



autor : Juan Carlos Jurado
título : Río Cauca
año : 2019

El adolescente escolar: una deuda histórica de la pedagogía colombiana



Volumen 8 N.º 58
enero - junio de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21669

The School
Adolescent: A
Historical Debt of
Colombian Pedagogy

O adolescente escolar:
uma dívida histórica
da pedagogia
colombiana

Absalón Jiménez*  

Fecha de recepción: 29-05-2024

Fecha de aprobación: 11-03-2025

CÓMO CITAR

Jiménez, A. (2025). El adolescente escolar: una deuda histórica de la pedagogía colombiana. *Nodos y Nudos*, 8(58), e21669. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-21669>

* Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Profesor titular, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. abjimenezb@udistrital.edu.co





Volumen 8 N.º 58
enero - junio de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21669

RESUMEN

Se busca rescatar del olvido pedagógico un tema que tomó importancia a inicios del siglo xx en Colombia, como lo fue el *adolescente escolar*, visto como ese grupo de estudiantes con los que interactúa el profesor de bachillerato o licenciado en educación de secundaria. El interés del presente trabajo es rastrear las primeras reflexiones del adolescente en educación, su delimitación en la escuela como institución, para realizar un breve balance de lo dicho por la pedagogía colombiana. Se concluye que, el adolescente escolar representa un vacío, una falencia y un talón de Aquiles de nuestra pedagogía que históricamente ha descuidado a este importante sujeto escolar.

Palabras clave: adolescente; educación; escuela; pedagogía; aprendizaje

ABSTRACT

This article seeks to rescue from pedagogical neglect a topic that gained importance in early 20th-century Colombia: the school adolescent, understood as the group of students with whom high school teachers interact. The aim of this article is to outline the initial reflections on the adolescent in education and their place within the school as an institution, in order to provide a brief overview of what has been said by Colombian pedagogy. The conclusion is that the school adolescent represents a void, a gap, and a true Achilles' heel in our pedagogy, which has historically neglected this important educational subject.

Keywords: adolescent; education; school; pedagogy; learning

RESUMO

Busca-se resgatar do esquecimento pedagógico um tema que ganhou importância no início do século xx na Colômbia, como foi o *adolescente escolar*, visto como aquele grupo de alunos com quem o professor do ensino médio interage. O interesse deste artigo é traçar as primeiras reflexões sobre o adolescente na educação, sua delimitação na escola como instituição, a fim de fazer um breve balanço do que tem sido dito pela pedagogia colombiana. Conclui-se que o adolescente escolar representa um vazio, uma lacuna e um calcanhar de Aquiles de nossa pedagogia que historicamente negligenciou esse importante sujeito escolar.

Palavras-chave: adolescente; educação; escola; pedagogia; aprendizagem

Introducción

Sin duda alguna, una de las deudas históricas de las ciencias sociales colombianas es la falta de estudios sobre la adolescencia. De este sujeto, el adolescente, nos queda del siglo xix alguna referencia sobre su participación en las guerras civiles, pero escasa información sobre su incursión en otros escenarios culturales, académicos o políticos de la vida nacional. Como educador, puedo decir que, en el campo de la pedagogía (Jiménez, 2014), la deuda con la adolescencia escolar es mayor, debido a que, en el momento en que se masifica y se nacionaliza la educación secundaria —en la segunda mitad del siglo xx—, son escasas las referencias y los estudios que los educadores y pedagogos han realizado sobre el tema. De hecho, en la educación media o bachillerato interactuamos con diversos grupos de estudiantes —de entre 12 y 18 años—, que definimos como *adolescentes escolares*, pero que nos cuesta objetivar, ya sea desde las ciencias sociales o desde la pedagogía (Jiménez, 2023).

En este sentido, podemos iniciar con un breve rastreo histórico. Si acudimos a las referencias provenientes de la antigua Grecia, los efebos (los que llegaban a la pubertad) se caracterizaban por la intensidad de las necesidades fisiológicas, entre las cuales su sexualidad y el placer sensual desempeñaban un papel específico para el mundo adulto. La belleza del joven, su cuerpo atlético, su comportamiento culto y su valor eran parte de las características de quien abandonaba la infancia e iniciaba el noviciado social —la *efebía*— en el marco de las instituciones sociales atenienses, en las que permanecían los efebos hasta los veinte años. Tras el final de la Grecia clásica, la efebía perdió su carácter militar. Apareció entonces la noción de *paideia* (educación), que, en su vertiente sofista, socrática o platónica, ofrecía una base sólida en la que se apoyó la idea de juventud. Así, la *paideia* o educación se asoció con el ideal del joven, pero también con el *eros*, la amistad y el cambio constante (Feixa, 1997, p. 27).

Ya en la modernidad, como hipótesis de trabajo, se puede decir que la delimitación de la adolescencia la realizaron otras instituciones por fuera de la familia, como la escuela pública, la fábrica y el ejército,

que terminaron de consolidarse a lo largo del siglo xix. De esta manera, el adolescente, como sujeto, es producto de los cambios vividos en Europa y América Latina en este periodo particular. Podemos decir que, mientras el joven es producto del capitalismo comercial y de la globalización cultural que se vive desde finales de la década de los sesenta hasta la actualidad, el adolescente es producto de la consolidación de las ciudades (Feixa, 1997, p. 41), así como de la institucionalización de la escuela, el ejército y el mundo del trabajo de finales del siglo xix e inicios del xx.

Así, el interés de este texto es introducir a los licenciados en Educación, o a quienes son profesores de bachillerato, en este campo de discusión sobre el origen del adolescente, para centrarnos, en la segunda parte del texto, en el adolescente escolar. Nuestro objetivo es aclarar, en este breve ensayo, al menos dos preguntas: ¿qué se ha dicho sobre el adolescente escolar en el campo de la educación y en la pedagogía colombiana? Y, entre otras, ¿por qué el adolescente escolar se constituye en el talón de Aquiles de la práctica pedagógica?

Metodología

En el ámbito metodológico, debemos aclarar que el contexto teórico de esta indagación es la historia de la educación y la pedagogía en Colombia. En consecuencia, optamos por un método histórico que es, a la vez, *arte* y *ciencia social*. En este enfoque, la lógica de investigación en historia tiene como objeto inmediato el conocimiento histórico. Este, por naturaleza, es *provisional e incompleto*, aunque no por ello falso; *selectivo*, aunque no por ello arbitrario; y está definido por las preguntas formuladas por el investigador (Jiménez, 2004).

De tal manera, frente al tema del *adolescente escolar* —el cual ha sido poco investigado en la historia de la educación colombiana—, nos quedó como opción metodológica *inferir algunas ideas*. Es decir, retomar las huellas de una pesquisa iniciada hacia la primera mitad del siglo xx por algunos educadores antioqueños y contrastarla con algunas discusiones contemporáneas.

El investigador en historia realiza un esfuerzo, ya sea inquietante, de problematización o de trabajo

previo antes de llegar a cualquier tipo de archivo o de escenario en el que se encuentran sus fuentes o conjunto de datos, que se van inspeccionar. El historiador, gracias a una pequeña pregunta inicial, entabla un diálogo o disertación con lo que posteriormente se constituye en su archivo. Nuestra pregunta giró, en este caso, en torno a *problematizar el devenir histórico del adolescente escolar* desde inicios del siglo xx hasta la actualidad, sujeto con el que trabajan a diario los profesores en los colegios de bachillerato, ya sean de carácter privado o público.

Primeras reflexiones sobre el surgimiento del adolescente en educación

La delimitación de la adolescencia —lo que en su momento, en la modernidad, se denominó *pubertad*— la estableció J. J. Rousseau (1712-1778) en su libro *Emilio*, publicado en 1762. Para este autor, el ser humano nace en dos fases: una, para existir; la otra, para vivir; una, para la especie; la otra, para el sexo. En efecto, hacia los 14 o 15 años, el individuo sale de la infancia para iniciar una etapa tempestuosa: "Mudanza de genio, frecuentes enfados, agitación continua de ánimo tornan casi indisciplinable al niño; sordo ahora a la voz que oía con docilidad, es el león con calentura; desconoce a quien le guía, y no quiere ya ser gobernado" (Rousseau, 2004, p. 197). En este momento, el individuo abandona su infancia y busca incorporarse al mundo adulto para vivir, así, un segundo nacimiento: "Aquí nace de verdad el hombre a la vida y nada humano es ajeno a él" (Rousseau, 2004, p. 198).

En el periodo de la adolescencia se da el nacimiento del amor —de una relación recíproca con otra persona—, así como la necesidad de que al individuo no se le prive de una educación sexual, que debe impartirse sin tapujos, acompañada de un lenguaje claro y objetivo. En la adolescencia se vive la profundización de la sociabilidad; el individuo se abre a la amistad y se convierte en un ser social que manifiesta un sentimiento de humanidad hacia los demás.

Desde la perspectiva de Rousseau, el adolescente entra en el orden de la moral al diferenciar, en sus acciones y decisiones, lo bueno de lo malo. De acuerdo

con su mirada, la educación moral se conquista con base en la experiencia del individuo, así como en el estudio de la historia de la humanidad, lo que trae como repercusión la construcción de una representación objetiva de la religión y de Dios.

En el fondo, la educación que se inicia en la pubertad —y que, de acuerdo con Rousseau, se extiende hasta los 24 años— tiene como objetivo formar a un sujeto autónomo y racional. Allí termina la adolescencia y se inicia la vida adulta; es decir, el momento en que el joven ya no necesita de *preceptor*, *guía* o *ayo* alguno para tomar sus decisiones.

Después de esta primera reflexión educativa, casi siglo y medio después, desde una perspectiva cercana, el psicólogo y pedagogo norteamericano Stanley Hall (1844-1924), en 1904, desarrolla la categoría de *adolescente* en las ciencias sociales modernas.¹ Para este investigador, la adolescencia es una etapa de moratoria social y de crisis personal debido a una situación de semidependencia respecto del mundo adulto. La adolescencia es una etapa de transición —tempestad y estímulo—, dominada por las fuerzas del instinto, que, para calmarse, se ve obligada en algún momento a comportarse como adulta. Al igual que Rousseau, Hall cree que la adolescencia representa un segundo nacimiento, pues es cuando surgen los rasgos humanos más elevados y completos.

Para Hall, la adolescencia se entiende como la fase de la vida individual comprendida entre la pubertad fisiológica y el reconocimiento del estatus de adulto, ubicada entre los 12 y los 18 años. En general, para los educadores, las reflexiones de Rousseau y de Hall son importantes, ya que se constituyen en la base de la propuesta educativa para la modernidad. El *adolescente*, desde la perspectiva educativa, se diferencia del mundo infantil y del mundo adulto al ser un sujeto en transición, producto de la delimitación que, de manera paulatina, realizaron en la modernidad instituciones como la familia, la fábrica, el ejército y la escuela.

¹ De Stanley Hall, en 1904, se publican dos volúmenes de su libro *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (v. 1), London: Elibron Classics.

La delimitación del adolescente en la escuela

La escuela pública, como institución, terminó de constituirse en el mundo a lo largo del siglo xix, y apareció entonces el mito de las edades escolares. Como principal antecedente en este tema, el *mito de las edades escolares* nace en pedagogía con Juan Amos Comenio (1592-1670), en su obra *Didáctica magna*, publicada en 1635, en la que puso como centro del proceso educativo al *alumno* en una institución pública denominada escuela, por encima del maestro. Desde su perspectiva filantrópica, como educador y pastor cristiano, la escuela debía servir para instruir los entendimientos en las artes y las ciencias. Además, se debían cultivar los idiomas y formar en las buenas costumbres, sin perder una relación sincera con Dios.

Para Comenio, la escuela pública era una institución necesaria; los hombres, como criaturas racionales creadas por Dios, debían estar preparados sabiamente en las letras, la virtud y la religión. Así, como era indispensable "la piscina para los peces y el vivero para los árboles, se hacía necesaria la escuela para la juventud". Por lo demás, su libro, cargado de reflexiones educativas y de su relación con los principios cristianos, se encuentra acompañado también de referencias a la infancia y la juventud, dadas por analogía con las semillas y los animales. En este sentido, en su propuesta didáctica, el niño y el joven se convierten en el centro del proceso educativo; todo debía concurrir al servicio de las necesidades de su aprendizaje: maestros, textos, aulas y métodos.

En el tipo de escuela pública concebida por Comenio debían tener acceso hombres y mujeres, pobres y ricos, párvulos y jóvenes, niños adelantados y regulares. Desde su perspectiva, no había ninguna razón por la que las personas del común y el sexo femenino estuvieran excluidos en absoluto de los estudios científicos, ni tampoco se podía excluir a los pobres del acceso al conocimiento. Esta escuela democrática unificada debía dividirse, desde su perspectiva, en cuatro periodos de la vida: *infancia*, *puericia*, *adolescencia* y *juventud*, de seis años cada uno. A estos periodos correspondían unos tipos particulares de educación o de escuelas: a la infancia, de los 0 a

los 6 años, la escuela maternal; a la puericia, de los 6 a los 12 años, la escuela común; a la adolescencia, de los 12 a los 18 años, la escuela latina o gimnasio; y a la juventud, de los 18 a los 24 años, la academia o universidad. Para Comenio, debía haber una escuela materna en cada casa, una escuela pública en cada población, un gimnasio en cada ciudad y una universidad en cada provincia.

Juan Amos Comenio, además de pedagogo y didacta, fue el principal pensador y reformador de la escuela moderna. En la *Didáctica magna* se encuentran, nada más y nada menos, las bases de lo que sería la educación moderna, que terminó por ser liderada por el Estado solo hasta la segunda mitad del siglo xx, momento en que tomó cuerpo la escuela pública, gratuita, universal y mixta. Solo 320 años después de escrita su obra, como efecto de la segunda posguerra mundial, se terminaría de universalizar el derecho a la educación con un carácter público, acompañado de la presencia masiva de la figura del adolescente y de la mujer en la escuela.

Desde una perspectiva cercana, Ariès da a conocer que, en el siglo xvii, se inició la escolarización progresiva de la educación; la escuela y la cultura escrita crearon una *adolescencia* hasta entonces desconocida (Ariès, 1995, p. 332). Luego, en la modernidad, desde finales del siglo xviii, con la paulatina instalación de las edades escolares, aparece el principio de *moratoria*, según el cual se concibe que es necesario mantener, durante el mayor tiempo posible, al niño y al joven en su estado, y retrasar voluntariamente su paso a las actividades de la edad adulta.

En la escuela pública hace presencia la *disciplina escolar*, que procede de la disciplina eclesiástica o religiosa. Es más un instrumento de perfeccionamiento moral o espiritual que un medio de coerción. Una vez se instala en la escuela, esta disciplina es solicitada no solo por su eficacia, sino también por su propio valor edificante y sobrio. Esta disciplina, en términos sociales, es mucho más constante y orgánica, mucho más rigurosa y real, y se diferencia de una violencia ejercida de manera arbitraria por una autoridad impuesta.

La institución escolar ideal, durante el siglo xix en Europa, fue una especie de internado en el que

la disciplina, con las características antes descritas, poco a poco se instaló en el ciclo escolar, para luego ser valorada por la familia y, posteriormente, por la sociedad. El ciclo escolar, que inicialmente fue corto, de dos o tres años, se fue extendiendo, en promedio, a cinco años de escolaridad primaria. Sin duda, este ciclo fue una condición para establecer las *edades escolares* que había vislumbrado Comenio desde la primera mitad del siglo xvii. Por lo demás, en la modernidad se instaló, en el mundo, un sistema de enseñanza doble: el instituto, colegio o academia, para los jóvenes burgueses europeos y las clases medias latinoamericanas; y la escuela, es decir, la enseñanza primaria, para el pueblo, los niños pobres, expósitos y huérfanos.

El *mito de la edad* escolar incidiría en que los *adolescentes* de clase media y alta vivieran otro tipo de experiencia institucional, ya fuese en el colegio, el instituto o la academia, donde se terminaría de individualizar lo que, a finales del siglo xix e inicios del xx, se definiría como *adolescente escolar*.

En Colombia, en la primera mitad del siglo xx, el párvulo, el niño y el adolescente son individualizados a través de una propuesta educativa pensada, sobre todo, para las clases medias y altas de la sociedad colombiana. En este sentido, hacemos referencia a la irrupción de la Escuela Nueva o escuela activa, que tomó cuerpo en Colombia en 1914, con la fundación del Gimnasio Moderno en la ciudad de Bogotá, y que perduraría, de manera intensa, por lo menos hasta 1950, cuando ese modelo entró en crisis. Esta propuesta, de acuerdo con su mentor, Agustín Nieto Caballero (1889-1975), vendría acompañada de la individualización que realizaban los propios pedagogos modernos de la Escuela Nueva.

Así, en el Gimnasio Moderno, el método de María Montessori y los *ambientes de aprendizaje* fueron aplicados a los niños del parvulario, de entre 3 y 6 años; los *centros de interés* de Ovide Decroly se aplicaron a los niños de la básica primaria, de entre 7 y 12 años; y los principios de la *pedagogía experimental* de John Dewey buscaban acercar a los adolescentes escolares al *aprender haciendo* y al *método científico*, aplicado a los muchachos de entre 12 y 18 años (Jiménez, 2018, p. 67).

Como se observa, hasta mediados del siglo xx, con la instauración de la Escuela Nueva, se concretó una jerarquía escolar diferenciada —en términos pedagógicos, conceptuales y metodológicos— que, por sucesión de cursos, aparece desde el parvulario, sigue en la escuela primaria y se institucionaliza en el colegio de secundaria, donde emerge el adolescente escolar moderno, quien, entre los 12 y los 18 años, vive un proceso educativo particular.

En el ámbito de la política educativa, el Estado colombiano nacionalizó la escuela primaria mediante la Ley 111 de 1960, y luego decretó la nacionalización de la escuela secundaria mediante la Ley 43 de 1975. Con ello, estableció su responsabilidad en cuanto a la financiación, que históricamente había sido descargada en los entes territoriales —departamentos, comisarías, intendencias y municipios—, la gran mayoría de ellos pobres y sin el presupuesto suficiente para garantizar su funcionamiento.

Sin duda, la nacionalización de la escuela primaria, y la posterior nacionalización de la escuela secundaria, sentaron las bases estructurales para pensar la secularización y la modernización de la educación colombiana. Es decir, se establecieron los fundamentos para concebir un sistema educativo de carácter público que buscara, por fin, abarcar al grueso de la población y universalizar el derecho a la educación, tarea ensayada desde la década de los veinte y que empezó a concretarse solo en la década de los setenta. De esta manera,

los progresos en el número de alumnos matriculados se dieron tanto en primaria como en secundaria. Durante este periodo los alumnos matriculados en primaria aumentaron de 808 494 en 1950 a 4 223 959 en 1976 y en secundaria aumentaron de 77 311 a 1 418 091 [...]. En secundaria, la matrícula en establecimientos públicos aumentó más que proporcionalmente y pasó de ofrecer el 42 % de la matrícula total en 1950 al 53 % en 1976. Esto último responde tanto a la política activa de los gobiernos de la época, al multiplicar los establecimientos públicos de educación secundaria, como a la intensificación del uso de la doble jornada en los establecimientos oficiales. (Ramírez-Giraldo y Téllez-Corredor, 2006, p. 47)

Durante este periodo, de acuerdo con las pesquisas de Alberto Martínez Boom (2004), la política de

expansión de la escuela pública en América Latina responde a la ignorancia, caracterizada como uno de los grandes problemas de la región. La expansión de la escuela se explicaría así:

Desde comienzos de los años sesenta, hasta mediados de los ochenta, la escuela no paró de crecer, incluyendo nuevos grupos de población que ingresaron en el esfuerzo de visibilidad de la escolarización: párvulos, niños, *adolescentes*, adultos, campesinos, indígenas, personas con necesidades especiales, etc. Junto a ello, se configuró todo un nuevo diccionario de términos acuñados por la escuela expansiva: acceso a la educación, oportunidad de ingreso, capacidad de retención del sistema escolar, universalización de la educación primaria, analfabetismo funcional y posalfabetización, educación básica de adultos, tasa de repitencia, etc. (Martínez-Boom, 2004, p. 133)

En lo que respecta a la *adolescencia*, sin duda, la nacionalización de la educación secundaria mediante la Ley 43 de 1975 se constituyó en un antecedente de política educativa importante para que este sujeto fuera objetivado desde la pedagogía. Según el Ministerio de Educación Nacional, en 2021, en Colombia había matriculados 6393618 estudiantes, de los cuales 3439531 eran alumnos de secundaria (DANE, 2022).

Por lo demás, frente al tema del *adolescente escolar*, en la actualidad existe una deuda histórica, ya que la pedagogía colombiana —sin desconocer algunas excepciones que más adelante abordaremos— no ha estudiado ni objetivado a este sujeto. Los adolescentes escolares, que ubicamos en la actualidad en los colegios públicos y privados, en una franja de edad entre 12 y 18 años, han sido descuidados en detrimento de los estudios de infancia que, en pedagogía, en términos históricos, pero también psicológicos y de aprendizaje, han predominado.

El adolescente escolar en la pedagogía colombiana

Se puede decir, con respecto al tema del adolescente escolar en el campo de la pedagogía colombiana, que existen pocos trabajos que valga la pena destacar. Es más, podríamos decir que apenas tres o cuatro investigadores colombianos han abordado el tema. En primer lugar, encontramos un trabajo de Javier Sáenz Obregón y Vladimir Ariza Montañez, para quienes, en

el cambiante proceso de la formación de docentes en las escuelas normales y facultades de educación, a partir de la segunda mitad de la década de los años treinta, por la apropiación de pedagogías activas y los saberes modernos que las sustentaron —biología, fisiología, higiene, medicina, criminología, psicología y psicoanálisis—, se comenzó a discutir la reforma de la educación secundaria.

En este escenario, surgen los primeros estudios sobre la adolescencia y la adolescencia escolar en Colombia,² liderados por el sociólogo y educador Tomás Cadavid Restrepo (1883–1952)³ y el educador Gabriel Anzola Gómez (1904–1994).⁴

2 Los primeros estudios que hacen referencia al *adolescente* y *adolescente escolar* en Colombia son de Tomás Cadavid Restrepo (1924) y Gabriel Anzola Gómez (1939; 1948; 1968).

3 Tomás Cadavid Restrepo, en Sociología, Pedagogía y Filosofía, de las universidades de la Sorbona y la Católica de París, y en Filosofía y Letras, de la Pontificia Bolivariana de Medellín. Fue concejal y diputado (1924 y 1926), representante a la Cámara, secretario del Ministerio de Educación, director de Instrucción Pública Departamental y del Archivo Histórico, director del Liceo Antioqueño, docente de la Universidad de Antioquia, y regentó la Casa de Menores y la Escuela de Trabajo de Fontidueño (Bello-Antioquia), donde fundó la revista *Estudio y Trabajo*, que se editó por vez primera en junio de 1920. Fue doctor *honoris causa* de la Universidad de Antioquia, miembro de la Academia Colombiana de la Lengua y miembro fundador de la Sociedad Bolivariana de Antioquia.

Cabe anotar que, en algunos trabajos, se menciona a Cadavid como graduado en Derecho, y en otros, como médico psiquiatra. No hemos podido constatar la veracidad de estas atribuciones. Sin embargo, no hay duda de que, en su trabajo *Discolia de la pubertad*, Cadavid se declara estudioso de la pedagogía experimental, y se apoya tanto en conceptos y temas médicos como en comparaciones estadísticas. Este trabajo le valió el reconocimiento como doctor *honoris causa* de la Universidad de Antioquia.

4 Gabriel Anzola Gómez, hoy casi olvidado, fue uno de los pocos intelectuales *puros* de la pedagogía, formados por la Escuela Normal Superior. Basta con ver su trayectoria coherente y sólida en el campo educativo, como el primer doctorado en Ciencias de la Educación en nuestro país. Anzola fue maestro de Escuela Superior, egresado de la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá, dirigida en ese entonces por los Hermanos Cristianos, en la época en que introdujeron la psicología experimental y las mediciones antropométricas (1920–1924). Anzola formó parte de la primera generación de licenciados en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia (1935); y, finalmente, se graduó como doctor en Ciencias de la Educación, el primer doctorado en esta especialidad en Colombia, en la Escuela Normal Superior de Colombia (1946).

Después de ser Director y Subdirector de Educación del Departamento de Cundinamarca (1934–1938), inició una carrera pionera como funcionario de la Unesco: fue cofundador y director académico del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, Crefal-Unesco-OEA, en Pátzcuaro, México (1950–1953); director del Programa de Educación Fundamental de la Unesco, en París, Francia (1954–1956); director del Programa Centroamericano de Integración Educativa, como delegado de la Unesco, San Salvador, El Salvador, (1956–1960); director de la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia (1961–1963); director del Instituto de Especialización del Magisterio de la Secretaría de Educación del Distrito Especial de Bogotá, Colombia (1964–1968); fundador y decano de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá (1969–1972); secretario general del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá (1971); director del Instituto Colombiano de Pedagogía, Icolpe del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá (1972–1973); asesor académico de la Asociación Colombiana de Universidades, Ascun, Bogotá (1974–1978); y miembro del Consejo Superior de la Fundación Universidad Central Bogotá, desde 1978 hasta su fallecimiento en 1994.

El trabajo de Cadavid debe ser destacado como pionero en la introducción y apropiación de la pedagogía experimental en Colombia, pues, como lo señaló uno de sus jurados, “el autor de *Discolía de la pubertad* abre un verdadero campo de ignoradas labores: la que pudiera llamarse pedagogía social, en cuyo auxilio vienen distintos ramos del saber humano: psicología, biología, estadística y otros” (Cadavid-Restrepo, 1924, p. 9). En verdad, este folleto de 74 páginas amerita ser recuperado y analizado con detalle para nuestra memoria activa del saber pedagógico colombiano, cosa que supera los objetivos y límites de este artículo. Sin embargo, vale la pena señalar algunas de las ideas y aserciones que puso a circular en Colombia desde mediados de 1920.⁵

El punto de partida de Cadavid es señalar la preocupación que empieza a hacerse visible para los dirigentes e intelectuales modernizadores, quienes ya ven urgente la organización de un sistema de enseñanza secundaria robusto y abierto hacia el progreso nacional: aparece ante sus ojos la *crisis de la pubertad*, un problema que convoca a pedagogos, médicos y gobernantes. En su enfoque, hay tal vez dos ideas que, juntas, llaman nuestra atención. De una parte, su valoración de los inquietantes cambios de la pubertad, fundamentada en los discursos de la *sociobiología especulativa*, y, de otra parte, una valiente valoración crítica del sistema pedagógico vigente en el país. Sobre lo primero, reúne citas tanto de fisiólogos y psicólogos europeos, como las tesis de los médicos colombianos Miguel Jiménez López y Jorge Bejarano sobre la “degeneración de la raza colombiana”:

En concepto del Dr. Miguel Jiménez López, aumenta cada día en Colombia la frecuencia de las psicosis juveniles (formas confusas y estados demenciales). En Antioquia, cuya población se considera como la más vigorosa del país, hallamos los siguientes expresivos datos estadísticos: [a renglón seguido reproduce una tabla de ENTRADA AL MANICOMIO DEPARTAMENTAL, que no citaremos acá]. (Cadavid-Restrepo, 1924, p. 25)

Lo más importante para señalar aquí es que la *adolescencia* —este parece ser uno de los primeros estudios que utiliza este término en Colombia— es un estado semipatológico, para el que acuña el término de *discolía*, un estado en el que se juntan, de manera tormentosa, los cambios fisiológicos y las desregulaciones morales. Para no ser exhaustivos, traigamos una cita larga en la que podemos ver cómo Cadavid entrelaza el diagnóstico médico con la valoración pedagógica y cultural, junto a sus propias observaciones empíricas:

La pubertad es quizás la época más seria en la existencia; implica una transformación absoluta; trae consigo una conmoción que se verifica directamente en el alma y en el cuerpo y aun puede despertar enfermedades que permanecían latentes; entonces la herencia surge imponiendo con todo el séquito de sus taras funestas.

Sin adivinar los motivos, centenares de maestros y padres habrán notado cómo el niño que en la escuela primaria es dócil, amable y aplicado; que se lleva las más verdes palmas en los actos públicos, por cuanto llena todos sus deberes; que se distingue por la comprensión rápida y por la memoria vivaz y es, según general opinión, una promesa para la patria, al entrar en el segundo o tercer año de colegio, ese ejemplar de estudiantes se cambia totalmente; la medalla se ha invertido sin que nadie sepa la causa.

Ya es un joven que presenta estos signos: notable crecimiento, palidez en el rostro y cambio en la voz, en lo fisiológico; en lo psíquico: dispersión de la atención. debilitamiento de la memoria, pereza. Para todo trabajo y cierta inestabilidad acompañada de aspereza de carácter. Ante este cuadro, padres y educadores, ignorantes de la fisiología, protestan por la mala conducta del hijo o discípulo; creen que la pereza es criminal indolencia, y como remedio, vienen los castigos y reprensiones; no saben que el muchacho sufre inmensamente sin que pueda explicarse; que no estudia porque no es capaz y como por una defensa que él mismo se proporciona sin quererlo; es el grito instintivo de la naturaleza que reclama descanso justo y compensador. (Cadavid-Restrepo, 1924, p. 20)

Esta caracterización patologizante de la pubertad merecería muchos comentarios; solo anotemos que, en este ambiente dominado por la polémica sobre la eugenesia, Cadavid valida la cientificidad de sus asertos sobre

⁵ Se ha realizado una tesis de maestría que inicia una revisión de este trabajo de Cadavid y el de su sobrino Yepes, aunque su enfoque es el de estudiarlos como textos fundadores de la orientación profesional en Colombia González-Osorio, 2014).

los estudios de Luis López de Mesa, quien comprobó que el muchacho bogotano se estanca en sus conocimientos hacia la edad de los 14 años y vuelve a aumentar su capacidad hasta los 25, [y para demostrarlo, López] utilizó para sus experimentaciones las escalas de Yerkes Bridges-Hardwick, este método de puntuación que permite establecer grados y diferencias más finas entre los examinados por Binet y Simon. (González-Osorio, 2014, p. 54)

Pero tiene gran interés recoger la reflexión pedagógica de Cadavid: lo que insinúa en estos párrafos será objeto de la segunda parte de su librito, titulada *Ensayo de un tratamiento higiénico-pedagógico*. Allí, desarrolla esta idea de que a los adolescentes debe dárseles un tratamiento educativo generoso: no imponerles demasiadas tareas escolares, darles espacio para su expresión, no clasificarlos con patrones estándar, sino ocuparse de escuchar a cada uno. En fin, este conjunto de sugerencias va llevando al autor a proponer una completa reforma del sistema educativo, para crear una franja escolar especial, con escuelas en el campo, mucha dedicación a los trabajos manuales y a la gimnasia, y un acompañamiento no autoritario por parte de los maestros y padres, una formación en saberes prácticos y técnicos, y en lenguas modernas... Si pensamos en la hegemonía del bachillerato clásico de las comunidades religiosas vigente por aquellos años, sorprende lo subversivo de estas críticas y propuestas. En realidad, estas propuestas se pueden leer como la lenta aclimatación, en nuestro país, del principio social de la moratoria, la idea de que es necesario crear y proteger un tiempo espacial para dejar que la crisis de la pubertad tome sus cauces normales o deseables, y preparar al joven para su entrada al mundo universitario o del trabajo.

Lo cierto es que pedagogos posteriores no llegaron a ser tan abiertos y liberales en sus consideraciones sobre el trato a los adolescentes. Sin embargo, como lo proponen Sáenz y Ariza, estas perspectivas pedagógicas renovadas, surgidas como intento de respuesta a la problemática de la formación intelectual, afectiva y moral de la adolescencia, fueron abriendo, poco a poco, una brecha en las pedagogías disciplinarias y moralizantes de la pedagogía católica, y significaron un cambio político y cultural en las tecnologías de gobierno escolar de los jóvenes y, por

supuesto, aunque lamentablemente en menor grado, en la formación de los *licenciados*:

En síntesis, las nuevas formas de gobernar a los pocos adolescentes que ingresaban a los colegios pueden señalarse como posdisciplinarias, en el sentido de que, como hemos visto, se trata de prácticas de regulación más que de sometimiento de las conductas. El énfasis ya no está en la obediencia estricta a una norma, sino en el *encauzamiento social* de los comportamientos y los intereses, dentro de formas de gobierno basadas en *usos estratégicos de la libertad*. (Sáenz y Ariza, 2012, p. 24)

De hecho, la orientación del propio Cadavid, y de otros pedagogos contemporáneos, terminó renunciando, de cierta forma, a proponer tales cambios en el propio sistema educativo, y tomaron otra vía, que suponía, prácticamente, un espacio educativo paralelo a la educación colegial, aunque bien deseaban que se integrara a ello. Se trató de la orientación profesional, otro espacio de saber en el que se empieza a objetivar al adolescente. Se sabe que su pionero internacional fue Édouard Claparède, desde 1902, seguido poco después por Ovidio Decroly. En Colombia, se destacó, en este campo, el mismo doctor Restrepo Cadavid, junto con su sobrino, Jesús Yepes Cadavid (Yepes-Cadavid, 1929).

Un tercer pedagogo, significativo para el proceso de objetivación de la adolescencia, fue el ya mencionado Gabriel Anzola Gómez. Para este autor, con la llegada de la pubertad, aparecería una serie de dramáticos cambios físicos y psíquicos que producían nuevas e intensas oscilaciones en las emociones y los sentimientos, y un desajuste en la personalidad. Entre ellas, se resaltaban dos: "la introspección y el exceso de sociabilidad". La introspección se caracterizaría por el distanciamiento del medio social que sufriría el adolescente. Al ser "portador de un enigma orgánico, el sexo", se siente "un tanto incómodo [...] [y] su reacción natural es de inquietud, de extrañeza. Eso lo lleva, naturalmente, a una especie de ruptura con el medio, de repugnancia con él". La segunda tendencia, a la vez natural y patológica de los adolescentes y que ellos compartirían con *los antisociales*, era la aparición de intensos lazos afectivos con sus pares. Así, de un estado de distanciamiento y fractura con el medio, se pasaría al otro extremo: la irrupción de sentimientos

excesivos de solidaridad, que son la base para que “se form[e]n las amistades íntimas llamadas de devoción, con personas que hasta esa época eran desconocidas generalmente” (Anzola-Gómez, 1948, p. 28).

En este punto, los investigadores Sáenz y Ariza señalan que la adolescencia fue definida, para la década de los treinta, como una etapa de la vida

de peligro psíquico, moral y social, y en esa visión se entrecruzaron el conjunto de representaciones de desconfianza hacia los pobres (sospecha acerca de su degeneración racial, de su *debilidad moral*, de sus prácticas sexuales) y las conjeturas sobre las características de las poblaciones de las diferentes regiones del país. (Sáenz y Ariza, 2012, p. 17)

De igual manera, los autores consideran

la apropiación estratégica del concepto de *adolescencia* en el país, dentro de la cual se privilegiaron los temas que apuntalaban a sus características de peligro social y que intensificaron el “pánico moral” hacia los no adultos y hacia los pobres que había caracterizado los discursos acerca de la infancia en las primeras décadas del siglo pasado. (Sáenz y Ariza, 2012, p. 17)

Con base en una hipótesis ya utilizada en otros estudios, “la desconfianza hacia la población”,⁶ en particular hacia los pobres, esos investigadores documentan el modo cómo, por estas décadas, se denunciaban los excesos emotivos del pueblo que, en el caso de los adolescentes, se centrarían en la sexualidad, sin descuidar otros, como el alcoholismo, la vagancia, la delincuencia, la creación de necesidades *artificiales* del mundo *moderno*, y el carácter insalubre de la vida urbana.

Para Sáenz y Ariza, en el país, cinco transformaciones centrales se hicieron posibles en esta época, por la puesta en juego del concepto-objeto *adolescencia*: el tema de la *sexualidad* del adolescente; su repentina visibilización, al distinguirse de la infancia; la ampliación del escenario de educación, en el que aparecen la educación secundaria y la necesidad de diferenciarlo no solo en términos sexuales, sino también

de la población negra e indígena como sinónimo de peligrosa; y, por último, la ampliación de escenarios de socialización (Sáenz y Ariza, 2012, p. 18).

Dicha noción permitió articular las formas de concebir, mirar y gobernar a los jóvenes, como individuos en la escuela y como parte de un grupo poblacional en el territorio, en especial en las ciudades. Esto, por la configuración de un dispositivo que, para empezar, anudaba un conjunto de analogías *adolescente-población pobre*; en segundo lugar, dirigía la mirada al carácter peligroso de la sociabilidad adolescente, lo que ponía en cuestión ya no solo las deficiencias biológicas del pueblo. Así, desde esa época, al analizar al adolescente-individuo-estudiante, se plantean temores frente a los adolescentes no institucionalizados; es decir, precariamente individualizados, debido a las deficiencias en la vida social de los pobres.

La apropiación del concepto de *adolescencia* en las instituciones de formación de docentes y en los discursos pedagógicos en la década de los años treinta del siglo pasado en Colombia fue un acontecimiento de saber que permitió pensar las formas específicas (tanto medicalizadoras como socializadoras) de gobernar a los jóvenes escolarizados en las instituciones de educación secundaria, en el marco de las reformas pedagógicas de los gobiernos liberales, fundamentadas en las diversas tendencias de la escuela activa. En tanto peligrosos —para sí mismos y para los otros—, los adolescentes fueron asociados al conjunto de grupos de los cuales la sociedad debía defenderse por medio de estrategias de gobierno exhaustivas y detalladas. Grupos de individuos temibles entre los cuales estaban los pobres en general, pero también los *indios*, los *negros*, los vagos, las prostitutas, los locos, los criminales y los habitantes de climas tropicales, con quienes los adolescentes compartirían algunas tendencias: improductividad, problemas de sociabilidad (por exceso o por defecto), debilidad de la voluntad e impulsividad afectiva y anomalías orgánicas. (Sáenz y Ariza, 2012, p. 31)

A pesar de esta primera oleada de discursos e indagaciones en torno al adolescente escolar, en Colombia, durante las décadas de los treinta y los cuarenta —acompañada de las reflexiones de Sáenz y Ariza—, pareciera que, mientras nuevas investigaciones no lo desdigan, este sujeto no volvió a ser abordado por nuestra pedagogía sino solo hasta finales del siglo xx.

6 Esta hipótesis de trabajo ya había sido utilizada por Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina en *Mirar la infancia. Pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1945* (1997), y fue retomado por Sáenz en un conocido trabajo en el que aborda la administración y política de Antanas Mockus como alcalde de Bogotá (Sáenz, 2007, pp. 17-37).

De esta manera, en una línea similar de análisis, se destaca el trabajo de Barbara Yadira García, quien, recientemente, desarrolla la categoría de *adolescente infractor* escolarizado en Colombia, al concebirlo no solo como aquel que viola constantemente *el manual de convivencia escolar*, sino como el que inicia peleas, realiza pequeños hurtos, consume o vende estupefacientes en la escuela, y se constituye en un *referente negativo*, pero valorado por algunos de sus compañeros en la escuela. Según esta investigadora,

dentro de sus particulares características, demuestra que delinquir no es un obstáculo para la sociabilidad, los delitos son cometidos en su mayoría por adolescentes de género masculino con estudios avanzados; los adolescentes infractores valoran en alto grado la educación y la obtención del título de bachiller; quienes son expulsados del colegio por deserción, reprobación y comportamiento quedan en una situación de desventaja frente a las posibilidades de construir un proyecto futuro. En general, el adolescente infractor otorga un valor positivo a su condición de estudiante. (García-Sánchez, 2022)

Por último, hallamos, en este momento, las reflexiones del pedagogo Francisco Cajiao Restrepo, quien, ya bastante lejos de las consideraciones sociobiológicas anteriores, valora al adolescente, de entrada, como un sujeto social y de derecho. Es decir, el adolescente escolar, en el contexto contemporáneo, ya no es visto como un segmento de la población que es peligroso para el resto de ciudadanos, sino que es un sujeto que comparte, también de un modo conflictivo y problemático, un escenario institucional denominado *escuela*, con otro sujeto denominado *maestro*. Pero las problemáticas ya son diagnosticadas acá desde un enfoque que podríamos denominar político-cultural.

De hecho, Francisco Cajiao (1996) nos habla desde una visión contemporánea en la que pesa bastante la mirada que nos facilita la Convención Internacional de los Derechos del Niño, de 1989, ratificada por nuestro país, así como la Constitución de 1991, en su artículo 44, que habla de los derechos de la infancia en Colombia. Para este pedagogo, los maestros deben hablar del niño, la niña y el adolescente escolar (Jiménez, 2018, p. 181). Entre 1993 y 1995, Cajiao dirigió un ambicioso proyecto bajo la idea de

ir allí donde muchísimos investigadores han explorado, mirando a la población adolescente desde la óptica de la psicología evolutiva, la sociología del desarrollo, la economía y en muchísimos casos la patología social que se expresa en fenómenos como la drogadicción, la criminalidad temprana y los desórdenes de conducta. (Castañeda *et al.*, 1995, p. 13)

Se reunió un nutrido equipo formado por sociólogos, psicólogos, lingüistas, psiquiatras, filósofos y pedagogos, y la participación de nueve universidades, bajo la idea de emprender una especie de gran etnografía de los jóvenes de diferentes estratos socioeconómicos y diversas regiones del país. Así, surgió el Proyecto Atlántida: Estudio sobre el Adolescente Escolar en Colombia, que llegó a reunir, entre 1993 y 1995, 650 investigadores, bajo la dirección científica del sociólogo Rodrigo Parra Sandoval, con la financiación de la Fundación FES y de Colciencias. Se levantó un archivo de más de 10000 páginas con autobiografías, historias de vida, poemas, entrevistas, observaciones de campo, horarios de colegio, dibujos, cartas de amor, confesiones, agendas, carteleras, objetos de colección, que fueron sistematizados e interpretados en una obra publicada en cinco tomos.⁷

A través de Atlántida, los adolescentes escolares expresaron una cultura que se caracterizaba por integrar una multiplicidad de grupos con naturaleza variable, en los que el joven tenía que interactuar, lo que habría generado una fragmentación del mundo en que ellos viven, y les exigía moverse en culturas diferentes y, consecuentemente, construir discursos diversos para cada grupo, así como también relaciones rápidas y efímeras. Al emplear el término *cultura*, el equipo de Atlántida hace referencia a todo un sistema de significados, de lenguajes, de códigos estéticos, de formas de comunicación y de relaciones afectivas. Bajo esta perspectiva, se evidenció, a finales de los años noventa en Colombia, una profunda escisión entre los maestros y los jóvenes, y entre los padres y sus hijos adolescentes, y un profundo distanciamiento entre la *cultura adulta* y la *cultura juvenil*. Los adolescentes hicieron un especial énfasis

⁷ Los resultados fueron presentados en cinco tomos, cuyos títulos son: i. *La cultura fracturada*; ii. *Todo lo que nos gusta se evapora*; iii. *La ciudad nos habita*; iv. *El silencio era una fiesta*, y v. *Adolescentes colombianos*.

en la ruptura de sus expectativas en relación con lo que les ofrecía la escuela y el mundo adulto.

En términos generales, los *adolescentes escolares* colombianos que participaron en la Expedición Atlántida mostraron, por medio de sus narrativas, el atraso social de la escuela en cuanto a la concepción, la práctica del conocimiento y la organización social. De acuerdo con el trabajo realizado a nivel nacional en dicha expedición, los adolescentes escolares, por lo general, aparecieron como sujetos ansiosos de aprender, participar y divertirse en medio de un clima de libertad y aceptación afectiva. Sin embargo, la propuesta de la escuela, tal como estaba constituida a finales del siglo xx en Colombia, no respondía a ninguna de estas expectativas.

Los adolescentes mostraban una gran capacidad de comprometerse con la institución escolar cuando, dentro de su organización, se presentaban posibilidades reales de participación y, sobre todo, cuando eran escuchados, cuando se les demostraba confianza y se creía en la bondad y capacidad para sacar adelante sus iniciativas. Con respecto a este punto, el maestro Cajiao aclara que,

mientras muchas actividades propuestas por los jóvenes son consideradas por el adulto pérdida de tiempo y riesgo para el nivel de rendimiento, la actividad académica escolar es vista por los adolescentes como formalismo vacío que nada tiene que ver con las cosas importantes que ocurren en el mundo. La escuela valora muy poco el conocimiento que los alumnos han adquirido fuera de las aulas escolares y no le da la suficiente importancia a la socialización de esos conocimientos que se producen entre iguales. (Cajiao-Restrepo, 1996)

Los autores del proyecto glosan así sus dos grandes conclusiones. La primera es:

El atraso es el tiempo social de la escuela: *ella* se ha quedado rezagada reproduciendo un modelo arcaico expresado básicamente en dos aspectos: en la concepción y práctica del conocimiento, y en la organización social de la escuela. (Proyecto Atlántida, 1996, p. 23)

Y la segunda:

Hay una ruptura marcada entre el mundo adulto y el mundo de los adolescentes, ambas son dos culturas bien delimitadas. *Por una parte*, la infantilización que hacen

los maestros de los adolescentes [...] además de un discurso permanente de consejo moral y de prevención que no aparece acompañado de oportunidades para asumir responsabilidades verdaderas. *Y del otro lado*, los adolescentes generan una cultura basada en la importancia que le asignan al aprendizaje de conductas sociales centradas en las relaciones afectivas con los pares y no en la parte académica del mundo escolar. (Proyecto Atlántida, 1996 t. I, pp. 24-25)

A pesar de la visión predominantemente negativa que mostraron sus narrativas iniciales en el Proyecto Atlántida, lo que fue saliendo a la luz es que los *adolescentes escolares* podían acercarse con entusiasmo al mundo del conocimiento, a las actividades científicas y a la investigación, cuando estas se presentaban como parte de una propuesta acompañada de lenguajes accesibles y como un reto significativo que enriquecía sus capacidades intelectuales. Por otro lado, es importante destacar la necesidad de hallar caminos para que los adolescentes y jóvenes escolares puedan participar activamente en la construcción de una identidad nacional basada en la recuperación de la historia, en el reconocimiento de los valores más fuertes del país y en las oportunidades de interacción con el resto del mundo.

Los autores del Proyecto Atlántida señalan brevemente el contexto en que este proyecto fue concebido y por qué halló rápido apoyo en Colciencias y el Ministerio de Educación: "el Gobierno Nacional comenzaba a preparar un ambicioso proyecto de inversión para la expansión de la educación secundaria en Colombia, a la vez que avanzaba la discusión sobre el Proyecto de Ley General de la Educación, tras la promulgación de la Constitución de 1991. La Ley General se sancionó en 1994; aunque no es asunto de este texto analizarla, aún estamos a la espera de la prometida *gran expansión de la secundaria* en Colombia. Los estudiosos más recientes del tema han declarado que nuestro sistema educativo vive un verdadero estado de *apartheid*: un sistema, en especial la secundaria, en el que "la participación de la educación privada es muy alta", la cual ha crecido de manera muy rápida, pero desigual en calidad; pero sobre todo, y como efecto de lo anterior, "el sistema está sesgado por las clases sociales. Los hijos de los ricos suelen estudiar en colegios exclusivos de buena

calidad, y los hijos de los pobres en colegios públicos o privados de regular o mala calidad" (Cárdenas *et al.*, 2021, pp. 15-16).

A finales del siglo xx, aparece cada vez más claro que el mundo adulto se había empeñado en fabricar una imagen del *adolescente* sin darle la palabra, sin escuchar sus inquietudes y sus angustias, sin mirar el futuro a través de su expresión cultural. Padres y maestros se habían preparado durante años para enseñarles, hablarles, aconsejarlos o sancionarlos, pero no habían tenido ningún entrenamiento para escucharlos, aprender de ellos, oír sus historias y sus experiencias de contacto con el mundo. El mundo escolar y el mundo adulto tienen como tarea encaminarse a sanar una cultura fracturada en la cual los adolescentes han crecido huérfanos de cultura, carentes de pasado e incapaces de hallar referentes de identidad claros. Y los cinco tomos del Proyecto Atlántida, aplaudidos con entusiasmo en su momento, permanecen hoy en las bibliotecas y repositorios a la espera de ser revisados, analizados y ampliados.

Hacia una mirada reciente

En Colombia, en la primera mitad del siglo xx, tanto el párvulo, como el niño y el *adolescente*, fueron individualizados a través de una propuesta educativa que fue pensada más para las clases medias y altas de la sociedad colombiana que para el grueso de la población trabajadora. En este sentido, hemos hecho referencia en otros trabajos a la irrupción de la Escuela Nueva o escuela activa, que tomó cuerpo en Colombia en 1914 con la fundación del Gimnasio Moderno en la ciudad de Bogotá. Por lo demás, la creación de instituciones en varias regiones del país tomó fuerza en la primera mitad del siglo xx para garantizar una experiencia educativa diferente al *adolescente escolar* de clase media y alta. En este tipo de instituciones, mediante la *pedagogía experimental* de John Dewey, se buscó individualizar a este sujeto en términos de su aprendizaje, acercándolo al método científico y a la investigación (Jiménez, 2018, p. 67). Dicha iniciativa de la pedagogía experimental se aplicó con los muchachos entre los 12 y 16 años de ciertos colegios —algunos de élite y otros públicos— adscritos a universidades como la Universidad

Nacional (Colegio Iparm) o la Universidad Pedagógica Nacional (Instituto Pedagógico).

Sin embargo, para la segunda mitad del siglo xx, la pedagogía, a través de la psicología, terminaría de individualizar al *adolescente escolar* con base en la psicología genética de Jean Piaget, quien, de acuerdo con sus teorías —de desarrollo cognitivo y de equilibrio de nuevo conocimiento—, establecía que, entre los 12 y 16 años, el adolescente debía conquistar el pensamiento formal. Es decir, este sujeto, en función de un determinado contexto cultural, debía ser capaz de plantearse un problema, generar y comprobar hipótesis, indagar y llegar a una solución o conclusión. El *adolescente* se mueve en un formato representacional, no solo formal o concreto; y considera todas las posibilidades de relación entre efectos y causas, así como entre muchos otros aspectos. El *adolescente escolar* debía utilizar una cuantificación relativamente compleja, como la proporción y la probabilidad (Piaget, 1969). Según este psicólogo moderno, las conquistas propias de la *adolescencia* aseguran al pensamiento y a la afectividad en un equilibrio superior al que tenía el individuo durante la segunda infancia.

Para Piaget, el adolescente es un individuo que hacia los 12 años de edad conquista el pensamiento hipotético-deductivo y construye sistemas y teorías. En términos de afectividad, aparece de nuevo un tipo de egocentrismo, *el egocentrismo intelectual del adolescente* o *egocentrismo metafísico*, el cual

Encuentra poco a poco su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad; el equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que la función que le corresponde no es la de contradecir, sino la de anticiparse e interpretar la experiencia. (Piaget, 1990, p. 99)

Para Piaget, la conquista de la personalidad se inicia al final de la segunda infancia con la organización autónoma de reglas y valores, y con la afirmación de la voluntad. Hay personalidad a partir del momento en que se forma un *programa de vida*, hecho que va muy a la par con la conquista del pensamiento formal. La escuela, desde esta perspectiva, debe, por obligación, formar sujetos inteligentes, que conquisten el pensamiento formal una vez terminen

su etapa de adolescencia escolar y que sean autónomos —es decir, en nuestro sistema educativo, hacia el grado 11—. Así, la escuela debe entregarle a la universidad sujetos inteligentes y con su personalidad conquistada.

En la escuela colombiana, para finales de los años ochenta, observamos cómo, desde la psicología del desarrollo, se constituyó un nuevo discurso, que tomó fuerza bajo la perspectiva de la psicología genética, pero que tuvo, al menos, dos ramificaciones de análisis: las *inteligencias múltiples* y la *inteligencia emocional*.

En primer lugar, Howard Gardner, en su estudio sobre la estructura de la mente, habla de, por lo menos, siete inteligencias: a las inteligencias lingüística y lógica, valoradas tradicionalmente por la escuela, se le suman la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia cinestésico-corporal y dos formas de inteligencia personal, una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia la propia persona. Para este psicólogo, los seres humanos habían evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir, de diversas maneras, a una sola inteligencia flexible (Gardner, 2001, p. 11). Según este investigador, una escuela centrada en el individuo debe evaluar, desde entonces, el perfil de inteligencia de cada niño y adolescente, los modos en que cada uno de ellos puede abordar el programa educativo, especialmente teniendo en cuenta el modo en que cada uno de estos sujetos, con perfiles especiales de inteligencia, puede aprovechar las oportunidades educativas fuera de la escuela.

En segunda instancia, en esta misma matriz de análisis —sensibilizadora e individualizadora—, la última década del siglo xx fue testigo, también, de un entusiasmo sin precedentes con respecto al estudio científico de las *emociones*. Para ese entonces, sería el psicólogo y filósofo Daniel Goleman quien le hablaría a la escuela y a la sociedad en general acerca de la inteligencia emocional. En el mundo contemporáneo, ser inteligente significaba poner a las emociones en el centro de las aptitudes para vivir y desenvolverse como sujeto. Para la pedagogía de finales del siglo xx e inicios del XXI, los sentimientos de las personas cuentan tanto como el pensamiento. Para Goleman,

el profesional en la educación debe tener en cuenta que el sentimiento y la razón se entrelazan para construir la vida mental de las personas. Si bien la mente racional es la forma de expresión de la que somos conscientes, la mente emocional expresa un tipo de conocimiento que, aunque impulsivo, es poderoso.

Bajo este tipo de perspectivas, la escuela debe valorar estos dos tipos de mente, la emocional y la racional,

las cuales, por lo general, operan en una justa armonía y entrelazan sus diferentes formas de conocimiento para guiar a la persona por el mundo. La mente emocional alimenta e informa las operaciones de la mente racional. Sin embargo, la mente emocional y la mente racional cuentan con facultades semiindependientes. En ocasiones, cuando aparecen las pasiones, la mente emocional domina a la racional. (Goleman, 1996, p. 27)

La dicotomía entre lo emocional y lo racional, establecida por investigadores como Goleman, sitúa a la escuela en una nueva encrucijada de valoración, que se ubica entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el pensamiento racional y el pensamiento emocional del sujeto escolar.

La inteligencia emocional, clave en la creatividad y el desenvolvimiento del sujeto, se convierte, desde los años noventa, en una herramienta fundamental en momentos en que las generaciones recientes de *adolescentes* tienden a tener más conflictos emocionales que las anteriores.

Con este tipo de análisis, se evidenciaba en la escuela, para comienzos del siglo XXI, que no existía una única y monolítica clase de *inteligencia formal*. La valoración de la *inteligencia emocional* en los años noventa, sumada a las *inteligencias múltiples* de los años ochenta, se convirtió en una herramienta clave para individualizar al *adolescente escolar* más allá del paradigma del *sujeto cognitivo* planteado décadas atrás por Jean Piaget.

En América Latina, el año 2012 se constituyó en un punto de corte para reconceptualizar a la *adolescencia contemporánea*, que vive en un mundo visual, que individualiza la cultura y la privatiza con el beneplácito de sus padres, a través de un orden jerárquico, con el uso de la tecnología digital: el teléfono celular, la computadora y la televisión (Morduchowicz, 2013, p. 26).

De tal manera, los adolescentes en el siglo XXI viven su proceso de socialización, aprendizaje y formación a través de estas tres pantallas. Los adolescentes, en la actualidad, pasan más tiempo con los medios de comunicación y las tecnologías que con cualquier otra actividad, incluyendo la escuela. Un alto porcentaje de adolescentes en la región cuenta con una habitación bien equipada en tecnología. El uso privado de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de comunicación es una tendencia mundial, que no reconoce diferenciaciones sociales y afecta, claro está, a los sectores populares. Este será el nuevo campo de problemas que conducirá las interrogantes y expectativas de los nuevos saberes que siguen buscando objetivar a la adolescencia y dar directrices y técnicas a los actuales y futuros maestros, los *licenciados*.

Debemos anotar también que, en el mundo contemporáneo, se reinstala, en términos psicológicos y jurídicos, la visión de J. J. Rousseau sobre la educación del individuo, la cual se extiende hasta los 24 años, momento en que ya no necesita de *preceptor*, *guía* o *ayo* alguno para tomar sus decisiones. En la actualidad, se habla de este tipo de adolescencia, que se extiende hasta los 21 años, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, pero, para los juristas, incluso dicho acompañamiento de los padres —en las clases medias y altas— se puede extender hasta los 24 años. En la maduración de esta *adolescencia tardía*, se espera, por parte de psicólogos, antropólogos y abogados, que el joven termine de definir su personalidad, finalice su ciclo de estudios universitarios y tome las mejores decisiones con respecto a establecer o no pareja, formar o no una familia, tener o no hijos, así como buscar un trabajo estable.

Conclusiones

En Colombia, el *adolescente escolar*, al ser un fenómeno reciente en la historia de Occidente y en la evolución del sistema de escolaridad hacia la enseñanza secundaria, es un sujeto que no ha sido estudiado ni objetivado, ya sea en términos históricos, pedagógicos o de aprendizaje, de una manera tan seria y sistemática como ha ocurrido, desde hace varios siglos, con la infancia. De ahí la escasez y la dificultad para encontrar una bibliografía extensa y una discusión

interdisciplinaria sostenida sobre la adolescencia. Así, como se desprende de las consideraciones anteriores, existe una deuda pedagógica con el adolescente escolar, en particular desde finales de la década de los setenta, cuando se masifica y nacionaliza la educación secundaria, hasta la actualidad, cuando contamos con 3 439 531 estudiantes de bachillerato. Y cuando las *culturas* y *subculturas* juveniles parecen haber desbordado las fronteras de la escuela.

El *adolescente escolar* parece, entonces, haberse constituido en el talón de Aquiles de la práctica pedagógica en Colombia, un aspecto que se hace evidente de inmediato cuando se consulta al profesor de secundaria —licenciado en educación de cualquier área—. Los maestros conocen bien, en la cotidianidad, a los sujetos con los que trabajan y, mal que bien, participan en la tramitación de sus conflictos, crisis, confusiones y desesperanzas. Sin embargo, disponen escasamente —y no están siendo formados en ello— de saberes amplios, pertinentes y situados sobre ese grupo de adolescentes escolares, ubicados en una franja de edad entre los 12 y 18 años, que cursan entre el grado 6.º y el grado 11.º de colegios públicos y privados. Esta falencia se evidencia tanto en términos conceptuales como en la delimitación de este sujeto, en cuanto a lo pedagógico y al aprendizaje.

Referencias

- Ariès, P. (1995). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Anzola-Gómez, G. (1939). *Orientaciones sobre segunda enseñanza*. Librería Colombiana.
- Anzola-Gómez, G. (1948). *Lo que los padres deben saber sobre sus hijos como adolescentes* (Cartillas de Divulgación Cultural). Imprenta Municipal.
- Anzola-Gómez, G. (1968). *La educación del adolescente*. Norma.
- Cadavid-Restrepo, T. (1924). *Discolia de la pubertad*. Imprenta Oficial.
- Cajiao-Restrepo, F. (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Revista Nómadas*, 4. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118896007.pdf>
- Cárdenas, J., Fergusson, L. y García-Villegas, M. (2021). *La quinta puerta. De cómo la educación colombiana agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ariel.

- Castañeda, E., Bonilla, E., Cajiao, F., Parra, R., Parodi, M. y Munera, J. (1995). *Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela. La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana* (t. I). Fundación FES, Colciencias y TM Editores.
- Comenio, J. (2007 [1635]). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Congreso de la República de Colombia. (30 de diciembre de 1960). Ley 111 de 1960: Por la cual se dictan disposiciones sobre el pago del personal del magisterio de Enseñanza Primaria. DO: 30 426. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1644232#:~:text=DECRETA%3A,el%20territorio%20de%20la%20Republica>
- Congreso de la República de Colombia. (11 de diciembre de 1975). Ley 43 de 1975: Por la cual se nacionaliza la educación primaria y secundaria que oficialmente vienen prestando los departamentos, el Distrito Especial de Bogotá, los municipios, las intendencias y comisarias; y se distribuye una participación, se ordenan obras en materia educativa y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=288#:~:text=%E2%80%9CPor%20la%20cual%20se%20nacionaliza,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.%E2%80%9D&text=DECRETA>:
- DANE. (10 de junio de 2022). *Boletín Técnico. Educación Formal (educ) 2021*. Autor. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf
- Feixa, C. (1997). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- García-Sánchez, B. (2022). *El delito en jóvenes escolarizados* (ponencia). XX Congreso Colombiano de Historia, Cartagena de Indias, 25 al 29 de abril de 2022.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara.
- González-Osorio, D. (2014). *Inicios de la orientación profesional en Colombia* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bibliotecadigital.oducal.com/Record/ir-10554-15267>
- Hall, S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (v. 1 y 2). Elibron Classics.
- Jiménez, A. (2004). Algunos elementos para la investigación en historia. En A. Jiménez y A. Torres (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 137-154). UPN.
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano*. CIDC-UDFJC
- Jiménez, A. (2023). *La formación de profesores y licenciados en educación en Colombia*. Magisterio.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Anthropos.
- Morduchowics, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Ramírez-Giraldo, M. y Téllez-Corredor, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República.
- Rousseau, J. (2004 [1762]). *Emilio o de la educación*. Porrúa.
- Sáenz, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. IDEP y CES.
- Sáenz-Obregón, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1945*. Universidad de Antioquia, Universidad de Los Andes, Colciencias y Foro Nacional por Colombia.
- Sáenz, J. y Ariza, V. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza*. Universidad Nacional de Colombia y Universidad de Antioquia.
- Yepes-Cadavid, J. (1929). *Orientación profesional conferencia dictada en el paraninfo de la universidad, como contribución a la obra de extensión cultural*. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.

Diálogo del conocimiento

El artículo *El adolescente escolar: una deuda histórica de la pedagogía colombiana*, ofrece una reflexión profunda sobre la historia del concepto de adolescencia en el ámbito educativo colombiano. Aborda la escasa atención que ha recibido el estudio del adolescente escolar en el campo pedagógico, a pesar de ser un sujeto central en las instituciones educativas del país desde mediados del siglo xx. El texto recorre las concepciones filosóficas y pedagógicas sobre la adolescencia, desde las ideas de Rousseau hasta los estudios contemporáneos de psicólogos y pedagogos, destacando la necesidad de una pedagogía más inclusiva y comprensiva que valore a los adolescentes como sujetos sociales y de derechos.

En su crítica, el autor señala que, a pesar de la expansión de la educación secundaria en Colombia y la creciente presencia del adolescente en la escuela, el sistema educativo sigue sin abordar adecuadamente las complejidades de esta etapa de la vida. Se plantea que, aunque los adolescentes escolares son los principales actores en la educación secundaria, la pedagogía colombiana aún carece de un enfoque teórico y práctico sólido que permita una enseñanza efectiva y sensible a las características de este grupo. El artículo invita a reflexionar sobre las deficiencias del sistema educativo y la urgencia de reformar las prácticas pedagógicas para atender las necesidades de los adolescentes, reconociendo su potencial y los desafíos que enfrentan.

Este artículo es una llamada a la acción para los educadores y responsables de la política educativa, invitando a profundizar en el estudio del adolescente escolar y a revisar las bases pedagógicas que aún dominan las aulas del país. Una lectura indispensable para comprender la relación entre la adolescencia y la educación en Colombia y cómo podemos mejorar la experiencia educativa de los jóvenes en un contexto contemporáneo.

Paola Alexandra Morales