas tareas buscan evaluar habilidades motrices, cognitivas y sociales acordes con la edad.

En el caso de los niños de 4 años, el cuestionario propone tareas de mayor elaboración, tales como llevar un recipiente lleno de agua, realizar valoraciones morales de acciones representadas gráficamente, distribuir por colores 200 cartillas a la primera indicación, formular verbalmente conductas supuestas, encontrar tres de cuatro objetos escondidos, repetir versos de ocho sílabas o tres números, copiar una circunferencia, denominar una construcción, quitar un objeto de un gancho separando la anilla e interpretar escenas. Estas actividades implican un mayor nivel de comprensión, coordinación y abstracción.

Para los niños de 5 años, las pruebas plantean tareas que suponen un nivel más avanzado de desarrollo, entre ellas la subordinación a reglas del juego, la emulación en el juego colectivo, el cumplimiento de tres encargos, encontrar cuatro de cinco objetos escondidos, repetir versos o cuatro cifras, construir un dibujo esquemático, denominar un dibujo, realizar un juego de paciencia (“el ratón en la trampa”), utilizar el martillo como herramienta y componer un muñeco. En este nivel se evidencia un incremento en la complejidad de las tareas, tanto por la cantidad de elementos a manipular como por los procesos de abstracción y desarrollo instruccional requeridos.

En este caso, como bien se mencionaba, se tomó un grupo en concreto de 4 años de edad y se les realizaron las pruebas para cada edad. La realización de acciones predominantemente ejecutivas, registradas mediante la observación directa de los niños se midió a través de una lista de chequeo, en la cual se consignaron como positivos o negativos los logros de cada tarea. La muestra estuvo

conformada por seis niños de la ciudad de Bogotá, pertenecientes a diferentes localidades. Se planteó la realización de tareas de mayor complejidad en comparación a las referidas en la aplicación de test de niños de tres años. La complejidad se encuentra dada en cantidad de elementos a manipular, procesos de abstracción mayores y el desarrollo instruccional.

Frente a los resultados de la aplicación de cuestionarios se evidencia que hay una mayor aprobación en los que suponen una edad mental de 3 años, siendo 'normales'. Esto podría indicar que la edad cronológica de los niños examinados no representa a la luz la edad mental de los mismos. Sin embargo, los trabajos no presentan conclusiones ni notas de observación relacionadas. Es de notar que estos test se caracterizaron por la realización mediante observación directa, privilegiando respuestas de desarrollo psicomotor que tiene en cuenta lo motor, el desarrollo de los sentidos y la relación con el entorno. Al respecto, es preciso señalar que dicho desarrollo motor con el tiempo se va perfeccionando y aprobar un test mayor edad supondría aprobar los de menor edad, sin embargo, en uno de los resultados por niño se presenta variación de esta característica, posicionándolo como un sujeto 'avanzado'.

No obstante, cabe señalar que algunos ítems de la aplicación práctica presentan ambigüedades, ya que no se determinaron tiempos específicos para la ejecución de las tareas. Asimismo, ciertos indicadores pueden resultar confusos respecto a lo que se pretende identificar con cada actividad, dado que, aunque en apariencia son concretos, no se encuentran detallados de manera específica ni se establece con claridad si el logro está relacionado con variables como el tiempo de ejecución.

Posteriormente, en el curso del Dr. Socarrás en 1936, harían uso de las pruebas mentales de L. Frankl y K. Wollf, pero a niños entre los 9 y 12 meses de edad, aunque no está del todo claro las

edades exactas de los evaluados. Aun así, la temática abordada corresponde a la aplicación de cuestionarios dirigidos a niños en el primer año y medio de vida, con el propósito de evaluar distintos aspectos del desarrollo motor, cognitivo y social. En el caso de los niños de nueve meses, el cuestionario incluye actividades como coger simultáneamente dos juguetes estando sentado y libre, liberarse del pañal, permanecer sentado sin apoyo, arrastrarse, responder a gestos significativos, atraer la atención del adulto, descubrir un juguete escondido, golpear un tambor por imitación, golpear dos cucharas entre sí y escoger repentinamente la misma de dos cosas ofrecidas. Estas tareas buscan observar principalmente la coordinación motriz, la atención, la imitación y la permanencia del objeto.

Se evidencia que estas pruebas implicaron un mayor control corporal y de memoria, las cuales permitieron valorar a los niños, teniendo como resultados que la mayoría de los niños y niñas lograron realizar satisfactoriamente las tareas propuestas, tanto en el test correspondiente a los nueve meses como en los aplicados a los diez, once y doce meses de edad. Sin embargo, se observa que aquellos niños que presentan dificultad en una de las pruebas tienden a manifestar dificultades similares en las demás, lo que podría sugerir cierta consistencia en el nivel de desarrollo alcanzado.

Para los niños de once y doce meses de edad, entre las actividades propuestas se encuentran incorporarse estando tendido, levantarse con ayuda, volverse con asombro hacia el adulto ante un intento de pregunta, recordar después de un minuto que había algo en una caja, sonar una campana por imitación, examinar atentamente dados huecos juntándolos, abrir una caja, acercar un objeto tirando de una cuerda, explorar el funcionamiento de una campana y buscar un objeto detrás de una pantalla. Aunque se valora el cumplimiento de tareas de carácter instruccional, no se establece un tiempo determinado para su ejecución, lo cual limita la precisión en la evaluación del desempeño. Además, se desconocen factores contextuales y ambientales que podrían influir en la realización de

las actividades, lo cual no muestra datos interpretativos la lista de chequeo, por lo que permite suponer que no se contaba con el material suficiente para un análisis más profundo o que el estudio no tenía como finalidad principal la interpretación de los resultados. En este sentido, es posible que el propósito estuviera orientado más hacia la exploración de diferentes baterías de test y la cualificación de los maestros en formación de procesos como la observación y registro.

También en el curso de Psicología del Dr. Socarrás realizó una prueba a niños entre trece, catorce y quince meses, teniendo en cuenta los test de I. Glind y L. Koller. Estas consisten en tareas que evidencian una mayor complejidad en el desarrollo psicomotor y cognitivo. Se incluyen actividades como frotar y golpear palos escuchando el sonido producido, mantenerse de pie sin apoyo, caminar con ayuda sosteniendo un objeto, jugar con la pelota de manera ordenada, comprender un mandato, recordar después de tres minutos que había algo en la caja, recordar la desaparición de la "gallinita", apretar una pelota por imitación, meter y sacar dados huecos y coger una galleta en el espejo. Es de notar que durante el desarrollo de los test se tienen en cuenta exclusivamente estímulos condicionados. A saber, que inicialmente son neutros pero que sugieren una respuesta del individuo.

En la investigación, siguiendo con el grupo de trabajos desarrollados en la Escuela Normal Superior, se encuentra uno realizado por parte de Guillermo Arango en 1936, bajo la dirección del mismo Socarrás. Este trabajo se centra en las observaciones sobre las pruebas mentales de Terman para niños entre siete y nueve años, lo que permite ampliar el análisis de la medición del desarrollo infantil más allá de las primeras edades abordadas en las pruebas de Frankl y Wolff. En este caso, el interés se dirige hacia la valoración de funciones intelectuales en niños escolarizados, mediante ejercicios que permiten establecer relaciones entre edad cronológica, edad mental y coeficiente intelectual.

En el documento muestra cómo las pruebas de Terman fueron utilizadas como una herramienta para clasificar a cinco niños (María, José, Miguel, Ignacio y Luis) dentro de lo esperado con respecto a su edad. A partir de los resultados obtenidos, el evaluador determinó si el niño se encontraba en una condición considerada normal, adelantada o retrasada respecto de su edad. De esta manera, la prueba no se limitaba a registrar respuestas correctas o incorrectas, sino que funcionaba como un mecanismo de ubicación del niño dentro de una escala y mediante una interpretación cuantitativa.

Estos test aplicados tienen métodos de valoración que van desde la supuesta edad inicial y la supuesta edad concedida a partir de los resultados y se da a través de preguntas en las que se piden a los niños señalar partes del cuerpo, nombrar objetos, decir su sexo, repetir seis o siete sílabas, y entre otras. Lo interesante de esta prueba es que se dividían en test hechos para edades desde los tres a diez años, aumentando el nivel de dificultad para evaluar en qué punto quedaban los niños evaluados. Se infiere que estos test evaluaban funciones como la memoria, el vocabulario, la comprensión, la repetición de cifras, la resolución de problemas y la capacidad para establecer relaciones entre objetos o situaciones. Estas funciones aparecen como indicadores del desarrollo mental del niño y permiten comprender cómo la escuela incorporó procedimientos propios de la psicología experimental para orientar la práctica pedagógica.

No obstante, el documento también deja ver algunas limitaciones propias de este tipo de ejercicios. Aunque se presentan resultados cuantitativos y clasificaciones generales, no siempre se desarrollan observaciones cualitativas que permitan comprender las condiciones particulares del niño evaluado. Por ello, el test aparece como una herramienta útil para medir y comparar, pero insuficiente para explicar por sí sola las causas del rendimiento infantil. Esta tensión entre medición y comprensión resulta central para el análisis de los problemas de aprendizaje, pues muestra que la

objetividad pretendida por los test debía complementarse con una mirada más amplia sobre el contexto y la historia del niño.

Arango concluye:

> La circunstancia de haber trabajado sin la ayuda de otros compañeros, fue motivo para que nuestra apreciación no fuera tan satisfactoria como hubiera resultado en otras condiciones. La elección del niño es difícil de comprobar en esta forma, por las interferencias del descanso, porque dejan el estado que debe ser como el óptimo psicológico en que deben desenvolverse las pruebas. No está para darnos certeza exacta aunque las primeras aproximaciones no puedan darnos la visión con dato fijo aprovechando el curso de la situación mental del alumno que fuimos objeto en la experiencia. Creemos pues que una vez hecha una prueba ya el centro cambia, ya que estos tratamientos de investigación por el hábito del aprendizaje, daría un mayor rendimiento. (Arango, 1936, p. 6).

Por su parte, José Arsenio Castellanos también en 1936 realiza los mismos test de Terman pero a un grupo de niños entre nueve y doce años (aunque finalmente se eligieron de diez años). Este trabajo permite observar la continuidad del interés por medir el desarrollo intelectual en edades escolares más avanzadas, especialmente con relación con el rendimiento esperado para cada edad. Al igual que el documento de Arango, la prueba se convierte en un instrumento para establecer diferencias entre los niños evaluados, identificando su edad mental, su edad cronológica y el cociente intelectual correspondiente.

En el trabajo de Castellanos se evalúan a José, Jorge, Enrique, Luis y Saturnino y se aplican las mismas preguntas de señalar partes del cuerpo, nombrar objetos, repetir cifras y etc. El documento muestra, además, que los test de Terman se apoyaban en ejercicios de comprensión,

memoria, vocabulario, repetición, razonamiento y asociación. Estas tareas permitían valorar distintas dimensiones del funcionamiento intelectual, aunque todas ellas quedaban integradas en una clasificación general del desarrollo mental. En ese sentido, el niño era observado a través de sus respuestas, pero dichas respuestas eran interpretadas dentro de una estructura de medición.

A partir de este documento puede señalarse que la aplicación de estos test era complicada en la época por diferentes factores sociales y personales del sujeto en cuestión, en este caso a los niños no los dejaban llegar tarde o no se encontraba el público objetivo tan fácilmente como para poder hacer un análisis más profundo. Según Castellanos, lo difícil fue demorar en horas avanzadas a los niños de 10 años escogidos, ya que es mucho tiempo de examen y los padres de familia no permiten que lleguen tarde a la casa. (p.2).

Ahora bien, los trabajos analizados anteriormente mostraban más resultados y la práctica de los test; sin embargo, también se encontraron diferentes trabajos que daban precisiones más concisas. Alejandro Vargas (1936) hace una reflexión sobre las distintas “capas sociales” y su incidencia en la vida psíquica infantil. Allí se plantea que los niños de distintas clases sociales no se desarrollan en las mismas condiciones, pues el medio familiar, económico y cultural influye directamente en sus posibilidades de aprendizaje, adaptación y formación (Vargas, 1936). Este elemento resulta fundamental, ya que amplía la comprensión del problema escolar, ya que el niño no aparece solamente como un organismo medible mediante test, sino como un sujeto afectado por su situación personal y social.

> La vida es una permanente adaptación al medio; todos los seres de la naturaleza están sometidos a esta ley; son sensibles a las excitaciones y reaccionan. El ser humano es más sensible que ningún otro, responde mejor a los estímulos con acciones de adaptación y de

> defensa, es decir se acondiciona pero no en una forma pasiva sino activa, dominando, resolviendo problemas; es, pues, porque tiene esta capacidad de resolverlos por lo que es inteligente. (Vargas, 1936, p.1)

Desde esta perspectiva, el diagnóstico psicopedagógico no podía limitarse al resultado de una prueba mental. La vivienda, la alimentación, la estimulación familiar, el acceso a bienes y las condiciones económicas eran factores que podían incidir en el desarrollo físico, emocional e intelectual del niño. En el trabajo de Vargas la infancia pobre aparece asociada a mayores condiciones de vulnerabilidad, no porque el niño estuviera naturalmente destinado al atraso, sino porque su medio limitaba sus posibilidades de desenvolvimiento ante el mundo.

No obstante, aunque estos elementos sociales eran reconocidos, muchas veces terminaban siendo incorporados dentro de categorías de clasificación. La pobreza, la desnutrición, la falta de higiene o la carencia de estímulos podían ser leídas como factores que producían retraso, inferioridad o dificultad escolar. En consecuencia, el saber psicopedagógico de la época oscilaba entre una intención comprensiva del niño y una necesidad de clasificarlo para definir su tratamiento educativo.

Vargas afirma:

> Sí existen diferencias entre los niños de las diversas clases sociales. En tesis general, el niño proletario nace en condiciones de inferioridad a las de los otros de las demás clases sociales: organismos minados por la desnutrición le dieron la vida; sus órganos débiles no tienen resistencia suficiente para defenderse de los agentes patógenos; la anemia, pobreza de glóbulos rojos de la madre, a causa del hambre y de la esclavitud de la fábrica no le permitió la alimentación necesaria al desarrollo de su sistema nervioso y en general de todo su organismo; es raquítico. Hay, pues, una gran anomalía en las funciones vitales, desequilibrio

> donde el momento de concepción; en cambio el niño acomodado o el rico suficientemente alimentado, hijo de padres en quienes el contrario de los proletarios, la lucha por la vida es menos intensa o menos dolorosa, su existencia ha sido asegurada y su desarrollo es más normal. Los padres proletarios generalmente habitan en covachas donde se carece de luz y de oxígeno, pero no de humedad; duermen hacinados y posiblemente en medio de tuberculosos nacidos en estas condiciones; el niño proletario no viene a la vida necesariamente tuberculoso, pero sí con un terreno propicio para la adquisición de esta terrible enfermedad. (Vargas, 1936, p.2)

Como se puede evidenciar, el documento de Vargas plantea fuertemente que los niños pertenecientes a sectores sociales diferentes no cuentan con las mismas condiciones de vida ni con las mismas posibilidades de desarrollo. La pobreza, la alimentación deficiente, la vivienda inadecuada, la falta de higiene y la escasa estimulación familiar aparecen como factores que pueden afectar el desenvolvimiento infantil. En este sentido, Vargas permite ampliar el problema de aprendizaje más allá de la medición individual del niño, pues muestra que las dificultades escolares también pueden estar relacionadas con condiciones sociales previas a la escuela a las que no se les ha hecho mucho énfasis y en los que la sociedad colombiana estaba fuertemente atrasada u olvidada de estos aspectos.

> Es preciso estudiar la psiquis del niño proletario de Colombia, del niño de clase media y la del niño de los sectores ricos; otro tanto debe hacerse con las de los campesinos y provincianos; partir de un punto de vista experimental y científico. Estamos muy escasos de investigación. (Vargas, 1936, p.4)

A partir de esto, Vargas concluye que el maestro debe adaptar la escuela a estas diferencias y asumir una responsabilidad social más amplia. Para él educar no consiste solamente en transmitir

conocimientos, sino en atender las condiciones de vida que afectan al niño como lo que hablábamos de la higiene, la salud, la alimentación, el descanso, los bienes atención médica y lo netamente familiar. En consecuencia, su propuesta amplía la mirada psicopedagógica, pues muestra que los problemas de aprendizaje no pueden explicarse únicamente por la inteligencia o el rendimiento individual, sino también por las condiciones sociales, económicas y culturales que rodean al niño.

Vargas dice:

> Debemos adaptar la escuela a la solución de estos problemas. “El destino de un ser cualquiera —dice uno de los más ilustres educadores modernos— es, ante todo, vivir. La educación debe, pues, tener por fin: primero, mantener esta vida; segundo, colocar al individuo en condiciones tales que pueda conseguir con el mínimo de tiempo y de esfuerzo el grado de desenvolvimiento que implique su conservación definida y supervivencia”. Es necesario clasificar los niños según sus condiciones psíquicas para poderlos educar y adaptar a la actividad natural del niño. Se presenta, pues, al maestro una nueva orientación social hacia la escuela y en torno a ella debe hacer converger toda la fuerza de las autoridades, sacerdotes, padres de familia, luchar por el establecimiento de los propios y restantes sectores, que el médico y el dentista colaboren con él, que se establezcan consultorios escolares con el fin de que el niño proletario tenga oportunidad de cambiar de clima siquiera una vez en el año; funcionamiento de institutos de profilaxis social, dispensarios, clínica de maternidad; legislación sobre el descanso siguiente de que debe concedérsele a la obrera que va a ser madre, etc. (Vargas, 1936, p.6)

En la misma corriente, Diego Camargo aborda la psicología infantil desde una perspectiva evolutiva y fisiológica, estudiando elementos como la vida fetal, las sensaciones del recién nacido,

los reflejos, el movimiento, la sensibilidad, los sentidos y la relación inicial del niño con el medio. Su importancia radica en que permite comprender cómo la pedagogía de la época buscaba apoyarse en saberes provenientes de la biología, la medicina y la psicología para explicar el desarrollo infantil desde sus primeras manifestaciones. Camargo hace mucho énfasis en que el niño aparece como un ser en proceso de adaptación constante al medio. El desarrollo no se entiende únicamente como adquisición de conocimientos escolares, sino como experiencia sensorial. Por ello, Camargo presta atención a dimensiones como la vista, el oído, el gusto, el olfato, el tacto, la orientación y el movimiento. Estas funciones son presentadas como formas iniciales de relación con el mundo y como bases necesarias para el desarrollo posterior de la inteligencia y del aprendizaje. A esto lo denominan como “tendencias”, las cuales, según él, son las resultantes de las necesidades del individuo. (Camargo, 1936, p.2).

La observación del recién nacido y del niño pequeño permite entender que las dificultades de aprendizaje podían ser pensadas desde etapas anteriores a la escolarización. Si el niño presentaba alteraciones en la sensibilidad, en el movimiento, en la percepción o en la respuesta a los estímulos, dichas condiciones podían incidir posteriormente en su vida escolar. Camargo emplea el término de “psicología biológica” para esto y amplía el campo del diagnóstico, pues no se limita al niño que ya está en la escuela, sino que sitúa el origen del desarrollo en la primera infancia e incluso en la vida fetal.

> Las tendencias se conocen psíquicamente sin que sean un fenómeno de conciencia; sentimos hambre, pero no necesidad de comer. Respirar es un placer, pues al no hacerlo se siente dolor. El ejercicio exagerado de una tendencia inhibe o impide el ejercicio de otras tendencias. La psicología biológica no necesita de la intervención de la explicación de la vida de elementos de la naturaleza de la misma. (Camargo, 1936, p.2)

Uno de los elementos más importantes del trabajo es la manera en la que Camargo diferencia entre sensación, conciencia y aprendizaje, tomando al recién nacido como un sujeto que posee sensibilidad y capacidad de reacción, pero no necesariamente una conciencia, por decirlo así "organizada" como la del adulto. Por ello, sus respuestas no son interpretadas como actos voluntarios o racionales, sino como reflejos y respuestas frente a los diferentes estímulos que encuentra en la vida, y no solo desde que llega al mundo sino desde que se encuentra en el feto. Camargo también estudia la psicología del feto y las sensaciones internas que se dan desde los reflejos que tiene un niño desde el vientre y cómo esa sensibilidad se refleja en el futuro.

En el archivo revisado de los estudiantes Pablo Máximo Pino y Vicente Domo, el cual se centra en el tema de la asociación de las ideas, a través de una mirada hacia los orígenes, las definiciones, causas, leyes, relación de la asociación de ideas con el carácter y las aplicaciones pedagógicas. Este trabajo resulta relevante porque aborda los procesos internos del pensamiento, especialmente la forma en que las ideas se relacionan entre sí mediante la memoria, la atención, la percepción, la imaginación y el hábito, aspectos que se han evidenciado a lo largo de la tesis y más en los trabajos de Arango y Castellanos. Y es que a diferencia de los trabajos centrados en la medición directa de la inteligencia, el texto de Pino permite comprender los mecanismos psicológicos que hacen posible el aprendizaje.

En este documento, la asociación aparece como una función fundamental de la vida mental. Las ideas no se presentan de manera aislada, sino que se enlazan unas con otras a partir de experiencias previas, semejanzas, contrastes, repeticiones o relaciones de continuidad. Pino retoma a Claparede para hablar de la anatomía de la asociación y esto resulta importante para el análisis psicopedagógico, porque permite pensar el aprendizaje como un proceso de conexión entre conocimientos, imágenes, sensaciones y recuerdos. Aprender no sería únicamente recibir

información, sino organizarla mentalmente a partir de asociaciones significativas.

El trabajo de Pino y Domo permite relacionar la psicología de la asociación con la práctica educativa. Pino sostiene que la labor pedagógica no debe limitarse a transmitir contenidos, sino que debe observar cómo el niño asocia, conecta y estructura sus conocimientos. Por eso afirma que "la labor pedagógica del preceptor debe ser de continua observación y estudio de las actividades del niño, de su progreso intelectual, de todos los procesos de su desarrollo" (Pino & Domo, 1936, p. 13).

A saber, Pino relaciona directamente la asociación con la inteligencia, la memoria y la voluntad. En sus conclusiones señala que "la inteligencia y la voluntad pueden mucho sobre la facultad de asociación y que depende de nosotros en gran parte orientar nuestras ideas" (Pino, 1936, p. 13). Esto es importante en la pedagogía porque muestra que las asociaciones no son procesos totalmente automáticos, sino que pueden ser dirigidos mediante la educación. El maestro, entonces, tendría la tarea de ayudar al niño a ordenar sus ideas, evitar asociaciones incoherentes y favorecer conexiones más claras, útiles. Por eso Pino afirma que se deben "dirigirlas y encausarlas de acuerdo con nuestra naturaleza de animal racional" (Pino & Domo, 1936, p. 14). En términos pedagógicos, esto implica que enseñar también consiste en formar hábitos de pensamiento.

Siguiendo con el abordaje del archivo se presenta un informe de Manuel Cuello de Rio, Alfredo López Duran, Conrado Gonzáles Mejía y Fernán Caballero Vivas para el Curso de Psicología Infantil de la sección de Pedagogía dirigido por el profesor Dr. Socarras sobre la *aplicación de test de Frankl y K. Wollf a 3 niños y 3 niñas* identificando algunos vacíos en su aplicación, adaptación e interpretación, así como la veracidad de las edades de los examinados y la rigurosidad que se podría tener bajo la especificidad de ser un abordaje vía entrenamiento. A su vez, se realizaron consideraciones previas sobre el significado y valor de las pruebas mentales.

Se identifican de acuerdo a los resultados varios niños como super-dotados y super- normales, lo cual implica la necesidad de seguimiento al desarrollo de dichos niños examinados para contrastar la veracidad de los resultados de la aplicación de test que, de acuerdo a los examinadores podría estar relacionado con herencia psicofísica. Durante todo el análisis presentado cada resultado no se presenta como certeza, se realizan aclaraciones sobre la veracidad de los resultados y la necesidad de hacer seguimiento a los diferentes casos examinados para así clarificar los mismos.

A continuación, presentamos algunos aparates del informe realizado por los estudiantes:

> ¿Qué es un test? Es una prueba a que se somete un individuo para saber cómo y en qué medida reacciona a diversos estímulos, dando así a conocer su desarrollo intelectual, memoria, sus aptitudes manuales y la especial dirección de ellos [...] Pero estas pruebas tienen un valor exacto [...] No [...] La hora, la actitud del experimentador, el funcionamiento de las glándulas endocrinas y muchos factores más hacen variar cualitativa y cuantitativamente las reacciones. (Cuello et al., 1936, p. 1

Se expone en el trabajo cómo los tests permitían identificar a través de la exposición del individuo a diversidad de estímulos el grado de desarrollo intelectual y sus aptitudes manuales para así buscar un adecuado direccionamiento. Es de resaltar que si bien se le atribuía relevancia a los resultados de los test se cuestionaba su veracidad en tato, se podía considerar sus resultados una de varias probabilidades, dado que se consideraba al individuo como un producto inacabado y dinámico. También se indica que el horario, la actitud de experimentador, factores biológicos, entre otros, incidían en las reacciones de los individuos.

Se cuestiona la necesidad de aplicación de tests a niños de la masa trabajadora colombiana, dado que se sugiere que este segmento de la población por sus condiciones materiales presenta

características patológicas, las cuales suponen un proceso de higienización. Siendo así como las afectaciones en el desarrollo intelectual, de memoria y manual son de acuerdo a ello, inherentes a la condición social y económica menos favorecida. Sin embargo, pese a las precauciones de su pertinencia y aplicación si se establece la necesidad sobre su conocimiento, de manera particular del test de Ballard como herramienta para solucionar el problema de la clasificación escolar de manera científica.

> ¿Es de necesidad imperiosa la aplicación de tests al niño colombiano? Nosotros no negamos ni afirmamos esta necesidad. Para las clases acomodadas, cuyos medios de vida permiten gozar de salud perfecta a los individuos, lo consideramos necesario. Pero para los hijos de la gran masa de trabajadores juzgamos inútil este trabajo. Porque ésta clase, por sus condiciones de vida presenta muy de bulto características patológicas cuya apreciación no nos es interesante. Lo importante para esta clase es dirigir la acción del Estado había la consecución de mejores medios de vida, lo que implica especialmente para nuestro caso su higienización. (Cuello et al.,1936, p.1

Se presenta como parte del trabajo de aplicación de test un informe sobre el trabajo realizado en el que se generan precisiones frente a las reservas que se tienen para determinar la veracidad de los mismos, dado que se presentan variables como la experticia de los examinadores en el manejo riguroso en la aplicación de test, el hallazgo de varios resultados de niños super- dotados y la confiabilidad de las edades de los niños examinados.

> A este primer trabajo sobre las pruebas mentales no le concedemos un valor absolutamente riguroso tanto porque lo hemos hecho vía entrenamiento como por las deficiencias que acaso tengamos en su aplicación, en su interpretación a lo cual se une nuestra desconfianza a los datos que sobre las edades nos fueron suministrados (…) Así, no es de extrañar que aparezcan

> algunos niños como superdotados. Sin embargo, hechas esas reservas y considerando como correctos los resultados obtenidos daremos a continuación las apreciaciones que nos sugiere la valoración cuantitativa y cuantitativa de los examinados. (Cuello et al., 1936, p.1)

En cuanto a los seis examinado en el presente estudio nos detendremos en cuatro de ellos Gustavo Peña, Dolores Quintero, Beatriz Peñuela y Salvador Suárez, dado que brinda algunas pistas de comprensión sobre el análisis de resultados realizados por los estudiantes.

Sobre Gustavo peña:

> Este es el primero de los niños examinados y aparece como super- dotado. Este hecho es una invitación a proseguir las investigaciones sobre su desarrollo para tratar de comprobar hasta dónde puede ser cierto el resultado de nuestro examen (…) Posiblemente puede ser el resultado positivo de su herencia psicofísica. (Cuello et al., p.2)

La veracidad de resultados como predictiva de los niveles de inteligencia a temprana edad, constituye un elemento a poner en cuestión, dado que se sugiere la necesidad de evaluar progresivamente a los niños examinados. Se advierte entonces que los resultados de un test no son necesariamente estáticos y se pone en duda la validez predictiva a largo plazo los test en población infantil. A saber, el examen longitudinal en diferentes edades podría dar mayor rigurosidad a los estudios aplicados con test.

Sobre Dolores Quintero:

> Nosotros atribuimos las deficiencias sensoriales a que su vida intrauterina solo duro siete meses, o que a deficiencias de alimentación el proceso evolutivo de su mielinización no haya alcanzado el grado que le corresponde a su edad. Esta anormalidad es correlativa con los resultados arrojados en las pruebas sobre manipulación del material. (Cuello et al.,1936, p.2)

El proceso de mielinización, es mediante el cual el sistema nervioso recubre las neuronas con mielina. Este recubrimiento, propicia que los impulsos nerviosos sean más eficientes, rápidos y coordinados. Es de notar que dicho proceso inicia desde el nacimiento hasta la adultez. Es decir, que cuando el proceso de mielinización no se desarrolla adecuadamente puede afectar la forma en la que el cerebro recibe e interpreta la información sensorial.

Sober Beatriz Peñuela:

> Los resultados obtenidos del examen practicado en esta niña la señalan como super- normal, sin embargo, de podérsele anotar el hecho de una deficiencia aún cuando natural por tratarse del cuarto mes en la manipulación del material (…) Remarcamos que merecería ser observada en los meses subsiguientes para ser más exactos en nuestras apreciaciones con esta niña (Cuello et al., 1936, p. 3)

La aplicación de test se realizaba de manera temprana y este particular, hacía todavía más complejo el análisis de los resultados y su veracidad. Dado lo prematuro de su desarrollo y el desarrollo de sus capacidades. Estos test estarían relacionados más con la identificación de algunos rasgos de las reacciones físicas, reflejos, respuestas a estímulos, más no a una capacidad intelectual general. Sin desconocer también, que factores externos pueden influir bastante en las respuestas de los niños y niñas examinados.

Sobre Salvador Suarez:

> El coeficiente evolutivo de este niño lo sitúa ligeramente por debajo de lo normal, pero rigurosamente puede ser considerado como normal si se tiene en cuenta que apenas son tres cetésimos lo que le faltan para la unidad. (Cuello et al., 1936, p.3)

Así las cosas, los resultados cuantitativos en la aplicación de pruebas determinaban en qué

escalas de valoración cualitativa se encontraban los niños y niñas examinados, los cuales se caracterizaban por unas cualidades psicofísicas específicas y unas clasificaciones particulares de acuerdo al tipo de test de inteligencia que se empleara.

Dentro de los trabajos identificados como archivo primario de la presente investigación se encontró también la aplicación por parte de Ramon Renowitzky, Saulo Sánchez Cardona y Bernan Caballero Vives de las *Pruebas mentales de Terman para niños entre 7 y 10 años* de edad en los que se caracterizaron un total de 12 ítems a tener en cuenta en el estudio realizado: local, hora, tiempo, materiales, valoración, respuestas, modificación de los tests, confianza del niño, la iniciación de los test, la atención, la asociación y la memoria, así como la presentación de conclusiones.

Para el desarrollo de pruebas se tenían en cuenta una serie de características que permitieran que las pruebas se llevaran a cabo con las condiciones óptimas y que garantizaran la nulidad u optimización de factores externos como variables a tener en cuenta. A su vez, se plantea, entre otros en este informe la importancia del nivel de escolaridad y la extracción económica de los niños y niñas son factores determinantes para el desarrollo de las pruebas, a su vez, se pone de presente las barreras del lenguaje que suponen pruebas extranjeras y la adquisición del código lecto escritor por parte de los examinados para su óptimo desarrollo. A continuación, se presentarán algunos de los ítems relacionados para la interpretación y análisis realizado de la implementación de las pruebas como parte del Informe presentado por los estudiantes del Curso de Psicología Infantil:

Era importante como parte del alistamiento para la aplicación de pruebas contar con un espacio que pudiera garantizar la no presencia de elementos externos que pudieran alterar e influir en el desarrollo de las mismas. “Local: Señalese como condiciones para un buen local, el que este carezca de objetos que puedan atraer la atención del examinando, así como la ausencia de todo ruido que pueda perturbar la tranquilidad del examen”. (Renowitzky et al.,1936, p. 1).

Por otra parte, se tiene en cuenta la hora y el material de implementación de la prueba como otros indicadores a considerar. No se explica por qué la elección o preferencia de aplicación de pruebas en las horas de la mañana. También se relaciona como factores externos la presencia de personas constantemente durante el desarrollo de la prueba como un factor que impedía el óptimo desarrollo de la misma, sin embargo, se estima que de no tener este factor se podría realizar en un tiempo estimado de 40 minutos o menos, lo cual supone un corto tiempo para con veracidad determinar las capacidades mentales de los examinados.

De otra parte, se describe que se requiere de material concreto para la implementación de pruebas que no eran de fácil acceso. Motivo por el cual se toma la decisión de realizarla con otro tipo de material que para los examinadores era la explicación principal de la no realización efectiva de dicho item de manipulación de material. Es de notar que el empleo de puzzel o crucigramas ya se empezaba a efectuar como parte de la realización de tareas, sin embargo, no se amplía información respecto al tipo de crucigrama. Es de notar que por sí mismos la realización de crucigramas no constituyen una forma de medición mental, pero si pueden permitir identificar memoria semántica, lenguaje y vocabulario, atención, concentración. Hasta aquí podemos identificar que ya no solo se desarrolla la prueba en términos de manipulación del material y la exploración sensorial sino procesos de pensamiento más complejo.

> Hora: Tratamos de seguir el consejo de utilizar, con preferencia, las de la mañana (…) Tiempo: Durante el tiempo nos veíamos interrumpidos por los maestros, los que a cada momento entraban al salón de trabajos. Pero por las anotaciones hechas podemos concluir que para el examen a cada niño, empleamos un término de 40 minutos. En nuestra opinión que adquiriendo la práctica indispensable en el uso del resumen-adaptación, puede verificarse el examen en menos tiempo (…) Material: No fue fácil conseguir todo el material apropiado.

> Para la ordenación de pesos (año IX-2), usamos unos cubos que no tienen los gramos indicados por Binet. A esto atribuimos que la mayoría de los niños no resolvieran dicha prueba. Anotamos que el puzzle fue resuelto por la mayoría en un tiempo mucho mayor que el indicado (Renowitzky et al.,1936, p.1)

Las condiciones de aplicación de las pruebas propiciaron que se definiera concluir que la clasificación era "normal". Se describe durante el informe que la población examinada corresponde a niños y niñas que hacen parte de un grupo social bajo de la Escuela Anexa de la Facultad de Educación y de otra Escuela con población en similares condiciones. Finalmente, se concluye que se deben hacer ajustes o modificaciones a la prueba de Terman, pero no por motivos del material y su poco acceso como se ejemplifico anteriormente, sino por la capacidad mental de la población en Colombia.

Sobre la valoración, Renowitzky afirma:

> Valoración: Fue hecha de acuerdo colas tablas de Terman. Nos obstante las malas decisiones en que fue llevado acabo el examen, los examinados han quedado dentro de las cifras que señalan los "normales" (…) Con el debido respeto, dada nuestra inexperiencia, en esta clase de trabajo. Pero con la sinceridad que nos dan nuestros conocimientos psicológicos, creemos que el test de Terman debe sufrir modificaciones psicológicas, creemos que el test de Terman debe sufrir modificaciones para su aplicación en nuestro país. La razón está en el grado de desenvolvimiento mental de nuestra raza y de nuestro medio (Renowitzky et al., 1936, p. 1)

Por otra parte, implica que plantear pruebas que implique leer y escribir en población que no tiene manejo del código lecto escritor implica diversas dificultades metodológicas y generan sesgo para la identificación de capacidades mentales. Por ejemplo, no pueden comprender las instrucciones, el manejo de vocabulario y la interpretación de enunciados.

> Nuestros niños de las clases inferiores no saben leer en su mayoría, y de ello no son responsables. Además, si la valoración tiene por objetivo determinar el cociente intelectual, ésta debe basarse en el vocabulario mínimo de cada región. En el Terman existen palabras desconocidas por los niños colombianos. (Renowitzky et al., 1936, p. 2)

En cuanto a generar un clima de confianza durante la aplicación de pruebas mentales a niños y niñas constituía, una importante premisa metodológica, dado que la aplicación de las mismas, se pueden considerar como un escenario desconocido que puede derivar en situaciones emocionales que pueden vedar el desarrollo de los examinados. Finalmente, en la interpretación de resultados de las pruebas realizadas se infiere que es el papel de la escolaridad tardía de los niños y niñas examinados sugiere una desventaja, tanto por lo relacionado al manejo lecto escritor como por lo que supone desconocimiento de espacios que sugieren dinámicas de examen y valoración al desarrollo.

Ahora bien, en la Escuela Normal Superior en 1936, se presentan las instrucciones completas e indicadores a evaluar en la *Prueba colectiva de Ballard para niños de 5 a 14 años*. La cual, buscaba medir la inteligencia en general teniendo en cuenta la atención, memoria, seguimiento de instrucciones, comprensión textual y razonamiento verbal, numérico y abstracto. Para ello, se realizan 100 preguntas que se realizan a nivel grupal y con un tiempo determinado de 60 minutos. Se anexará una tabla con la información preguntada ya que por su relevancia en cuanto fue trascrito completamente en la clase de formación de maestros compartimos el cuestionario:

Tabla 1

Prueba colectiva

N.º	Ítem o pregunta	Respuesta esperada	Tiempo
1	¿Cuántos pies tiene un taburete de tres pies?	3	—

2	Las ovejas negras nos dan lana negra. ¿Cuál es el color de la leche que nos da una vaca negra?	Blanco	—
3	Si usted quiere hacer un regalo a su mamá, ¿cuál de estos objetos escogería: un balón, una muñeca, un par de guantes o una pelota? Escriba una palabra solamente.	Guantes	15 s
4	Duro es lo contrario de blando; ¿qué es lo contrario de húmedo?	Seco	—
5	Cuatro de estas palabras significan cosas de la misma especie, pero una significa cosa diferente: pensamiento, violeta, rosa, león, margarita. Escriba la palabra que es diferente.	León	15 s
6	Voy a decir algunos números. Cuando yo termine, escriba los números: 2, 7, 4, 5.	2, 7, 4, 5	—
7	Cuatro de estas palabras significan cosas de la misma especie, pero una significa cosa diferente: gato, perro, libro, caballo, cordero. ¿Cuál es la que significa cosa diferente?	Libro	15 s
8	En una comida, Pablo ha comido más que Juan, y Luis más que Pablo. ¿Quién ha comido menos?	Juan	15 s
9	¿Cuál es el día anterior al domingo? Escriba solamente la primera letra del nombre del día.	S	—
10	Cuatro de estas palabras significan cosas de la misma especie, y una significa cosa diferente: atún, sardinas, lobo, salchichón, salmón. Escriba la que significa cosa diferente.	Lobo	15 s
11	María es más vieja que Juana y Ana es más joven que Juana. ¿Quién es la más vieja?	María	15 s
12	Un niño mira por entre una cerca un campo completo y ve seis corderos. Su hermana también mira y ve también ese número. ¿Cuántos corderos hay en el campo?	6	—
13	¿Qué es lo contrario de dormido?	Despierto	—
14	Diga si es verdadero o falso el sentido de este epitafio: “Aquí reposa el cuerpo de Juan, que se perdió en el mar y no fue hallado jamás”.	Falso	15 s
15	Dos viajeros están a doce kilómetros de Bogotá. ¿Cuántos kilómetros deberá andar cada uno para llegar a Bogotá?	12	—
16	¿Cuál es la menor cantidad de fósforos que se necesita para hacer un cuadrado, sin dividir ninguno de los fósforos?	4	—
17	¿Qué es lo contrario de barato?	Caro	—
18	¿Qué es lo contrario de alto?	Bajo	—
19	¿Qué es lo contrario de estrecho?	Ancho	—
20	¿Por qué las personas llevan su reloj en la muñeca? ¿Porque no tienen bolsillos, porque son	Más cómodo	15 s

	traviesas o porque es más cómodo?		
21	¿Cuántos metros puede recorrer un hombre en una hora: 5 metros, 50 metros, 500 metros o 5.000 metros?	5.000 metros	15 s
22	Diga la palabra “Víctor” y deletrearla. Escriba las dos letras de la mitad.	ct	—
23	Si su papá no fuma, ¿qué escogería usted para regalarle de estos objetos: una pipa, un bastón, una caja de cigarros o una mantilla?	Bastón	—
24	Haga con estas palabras una frase correcta y exacta y escriba solamente la última palabra de ella: reloj, hora, un, la, marca.	Hora	15 s
25	¿Por qué las carreteras son altas en el centro y bajas en las orillas? ¿Es para que el agua pueda correr bien, para que los conductores puedan ver bien, porque así son más bonitas o para evitar accidentes?	Correr	15 s
26	Dicte el profesor las cifras una sola vez, a la velocidad de una por segundo: 4, 5, 6, 7. ¿Cuál es el número que sigue en esta serie de cifras?	5	—
27	Escríbanse en el tablero los números: 9, 8, 7, 6.	—	15 s
28	Al otro lado de la tierra, ¿las gentes se sostienen sobre su cabeza, sobre sus pies o sobre sus manos?	Pies	15 s
29	Cuando en un almacén le devuelven a usted demasiado dinero, ¿qué es necesario hacer? ¿Comprar chocolate, decir que se han equivocado o entregar el dinero a su mamá?	Decir	15 s
30	Escriba la palabra del medio en la frase siguiente: “El niñito recibe un juguete”.	Recibe	—
31	¿Por qué la hierba es buen alimento para las vacas? ¿Porque es verde, porque no es cara o porque es su alimento natural?	Natural	15 s
32	Cuatro de estas palabras significan cosas de la misma especie, pero una significa cosa diferente: feliz, divertido, contento, triste, gozoso.	Triste	15 s
33	¿Cuántas patas tiene un avestruz?	Dos	—
34	Escriba la palabra cuyo significado se acerca más a “hierba”: instrumento, muchacho, piedra, planta.	Planta	15 s
35	Dicte el profesor las letras una sola vez, a la velocidad de una por segundo: f, h, p, t, r.	f, h, p, t, r	—
36	Cuatro de estas palabras significan cosas de la misma especie, y una significa cosa diferente: pan, carne, papas, agua, queso.	Agua	15 s

37	Cuatro de estas palabras significan cosas de la misma especie: padre, madre, tía, hermana, sobrina.	Padre	15 s
38	Haga con estas palabras una frase correcta y exacta y escriba la última palabra de la frase: los ratones, los gatos, atrapan, a.	Ratones	15 s
39	Haga con estas palabras una frase correcta y exacta y escriba la última palabra de esa frase: una, Alvarito, hermana, tiene.	Hermana	15 s
40	Escriba la palabra que designa la cosa que siempre se encuentra en mayor cantidad en un pueblo: coches, carros, caballos, casas, humo.	Casas	15 s
41	Cuatro de estas palabras significan cosas de la misma especie: verde, rojo, adiós, amarillo, azul.	Adiós	15 s
42	Escriba las cifras: 6, 3, 5, 0, 7, 2.	6, 3, 5, 0, 7, 2	—
43	¿Cuál es el número después de 15?	17	—
44	¿Cuál es el día que queda más cerca al domingo: miércoles o viernes?	Viernes	15 s
45	¿Dónde tiene su origen la miel? ¿En las abejas, en el azúcar, en los panales o en las flores?	Flores	15 s
46	Escriba el número que es inexacto en esta serie y que no debería estar en ella: 10, 8, 6, 5, 4, 2.	5	20 s
47	Escriba el número que es inexacto en esta serie: 3, 6, 7, 9, 12, 15.	7	20 s
48	Escriba las letras: O, E, W, I, R, N.	O, E, W, I, R, N	—
49	Manzana, pera y cereza: estas tres cosas se parecen. Busque la cosa que se parezca más entre estas palabras: hierba, ciruela, hoja, árbol, nuez.	Ciruela	15 s
50	Haga con estas palabras una frase correcta y exacta y escriba la primera y la última palabra de esta frase: descansaban, un, tres, árbol, cuervos, sobre, negros.	Tres; árbol	15 s
51	Haga con estas palabras una frase correcta y exacta y escriba la primera y la última palabra de esta frase: puede, una, Juan, barqueta, excursión, hacer, en.	Juan; excursión	—
52	Escriba el número siguiente en esta serie: 5, 10, 15, 20.	25	20 s
53	Si una vela gasta dos horas en quemarse, ¿cuánto gastarán dos velas que se han prendido al tiempo?	2	—
54	En esta serie hay un número que no está bien. Escríbalo: 2, 4, 5, 6, 8, 10.	5	15 s
55	En esta serie hay un número que no está bien. Escríbalo: 8, 9, 7, 6, 5, 4.	9	20 s

56	Ordene mentalmente estos números por orden de valor y escriba el que queda en la mitad: 81, 64, 15, 39, 42.	42	30 s
57	Juan habita en cuatro poblaciones, sucesivamente, permaneciendo en cada una diez años. ¿Es eso posible o imposible?	Posible	15 s
58	Un niñito tuvo que ensayar tres veces para hacer estallar un cohete. ¿Cuándo estalló? ¿Al primero, al segundo o al tercer ensayo?	Tercero	15 s
59	Escriba los números: 1, 4, 7, 3, 9, 6, 0.	1, 4, 7, 3, 9, 6, 0	—
60	Escriba la palabra que designa lo que un gato tiene siempre: cinta, nariz, piel, limpieza, ratón, leche.	Piel	15 s
61	En esta serie hay un número que no está bien y no debería estar allí. Escríbalo: 1, 3, 5, 7, 8, 9.	8	20 s
62	En una calle todas las casas son de la misma longitud; los números impares están de un lado y los pares del otro. Las dos series comienzan en el mismo extremo de la calle. ¿Cuál número quedará al frente del número 6?	5	30 s
63	Forme con estas palabras una frase correcta y ejecute lo que ella indique: del, primera, alfabeto, la, escriba, letra.	a	15 s
64	¿Cuál es el número siguiente en esta serie: 2, 4, 6, 8?	10	20 s
65	Escriba la palabra que designa lo que se encuentra siempre en una silla: cuero, madera, asiento, escultura.	Asiento	15 s
66	Forme una frase correcta con estas palabras y ejecute lo que indica: papel, sobre, cruz, una, su, haga.	+	15 s
67	Complete la frase: “Los niños ___ se manejan mal, deben ser castigados”.	que	—
68	En esta serie hay un número que no debería estar. Escríbalo: 1, 2, 3, 4, 8, 5.	8	20 s
69	Comenzó a llover ayer de mañana y ha durado tres días sin escampar. ¿Es eso probable, posible o imposible?	Imposible	15 s
70	¿Cuál es el número siguiente en esta serie: 1, 3, 5, 7?	9	20 s
71	¿Cuál es ordinariamente el más caliente de estos cuatro meses: marzo, mayo, diciembre u octubre?	Diciembre	15 s
72	Pedro habita sucesivamente tres poblaciones, quedándose en cada una tres años más que en cada una de las otras. ¿Es eso posible o imposible?	Imposible	15 s

73	¿Cuál es ordinariamente el más ventoso de estos cuatro meses: agosto, enero, marzo o abril?	Agosto	15 s
74	Escriba la palabra cuyo significado se aproxima más a estas tres: muñeca, raqueta, bolas. Opciones: vestido, pelota, pastel, botones, cuadros.	Pelota	15 s
75	¿Qué es lo más pesado, medio kilo de plomo o un kilogramo de plumas?	Plumas	15 s
76	¿Por qué no vemos las estrellas durante el día? ¿Porque están detrás de las nubes, porque las nubes las tapan, porque son tan débiles frente al sol o porque están al otro lado de la tierra?	Débiles	15 s
77	¿Un lagarto es un pez, pájaro, reptil o insecto?	Reptil	15 s
78	Escriba la palabra cuyo significado es más preciso para estas tres: carbón, tizón, hollín. Opciones: madera, lluvia, árbol, alquitrán, fuego.	Alquitrán	15 s
79	¿Cuántos bombones de dos centavos hay en una docena?	12	—
80	Escriba la palabra que indica lo que hay siempre en la felicidad: risa, sonrisa, agitación, satisfacción.	Satisfacción	15 s
81	Escriba la palabra que indica lo que hay siempre en la pereza: miseria, indolencia, felicidad, sueño.	Indolencia	15 s
82	Escriba la penúltima letra de la penúltima palabra de esta frase: “María tenía un pequeño gato”.	ñ	—
83	Un coche tiene cuatro ruedas del mismo tamaño: las de delante tienen cada una 16 radios y las de detrás cada una 12 radios. Cuando el coche anda, ¿cuáles son los radios que se mueven más aprisa?	Iguales	15 s
84	¿Qué es más ancho, un pedazo de cordón, de cinta o de liga? Si cree que son iguales, escriba “igual”; si no sabe decirlo sin verlos, escriba “0”.	0	15 s
85	Escriba la palabra cuyo significado es más parecido a estas tres: sombrero, saco, calzado. Opciones: libro, cabeza, casa, bastón, corbata.	Corbata	15 s
86	¿Cuáles son los dos números siguientes en esta serie: 8, 8, 6, 6?	4, 4	20 s
87	Escriba la palabra que expresa mejor lo que es Júpiter: Dios, rey, héroe, cantor.	Dios	15 s
88	¿Qué es conmigo el hijo de la hermana de mi madre? Escriba la palabra con la mejor ortografía que usted pueda.	Primo hermano	—
89	¿Qué es más grande, un pedazo de tiza o de carbón? Si usted no sabe decirlo sin verlos, escriba “0”.	0	15 s

90	Cuatro de estas palabras significan cosas de la misma especie, y una significa cosa diferente: manzana, naranja, chirimoya, durazno, granadilla.	Durazno	20 s
91	¿Es esta indicación correcta o equivocada?: “Las papas deben ser hervidas siempre en agua fría”.	Equivocada	15 s
92	En esta serie hay un número que no está bien. Escríbalo: 1, 2, 4, 8, 10, 16.	10	20 s
93	Escriba la palabra que mejor expresa lo que es un soneto: canto, poeta, cuento, novela.	Poema	15 s
94	En una familia hay tres niños y cada uno de ellos tiene solamente una hermana. ¿Cuántos son entre hermanos y hermanas?	4	—
95	¿Qué es conmigo la hija de mi hermana?	Sobrina	—
96	¿Cuál es el número siguiente en esta serie: 1, 2, 4, 8?	16	20 s
97	¿Cuál es el número siguiente en esta serie: 1, 2, 4, 7?	11	20 s
98	¿Cuántos abuelos tiene usted entre vivos y muertos?	4	—
99	Escriba la palabra que expresa mejor lo que es enojo: prisión, pez, cólera, museo.	Cólera	15 s
100	Escriba la palabra que expresa mejor lo que es silvestre: metálico, feliz, forestal, insolado.	Forestal	15 s

Nota. Transcrito de Forestal (1936, pp. 1-7)

El archivo que en esta investigación se ha relacionado con baterías de test, pruebas mentales o de medición de inteligencia, corresponde en buena parte a trabajos realizados por estudiantes de las facultades de educación o abordaje en publicaciones de revistas del campo educativo que mencionan este tipo de pruebas. A saber, sus bondades, aportes y pertinencia en el aula son lugares comunes para su abordaje, sin embargo, no se muestran en su totalidad las pruebas en mención, siendo muy valioso el archivo que ubica en el Curso de Pedagogía Infantil de la Escuela Normal Superior la Prueba Colectiva de Ballard para niños entre 5 y 14 años completa, así como las indicaciones para su implementación. Es por ello, que se decide compartir la totalidad de la prueba para poder ampliar información al respecto.

El Test Colectivo de Ballard permitía en cierta medida valorar el desarrollo cognitivo a través

de la identificación de capacidades de resolución de problemas cotidianos, la asociación, comprensión verbal, conocimientos generales, razonamiento lógico y relaciones de comparación o contraste, secuencias numéricas y lógicas y comprensión verbal. Es de notar que el test establece unos tiempos determinados para su desarrollo en cada pregunta que oscilan entre los 15 y 30 segundos, los enunciados son cortos y concretos, lo cual propicia una respuesta del examinado más rápida, las preguntas tienden a tener respuestas cerradas. También se encuentra que hay preguntas que de acuerdo a su lenguaje no están adaptadas al contexto colombiano y precisan de ajustes, del mismo modo, es importante tener en cuenta el nivel de escolaridad que tengan los examinados y no exclusivamente la edad como factor determinante en la valoración.

Ahora bien, en el mismo Curso J. C Arroyave (1936) presenta las recomendaciones textuales generales para elaborar *una Ficha de Observación de acuerdo a la Inspección de Enseñanza secundaria.* Las siguientes recomendaciones constituyen recomendaciones puntuales frente al uso mismo de las fichas en cuanto a su finalidad en la que buscan recoger una observación cuidadosa del niño para valorarlo en su justa medida, también se espera que en los centros de enseñanza secundaria o de segunda enseñanza se diligencien los datos recolectados de manera adecuada. Compartimos por su valor también su contenido:

Sobre las fichas de observación, Arroyave (1936) hace las siguientes precisiones:

Una ficha de observación equivale a una línea de puntos, desde los cuales se puede observar al niño, en vía de conocerlo. La importancia de este conocimiento es de una evidencia absoluta: “No podemos educar al niño sin conocerlo”.

El maestro estaba acostumbrado a juzgar al niño conforme a su criterio, sin cortar con que la naturaleza del educando era perfectamente distinta a la suya. Este es uno de los grandes errores en

que todavía incurren la mayor parte de los institutores colombianos tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Este error ha sido norma de conducta debido al desconocimiento casi completo de la naturaleza infantil. Claro está que este conocimiento no lo podía dar una psicología intelectualista, basada sobre una lógica adulta, y ni siquiera común sino hipotética, tradicional y dogmática, en consecuencia, del dominio de cerebros privilegiados.

Los dos grandes procedimientos de la psicología moderna han revaluado en gran parte el viejo criterio y modificado la apreciación y valoración de la conducta humana. La observación y la experimentación han sacado de la conciencia humana tesoros que antes no se conocían. Estas dos fuentes de estudio nos han dado un conocimiento justo y menos acomodaticio, de los procesos de la educación.

Cada edad nos da un conocimiento distinto de las cosas y modifica nuestro criterio al respecto de ellas. El niño ve el mundo de una manera diferente al adolescente, al joven y al adulto. Mientras el institutor no conozca la visión que el niño tiene del mundo, su criterio de la educación será errado.

La Inspección Nacional de Enseñanza Secundaria ha enviado a varios establecimientos hojas en esquema, con algunos datos que deben ser llenados. El objeto de estas hojas es doble: se quiere que el institutor se acostumbre a observar al niño, para conocerlo mejor y poderlo apreciar y valorar en su justa medida. También se quiere que el institutor envíe al Ministerio los datos bien tomados, para saber el estado orgánico, mental, económico y educativo del personal que actualmente se forma en los colegios y demás establecimientos de segunda enseñanza. Este conocimiento se requiere para poder obrar acertadamente con las grandes medidas que se propone adoptar el Ministerio de Educación.

Entre los datos que se solicitan hay algunos que vamos a agrupar en una “línea de

observación o ficha". Estos datos son los siguientes: "memoria", "atención", "imaginación", "razonamiento", "comprensión", "juicio crítico", "reflexión", "observación", "intereses predominantes" e "iniciativas".

Antes de dar la manera como deben hacerse estas observaciones en el estudiante, vamos a hacer una explicación sobre cada uno de los datos, para que el maestro sepa a qué atener-se en la apreciación que de ellos haga. Por "memoria" entendemos en este caso, el simple poder retentivo. Por "atención", la aplicación de la mente a determinado aspecto o núcleo de cosas. (Nos interesa conocer su bondad). La "imaginación", la capacidad de reunir (creando o componiendo) con relación a una idea, varias imágenes. El "razonamiento", la capacidad de análisis ordenado con relación al esclarecimiento de un problema cualquiera, en vía de resolverlo. La "comprensión", el poder de conocimiento que se tiene con relación a cosas en combinación. "Juicio crítico", la capacidad de análisis y ordenación de conceptos, con relación a la bondad de un hecho. "Reflexión", la capacidad de análisis y clasificación de conceptos con relación a las causas y los efectos de un hecho. La "observación", el poder para conocer en la realidad, todos o algunos de aspectos de una cosa. "Intereses predominantes", los diversos tipos de conducta que desencadenan las necesidades del sujeto. "Iniciativas", el poder de asociar cosas realizables con relación a un problema. (En las iniciativas se valora el número y la clase de ellas).

A continuación, damos uno de los procedimientos para descubrir estas capacidades en los discípulos. Es un cuestionario a manera de test, que comprende diez problemas para resolver. El institutor debe estudiar con anterioridad el cuestionario y la forma de aplicación más conveniente, ya sea individual o colectivamente. En este último caso el número de alumnos no debe pasar de 30.

Cada estudiante debe anotar sus respuestas en una hoja previamente elaborada, conforme al

modelo que se incluye al final, para evitar confusiones en el orden de su anotación. La persona que debe verificar la prueba debe tener conocimientos generales de psicología y técnica experimental; ser un sagaz observador y haber realizado estudios sobre los niños. Se requieren igualmente hábitos de estudio en esta persona y un gran criterio de apreciación.

Cada pregunta tiene una escala de valoración de 1 a 10. La calificación de cada pregunta está al criterio de apreciación y la experiencia del examinador. Con los resultados obtenidos por cada estudiante se saca un "perfil individual". Con los resultados obtenidos por todo el grupo se saca un "perfil colectivo", que sería el que interesaría a la directora o director del establecimiento y las entidades oficiales que desearan una información.

El ejemplo de un "perfil colectivo": gráfico de perfil colectivo con calificaciones del 1 al 10 en el eje vertical, y capacidades: "memoria", "atención", "imaginación", "razonamiento", "comprensión", "juicio crítico", "reflexión", "observación", "intereses predominantes" e "iniciativas" en el eje horizontal, con línea de tendencia.

La fórmula para sacar las calificaciones globales: C = (S de C I) / (No de A). C representa en la fórmula, calificación de una capacidad. S de C I representa la suma de calificaciones individuales de un mismo tipo de capacidad. No de A representa el número de alumnos examinados.

En el "perfil colectivo" se puede ver también la correlación. El "perfil colectivo" da un índice de capacidades generales de sumo interés. La prueba debe verificarse en un salón amplio y tranquilo, de las nueve de la mañana o las tres de la tarde, en adelante. (Arroyave, 1936, pp. 2-8)

La prueba debe verificarse en un salón amplio y tranquilo, de las nueve de la mañana o las tres de la tarde, en adelante. A continuación, se muestra el cuestionario:

Tabla 2

Cuestionario

N.º	Instrucción / contenido del cuestionario	Tiempo / indicación
I	Voy a dictarles 30 palabras muy fáciles a las que Uds. pondrán mucho cuidado procurando grabarlas lo mejor que les sea posible. Inmediatamente termine y les diga: "pueden escribir", cada una anota en su papel las que recuerde, sin orden alguno.	—
I	Las palabras son las siguientes: TAMBOR CORTINA CINTURA CAFE ESCUELA PARIENTE SOL JARDIN SOMBRERO AGRICULTOR BIGOTE FAVOR COLOR CASA RIO NARANJA SILLA CARNERO ESPEJO COCHE AZUL PIEDRA JABON HOTEL CABALLO INSECTO TOCADOR BAILE SOLDADO PUERTA.	Se conceden dos minutos y medio para la anotación de las palabras que recuerde. Cada palabra debe pronunciarse muy bien y en la serie se debe llevar un ritmo de una por segundo.
II	Ahora les voy a dictar muchas letras, pero siempre que oigan la A o la E apuntan una raya corta. Empecemos: A O U E O R O A S / A O A T A U D U R / S U B A U U A U E / C E U R S A U E U / A E U E I C U I D / E U E T U A E O E / R U R P E A U D E / T B E A U R E S U	Se deben dictar a la velocidad de una por segundo.
III	Describan Uds con todo el gusto lo que es UN ATARDECER EN NAPOLES, como si lo hubieran visto.	Se conceden cuatro minutos.
IV	A continuación, Uds deben contestar CORRECTO o INCORRECTO, según sea el significado de los razonamientos que les voy a poner. Se escribe el primero y se deja que contesten rápidamente, después se escribe el segundo etc.	—
IV-a	Guillermo es más bajo que Antonio; Jaime es más bajo que Guillermo; por lo tanto, Antonio es más bajo que Jaime. CORRECTO o INCORRECTO.	—
IV-b	La plata es más pesada que el hierro; el cobre es más ligero que la plata; por lo tanto, el hierro es más pesado que el cobre. CORRECTO o INCORRECTO.	—
IV-c	"A PEQUEÑAS CAUSAS GRANDES EFECTOS". Marque dos de las afirmaciones siguientes, cuyo significado se asemeje más al del proverbio citado: 1- De pequeñas fuentes salen grandes ríos. 2- La excepción prueba la regla. 3- Cuando el río suena piedras lleva. 4- Una simple cerilla sirve para destruir un palacio.	—

IV-d	Escriba las dos palabras que más se parecen en esta serie: BAUL REY DINERO ABANICO SUBDITO PERLA CHEQUE ROPA.	Se conceden 20 segundos para contestar.
IV-e	Dentro de una caja hay dos cajas, dentro de cada una de estas dos cajas hay tres cajas y dentro de cada una de estas tres hay cuatro cajas. ¿Cuántas cajas hay por todas?	Se conceden 60 segundos para contestar.
V	Escriba dos palabras que tengan la misma relación de: JUEZ y JUSTICIA.	Se conceden 30 segundos para contestar.
VI	Porqué la cultura europea vive del salvajismo africano. Escoja y escriba una de las razones que siguen: a) Porque el pueblo más culto debe esclavizar al más salvaje. b) Porque el blanco es más inteligente que el negro. c) Porque la civilización debe aprovechar todas las fuentes de riqueza, sin consultar el valor de la raza. d) Porque las necesidades obligan a la conquista. e) Porque en todo el mundo deben existir buenos edificios, luz eléctrica, acueductos, parques y avenidas, en lugar de selvas y animales feroces.	Se conceden 60 segundos para contestar.
VII	Porqué el clima afecta la formación de una persona.	Se conceden 3 minutos para contestar.
Reiteración en el documento	Marque dos de las afirmaciones siguientes, cuyo significado se asemeje más al del proverbio citado: 1- De pequeñas fuentes salen grandes ríos. 2- La excepción prueba la regla. 3- Cuando el río suena piedras lleva. 4- Una simple cerilla sirve para destruir un palacio.	—
Reiteración en el documento	d) Escriba las dos palabras que más se parecen en esta serie: BAUL REY DINERO ABANICO SUBDITO PERLA CHEQUE ROPA.	Se conceden 20 segundos para contestar.
Reiteración en el documento	e) Dentro de una caja hay dos cajas, dentro de cada una de estas dos cajas hay tres cajas y dentro de cada una de estas tres hay cuatro cajas. ¿Cuántas cajas hay por todas?	Se conceden 60 segundos para contestar.
V	Escriba dos palabras que tengan la misma relación de: JUEZ y JUSTICIA.	Se conceden 30 segundos para contestar.
VI	Porqué la cultura europea vive del salvajismo africano. Escoja y escriba una de las razones que siguen: a) Porque el pueblo más culto debe esclavizar al más salvaje. b) Porque el blanco es más inteligente que el negro. c) Porque la civilización debe aprovechar todas las fuentes de riqueza, sin consultar el valor de la raza. d) Porque las necesidades obligan a la conquista. e) Porque en todo el mundo deben existir buenos edificios, luz eléctrica, acueductos, parques y avenidas, en lugar de selvas y animales feroces.	Se conceden 60 segundos para contestar.
VII	Porqué el clima afecta la formación de una persona.	Se conceden 3 minutos para contestar.

Nota: Transcrito de Arroyave (1936, pp. 2-8)

La Ficha de Observación propuesta por la Inspección Nacional de Secundaria para ser implementada en los centros de enseñanza de secundaria se presenta como una herramienta para el conocimiento exhaustivo del niño. La expectativa inicial que su denominación sugiere la observación del examinado en diferentes contextos, ambientes y momentos, sin embargo, rápidamente se ubica al lector de la misma, en que se trata de una ficha para el registro de respuestas de una serie de preguntas teniendo en cuenta aspectos a evaluar. Los aspectos a evaluar son: memoria entendida como retención, es decir no valora la comprensión, la atención en un asunto determinado, la imaginación como capacidad de reunir imágenes o ideas sobre determinado tema, razonamiento dirigido a la resolución de problemas, comprensión (establecer relaciones), juicio crítico que permite identificar la valoración de conceptos, reflexión encaminada a establecer causas y efectos, observación como capacidad perceptiva de la realidad, intereses predominantes e iniciativas para indagar sobre la capacidad de establecer soluciones. Se advierte que la naturaleza del niño se podría conocer verdaderamente mediante la observación y experimentación, buscando medir al niño con patrones diferenciales a los del adulto. Sin embargo, se identifica que el tiempo de realización de las tareas a observar es corto, las preguntas planteadas no están contextualizadas y tienden a emplear ejemplos no situados en la cultura colombiana.

De igual manera, en otro de los archivos se presentan resultados de las experiencias y observaciones realizadas por Carlos Garzón y Luis Cifuentes, como parte de la implementación a 16 niños y niñas de la *Escala de Binet con la adaptación adaptada española del Dr. G. Germain y la Srta. M. Rodrigo* como parte del curso de Psicología de la Normal Superior. En las observaciones de los estudiantes se detallan condiciones socio económicas y morales de las familias como parte del

informe presentado. Se relacionan también características en la socialización de los niños examinados y capacidades cognitivas, vocabulario y niveles de escolaridad.

El informe detalla el ejercicio de implementación del Test de Terman, impresiones de los examinadores y se presume por su parte, que realizar pruebas estandarizadas europeas no implica mayor dificultad porque están adecuadamente adaptadas y finalmente se concluye que gracias a la escuela activa se obtuvieron resultados muy positivos en los niños examinados y se sugiere la necesidad de realizar fichas de control de avances y retrocesos más completa en las escuelas por parte de los maestros para un mejor conocimiento del niño, ya que la implementación exclusiva de pruebas es insuficiente.

En la presentación de resultados del examinado por los estudiantes se ejemplifica la importancia del medio social y las condiciones culturales y materiales de las que se beneficia el niño, en donde se aclara que si bien no se encuentra escolarizado si cuenta con un bagaje enriquecido que le permite tener una puntuación alta como niño genial.

> Primer evaluado:
>
> Henry Moya Cadena: Edad C: 5 años y 2 meses
>
> E. M: 7 años y 6 meses
>
> C. I: 1.46
>
> Su cuociente evolutivo es de 1.46 y si a pesar de nuestra escasa habilidad en el manejo de pruebas que requieren gran talento psicológico de parte del experimentador, creemos, sin embargo, no estar equivocados al obtener en nuestro trabajo un tipo de niño genial. El medio social y las condiciones que disfruta la familia son las causas para tal precocidad del niño (…) Este niño aún no frecuenta ningún plantel de educación. (Garzón & Cifuentes,1936, p.1)

Se detalla un caso en el que para los examinadores se presentó una preparación previa de la

prueba por parte de la profesora encargada, lo cual para ellos constituye una falta a la veracidad en los resultados, por lo cual se decide no finalizarla. En este entendido, se puede identificar que supone dificultades para la realización de la prueba e interpretación de resultados. Por ejemplo, el entrenamiento previo permite que el niño tenga mayores estrategias para responder, pero no necesariamente esto se correlaciona con una mayor capacidad cognitiva y estarían incurriendo en cambios de condiciones de realización de una prueba estandarizada por lo tanto de acuerdo a las observaciones realizadas por los estudiantes se pierde validez y confiabilidad.

En cuanto a la decisión de la profesora de preparar previamente a la niña para ser examinada en la prueba podría interpretarse como cierta presión de la que eran objeto los maestros frente al conocimiento de estas pruebas y el logro de sus estudiantes en su realización como medidor privilegiado de la capacidad del magisterio en su saber y su labor pedagógica.

Es de notar que este tipo de pruebas de cociente intelectual miden ciertas capacidades cognitivas generales, no pueden identificar los conocimientos de los estudiantes y mucho menos medir la labor pedagógica de los maestros. Con ellas se desconoce también factores socio económicos y culturales de los grupos de estudiantes que necesariamente inciden en su desarrollo.

Sobre la segunda evaulada:

Cecilia Escobar: E.C 8 años 1 m E.M 8. 4 m C.E 1.03

> Se puso especial interés en observar a esta muchacha (…) Pudimos descubrir con certeza que la señorita profesora de la sección correspondiente había cometido la imprudencia de anticiparse en la preparación de las pruebas con el afán de no quedar mal ante los examinadores al constatar el grado de desarrollo intelectual de sus alumnas. De paso dejamos constancia que no nos fue posible obtener pruebas sinceras y con pena tuvimos que suspender nuestro trabajo" (Garzón & Cifuentes, 1936, p.5)

Las observaciones realizadas del niños Luis Ernesto González , además de que personalmente movilizó especial sensibilidad en mí; permiten retratar las condiciones de difícil acceso a la educación pública de la clase trabajadora, dado que se privilegiaba el desarrollo de actividades labores por parte de los padres y se daba poca importancia a la instrucción de los menores de las clases sociales menos favorecidas en contraste con las que no lo eran, como por ejemplo, el primer niño que se presenta, de quién se habla ampliamente de sus condiciones socio culturales y económicas favorables.

Sobre el tercer evaluado:

Luis Ernesto González.

E. C. 8 años

E. M. 8 años 10 meses

C. E. 1.07

Observaciones:

Es hijo de padres proletarios; asiste a la escuela de barrios Unidos. El aspecto físico es atrayente y simpático, su salud muy buena; su crecimiento se ha hecho a lo ancho, de bajito y de cara redonda; sus compañeros lo distinguen por el "chatico" y le muestran su afecto y estimación.

Como nota especial refiere la Sra. Maestra que hace dos años se presentó solo a la escuela con una pizarra debajo del brazo con el objeto de hacerse matricular; la directora le dijo que debía ir con el papá y con la mamá para que firmaran la matrícula, pero el chico le insistió y le manifestó que como eran pobres no podían distraer ni un momento de tiempo porque eran ocupados y tenían que ganar para vivir. La directora le dijo que apenas tenía 6 años y que para ser alumno se re quería 7 años. El niño por dos días insistió para que lo recibieran y

> permanecía en la puerta de la clase oyendo las explicaciones de la maestra. Esta comprensiva y compasiva vio el interés del niño y lo recibió como asistente. Desde entonces no ha faltado una sola vez a la escuela; es el más cumplido y el que más se hace querer entre sus compañeros. Está en el segundo grado escolar y es aprovechado. Deja que desear un poco su vocabulario y esto es debido al medio muy pobre y humilde en que vive. (Garzón & Cifuentes, 1936, pp. 9-10)

Como cierre de este capítulo podemos concluir que la detección y medición de los problemas de aprendizaje en los años treinta no fue un asunto meramente técnico, y tampoco se limitó a la aplicación de pruebas mentales dentro de la escuela. Por el contrario, hizo parte de una transformación más amplia en la manera de comprender al niño, su desarrollo y su lugar dentro del proceso educativo. Los test, las escalas de edad mental, las observaciones fisiológicas y los estudios sobre la asociación de ideas muestran que la pedagogía comenzó a apoyarse con mayor fuerza en saberes psicológicos, médicos y experimentales para explicar por qué algunos niños aprendían de una manera distinta, más lenta o más difícil a comparación de otros como se ha evidenciado con los test mostrados a lo largo del capítulo V.

En muchos test y autores la edad se convirtió en un criterio central para ordenar la infancia escolar. La comparación entre edad “física” y edad “mental” permitió establecer categorías como normalidad, atraso o adelanto, y desde allí se buscó orientar la acción pedagógica. Sin embargo, esta forma de medición también revela una tensión importante. Y es que mientras los test prometían propender una mirada objetiva sobre el niño, muchas veces reducían su complejidad a un puntaje, a una tarea cumplida o no cumplida, o a una ubicación dentro de una escala. Por eso, aunque estas pruebas representaron un avance en el intento de conocer mejor al estudiante, también dejaron ver sus propios límites.

Los trabajos revisados de la Escuela Normal Superior permitieron profundizar esta tensión. En los ejercicios de Arango y Castellanos, por ejemplo, la aplicación de los test de Terman muestra el interés por clasificar el desarrollo intelectual de los niños escolarizados, pero también deja ver las dificultades concretas de la aplicación: el tiempo, la elección de los niños, las condiciones del examen y la falta de observaciones cualitativas. En ese sentido, estos documentos son valiosos porque no solo muestran cómo se medía al niño, sino también las condiciones reales en las que los futuros maestros aprendían a usar estos instrumentos.

En Walther, el centro está en el diagnóstico: los test mentales sirven para identificar aptitudes, medir su grado y orientar al niño desde una mirada clínico-psicológica. Allí la pedagogía aparece muy cercana a la psicología experimental y a la medicina, pues conocer al niño implica examinarlo, ubicar sus capacidades y pensar en una posible orientación o tratamiento educativo. Lagache, en cambio, permite ampliar esa mirada. Aunque reconoce el valor de los test mentales como instrumentos más objetivos que la simple apreciación del maestro, su preocupación principal está en que la escuela responda a la vida del niño, a sus intereses y a sus necesidades. Muy acorde a lo planteado en las partes finales por Camargo y Vargas. Por eso, frente a una visión centrada únicamente en medir, Lagache insiste en que la educación debe partir del niño mismo. En este punto se diferencia de Walther: mientras uno pone más fuerza en el diagnóstico, el otro ubica el problema en la transformación de la escuela y en la manera en que esta debe adaptarse al estudiante.

Por otra parte, El test Económico de Ballard y los test colectivos muestran otra dimensión del problema: la necesidad de clasificar grupos amplios de escolares. Estas pruebas permitían organizar a los niños de acuerdo con ciertos resultados y hacían más rápida la medición de grandes poblaciones. Sin embargo, también dejaban abierta una dificultad importante: al buscar clasificar de forma general, podían perder de vista las condiciones particulares de cada niño. En ese sentido, los test

colectivos fueron útiles para la organización escolar, pero resultaban limitados cuando se trataba de comprender en profundidad las causas de las dificultades de aprendizaje.

Los trabajos de la Escuela Normal Superior, especialmente los orientados por Socarrás, muestran cómo estas ideas se llevaron a la práctica en la formación de maestros. Las pruebas de Frankl y Wolff, así como los ejercicios de Arango y Castellanos con los test de Terman, evidencian que los futuros profesores aprendían a observar, registrar y clasificar el desarrollo infantil. En estos casos, la edad mental, la edad cronológica y el coeficiente intelectual se convierten en criterios centrales para determinar si un niño era considerado normal, adelantado o retrasado. No obstante, estos trabajos también muestran los límites de la medición: muchas veces se registraba si el niño cumplía o no una tarea, pero no se explicaban con suficiente detalle las condiciones personales, familiares o sociales que podían influir en el resultado.

A diferencia de los trabajos más centrados en la aplicación de pruebas, Vargas lleva la discusión hacia el medio social, retomando las ideas que se trabajaron en el tercer capítulo sobre el papel del Estado y la higienización de la pedagogía. Camargo también amplía la discusión, pero desde otro lugar. Su texto se concentra en el desarrollo fisiológico y sensorial del niño: la vida fetal, los reflejos, los sentidos, el movimiento y las primeras formas de adaptación al medio. A diferencia de Vargas, que subraya lo social, Camargo se enfoca en el cuerpo y en la maduración biológica. Sin embargo, ambos coinciden en que el aprendizaje no empieza simplemente en el aula. Antes de la escuela hay una historia del niño, ya sea social, familiar, corporal o sensorial, que influye en la manera como aprende y se relaciona con el mundo.

En conjunto, los autores trabajados muestran que los problemas de aprendizaje fueron entendidos desde varias dimensiones y que todos los test y teorías tendían a un enfoque diferenciador para particularizar al estudiante y su atención, brindando categorías como la medición de la

inteligencia, la observación del desarrollo, la adaptación de la escuela a los procesos mentales. A su vez, se empieza a hacer un tránsito del "niño anormal" al niño de "educación difícil" para diferenciar a l niño de educación especial en el que se encontraban niños ciegos, sordomudos o condiciones físicas particulares, entre otros, y por otra parte, se empieza a visibilizar otro tipo de anormal por encima que promueve la tendencia en política pública a preocuparse por los "bien dotados", dado que se percibían como potencial para el progreso de la nación. Esta permite concluir que la pedagogía se fue construyendo como un campo en el que diferentes saberes intentaron responder una misma pregunta poniendo como centro de la educación al niño: ¿cómo conocer mejor al niño para orientar su educación?

Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación se planteó como objetivo caracterizar las prácticas discursivas que intervinieron en el diagnóstico y abordaje de lo que hoy se conoce como problemas de aprendizaje en Colombia durante el periodo de 1920 a 1930 y abordar de manera transversal la pregunta sobre ¿Cómo se constituyeron en la escuela colombiana en el periodo abordado unas prácticas discursivas sobre lo que hoy se conoce como problemas de aprendizaje?

Durante este recorrido marcado por una perspectiva histórica de abordaje desde enfoque arqueológico – genealógico de Foucault fue posible describir y retratar prácticas discursivas de orden pedagógico, médico y psicológico que tuvieron sitio en el periodo estudiado en el país. Se identifica con claridad que casi de manera exclusiva éstas han sido abordadas desde dicha perspectiva y de manera particular por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Esta apropiación conceptual en las investigaciones de corte histórico sobre la configuración de un sujeto específico en la escuela denominado como anormal han marcado el camino para diversas investigaciones en las facultades de

educación en nuestro país, que para efectos de nuestra investigación se centraron en las universidades públicas: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia como parte del estado de la cuestión. En ellas, se presentan elementos de articulación/cruces específicos como las relaciones entre los saberes psicológicos, pedagógicos y médicos para marcar junto con la idea de modernidad una manera de comprender el sujeto de intervención y reflexión en la escuela. A saber, el niño como sujeto a conocer, describir, diagnosticar y orientar mediante saberes con vocación científica en aras de aportar a la modernización del país.

En este entendido me permito concluir que estas investigaciones se han preocupado constantemente sobre el lugar del maestro, sus prácticas y su formación. En cuanto a esta última, existen aproximaciones a relacionar al profesional en psicología y pedagogía. A saber, el psicopedagogo como aquel profesional en el ámbito escolar que tuvo su génesis de manera paralela a la configuración de los problemas de aprendizaje en nuestro país. Lo anterior supone para mí en el ejercicio profesional como Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y como maestra del Programa Volver a la Escuela en el Distrito una oportunidad de diálogo con el presente , dado que la característica de extra edad que tienen los estudiantes con los que desempeño mi quehacer pedagógico ya no sería una variable esencial sino por el contrario, son otros los elementos a tener en cuenta y así quizás, escapar de la etiqueta de niños de “difícil educación” con las que permanentemente se ubica en las instituciones del Distrito a estos grupos.

Como otro de los hallazgos de la investigación se logró identificar que en la revisión de antecedentes en torno a los problemas de aprendizaje las investigaciones han estado dominadas por un enfoque instrumental e intervencionista, lo cual se expresa en un abordaje de detección y delimitación patológica y un enfoque de cohorte terapéutico que en últimas reduce a una serie de tipologías de niños con problemas de aprendizaje sin abordar los mismos desde una perspectiva

histórica. Lo anterior es visible no solo en el escenario nacional sino en el internacional. Dicho sea, aquí también que se encuentra un corpus más robusto, aunque, no amplio de investigaciones con enfoque histórico sobre la educación especial. Siendo significativo el aporte que se realizó en la investigación *Psicología y pedagogía: los problemas de aprendizaje en Colombia 1920-1930*.

Como recomendación para futuras investigaciones sería pertinente abarcar los procesos que afrontaron ambos programas de psicopedagogía en nuestro país que se dieron en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Dada que ambas tuvieron desarrollos diferenciados a pesar de que se institucionalizaron en un periodo cercano. Por una parte, no se renueva el registro calificado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la UPN, que tuvo su última cohorte de graduados en el segundo semestre de 2023, aludiendo a que no existía, como ya lo planteaba el profesor Hortua (2011), un campo conceptual propio y, por otra parte, casi que, de manera simultánea, la Licenciatura en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa de la UPTC es reconocida como un programa de alta calidad por el Ministerio de Educación. El acontecimiento de desaparición de una ellas pueden expresar que en la actualidad ya no se habla de “problemas de aprendizaje” como en el periodo estudiado desde una pedagogía tendiente a la “diferenciación” del niño, sino desde unas prácticas discursivas abocadas a la inclusión de este en el aula. La crisis de la psicopedagogía en la actualidad sugiere que al desaparecer el niño problema de aprendizaje la psicopedagogía también está en riesgo de extinción o mutación.

Bibliografía

Arango, G. (1936). Observaciones sobre las pruebas mentales de Terman para niños de 7 a 9 años [Trabajo de estudiante inédito]. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía.

Arroyave, J. (1936). Una ficha de observación [Material de curso inédito]. Escuela Normal Superior, Curso de Pedagogía Infantil.

Banco de la República. (s. f.). José Francisco Socarrás. Enciclopedia Banrepcultural. https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=José_Francisco_Socarras

Barba Gallardo, P., Pérez, A., & Bedón, P. (2021). Problemas del aprendizaje en la edad infantil. Revista Científica Latinoamericana de Educación y Psicopedagogía.

Barden, O. (2020). Learning difficulties: A cultural history of learning difficulties in the modern age. En D. T. Mitchell & S. L. Snyder (Eds.), A cultural history of disability in the modern age (pp. 111-132). Bloomsbury Academic.

Camargo, D. (1936). Psicología infantil [Trabajo de estudiante inédito]. Escuela Normal Superior.

Cano, A. (1934). Curso de información pedagógica. Alma Nacional.

Cárdenas, F. (2009). La gripa española en Bogotá, 1918: La imagen, imaginarios y publicidad [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana].

Castellanos, J. (1936). Observaciones sobre las pruebas mentales de Terman para niños de 9 a 12 años [Trabajo de estudiante inédito]. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía.

Castro, E. (2011). Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores. Siglo XXI Editores; UNIPE: Editorial Universitaria.

Cuello de Río, M., López, A., González, C., & Caballero, F. (1936). Aplicación de test de Frankl y K. Wolff a tres niños y tres niñas [Informe de curso inédito]. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía, Curso de Psicología Infantil.

Escuela Normal Superior. (1936). Prueba colectiva de Ballard para niños de 5 a 14 años [Material de curso inédito]. Sección de Pedagogía, Curso de Psicología Infantil.

Foucault, M. (2007). El poder psiquiátrico: Curso en el Collège de France (1973-1974) (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). Los anormales: Curso en el Collège de France (1974-1975) (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979) (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Garzón, C., & Cifuentes, L. (1936). Observaciones sobre las pruebas mentales de Terman para niños de 3 a 10 años [Trabajo de estudiantes inédito]. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía, Curso de Psicología Infantil.

González, G., Molano, J., Jaramillo, J., Castro, M., Puerto, A., Ávila, B., & Díaz, C. (1936). Observaciones sobre pruebas mentales de L. Frankl y K. Wolff para niños de 3, 4 y 5 años de edad [Trabajo de estudiantes inédito]. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía.

González, E., Yaguana, R., Salcedo, T., Cuenca, L., & Robles, G. (2023). El entorno familiar en los problemas de aprendizaje de los niños del segundo año de educación básica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 8274-8289. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6813

Herrera, M. (1993). Historia de la educación en Colombia: La República Liberal y la modernización de la educación, 1930-1946. Revista Colombiana de Educación, (26). https://doi.org/10.17227/01203916.5297

Hortúa, A. (2011). Surgimiento de la psicopedagogía en Colombia: Primera mitad del siglo XX [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Lagache, G. (1933). Algunas ideas dominantes en la pedagogía moderna. Alma Nacional, 1(4), 93-96.

Noguera, C. (1998). La higiene como política: Barrios obreros y dispositivo higiénico: Bogotá y Medellín a comienzos del siglo XX. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, (25), 188-215.

Noguera, C. (2003). Medicina y política: Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Orjuela, G. (2017). Tres momentos de institucionalización de la educación de anormales en Colombia: Análisis desde las políticas educativas. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 10(1), 69-98. https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.04

Ospina-Cruz, C. (2010). El proyecto moderno instruccionista en Antioquia (1903-1930): Los modos de instrucción que funcionaron a instancias de la Ley 39 de 1903 [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].

Paz, O. (1944). Bajo tu clara sombra. Fondo de Cultura Económica.

Perero, L. (2022). Problemas de aprendizaje en la lectura y la escritura: Una mirada desde la virtualidad [Trabajo de titulación, Universidad Estatal Península de Santa Elena].

Peyro-Paz, M., Rojas, C., & Flores, P. (2024). Modelo neuroeducativo de canalización temprana para niños con problemas de aprendizaje. Journal of Neuroeducation, 4(2). https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/42591

Pino, P., & Domo, V. (1936). Asociación de las ideas [Trabajo de estudiante inédito]. Escuela Normal Superior.

Pita Zambrano, T. J., Pita Zambrano, J. M., Sánchez, J., & Quiroz, M. (2025). Factores cognitivos y emocionales en los problemas de aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de básica superior. Polo del Conocimiento, 10(6). https://doi.org/10.23857/pc.v10i6.9838

Regader, B. (2015, 31 de mayo). La teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky

Renowitzky, R., Sánchez, S., & Caballero, B. (1936). Observaciones sobre las pruebas mentales de Terman de 7 a 10 años [Trabajo de estudiantes inédito]. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía, Curso de Psicología Infantil.

Ríos, R. (2006). Las ciencias de la educación en Colombia: Una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano, 1926-1954 [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. http://hdl.handle.net/10495/6934

Rodríguez, A. (2001). Mi bicicleta es un hada y otros secretos por el estilo. Panamericana Editorial.

Rosselli, M., Bateman, J., Guzmán, M., Ardila, A., Barragán, B., Calvache, O., Pinzón, E., Peña, M., Romero, L., & Valencia, C. (1997). Frecuencia y características de los problemas específicos de aprendizaje en una población escolar de Santa Fe de Bogotá, Colombia. Suma Psicológica, 4(2), 79-100.

Rossolimo, G. (1934). La individualidad del niño. Alma Nacional, 3(4), 69-109.

Sáenz, J. (1990). Historia de la pedagogía: Psicología y escuela activa en Colombia. Pedagogía y

Saberes, (1), 35-47. https://doi.org/10.17227/01212494.1pys35.47

Vargas, A. (1936). Trabajo sobre diferencias psíquicas entre niños de distintas capas sociales [Trabajo de estudiante inédito]. Escuela Normal Superior.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Walther, L. (1933). Clínica psicológica. Alma Nacional, 1(4), 87-90.

Yarza de los Ríos, A. (2011). Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940 [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

Yarza de los Ríos, A., & Rodríguez, L. (2007). Educación y pedagogía de la infancia anormal: 1870-1940. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica; Cooperativa Editorial Magisterio.

Yepes, J. (1935). Elementos para la orientación profesional. Alma Nacional, 2, 130-176.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación: Pensar de otro modo. Magisterio; Universidad Pedagógica Nacional; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica