

# AGUSTÍN NIETO CABALLERO y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de JOHN DEWEY

Julio Santiago Cubillos Bernal



Programa Editorial Universidad del Valle

AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y EL PROCESO  
DE APROPIACIÓN DEL PENSAMIENTO  
PEDAGÓGICO Y FILOSÓFICO DE JOHN DEWEY



El presente libro busca arrojar nuevas luces sobre la obra del pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero (1889-1975), destacado intelectual que marcó un hito en las prácticas pedagógicas y culturales en nuestro país y en América Latina, en el Siglo XX. Se necesitaba un trabajo que integrara las diversas facetas de su obra que diera una visión de conjunto: lo pedagógico, lo filosófico, lo político y lo biográfico contextual. Casi en todos los estudios realizados sobre su obra se destaca la influencia de la pedagogía de María Montessori y de Ovidio Decroly, sin detenerse a analizar la apropiación central y definitiva que hace de la filosofía y pedagogía de John Dewey; apropiación que nos llevó a distinguir dos periodos en su obra. Esta coedición fue posible gracias al esfuerzo del Programa Editorial de la Universidad del Valle y la decidida colaboración del Gimnasio Moderno de Bogotá.



Programa ditorial

JULIO SANTIAGO CUBILLOS BERNAL

AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y EL PROCESO  
DE APROPIACIÓN DEL PENSAMIENTO  
PEDAGÓGICO Y FILOSÓFICO DE JOHN DEWEY



**E&P**  
Colección Educación y Pedagogía

Cubillos Bernal, Julio Santiago

Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey / Julio Santiago Cubillos Bernal. —

Bogotá : Programa Editorial Universidad del Valle, Gimnasio moderno de Bogotá 2007.

304 p. ; 24 cm.

Incluye índice.

1. Nieto Caballero, Agustín, 1889-1975 - Crítica e interpretación.  
2. Dewey, John, 1859-1952 - Crítica e interpretación 3. Nieto Caballero, Agustín, 1889-1975 - Pensamiento educativo 4. Nieto Caballero, Agustín, 1889-1975 - Pensamiento filosófico 5. Política educativa – Colombia

I. Tít.

370.7 cd 21 ed.

A1137536

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

**Universidad del Valle**  
**Programa Editorial**

Título: *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*

Autor: Julio Santiago Cubillos Bernal

ISBN: 978-958-670-599-8

ISBN PDF: 978-958-765-737-1

DOI: 10.25100/peu.209

Colección: Educación y Pedagogía

**Primera Edición Impresa**      **octubre 2007**

**Edición Digital**                      **noviembre 2017**

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Jaime R. Cantera Kintz

Director del Programa Editorial: Francisco Ramirez Potes

© Universidad del Valle

© Gimnasio Moderno de Bogotá

© Julio Santiago Cubillos Bernal

Diseño de carátula: U.V. Media

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación (fotografías, ilustraciones, tablas, etc.), razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, noviembre de 2017

## CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS .....	7
A MANERA DE PRESENTACIÓN.....	9
INTRODUCCIÓN .....	11
<b>CAPÍTULO 1</b>	
ITINERARIO INTELECTUAL DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO.....	37
NIETO CABALLERO Y EL CONTEXTO HISTÓRICO .....	37
NIETO CABALLERO Y SU PROCESO DE FORMACIÓN.....	50
PERIODOS Y POSICIONES EN LA OBRA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO .....	55
PRIMER PERIODO (1913-1924).....	56
SEGUNDO PERIODO (1932-1973) .....	65
BIOGRAFÍA CRONOLÓGICA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO, (1889-1975).....	81
<b>CAPÍTULO 2</b>	
LA FILOSOFÍA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO .....	87
LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA EN EL SIGLO XIX.....	88
LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA A COMIENZOS DEL SIGLO XX .....	94
LAS REJILLAS DE APROPIACIÓN UTILIZADAS POR AGUSTÍN NIETO CABALLERO .....	98
INFLUENCIA DE ALGUNOS FILÓSOFOS EN LA OBRA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO	108
LA EDUCACIÓN MORAL EN DURKHEIM Y NIETO CABALLERO .....	114
EL PAPEL DEL FILÓSOFO Y EL ENSEÑAR A PENSAR .....	123
<b>CAPÍTULO 3</b>	
LA PEDAGOGÍA EN AGUSTÍN NIETO CABALLERO .....	129
SOBRE LA ESCUELA NUEVA.....	130
AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y LA ESCUELA NUEVA .....	152
EL JARDÍN DE NIÑOS .....	163
LA ENSEÑANZA PRIMARIA.....	164
EL AÑO PREPARATORIO O DE TRANSICIÓN .....	167
LA SEGUNDA ENSEÑANZA .....	167

#### **CAPÍTULO 4**

LA POLÍTICA EN NIETO CABALLERO.....	193
¿CÓMO SURGE LA UNIÓN REPUBLICANA? .....	194
LA POLÍTICA Y LOS POLÍTICOS .....	200
NIETO CABALLERO: EDUCACIÓN Y POLÍTICA .....	201
NIETO CABALLERO FRENTE AL SOCIALISMO SOVIÉTICO DE MEDIADOS DEL SIGLO XX	

#### **CAPÍTULO 5**

AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y JOHN DEWEY .....	219
APROPIACIONES Y COMPARACIONES.....	219
LA FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA DE JOHN DEWEY .....	220
AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y LA OBRA DE JOHN DEWEY .....	223
PRESENCIA DE JOHN DEWEY EN LA OBRA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO .....	226
“LA SEGUNDA ENSEÑANZA Y REFORMA DE LA EDUCACIÓN”.....	244
MARÍA MONTESSORI .....	249
OVIDIO DECROLY .....	250
LA LITERATURA INFANTIL .....	251
CARTA ABIERTA.....	253
ALGUNOS CONCEPTOS QUE AGUSTÍN NIETO CABALLERO NO APROPIÓ DE .....	256
JOHN DEWEY .....	256
REFLEXIONES FINALES .....	268
BIBLIOGRAFIA.....	279
ANEXOS .....	291

## AGRADECIMIENTOS

Aprovecho la oportunidad para agradecer a las directivas del Gimnasio Moderno de Bogotá por su desinteresada colaboración para la realización del presente trabajo de investigación, en particular a su rector doctor Juan Carlos Bayona V., a doña Gloria Nieto de Arias por su valiosa información en relación con la vida de su padre don Agustín Nieto, a la profesora Irma de Pinilla, directora del Centro de Documentación, quien puso a nuestra disposición el archivo del Gimnasio y a todas las personas que de una u otra forma me aportaron en la consecución de la información pertinente.

Finalmente quiero agradecer a las directivas de la Universidad del Valle quienes me concedieron una Comisión de Estudios para realizar el doctorado en Educación, en particular a la vicerrectora de investigaciones, doctora Carolina Isaza de Lourido, a la directora del Instituto de Educación y Pedagogía (IEP), profesora Stella Valencia, a la profesora Gloria Castrillón C., al subdirector de investigaciones y postgrados del IEP, doctor Javier Duque Daza, al doctor Mario Albeiro Acevedo y al doctor Humberto Quiceno, quien con gran paciencia me dio pautas y corrigió cada uno de los borradores del trabajo que le presenté. Fueron también sustanciales los aportes de los doctores Javier Sánchez y Vladimir Zapata, quienes actuaron como evaluadores de este trabajo.

Con la presente investigación deseo contribuir al conocimiento del pensamiento pedagógico de don Agustín Nieto Caballero y la apropiación que hizo del pensamiento filosófico y pedagógico del filósofo John Dewey, al distinguir dos períodos en la obra del primero y aportando un itinerario intelectual más completo del mismo. Además de lo anterior espero aportar en el esclarecimiento y la discusión en relación con el concepto *activo* en Dewey y en Nieto Caballero, concepto fundamental en el proceso pedagógico cuando realmente buscamos enseñar a pensar.

La presente coedición fue posible gracias al esfuerzo del Programa Editorial de la Universidad del Valle y la decidida colaboración del Gimnasio Moderno de Bogotá.

*Julio Santiago Cubillos Bernal*



**PÁGINA EN BLANCO  
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

## A MANERA DE PRESENTACIÓN

El proyecto del Gimnasio Moderno es un modelo de eclecticismo original. El pequeño grupo que lo fundó, fue tan temerario como oportuno para los tiempos que corrían, tan experimental como certero para las necesidades que sentían que la nación tenía. Agustín Nieto Caballero, su ideólogo y hacedor mayor, era un hombre ilustrado y sensible. Combinación escasa a la que además se añadía, para fortuna del proyecto, un profundo amor por su nación colombiana que sabía transmitir como nadie. Y por lo que hacía. Yo, siendo un niño, no podía saber nada de esto que ahora digo, pero él era capaz de trasmitirlo. Su visión de la educación era panorámica y al mismo tiempo serenamente personal. Era un visionario, y a la vez un hombre de su tiempo. Algo así como una especie de clásico adelantado. Desdecía del arte moderno y de la música de jazz, pero era capaz de valorar la mirada rusa en medio de la guerra fría.

Recuerdo ahora al profesor Cubillos horas y horas, días y días, con sus ojos puestos en la correspondencia del querido maestro que conservamos aquí entre nosotros, quizás buscando algo de lo que menciono. Me cuenta el profesor que no tuvo el gusto de conocer a Don Agustín, como cariñosamente le decimos sus discípulos. Estoy seguro que se hubieran entendido al instante. Y siento que este trabajo inmenso del juicioso profesor Cubillos, no es nada distinto que una conversación entre ellos dos, quizás una conversación de amigos recobrados.

Por eso el Gimnasio Moderno quiso unirse con la Universidad del Valle, para que con su concurso imprescindible, publicáramos el trabajo del Profesor Cubillos; para que muchos otros puedan conversar con ellos dos. Y este trabajo inmenso del profesor Cubillos se expanda y se debata. Digo mal. Del Doctor Cubillos. Aunque estoy seguro que si se ha recibido como Doctor gracias a este ingente esfuerzo suyo de escritura y

reflexión, es porque no seguirá siendo nada distinto a un maestro.

En cuanto al foco donde está centrado este trabajo, sólo quisiera decir una cosa: Dewey le mostró a Don Agustín que la forma más interesante de hacer filosofía en una sociedad es a través de la educación. Y el Gimnasio Moderno es eso. Sólo que también desde la poesía.

Al querido maestro Cubillos, mis respetos.

*Juan Carlos Bayona Vargas*

*Rector*

*Gimnasio Moderno*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca arrojar nuevas luces sobre la obra del pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero (1889-1975), destacado intelectual que marcó un hito en las prácticas pedagógicas y culturales en nuestro país en el siglo XX. Este trabajo presenta una nueva mirada e interpretación de su vida y obra, que permite entender, en mejor forma, nuestra tradición pedagógica que, por múltiples razones, se fue olvidando, pero que ha resurgido en las últimas décadas con más impulso y nuevas formas.

Uno de los documentos que me sirvieron de punto de partida para el estudio de la obra de don Agustín Nieto Caballero, fue el artículo *El Gimnasio Moderno de Bogotá. Pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica*, escrito por Olegario Negrín Fajardo, publicado inicialmente en la Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, No.11 de enero-diciembre de 1992. Este artículo fue posteriormente publicado, en formato de libro, por el fondo de publicaciones del Gimnasio Moderno en Santafé de Bogotá en 1996.

Aunque el tema central de dicho artículo es el colegio Gimnasio Moderno, paralelamente hace referencia obligada a la vida y obra de don Agustín Nieto Caballero, su fundador, guía espiritual y pedagógico. En éste artículo, Negrín afirma que el Gimnasio Moderno de Bogotá, de mano de Agustín Nieto y sus colaboradores, fue el verdadero pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica al establecer una institución educativa, basada en los principios de dicho movimiento internacional de pedagogía activa y moderna\*.

---

\* El trabajo de Dussel y Caruso "Specters of Dewey in Latin America: Some notes on the reception of educational theories", *Pedagógica Histórica*, series suplementarias, vol. III, Gent, 1998; sobre la apropiación de Dewey en Brasil y Argentina, así como el de Caiceo, J. "La escuela Nueva y Activa en América Latina. Influencia de Dewey en las reformas educacionales de Chile 1927 y 1945. *Sociedad y Educación. Ensayos sobre historia de la educación en América Latina, Bogotá*, Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, 1995; sobre su apropiación en Chile, parecen indicar que la apropiación de Dewey en esos países se inició antes de 1914.

Negrín en su artículo plantea que Agustín Nieto Caballero, aunque graduado en derecho, optó por la pedagogía con la convicción de que sólo transformando la educación en Colombia se podría alcanzar el progreso y la modernización del país. Era necesario transformar la manera de formar a los maestros y con ello la organización escolar. Había que cambiar la relación pedagógica entre profesor y alumnos practicando la disciplina de confianza y ejercitando la democracia en el salón de clase y en la vida diaria.

Negrín inicia presentando el contexto nacional en el que surge el Gimnasio Moderno y paralelamente presenta el pensamiento pedagógico de Agustín Nieto Caballero, retomando su biografía y las referencias políticas, culturales y socio-económicas de la época en la que se estableció y afianzó el modelo pedagógico con el que se identificaba.

Olegario Negrín se ocupa posteriormente de los principios educativos del Gimnasio Moderno y del ideario pedagógico de Nieto Caballero. Sin embargo, su escrito no pretende agotar el tema. Sólo se refiere específicamente a los comienzos del Gimnasio Moderno y a su evolución en su primera etapa de existencia que delimita entre 1914, año de fundación del colegio y 1930, fecha en que se inicia el gobierno de los liberales y, por consiguiente, la aparición de mejores condiciones objetivas para el desarrollo de una educación moderna y progresista.

Otro escrito que me sirvió para delimitar y esclarecer mi tema de investigación fue el libro de Martha Cecilia Herrera *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*, el cual centra su análisis en la relación entre modernización como proyecto político y la educación; y dentro de esta relación analiza el proceso de hegemonía de la Escuela Nueva en Colombia.

Inicia caracterizando los espacios y tiempos específicos de la Escuela Nueva en la primera mitad del siglo XX y su situación en el contexto internacional. Para pasar a explicar la trayectoria del movimiento escolanovista en Colombia determinando sus principales vertientes. Finaliza poniendo en evidencia la influencia ejercida por dicho movimiento en las reformas educativas emprendidas por el Estado colombiano, durante el periodo de la República Liberal (1930-1946) y su desenlace con el advenimiento de los gobiernos conservadores a partir de 1946.

Martha Herrera, señala la existencia de tres variantes a través de las cuales se dieron diferentes apropiaciones del movimiento de Escuela Nueva en Colombia, durante las primeras décadas del siglo XX y que sirvieron de soporte conceptual a la reforma educativa implementada en el período de la República Liberal, (1930-1946). Distingue dos variantes psicológicas: una laica y otra católica y una tercera variante de carácter sociológico.

La primera variante estuvo integrada por intelectuales que adhirieron al ideario de Escuela Nueva a partir de una perspectiva liberal laica, mientras que la otra se confi-

guró con pedagogos de orientación católica que reconocieron los avances científicos y técnicos del movimiento y defendieron su aplicación *discriminada*, en combinación con los principios de la pedagogía tradicional. De forma general, en el primer grupo participaron miembros del Partido Liberal, mientras en el segundo se situaron miembros del Partido Conservador. En la variante psicológica laica Herrera ubica a don Agustín Nieto Caballero como uno de sus más insignes representantes junto a Gabriel Anzola Gómez.

El libro *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935)* de Humberto Quiceno, por ser una historia de la pedagogía me permitió entender el lugar que la pedagogía ocupaba en la tradición educativa colombiana y en particular el de la pedagogía católica y activa. Quiceno hace una historia de las prácticas pedagógicas en nuestro país y en cuatro capítulos desarrolla cuatro temas: prácticas y discursos educativos, la pedagogía católica, la pedagogía activa y las nuevas instituciones de formación de maestros.

Humberto Quiceno plantea que la pedagogía católica es una pedagogía centrada en la transmisión de conocimientos debido a que no es producto de la observación, no piensa la relación hombre-medio, hombre-naturaleza. Es una pedagogía dogmática, axiomática y disciplinante. Sitúa lo que denomina la instrucción pública católica entre la reforma de la instrucción pública concebida por Antonio José Uribe (1903) y el proyecto de ley de la Misión Alemana (1924-1926).

Por el contrario, la pedagogía surgida del Gimnasio Moderno es para él, una pedagogía inventada, creada a partir del modelo de la Escuela Nueva europea y el medio social colombiano. “El Gimnasio produce una instrucción, produce una enseñanza, una disciplina propia, específica del gimnasio y distinta a la disciplina propuesta por la Escuela Nueva europea. La República Escolar, la Liga del Bien Hablar, la Disciplina de Confianza, los Laboratorios de Vocación Profesional, las reuniones o juntas de profesores, la Cruz Roja Infantil, se constituyeron en el saber pedagógico que sirvió de base a la concepción pedagógica y educativa del Gimnasio”<sup>1</sup>.

Para entender mejor lo novedoso de la apropiación hecha por Agustín Nieto de la Escuela Nueva retomemos lo planteado por Adolfo Ferrière en su libro *La escuela activa en América Latina*. Este libro fue el informe que presentó Ferrière de su visita a las escuelas activas de América Latina. Aunque no alcanzó a visitar Colombia le dedicó un aparte a la escuela activa en Colombia y específicamente al Gimnasio Moderno de Bogotá. Ferrière escribe:

“El fundador de la escuela, don Agustín Nieto Caballero estaba preparado desde hace mucho tiempo. Viajó por Europa y América; pasó una temporada en la escuela Decroly, de Bruselas, y en el Instituto de Ciencias de Educación, de Ginebra, así

como en el Teacher's College de Nueva York; luego supo rodearse de un profesorado rebotante de abnegación, no dudando en llamar a Pablo Vila, antiguo alumno del instituto de Ciencias de Educación, de Ginebra, maestro de la escuela activa catalana de Barcelona, rogando también al doctor Decroly que fuese a Bogotá para dar una serie de lecciones sobre *tests* y sobre su método. En todo ello procuró no lastimar las costumbres profundamente arraigadas de sus compatriotas. Nada de coeducación de sexos, por considerar prematuro el problema; nada de autonomía absoluta de los escolares, porque antes había que inculcar en los jóvenes la conciencia de la disciplina; nada de Escuela Activa en su sentido absoluto, es decir, fundada en la iniciativa e intereses predominantes y actuales de los alumnos; pero sí los métodos activos, que aseguran la plena participación intelectual, afectiva y activa del niño en las disciplinas que le propone con discernimiento el maestro; nada de horarios que exigen largos periodos de trabajo sobre un mismo tema, con el fin de no romper con demasiada rudeza con la concepción corriente de la escuela. Lo que sí hizo fue introducir en todo y en todas partes el buen sentido, la moderación, un régimen paternal clarividente y esa virtud, preciosa allí en donde se halla, de considerar los problemas en sí mismos. Cada uno de los casos particulares es objeto de unas profundas discusiones. Si la solución elegida no es la mejor posible, se confiesa el error y se alteran las disposiciones con el fin de acertar. El señor Nieto Caballero y sus colaboradores no han querido introducir en Colombia una Escuela Nueva ideal y abstracta traída del extranjero, sino partir de las necesidades del país, de la naturaleza de los alumnos, de las aptitudes del profesorado. Así han obtenido un resultado infinitamente mejor que el de muchos innovadores que por haber querido hacer mucho y muy bien, sufrieron fracasos más o menos resonantes”<sup>2</sup>.

Humberto Quiceno en su libro, anteriormente mencionado, establece tres momentos en la obra de Agustín Nieto Caballero: “el Nieto Caballero rector del Gimnasio Moderno (1913-1924), el Nieto Caballero estratega y polemista de la educación (1924-1932) y el Nieto Caballero director de la educación (1933-1958)”<sup>3</sup>. Esta distinción en la obra de Nieto Caballero nos permitió establecer seis posiciones en los dos periodos que constituyen su obra. Para las tres primeras posiciones retomamos los tres momentos establecidos por Quiceno con algunas variaciones en las fechas propuestas y a estos le agregamos tres nuevas posiciones: Nieto maestro de maestros (1938-1942), Nieto embajador y representante internacional de Colombia en eventos políticos y de Educación (1942-1960) y Nieto compilador de su obra (1960-1973).

El libro de Aline Helg, *La educación en Colombia. 1918-1957. (Una historia social, económica y política)*, es un estudio que también me sirvió de referencia en la medida en que se refiere a cuarenta años de la historia de la educación colombiana, entre 1918 y 1957. Se concentra en los niveles de primaria y secundaria de la enseñanza pública y

privada, excluyendo la formación universitaria, la enseñanza impartida por los institutos militares y la preparación para el sacerdocio en los seminarios de la Iglesia Católica.

Aline Helg divide el desarrollo de la educación primaria y secundaria colombiana en el siglo XX en cuatro fases que corresponden a cuatro orientaciones diferentes de la política educativa:

1. Aplicación de la legislación escolar de 1903-1904. Entre 1918 y 1924.
2. La iniciación del proceso de reforma educativa. Entre 1924 y 1934.
3. “La revolución en marcha” y su tentativa de integración nacional por medio de la educación. Entre 1934 y 1938.
4. Las repercusiones de las transformaciones democráticas y socio-económicas en la educación. Entre 1938 y 1957.

Aline Helg consultó el centro de documentación del Gimnasio Moderno de Bogotá y la biblioteca de su fundador don Agustín Nieto Caballero, gracias a lo cual pudo ubicar en las diversas fases determinadas de la educación colombiana el papel jugado por éste. Sin embargo, es en el capítulo II de su libro, denominado: “Iniciación de un proceso de Reforma Escolar, 1924-1934”, donde ubica el mayor número de realizaciones de Nieto Caballero. La primera mención se refiere a la fundación de la revista *Cultura*, por parte de Agustín Nieto y Gustavo Santos, revista creada en 1916 y en la cual escribieron intelectuales liberales como Luis López de Mesa y Enrique Olaya Herrera e intelectuales conservadores como Miguel Jiménez López. El debate que inicialmente recogieron fue sobre la supuesta degeneración de la raza en Colombia y los remedios que cada uno trataba de ofrecer para superar la misma.

“Los colaboradores de la revista *Cultura* no sólo deseaban una reforma de la estructura de la instrucción pública sino una reforma profunda de los métodos de enseñanza en escuelas y colegios. En 1925 Agustín Nieto Caballero respondió a esos deseos al invitar a Ovide Decroly a una visita al Gimnasio Moderno, para exponer sus concepciones sobre la Escuela Nueva. Anticlerical notorio, el médico belga había trabajado primero en neurología, después se especializó en la educación de niños anormales para los cuales fundó un instituto, y más tarde se orientó hacia la educación general. Según Decroly, el mayor error de los métodos tradicionales consistía en considerar a los niños como adultos en miniatura y no como niños integrales; por ello recurrían a la memorización y a una disciplina excesiva que volvía pasivos a los alumnos. Planteó una pedagogía en tres etapas: la observación por el niño de la realidad y su contorno, la asociación entre estas observaciones y la teoría y la expresión tanto oral como escrita o manual de los conocimientos adquiridos a partir de las dos primeras fases. Centros de interés



orientados hacia las actividades esenciales del hombre (la alimentación, el trabajo, el vestido, por ejemplo) permitían concretar esta pedagogía. Finalmente, mediante el método de la globalización, la enseñanza estimulaba el interés de los alumnos hacia materias más escolares”<sup>4</sup>.

Helg explica como el episcopado se opuso al método pedagógico de Decroly debido a que éste defendía el monopolio de la educación por parte del Estado, la coeducación de los sexos y la tolerancia religiosa en la escuela, puntos de vista considerados anticlericales.

Se refiere a la reforma de 1931-1932 impulsada por el ministro conservador Julio Carrizosa que consistió en dividir el Ministerio en dos grandes departamentos: administrativo y técnico. En el departamento técnico se creó la Inspección Nacional que debió tener tres secciones pero que por limitaciones presupuestales sólo tuvo una: la de Escuelas Primarias y Normales, y quien ocupó por primera vez el cargo de director fue Agustín Nieto Caballero. Desde dicho cargo impulsó un nuevo programa de enseñanza primaria en el Gimnasio Moderno y en algunas escuelas públicas de Bogotá. El programa se fundaba en el método de centros de interés de Decroly.

“En 1935 López de Mesa consideró terminado el periodo de ensayo de este nuevo programa primario cuya adopción recomendó a las direcciones departamentales de educación. Ese deseo se logró raramente. Con la excepción de las experiencias pedagógicas de Boyacá, Antioquia, Valle y Tolima, sólo Cundinamarca adoptó oficialmente el método de los centros de interés; la Dirección de Educación distribuyó a los maestros folletos que explicaban las 3 etapas de la pedagogía de Decroly y daban ejemplos de su aplicación; además se organizaron cursos de información en Bogotá en los cuales tomaban parte un maestro por cada municipio”<sup>5</sup>.

En el libro *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana 1914-1989*, escrito por Gonzalo Mallarino Botero, se hace un recuento cronológico de los antecedentes, la fundación y el desarrollo académico y cultural del colegio Gimnasio Moderno de Bogotá. Mallarino narra, en forma muy amena, 75 años de historia de una institución educativa que vivió como alumno, exalumno y posteriormente como padre de familia de estudiantes del colegio.

Inicia su libro con la fundación del colegio Gimnasio Moderno y necesariamente tiene que referirse a don Agustín Nieto Caballero quien fue realmente su fundador y permanente rector espiritual y cultural. En el reconocimiento que le hace por su labor afirma: “don Agustín era un apóstol contemporáneo. Su llamado era el del amanecer de la modernidad, el de la renovación expresada en los términos de una inteligencia abierta y lógica que no quería eludir la polémica. Pero su fe era la antigua fe socrática en el hombre que se explora a sí mismo, la fe evangélica del amor a la inocencia”<sup>6</sup>.

En el libro que estamos analizando, se van destacando los hechos más importantes que marcaron simultáneamente la vida del Gimnasio y la vida y obra de don Agustín Nieto: sus estudios y la consecución de nuevos profesores en Europa para el colegio, la invitación y visita de Decroly, su nombramiento como Inspector Nacional de Educación Primaria y Normales y posteriormente como rector de la Universidad Nacional y como embajador en Chile. El papel destacado en los congresos internacionales de educación a que asistió y los diversos periodos en que ocupó la rectoría del Gimnasio Moderno y finalmente su muerte.

Según Mallarino, lo que se proponía Agustín Nieto Caballero era crear en su patria las condiciones de una realidad educativa de humana compañía, en los términos del afecto y de la solidaridad de metas hacia un nuevo futuro.

Mallarino, siguiendo el hilo de la historia, va narrando el proceso de constitución del colegio y en ese proceso va haciendo la semblanza de sus protagonistas, los fundadores y profesores más destacados: los hermanos Samper Brush, don Tomas Rueda Vargas, don Pablo Vila, Eduardo Guzmán Esponda, Ricardo Lleras Codazzi, Coriolano Leudo, Ricardo Gómez Campuzano, monseñor Emilio Valenzuela, monseñor Emilio de Brigard, Roberto García Paredes, Nicolás Bayona Posada, Henry Yerly, Rafael Mallarino Holguín, Hernando Santos Montejo, Ernesto Bein, Julio Carrizosa Valenzuela, Daniel Samper Ortega, Oswaldo Díaz, Isabel Holguín de Gómez y otros.

En relación con los fundadores del Gimnasio Moderno afirma Mallarino: “vemos en Agustín Nieto al pensador y al apóstol de un complejo de ideas que ha definido y concatenado en tesis filosóficas, y en una hipótesis psicológica y social que se aplica a su patria. Vemos en los Samperes a los hombres de acción capaces de darle bases reales y funcionales al proyecto, y en Tomás Rueda a la mente realista trascendente que vincula al uno con los otros y que, a medida que el proyecto avanza, contribuye a definir su sentido cultural más amplio”<sup>77</sup>.

Entretejido en las figuras más destacadas que han hecho la historia del Gimnasio, Mallarino va narrando los acontecimientos más importantes del Gimnasio Moderno: la primera sede del colegio: la casa de los torreones; la rectoría de don Pablo Vila; la nueva y definitiva sede del Gimnasio en Chapinero; las excursiones de profesores y alumnos a lo largo y ancho de Colombia; la primera promoción de bachilleres en 1922; la visita de Ovidio Decroly al colegio; la participación de Tomás Rueda Vargas en la Misión Alemana, la publicación del periódico estudiantil *El Aguilucho*; la creación del equipo de fútbol El Independiente Santa Fe por iniciativa del equipo de fútbol de los exalumnos del Gimnasio; la Conferencia Panamericana y el bogotazo; la fundación de la Facultad de Administración Comercial e Industrial que dio origen a la Universidad de los Andes y finalmente la conmemoración de los 75 años del Gimnasio Moderno.

Además de los libros anteriormente mencionados, hay un libro, escrito por Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, que me sirvió de guía en mi reflexión e investigación: *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* y específicamente el segundo volumen de dicho libro, volumen que los autores inician con el capítulo 7 denominado “Apropiaciones de lo moderno, 1903- 1934”, en el cual se proponen analizar las transformaciones en la práctica pedagógica en este periodo desde la perspectiva de *las apropiaciones* y adecuaciones de la pedagogía activa y de los saberes *modernos*. Presentan las reformas internas de *la pedagogía oficial confesional* y las primeras experiencias de institucionalización de *la pedagogía activa* coincidiendo en el mismo periodo pero en ámbitos diferenciados hasta el punto que los hitos más significativos de cada proceso se excluyeron y trataron de ignorarse mutuamente, así: el Congreso Pedagógico Nacional de 1917 y el desarrollo de un proyecto institucional de la pedagogía activa en el Gimnasio Moderno, que inicia en 1914.

De los autores del libro anteriormente mencionado retomé los conceptos de *rejilla de apropiación* y *activo* y la distinción entre pedagogos modernos clásicos y pedagogos activos experimentales y experienciales. Gracias a estos conceptos y a estas distinciones pude establecer los dos periodos en la obra de Agustín Nieto Caballero.

Las obras anteriormente comentadas aportan al conocimiento de la obra de Agustín Nieto Caballero, sin embargo, se necesitaba un trabajo que integrara las diversas facetas de su obra, que diera una visión de conjunto: lo pedagógico, lo filosófico, lo político y lo biográfico contextual. Casi todos los estudios realizados sobre la obra de don Agustín Nieto Caballero destacan la influencia de la pedagogía de María Montessori y de Ovidio Decroly, sin detenerse a analizar la apropiación central y definitiva que hace de la filosofía y pedagogía de John Dewey, apropiación que nos llevó a distinguir dos periodos en su obra.

Varias preguntas nos surgieron al estudiar la obra de Agustín Nieto Caballero, entre las cuales podemos destacar las siguientes: ¿Cuál fue el papel que jugó la teoría filosófica y pedagógica del pensador norteamericano John Dewey en la obra de Agustín Nieto Caballero? Teniendo en cuenta la apropiación que hace de la filosofía y pedagogía de Dewey ¿Se pueden distinguir dos períodos en la obra de Agustín Nieto Caballero?

Retomando lo planteado por Madeleine Grawitz: “la hipótesis es una respuesta de contestación a la cuestión planteada”<sup>8</sup>, como posibles respuestas a las anteriores preguntas nos planteamos dos hipótesis, hipótesis que demostraremos en el desarrollo del presente trabajo.

La primera hipótesis la formulamos así: al leer la obra de Agustín Nieto Caballero se observa que entre 1913 y 1932, hay una clara apropiación de las teorías pedagógicas y educativas de Montessori, Decroly y Helen Parkhurst, lo mismo que una escasa pre-

sencia de la teoría pedagógica y filosófica de John Dewey, lo cual nos permite afirmar que Agustín Nieto Caballero, en este periodo, se encuentra en un punto intermedio entre la pedagogía activa experimental y la pedagogía activa experiencial.

Cuando Nieto Caballero tomó la decisión de fundar un colegio con la orientación pedagógica de la Escuela Nueva, entró en contacto con los representantes de la Institución Libre de Enseñanza de España, en particular con Rafael Altamira quien le facilitó material pedagógico y didáctico de dicha escuela y le recomendó, para que trabajara en el colegio Gimnasio Moderno, al profesor Pablo Vila, pedagogo formado en el Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra, y quien junto con su colaborador, el profesor Miguel Fornaguera organizaron, en dicho colegio, la sección Montessori y la educación primaria con la orientación de la pedagogía de Ovidio Decroly.

Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz (1997), al clasificar a los pedagogos activos en experimentales y en experienciales, sitúan a Ovidio Decroly en un punto intermedio entre los activos experimentales y los activos experienciales. No mencionan a Montessori ni a Helen Parkhurst dentro de esta clasificación, pero nos atreveríamos a situar a María Montessori también en ese lugar intermedio teniendo en cuenta que ella realizó un proceso de experimentación científica en la “Casa del bambini”, gracias a su condición de médica, pero sin pretender convertirla en un laboratorio donde la medida humana de la relación pedagógica profesor-educando se perdiera. La escuela montessoriana busca ser la continuación de la vida en la casa. Por otra parte, la adopción del Plan Dalton de Helen Parkhurst para el bachillerato, en el Gimnasio Moderno, fue, tal vez, la primera aproximación de Nieto Caballero hacia la pedagogía deweyana. En este primer período todavía Nieto Caballero se hallaba en una etapa de experimentación y de búsqueda de una pedagogía que llenara todas sus expectativas. Podríamos decir que Nieto Caballero también se encontraba ubicado en el punto intermedio entre las pedagogías activas experimental y experiencial.

En el libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia* comentan Saldarriaga, Sáenz y Ospina que a mediados de la década del veinte: “mientras que las congregaciones católicas fueron permeables a los discursos y a las prácticas científicas que separaban ciencia y técnica de filosofía y religión, la Iglesia combatió los fines políticos, morales y sociales que rivalizaron con sus explicaciones e ideales para la vida humana y el devenir de la sociedad. En filosofía, se opusieron al pragmatismo norteamericano de William James y John Dewey; en política, al comunismo y al socialismo; en religión, a la masonería y al protestantismo. De esta manera, la Iglesia seguía combatiendo por el monopolio del pensamiento especulativo”<sup>9</sup>. Esta fue una de las razones por las cuales Nieto Caballero se abstuvo, en este primer periodo, de expresar abiertamente sus simpatías por la filosofía y pedagogía de John Dewey. Él

utiliza la rejilla de apropiación de la autocensura para no entrar en contradicción con las autoridades de la Iglesia Católica.

Nuestra segunda hipótesis la formulamos de este modo: la filiación política liberal de Agustín Nieto Caballero, unida al hecho que el Partido Liberal recupera el poder en 1930, le permite una mayor libertad para exponer y llevar a la práctica el pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey. Aparecen entonces, en el pensamiento de Nieto Caballero (segundo periodo: 1932- 1973), la reconceptualización de conceptos como: centros de interés, activo, carácter social de la educación y abandono del primado de lo psicobiológico en el proceso educativo. Esto permitiría pensar que en él se produce un proceso de apropiación de la obra de John Dewey al punto que ésta desplazó la teoría de Decroly, lo cual no significa un abandono total de la misma en tanto siguen teniendo presencia algunos elementos del decrolysmo, montessorismo y del Plan Dalton, en su obra y en la organización pedagógica del Gimnasio Moderno.

Los autores del libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, pertenecen y son herederos de la concepción de pedagogía del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Este grupo establece un corte radical con la historiografía existente hasta entonces sobre la educación en Colombia. La crítica que este grupo hace a las historiografías vigentes es que éstas están subsumidas en las historias globalizantes de corte socioeconómico y orientado por el saber propio de la sociología. Tenían como fuente única o principal el conjunto de políticas educativas tanto estatales como religiosas. El grupo, por el contrario, busca recuperar la naturaleza de los procesos de saber que ocurren en la enseñanza y de criticar la concepción instrumentalista de la enseñanza y el simple recuento cronológico de los llamados “hechos educativos” definidos formalmente por el cambio de concepciones y políticas del Estado.

A partir del año 1975, el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia se propone, sin aislarse del contexto económico y político, y desde un enfoque epistemológico, recuperar la especificidad de lo pedagógico en la reconstrucción histórica. Se proponen “reconstruir” la historia de la práctica pedagógica. Entienden que existe una distancia notable entre el discurso y las prácticas específicas y concretas. Es por esto que busca reconstruir la historia de las prácticas pedagógicas recuperando no sólo lo económico y lo político, sino también a un sujeto ignorado por la mayoría de los historiadores, el sujeto que hace posible la enseñanza, el soporte del saber pedagógico: el maestro.

Olga Lucía Zuluaga, la directora del grupo, entiende la pedagogía como saber y como disciplina. Para Zuluaga la historiografía pedagógica no se construye por fuera de la pedagogía misma. Cuando se hace historia de la educación y de la pedagogía se

debe aclarar si se trata de una historia económica o social de la legislación educativa o del sistema de enseñanza sin usurpar a través del término educación la identidad del saber pedagógico y de su práctica. “Las historias de la pedagogía están conformadas por datos biográficos, análisis de los cambios en el método de enseñanza, apartes sobre legislación educativa con referencias al momento político en el cual se emiten, y apartes de historias de las ideas con sus habituales conceptos de influencia, crisis, evolución, interés y toma de conciencia para explicar los cambios históricos”<sup>10</sup>.

El trabajo investigativo del grupo retoma herramientas metodológicas de varios campos, así: 1) De la historia epistemológica practicada por Georges Canguilhem, gracias a la cual han ubicado el discurso de la pedagogía como un saber. Aunque no consideran la pedagogía como una ciencia consideran que como disciplina encuentra en su actual existencia instrumental el principal obstáculo para relacionarse con otros conocimientos, 2) La historia del saber planteada por Michel Foucault. Al elegir el saber pedagógico como campo de conocimientos sobre la enseñanza, este es susceptible de ser analizado arqueológica y genealógicamente para dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales. Era necesaria una metodología como la que brindaba la “caja de herramientas” de Foucault para que surgieran historias particulares, historias diferenciales, saberes que, a pesar de su dispersión, obedecen a regularidades conformadas por las prácticas discursivas y las prácticas sociales. La pedagogía requería de una estrategia metodológica que le devolviera su relación con las ciencias humanas, enfrentando su atomización entre dichas ciencias, 3) Aunque el campo de la historia de la pedagogía y de la educación no es propiamente epistemológico, las observaciones, aseveraciones y anotaciones sobre la búsqueda de su sistematicidad y el aporte de los autores, constituye una fuente obligada para el trabajo epistemológico y crítico acerca de la pedagogía, 4) Las fuentes primarias de la pedagogía. El grupo busca la aprehensión de los enunciados más internos del saber pedagógico en relación con el método de enseñanza, en la obra metodológica y argumentativa de los grandes pedagogos (Vives, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Claparède), con el fin de lograr dos definiciones: la definición del sujeto pedagógico y la definición del campo de relaciones de la pedagogía con otros saberes.

Aunque comparto el punto de vista del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia al considerar la pedagogía como una disciplina y como un saber, en la realización del presente trabajo no utilizamos la metodología arqueológica y genealógica de dicho grupo. Del grupo mencionado retomo los conceptos de *activo*, *rejilla de apropiación* y *el de apropiación*, conceptos claves para el análisis de la obra de Agustín Nieto Caballero. Pese a lo anterior, nuestra investigación se inscribe en el enfoque de la historia de las ideas.

Para Crane Brinton, en los escritos históricos de los griegos podemos encontrar ya algún elemento de historia de las ideas, como por ejemplo, cuando Herodoto examina las creencias religiosas de los egipcios y Tucídides compara los caracteres nacionales de atenienses y espartanos, ambos están escribiendo historia de las ideas. Otro ejemplo sería *Los Discorsi* de Maquiavelo que tienen por tema principal la influencia de las creencias religiosas de los romanos en sus realizaciones políticas. Con la Ilustración del siglo XVIII, la historia de las ideas, aún innominada, asumió una posición destacada en la historiografía, aunque nada más fuese como «enseñanza de la filosofía mediante ejemplos».

Sin embargo para Brinton, “la actual denominación de historia de las ideas o del pensamiento y su aceptación general como una modalidad de historia datan de fines del siglo XIX y van unidas a la consolidación de la historia como disciplina académica. En Estados Unidos este término fue popularizado por James Harvey Robinson, cuya obra *Mind in the Making* (1921), que alcanzó gran divulgación, es un bosquejo de la historia del pensamiento occidental basado, en gran parte, en el famoso curso que dictara en Columbia University sobre «la historia de las clases intelectuales». En Alemania, Dilthey fue en muchos aspectos el precursor de los modernos historiadores de las ideas, y Max Weber, aunque conocido oficialmente como sociólogo, estableció el modelo de muchos trabajos realizados en este campo. Su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* puede ser considerada como una pieza sumamente representativa de la historia de las ideas. Entre las obras de historiadores profesionales, la de Friedrich Meinecke, *Die Entstehung des Historismus*, y la monumental del austriaco Friedrich Heer, *Europäische Geistesgeschichte*, son testimonio de la solidez de esta disciplina en Alemania y Austria”<sup>11</sup>.

En su sentido amplio podemos decir que el objeto de la historia de las ideas es todo testimonio de las actividades de la mente humana. Su material de trabajo más importante es la producción de filósofos, artistas, escritores y científicos, recogida en sus obras y en la historia de disciplinas específicas —filosofía, literatura, religión, ciencias y artes—. En un sentido más estricto, trata de averiguar a quién se debe un determinado logro intelectual o cultural, cuándo y cómo se produjo.

La historia de las ideas se puede delimitar, aunque sólo sea aproximadamente por su dedicación fundamental a la palabra hablada o escrita, e incluso utilizando un término que todavía resulta algo sospechoso entre los historiadores, a la “teoría”. Queda aún la dificultad de distinguir claramente entre esta disciplina y la historia de la filosofía, la historia de la literatura, la historia de la ciencia y otras ramas de la cultura. El historiador de las ideas, debe enfrentarse, como ocurre con frecuencia, con el mismo conjunto de ideas filosóficas a que se enfrenta el historiador de la filosofía sin embargo, el historia-



dor de las ideas ha de interesarse sobre todo por lo que les sucede a esas ideas cuando pasan a formar parte del caudal de personas instruidas e incluso del de las no cultivadas.

En el caso de la historia de la ciencia sucede algo similar. Es posible escribir una historia de la ciencia en la que el historiador tenga por objetivo registrar descubrimientos, inventos y teorías, ordenarlos cronológicamente y exponer su divulgación *entre los científicos*. En esto consistió la obra del eminente historiador George Sarton. Un historiador de las ideas interesado por las ciencias naturales tendría que conocer a fondo gran parte de lo anterior, pero también tendría que preguntarse qué les ocurrió a estas teorías científicas al pasar a ser de dominio público. “Esta diferencia entre centrarse en lo que las ideas significan para el experto, para el profesional de un determinado sector, y lo que significan para la mayoría hasta la cual se filtran de alguna manera, es la distinción básica entre el historiador de una disciplina concreta y el historiador de las ideas”<sup>12</sup>.

En Francia algunos historiadores interesados por las síntesis, como Henri Berr y Lucien Febvre, han hecho aportaciones al campo de la historia de las ideas, y otros autores, como Paul Hazard, cuyo libro *La Crise de la conscience européenne, 1680-1715*, es ya clásico, están dentro de la corriente principal de la historia de las ideas. En Gran Bretaña tenemos a J. B. Bury, R. H. Tawney y Christopher Dawson. La historia del pensamiento ha sido escrita fundamentalmente por hombres de letras como Leslie Stephen, cuya *History of English Thought in the Eighteenth Century* es una obra clásica. La filosofía de la historia está representada en Gran Bretaña por H. T. Buckle (*History of Civilization in England*) Charles Collingwood (*The Idea of History*), y Arnold J. Toynbee, cuyo *Study of History*, en 12 volúmenes, ha tenido gran difusión, especialmente en Estados Unidos. En Italia, Croce fijó las pautas para toda una generación de historiadores. Aunque debe ser considerado ante todo como filósofo, casi todos sus escritos de historia muestran la mano del historiador de las ideas. Entre sus muchas obras en este campo podemos mencionar *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza* y *Storia della età barocca in Italia*.

Para Brinton, la tarea del historiador de las ideas es difícil porque debe intentar conseguir datos referentes a las opiniones y actitudes al menos de una muestra de aquellos estratos de una sociedad determinada a los que considera influidos por las ideas que estudia. Sin embargo, con la invención de la imprenta, especialmente con el desarrollo de los medios de comunicación de masas, y en nuestros días con las encuestas y sondeos de la opinión pública, el historiador cuenta casi con un exceso de material. Por lo que respecta a épocas anteriores, tiene que recoger lo que pueda, ayudado por lo que varias generaciones han acumulado bajo las rúbricas de historia social, historia de las costumbres, Sittengeschichte y otras semejantes. El gran acervo de lo que normalmente



llamamos «literatura», desde las antiguas civilizaciones egipcias, griegas, chinas y otras civilizaciones hasta el presente, es, naturalmente, una fuente de información sobre las opiniones y actitudes de hombres y mujeres que no eran «intelectuales» y que en muchos casos probablemente eran personajes «típicos» de su cultura.

La historia de las ideas tiene estrechas relaciones con algunas de las ciencias sociales, en especial con la sociología y la antropología cultural. Los antropólogos se van aventurando, cada vez más, en el estudio de sociedades desarrolladas con abundante documentación histórica. La historia de las ideas y, por supuesto, otras clases de historia, pueden complementar la observación y experimentación de estas disciplinas, y de algunas otras ramas de las ciencias sociales, proporcionándoles materiales esenciales para conocer el desarrollo a través del tiempo.

Mi forma de hacer historia intenta seguir los lineamientos de Jaime Jaramillo Uribe historiador colombiano. Jaramillo Uribe\* es un historiador antioqueño. Iniciador, orientador y maestro de la profesionalización de la historia en Colombia. Introdujo en los medios universitarios la moderna historia social y de la cultura, tendencias llamadas Nueva Historia. Dentro de su formación profesional fue importante la influencia del profesor Gerhard Masur, con quien aprendió y se interesó por la historia de las ideas,

---

\* Jaime Jaramillo Uribe, historiador antioqueño nacido en Abejorral, en 1917. Estudió y se licenció en Ciencias Económicas y Sociales en la Escuela Normal Superior en 1941, entidad en la que se formó la primera generación de científicos sociales que tuvo el país, en el estudio de la antropología, la arqueología, la sociología y la lingüística, y donde hubo un selecto grupo de profesores extranjeros, que huían de la guerra civil española y de la segunda Guerra Mundial. Cuando termina en la Normal Superior, Jaramillo Uribe se vinculó como director de prácticas de geografía e historia al colegio Nicolás Esguerra, anexo a la Normal, y como catedrático en el área de sociología de la Normal. Viaja a Francia en 1946, donde se especializó en Sociología e Historia. A su regreso encuentra al país en proceso de conservatización, entrando entonces, a trabajar en la Superintendencia Nacional de Institutos Oficiales de Crédito, en el cargo de revisor de bancos y de institutos oficiales de crédito, y a dictar una cátedra en la recién fundada Universidad de los Andes. En 1951 se doctoró en Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad Libre de Bogotá, con la tesis “Censo Industrial de Colombia”, y en 1952, gracias a gestiones de Cayetano Betancur, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, Jaramillo Uribe fue vinculado como profesor de tiempo completo a la Universidad, donde permaneció hasta fines de 1969, cuando se pensionó. “En 1970 Jaramillo Uribe se vinculó a la Universidad de los Andes como decano de la Facultad de Filosofía y Letras, cargo que ocupó hasta 1974. Desde ese entonces ha estado ligado a ese centro docente, donde además de profesor ha sido director del Departamento de Historia. En este lapso también ha desempeñado otras labores administrativas y docentes importantes: profesor visitante en la Universidad de Vanderbilt (1969-1970), en la de Oxford, Londres y Sevilla en 1975, embajador de Colombia en la República Federal de Alemania (1977-1979) y director del Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) entre 1980 y 1985. En 1994 la Universidad de los Andes le confirió el título de doctor honoris causa en Historia. En cuanto a su obra, se ha recopilado buena parte de sus artículos en *Ensayos de historia social colombiana* (2 tomos) y en *La personalidad histórica de Colombia* y otros ensayos, (Bogotá, 1977). Fue director científico del *Manual de Historia de*

modalidad hasta ese momento totalmente desconocida en el país y en la cual Jaramillo Uribe ha hecho fundamentales aportes.

También fue importante en la formación de Jaramillo Uribe la influencia del profesor José María Ots Capdequí, de quien aprendió la necesidad del historiador de basarse en la información de archivo, en las fuentes primarias. “Esto fue determinante en la producción intelectual de Jaramillo Uribe, pues sus escritos, además de un riguroso análisis, están fundamentados en una amplia y bien seleccionada documentación, lo que los hace trabajos sólidos, esenciales para el estudio de la historia nacional”<sup>13</sup>. Entre 1946 y 1947 viajó a Francia, a la Universidad de la Sorbona, a realizar estudios de especialización en sociología e historia. Allí tuvo la oportunidad de conocer la obra de los historiadores de la Escuela de los Anales, y otras tendencias, especialmente la de los historiadores de las ideas y de la cultura.

Entre 1955 y 1957 Jaramillo estuvo en la Universidad de Hamburgo como profesor visitante. Allí, pudo estudiar a profundidad la filosofía alemana y terminó de investigar y escribir su libro *El pensamiento colombiano en el siglo XIX* (Bogotá 1963), libro clásico para el estudio de las ideas. Al regresar a Colombia, tuvo ocasión de presenciar, como secretario académico de la Universidad Nacional, la segunda consolidación de las ciencias sociales, con la formación de la Facultad de Sociología. Luego, como decano de Filosofía, insistió en la necesidad de aumentar y fortalecer las cátedras de historia, y crear un departamento y un instituto en el que hubiera profesores de tiempo completo dedicados a la docencia y a la investigación, donde se formaran pedagogos e investigadores.

“Una vez creado el Departamento de Historia de la Universidad Nacional, y con el objeto de darle continuidad y consolidarlo, Jaramillo fundó y dirigió, entre 1962 y 1966, el *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, cuyo primer número apareció en 1963. Rápidamente el anuario se convirtió en el núcleo de las nuevas tendencias de la historiografía colombiana, y en la publicación de historia más seria y conocida tanto en el país como en el extranjero”<sup>14</sup>.

Jaramillo como profesor de la Universidad Nacional desarrolló una importante labor investigativa y una excelente gestión docente, que desembocó en la consolidación de la

---

*Colombia* (3 tomos, 1978, 1979, 1980); colaboró en *la Historia económica de Colombia* (Bogotá, 1987), que obtuvo el Premio de Ciencias Alejandro Ángel Escobar en 1988 y en la *Nueva Historia de Colombia* (Bogotá, 1989), obras colectivas que han consolidado definitivamente la labor iniciada por Jaramillo años atrás. Sus esfuerzos fueron reconocidos por el gobierno nacional cuando le otorgó, el 7 de julio de 1993, la Gran Cruz de Boyacá [tomo 5, Cultura, p. 59]” (Ver RUEDA ENCISO, José Eduardo. “Jaramillo Uribe, Jaime”. En: *Gran Enciclopedia de Colombia*. p.309.

Historia como disciplina científica y profesional en Colombia, pues además de formar a un destacado grupo de historiadores como Germán Colmenares, Jorge Orlando Melo, Margarita González, Hermes Tovar, Jorge Palacios Preciado, entre otros, logró dar un cuerpo logístico, teórico y conceptual a la historia.

Con el objeto de aclarar nuestro concepto de la pedagogía y la educación, en su relación con la filosofía comentaremos a continuación la lección inaugural de Juan Felipe Garcés, *El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario*<sup>15</sup>.

Juan Felipe Garcés\* pretende en la lección inaugural, poner en consideración del auditorio los resultados de su trabajo en torno a la noción de campo conceptual de la pedagogía —noción construida en el seno del trabajo colectivo del grupo de investigación ACIFORMA liderado por el profesor Alberto Echeverri—. La noción de campo conceptual es producto de un trabajo en el cual se pretendía diseñar una institución formadora de maestros que pudiera evitar la instrumentalización de la pedagogía y pudiera relacionar, desde la investigación, al maestro con las producciones pedagógicas nacionales e internacionales en la actualidad, sin olvidar la tradición pedagógica con sus conceptos y problemas. Esta lección contribuye al debate sobre la dimensión histórica y epistemológica de la pedagogía y, especialmente, a pensar el problema de las consecuencias que trae postular la pedagogía como saber fundante de la formación de maestros.

La lección comienza con la presentación del concepto de Campo Intelectual de la Educación (CIE) desarrollado por Mario Díaz Villa<sup>16</sup>, sus alcances y limitaciones. Posteriormente Garcés se ocupa de la propuesta de un campo conceptual de la pedagogía y las tareas que esta propuesta de campo impone.

Según Garcés, en los últimos treinta años en Colombia el debate pedagógico se ha centrado en hallar los elementos que permitan establecer la autonomía de la pedagogía frente a otros campos de investigación, especialmente la sociología y la psicología. Esta producción académica permite postular la existencia e identificar con entera claridad un campo de investigación pedagógica y/o educativa. Teniendo en cuenta lo anterior, Mario Díaz define el campo intelectual de la educación como:

“Un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo. Hasta cierto punto, los intelectuales de la educación constituyen una fracción cultural:

---

\* Filósofo. Profesor Departamento de Pedagogía, coordinador del Proyecto de Asesoría a las Escuelas Normales Superiores en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.

- a. Relativamente autónoma del campo del estado con el cual puede poseer conflictos latentes y permanentes.
- b. Relativamente autónoma del campo pedagógico con el cual mantiene cierta relación hegemónica en la medida en que actúa como el frente crítico e ideológico de este campo”<sup>17</sup>.

En la definición no se hace ninguna alusión a la pedagogía en su tradición y su conceptualidad. En este sentido, el enfoque sociolingüístico asumido por Mario Díaz se queda corto y exige una complementación o ampliación desde la hermenéutica filosófica y la historia de conceptos.

Garcés antes de proceder a caracterizar la noción de campo intelectual de la educación, explica la propuesta de complementar o ampliar esta noción desde la hermenéutica filosófica y la historia de conceptos, transformando así este campo intelectual de la educación en una concepción de la pedagogía como campo conceptual.

El trabajo de Mario Díaz es sincrónico y, por ello, el énfasis sociológico de sus análisis determina el tratamiento de problemas del campo que no incluyen la historicidad de los conceptos y problemas de la pedagogía más allá de las producciones en Colombia en la actualidad. Se ocupa de las “relaciones de maestros con alumnos, proyección de identidades, discursos diversos, formas de control y relaciones de poder, formas de pedagogización del conocimiento, etc.”<sup>18</sup>. Su concepción de lo que es la pedagogía le permite plantear que:

“La pedagogía no existe bajo la forma de disciplina sino bajo la forma de práctica y de discurso híbrido. Como discurso híbrido (multidiscursivo) se la puede considerar desde la yuxtaposición de disciplinas tales como la psicología que explica la conducta con sus más variados lenguajes (conductismo, humanismo, cognoscitivismo, piagetismo, vigotskismo, etc.) y legitima posiciones frente a la enseñanza, el derecho que explica sus normas legales, la economía que propone las estructuras económicas de la enseñanza (economía de la enseñanza) y el aprendizaje escolar, y otras. En este sentido, podríamos decir que en la actualidad la identidad de la pedagogía es muy débil”<sup>19</sup>.

La debilidad de la pedagogía radica en que no logra constituirse en disciplina, es decir, no logra convertirse en “una unidad discursiva especializada con su propio campo intelectual de textos, prácticas, reglas de ingreso, formas de examen y principios de distribución del éxito y los privilegios” a la manera de la física, las matemáticas, la historia, la sociología, entre otras<sup>20</sup> implica que la pedagogía es una región de saber.

Para Díaz una región de saber es “la recontextualización de las disciplinas en grandes unidades que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas como en el campo de las prácticas. Las regiones son una interfase entre las disciplinas y las tecnologías que ellas hacen posible: así, por ejemplo, la medicina, la ingeniería, la arquitectura, la administración o la pedagogía son regiones del conocimiento”<sup>21</sup>.

La pedagogía en tanto región produce un discurso ‘recontextualizado de diferentes disciplinas’ que “aportan sus conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías, términos, a la organización y formación en un determinado campo de prácticas”<sup>22</sup>. Este discurso multidisciplinario se opone al ‘discurso disciplinario’, que según Díaz “depende de su objeto” porque el discurso disciplinario es autosuficiente, autónomo, autocontenido, centrado sobre sí mismo. Esta es la razón por la cual para Díaz la pedagogía es una región que puede pensarse más adecuadamente como campo intelectual y nunca como disciplina.

Para Bourdieu los campos son esencialmente estratégicos, es decir, se estructuran a partir de las relaciones de fuerzas entre los ‘agentes’ o ‘las instituciones’ implicadas en la lucha, relaciones de fuerza que determinan la distribución del ‘capital específico acumulado’ en el curso de las luchas anteriores y la cual orienta las estrategias futuras<sup>23</sup>. Por esto, el campo intelectual de la educación, no sólo tiene como característica el estar conformado por intelectuales que “crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas”, todo ello, en el contexto de la producción del discurso educativo y en el contexto de relaciones estratégicas, sino que, además, para Díaz, es su peculiaridad ser un campo de producción de saber frente a un campo de reproducción o, como él lo denomina, un ‘campo pedagógico’. Díaz lo expresa así: “la característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de reproducción o campo pedagógico es la oposición entre producción y reproducción del discurso pedagógico. Los intelectuales de la educación en tanto que detentan las formas institucionalizadas de capital intelectual, en el sentido que Bourdieu plantea, se oponen a los maestros cuyo trabajo intelectual es generalmente descrito en el lenguaje de la reproducción”<sup>24</sup>.

Para Garcés, los recursos clasificatorios de los discursos disciplinarios y multidisciplinarios ofrecidos por la sociolingüística prestaron un servicio enorme, sin embargo se dan la espalda a problemas que una noción de campo vinculada a la tradición misma de la pedagogía pretende afrontar. Explica como en 1993, un artículo sobre la pedagogía en relación con las ciencias de la educación<sup>25</sup>, le permitió a Alberto Echeverri formular por primera vez su concepción de las ciencias de la educación como un campo pedagógico que “asimila y desasimila conceptos y experiencias de las más variadas disciplinas y ciencias. Residen en su seno teorizaciones y experiencias contradictorias, incluso las que niegan de plano la posibilidad de una ciencia de la educación. Cada

uno de los aportes teóricos procedentes del exterior trata de fundamentar una zona de pensar o el hacer educativo, unos se anexan al campo haciendo depender de la disciplina madre de la cual se derivan, otros incorporan el producto de su trabajo al campo pedagógico configurando una nueva disciplina bajo la jurisdicción de la ciencia de la educación”<sup>26</sup>.

Garcés plantea que “la pluralidad de enfoques al abordar las diversas tareas de la pedagogía y las múltiples relaciones de la pedagogía con otras, igualmente, diversas disciplinas y ciencias, son las dos causas principales para que la noción de campo sea de extrema utilidad al momento de asumir, no la definición de lo que es o no es pedagogía, sino la tarea de nombrar el complejo entramado de producciones, experiencias, teorizaciones, conceptualizaciones, de lo que podríamos llamar pedagogía. La pluralidad de enfoques, problemas, conceptos, experiencias, hace que una noción como la de paradigma sea un obstáculo para entender esa pluralidad y diversidad tan propia de la pedagogía, tanto en los recientes desarrollos de sus investigaciones en el ámbito nacional e internacional como en su tradición como saber sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, la formación, entre otros conceptos”<sup>27</sup>.

Posteriormente Alberto Echeverri, en su artículo “Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo”<sup>28</sup>, en el marco de la transformación institucional de las Escuelas Normales del Departamento de Antioquia, cambia de contexto la noción de campo pedagógico para su formulación. “Se instaló en el marco de la preocupación por la formación de maestros, especialmente, en el problema de dotar a los maestros de un saber que los defina desde su profesionalidad, profesionalidad que —se espera— pueda expresarse en el contexto de prácticas de calidad y en la elaboración o participación en proyectos de investigación e intervención pedagógica. En la posibilidad de estructurar un dispositivo de formación de maestros que permitiera a éstos relacionarse con la tradición pedagógica y los productos de las investigaciones actuales en el campo de la educación y la pedagogía, relación que se debe pensar en franca oposición a la dicotomía planteada por Díaz entre productores (intelectuales) y reproductores (maestros)”<sup>29</sup>.

Según Echeverri, hay que construir un campo que pueda contribuir a la formación de maestros en el sentido esbozado. Para ello es necesario reconocer y apoyarse en la conceptualidad de la pedagogía, en su tradición conceptual y problemática, que incluye los desarrollos de la pedagogía clásica, las transformaciones que implicó el movimiento de Escuela Nueva (Montessori, Dewey, etc.) y la pedagogía contemporánea en el ámbito nacional e internacional. La tarea estaría centrada en los conceptos y sus posibles intercambios entre los proyectos y propuestas, trabajo que Echeverri considera permitiría construir unos paradigmas de traductibilidad<sup>30</sup>.

“Los conceptos, sostiene Echeverri, se desplazan a través de “la observación, la experiencia, la conceptualización y la teorización” en cuatro funciones: “regulación, traducción, prescripción y producción de conceptos”. Los conceptos, en tanto que “nucleadores o fundamento de un edificio teórico”, lo son merced a su pertenencia a la tradición pedagógica, es decir, tienen una historia más o menos autónoma en la cual se dotaron de sentidos específicos que es posible y, además necesario explorar para abordar toda investigación pedagógica. Los conceptos que podrían nuclear o articular estas tareas de la pedagogía, Echeverri los denomina ‘conceptos articuladores’, en tanto desde ellos se pretenden fundamentar u elaborar proyectos y propuestas pedagógicas”<sup>31</sup>.

Olga Lucía Zuluaga<sup>32</sup> también considera que es necesario construir un campo conceptual en el cual dialoguen los principales paradigmas del presente (el currículo anglosajón, la pedagogía alemana y las ciencias de la educación francesa), desde la perspectiva de problematizaciones que se ajusten a las tareas de reconceptualización propias del campo, las cuales permitirían la comunicación interparadigmáticas y los problemas planteados desde dentro y fuera de cada paradigma. Su abordaje tendría en cuenta un ‘conjunto metodológico plural’ que incluiría: ‘la epistemología, la arqueología, la genealogía y la historia de conceptos’. Y es precisamente la historia de conceptos la encargada de propiciar los recursos metodológicos para el acceso a los paradigmas, a las vecindades y distancias entre ellos y la “memoria activa del saber pedagógico”<sup>33</sup>.

Para Zuluaga, el campo conceptual de la pedagogía está “conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (ciencias de la educación, currículo y pedagogía) y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros”<sup>34</sup>.

Para Olga Lucía Zuluaga las posibles operaciones para develar lo que los conceptos podrían decir, a partir de sus relaciones con los acontecimientos y sus funciones como registros históricos, quedarían en el plano de la metodología si no se da el paso a la hermenéutica filosófica de Gadamer. Es decir, debemos reconocer que ante los conceptos y su historia debemos asumir una actitud hermenéutica mediante la cual aceptemos la condición de penuria lingüística, una penuria ante la cual se debe aceptar que los conceptos con que pretendemos aclarar los conceptos necesitan también ser aclarados. El recurso a la hermenéutica filosófica asume que al elegir los conceptos con los que se pretende describir o explicar un acontecimiento histórico en sus particularidades, estos conceptos elegidos están cargados previamente de sentidos ineludibles que, a su vez, determinan el propio trabajo histórico.



La tarea fundamental de una propuesta como ésta sería poner en consideración de los que se ocupan de investigaciones pedagógicas y educativas, la necesidad de pensar históricamente. “Pensar históricamente quiere decir en realidad realizar la transformación que les acontece a los conceptos del pasado cuando intentamos pensar en ellos”<sup>35</sup>, es decir, asumir que el pensar es una mediación entre los conceptos del pasado y el pensar en el cual aún ahora esos conceptos perviven y orientan las interpretaciones posibles.

La historia de conceptos en la perspectiva de Gadamer, no pretende describir o ilustrar históricamente algunos conceptos, lo que busca es encontrar aquello que pervive en los conceptos del pasado y da que pensar hoy. En otras palabras, la historia de conceptos como interpretación es la manera de realizarse la experiencia hermenéutica<sup>36</sup>. El concepto puede aparecer como un término, es decir, como una palabra precisa con un sentido unívoco, pero no es legítimo esperar que estos conceptos sean asimilables a la exactitud del cálculo lógico o matemáticos.

Juan Felipe Garcés concluye su lección inaugural afirmando que “es necesario evidenciar que cualquier tarea emprendida por la pedagogía entendida como un campo conceptual, está abocada a la apropiación de su tradición conceptual y problemática, una tradición lingüística que se expresa no sólo en los textos eminentes de esta tradición sino en el cotidiano diálogo sobre los fines de la educación y la teoría de la formación que soporta el quehacer cotidiano de maestros e investigadores. Esta tradición no puede entenderse como restos del pasado que se han de investigar para reconocer los orígenes o causas de lo que hoy atrapa el interés de los investigadores. Lo que hace imprescindible para el campo conceptual el reconocimiento de la tradición, no es lo que quedó registrado en los conceptos usados en el pasado sino lo que estos conceptos aún tienen para decir, para transmitir, sea esta mediante el relato o la tradición escrita. Esto que es transmitido por la tradición es lenguaje, y su comprensión involucra y presupone una articulación de mundo. La ‘comunicación lingüística’ entre presente y tradición es el acontecer que hace su camino en toda comprensión, por ello, la experiencia hermenéutica asume como experiencia auténtica, todo lo que se le actualiza y da que pensar en esa tradición<sup>37</sup>. Esta experiencia hermenéutica y no una metodología pretendidamente contextual que se ocupa de la congruencia del todo con las partes y viceversa, es el recurso radical a la hermenéutica que implica entender la pedagogía como un campo conceptual”<sup>38</sup>.

Para Garcés la tarea es poner a dialogar las tradiciones pedagógicas entre sí y con su propia historia, igualmente, poner a dialogar los diversos enfoques y tendencias dentro de las tradiciones pedagógicas a un nivel conceptual. El reto es no intimidarse por la pluralidad discursiva y metódica de la pedagogía, afrontar su tradición conceptual y problemática y reflexionar más allá de la enseñanza, es decir, proponerse leer pedagógicamente el mundo de la vida desde los conceptos de formación, aprendizaje, educación, maestro, etc.



Si Mario Díaz, al caracterizar el campo intelectual de la educación no alude a la pedagogía en su tradición y su conceptualidad, Juan Felipe Garcés, siguiendo los planteamientos de Alberto Echeverri exige una complementación o ampliación desde la hermenéutica filosófica y la historia de conceptos, transformando el campo intelectual de la educación en una concepción de la pedagogía como campo conceptual.

El enfoque de Díaz es sincrónico y en cierta forma se constituye en un diagnóstico del pasado reciente de las cuatro últimas décadas en Colombia, cuando la tecnología educativa empobreció y nos hizo olvidar nuestra tradición de producción pedagógica, en particular de la pedagogía de Escuela Nueva. Faltaría un análisis del movimiento pedagógico que se dio en Colombia en la década del ochenta como reacción a éste empobrecimiento de nuestra tradición pedagógica y que dio como resultado la Ley General de Educación. Habrá que establecer claramente quién produce y quién reproduce pedagógicamente y cuándo, debido a que la producción pedagógica está condicionada históricamente por condiciones de fuerza que permiten o impiden que los maestros produzcan pedagogía. Un buen modelo de formación de maestros que se dio en los comienzos del siglo pasado que vale la pena analizar sería el que se dio en la Escuela Normal Superior de Bogotá, donde se formaron, no sólo buenos maestros sino investigadores en una disciplina específica. En una palabra se necesita establecer o conquistar las condiciones para que el maestro se forme y sea un intelectual que produzca pedagogía.

Para Garcés, Echeverri y Zuluaga la tarea es poner a dialogar las tradiciones pedagógicas entre sí y con su propia historia, igualmente, poner a dialogar los diversos enfoques y tendencias dentro de las tradiciones pedagógicas a un nivel conceptual. El campo conceptual de la pedagogía está conformado: 1) Por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; 2) Por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (ciencias de la educación, currículo y pedagogía); y 3) Por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros.

Retomando el hilo de nuestra introducción, si es verdad que el primer contacto con el pensamiento del filósofo y pedagogo John Dewey se produce cuando Nieto Caballero era estudiante en el Teacher's College de la Universidad de Columbia en Nueva York y lee *Moral Principles in Education* (1897), *Ethical Principles Underlying Education* (1897) y *How We Think* (1910); y el segundo el contacto con la Institución Libre de Enseñanza de España para la creación del Gimnasio Moderno, fue sólo a mediados de la década del veinte que retoma el estudio y lectura de la obra de John Dewey, cuando su gran amigo Ovidio Decroly viene invitado por él a Bogotá y le obsequia su

traducción al francés del libro *How We Think (comment nous pensons, 1913)*, en su primera edición de 1910. En esa misma década, el 14 de Enero de 1924, en una carta a Tomás Rueda Vargas, critica *Las lecciones de cosas*, nuestra herencia pedagógica pestalozziana, por ser conferencias sin vida que el maestro repite a sus alumnos sobre un determinado objeto. Con estas lecciones los alumnos no investigan, simplemente se limitan a escuchar, pero de lo que se trata es de hacer del salón de clase un laboratorio, idea central del pensamiento pedagógico de John Dewey. Refuerza esta idea en un artículo publicado en 1929, denominado *Nuestro ideal*, al citar directamente a Dewey, quien aclara que la nueva escuela ya no es un auditorio sino un laboratorio donde los niños investigan, experimentan con el objeto que quieren conocer.

Agustín Nieto entiende el método activo como el medio por el cual se logra la comprensión. El educando debe actuar y actuar lo entiende como poner en movimiento el intelecto hacia el fin propuesto. No basta la simple percepción pasiva de los pedagogos clásicos sino que el movimiento del intelecto es el que me garantiza una percepción clara de las cosas. El niño frente a la realidad y cuando tiene la oportunidad de moverse libremente, de observar, de preguntar, de comentar, su inteligencia y sus sentimientos se abren a la vida, y su interés, lejos de apagarse, se ilumina con la sola perspectiva de nuevos horizontes.

Agustín Nieto Caballero retoma el nuevo concepto de disciplina de John Dewey que busca un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. En la clase no se impone el trabajo individual y aislado de cada alumno sino la animación cooperativa de un taller. El niño vive en un ambiente de libertad fecunda, en una pequeña sociedad embrionaria que lo prepara para la sociedad del futuro. Al niño lo anima un interés social.

Con el objeto de demostrar las hipótesis, anteriormente mencionadas, hemos dividido el presente libro en cinco capítulos. En el primer capítulo: *Itinerario intelectual de Agustín Nieto Caballero*, como su nombre lo indica, nos referimos al proceso de formación y al contexto histórico que le tocó vivir a Nieto Caballero y cómo en el transcurrir de su vida fue apropiándose de las concepciones pedagógicas y filosóficas más modernas, entre las cuales sobresale la del filósofo y pedagogo John Dewey, que dominaban en la época; a sus realizaciones en el campo educativo como fundador y rector del Gimnasio Moderno; como funcionario del Ministerio de Educación, lo mismo que las múltiples representaciones diplomáticas como vocero de Colombia en diferentes escenarios nacionales e internacionales.

En el segundo capítulo: *La filosofía de Agustín Nieto Caballero*, presentamos su concepción filosófica y del hombre en general, destacando especialmente su concepción ética y política que lo llevó a postular la formación de un ciudadano ejemplar constructor de la nacionalidad colombiana y por encima de los sectarismos partidistas;

lo mismo que las diversas apropiaciones que hizo de las concepciones filosóficas de Sócrates, Dewey, Bergson y la Institución Libre de Enseñanza Española, a través de las cinco rejillas de apropiación que utilizó.

En el tercer capítulo: *La pedagogía de Agustín Nieto Caballero*, analizamos su proyecto pedagógico de Escuela Nueva ó Activa que básicamente plasmó en el Colegio Gimnasio Moderno, en los programas oficiales para la Educación Primaria y Normalista y la Educación Superior, en la Escuela Normal Superior y Universidad Nacional de Colombia.

En el cuarto capítulo: *La política de Agustín Nieto Caballero*, presentamos su pensamiento político que se caracterizó por ser liberal y republicano, así como su concepto de democracia, que a la manera de John Dewey puso en práctica en la relación pedagógica en las instituciones donde laboró y que tuvo clara expresión en la disciplina de confianza. Un defensor de la democracia representativa y un enemigo de cualquier tipo de dictadura.

Finalmente, en el quinto capítulo: *Agustín Nieto Caballero y John Dewey. Apropiación y comparación*. Es en este último capítulo donde nos proponemos demostrar la apropiación hecha por Nieto Caballero del pensamiento y la pedagogía de John Dewey en su segundo periodo, en el cual ya es un pedagogo activo experiencial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>1</sup> QUICENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia. 1900-1935*. Primera edición Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1988. p.108.
- <sup>2</sup> FERRIÈRE, Adolfo. Colombia. El Gimnasio Moderno de Bogotá. En: *La Escuela Activa en América Latina*. Madrid: Bruno del Amor Editor, sin fecha.
- <sup>3</sup> *Ibíd.*, p.115.
- <sup>4</sup> HELG, Aline. *La Educación en Colombia. 1918-1957. (Una historia, social, económica y política)*. Primera edición en español. Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1987. p. 121.
- <sup>5</sup> *Ibíd.*, p.158.
- <sup>6</sup> MALLARINO BOTERO, Gonzalo. *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana. 1914-1989*. Primera edición. Bogotá: Villegas Editores. 1990. p.21.
- <sup>7</sup> *Ibíd.*, p.85.
- <sup>8</sup> GRAWITZ, Madeleine. *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, tomo I, 1975. p.349.
- <sup>9</sup> SAENZ, Javier, SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, volumen 2, 1997. p. 244 - 245.
- <sup>10</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e historia. (La historia de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber)*. Primera edición. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia, agosto de 1987.
- <sup>11</sup> BRINTON, Crane. La Historia de las Ideas. En: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales No.5*. Segunda reimpresión. Madrid, Aguilar S.A. de Ediciones, 1979. p. 437.
- <sup>12</sup> *Idem.*, p. 437.
- <sup>13</sup> RUEDA ENCISO, José Eduardo. Jaramillo Uribe, Jaime. En: *Gran Enciclopedia de Colombia*. Temáticas. No. 9 Biografías Abad-Lemaitre. Bogotá, Círculo de Lectores, 1996, p. 308.
- <sup>14</sup> *Ibíd.*, p.309.
- <sup>15</sup> GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. *El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario*. Lecciones Inaugurales 2002. <http://ayura.udea.edu.co/pedagogia/lecciones%20inaugurales/Lecci%F3n%20Felipe%20Garc%E9s.htm>

- <sup>16</sup> DÍAZ, Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali, Universidad del Valle, 1993.
- <sup>17</sup> DÍAZ, Mario, Op. cit. pp. 35-36.
- <sup>18</sup> DÍAZ, Mario. Sobre la profesión educativa. En: *Consejo Nacional de Acreditación. Pedagogía y educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas en educación*. Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1999, p. 201.
- <sup>19</sup> Idem., p. 201.
- <sup>20</sup> Ibid., p. 199.
- <sup>21</sup> Idem., p.199.
- <sup>22</sup> Idem., p.199.
- <sup>23</sup> BOURDIEU, Pierre. *Cuestiones de sociología*. Madrid, Editorial Itsmo, 2000, pp. 113.
- <sup>24</sup> DÍAZ, Mario, Op. Cit. *El campo intelectual de la educación en Colombia*, p.28.
- <sup>25</sup> ECHEVERRI, Alberto. El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En: ZAPATA, Vladimir et al. *Objeto y método de la pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1993, pp. 83-115.
- <sup>26</sup> Ibid. p. 102.
- <sup>27</sup> Op. Cit., GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe, p.8.
- <sup>28</sup> ECHEVERRI, Alberto. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: *Revista Educación y pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia. Vol. 8. N° 16, 1996. pp. 71-105.
- <sup>29</sup> Op. Cit., GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe, p.8.
- <sup>30</sup> Op. Cit., Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo, p. 91.
- <sup>31</sup> Op. Cit. El campo conceptual de la Pedagogía, aproximaciones a un debate necesario, p. 9.
- <sup>32</sup> ZULUAGA G, Olga Lucía. Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En: *La investigación como práctica pedagógica*. Memorias del simposio internacional de investigadores en educación, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000. pp 35-57.
- <sup>33</sup> Ibid., p. 46.
- <sup>34</sup> Ibid., p. 40.
- <sup>35</sup> GADAMER, Hans Georg. (1960) *Verdad y Método I*. Salamanca, Editorial Sígueme, 1993. pp. 476-477.
- <sup>36</sup> Ibid., pp. 483.
- <sup>37</sup> 59. Ibid. p. 554 - 555.
- <sup>38</sup> Op. Cit. GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe, p.12-13.

### ITINERARIO INTELECTUAL DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO

En este capítulo iniciamos con la descripción del contexto histórico que le tocó vivir a don Agustín Nieto Caballero, y que en cierta forma condicionó su actividad intelectual, para luego pasar a los primeros años de formación, años que fueron fundamentales porque marcaron su proyecto de vida y por consiguiente su obra. Las dificultades en su primera educación, sus estudios en el exterior y su permanente viajar de una ciudad a otra, de un país a otro, con diferentes costumbres e idiomas, ayudaron a forjar al intelectual, al hombre práctico y reformador de la educación colombiana. Para finalizar, presentamos los dos períodos en que hemos dividido su obra con sus respectivas posiciones, sin desvincular en ningún momento su vida, pues en Nieto Caballero vida y obra se encuentran plenamente entrelazadas.

#### **NIETO CABALLERO Y EL CONTEXTO HISTÓRICO**

Al comienzo de la década de los ochenta del siglo XIX, había un consenso general que consideraba que sólo el orden, la paz y la seguridad podrían ser los principios bajo cuyo amparo se incrementaría la riqueza y la prosperidad y en esta forma enfrentar el sin número de problemas que agobiaban a Colombia: las guerra civiles, el sectarismo político, las epidemias, falta de vías de comunicación, etc. Fue así como una coalición de conservadores y liberales independientes opuestos al radicalismo llevó a la presidencia en nombre del Partido Nacional a Rafael Núñez (1880-1882). Él inició un programa de reformas que buscaban fortalecer los poderes del ejecutivo. Este fue uno de los rasgos que caracterizaron el centralismo impulsado por la Regeneración:

“El periodo comprendido entre 1878 y 1898 se conoce en la historia de Colombia como la Regeneración. Este nombre surgió a propósito de un discurso hecho por Rafael Núñez en la posesión del presidente Julián Trujillo en 1878, cuando sostuvo que era época de “regeneración administrativa fundamental o catástrofe”. De igual manera el periodo corresponde a lo que se ha dado en llamar la hegemonía conservadora (1880- 1930), en razón del marcado dominio del partido conservador en las dos últimas décadas del siglo XIX”<sup>1</sup>.

Con la Constitución de 1886 se le asignaron derroteros claros e inéditos a la política educativa colombiana. Dicha Constitución declaró que la instrucción primaria costeadada con fondos públicos “sería gratuita pero no obligatoria” debido a que el Estado no podía impedir la libre competencia generalizando la enseñanza obligatoria y menos obligar a las familias a enviar sus hijos a las escuelas estatales. El estado actuará allí donde no llega o no se interesa por llegar la iniciativa privada. Esta disposición constitucional deja la puerta abierta para que un gran número de congregaciones religiosas entrara al país y monopolizara la educación hasta más o menos los años veinte del siglo XX. Pese a lo anterior el Estado siempre mantuvo la disposición que le permitía “la suprema inspección y vigilancia” por parte del poder central de la educación.

La Constitución del 86 también declaró la religión católica como la de la nación y la educación pública organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. Con la firma del Concordato entre la Santa Sede y el gobierno colombiano, un año después, quedó plenamente instaurado el dominio de la Iglesia Católica sobre la educación nacional.

Los principales puntos del acuerdo entre el gobierno colombiano y la Santa Sede fueron:

1. La religión de Colombia es la católica, apostólica y romana.
2. La Iglesia tiene derecho a poseer y administrar libremente bienes muebles e ... inmuebles.
3. Los ordinarios diocesanos y los párrocos podrán cobrar de los fieles los emolumentos y provechos eclesiásticos canónica y equitativamente establecidos.
4. Podrán constituirse y establecerse libremente órdenes religiosas en Colombia.
5. La educación pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral católica. La enseñanza religiosa será obligatoria.
6. Los ordinarios diocesanos o sus delegados ejercerán el derecho de inspección en lo que se refiere a la moral, la religión y la revisión de textos.
7. El gobierno reconoce a perpetuidad, en calidad de deuda consolidada, el valor de

los censos redimidos en su tesoro y de los bienes desamortizados pertenecientes a la Iglesia o a cualquier otro establecimiento regido por la Iglesia.

8. La Santa Sede, teniendo en cuenta el estado del tesoro nacional, hace a la República las siguientes condonaciones: del valor del capital no reconocido hasta ahora en ninguna forma por los bienes desamortizados de entidades eclesiásticas, hasta el 31 de diciembre de 1887. En compensación, el gobierno se obliga a asignar a perpetuidad una suma anual que se aumentará equitativamente cuando se mejore el tesoro.
9. La Santa Sede perdona a las personas que hayan adquirido bienes desamortizados <sup>2</sup>.

El año de 1886 marca el comienzo de una nueva etapa en las relaciones de la Iglesia con la sociedad y el Estado colombiano. La reforma constitucional de 1886 y el Concordato de 1887 pusieron fin a una serie de conflictos entre la Iglesia y el Estado, que habían caracterizado la mayor parte del siglo XIX colombiano.

Con la llegada al poder del grupo independiente liderado por Rafael Núñez, las relaciones entre la Iglesia y el Estado asumieron un cariz distinto del que había imperado desde mediados de siglo: “la evolución del pensamiento político del presidente Rafael Núñez fue de mucha importancia para el cambio de posición del Estado colombiano con respecto a la Iglesia. Su estilo pragmático de hacer política y su percepción de los problemas que acarreaba la sociedad capitalista moderna lo fueron distanciando paulatinamente de los elementos utópicos de la tradición política del liberalismo, cuyas debilidades internas captaba finamente. Enemigo de las concepciones laseferistas del Estado y del exagerado optimismo social basado en una armonía preestablecida, Núñez se mostró partidario del papel activo del Estado y de la necesidad de ciertos organismos intermedios entre el Estado y los individuos. De ahí que, como muestra Jaime Jaramillo Uribe en su obra clásica, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Núñez se acercaba entonces a una concepción corporativa u organicista de la sociedad que otorgaba personería a entidades como la familia y la Iglesia”<sup>3</sup>.

Núñez también capta los agudos problemas sociales de la Europa de entonces y concluye que no era posible resolverlos con las fórmulas del liberalismo ortodoxo. Una de las ideas más arraigadas en el pensamiento político de Núñez era su convicción de la importancia de las creencias religiosas como elemento cohesivo en la vida de los pueblos, especialmente en los de tradición hispánica. Núñez se identificaba con el pensamiento social católico de las encíclicas de León XIII. Consideraba que era imposible realizar cualquier tarea social y política del estado en contra de los sentimientos católicos de la mayoría de la población y sin la colaboración de la Iglesia.



En el plano legislativo, la aplicación de los principios constitucionales del 86 dio origen, en el año 1892, a la promulgación de la ley 89 y a su decreto reglamentario No.349 que se conocerá luego como Plan Zerda de Instrucción, reglamentación que buscaba unificar el sistema educativo debido a que todavía los antiguos estados soberanos seguían funcionando como centros básicos de decisión. Sin embargo, las guerras civiles, primero la de 1895 y luego la de los Mil Días no dejaron que dicha reglamentación se aplicara. Agustín Nieto Caballero, cuarenta años después, en su excursión pedagógica por Colombia con el ministro de educación Julio Carrizosa Valenzuela, va a encontrar todavía esa falta de unidad del sistema educativo debido a que cada región legislaba autónomamente sobre educación en el país.

En medio de estos acontecimientos históricos, Agustín Nieto Caballero nace en Bogotá en 1889 y allí vive su infancia. Debe soportar la educación impartida por las recién llegadas comunidades religiosas, bajo la tutela de la Constitución del 86 y el Concordato. Todo lo anterior dentro de un ambiente de guerra civil, guerra en la que participan sus más allegados familiares. Al estallar la guerra en octubre de 1899, su tío materno Lucas Caballero, quien vive con los hermanos Nieto Caballero, fue nombrado por el líder liberal Aquileo Parra para integrar una comisión compuesta por él, Celso Rodríguez y Rafael Camacho con el objeto de establecer un pacto de paz con el vicepresidente José Manuel Marroquín. Dicha comisión viajó a Santander pero fue puesta presa por el gobierno en la ciudad de Pamplona. Finalmente logran huir de la cárcel y Lucas Caballero se incorpora al ejército liberal en rebelión como secretario del general Vargas Santos, director supremo de la guerra.

El siglo XX en Colombia se inicia en medio de una situación de confusión política y social que expresaba la crisis de la Constitución de 1886 pues había fracasado en su ofrecimiento de una “paz científica”. Estallaba una cruenta guerra civil que duraría tres años, la guerra de los Mil Días. Terminada la misma el balance de destrucción de riqueza, muerte, enfermedad, miseria y desmoralización era desolador. Esta es la razón por la cual los tíos de los Nieto Caballero deciden enviarlos a estudiar al exterior, a Europa y los Estados Unidos.

La guerra de los Mil Días perturbó profundamente la economía y la agricultura, agotó los presupuestos nacionales y departamentales, revelando que la Constitución de 1886 no había unificado la nación ni reforzado el poder central. “Las escuelas públicas vieron cerrar sus puertas a todo lo largo del país. De los colegios de segunda enseñanza, el gobierno y los insurrectos sacaron buena parte de sus cuadros militares superiores. Los locales de nuevo convertidos en cuarteles y centros de reclutamiento”<sup>24</sup>.

Don Agustín Nieto Caballero, en el homenaje que le ofrecieron los exalumnos del colegio Gimnasio Moderno, el 18 de Marzo de 1964, en el hotel Tequendama, con

motivo de los 50 años de su fundación, en el discurso de agradecimiento, recuerda como vivió la guerra de los Mil días: “Vino luego la guerra de los mil días. Privaciones, angustias, incomprensión del drama. En medio de tan gran desolación no hubo sino un acontecimiento jubiloso. Fue —resulta paradójico decirlo— el de ese día en que el gobierno decretó el cierre de todos los colegios. No reinaba seguramente demasiada alegría en esos claustros cuando la tropa de chiquillos salió alborozada de las aulas que cerraban sus puertas para no abrirlas más en mucho tiempo.

(...) No obstante aquella piedad, de dentro y fuera, los colegios que se decía tenían pacto con el diablo fueron los primeros en ser declarados por el gobierno cuarteles de reclutas, y por lo tanto fuimos los pequeños “rojos” de entonces los primeros licenciados...Estábamos muy lejos del Frente Nacional. “A la calle, a la calle”, gritamos los inconscientes niños de aquella hora. Y a la calle fuimos en tropel”<sup>5</sup>.

Lucas Caballero, tío de don Agustín Nieto Caballero, también participó en la guerra de los Mil Días, como secretario general de la dirección suprema y jefe de Estado mayor de los ejércitos unidos del Cauca y Panamá. Tiempo después Lucas Caballero fue el negociador en nombre de la revolución, teniendo como compañero al doctor Eusebio A. Morales y como negociadores del gobierno a los generales Salazar y Vásquez Cobo. Su experiencia en esta guerra la plasmó en un libro titulado *Memorias de la guerra de los Mil Días*<sup>6</sup>.

Luis Eduardo Nieto Caballero, hermano de Agustín Nieto, comenta lo siguiente sobre el libro de su tío Lucas Caballero: “En las *Memorias de la guerra de los mil días*, que para atender a solicitudes de conmlitones y copartidarios publicó Lucas Caballero en 1939, están sintéticamente referidas sus campañas en Santander, el dolor de Palonegro, el horror de la trocha para salir a Ocaña, sus visitas al Ecuador y a Centro América para conseguir elementos en compañía del general Herrera, la compra del valor almirante Padilla, el combate de Tumaco, la poderosa organización del ejército en Panamá y las operaciones de asedio y de metralla, las que le dieron al general Herrera reputación de estratega consumado y a la larga la aureola de un jefe invencible. Están descritas también algunas de sus proezas y reveladas algunas de sus angustiosas meditaciones. En todas las páginas, el elogio de los demás. En ninguna, lo que en los resultados admirables se le debió a él mismo. Secretario general de la dirección suprema y jefe de estado mayor de los ejércitos unidos del Cauca y Panamá, él fue la conciencia de la revolución, él fue el hombre que limó asperezas, que aglutinó voluntades, que mantuvo en alto la bandera de la tolerancia, del respeto a la convicción y a la entereza ajenas”<sup>7</sup>.

En el campo educativo, el punto de partida de la legislación escolar del siglo XX en Colombia y de la política conservadora, fue la Ley 39 de octubre de 1903, denominada Reforma Uribe, porque el ministro de instrucción pública era Antonio José Uribe, quien

en su exposición de motivos ante el Parlamento planteó que “el sistema de enseñanza era una de las causas del atraso del país y gran parte del origen de nuestras guerras civiles, al tiempo que atacaba la herencia colonial de letrados inútiles, recalcando la necesidad de obreros calificados, con lo cual se hacía eco de muchas de las aspiraciones de una élite nueva, principalmente antioqueña, que se encontraba vinculada a los primeros impulsos de desarrollo industrial que el país empezaba a sentir”<sup>8</sup>. Dicha reforma retomó la mayoría de las consideraciones del Plan Zerda de Instrucción de 1892, con el cual se intentó plasmar en una reglamentación los principios constitucionales de 1886. “La Ley de 1903 sujeta definitivamente la educación a la doctrina de la religión católica y al Estado tal como lo estipulaba la Constitución de 1886 y el Concordato, y divide la instrucción pública en primaria, secundaria, industrial y profesional. La primera sería gratuita pero no obligatoria y regida por los departamentos”<sup>9</sup>.

La Ley Uribe estableció el marco de legitimidad de un sistema educativo sometido a la tutela eclesiástica. Por una parte, se conservaron las finalidades del pragmatismo: una educación dirigida al aumento de la riqueza y el bienestar común, así como a la modernización técnica de la enseñanza y la formación de los valores necesarios para una organización moderna del trabajo; pero, simultáneamente, se rechazaron sus fundamentos filosóficos y sus concepciones de formación moral.

Esta ley dividió la escuela primaria en primaria urbana con un ciclo de seis años, y en primaria rural con un ciclo tan solo de tres años pese a que el 80% de la población colombiana vivía en el campo. En la escuela rural se enseñaba religión, lectura, escritura y aritmética y en algunas ocasiones se añadía la costura y el bordado. En la escuela urbana a las anteriores materias se agregaba la historia, la geografía, las ciencias naturales, el dibujo y la gimnasia.

Aline Helg, en su libro *La educación en Colombia. 1918-1957*, puntualiza sobre las escuelas de primaria: “La escuela rural no comprendía sino tres años de estudio. Además las escuelas urbanas y algunas rurales estaban destinadas específicamente para niñas o varones mientras que la mayor parte de los establecimientos rurales funcionaban alternativamente un día para las muchachas y un día para los muchachos, reduciendo así a la mitad la escolaridad real. En efecto, la recomendación vaticana de separar los sexos en la educación se respetó casi totalmente en Colombia a nivel primario hasta el fin de los años de 1960. La legislación de 1904 precisaba que la instrucción de los jóvenes debía ser confiada exclusivamente a maestras, pero toleraba un personal docente femenino para los varones siempre que éstos no fueran de más de 12 años de edad”<sup>10</sup>.

Provenientes de las clases superiores de las ciudades, del 5 al 7% de los niños escolarizados estudiaban en el sector privado; la proporción de las niñas era ligeramente superior a la de los niños. Las escuelas privadas pagadas eran en su mayoría dirigidas

por congregaciones religiosas. Sin embargo estas comunidades religiosas no eran las únicas que enseñaban a la élite, ciudadanos particulares, con calificación o sin ella para la enseñanza, abrían sus propias escuelas.

La reforma Uribe también estableció dos tipos de educación secundaria “distinguió entre una secundaria clásica, supuestamente especializada en ‘filosofía y letras’, y una secundaria técnica en donde se enseñaban rudimentos de ‘cultura general’, materias de aprendizaje profesional y algunas palabras de idiomas extranjeros, y a cuyo fomento se invitaba en forma prioritaria”<sup>11</sup>. La secundaria técnica sostenida en general por el erario, se ofrecía a grupos de baja posición en la escala social y estuvo vinculada también al impulso de escuelas de artes y oficios en donde se buscaba adiestrar a los jóvenes pobres en el conocimiento y manejo de “máquinas aplicables a la pequeña industria”. Se puede afirmar que educación técnica y pedagogía católica siempre estuvieron asociadas en Colombia entre 1880 y 1930. Entre 1903 y 1946, las reformas de la educación pública se centraron en las escuelas primarias y en la formación del maestro. Además se capacitaron a los funcionarios estatales de la educación —directores departamentales, rectores y profesores de normales y facultades de educación — de acuerdo con las nuevas nociones pedagógicas.

“La ley Uribe de 1903 ordenó que en cada departamento se abriera una escuela normal para varones y otra para mujeres, las cuales contarían con una escuela primaria anexa para los ejercicios prácticos de los métodos de enseñanza. Esta ley se fundamentó en dos principios que marcarían el devenir del saber pedagógico y la educación pública hasta mediados de siglo: el énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía y el progreso económico como finalidad educativa”<sup>12</sup>.

La educación a principios de siglo, estuvo marcada, según lo anteriormente citado, por el sello católico. Según la Constitución de 1886 y la Ley 39 de 1903, la enseñanza religiosa era obligatoria en colegios, escuelas, universidades y demás centros de enseñanza. Esta debía ser organizada y dirigida en conformidad con los dogmas y moral de la religión católica. En Bogotá, desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, se estaba dando la expansión de la educación privada dirigida por numerosas congregaciones religiosas que habían llegado al país procedente de Europa, comunidades tales como los salesianos, los hermanos cristianos, los hermanos maristas, para mencionar los más destacados. Esta fue la educación que debieron recibir Agustín Nieto y sus hermanos en sus primeros años de escolaridad y que llevó a sus familiares a tomar la decisión de enviarlos a estudiar a Europa por no compartir estos métodos educativos.

Bajo la dictadura de Rafael Reyes (1904-1909) se reinició el movimiento de centralización y de modernización del Estado, iniciado por Rafael Núñez. El Estado abrió en Bogotá tres grandes escuelas para preparar a los funcionarios de la nación: el Instituto

Técnico Central en 1904 y la Escuela Normal Central de Instructores, en 1905 fueron confiados a los hermanos de las escuelas cristianas, de origen francés. También en 1905 se fundó la Escuela Nacional de Comercio.

La reforma instruccional era un objetivo prioritario a principios del siglo: “los informes del ministro del ramo señalaban las grandes deficiencias de la educación nacional: el incremento de las escuelas sin que esto significara un mejoramiento de la calidad de enseñanza, la preparación de los maestros, en su mayoría sin calificación adecuada, las condiciones lamentables en las cuales se hallaba la mayoría de las escuelas que carecían de dotación, no podían adquirir textos y tenían presupuestos insuficientes”<sup>13</sup>.

Tratando de responder a la necesidad de reformar la educación en nuestro país, en las tres primeras décadas del siglo XX, se realizaron paralelamente dos procesos: la reforma interna de la práctica pedagógica de la “pedagogía oficial confesional”, (pedagogía clásica y católica) y la apropiación y adecuación de la pedagogía activa y de los saberes modernos. Las reformas internas de la pedagogía oficial confesional y las primeras experiencias de institucionalización de la pedagogía activa coincidieron en el mismo periodo pero en ámbitos diferenciados a tal punto que sus hitos más representativos: el congreso pedagógico nacional de 1917 y el proyecto pedagógico desarrollado en el Gimnasio Moderno, se ignoraron mutuamente<sup>14</sup>.

Martha Herrera (1999, p.71) señala la existencia de tres variables a través de las cuales se dieron diferentes apropiaciones del movimiento de Escuela Nueva en Colombia, durante las primeras décadas del siglo XX y que sirvieron de soporte conceptual a la reforma educativa implementada en el periodo de la República Liberal (1930-1946). Distingue dos variantes psicológicas: una laica y otra católica y una tercera variante de carácter sociológico.

“Las dos primeras variantes retomaron las ideas pedagógicas formuladas por el escolanovismo, dando énfasis a un enfoque psicologista. Una estuvo integrada por intelectuales que adhirieron sin vacilaciones al ideario de Escuela Nueva a partir de una perspectiva liberal laica, mientras que la otra se configuró con pedagogos de orientación católica que reconocieron los avances científicos y técnicos del movimiento y defendieron su aplicación *discriminada*, en combinación con los principios de la pedagogía tradicional. De forma general, en el primer grupo participaron miembros del Partido Liberal, mientras en el segundo se situaron miembros del Partido Conservador. No obstante, es importante señalar que la mayoría de estos intelectuales se reconocían a sí mismos como católicos practicantes, fruto de una sociedad profundamente religiosa. Sin embargo, lo que estaba en juego era el énfasis que unos y otros daban al problema religioso, en la definición de los ejes que debían orientar la reforma educativa”<sup>15</sup>.

En la variante liberal laica Herrera ubica a Agustín Nieto Caballero y a Gabriel

Anzola Gómez. En la segunda variante psicológica católica sitúa a Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez, Tomás Cadavid Restrepo y a Eduardo Vasco. Y en la tercera variante sociológica laica ubica a José Francisco Socarrás, Luis López de Mesa, Germán Arciniegas, Darío Echandía y a Gerardo Molina. En esta tercera variante el enfoque era más sociológico que psicológico, y estaba orientado a que las reformas educativas tuvieran mayor alcance en el conjunto de la población. Algunos de sus miembros rompieron con el enfoque determinista geográfico y racial, y propendieron por la elaboración de estudios etnológicos y sociológicos que permitiesen fundamentar el tipo de reformas que se quería implantar.

Para Martha Herrera las variantes escolanovistas anteriormente mencionadas tuvieron confrontaciones con la tendencia que representaba la defensa de la pedagogía católica dominante en el país, la cual estaba constituida por la alta jerarquía eclesiástica y sus esferas de influencia dentro de las comunidades religiosas. Esta tendencia identificaba educación con formación religiosa y consideraba peligroso cualquier intento renovador. Fue una defensa del status quo reinante. Herrera menciona dentro de esta tendencia a los sacerdotes jesuitas Félix Restrepo Mejía, Eduardo Ospina y al hermano cristiano Gonzalo Carlos.

En 1916 la legislación quiso reunir al profesorado en una federación nacional con el fin de promover el cumplimiento de la legislación de 1903-1904 así como para debatir los problemas de la instrucción pública. El resultado más inmediato fue la convocatoria al congreso pedagógico nacional que se realizó en diciembre de 1917, en la ciudad de Bogotá. Aline Helg (1987, p.105) resume los resultados de este congreso en la siguiente forma: “El congreso debatió los grandes problemas de la educación colombiana y los principales puntos de las leyes de 1903-1904 que no se habían puesto en práctica (generalización sin obligación de la enseñanza primaria, orientación más técnica y comercial de la enseñanza secundaria). Las más importantes resoluciones adoptadas fueron sobre la formación y las condiciones de trabajo de los maestros primarios. Los congresistas pidieron una escala de salarios docentes y la fijación de un salario mínimo de veinticinco pesos mensuales para los maestros rurales y de cincuenta para los maestros urbanos. Decidieron crear sindicatos departamentales de docentes, organizados en una federación nacional encargada de defender la profesión. Por último, reclamaron la creación en Bogotá de las dos escuelas normales centrales decretadas por la ley 25 de 1917; elaboraron igualmente un proyecto de unificación de los programas de estudio, contenidos y textos escolares utilizados en la formación de los maestros”<sup>16</sup>.

Saldarriaga, Ospina y Sáenz (1997), plantean que se dieron varios proyectos de reforma, que tenían como punto común la obligación del Estado en cuanto a educar a la población pobre y además se insistía en que la moral católica era el elemento funda-

mental de la formación del maestro. Pero poco a poco el maestro se fue transformando de redentor moral de las almas infantiles de principios de siglo a redentor social de los pobres a finales de los años treinta.

En la tercera década del siglo XX se introdujeron lentamente algunas nociones y prácticas de la pedagogía activa. Pero una institución católica, la Escuela Normal Central de Institutores de los hermanos cristianos, regida por estos entre 1908 y 1935, desde inicios de los años veinte adopta selectivamente los conceptos y prácticas de la pedagogía activa y los saberes experimentales que la sustentaban.

“La Normal Central fue pionera en la apropiación de las prácticas del examen fisiológico y psicológico para la formación de maestros. En 1924 establece laboratorios de psicología infantil y el uso de aparatos de medición antropométrica, de la vista, del oído y de la agudeza táctil. En el mismo año, se instauraron las prácticas de medición antropométricas para todos los alumnos de la normal, y de medición mental de los niños de las escuelas anexas, utilizando la escala de Binet-Simón con las modificaciones efectuadas por su revisión de Stanford.

En cuanto a los métodos de enseñanza, son los hermanos cristianos los primeros en proponer la adaptación del método de proyectos derivado de la pedagogía activa del norteamericano John Dewey. Este método se basa en la resolución, por parte del alumno, de problemas de la vida cotidiana, ‘de acuerdo con el medio físico y social, logrando así que el niño haga en pequeño lo que mañana hará en grande al enfrentarse a las exigencias de la realidad’. Habría que esperar a la creación de la Escuela Normal Superior, en 1936, para que estas concepciones sociales de la pedagogía activa logran institucionalizarse en la formación estatal y laica de maestros”<sup>17</sup>.

No sólo se modernizó la Normal Central de los hermanos cristianos, sino que se inició la laicización y estatificación de las normales laicas de Tunja y Medellín y la creación del Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas. Pese a lo anterior, en los programas académicos de las Normales se presenta un sincretismo entre la formación antigua de corte pestalozziano y la nueva activa, entre 1926 y 1934: “en un mismo pensum normalista y en la lección modelo en las escuelas anexas, se mezclan métodos clásicos basados en la palabra del maestro, con los centros de interés decrolyanos y las lecciones de cosas pestalozzianas”<sup>18</sup>.

Un buen ejemplo del sincretismo anteriormente mencionado fue la utilización en ese periodo de dos textos para la formación de los maestros: *Charlas pedagógicas* de William James y el texto *Psicología para escuelas normales y maestros* de Julio Sieber. Estos libros representan el momento de transición entre la psicología clásica y la científica. Para James, la vida psíquica tiene como finalidad la conservación y la defensa del individuo: el pensamiento se convierte en un instrumento de la acción,



la cual está referida a los procesos de adaptación, a las relaciones vitales entre el ser y el medio. Julio Sieber, por el contrario concebía el alma como causa última de los fenómenos psíquicos.

Pese al estado de postración en que se encontraba el Partido Liberal por el asesinato de su máximo conductor Rafael Uribe Uribe, se empezó a destacar un grupo de jóvenes con una edad promedio entre los 25 años en el momento en que se celebraba el centenario del primer grito de independencia en el año de 1910. Se trataba de la Generación del Centenario que se caracterizaba porque en ellos predominaba una actitud reflexiva que excluía la precipitación en el sectarismo. Ellos habían quedado marcados en su adolescencia por tres episodios dramáticos: la guerra de los Mil Días, la pérdida de Panamá y la dictadura de Reyes. El primero les había enseñado que las soluciones violentas y el sectarismo no conducen a nada. El segundo les había hecho renacer un sentimiento de amor patrio. Y el tercero “les dejó la pasión irreprimible de la libertad, la fe en la virtud de la palabra y la veneración por las fórmulas de la democracia representativa”<sup>19</sup>.

El arma de lucha de la Generación del Centenario fue el periodismo y se dirigieron por medio de la palabra escrita a las grandes aldeas que eran las ciudades colombianas en los primeros decenios del siglo XX. Con estas condiciones la tarea era ensanchar la franja de las aglomeraciones urbanas, fomentar mediante las obras públicas y las industrias el traslado de los campesinos a las ciudades para poder extender el imperio de la civilización europea. De este grupo de intelectuales e industriales salieron las iniciativas transformadoras de nuestros esquemas económicos, sociales y culturales. Don Agustín Nieto Caballero perteneció a este grupo de intelectuales y su aporte principal fue en el campo de la educación.

Un producto de esta Generación del Centenario fue la fundación de colegio Gimnasio Moderno. Aline Helg (1987, p. 68) comenta que los religiosos no eran los únicos que enseñaban a la élite colombiana en las escuelas privadas. También ciudadanos particulares con o sin calificaciones para la enseñanza, abrían sus propias escuelas. Algunas quebraron con rapidez, pero otros, todavía siguen educando a los niños de las clases dirigentes: “el Gimnasio Moderno de Bogotá, fundado en 1914 por Agustín Nieto Caballero, es el ejemplo más conocido. Apoyado en sus estudios en los Estados Unidos y París, así como en los contactos que estableció con John Dewey en la Universidad de Columbia y con Adolfo Ferrière y Eduardo Claparède en Ginebra, Nieto creó un lujoso colegio para varones en donde se aplicarían los métodos de la Escuela Nueva. Los dineros de los hermanos Samper, ricos empresarios liberales, lo ayudaron a realizar su proyecto. El colegio tenía una sección preescolar basada en la teoría de la pedagoga italiana María Montessori, según la cual la educación sensorial y los juegos,



en un universo a escala de los niños, tenían un lugar preponderante”<sup>20</sup>. En la sección primaria aplicaron la pedagogía de Ovidio Decroly y en el bachillerato el Plan Dalton de la pedagoga Helen Parkhurst.

En los años veinte se reabrió la polémica educativa nacional a través de la preocupación de un grupo de intelectuales de los dos partidos tradicionales en torno al problema de “la degeneración de la raza”. Después de grandes debates sobre el asunto se concluyó que una de las formas de resolver el problema era a través de la educación. Don Agustín Nieto Caballero le propuso al gobierno de Pedro Nel Ospina traer una misión de pedagogos extranjeros para que impulsaran una verdadera reforma de la educación bajo las pautas de la pedagogía de la Escuela Nueva.

El gobierno contrató una misión educativa alemana para emprender la reforma educativa, después de los frustrados esfuerzos por evitar la oposición eclesiástica a una misión belga que debía llegar en 1923. La misión estaba compuesta por tres educadores católicos a los que añadieron dos conservadores y un liberal. Esta misión elaboró una serie de propuestas, cuidadosamente calculadas para evitar la hostilidad previsible de la Iglesia:

“Las propuestas incluían el establecimiento de la educación primaria obligatoria, pero con libertad para los padres de escoger el tipo de establecimiento deseado, la creación de un bachillerato que se diversificaría en clásico, comercial y científico, la libertad para que los colegios ofrecieran bachillerato a las mujeres, el establecimiento de un sistema de control público a la educación y la creación de una especie de normal nacional modelo en Bogotá. La oposición religiosa a estas propuestas llevó a que fueran substancialmente modificadas y no obtuvieran la aprobación parlamentaria. Pero los partidarios de la reforma educativa se encontraban ya en ambos partidos y la Iglesia misma comenzaba a dividirse. La visita del educador Ovidio Decroly al Gimnasio Moderno, en 1925, permitió ver a grupos de educadores religiosos interesarse por sus enseñanzas”<sup>21</sup>.

En 1930 se produce el cambio político que puso fin a 45 años de gobiernos conservadores en el marco de la gran depresión económica iniciada en 1929. Llega a la presidencia Enrique Olaya Herrera gracias a un movimiento conjunto de liberales y conservadores denominados Concentración Nacional.

Cuando Olaya Herrera asume la presidencia el panorama educativo presentaba todavía el aspecto que había tenido en las primeras décadas del siglo. La tasa de analfabetismo llegaba al 63% de la población en edad escolar, las escuelas normales eran insuficientes y bajo el nivel de preparación del magisterio; los planes de estudio y los métodos de enseñanza anticuados y rutinarios, tanto en la escuela elemental como en

la enseñanza secundaria y en la universidad; la escuela rural cubría solamente sectores mínimos de la población campesina, la inspección escolar apenas existía y el sistema educativo estaba prácticamente a cargo de las instituciones religiosas.

Pese a la crisis financiera se puso en marcha una reforma de la educación retomando algunas sugerencias de la Misión Pedagógica alemana. Además de lo anterior se extendió la reforma impulsada por Rafael Bernal Jiménez, quien en el Departamento de Boyacá creó bibliotecas escolares, abrió el primer sistema de atención médica para los alumnos e impulsó experimentos pedagógicos.

La expresión de la reforma emprendida fue el decreto 1.487 de 1932. Con él se buscó eliminar las diferencias entre la escuela rural y la urbana estableciendo un ciclo general de cuatro años y uno complementario de dos. En la educación secundaria se eliminó la distinción entre dos sectores del bachillerato: el de formación general y uno de complementario orientado hacia las actividades prácticas profesionales. Se estableció de nuevo el bachillerato clásico de seis años con orientación general humanista. En esta reforma tuvo una participación activa don Agustín Nieto Caballero desde la Inspección de Escuelas Primarias y Normales.

“Desde 1932 el director de Inspección Nacional Agustín Nieto Caballero estaba ensayando un nuevo programa de enseñanza primaria en el Gimnasio Moderno y en algunas escuelas públicas de Bogotá, fundando sobre el método de centros de interés de Decroly:

- Primer año: vida familiar y escuela
- Segundo año: vida de la aldea, del barrio o de la ciudad
- Tercer año: el municipio y el departamento
- Cuarto año: Colombia

Partiendo de las nociones de higiene, moral y trabajo, el interés del niño se orientaba progresivamente hacia la formación de la sociedad y de la economía, hacia la religión, la historia y la geografía. La observación de la realidad se realizaba principalmente gracias a paseos, excursiones y visitas a lugares públicos; se enseñaba a los niños a comparar y a relacionar lo que observaban con los conocimientos ya adquiridos. En fin. Mediante exposiciones orales, composiciones escritas y dibujos debían expresar sus reflexiones”<sup>22</sup>.

En 1935, el Ministro de Educación Luis López de Mesa, consideró terminado el periodo de ensayo del programa propuesto por Nieto Caballero y recomendó su adopción a las direcciones departamentales de educación. Con la excepción de las experiencias pedagógicas de Boyacá, Antioquia, Valle, y Tolima, sólo Cundinamarca adoptó oficialmente el método de los centros de interés.

Otro frente importante de la reforma fue el de mejorar la capacitación del magisterio. “Al efecto, los maestros deberían tener el título de bachilleres y luego cursar dos años de estudios pedagógicos para obtener el derecho de enseñar en la escuela primaria y cuatro para ser profesor de secundaria. Como centro para la formación de los nuevos docentes se fundó la Facultad de Ciencias de la Educación anexa a la Universidad Nacional”<sup>23</sup>. El colegio Gimnasio Moderno fue el lugar donde dicha capacitación se realizó y don Agustín Nieto Caballero quien lo impulsó.

Al asumir la presidencia de la República, Alfonso López Pumarejo, en 1934, expresó su propósito de renovar el sistema educativo desde la escuela primaria hasta la universidad. Con la Ley 12 de 1934 ordenó dedicar a gastos educativos el 10% del presupuesto nacional, aunque esta norma no se cumplió, los recursos destinados a educación efectivamente en 1934 fueron de 2,6%, (\$1.920.000) y para 1938 alcanzaron la suma de \$7.609.000 pesos. Unido a lo anterior la reforma constitucional de 1936, numerosas leyes y decretos promulgados a su amparo darían nueva organización, nueva orientación pedagógica y nuevos contenidos al sistema global de la educación.

Durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo se creó la Escuela Normal Superior bajo el control del Ministerio de Educación Nacional. Su objetivo era formar profesores en el campo de las ciencias naturales, la geografía y la historia, las matemáticas y las ciencias del lenguaje. Agustín Nieto Caballero fue uno de los fundadores de la Escuela Normal Superior y profesor de la misma:

“En la formación del magisterio de enseñanza secundaria la facultad de Educación de Bogotá permaneció hasta 1935 bajo la dirección de Rafael Bernal. En 1936 el Ministerio de Educación que tenía una gran independencia de la escuela la retiró de la jurisdicción autónoma de la universidad y la situó directamente bajo su control. Desde 1937 y hasta finales de 1944 rebautizada como Escuela Normal Superior, fue dirigida por José Francisco Socarrás, un liberal “socializante” nacido en la Guajira con estudios de medicina en la Universidad Nacional y que se había especializado luego en psiquiatría y en psicoanálisis”<sup>24</sup>.

## **NIETO CABALLERO Y SU PROCESO DE FORMACIÓN**

### *FORMACIÓN INICIAL*

Teniendo como marco el anterior contexto histórico podemos entrar a presentar el proceso de formación de don Agustín Nieto Caballero.

Agustín Nieto Caballero nació en la ciudad de Santafé de Bogotá el 17 de agosto de 1889, del matrimonio de don Agustín Nieto y doña Paulina Caballero. En dicha ciudad cursó sus estudios de educación primaria en varios colegios, así: con los hermanos de

las escuelas cristianas, colegio Americano, colegio de los Araújo y Ramírez, clases particulares con don Lorenzo Lleras y en el Liceo Mercantil\*.

Expresa fielmente su experiencia negativa de los primeros años de escolaridad lo que comenta en la Revista Cultura (1918-1920): “la vieja escuela —preciso es repetirlo todavía— encerraba *las manadas* de chiquillos entre muros tétricos y fríos. Nunca un cuadro, ni una flor, ni un canto, rompían la monotonía de aquel ambiente. Las canciones infantiles eran irrespeto e indisciplina, frivolidad las flores, adesivos los cuadros. Nunca una voz suave insinuaba los temas de labor. El grito era la voz de mando, el garrote, la férula y el calabozo sus lógicos complementos. Nunca una sonrisa sana iluminaba la faz de aquel guardián, impíamente llamado maestro, todo severidad, todo disciplina, todo inconsciente crueldad. El miedo y la hipocresía eran allí normas de vida, dueños, guías absolutos de las conciencias infantiles. La quietud —pudiéramos decir la inmovilidad— era de estricta regla. Los bancos de clases deformaban el cuerpo de los pequeños escolares. El ambiente todo de aquellos claustros les deformaba el alma”<sup>25</sup>.

Siendo muy niño perdió a sus padres, primero a su madre quien falleció a los 24 años a consecuencia del parto de su hija menor Paulina. A los pocos años falleció su padre, quien era unos veinte años mayor que su esposa. Según su nieta doña Gloria Nieto de Arias, murió de pena moral por la muerte de su esposa. Antonio Rocha comenta sobre el padre de Agustín Nieto Caballero lo siguiente: “no todas sus armas eran traídas del mundo civilizado. Trajo también lo que llevó y no podía dejar allí. Su sangre, su estirpe doblemente cargada de historia y de promesas. Por su padre tenía el hijo que ser hombre de empresa: don Agustín Nieto, que así también se llamaba, había construido edificios en Bogotá y manejaba almacenes de lujo que revolucionaron el gran comercio y la gran industria. Era aquí lo que un Ford en Norte América”<sup>26</sup>. Sus padres les dejaron a Agustín, Luis Eduardo y Paulina una fortuna suficiente para vivir cómodamente. Quedan al cuidado de sus tíos Lucas Caballero e Isidro Nieto. Pese a su temprana orfandad, pocos años después deben afrontar una nueva “orfandad”, la de sus tíos, quienes deben alistarse en los ejércitos liberales durante la última guerra civil, la guerra de los Mil Días, como lo narramos en el contexto histórico.

Como consecuencia de esta nueva orfandad fueron confiados a las Hermanas de la Caridad, quienes tenían un plantel para niños que funcionaba en el edificio El Noviciado. De esta época los cuidados y cariño brindado por la hermana Himelda son de grata recordación para los Nieto Caballero.

---

\* Este cambio frecuente de colegio se debió posiblemente a que era un niño muy inquieto y travieso que presentó una “gran dificultad en adaptarse a los métodos escolares de la época”. Su primera educación fue una experiencia negativa y traumática que lo impulsó posteriormente a buscar la transformación de la educación en nuestro país.

Sus tíos, decepcionados de la educación que se impartía en ese momento en Colombia y debido a las dificultades con que tropezaron para educar a Agustín y sus hermanos, decidieron llevarlos a estudiar a Europa, en el año de 1904. Primero a Suiza, después a Londres, para pasar finalmente a los Estados Unidos donde Agustín terminó su bachillerato en una escuela Jonkers, para ingresar posteriormente en la Universidad de Columbia (1910), universidad en la cual era profesor John Dewey. En el *Teacher's College* de esta universidad toma algunos cursos de biología y psicología. Su primer contacto con el pensamiento de John Dewey se dio como estudiante del *Teacher's College* de la Universidad de Columbia.

Interesado cada vez más en el problema de la pedagogía y por otra parte para complacer a su familia regresa a estudiar a Europa. En París, paralelamente estudia Derecho y Pedagogía. En la Escuela de Derecho de París recibe el bachillerato en leyes (1912) y en la Sorbona y el Colegio de Francia toma cursos de filosofía con Henri Bergson, de sociología con Emilio Durkheim y de psicología y pedagogía con Henri Binet. En su biblioteca personal, que donó al colegio Gimnasio Moderno, encontramos de William James su libro *Pragmatism. (A new name for some old ways of thinking)*, en la edición de 1909 y el libro *The principles of psychology* (1890). Es probable que los hubiera leído cuando fue estudiante en la Universidad de Columbia. De Emilio Durkheim encontramos el libro "Education et Sociologie" en la edición de 1922.

Es un buen testimonio de sus primeros estudios en el exterior lo narrado por Daniel Samper Ortega en el prólogo del primer libro publicado por Agustín Nieto "Sobre el problema de la educación nacional" (1936), donde se lee: "los tíos de los Nieto Caballero desesperados por las dificultades con que tropezaban en Colombia para educar a sus sobrinos, determinaron llevarlos a Europa. En París conocieron al profesor Rothlisberger, casado con doña Matilde Ancízar e hijo político de nuestro popular padre Alpha, y como Rothlisberger conocía a fondo los colegios de diversos países, por consejo de éste don Isidro Nieto llevó a Suiza a sus sobrinos, y más luego a Londres.

Diversas circunstancias influyeron en su ánimo para regresar a América con los muchachos, y éstos hubieron de concluir bachillerato en la escuela de Jonkers y luego pasaron a la Universidad de Columbia.

Pero Agustín, interesado ya en los problemas de la educación y con el objeto de estudiarlos con más comodidad, tornó a Europa. En París siguió paralelamente estudios de derecho, para complacer a su familia, y estudios pedagógicos, por afición. Terminó los primeros en la Facultad de Derecho de París, que le otorgó la licenciatura, y los segundos en la Sorbona"<sup>27</sup>.

Otro importante testimonio de estos primeros años de infancia y juventud de Agustín Nieto es lo escrito por Ovidio Decroly en el artículo *Una escuela en Sur América. El*

*Gimnasio Moderno de Bogotá.* Decroly destaca la temprana orfandad de Nieto Caballero y la dificultad inicial para adaptarse a los métodos escolares de su época: “en efecto, el señor Nieto Caballero sólo fue un alumno mediocre en la escuela primaria. A los doce años todavía leía con dificultad, y no tenía amor ninguno por los libros; sus progresos escolares eran por entonces nulos, o casi nulos; ninguna materia llamaba su atención; sólo un curso de historia natural que dictaba un eminente profesor —el doctor Ricardo Lleras Codazzi—, quién había logrado interesarlo en el estudio de sus colecciones y sus experimentos, podría considerarse como una excepción. En todo caso a los quince años, cuando fue enviado a Europa con su hermano y su hermana —donde habían de estudiar diez años—, estaba muy lejos de poseer las más de las nociones que en lo general forma el bagaje intelectual de todo escolar a esa edad, y estaba a ese respecto en condiciones muy inferiores a sus dos hermanos, quienes se revelaban desde sus primeros años como muy inteligentes y estudiosos.

Sólo después de varios años pasados en Suiza y en los Estados Unidos —donde el discípulo antes desatento se había convertido en un magnífico estudiante— fue cuando despertó su vocación primero cuando estudiaba psicología y biología en el *Theacher's College of Columbia University* y luego y muy especialmente en París, en la Sorbona, donde su carrera quedó definitivamente trazada al escuchar los cursos de Durkheim sobre las relaciones de la sociología con la educación”<sup>28</sup>.

Gonzalo Mallarino Botero, un exalumno del Gimnasio Moderno, quien tuvo la oportunidad de leer el diario íntimo de don Agustín Nieto, escrito entre 1916 y 1934 y que tenía como destinatario principal a su hijo Alberto, comenta al respecto: “el joven graduado en derecho, en Francia, bachiller de un colegio de los Estados Unidos, había atravesado los años de la educación como una larga etapa de adaptación a realidades extranjeras. Esto y su instintivo deseo de soledad consigo, se lo hace ver a su esposa y sus hijos en el diario, después de recordar cómo había perdido a su madre en la tempranísima niñez, y luego a su padre.

El discípulo de Bergson, el lector de Taine, de Amiel y de Maeterlink que descubre los principios psicológicos y las orientaciones prácticas de la nueva corriente educacional, lo primero que debe haber visto es el remedio de aquella soledad.

Iniciarse en la etapa formativa como en una continuación del hogar; tener en la maestra y el maestro imágenes activas del afecto materno y paterno. Y en el ambiente de la escuela, la riqueza de la naturaleza, y la libertad para las facultades ingénitas de la mente infantil, la curiosidad exploradora, la movilidad expansiva, la gradual capacidad de convertir en actos las conclusiones de la experiencia vivida”<sup>29</sup>.

Sus estudios en Europa y los Estados Unidos le permitieron entrar en contacto con las ideas de los principales representantes de la pedagogía activa y nueva: John Dewey,

Decroly, Montessori, Giner de los Ríos, Altamira, Ferrière y Claparède; lo mismo que visitar escuelas nuevas europeas como L'Hermitage, de Ovidio Decroly y el Instituto Libre de Enseñanza de Barcelona de Giner de los Ríos. Estando en Europa asistió al primer congreso internacional de pedagogía en Bruselas (1911).

Según Olegario Negrín (1995), el primer contacto de Agustín Nieto Caballero con la Institución Libre de Enseñanza se produce en Madrid, aproximadamente en Mayo de 1912. Nieto conversa con Giner, Cossio y Posada sobre sus planes de crear una institución educativa formadora de profesores, con una nueva mentalidad pedagógica que permitiera la modernización de Colombia.

Al regresar a Colombia en 1913, Agustín Nieto Caballero tuvo la firme intención de reformar la instrucción pública bajo la orientación de la pedagogía activa y mediante la creación de una escuela pública experimental, a partir de la cual se formarían los maestros. Sin embargo, el presidente de la República de ese momento, Carlos E. Restrepo (1910-1914), lo disuadió de su idea y le propuso fundar un colegio privado donde pudiera poner en práctica sus ideas sin tener las trabas de las entidades oficiales.

En el año de 1914 funda, junto con un grupo de amigos, el colegio Gimnasio Moderno. Este comenzó a funcionar en una casa que poseía don Luis Calderón Tejada, en el barrio Chapinero de Bogotá, en ella funcionó hasta el año 1920, cuando se trasladó a la sede que actualmente ocupa. El grupo de amigos fundadores estaba compuesto por escritores, empresarios prósperos e intelectuales destacados de la llamada Generación del Centenario.

Nieto Caballero registró este momento de fundación: “el Gimnasio Moderno abrió sus puertas a una veintena de chicuelos, ninguno mayor de doce años, en la mañana del 18 de marzo de 1914. Voluntariamente limitamos el número y la edad de los alumnos porque aspirábamos a que nuestra obra naciera pequeña y creciera normalmente. Desconfiábamos de las cosas que se inician en grande. Dábamos ya un sentido biológico a nuestro experimento”<sup>30</sup>.

Don Agustín Nieto Caballero, que hacía parte de este grupo de intelectuales de la Generación del Centenario, sobre este grupo, muchos años después comentó :

“Mas ¿Cómo no traer a nuestra memoria, una vez siquiera, a los amigos selectos de la juventud, desaparecidos todos, pero quienes con vivo afecto se sintieron identificados con los ideales de esta escuela? Los que con pequeñas diferencias de años habíamos llegado a la mayor edad, sobre todo a la madurez espiritual en 1910, fecha del centenario de la independencia de Colombia. Teníamos diferencias ideológicas políticas, pero estábamos unidos por el amor a Colombia, el interés por su historia, la preocupación por su desarrollo, por su bienestar, por su cultura. *Cultura*, llamábamos la revista en la que mensualmente vertíamos nuestra emoción patriótica.



Pudiéramos decir que el Gimnasio Moderno fue una auténtica expresión centenarista. Como lo fue el diario *El Tiempo* de Eduardo Santos, como lo fueran los libros y los escritos de Luis López de Mesa, Tomás Rueda Vargas, José Eustasio Rivera, Luis Eduardo Nieto Caballero, Raimundo Rivas, Luis Cano, y de cada uno de los que formábamos la pequeña colectividad que vanidosamente llamábamos de avanzada, porque no podíamos resignarnos a permanecer inmóviles. Y para decirlo todo: nos queríamos como hermanos, y nos encontrábamos en perfecto entendimiento”<sup>31</sup>.

Don Agustín Nieto Caballero contrajo matrimonio en el año 1915, con doña Adelaida Cano Villegas, hija de don Fidel Cano, el patriarca liberal fundador del periódico *El Espectador*. Del matrimonio nacieron Alberto, Guillermo, Jaime, Adelaida, Gloria y Agustín. Según su hija Gloria Nieto, don Agustín Nieto fue un padre cariñoso, cálido y franco. En el trato con sus hijos puso en práctica sus concepciones filosófica y pedagógica sobre el niño: el respeto a la palabra del niño y el permitirle participar en las discusiones cotidianas de la casa, sin importar que a la hora de sentarse a la mesa a comer estuviera en ella un invitado muy importante\*.

## **PERIODOS Y POSICIONES EN LA OBRA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO**

La obra de Agustín Nieto Caballero la podemos dividir en dos periodos y seis posiciones. Humberto Quiceno (1986, p.44), establece tres momentos en la obra de Nieto: 1°. *Como rector del Gimnasio Moderno: el ideal en marcha (1913-1924)*; 2°. *Nieto el reformador de la educación: estrategia y polemista (1924-1933)* y 3°. *El inspector y el director de la educación (1933-1938)*<sup>32</sup>. Para él son momentos distintos y corresponden a tres Nietos: el Nieto rector del Gimnasio, el Nieto estrategia y polemista y el Nieto director de la educación. Nosotros retomamos estos momentos como posiciones para indicar el lugar que Nieto ocupaba dentro de los dos periodos establecidos. A estas tres posiciones le agregamos otras tres: 4°. *Nieto: maestro de maestros (1938-1942)*; 5°. *Nieto embajador y representante internacional de Colombia en eventos políticos y de educación (1942-1960)* y 6°. *Nieto compilador de su obra (1960-1973)*.

---

\* ENTREVISTA con doña Gloria Nieto de Arias, realizada en Bogotá, el 8 de Mayo del año 2.001, quien muy gentilmente nos recibió. En relación con doña Adelaida Cano, su hija doña Gloria Nieto, nos comentó que a raíz de la muerte prematura de su hermano mayor Alberto, a los 18 años, por una septicemia, doña Adelaida se torno triste, sin embargo siguió siendo igual de cariñosa que su padre con sus hijos. Fue una gran compañera de don Agustín Nieto y en cierta forma una madre para los alumnos internos en el Gimnasio Moderno.



Con la identificación de dos períodos y seis posiciones en la obra de Agustín Nieto Caballero queremos colocar las bases de la demostración, en primer lugar, de que en el primer periodo don Agustín Nieto se apropia de la pedagogía de la Escuela Nueva, en particular, de las pedagogías Montessoriana, Decrolyana y del plan Dalton que lo lleva a organizar los diversos grados de la escolaridad del colegio Gimnasio Moderno siguiendo dichos modelos pedagógicos. Y que en el segundo periodo, ya como funcionario del Ministerio de Educación, introduce la pedagogía Deweyana, no sólo en los programas escolares del Gimnasio Moderno, sino que impulsa una reforma educativa en el ámbito nacional de los programas oficiales de la educación primaria con esta nueva orientación, sin abandonar completamente las teorías pedagógicas que lo inspiraron inicialmente y que en fin de cuentas estaban también fundamentadas en la filosofía y pedagogía de John Dewey.

### **PRIMER PERIODO (1913-1924)**

Las posiciones 1º y 2º corresponden al primer período en la obra de Agustín Nieto Caballero:

#### **1º. Posición. *Como rector del Gimnasio Moderno: el ideal en marcha, (1913-1924)***

Al fundar Agustín Nieto el Gimnasio Moderno creó las condiciones institucionales para producir un saber inscrito en el ideal de la Escuela Nueva: “piensa el Gimnasio como un ‘laboratorio’ donde se produzcan los maestros que necesita la nueva Colombia”<sup>33</sup>, porque en el país no existen maestros o profesores formados pedagógicamente en las teorías de la Escuela Nueva.

Entre 1913 y 1924, Nieto no sólo organizó el Gimnasio, sino que organizó su pensamiento y llegó a saber cuál era el problema máximo: la educación nacional, la reforma nacional de la educación: “ese llegar a saber realmente arduo, fue producto del trabajo paciente en el Gimnasio: mirar, observar, dirigir, experimentar, reflexionar y viajar. Nieto se dio a un trabajo de laboratorio, conocer los niños y los profesores del Gimnasio. Pero también emprendió largas caminatas por fuera del Gimnasio para conocer el país, su territorio, la población y de ella, su carácter, su vida; conoció a los maestros, los visitó, miró su vida y su estado social, les habló largamente. Durante diez años trabajó, experimentó y durante diez años viajó, siempre viajaría y siempre a pié”<sup>34</sup>.

Al establecer el cuadro completo del profesorado del Gimnasio desde sus comienzos, se pueden determinar algunas relaciones y apropiaciones de pedagogos extranje-

ros en su pensamiento. Ya en 1917, una de las discípulas de la doctora Montessori\*, Gloria González, había venido a Bogotá, contratada en Barcelona por don Agustín Nieto para dirigir la sección infantil.

Don Agustín Nieto retoma el método Montessori en el Gimnasio Moderno y en sus

---

\* María Montessori, una de las pedagogas que en el primer periodo influenció a Nieto Caballero, nació en Chiaravalle, provincia de Ancona (Italia), el 31 de agosto de 1870. Cuando cumple doce años sus padres la llevan a Roma donde asiste a una escuela técnica para niños. Aunque sus padres deseaban para ella la carrera de maestra, ella decide estudiar medicina. Pese a numerosas dificultades económicas y sociales termina en 1896, convirtiéndose en la primera mujer médica de Italia. Ingresó a la Universidad de Roma como asistente en la clínica psiquiátrica donde se interesa por los niños retrasados que en ese momento eran tratados como enfermos mentales.

Gracias a esta experiencia intuyó que el problema de estos niños retrasados más que de orden médico era de orden pedagógico. En Roma se crea una escuela estatal de ortofrenia, de la cual es nombrada directora entre 1899 y 1901. Viaja a París para visitar las clases de Bourneville recogiendo la solución que éste autor aportaba a los niños considerados anormales y de regreso a Roma elabora un método fundamentado en este autor y los doctores Itard y Seguin, a quienes conoció en su viaje. Las experiencias que emprende en los dominios de la lectura y la escritura con sus alumnos retrasados permiten que éstos aprueben los exámenes aplicados a niños normales.

Abandona la enseñanza para dedicarse exclusivamente a la investigación, profundizando en la obra de Itard y Seguin, lo mismo que en la de G. Sergi. Centra su interés en la escuela primaria y en particular en los inicios de edad preescolar, a los cuales consagra su vida aportando para ellos un método pedagógico.

En el barrio de San Lorenzo, en Roma, se le confía la responsabilidad de organizar la vida de los niños que habitaban los nuevos edificios construidos por L'Institute Romano dei Beni Stabili con el objeto de mejorar sus condiciones de vida que eran de falta de higiene y promiscuidad. Esta fue la famosa "Casa de los Niños", que serviría de modelo a numerosas escuelas en el mundo entero. Para la doctora Montessori, dentro de una escuela maternal, el niño requiere sentirse en casa y contar con un mobiliario y un ambiente adecuados. El niño de la "Casa del Niño" podía vivir y desenvolverse libremente mientras que Montessori efectuaba sus investigaciones educativas fundamentales.

En 1909, M. Montessori publicó su obra fundamental sobre el método de la pedagogía científica aplicada a la educación de los niños: "Il método della pedagogía scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini". Después de la publicación de su libro y de dictar conferencias y cursos internacionales, sus ideas se divulgaron profusamente. Diversas organizaciones pidieron autorización para crear, de acuerdo con principios montessorianos, "Casas de los Niños".

Durante la primera guerra mundial, se trasladó con frecuencia a los Estados Unidos, donde fundó un colegio para maestros. También visitó España donde creó un seminario de pedagogía que dirigió durante varios años. En 1936 se radica en Holanda después de que el gobierno fascista la expulsara de Italia. Ámsterdam se convierte pues, en la sede de la Asociación Montessoriana Internacional. Con el advenimiento de la segunda guerra mundial, María Montessori deja Holanda y se dirige a la India donde permanece hasta 1946, regresando a Italia y finalmente a Holanda donde muere en 1952, a la edad de 82 años. (ver YAGLIS, Dimitrios. *Montessori*. Biblioteca Grandes Educadores. México: Editorial Trillas, 6ª Reimpresión, 1999).

diferentes viajes a Europa se entrevista con María Montessori. En una carta que le envía ella el 21 de agosto de 1924 queda constancia de dichas entrevistas:

“hallándome en gira por Sur América he recibido la amable carta de usted, en la que me dice que queriendo ponerse en relación directa con las escuelas montessorianas de Colombia desea usted le envíe una lista de dichas escuelas y un informe sobre el interés que despierta el método suyo en mi país. Es pues con la más viva complacencia que me dirijo hoy a usted para manifestarle los datos que usted desea obtener. Sea lo primero manifestar a usted que después de nuestra entrevista de Roma, hace ya tantos años, y de la que más tarde tuvimos en Nueva York cuando yo regresaba a Colombia con una de sus discípulas de Barcelona, la señorita Gloria González, quien inició en nuestro Gimnasio Moderno de Bogotá en el año de 1917 la enseñanza montessoriana, mi interés por su sistema ha venido haciéndose mayor pues no solamente las bellas teorías de sus libros sino la práctica del sistema lo que me ha hecho ver la enorme trascendencia que él tiene en la formación mental y moral del niño, ya sea éste normal o retrasado”<sup>35</sup>.

Nieto Caballero comenta en su carta cómo en un principio fue mirada con indiferencia y con recelo la implantación de la metodología montessoriana en el Gimnasio Moderno, metodología que reformaba la vieja disciplina escolar y cómo, poco a poco, al ver los resultados de la “Sección Montessori” las opiniones fueron cambiando. Narra la experimentación realizada por él en un asilo de niños llamado “El Hospicio”, dirigido por las hermanas de la Caridad: “creo que a usted le interesará especialmente el ensayo que hemos hecho en uno de los asilos de niños pobres de Bogotá. En este asilo llamado “El Hospicio” hemos introducido el sistema con un éxito asombroso. Allí todo ha cambiado ahora. El rebaño de centenares de niños tristes se ha convertido en un verdadero colmenar de bulliciosos chiquitines que parecen entonar a toda hora un canto de amor a la vida. Aquel asilo está dirigido por hermanas de la caridad, y es una de ellas la que me ha dicho esta frase que tiene un hondo sentido: ustedes nos han traído aquí algo más que un sistema nuevo, ustedes nos han traído la alegría.

La alegría, esa alegría que no es sino la exteriorización de un normal desarrollo de las facultades del niño, esa alegría es la que realmente está mostrando el valor humano de este nuevo sistema. Es esa alegría la que señala de manera incontrovertible que la *función* armoniosa del espíritu y del corazón de los pequeños seres que despiertan a la vida se cumple sin trabas ni opresiones. Allí la ciencia observa y sonrío, y por eso triunfa con los niños cuya perenne manifestación debiera ser la sonrisa”<sup>36</sup>.

Para Nieto el éxito obtenido por el método montessoriano en todo el país es grande y cada vez más escuelas quieren adoptarlo. Y para completar la respuesta a la pregunta

de la doctora Montessori agrega: “escuelas montessorianas propiamente dichas existen hoy, aparte de la del Gimnasio de Bogotá que pudiéramos llamar la Casa Madre, la que dirige en Barranquilla la señora Ana Matilde Hernández de Dettori a quien usted conoce, y la organizada por la señorita Betancourt en el Ateneo de Medellín. Pero el sistema como se lo he manifestado a usted va penetrando por todas partes en Colombia. Falta sí un instituto central que forme maestras montessorianas como el que ha organizado la señora Crespo en Panamá, y a esta necesidad habrá que atender en un futuro muy próximo”<sup>37</sup>.

Retomemos al doctor Ovide Decroly en su conferencia *Una Escuela Nueva en Sur América. El Gimnasio Moderno de Bogotá*, para explicar la forma como se organizaron los niveles escolares en el Gimnasio. El doctor Decroly explica: “cómo en la Escuela Internacional de Ginebra, fundada por el señor Ferrière en 1924, se aplican al jardín de niños ciertos principios montessorianos combinados con algunos procedimientos adaptados en Bruselas por el señor Devogle y en la Haya por la señora Philippi, procurando especialmente el contacto con la naturaleza e inspirándose más que todo en ella para la elección de los objetos y de los hechos capaces de interesar y ocupar al niño.

Los programas de ideas asociadas en los centros de interés y la convergencia de ejercicios en torno de los mismos centros, se aplican en la enseñanza primaria, con participación activa de los alumnos en las lecciones y juegos educativos; de igual modo se dividen los ejercicios en tres grupos principales, a saber: observación, asociación y expresión.

Para la enseñanza secundaria, después de haber seguido hasta ahora los procedimientos corrientes en la mayor parte de las escuelas nuevas, se procura combinar el sistema adaptado en la sección primaria con ciertas prácticas del plan Dalton.

En resumen, se ha tomado de todas partes lo que ha parecido mejor y lo más conveniente al medio y a los alumnos”<sup>38</sup>.

Complementan las anteriores apreciaciones del doctor Decroly, las escritas por Ferrière en su libro *La Escuela Activa en Latinoamérica*. Este plantea: “el fundador de la escuela, don Agustín Nieto Caballero (...) supo rodearse de un profesorado rebotante de abnegación, no dudando en llamar a Pablo Vila, antiguo alumno del Instituto de Ciencias de Educación, de Ginebra, maestro de la escuela activa catalana, de Barcelona, rogando también al doctor Decroly fuese a Bogotá para dar una serie de lecciones sobre *tests* y sobre su método. En todo ello procuró no lastimar las costumbres profundamente arraigadas de sus compatriotas. Nada de coeducación de sexos, por considerar prematuro el problema; nada de autonomía absoluta de los escolares, porque antes había que inculcar en los jóvenes la conciencia de la disciplina; nada de Escuela Activa en su sentido absoluto, es decir, fundada en la iniciativa e intereses

predominantes y actuales de los alumnos; pero sí ‘los métodos activos’, que aseguran la plena participación intelectual, afectiva y activa del niño en las disciplinas que le propone con discernimiento el maestro; nada de horarios que exigen largos períodos de trabajo sobre un mismo tema, con el fin de no romper con demasiada rudeza con la concepción corriente de la escuela”<sup>39</sup>.

## **2°. Posición. Nieto el reformador de la educación: estratega y polemista (1924-1932).**

En 1924, don Agustín Nieto Caballero publica su libro *Sobre el problema de la educación nacional*. En este libro se propone aclarar su posición en relación con la polémica suscitada a raíz de una carta enviada por él al presidente de la República. En el prólogo al libro aclara: “los escritos que reunimos en esta publicación exhiben nuestros primordiales puntos de vista acerca de la reforma de la instrucción pública, que tanto preocupa hoy al país. Se ha querido desvirtuar el sano propósito que nos ha guiado, haciéndonos aparecer como detractores del magisterio colombiano y enemigos de la religión. No queremos intentar otra defensa que la de presentar al público el conjunto de los documentos que han servido para forjar esa especie”<sup>40</sup>.

La polémica se inicia con la carta que Nieto dirige al presidente Pedro Nel Ospina, el 20 de junio de 1923. Después de escribir reiterados elogios a su gestión de gobierno afirma: “mas para que el fruto de todas vuestras felices iniciativas llegue un día hasta el propio corazón de la república, urge que volváis ahora mismo los ojos hacia el intrincado problema de la educación nacional. Las palpitaciones de progreso material que empiezan a llegarnos no logran sacudir todavía la escuela fosilizada que forma —que deforma, deberíamos decir— desde hace muchas décadas nuestra mente *ciudadana*”<sup>41</sup>.

Nieto le planteó al presidente que el país carecía de los maestros capacitados para llevar a feliz término la reforma de la instrucción pública, presentándole como solución la inmediata traída de una gran misión de educadores y el envío de jóvenes maestros colombianos a estudiar la nueva pedagogía al extranjero. El presidente en su carta de respuesta del 26 de junio del mismo año, coincide con Nieto en sus apreciaciones. Sin embargo, la carta inicial al presidente causa una gran polémica que abandera R. Escobar Roa, inspector escolar de Facatativá, quien le envía una carta a Nieto donde le solicita aclarar su diagnóstico.

Don Agustín Nieto contestó en una carta, fechada el 12 de agosto del año 1924, publicada en *El Tiempo*, en donde expresa los motivos por los cuales afirmaba que en Colombia faltaban maestros preparados en la Escuela Nueva y en las metodologías pedagógicas modernas. Esta última carta dio origen a una revista: *La acción escolar*, órgano de los maestros. En ella el inspector Roa y otros maestros presentaban sus puntos

de vista en contra de los de Nieto Caballero. A los redactores de la nueva revista, Nieto les propone algunos temas de meditación, sin embargo, esta nueva carta avivó el debate en el cual hacían aparecer a Agustín Nieto como enemigo encarnizado del magisterio.

Nieto en la introducción de su libro se lamenta de que un problema de tan honda significación no pueda discutirse sin descender al terreno de la contienda personal: “lo que hemos querido y queremos con todo el anhelo del bien patrio que cabe en nuestro pecho, es la venida de una gran misión de educadores que forme científicamente a los maestros que luego han de tomar en sus manos las riendas de la escuela pública. Ayunas andan nuestras escuelas en asuntos de metodología moderna”<sup>42</sup>.

Para 1924 el gobierno decide traer una misión de educadores alemanes y más profesores extranjeros, en la idea expresada por Nieto, “que a falta de profesores nacionales preparados, porque las escuelas normales no estaban modernizadas, era necesario que una misión de pedagogos viniera y formara en algunos años un grupo de profesores con una nueva pedagogía distinta a la pedagogía católica existente en el país”<sup>43</sup>. Esta última afirmación también suscita un debate religioso que Nieto describe así: “no faltó tampoco, no podía faltar, el eterno planteamiento de la querrela religiosa en torno de este debate. Nosotros no habíamos atacado la religión. Hemos tenido siempre por incomprensivos, por antisociales y por incultos los ataques de esta clase. Pero sí nos habíamos permitido poner en tela de juicio la labor docente de la comunidad que dirige desde hace veinte años la escuela normal de institutores, y que no ha dado todavía el tipo de maestros científicamente preparados que el país necesita para salir del atraso educacionista en que se halla”<sup>44</sup>.

Fue también muy significativa la influencia del pedagogo belga Ovidio Decroly\*. El doctor Decroly vino a Colombia por invitación expresa de don Agustín Nieto, en 1926. La enseñanza primaria del Gimnasio siguió las orientaciones del sistema Decroly. Se basaba en los centros de interés. Sin embargo, al lado de los centros de interés funda-

---

\* Ovidio Decroly nació el 23 de julio de 1871 en Renaix, una pequeña ciudad de provincia belga de Flandes Oriental. Desde su infancia manifestó un vivo interés por las realidades del mundo físico: los animales, las plantas, los paseos por el campo. Realizó sus estudios secundarios en Malines (Tournai). “La enseñanza basada en la expresión oral contrariaba su espíritu de observación y su actividad; rechazaba el latín y, además, la disciplina obligatoria y formal lo sublevaba; muchas veces fue necesario cambiarlo de escuela debido a que pasaba por mal estudiante; en ocasiones realizaba protestas vehementes”(E. Flayol, 1934, p.12). Casi exactamente lo mismo sucedió con don Agustín en su infancia. Tal vez este modo de ser inicial de Decroly fue una de las cosas que atrajo e identificó a don Agustín Nieto con él.

Desde muy pequeño Decroly había pensado ser médico aunque tenía una gran inclinación por la música. En la Universidad de Gante se interesó por la investigación de laboratorio, principalmente en patología experimental y patología infantil. Tiempo después se instaló en Bruselas y ejerció nota-

mentales, Agustín Nieto Caballero introdujo los centros de interés ocasionales basados en las expectativas del niño suscitadas por una determinada realidad: “el niño construye sus propios conceptos y no los recibe ya hechos del maestro o del libro. La conferencia como sistema escolar es reemplazada por la experiencia viva” (*Una Escuela*).

Entre 1925 y 1934 se dio en Colombia la apropiación de los elementos del modelo pedagógico de Ovidio Decroly, lo que posibilitó la emergencia de nuevos discursos de reforma educativa, las transformaciones en las instituciones formadoras de docentes. (Las facultades de educación) y los procesos departamentales de experimentación de la pedagogía activa. En ese periodo, el texto *El doctor Decroly en Colombia*, compilación de las conferencias pronunciadas por el pedagogo belga, cuando visitó el país y que don Agustín Nieto Caballero publicó como inspector nacional de educación primaria y normales, se convirtió en el texto de referencia de las ideas y prácticas pedagógicas reformistas en el país.

En una carta dirigida a Tomás Rueda Vargas, denominada “El espíritu de la reforma”, aparecida en su libro *Sobre el problema de la educación nacional*, Nieto explica cómo funcionaba el sistema Decroly:

“Se ha tomado —estamos en plena escuela primaria— para la ocupación de un periodo más o menos largo el estudio de la habitación del hombre. Los alumnos han recorrido en bulliciosa caravana todos los alrededores de la escuela. Han visto el rancho del labriego, la casa de teja del hombre acomodado, el palacio del rico, el edificio público. Han visto elaborar el ladrillo, tallar la piedra, aserrar la madera, forjar el hierro... Y lo que han visto lo han dibujado, y lo que han dibujado se ha convertido en pocos días en el taller infantil en diminutas construcciones de barro, de papel, de cartón y de madera. Y ahora surge lo más interesante. Los edificios de la colección son distintos de los conocidos en tarjetas postales y en revistas que vienen de países extranjeros. ¿Quiénes son esos hombres que hacen casas tan distintas de las nuestras? Son los ingleses, son los suizos, son los norteamericanos. ¿Y cómo viven esas gentes? Es el niño quien hace esa asociación en el espacio, y esa asociación en el espacio se llama geografía. No importa clasificar por el momento. Las clasificaciones vendrán a su hora. Este será el programa de la Segunda

---

blemente en la policlínica, una clínica neurológica. Allí se ocupó de numerosos niños “anormales”, esto lo llevó a fundar la Nueva Escuela en su propia casa. En 1901, abrió “El instituto de enseñanza para niños irregulares”, en la Rue de la Vanne, número 47, en Bruselas. Fue su director por más de 30 años. (Ver BESSE, Jean Marie. *Decroly*. Biblioteca grandes Educadores. México: Editorial Trillas, primera edición, 1989).



Enseñanza. Por lo pronto sólo importa *crear intereses* en la imaginación del niño, para que su inteligencia se abra a la vida del sentimiento y del saber, y para que cuando el momento de la clasificación científica llegue, todo sea comprensión, y no aquel frío y torpe repetir de memoria lo que muchas veces no se entiende siquiera”<sup>45</sup>.

Nieto Caballero no abandona su intención de transformar la educación en el país y cuando tiene la oportunidad de recorrer sus escuelas, parte en una excursión pedagógica. “Entre 1931 y 1932, Nieto Caballero, acompañado por el ministro de educación Julio Carrizosa Valenzuela —conservador y colaborador suyo en el Gimnasio Moderno—, realizó un viaje por todo el país para dialogar con los maestros y funcionarios de la educación pública y visitar las escuelas primarias y las normales. Este viaje tenía un antecedente en el discurso activo de reforma de la escuela primaria de los años veinte, y en las prácticas del Gimnasio Moderno: las excursiones escolares, a través de las cuales se buscaba que el niño conociera de primera mano la realidad de su medio. La de Nieto y el ministro fue una *excursión pedagógica*, con el objetivo de conocer personalmente la realidad de la educación pública nacional”<sup>46</sup>.

Dicha excursión pedagógica se realizó en cuatro viajes y dos años, cubrió todas las capitales de departamento y varias intendencias y comisarías. Tuvieron la oportunidad de dialogar con siete mil maestros de los diez mil que laboraban en la educación pública en ese momento. Concluyeron que los principales problemas de la educación colombiana eran la ausencia de maestros con capacidad adecuada para adelantar la reforma educativa, la necesidad de preservar la armonía entre la Iglesia, la familia y el Estado en torno a las finalidades de la educación pública, el desarrollo de la higiene escolar y la necesidad de una cooperación financiera y coordinación administrativa entre municipios, departamentos y la nación.

La observación y el diálogo directo lo complementaron con una encuesta a los directores departamentales de educación pública, la cual permitió detectar entre otras las siguientes necesidades: la de revisar el pensum de la escuela primaria bajo los preceptos activos y formular un programa nacional con asignaciones obligatorias, la unificación de las direcciones departamentales de educación bajo la inspección nacional, el establecimiento de la supremacía del poder ejecutivo nacional sobre las asambleas departamentales y la reducción del número de las normales para mejorar su calidad\*.

Nieto explica las medidas tomadas por el ministro de educación como producto de

---

\* En 1931, el Ministerio de Educación Nacional fue dividido en dos secciones: una administrativa y otra técnica, de las cuales entraron a depender los directores de educación pública de los departamentos. La Misión Alemana había propuesto crear en el departamento técnico tres inspecciones



dichas excursiones: “al regresar de cada una de esas grandes excursiones se pusieron en marcha en el Ministerio algunas iniciativas de las consideradas por nosotros como más urgentes: reforma fundamental de los programas de estudio de primera y segunda enseñanza, estrecha vinculación con las autoridades de la higiene pública, creación en el ministerio de la arquitectura escolar para la elaboración y distribución de planos de edificios de distintos tipos, según las condiciones de clima y capacidad de los presupuestos municipales, establecimiento como focos de difusión cultural, de la biblioteca y el museo pedagógico del ministerio, y de bibliotecas y museos similares en todas las capitales de los departamentos, iniciación de las bibliotecas infantiles, obsequio a todos los maestros de una pequeña colección de textos-guía para las distintas enseñanzas”<sup>47</sup>.

“A los inspectores nacionales de la sección técnica del ministerio se les asignó un control central sobre la práctica pedagógica en los departamentos, centrados en los aspectos metodológicos de la enseñanza. Se le proporcionó al maestro una guía de observación, la cual estaba dirigida a la evaluación del cumplimiento de los fines educativos del Estado y de la fiel aplicación de las prácticas de la pedagogía activa apropiadas en los programas estatales para la escuela primaria”<sup>48</sup>.

Más que una escuela tradicional, Nieto y Carrizosa, encontraron una ausencia de finalidades claras para la educación. Al igual que Nieto, el ministro consideraba que los métodos de enseñanza constituían la principal deficiencia de la educación pública, sin embargo, no compartía la equivalencia que hacían algunos liberales entre el método tradicional y la pedagogía católica, escribiendo al respecto lo siguiente:

“En el método consiste, en su mayor parte, la resolución de nuestro problema educativo. Nuestros métodos son los mismos métodos tradicionales de la antigua escuela europea (...) debo explicar que no empleo la palabra tradicional en el sentido que le dan algunos sectarios para designar la escuela católica”<sup>49</sup>.

---

seccionales, así: para la escuela primaria y normalista, para los colegios secundarios y para escuelas de formación técnica. Por falta de presupuesto solo se creó la inspección nacional de educación primaria y normalista, nombrando como primer director a Agustín Nieto Caballero, en 1932.

El establecimiento de esta inspección tiene un significado tanto político-administrativo como pedagógico. Con esta modernización el ministerio buscaba centralizar y unificar los métodos y programas de la escuela primaria y normalista, superando el caos existente, pues anteriormente, cada asamblea departamental estaba facultada para expedir sus propios programas. Además de lo anterior, el Ministerio buscaba superar su carácter eminentemente administrativo e iniciar una nueva etapa como centro de estudios e impulsor de renovaciones educativas

Posteriormente agrega el ministro: “todos sabemos que los principios de la Escuela Activa son rigurosamente científicos y deben ser utilizados aun para la enseñanza de la misma religión, pues ellos nada tienen que ver con los errores filosóficos de muchos de sus exponentes”<sup>50</sup>. Aunque el ministro consideraba que los fines de la reforma educativa debían basarse en los nuevos saberes sociales, por temor a la reacción de la Iglesia, colocó como base de nuestra finalidad educativa el fin de la educación cristiana propuesto por el papa León XIII en su carta “Encíclica sobre la educación de la juventud”.

Podemos concluir que el primer gobierno liberal, el de Olaya Herrera, introdujo nuevos fines sociales a la educación pública pero sin llegar a disputarle a la Iglesia la dirección moral de la enseñanza primaria. En este gobierno la práctica pedagógica fue un híbrido de principios y fines católicos y algunos conceptos, métodos de enseñanza y finalidades de la pedagogía activa<sup>51</sup>.

Sobre la tarea realizada en el Ministerio de Educación, don Agustín Nieto explicó la razón por la cual dos profesores del Gimnasio fueron llamados a colaborar con el gobierno en su escrito sobre la educación en Colombia, publicado en el anuario del Instituto Internacional del *Teacher's college of Columbia University*, en el año de 1942: “el año de 1931 inicia una nueva etapa en las actividades del Ministerio de la Educación. Quiso en aquel momento el presidente de la República que dos miembros del consejo directivo de la escuela nueva denominada Gimnasio Moderno vinieran al Ministerio a ocupar los puestos de ministro de educación y de inspector general, con el propósito, manifiesto por él, de llevar a la educación pública los beneficios de la experiencia adquirida en ese instituto privado, que venía trabajando desde el año de 1914, como escuela experimental, y que ya alcanzaba, dentro y fuera del país, sólido prestigio por la seriedad de sus propósitos, la novedad de sus sistemas y la firmeza de su organización”<sup>52</sup>.

## **SEGUNDO PERIODO (1932-1973)**

### **3º. Posición. *El inspector y el director de la educación (1932-1938)*\***

Nieto Caballero pasa de ser un personaje fuera de escena a ser actor y protagonista de la reforma. El periodo comprendido entre 1930 y 1934 se caracterizó por el debate en torno a la reorientación de la educación pública, en particular en la escuela primaria. Lo acompaña en este debate Rafael Bernal Jiménez: “el primero, como inspector nacional de educación primaria y normalista, logró oficializar en la escuela pública el sistema pedagógico del Gimnasio Moderno así como la función democratizadora

---

\* Tomamos la fecha de 1932 y no la 1933 porque es en el primer año cuando Agustín Nieto es nombrado inspector de educación primaria y normales.

de la educación. Por su parte, Bernal Jiménez, primero como director de educación pública de Boyacá y luego como rector de la Facultad de Educación y movilizador del magisterio, buscó reorientar la escuela primaria con el fin de convertirla en una institución de defensa de la raza<sup>53</sup>.

El decreto 1487 de 1932, de reforma de la enseñanza primaria y secundaria, estableció que la instrucción primaria, tanto para escuelas rurales como urbanas, sería de cuatro años y estaría regida por un programa de estudios para todas las escuelas de la República. Los años quinto y sexto se convirtieron en dos años de *escuela complementaria*, orientados hacia los distintos oficios y artes. En 1933, dichos programas fueron editados por Agustín Nieto Caballero en calidad de programas de ensayo y para los primeros cuatro años de primaria. Y en 1935, fueron adoptados oficialmente prácticamente sin ninguna modificación:

“Estos nuevos programas para los primeros cuatro años de la escuela primaria tenían dos características que señalaban una adecuación, por parte de Nieto Caballero, del modelo pedagógico de Decroly así como la exclusión de las prácticas de la Escuela Defensiva y de la Escuela del Examen, que habían encontrado un sustento pedagógico en las ideas del médico belga. En primer lugar, no se incluyeron las prácticas experimentales del examen del escolar características de la pedagogía experimental y del modelo de Decroly<sup>54</sup>.

Repitiendo lo que anteriormente afirmábamos, en los programas de 1935, Nieto Caballero socializa el sistema de los centros de interés de Decroly en función de las conceptualizaciones y finalidades de la pedagogía de Dewey. A partir de 1936 las ideas y los métodos de Dewey, prácticamente ausentes hasta entonces de los discursos de reforma educativa y de las instituciones formadoras de docentes, se convierten en el discurso pedagógico del Estado sobre la escuela primaria y la formación de docentes<sup>55</sup>. Las instituciones directamente afectadas fueron la Escuela Normal Superior, las normales rurales y regulares, la escuela primaria y las escuelas vocacionales agrícolas.

#### **4°. Posición. Nieto Caballero: maestro de maestros (1938-1942)**

Después de terminados sus estudios superiores en el exterior, Nieto Caballero insistirá, y logrará formar nuevos maestros en los principios de la pedagogía de Escuela Nueva. Sin embargo, es en esta cuarta posición, como funcionario del Ministerio de Educación que se propone crear o reformar las instituciones formadoras de maestros.

Por medio del decreto No. 10 de 1932 se fundó la Facultad de Educación en la capital de la República. El decreto 1487 del mismo año dispuso la apertura del curso de información pedagógica, cuyo objetivo era el de especializar personal para la enseñanza

normalista. Dicho decreto establece: “artículo 4º. Los bachilleres que quieran seguir la carrera del magisterio ingresarán a la Facultad de Educación, que comprenderá dos años de estudio para llegar a ser maestros de escuela primaria, y cuatro para profesores de segunda enseñanza”<sup>56</sup>.

Para los profesores en ejercicio en este mismo artículo se establece lo siguiente: “para los actuales maestros graduados estará abierto en la capital de la República un curso de información, que durará un año, terminado el cual y mediante un examen, cuyas condiciones serán determinadas por el gobierno, podrán los concurrentes a este curso recibir un certificado que los acredite para servir las principales direcciones de las escuelas primarias o para ejercer otros cargos de importancia en el ramo de la educación”<sup>57</sup>.

Si es verdad que desde que don Agustín Nieto Caballero regresó al país (1913), inició su tarea de formar maestros para el Gimnasio Moderno y luego para todo el país, en esta cuarta posición su propósito fue formar “maestros de maestros”. Y es así como el curso de información pedagógica funcionó en el Gimnasio Moderno bajo la dirección de Germán Peña y uno de sus profesores fue el mismo Agustín Nieto, quien ofreció el curso “Orientación pedagógica”. Otras materias impartidas en el curso de Información pedagógica y por otros profesores del Gimnasio Moderno, fueron: Pedagogía y recursos audiovisuales, Metodología general, Práctica docente, Metodología de la religión, Metodología de la botánica, Psicología, Higiene escolar, Clínica medico-pedagógica, Metodología de los trabajos manuales, Legislación escolar, Historia política de Colombia, Historia de la literatura universal, Francés y Deportes.

Nieto Caballero comentaba sobre la formación de los maestros: “la acción a largo término sólo podía lograrse con la creación de un nuevo tipo de escuela formadora del maestro. De esta preocupación surgieron las grandes Normales nacionales.

Profesores prestigiosos fueron llamados del extranjero para que vinieran a colaborar con nosotros, especialmente en el sector de la psicología aplicada a la educación, al mismo tiempo que creábamos becas de estudio fuera del país para los más distinguidos alumnos de los cursos de información. Ligado el Ministerio a importantes centros científicos del exterior, muy particularmente a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, a la que adhirió el gobierno de Colombia desde comienzos de 1932, encontramos halagadoras facilidades para el feliz desarrollo de nuestros propósitos”<sup>58</sup>.

La reforma constitucional de 1936 incluyó una reforma educativa la cual retomará profundizando y reformulando las experiencias renovadoras de la década anterior. Dentro de los diversos tópicos planteados por la reforma, se ubicó al maestro como uno de los pilares básicos para garantizar la transformación de las estructuras educativas, por ello se buscó enaltecer su profesión, reglamentarla y mejorar su formación pedagógica:

“Como una de las respuestas a esta necesidad, se crearán por primera vez en el país tres facultades de educación entre 1932 y 1934, de formación de docentes para el nivel de secundaria y superior en Bogotá y Tunja, dos masculinas y una femenina, las cuales darán pie a la creación en 1936 de un instituto único mixto, con sede en Bogotá y de carácter estatal, conocido con el nombre de Escuela Normal Superior, cuyos aportes fueron notables en el campo de la ciencia y la cultura en el país”<sup>59</sup>.

El doctor Socarrás, a la pregunta por los ideólogos y gestores de la Escuela Normal Superior, responde: “en cuanto a los ideólogos y gestores, nosotros estuvimos trabajando en el Ministerio de Educación, donde fui director nacional de enseñanza secundaria. Allí también estaban: Agustín Nieto Caballero que era el director nacional de normales y primaria, su secretario el doctor Uribe, Gustavo Santos en extensión cultural, bajo la dirección de Darío Echandía como ministro de educación y Jorge Zalamea como su secretario, además nos colaboró el pedagogo alemán Fritz Karsen que era un hombre progresista que venía del Instituto Pedagógico de Berlín”<sup>60</sup>.

Afirmábamos anteriormente que una de las instituciones influenciada por el pensamiento de John Dewey fue la Escuela Normal Superior. Con ella se abrió paso la institucionalización de las ciencias sociales con la formación de los primeros licenciados y una élite de investigadores de gran representación en la historia intelectual del país. Esta introdujo una enseñanza abierta a la discusión y al debate de los grandes paradigmas de la ciencia universal. Fue, sin lugar a dudas, una institución protagónica en la formación de estos intelectuales; la matriz humana y epistemológica en donde disciplinas como la antropología, la psicología, la lingüística, la sociología, la historia, la geografía, encontraron ambiente propicio para su desarrollo.

Finalmente, dentro de esta cuarta posición podemos considerar el nombramiento de que fue objeto don Agustín Nieto como rector de la Universidad Nacional de Colombia, desde octubre de 1938 a octubre de 1941, periodo en el cual hizo adelantar con ritmo acelerado las grandes construcciones de la ciudad universitaria.

Sobre la orientación que le dio a la Universidad Nacional explica:

“Nuestra aspiración ha sido ver convertida la Universidad Nacional en la casa del espíritu colombiano, en el hogar de la cultura patria, en la escuela de la ciudadanía. Hemos querido que la Universidad no sea solamente la fábrica de profesionales más o menos expertos, sino también un laboratorio de investigación cuyas luces estén permanentemente encendidas, y un refugio seguro para la juventud estudiosa de toda la nación. Hemos querido crear una Universidad que sea una enciclopedia viva de conocimientos y síntesis

a la vez de los anhelos espirituales de la nación, respetuosa de la tradición e inspirada a la vez en la realidad palpitante del momento”<sup>61</sup>.

**5°. Posición. Nieto Caballero embajador y representante internacional de Colombia en eventos políticos y de educación (1942-1960).**

Agustín Nieto Caballero, desde muy temprano fue el representante de Colombia en diferentes eventos internacionales de carácter educativo y político, pero es en las décadas del cuarenta y el cincuenta cuando intensifica esta labor.

Como consecuencia de la pérdida de Panamá, en 1903, Colombia se enclaustró y su política internacional estuvo marcada por un bajo perfil: “Colombia vio que su mayor activo geopolítico se perdía y que con ello su presencia en el Caribe quedaba sin viabilidad ni sentido. Peor que eso, su relación con Washington se deterioró precisamente cuando éste se convertía en la “estrella polar” del continente.

Hacia el futuro, dicha situación y el proceso que siguió para regularizar las relaciones entre Colombia y Estados Unidos, indispensables para el desarrollo económico, determinaron las principales características de la política exterior colombiana durante los siguientes setenta años”<sup>62</sup>.

Al finalizar la primera guerra mundial en 1918, los Estados Unidos consolidaron su hegemonía en Centroamérica y en el norte de Suramérica, descendiendo la influencia de las potencias europeas en el Nuevo Mundo.

En el año en que entró en funcionamiento el Canal de Panamá (1914), fue redactado el tratado Urrutia-Thomson, por medio del cual los Estados Unidos compensarían a Colombia por la pérdida de Panamá. En este proceso jugó un papel muy importante Marco Fidel Suárez, como miembro de la Comisión Asesora de Relaciones Exteriores y como canciller. Posteriormente como presidente (1918-1922), buscó la normalización en las relaciones con Washington y la consiguiente apertura de crédito y de inversión norteamericana para Colombia. El tratado anteriormente mencionado especificaba que Estados Unidos pagaría veinticinco millones de dólares a Colombia, dinero que fue pagado efectivamente en 1923. En este año Colombia recibió la misión Kemmerer que la asesoró económicamente en la inversión de los dineros recibidos por la indemnización. Gran parte de estos dineros permitieron desarrollar el sistema nacional de transporte.

Para 1929, la crisis económica que atravesaba el país era generalizada, haciéndose más aguda debido a la depresión de la economía mundial del mismo año, que, después de un periodo de abundantes flujos de dinero, y así mismo de obras de fomento, entra en declive, sacando a la superficie las contradicciones y conflictos sociales.

“En 1929, con el estallido en octubre de la crisis mundial, el esquema económico de la ‘prosperidad a debe’ se acabó de ir a pique. Las exportaciones del país disminuyeron

en volumen en una cuarta parte. Además, la caída de los precios de los bienes que la componían implicó que el valor de tales exportaciones se redujera a la mitad<sup>763</sup>. La crisis fue de tal magnitud que muchas naciones se vieron en la necesidad de acudir a la moratoria de su deuda externa. Olaya Herrera, presidente de Colombia de la época (1930-1934), sin embargo, mantuvo el cumplimiento de sus compromisos de endeudamiento. Sólo la guerra con el Perú y la actitud de los banqueros norteamericanos lo llevaron a suspender el pago de los vencimientos correspondientes a la deuda externa, en abril de 1933.

Con la solución del conflicto con el Perú tuvo que ver don Agustín Nieto Caballero, pero antes de esta representación, una de sus primeras representaciones se dio en el año 1931, cuando concurrió como vocero del periodismo de Colombia al Congreso Internacional de la Prensa en Madrid (España).

#### *NIETO CABALLERO Y LA SOCIEDAD DE NACIONES*

En 1918, una vez concluida la primera guerra mundial\*, el presidente de Estados Unidos Thomas W. Wilson presentó un plan, estructurado en catorce puntos, que las potencias aliadas durante el conflicto frente a los imperios centrales debían aplicar para garantizar el mantenimiento de la paz; uno de sus objetivos era la creación de una organización internacional que facilitara la resolución de diferencias entre los países, de forma pacífica. Este proyecto constituyó la base del Pacto de la Sociedad de Naciones: veintiséis artículos recogieron las normas de funcionamiento de este organismo. El Pacto se incorporó al tratado de Versalles que puso fin en 1919 a la primera guerra mundial, (Ver Enciclopedia Encarta 2000).

La Sociedad de Naciones fue creada para el mantenimiento de la paz internacional, con sede en Ginebra. Fue fundada en 1920 y disuelta en 1946. Su primera reunión tuvo lugar en Ginebra el 15 de noviembre de 1920 y a ella acudieron representantes de 42 estados. Colombia hizo parte de ella desde el primer momento. La última reunión se celebró el 8 de abril de 1946, año en el que fue reemplazada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Un total de 63 estados pertenecieron a la Sociedad de Naciones durante sus veintiséis años de existencia y 31 países fueron miembros permanentes durante este periodo.

Esta organización estaba formada por una asamblea, un consejo y un secretariado.

---

\* La primera guerra mundial fue el conflicto armado que se desarrolló de 1914 a 1918, entre los llamados imperios centrales (Alemania y Austria-Hungría), de una parte, con los que se alineó Turquía, y el bloque anglofrancés de la Entente, apoyado por el Imperio ruso, de otra. Se universalizó al extenderse la lucha a las posesiones coloniales de estas potencias, y al sumarse Japón y EE.UU. al bando aliado (Diccionario Enciclopédico Ilustrado *El Tiempo*).



Antes de que estallara la segunda guerra mundial, la asamblea se reunía regularmente en Ginebra en el mes de septiembre; estaba compuesta por tres representantes de cada uno de los estados integrantes y cada nación disponía de un voto. El consejo se convocaba al menos tres veces al año para tratar sobre conflictos políticos y la reducción de armamento; estaba formado por los miembros permanentes (Francia, Gran Bretaña, Italia, Japón, y más tarde se incorporaron Alemania y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) y otros temporales elegidos por la asamblea. Las decisiones de este órgano debían aprobarse por unanimidad.

La Sociedad de Naciones desde sus comienzos fue guiada por un nuevo concepto, el de seguridad colectiva frente a la amenaza de guerra. Desgraciadamente, esta alianza apenas puso en práctica los limitados recursos de que disponía para cumplir sus objetivos. Consiguió ciertos éxitos en materia social, como fueron la reducción del tráfico internacional de narcóticos y de la prostitución, la ayuda a los refugiados de la primera guerra mundial y la inspección y mejora de las condiciones sanitarias y laborales en todo el mundo.

Finalmente, hay que señalar que la Sociedad se mostró impotente a la hora de evitar los sucesos que llevaron a la segunda guerra mundial. La Unión Soviética (URSS), que había sido miembro desde 1934, fue expulsada después de atacar a Finlandia en 1939. En 1940, el secretariado establecido en Ginebra llevó a cabo una gran reducción de personal y varias unidades de servicio fueron trasladadas a Canadá y Estados Unidos. La Sociedad votó su propia disolución en 1946, tras lo cual muchos de sus bienes y organizaciones fueron transferidos a la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

La Sociedad de Naciones nunca llegó a ser realmente eficaz en la consecución de su máximo objetivo, el pacifismo, pero su valor reside en haber sido la base de lo que posteriormente fue la ONU. Esta última alianza internacional, creada después de la segunda guerra mundial, aprendió de los errores de la Sociedad de Naciones y adoptó una gran parte de su estructura.

¿Qué relación tuvo don Agustín Nieto Caballero con la Sociedad de Naciones? Don Agustín Nieto Caballero inició, en el mes de febrero de 1930, un viaje por Europa con su familia, visitando Inglaterra, España, Francia Suiza e Italia. La mayor parte del viaje lo realizó en carro y una de las intenciones, además de visitar dichos países, era escribir un libro sobre el colegio Gimnasio Moderno. Estando en este recorrido fue llamado como representante de Colombia en la Sociedad de Naciones. En una carta enviada, desde Ginebra, por don Agustín Nieto a Tomas Rueda Vargas comenta:

“Mil gracias por sus interesantísimas cartas de agosto y septiembre. Usted con su fama de desordenado siembre tan cumplido, y yo “hombre de método”, tan desbaratado, que estoy siempre en mora con usted. La verdad es que no me he



pertenecido en todo este tiempo. Qué cosas las que me han ocurrido! Mire que esto de venir a Ginebra en la seguridad de hallar la calma que me era indispensable para continuar el libro del Gimnasio y encontrarme aquí con el nombramiento de delegado a la asamblea de la Sociedad de las Naciones, es algo inverosímil. Es como si ese libro estuviera fatalmente predestinado a morir antes de nacer. Congresos, conferencias, delegaciones, todo ha sido como un ataque sistemático sobre el pobre volumen.

Hice cuanto pude por no aceptar lo de Ginebra. Esfuerzo inútil. Aquí se encargaron de demostrarme que mi renuncia sería muy mal mirada, y he pasado un mes entero de trabajo intenso en la asamblea, y el libro continúa en el estado incipiente en que salió de Madrid. Ahora, terminado este trabajo, comienzan a lloverme invitaciones para escribir artículos y hacer conferencias. Y hasta la crisis fiscal colombiana intervendrá en estos momentos para impedirme la publicación de la obra proyectada, pues este deporte de hacer libros que no muevan pasiones es costoso. Seguiré a pesar de todo bregando por dar remate a mi intento”<sup>64</sup>.

#### *NIETO Y LA GUERRA CON EL PERÚ*

El 1º de septiembre de 1932, un grupo de civiles peruanos al mando del ingeniero Oscar Ordóñez y el alférez Juan de la Roca asaltaron el punto amazónico de Leticia. Producida la toma, la primera exigencia de los representantes del gobierno militar peruano fue la de revisar el tratado Lozano-Salomón que, el 24 de marzo de 1922, había establecido las fronteras definitivas entre ambos países. Tal actitud hizo que el conflicto se resolviera entre la diplomacia y las acciones militares.

El 14 de febrero de 1933 se rompieron las relaciones diplomáticas entre Colombia y el Perú. El conflicto adquirió un carácter internacional que obligó a que se resolviera en la Sociedad de Naciones, organismo con sede en Ginebra. En los meses de abril y mayo de 1934, don Agustín Nieto representó a Colombia en Ginebra en la solución de nuestro conflicto con el Perú.

En el libro *Cartas gimnasianas*, en el cual se recopila la correspondencia entre Agustín Nieto y Tomás Rueda Vargas entre los años 1915 y 1943, aparece una carta de Nieto a Tomás Rueda, fechada el 26 de abril de 1934, escrita en la ciudad de Ginebra (Suiza), donde el primero se refiere expresamente a la labor diplomática realizada a favor de Colombia para restaurar la paz y condenando la agresión de nuestro vecino país. Después de ofrecerle excusas a Tomás Rueda por su demora en escribirle, afirma:

“Aquí me ha tocado trabajar todas las horas del día y buena parte de las de la noche. Estos señores peruanos parecen resueltos a acabar por el momento con nuestra buena digestión y nuestro buen humor, y más tarde Dios

sólo sabe con que más. Por nuestra parte sería natural y humano que nos defendiéramos con las mismas armas que ellos usan a diario. Con cuanta más razón podríamos hacerlo nosotros que hemos sido las víctimas de una agresión muy difícil de calificar, en términos moderados, aún para el antípoda a quien presentaremos el caso. Pero todavía no lo estamos haciendo así... Continuamos siendo fundamentalmente pacifistas. Por desgracia ya parece que nos están obligando a acercarnos al límite de nuestro pacifismo, y usted sabe que eso quiere decir: el abismo”. Y más adelante agrega: “dentro de 20 días se reunirá el consejo de la Sociedad de las Naciones, y ese día —el 14 de mayo— se librará la batalla definitiva. Tengo la impresión nítida que según como se desenvuelvan las cosas ese día tendremos la guerra o la paz. En la secretaría de la Sociedad se nos sigue hablando como a cristianos, como a evangelistas, como a espíritus puros. Algún día tuve que decir a un alto funcionario inclinado a recomendarme aquellas obras de misericordia que nos hablan de “perdonar las injurias”, y de “sufrir con paciencia las adversidades y flaquezas de nuestros prójimos”, que había otras que la liga debía tener principalmente en cuenta: la de “corregir al que yerra”, y la de “dar buen consejo al que lo ha de menester”. He sentido en efecto que sí esta achacosa Señora —la Sociedad de Naciones— que tantos méritos tiene, pero que tan tímidamente obra ahora, reduce su papel a “consolar al triste”, no le quedará pronto otra tarea que la de “rogar a Dios por los vivos y los muertos”. Profundamente tristes nos sentimos ante la inminencia de un conflicto que no hemos buscado y no queremos, pero no es posible que aceptemos por solución las catacumbas”<sup>65</sup>.

En la carta anterior podemos ver la posición ya crítica de Agustín Nieto en relación con la Sociedad de Naciones cuando se trataba de mediar en los diversos conflictos bélicos que se daban en el mundo y en particular frente a nuestro conflicto con el Perú:

“En la Sociedad de Naciones, el conflicto colombo-peruano llegó a su término cuando, el 24 de mayo de 1934, se firmó el protocolo de Río de Janeiro. Gracias a este acuerdo ambos países reanudaron sus relaciones diplomáticas, ratificando el tratado Lozano-Salomón, convinieron en estudiar un acuerdo para desmilitarizar la frontera, se obligaron a no hacerse la guerra y adoptaron mecanismos para velar por la debida ejecución del protocolo”<sup>66</sup>.

#### *CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACIÓN EN CHELTENHAM (INGLATERRA)*

En el verano de 1936, don Agustín Nieto fue invitado como huésped de honor al congreso mundial de educación en Cheltenham (Inglaterra).

En el libro *Inmemorian. Agustín Nieto Caballero, (17 de Agosto de 1889 al 3 de Noviembre de 1975)*, publicado como un homenaje a don Agustín Nieto, un año después

de su muerte, encontramos un artículo del profesor Ernesto Bein, profesor y rector del Gimnasio Moderno, quien se refiere al papel jugado por Nieto en dicho congreso.

El artículo tiene por título “Recuerdo de don Agustín. Palabras del profesor Ernesto Bein el día de clausura de estudios del Gimnasio Moderno” (*El Tiempo*. Bogotá, diciembre 3 de 1975). Después de que el profesor Bein hace un sentido homenaje a don Agustín Nieto por la obra educativa realizada relata tres episodios que le impresionaron en los 38 años de trabajo al lado del maestro. Aquí nos referiremos al primer episodio, en el que narra la intervención de Nieto en el congreso mundial. Así escribe el profesor Bein:

“Les invito a retroceder al año de 1936: estamos en Inglaterra en la bella ciudad de Cheltenham. De todas partes del mundo llegan representantes de la *International Education Fellowship*: del Japón, de la India, de Australia. No faltan los italianos, los franceses, los ingleses. Por razones obvias Alemania y Rusia no aceptan la invitación.

Del Nuevo Mundo asisten delegados del Canadá, Estados Unidos, México. Los países de América del Sur envían, desde luego, sus representantes. Como vocero de su patria, Colombia, asiste don Agustín Nieto Caballero.

Ante una sala colmada expone sus ideas. De manera sencilla y convincente habla de los proyectos por realizar y de los problemas que requieren pronta solución. Con caluroso entusiasmo, podría decirse que con pasión, se refiere a la educación en general, y, concretamente, a la educación en Colombia. Sus palabras despiertan tal interés dentro del público que, calurosamente, lo aplaude.

Se nos presenta aquí don Agustín como el cosmopolita, el hombre elegante y diplomático, acostumbrado a moverse en un mundo internacional. El hombre que comprende y aprecia los valores de las demás naciones, que con espíritu amplio acoge las ideas positivas que pueden ofrecerle.

Habla reiteradamente y con fervor del Gimnasio Moderno. Tan honda es su convicción que logra transmitir su entusiasmo por su obra en Colombia, y la hace conocer en los diferentes lugares que visita”<sup>67</sup>.

#### ***PRESIDENTE DE LA 5ª CONFERENCIA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA***

En ese mismo año (1936), presidió la quinta conferencia internacional de instrucción pública que se reunió en Ginebra.

En una carta, fechada en julio de 1936, dirigida a Agustín Nieto Caballero y firmada por Tomás Rueda, este último le manifiesta:

“Hace días estaba con el deseo de escribirle para felicitarlo por el merecido honor que le hicieron en Ginebra, honor que más que para usted es para Colombia. Todos nos hemos alegrado aquí y hemos visto la justicia de esa elección. Mas tarde vendrán las pequeñas envidias a cobrarle ese triunfo, eso es inevitable y humanísimo”<sup>68</sup>.

Varios meses después, el 16 de septiembre de 1936, a bordo del Lafayette, en Alta mar, Nieto Caballero le contesta a Tomas Rueda Vargas:

“Voy ya de regreso y pronto estaré allá, pero no quiero llegar antes de estas líneas que le llevan mi recuerdo fraternal para usted y los suyos en quienes con tanta frecuencia he pensado. Recibí en Londres su amable carta que de todo corazón le agradecí. Mi presidencia de Ginebra está ya bien lejos en mi memoria, pero efectivamente ella representó la última satisfacción para mi de poder *revivir y servir* a Colombia desde un puesto visible y no poco codiciado. Vinculado desde hace muchos años a la mayoría de las gentes que asistían a ese congreso, y habiendo llegado a Ginebra sólo unas horas antes de que se abriera las sesiones, la elección tuvo el carácter de una bienvenida calurosa que me fue muy fácil aprovechar para hacer la presentación de lo que estamos haciendo en Colombia. Usted sabe, Tomas, lo que significa una distinción de estas por acá. Yo seguí siendo *monsieur le president* en las demás reuniones internacionales en donde estuve, y como era de esperarse en todas partes saqué el mejor partido que pude de esta transitoria pero excepcional situación para hacerle ambiente de simpatía a nuestro término”<sup>69</sup>.

Posteriormente, en mayo de 1940, asistió como presidente de la delegación colombiana al VIII congreso científico americano, reunido en Washington. Y entre 1942 y 1943 desempeñó el cargo de embajador de Colombia en Chile. En una carta de don Agustín Nieto a Tomás Rueda Vargas, fechada en Santiago, el 26 de agosto de 1942, Nieto comenta:

“Así, aquí me tiene usted, mi querido Tomás, llegando muy a lo serio mi misión diplomática, ocupado el día entero en cosas que me parecen de interés, y atendiendo a lo protocolario en una manera justa, pero defensiva a la vez. Creo que he logrado realizar en la Embajada una labor que en su intensidad no se diferencia en nada a la que creí cumplir en el Gimnasio, en el Ministerio, o en la Universidad. Lo paradójico, pero realmente efectivo, está en que no le doy ninguna trascendencia a lo que aquí hago. Tiene esto una única pero formidable ventaja, y es el no aguardar, ni para pronto, ni para lejos, reconocimiento alguno por la tarea realizada”<sup>70</sup>.

### NIETO CABALLERO Y LA UNRRA, (*UNITED NATIONAL RELIEF AND REHABILITATION ADMINISTRATION*)

Don Agustín Nieto Caballero fue invitado por el consejo británico a hacer un viaje de estudio por Inglaterra y Alemania. La UNRRA lo invitó así mismo, a Italia y a Grecia, y el gobierno francés a París. Durante esta correría dictó conferencias en las Universidades de Londres, de París y de Atenas.

En la revista estudiantil *El Aguilucho*, revista quincenal fundada por Enrique Caballero Calderón, cuando era estudiante del Gimnasio Moderno, se publicó un artículo titulado “Gira de nuestro rector”, donde se comenta el viaje de don Agustín Nieto a Europa después de terminada la segunda guerra mundial, en el año 1946:

“Invitado primero por el *British Council* y posteriormente por la UNRRA nuestro rector, doctor Agustín Nieto Caballero, realizó durante los meses de diciembre, enero y febrero pasados una interesantísima gira por Europa. Los países que visitó fueron Inglaterra, Alemania, Francia, Italia y Grecia; en todos ellos fue gentilmente atendido tanto por los representantes del gobierno como por las oficinas establecidas por la UNRRA en esos devastados países y las cuales han aliviado en la medida de sus todavía pequeñas posibilidades, las más apremiantes necesidades de la martirizada población europea que por casi un lustro hubo de soportar los dolores y privaciones de la guerra. Nosotros decimos que fue esta una gira interesante no por puro formulismo. A cualquier particular le está vedado hoy en día el hacer un viaje de esta naturaleza y características. Don Agustín visitó todas las zonas arrasadas comprendidas dentro del área de ocupación anglo-americana de Alemania, los puertos bombardeados de Grecia, la abandonada campiña francesa, las destrozadas ciudades inglesas, como Coventry. Palpó de cerca la realidad de esta inmensa tragedia El comando costero inglés puso a órdenes de él y otros distinguidos visitantes, una de sus poderosas máquinas aéreas en la cual volaron sobre distintas zonas de Alemania a “ras de suelo”. En Berlín visitó las escuelas destrozadas casi por completo y que fueron los primeros edificios públicos que volvieron a abrirse en la vencida nación. Don Agustín nos dice que los primeros vidrios salidos de las reconstruidas factorías alemanas, fueron destinados a las escuelas públicas berlinesas”<sup>71</sup>.

### NIETO CABALLERO Y SU RELACIÓN CON LA UNESCO

La Unesco, acrónimo de *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas), es un organismo integrado en la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Fue creado en 1946 para promover la paz mundial a través de la cultura, la comunicación, la educación, las ciencias naturales y las ciencias sociales. El principal órgano

decisorio de la Unesco es su asamblea general, compuesta por representantes de los 181 estados miembros. La asamblea general elige a los miembros del comité ejecutivo y nombra al director general. El comité ejecutivo se compone de representantes de 51 estados miembros y se reúne dos veces al año, entre las reuniones de la asamblea general, para supervisar la puesta en práctica de las políticas bianuales de la Unesco. Éstas son llevadas a cabo por la Secretaría que encabeza el director general. México y la República Dominicana fueron los primeros países latinoamericanos que formaron parte de la Unesco y suscribieron su acta fundacional en 1946. La primera conferencia general se celebró en París, pero la segunda tuvo lugar en ciudad de México, en noviembre de 1947 (ver Enciclopedia Microsoft Encarta 2000).

En 1947, don Agustín Nieto fue nombrado miembro principal del consejo superior de educación y presidente de la delegación de Colombia a la segunda conferencia mundial de la Unesco reunida en la ciudad México. En junio de 1949 fue a París llamado por la Unesco para estudiar su organización. Asistió en este mismo año y en la misma ciudad al Congreso de las Américas, y en Ginebra a la XII conferencia internacional de instrucción pública como jefe de la delegación de Colombia.

En diciembre de 1950 concurrió en La Habana a la reunión de expertos para el intercambio de personas invitado nuevamente por la Unesco. Y finalmente en abril de 1958 integró, como delegado de Colombia, el Comité Consultivo de la Unesco reunido en Panamá donde fue nombrado su presidente.

#### *NIETO CABALLERO, LA UNIÓN PANAMERICANA Y LA OEA*

La Unión Panamericana, secretaría general de la Organización de Estados Americanos (OEA), previa a dicha organización, fue creada en abril de 1890, en los comienzos del panamericanismo, de acuerdo con una resolución adoptada por la primera Conferencia Panamericana, con el propósito de promover la paz, la amistad y el comercio entre los estados miembros. La organización se llamó al principio Oficina Internacional de las Repúblicas Americanas; el nombre de Unión Panamericana fue adoptado en 1910, mediante resolución de la IV Conferencia Panamericana celebrada en Buenos Aires. En 1948, la IX Conferencia Panamericana adoptó el Tratado Americano de Soluciones Pacíficas o Pacto de Bogotá, por lo que se creó la OEA y designó a la Unión Panamericana como órgano central y secretaría general de la nueva organización (ver Enciclopedia Microsoft Encarta 2000).

La Organización de Estados Americanos (OEA), organización supranacional, de carácter regional, en la que están integrados todos los estados independientes del continente americano (excepto Cuba). La OEA fue fundada por los 21 países que el 30 de abril de 1948, durante la IX Conferencia Panamericana, suscribieron el Pacto de Bogotá.

El Gimnasio Moderno y don Agustín Nieto Caballero se encuentran íntimamente ligados al surgimiento de la OEA. El 9 de Abril de 1948 se celebraba en Bogotá la IX conferencia panamericana cuando fue asesinado Jorge Eliécer Gaitán, líder político liberal. Sin embargo, el gobierno de Colombia como los delegados a la magna asamblea decidió continuar con sus sesiones. “Pero como los disturbios en el centro de la ciudad impidieron la realización de la IX conferencia panamericana en el parlamento, lugar donde se había programado inicialmente, hubo que buscar una nueva sede y las instalaciones del Gimnasio Moderno, que en esta época ya poseían el decoro y la elegancia suficientes para recibir a los delegados de los países americanos, entre los cuales figuraba el mundialmente conocido general Marshall, sirvieron para que los representantes de las naciones americanas discutieran sobre la cooperación económica y la unión contra la conjura comunista”<sup>72</sup>.

En relación con este mismo acontecimiento Gonzalo Mallarino (1990), comenta:

“Sobre el 9 de abril, hay muchos interrogantes insolutos. Uno de ellos tiene que ver con la relación existente entre el asesinato de un líder político inmensamente querido por el pueblo, como Jorge Eliécer Gaitán, y la celebración en Bogotá de la Conferencia en que participaban todos los Estados de la OEA. Se tratara o no de un golpe destinado a hacer fracasar la conferencia, el caso es que, tanto el gobierno de Colombia como los delegados a la magna asamblea de ambas Américas, decidieron continuar con sus sesiones, sin amedrentarse por la furiosa y vasta reacción popular que desató el asesinato.

Entre los delegados sobresalía la eminencia del general George Marshall, el creador e impulsador de aquel plan de reconstrucción de los países de posguerra en el que no se hacía diferencia entre vencedores y vencidos. Como el secretario de Estado estadounidense, los otros enviados se habían alojado en residencias del norte de Bogotá que sus dueños cedieron a este propósito”<sup>73</sup>.

Mallarino nos dice que el ministro de relaciones exteriores y varios de sus funcionarios llegaron a tener sus oficinas provisionales en las dependencias del Gimnasio con el beneplácito de don Agustín Nieto.

Posteriormente, en enero de 1955, don Agustín Nieto formó parte, como huésped de honor de la Unión Panamericana, del seminario de segunda enseñanza reunido en Santiago de Chile y en marzo de 1956, a solicitud de la división de educación de la OEA, concurrió a la Escuela Normal Interamericana de Rubio (Venezuela) para estudiar los planes y programas de ese Instituto.

En junio de 1958 fue invitado por la Unión Panamericana a participar en calidad de asesor, al seminario Interamericano de Washington sobre planeamiento integral



de educación. En este mismo año toma parte en la XXI conferencia internacional de instrucción pública de Ginebra —Asamblea Mundial de Educación— a la cual asisten 72 países y donde es elegido presidente.

En el mismo año, Nieto Caballero es nombrado miembro del comité consultivo internacional para el estudio de planes y programas escolares. Y en el mes de octubre participa en París en dicho comité.

En septiembre de 1959, en la segunda reunión del Comité de los Diez, verificada en París, es aclamado presidente. En ese mismo año se lo nombra miembro correspondiente de la Academia de la Lengua y es invitado por el ministro de educación de la Unión Soviética a visitar Rusia.

En 1960 asiste a la reunión de las jornadas latinoamericanas de educación y cultura, como invitado de honor en Buenos Aires y es nombrado miembro correspondiente del Instituto de Francia.

En 1962 fue delegado a la conferencia de Santiago de Chile sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina. En octubre de 1964, toma parte en la conferencia de educación comparada del Hemisferio Occidental, en la Universidad de California de los Ángeles.

En junio de 1965, invitado por la OEA, concurre a la conferencia técnica sobre planeamiento de la educación media reunida en ciudad de México. Y en enero de 1966, participa, en calidad de consejero en la IV conferencia del consejo interamericano cultural reunida en Washington por invitación de la OEA.

### **6°. Posición. Nieto: compilador de su obra (1960-1973)**

Con motivo del cincuentenario del Gimnasio Moderno, el Consejo Superior del mismo le solicitó a don Agustín Nieto Caballero que pusiera en orden los artículos, algunos inéditos y otros publicados en distintos medios (revistas y periódicos), escritos por él. Y es así como dicho Consejo publicó un total de seis volúmenes con los siguientes títulos: *Rumbos de la cultura*, *Una escuela*, *Los maestros*, *La segunda enseñanza y reforma de la educación*, *Crónica de viajes* y *Crónicas ligeras*.

Antecedió a esta publicación la realizada en 1914 denominada: *Aspectos de la guerra europea* y la hecha por la imprenta Canal Ramírez-Antares, del libro *Palabras a la juventud*, editada en 1958. Esta publicación contiene los discursos pronunciados por Agustín Nieto entre 1918 y 1957 y tiene el prólogo de Juan Lozano y Lozano. Posteriormente, en 1973, se publicó su segunda edición, que adicionó el prólogo de Antonio Rocha, rector del colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y los discursos de don Agustín Nieto correspondientes a los años 1957-1973.

En relación con los libros inicialmente nombrados don Agustín Nieto comenta:



“Tendríamos que reconocer asimismo que en los seis tomos que recogen, por iniciativa del Consejo Superior, gran parte de los escritos del rector, queda la síntesis de cuanto ha movido al Gimnasio en este medio siglo de su existencia. Y no podía ser de otra manera. La gran mayoría de las notas, reunidas ahora en volúmenes, fueron escritas al calor de este hogar docente, y en medio de las juventudes que día a día la inspiraban. Varios de aquellos artículos no son, en efecto, otra cosa que el reflejo de las pláticas semanales hechas a nuestros alumnos, y de las conversaciones tenidas con los distintos colaboradores en esta casa de estudios”<sup>74</sup>.

Don Agustín Nieto Caballero desempeñó hasta sus últimos días la rectoría del Gimnasio Moderno, en el cual se le confirió el título de Rector Máximo. Falleció en Bogotá el 3 de noviembre de 1975.

Como un homenaje al ilustre pedagogo fallecido se publicó un libro titulado *In memoriam. Agustín Nieto Caballero, (17 de agosto de 1889 - 3 de noviembre de 1975)*. En este libro se recogieron gran parte de los artículos de periódico y revistas lamentando la muerte de don Agustín Nieto y reconociendo sus méritos.

Este libro comienza narrando los últimos meses de vida de Nieto, desde su caída gravemente enfermo hasta su muerte. En él se describe lo siguiente:

“El día jueves 25 de septiembre de 1975, siendo las 11:30 de la mañana, salió don Agustín Nieto del Gimnasio a visitar al doctor Roberto García Paredes a su finca de Santa Helena, ubicada en el municipio de Subachoque, en compañía del señor Mario Galofre Cano. Al llegar a la finca los dueños de casa lo salieron a recibir y después de una amena conversación, aproximadamente a las 2 de la tarde, don Agustín Nieto se sumió en un profundo letargo. Preocupados los dueños de casa por su estado llamaron a su hija Gloria Nieto quien llega con una ambulancia trasladándolo a la Clínica Marly de Bogotá, donde a las 4 p.m. fue internado en la sala de cuidados intensivos. Su estado era de incompleta inconsciencia, y presentaba síntomas claros de una hemorragia cerebral.

El Consejo Superior del Gimnasio Moderno en su reunión del 27 de septiembre de ese año, como un homenaje a don Agustín Nieto y previendo un desenlace fatal de su enfermedad decide promulgar la siguiente resolución: “El Consejo Superior del Gimnasio Moderno, en ejercicio de las facultades que le concede el artículo 54 de los estatutos, crea el cargo de RECTOR MÁXIMO del Gimnasio Moderno, y designa para desempeñarlo a don Agustín Nieto Caballero”<sup>75</sup>.

Por espacio de 38 días permaneció don Agustín en la sala de cuidados intensivos de la Clínica Marly. En los últimos días del mes de octubre su salud comenzó a

agravarse debido a una parálisis intestinal, causa principal de su fallecimiento ocurrido el día 3 de noviembre a las 8 p.m.: “Para dar cumplimiento a los deseos de don Agustín, expresados en varias oportunidades, que sus restos reposaran dentro de los predios del colegio, con anterioridad se había escogido, como el más apropiado para ello, un sitio cercano a la capilla. Así, su tumba fue cavada allí por los empleados del cementerio Jardines de Paz”<sup>76</sup>.

A las 12 de la mañana se inicia la celebración del funeral con una misa solemne a la que asistieron el señor presidente de la República de Colombia doctor Alfonso López Michelsen, otros altos dignatarios del gobierno, rectores de colegios, profesores, familiares, exalumno, alumnos, colaboradores y amigos.

**Cuadro 1. Periodos y posiciones en la obra de Agustín Nieto Caballero**

Periodos	Posiciones
Primer periodo (1914-1932)	1°. Como rector del Gimnasio Moderno: el ideal en marcha (1913-1924). 2°. Nieto el reformador de la educación: estratega y polemista (1924-1932).
Segundo periodo (1932-1973)	3°. El inspector y el director de la educación (1932-1938). 4°. Nieto: maestro de maestros (1938-1942). 5°. Nieto: embajador y representante internacional de Colombia en eventos políticos y de educación (1942-1960). 6°. Nieto: compilador de su obra (1960-1973).

En síntesis al analizar las seis posiciones ocupadas por don Agustín Nieto Caballero en los dos períodos en que hemos dividido su obra, podemos constatar una unidad de propósito: reformar la educación en Colombia, a partir de la apropiación sistemática de la pedagogía de la Escuela Activa, con el auxilio de la psicología experimental y las nuevas ciencias sociales recientemente inauguradas e introducidas en el país. Esta labor de toda su vida que plasmó en el Colegio Gimnasio Moderno, le granjeó el reconocimiento tanto nacional como internacional colocándolo como uno de los pedagogos más importantes de América.

## **BIOGRAFÍA CRONOLÓGICA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO, (1889-1975)**

**1889:** Agustín Nieto Caballero nació en la ciudad de Santafé de Bogotá el 17 de agosto de 1889.

**1894:** Queda huérfano de madre.

**1898:** Queda huérfano de padre.

**1886-1904:** Cursó sus estudios de educación primaria en varios colegios de Bogotá,

así: con los hermanos de las escuelas cristianas, Colegio Americano, Colegio de los Araújo y Ramírez, clases particulares con don Lorenzo Lleras y en el Liceo Mercantil.

**1904:** Viaja con sus hermanos Luis Eduardo y Paulina a Europa. Primero a Suiza luego a Londres y finalmente a Nueva York, donde termina su bachillerato en una escuela Jonkers.

**1910:** Ingresa a la Universidad de Columbia en el *Teacher's College*. Al poco tiempo regresa a Europa a estudiar paralelamente derecho y pedagogía en la Escuela de Derecho de París, La Sorbona y el Colegio de Francia.

**1912:** Recibe el título de bachiller en leyes, (licenciatura en leyes). En este mismo año entra en contacto con los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza de España. Giner de los Rios y Altamira.

**1913:** Regresa a Colombia con la intención de reformar la educación pública bajo la orientación de la Escuela Activa mediante la creación de una escuela pública experimental.

**1914:** Funda con un grupo de amigos empresarios el colegio Gimnasio Moderno.

**1915:** Contrata a don Pablo Vila como rector del Gimnasio y casi simultáneamente a otro pedagogo español: Miguel Fornaguera. Ellos se encargan de impulsar la metodología de Escuela Nueva, en particular la de Montessori y Decroly.

**1916:** Contrajo matrimonio con doña Adelaida Cano, hija de don Fidel Cano, dueño y fundador del periódico *El Espectador*.

**1924:** Publica su libro *Sobre el problema de la educación nacional*.

**1925:** Invita a Ovidio Decroly a visitar Colombia y en particular al colegio Gimnasio Moderno donde dicta una serie de conferencias sobre su pedagogía: los centros de interés y los *test* de evaluación.

**1931:** Es nombrado inspector nacional de normales y escuela primaria.

**1935:** Es aprobada y puesta en práctica su propuesta de programa para la escuela primaria.

**1936:** Participa en la creación de la Escuela Normal Superior, de la cual fue profesor.

**1938:** Es nombrado rector de la Universidad Nacional de Colombia.

**1942:** Es nombrado embajador de Colombia en Chile.

**1943-1960:** Representa a Colombia en un sin número de Congresos Mundiales de Educación y en organismos internacionales como la OEA, la Unesco, la UMRRA y otras.

**1963:** Organiza y publica sus escritos que se caracterizan por ser en su gran mayoría artículos sobre diversas temáticas aparecidos en periódicos y revistas.

**1975:** Fallece en la ciudad de Bogotá el 3 de noviembre.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>1</sup> URREGO, Miguel Ángel. La Regeneración. (1878- 1898). En *Gran Enciclopedia de Colombia*, Santafé de Bogotá: Círculo de Lectores, 1996, No.2, Historia, p. 421.
- <sup>2</sup> *Ibíd.*, p. 430.
- <sup>3</sup> GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Fernán E. *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*. Primera reimpresión, Santafé de Bogotá: Ediciones Antropos, Cinep. 1997. p. 252-253.
- <sup>4</sup> SILVA, Renán. *La Educación en Colombia*. 1880-1930, En: *Nueva historia de Colombia*, Bogotá, D. E.: Planeta Colombiana Editorial S. A., 1989. Vol. IV, Cap. II. p. 72.
- <sup>5</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. Palabras del Dr. Agustín Nieto Caballero. En: *Cincuentenario del Gimnasio Moderno, 1914 - 1964*. Colegio Gimnasio Moderno, Bogotá. 1964.
- <sup>6</sup> CABALLERO, Lucas. *Memorias de la guerra de los Mil Días*, Bogotá. Sin editorial, 1939.
- <sup>7</sup> NIETO CABALLERO, Luis Eduardo. Recuerdos de Lucas Caballero. En: *Escritos Escogidos*, Bogotá: Biblioteca Banco Popular, 1984. Volumen I, Volumen 115, p. 320 - 321.
- <sup>8</sup> SILVA, Op. cit., *La educación en Colombia*. 1880-1930, p. 75.
- <sup>9</sup> MOLANO, A. y VERA, C. *Evolución de la política educativa durante el siglo XX, Primera parte: 1918-1957*. Bogotá: UPN, 1982. p. 14.
- <sup>10</sup> HELG, Aline. Op. cit. *La educación en Colombia. 1918-1957. (Una historia social, económica y política)*. p. 48.
- <sup>11</sup> SILVA, Op. cit. *La educación en Colombia*. 1880-1930, p. 78.
- <sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 140.
- <sup>13</sup> MUÑOZ, Cecilia y PACHÓN, Ximena. *La Niñez en el siglo XX*. Primera edición, Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A., 1991. p. 103.
- <sup>14</sup> Ver Op. cit. *Mirar la Infancia...*, Vol. II, Capítulo 7, p.3.
- <sup>15</sup> HERRERA, Martha Cecilia. *Modernidad y escuela Nueva en Colombia*. Primera edición, Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Janes Editores, 1999, p. 71.
- <sup>16</sup> HELG, Op. cit. *La Educación en Colombia*. 1918-1957. (Una historia social, económica y política), p. 105.
- <sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 146.
- <sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 148.
- <sup>19</sup> MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia. 1915-1934*. Tercera edición, Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1979. Tomo II, Colección Manuales Universitarios, p.67.

- <sup>20</sup> HELG, Op. cit. *La Educación en Colombia. 1918-1957. (Una historia social, económica y política)*, p. 68.
- <sup>21</sup> SILVA, Op. cit. *La educación en Colombia. 1880 -1930*, p. 85.
- <sup>22</sup> HELG, Op. cit. *La educación en Colombia. 1918-1957. (Una historia social, económica y política)*, p. 158.
- <sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 89.
- <sup>24</sup> *Ibíd.* p. 177 - 178.
- <sup>25</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. Gimnasio Moderno. El ambiente: Montessori. (1918-1920). En: *Revista Cultura*, Bogotá. Vol. VI; oct-jul, No.31-36, p. 67.
- <sup>26</sup> ROCHA, Antonio. “Prólogo”. *Palabras a la juventud*. Roma, 31 de diciembre, 1972. p.14.
- <sup>27</sup> SAMPER ORTEGA, Daniel. “Prólogo”. *Sobre el problema de la educación nacional de Agustín Nieto Caballero*, Bogotá: Biblioteca Aldeana de Colombia, No.50, Editorial Minerva, S.A., 1936. p. 6 -7.
- <sup>28</sup> DECROLY, Ovide. “Una Escuela Nueva en Sur América. El Gimnasio Moderno de Bogotá”. En: *El doctor Decroly en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932. p. 23 - 24.
- <sup>29</sup> MALLARINO BOTERO, Gonzalo. *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana. 1914-1984*. Bogotá: Villegas Editores, 1990. p.22.
- <sup>30</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. (1929). “Antecedentes”. En: *Una escuela*. Segunda edición, Bogotá: Antares-Tercer Mundo, 1993, p. 34.
- <sup>31</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. (1958). *Palabras a la Juventud*. Bogotá: 2ª. Edición, Editorial Canal Ramírez – Antares, diciembre de 1973.
- <sup>32</sup> QUICENO, Humberto. Nieto Caballero y la formación de maestros: formar al maestro es formar la nación. En: *Revista Educación y Cultura*, No.7, Abril, 1986, p. 44 - 48.
- <sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 45.
- <sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 47.
- <sup>35</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “Carta a María Montessori”, Cuzco, Agosto 21 de 1924. En: *Escuela Activa*. Selección de Textos, Santafé de Bogotá: Editorial Presencia, p.200.
- <sup>36</sup> *Ibíd.* p. 200 y 201.
- <sup>37</sup> *Ibíd.* p. 201.
- <sup>38</sup> DECROLY, Op. cit. “Una Escuela Nueva en Sur América. El Gimnasio Moderno de Bogotá”, p. 40 - 41.
- <sup>39</sup> FERRIERE, A. *La Escuela Activa en América Latina*. Madrid: Bruno del Amor Editor, S.A., p. 215 - 216.
- <sup>40</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Editorial Minerva, 1924. p.4. La segunda edición del libro que estamos analizando apareció en 1936 en la Biblioteca Aldeana de Colombia, en el número 50. El libro inicia con el prólogo de Daniel Samper Ortega, quien escribe una corta biografía de Agustín Nieto. En seguida viene la introducción que escribe Nieto y que titula “Historia de una Polémica”. En ella explica la cronología de la polémica.
- <sup>41</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Editorial Minerva, Biblioteca Aldeana de Colombia, No.50, 1936, p. 44 - 45.
- <sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 24.

- <sup>43</sup> NEGRIN FAJARDO, Olegario. “El Gimnasio Moderno de Bogotá, Pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica”. (UNED, Madrid). En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, (Número 11, enero-diciembre),1992. p. 45.
- <sup>44</sup> Op. cit. *Sobre el problema de la educación nacional*, p. 30.
- <sup>45</sup> *Ibíd.*, p. 80.
- <sup>46</sup> SAENZ, Op. cit., p. 240.
- <sup>47</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “Colombia”. En: *La educación en los países de América Latina*. Anuario del Instituto Internacional del Teacher’s College of Columbia University, 1942.
- <sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 239.
- <sup>49</sup> República de Colombia. Memoria del ministro de educación nacional al Congreso de 1933, (p.4 - 5), En: *Mirar la Infancia...*, Op. cit. p.243.
- <sup>50</sup> *Ibíd.*, p.244.
- <sup>51</sup> Ver, Op. cit. *Mirar la Infancia...*, Vol. II, Capítulo 10, p.242.
- <sup>52</sup> Op. cit. “Colombia”. *Anuario del Instituto Internacional del Teacher’s College*. p. 83.
- <sup>53</sup> SAENZ y Otros, Op. cit. Volumen 2. p. 236 - 237.
- <sup>54</sup> *Ibíd.*, p.250.
- <sup>55</sup> Ver, Op. cit. *Mirar la Infancia...*, Vol. II, Capítulo 10, p.251.
- <sup>56</sup> SOCARRÁS, José Francisco. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. Tunja: Ediciones la Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,1987. p. 23.
- <sup>57</sup> *Idem*, p. 23.
- <sup>58</sup> NIETO CABALLERO, “Colombia”. Op. cit. p. 86 - 87.
- <sup>59</sup> HERRERA, Martha, LOW, Carlos, SUAREZ, Hernán. La Escuela Normal Superior ‘formar docentes con buen criterio’ (entrevista a José Francisco Socarrás). En: *Revista Educación y Cultura*, No.7, Abril, Bogotá, Ceid, Fecode, 1986. p. 20.
- <sup>60</sup> *Ibíd.*, p. 23.
- <sup>61</sup> NIETO CABALLERO, Op. cit. “Colombia”. p. 98 - 99.
- <sup>62</sup> CEPEDA ULLOA, Fernando y PARDO GARCÍA-PEÑA, Rodrigo. La política exterior colombiana, (1930-1946)”. En: *Nueva Historia de Colombia*, Tomo III, Bogotá: Planeta Editorial Colombiana, 1989. p. 9.
- <sup>63</sup> *Ibíd.*, p. 15.
- <sup>64</sup> Compilador Julia Pardo de Carrizosa. *Cartas Gimnasianas*. Primera edición,Bogotá: Editor Taller de Letras, 1993. p. 261.
- <sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 299 - 300.
- <sup>66</sup> “Los gobiernos Liberales, (1930-1938)”. En: *Nuestra Colombia. 200 años de vida nacional*. Cali: Periódicos Asociados Ltda., Periódico El País, Grupo Editorial Norma, año 2.002, p. 116.
- <sup>67</sup> *In memorian. Agustín Nieto Caballero. (17 de agosto de 1989 al 3 de noviembre de 1975)*. Bogotá: Cromos, Editores e Impresores Ltda, 29 de octubre de 1976, p. 27 - 28.
- <sup>68</sup> Op. Cit. *Cartas Gimnasianas*, p. 306.
- <sup>69</sup> *Ibíd.*, p. 307.
- <sup>70</sup> *Ibíd.*, p. 326.

- <sup>71</sup> E.M.L. “Gira de nuestro Rector”. En: *Revista El Aguilucho*. Bogotá: Quincenario Gimnasiano, Nos. 98-99, junio 29 de 1946, p. 29 - 30.
- <sup>72</sup> PRIETO, Víctor Manuel. *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana, 1914-1948*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- <sup>73</sup> MALLARINO BOTERO, Gonzalo. *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana, (1914-1989)*. Bogotá: Villegas Editores, 1990. p. 239 - 240.
- <sup>74</sup> NIETO CABALLERO, *Una escuela*, Op. cit. p. 8.
- <sup>75</sup> *In Memoriam. Agustín Nieto Caballero. Op. cit.*, p. 9.
- <sup>76</sup> *Ibíd.*, p.10.

**LA FILOSOFÍA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO**

Presentamos inicialmente el ambiente filosófico del siglo XIX y de comienzos del XX en Colombia para entender los condicionamientos culturales en los cuales don Agustín Nieto Caballero tuvo que moverse y poner en práctica la filosofía y pedagogía de la Escuela Nueva. Luego explicamos el concepto de rejilla de apropiación que nos permite entender el proceso de apropiación y adaptación a nuestra realidad de dicha filosofía y pedagogía. Enseguida examinaremos más detalladamente las influencias filosóficas de algunos filósofos de su época en la obra pedagógica de Nieto Caballero. Para terminar presentando su concepción sobre el pensar y su filosofía ética y moral.

Don Agustín Nieto Caballero no fue un filósofo en el sentido pleno de la palabra; sin embargo como intelectual y humanista fue influenciado por diversas corrientes filosóficas de la época en la que le correspondió vivir. A pesar de que fue un católico convencido quiso secularizar la formación de los ciudadanos dándole la palabra a las recién nacidas ciencias sociales, en particular a la psicología experimental, a la antropología, la sociología y la pedagogía. En filosofía es indudable la influencia que tuvo en su pensamiento el pragmatismo porque le permitió valorar la experiencia presentes del niño y el deseo de establecer unas relaciones pedagógicas mucho más democráticas entre profesor y educandos para permitir la formación de un niño autónomo, pensante y creativo. Nieto Caballero propendió por la eliminación de los castigos físicos en la escuela y por dotar los salones y las escuelas de un ambiente acogedor y grato que permitieran al niño ser feliz y desarrollar su personalidad dentro de un ambiente de responsabilidad y respeto. La escuela según él debe estar en íntima relación con la vida y para la vida. Entre los filósofos pragmáticos que leyó y aplicó podemos citar a William James y a John Dewey.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente Agustín Nieto Caballero no compartió las tesis de los neoescolásticos y en particular de monseñor Carrasquilla, ni la forma



como las comunidades religiosas educaban a la juventud de su época. El énfasis que hacían en la memorización de fechas, nombres y demás datos le parecía una tortura. La disposición de los pupitres en el salón de clase, uno detrás de otro y la autoridad casi carcelaria de los profesores le parecía un adefesio. Al identificarse con los planteamientos de la psicología experimental asumía que el método más adecuado para estudiar al niño era el método científico, pero sin olvidar que el niño es un ser cultural y social que tiene una serie de intereses que deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñarle. En este punto retoma los centros de interés de Decroly y el carácter social de la educación de Durkheim y Dewey.

### **LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA EN EL SIGLO XIX**

*“En una forma muy general puede decirse que desde fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, todo el pensamiento político, filosófico, pedagógico y social colombiano estaba más o menos impregnado de espíritu positivo, si por tal entendemos, no una posición filosófica en sentido estricto, sino la reacción contra una cultura intelectual demasiado especulativa y verbalista y la orientación del espíritu moderno hacia la experiencia y el contacto directo con la naturaleza”<sup>1</sup>.*

El movimiento de ideas que durante la segunda mitad del siglo XVIII trató de difundir en España la ciencia moderna y el espíritu de la Ilustración, tuvo sus reflejos en toda Hispanoamérica y particularmente en la Nueva Granada. José Celestino Mutis en 1761 funda la primera cátedra de matemáticas en el colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, desde la cual daba a conocer la física de Newton y la astronomía copernicana y en 1763, obedeciendo a una política de modernización de la enseñanza y la economía, el gobierno de Carlos III ordenó la creación de la Expedición Botánica.

La primera reacción contra las tendencias tradicionales de la enseñanza y contra la filosofía escolástica la encontramos en el proyecto de plan de estudios, redactado en 1774 por el fiscal de la Real Audiencia Francisco Antonio Moreno y Escandón, por encargo del virrey Guirior:

“El plan concebido por Moreno contemplaba la creación de la Universidad pública y la reforma de los estudios en los dos colegios más importantes que existían entonces en la Nueva Granada: el colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y el seminario de San Bartolomé. La reforma consideraba, además de la organización de los planteles, planes de estudio y métodos de enseñanza. El plan Moreno no era, como se ha creído habitualmente, un plan revolucionario, ni representaba un brote del racionalismo moderno, ni de la cultura enciclopedista que se difundía desde Francia. Era un proyecto de reforma que

intentaba unir la tradición con algunos progresos del pensamiento moderno. La base de los estudios seguía siendo las disciplinas clásicas de las universidades coloniales, a saber, lengua latina, gramática, filosofía, teología y derecho. Se contemplaban como nuevas materias la física, la ética y las matemáticas<sup>22</sup>. Dos cosas caracterizaban a este plan: su ataque al escolasticismo y el método de estudio que recomendaba, el cual estaba basado en el eclecticismo y en las decisiones de la razón.

“Los virreyes ilustrados, como Caballero y Góngora, y los hombres formados en la Expedición Botánica, tuvieron muy clara la idea de que en las ciencias experimentales estaba a su disposición el instrumento adecuado para transformar la realidad económica y lograr el progreso de la sociedad. En el pensamiento neogranadino aparecía el concepto de “utilidad social de la ciencia”, que había sido completamente ajeno a la cultura colonial, cultura de contenido religioso esencialmente, jurídica y fisiológica, orientada más por conceptos extramundanos, como el de la salvación y preparación para la vida ultraterrena, que por propósitos mundanos y pragmáticos<sup>23</sup>.”

Según Jaime Jaramillo Uribe, la generación de Moreno, Mutis y José Félix de Restrepo era todavía tradicionalista. Sus puntos de acuerdo con el pensamiento moderno son tímidos y no van más allá de una crítica al método escolástico y una exigencia de incorporar las nuevas ciencias naturales en los prospectos de la enseñanza superior.

En el campo de la filosofía, en sentido estricto, la figura más sobresaliente que produjo la reacción antiescolástica fue José Félix de Restrepo, catedrático en el colegio de San Bartolomé, luego en el seminario de Popayán y finalmente en Bogotá en 1821. Por testimonio de sus discípulos se formó en la escuela del filósofo alemán Christian Wolf: “Restrepo era decidido adversario de la escolástica. Admiraba también la ciencia moderna y sentía un fervor exaltado por la razón como potencia de conocimiento. Era igualmente un espíritu religioso y un moralista, lo mismo que un filántropo y un pensador político de tinte roussoniano. Pero a la vez sentía gran aversión por los filósofos enciclopedistas del XVIII y hasta por los metafísicos racionalistas del siglo XVI, y a unos y otros los califica de “hombres execrables que no han producidos sino máximas impías<sup>24</sup>.”

La reacción contra la filosofía escolástica y el entusiasmo por las ciencias experimentales crearon un clima intelectual propicio a la introducción de formas más radicales de pensamiento, como el benthamismo y la filosofía sensualista de Destutt de Tracy. Aunque los escritos de Bentham eran conocidos desde 1811 por los próceres de nuestra independencia, es sólo en 1826 que su libro *Tratado de la legislación* fue consagrado como texto oficial de estudio en las facultades de jurisprudencia y filosofía, por disposición del nuevo plan de estudios decretado por el general Santander.

Los *Tratados de la legislación civil y penal* aparecen en París y en francés en 1802. Veinte años más tarde, en 1822, Ramón Salas, profesor de la Universidad de Salamanca,

traduce, introduce y anota la obra de Bentham-Dumont, cuya publicación adquiere una gran difusión en España y América Latina.

Para Germán Marquínez Argote la influencia de Bentham fue mínima en Colombia antes de la traducción y publicación de Ramón Salas. Por mandato de la Constitución de Cúcuta (1821), el general Santander, en calidad de vicepresidente de Colombia y en ausencia del presidente Simón Bolívar, reorganiza la educación a todos los niveles. “el año 1824 llega a Bogotá la traducción de Salas de los *Tratados de legislación* de Bentham. Un año más tarde, por decreto del 9 de noviembre de 1825, el general Santander impone dicha obra como texto en todos los colegios y universidades. El 3 de octubre de 1826, queda oficializada por ley en el *Plan general de estudios*”<sup>5</sup>.

Pese a lo anterior la oficialización del texto de Bentham se hace en condición provisional. Para Marquínez, el benthamismo fue recibido en Colombia con ciertas reservas por los benthamistas colombianos y su benthamismo no coincidió con el pensamiento de Bentham en todo. Podemos afirmar que nuestro benthamismo no fue mera repetición de Bentham; lo adaptaron a las circunstancias colombianas.

“En 1828 Bolívar le suprimió tal carácter, pero su influencia sobrevivió en la Universidad Nacional, gracias sobre todo a la labor docente de Ezequiel Rojas, hasta que se dictó el plan de estudios de Mariano Ospina Rodríguez en 1840. Desde entonces su importancia fue decayendo, aunque su presencia se hizo sentir en el campo polémico hasta 1870, época en que aún era mencionado y defendido por algunos catedráticos y publicistas, como Francisco Eustaquio Álvarez, Ángel María Galán y Medardo Rivas”<sup>6</sup>.

Ezequiel Rojas (1803-873) fue la figura más sobresaliente e influyente del utilitarismo en Colombia. Enseñó durante cerca de 30 años: jurisprudencia, economía y filosofía en el colegio San Bartolomé. Para Jaime Jaramillo Uribe, tanto la ética como la teoría general del derecho público de Rojas pretenden ser un desarrollo del principio del mayor placer para el mayor número, como criterio fundamental de la moral y la legislación. Además quiere combinar ambas disciplinas con el sensualismo de Tracy, doctrina gnoseológica y metafísica que defendió en forma tenaz, pero poco afortunada, pues a pesar del prestigio de que gozó entre sus contemporáneos, el examen de sus obras no deja una impresión positiva de sus condiciones de escritor, ni de su capacidad filosófica. En realidad Rojas no hizo un examen serio de los puntos de vista opuestos al sensualismo. A juzgar por sus obras, su conocimiento de la historia de la filosofía era muy limitado y no parecía ir más allá de las obras jurídicas de Bentham, de la ideología de Destutt de Tracy y de algunos trabajos de Cousin y de Balmes, únicos nombres que aparecen mencionados en sus escritos.

Al hacer un balance de lo que significó el benthamismo para nuestro país, Jaime Jaramillo argumenta: “en realidad, si el análisis se proyecta un poco más allá del prin-

cipio del placer, se encuentra —como lo ha observado el historiador inglés Sorley— que el principio central de todo el sistema benthamista es la seguridad. La seguridad burguesa que incluye, entre otros elementos, parsimonia en el ejercicio del bienestar y los placeres; seguridad que está formada por el goce discreto de las cosas materiales y espirituales y que no excluye cierto puritanismo. Si se tiene en cuenta este elemento puritano del benthamismo, no se estaría lejos de la verdad si se afirmase que la actitud personal de mesura —sobre todo en el gasto— y el amor al trabajo que caracterizó a muchos hombres de la generación radical de la segunda mitad del siglo XIX —generación estoica la llamaba López de Mesa en su *Historia de la cultura*—, se debió en buena parte a la influencia de Bentham<sup>77</sup>.

El benthamismo introdujo en la conciencia de los colombianos un motivo de perturbación en el siglo XIX, en la medida en que introduce elementos ajenos a la tradición cultural católica, en particular los siguientes: un principio ético general contrario a la ética cristiana y la actitud laica ante la relación entre religión, moral y política, al pretender mantener la ética y la legislación al margen de toda influencia religiosa, la religiosidad quedaba reducida a la esfera de la conciencia individual.

José Eusebio Caro fue el primer crítico de consideración de la doctrina ética utilitarista en Colombia. Frente al subjetivismo y el relativismo ético a que forzosamente conducía el principio del placer, elevado por el utilitarismo al papel de único criterio de valoración, mantiene Caro, la existencia de nociones morales innatas, de validez universal y por lo tanto *a priori*. Sustenta sus preferencias con argumentos tomados de las matemáticas y rechaza todo origen empírico de la norma moral.

Presenta Jaime Jaramillo Uribe una muy buena síntesis de los argumentos esgrimidos por Caro contra el utilitarismo: “si fuésemos a resumir los resultados a que llega Caro en su polémica contra el utilitarismo, podríamos llegar a las siguientes conclusiones: a) sobre la base del principio del placer no puede fundarse una ética, porque el placer es un resultado contingente de las acciones. En la ética no se deduce los principios de los hechos, como lo hacemos en las ciencias naturales, sino que se califican los hechos mismos, lo cual implica la existencia previa de un criterio de valoración; b) puesto que no podemos deducir el principio de la moralidad de los resultados, ni de los sentimientos que en sí mismos son subjetivos y variables, tal principio debe existir *a priori* y ser independiente de que se cumpla o no en los hechos y en la conducta cotidiana del hombre; c) el fin del hombre es su perfección y esta perfección se consigue por medio de la voluntad libre —porque el hombre no está condenado a ser imperfecto o perfecto—, cuando el hombre realiza su propio fin y permite a los otros seres cumplir el fin particular que deben tener con relación al todo; d) por esta circunstancia el concepto central y único de la ética —y de la política que está estrechamente vinculado

a la moral— es el concepto de justicia, que no consiste en otra cosa que en el hecho de realizar cada cual la esencia del hombre y permitir a todos los seres que realicen la suya”<sup>8</sup>.

A partir de 1842, José Eusebio Caro intensificó sus lecturas de los románticos franceses, lo mismo que sus contactos con el pensamiento de Saint-Simon y de Comte, al igual que con escritores tradicionalistas como De Maistre y De Bonald. Estas influencias tan disímiles le hicieron perder unidad a su pensamiento produciendo en su espíritu conflictos que solucionó siguiendo una interpretación optimista de la naturaleza humana al unir la tradición católica con las ideas de progreso permanente del hombre. Miguel Antonio Caro comenta este momento:

“Cuando Caro visitó los Estados Unidos del Norte, el gran progreso industrial y comercial de aquel pueblo lo deslumbró sobremanera. Si a esto se agrega la lectura de algunas obras positivistas y sansimonianas, se habrá comprendido el motivo que lo impulsó a separarse aún más del catolicismo, arrojándose a la doctrina, o mejor a la escuela de Comte. Aquí empezó para él una lucha interior respecto de la cuestión moral, eje sobre que giraba todas sus meditaciones filosóficas”<sup>9</sup>.

Otro opositor sistemático del utilitarismo fue Miguel Antonio Caro. Los escritos en los que definió su posición ante la filosofía fueron su *Estudio sobre el utilitarismo*, publicado en 1868, y su estudio crítico de la *Ideología* de Destutt de Tracy, contenido en su *Informe sobre la adopción del texto Ideología de Tracy por la Universidad Nacional*, publicado en 1870 y escrito en ese mismo año. En su formación filosófica entran tres elementos: racionalismo cartesiano, tomismo y filosofía escocesa.

Los primeros escritos filosóficos de Miguel Antonio Caro tuvieron un sentido polémico. Estuvieron dirigidos contra el benthamismo y contra el sensualismo de la escuela de Tracy, y en este sentido alcanzó plenamente sus objetivos. Refutó con éxito el hedonismo, el individualismo y el relativismo de la ética utilitaria y el sensualismo en la teoría del conocimiento.

La influencia de la filosofía positiva propiamente dicha se insinúa ya en la *Ciencia Social* obra proyectada pero nunca terminada de escribir por José Eusebio Caro, donde el nombre de Augusto Comte aparece citado por primera vez en la literatura filosófica de la Nueva Granada. José Eusebio Caro sólo alcanzó a desarrollar algunos capítulos. Manuel María Madiedo, quien tradujo el resumen que de la obra de Comte y Littré hizo el doctor Robinet, también fue influenciado por las ideas de Augusto Comte. Pese a lo anterior la influencia del comtismo fue escasa y no originó en Colombia una producción filosófica significativa.

El positivismo de Spencer tuvo una mayor influencia en Colombia por varias razones: 1. Era inglés, en ese momento se sentía una gran simpatía por los ingleses quienes habían ayudado en la causa de la independencia del dominio español, 2. El espíritu y los principios mismos de la filosofía spenceriana, “su concepción de la relatividad, su afirmación de lo incognoscible, la amplitud de su criterio político y su concepto de que la ciencia y la religión no son inconciliables, serenaban los espíritus fatigados de la esterilidad de una lucha sin tregua y sin piedad entre dos extremos igualmente dogmáticos”<sup>10</sup> y 3. Comte era en gran medida un espíritu conservador y romántico, Bentham un jurista burgués de ideas humanistas, pero Spencer era el apologista del industrial y del comerciante en la época heroica de la expansión del capitalismo moderno:

“En cuanto el positivismo significa espíritu cientista, es decir, pretensión de reducir todo conocimiento al modelo de las ciencias de la naturaleza y confianza ilimitada en la posibilidad de obtener soluciones científicas para todos los problemas humanos, una fuerte reacción antipositivista comenzó a insinuarse en las dos últimas décadas del siglo XIX. La crítica al benthamismo y a todos los matices de la filosofía positivista que había realizado Miguel Antonio Caro, se hizo desde el punto de vista de la filosofía clásica, de la filosofía “perenne”, y era, además, una crítica a sus fundamentos lógicos, no desde el punto de vista de la falibilidad de la ciencia, sino desde el ángulo de las limitaciones de una ciencia exclusivamente inductiva. La reacción antipositivista en esta dirección se prolongaría todavía hasta fines del siglo y estaría a cargo del movimiento neotomista desarrollado en el colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en torno a la figura de monseñor Rafael María Carrasquilla”<sup>11</sup>.

Paralelamente a esta tendencia surge otra tendencia cuyas ideas se nutrían del espíritu romántico representada en Colombia por José María Samper y Rafael Núñez. Sin embargo, la posición de cada uno tenía su sello personal. José María Samper se encuentra desengañado de la ciencia y busca refugio en la religión. Por el contrario, Rafael Núñez con mayor formación científica y filosófica, acepta los límites de la ciencia sin adoptar una actitud pesimista frente a ella y a la sociedad moderna.

Para Samper todas las promesas del positivismo habían resultado fallidas, estos pensamientos los expresa en su libro *Filosofía en cartera*, diario filosófico en el cual trató los más diversos temas de política, historia y filosofía en forma de aforismos y definiciones.

“La actitud de Núñez es más filosófica y más equilibrada que la de Samper. Afirma que los conocimientos científicos son relativos, no porque no tengan validez universal, sino porque se limitan a darnos conocimientos respecto a las relaciones espacio-temporales de los objetos. Pero las ciencias no pueden darnos conocimiento de lo absoluto, de

aquello que no cae bajo el dominio de los sentidos, y que sólo nos es accesible por medio del sentimiento, y sobre todo, del sentimiento religioso”<sup>12</sup>. Según Núñez, no hay que pedirle a la ciencia lo que no puede dar, y para restaurar el equilibrio espiritual del hombre hay que volver a otorgar sus derechos a la fe, a la religión. Adopta el escepticismo filosófico que no puede ser confundido con el escepticismo mundano o el cinismo social. El primero es constructivo y nos permite arribar a la verdadera fe. Este escepticismo se confunde con la actitud crítica, con el examen del conocimiento, con la fijación de los límites de la razón.

Núñez lideró el movimiento de Regeneración; fue él quien declaró finiquitada la Constitución radical de Rionegro y quien sentó las bases para la expedición de la Constitución de 1886. “La regeneración, sobre todo en las fuentes de pensamiento que lo fundamentó, se constituyó en una confluencia de tendencias: positivismo (representado por el propio Núñez), espiritualismo (evidente en José María Samper) y tradicionalismo (cuya materialidad viviente era M. A. Caro)”<sup>13</sup>.

Núñez expresó su pensamiento político en la fórmula: “regeneración administrativa fundamental, o catástrofe”. Salazar plantea que desde el punto de vista de las ideas filosóficas, el diagnóstico hecho por Núñez rebasó los supuestos del positivismo liberal de Spencer. Aunque en las fuentes de su pensamiento no aparezca explicitado, los supuestos mentales de Núñez están más cerca de Comte que de Spencer, en el cauce de una cierta “restauración”, cuyo beneficiario político fue el conservatismo y, desde el punto de vista filosófico, un tradicionalismo que evolucionó después del neotomismo, siendo su principal representante monseñor Rafael María Carrasquilla.

Otro crítico del positivismo fue Marco Fidel Suárez. Su ensayo *El positivismo* reúne una síntesis admirable por la claridad de las ideas, los argumentos de réplica que Balmes y Miguel Antonio Caro hicieron en su oportunidad al sensualismo. Las críticas de Suárez se refieren al positivismo de Comte y en particular a su ley de los tres estadios, (teológico, metafísico y positivo).

## **LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA A COMIENZOS DEL SIGLO XX**

Durante los últimos años del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, los estudios filosóficos estuvieron dominados en Colombia, según Rubén Sierra (1989), por el neotomismo que como reacción a las corrientes empiristas, en especial al positivismo, impuso Rafael María Carrasquilla desde su cátedra en el Colegio del Rosario.

El pensamiento colombiano se desarrolló, en este período, en torno al proyecto



conservador que dominó la política nacional a partir de la promulgación de la Constitución de 1886. Los nuevos dirigentes se empeñaron en restituir la influencia de la Iglesia sobre las instituciones del país.

Si el pensamiento colombiano del siglo XIX estaba dominado por la querrela benthamista, girando alrededor de una rica polémica entre la política y la religión, entre el positivismo y la neoescolástica, entre el utilitarismo y la moral cristiana, entre benthamismo y tradicionalistas, el final del siglo XIX se caracterizó por la hegemonía del pensamiento de la regeneración y el proyecto del partido conservador fundado en la neoescolástica: “proyecto que se opone a los abusos del radicalismo liberal y que queda definido en la Constitución de 1886. Esta organiza el país alrededor de un Estado central fuerte y del poder moralizador de la religión católica. La Constitución del 86 nos convierte en un país confesional católico. Parte del supuesto de que la fe católica es ‘el elemento esencial del orden público’.

De esta manera, se reconoce la neoescolástica como el pensamiento oficial del estado y se consolida la ‘mentalidad conservadora’ en el pueblo colombiano. También por esta razón la libre expresión del pensamiento llega a confundirse con una actitud antirreligiosa y, en cierto momento, atea. Atacar al Estado se confunde con atacar a la Iglesia y viceversa”<sup>14</sup>.

#### LA NEOESCOLÁSTICA

Para Rubén Sierra (1989), dos hechos históricos prepararon el ambiente para que se diera el auge del neotomismo: la Regeneración de Rafael Núñez y la promulgación de la encíclica *Aeterni Patris* de León XIII. Y el punto de confluencia de aquellos dos hechos fue la firma de el concordato en 1887 entre el gobierno de Colombia y el Vaticano, en el cual se concede a la Iglesia Católica el control del contenido de la enseñanza.

La restauración del tomismo, como filosofía cristiana, será la tarea de monseñor Rafael María Carrasquilla. Como filósofo se propuso obedecer el mandato de León XIII de restaurar el pensamiento de Santo Tomás, convirtiéndose en discípulo del cardenal Désiré Mercier. En 1882, en su ensayo *La ciencia cristiana*, se propone demostrar el carácter científico de la teología y la vigencia de la filosofía tomista.

Rafael María Carrasquilla, eclesiástico, educador y escritor, nació en Bogotá el 18 de diciembre de 1857. Antes de cumplir los 20 años y de ingresar al seminario escribió la *Vida de Pío IX*, un ensayo sobre Núñez de Arce y en el *Repertorio Colombiano* publicó una serie de artículos que pronto le dieron fama de escritor por su gran dominio de la literatura.

El 8 de septiembre de 1883 recibió la unción sacerdotal de manos del obispo de Popayán, Carlos Bermúdez. Además de ejercer el sacerdocio continuó escribiendo. En el *Papel Periódico Ilustrado* publicó varias biografías y artículos para el *Repertorio*



*Colombiano*. El 6 de Enero de 1889 fue elegido miembro de número de la Academia Colombiana de la Lengua.

En 1890 fue nombrado rector del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, ocupando este cargo por casi 40 años. El 7 de abril de 1896, Miguel Antonio Caro lo nombró ministro de instrucción pública, cargo que ocupó hasta el 10 de mayo de 1897, fecha en la que renunció.

En 1913 publicó *Sermones y discursos escogidos* y en 1914 *Lecciones de metafísica y ética*. Por su erudición el Papa León XIII le concedió el título de doctor en Teología. Fue director de la Academia de la Lengua desde 1910 hasta su muerte. En 1918 volvió a fundar el periódico *El Catolicismo*. Falleció el 18 de Marzo de 1930.

La influencia de Carrasquilla no sólo se limitó al campo de la filosofía: los gobiernos de la hegemonía conservadora encontraron en él a un verdadero ideólogo. Él pensaba que “así como la ciencia debe estar subordinada a la religión, igualmente la ideología política debe concordar con las doctrinas católicas. De aquí que su crítica al liberalismo parta de la incompatibilidad que encontraba entre las ideas defendidas por esta ideología y el catolicismo: para Carrasquilla, por ejemplo, toda ley viene de Dios y le resultaba inaceptable reconocer otros orígenes al derecho, como la costumbre, la voluntad popular o la razón. La superioridad de la Iglesia frente al Estado radica justamente en el origen divino de la autoridad, en que la Iglesia tiene un origen directamente divino que no tiene el Estado”<sup>15</sup>.

Daniel Herrera (1992), en su escrito *La Filosofía en Colombia contemporánea (1930-1988)*, ratifica lo planteado por Rubén Sierra sobre el ambiente confesional que se vivía a comienzos del siglo XX. La Iglesia ejercía un rígido control de la enseñanza en concordancia con el espíritu de la Constitución de 1886: “dentro de este contexto la enseñanza de la filosofía se reducía al estudio de un tomismo, interpretado, en buena parte, según las orientaciones de Balmes y de la primitiva Escuela de Lovaina”<sup>16</sup>.

#### **LA SECULARIZACIÓN DE LA FILOSOFÍA**

Daniel Herrera comenta en su artículo que la forma de estudiar los grandes filósofos de Occidente, en aquella época, era muy caricaturesca. Por ejemplo, en los exámenes de admisión a la universidad los candidatos eran obligados a demostrar la falsedad del positivismo, del determinismo científico y del evolucionismo. Sin embargo, reconoce que poco a poco se empezó a dar un proceso de secularización de la enseñanza de la filosofía, mencionando a los promotores de esta secularización: “Baldomero Sanín Cano, Carlos Arturo Torres, Julio Enrique Blanco, Agustín Nieto Caballero, Luis López de Mesa y Fernando González, entre otros, contribuyeron con su actividad y con sus escritos el proceso de secularización del pensamiento colombiano y al descubrimiento

de nuevos horizontes culturales con visiones del hombre, de la sociedad y de la realidad, diferentes a la visión unilateral defendida desde los claustros del Rosario y convertida en el fermento ideológico del régimen político existente”<sup>17</sup>.

Sierra comenta sobre Carlos Arturo Torres que en su libro *Idola Fori*, publicado en 1909, expresa la influencia que tiene Herbert Spencer en su pensamiento; sin embargo, su obra se destacó más en el campo de la historia de la literatura y de la sociología que en el de la filosofía. Y sobre Luis López de Mesa comenta que a él se le debe la secularización del pensamiento filosófico en Colombia. López de Mesa intenta una interpretación filosófica de la historia de Colombia y le presta gran atención a las ciencias con independencia de la autoridad católica.

Luis López de Mesa nació el 12 de octubre de 1884 en Donmatías, (Antioquia). Médico, psiquiatra, historiador, filósofo, internacionalista, en fin, humanista en todo el sentido de la palabra, jugó un importante papel en la vida nacional, en más de medio siglo, no sólo por la cantidad y calidad de sus obras que su polifacético talento legó a los colombianos, sino por el ejemplo moral de cristiana pulcritud y por sus realizaciones en el campo de la cultura<sup>18</sup>.

Herrera destaca los cambios que se comienzan a dar en el país a partir de la llegada al poder del partido Liberal. Entre 1930 y 1950, la filosofía conquista un estatuto autónomo dentro del saber y la cultura. “Una reforma de la educación de acuerdo con los siguientes criterios: el sistema educativo debe estar en armonía con las transformaciones económicas y sociales del país; la educación es función del Estado y, por consiguiente, no puede estar subordinada a la Iglesia; el conocimiento técnico y científico no debe estar supeditado a principios religiosos”<sup>19</sup>.

La expedición de la ley orgánica de la Universidad Nacional en 1936, permitió una transformación administrativa y académica de las universidades. “(...) propició la introducción de nuevos métodos, la intensificación del uso del laboratorio y de la biblioteca y, sobre todo, la discusión interdisciplinar de las ideas científicas y filosóficas del mundo contemporáneo. Un nuevo ambiente cultural se comenzó a vivir: la educación superior memorística, verbalista y elitista fue cediendo el paso a una educación investigativa y creativa”<sup>20</sup>.

Luis López adquiere algunas bases culturales en forma autodidacta leyendo por su cuenta en la biblioteca de su tío don Bartolomé López de Mesa. Posteriormente su familia se traslada a Medellín donde continúa sus estudios de bachillerato en el Liceo de Antioquia y los termina en el Colegio de San Ignacio, en 1905. Luego viaja a Bogotá a cursar estudios en la Escuela de Medicina, en la Universidad Nacional, la cual le otorgó el grado de doctor el 30 de noviembre de 1912. Practicó la medicina en la Clínica de Marly hasta 1916. En 1914 funda, junto con un grupo de intelectuales de su época, la célebre revista *Cultura*, en la cual publica sus primeros ensayos filosóficos.

En 1916 viaja López a los Estados Unidos a especializarse en psiquiatría en la Universidad de Harvard. En 1917 regresa a Colombia e inicia los estudios de psicología experimental y publica sus primeros trabajos de psiquiatría, lo mismo que dos obras literarias: *Iola* y *El libro de los apólogos*.

Sierra (1989), establece como punto de ruptura la década de los cuarenta con la aparición en nuestro medio del cultivo profesional de la filosofía y de cierta producción filosófica que se enmarca dentro de corrientes contemporáneas como la fenomenología o teoría pura del derecho. Más que una reacción crítica a lo existente fue un empezar de nuevo. El auge de la industria editorial en los países hispanoamericanos favoreció este despertar filosófico, lo mismo que las reformas educativas, ya mencionadas, emprendidas por los gobiernos liberales generaron un ambiente propicio para el debate y la divulgación de la filosofía contemporánea.

## **LAS REJILLAS DE APROPIACIÓN UTILIZADAS POR AGUSTÍN NIETO CABALLERO**

### *EL CONCEPTO DE REJILLA DE APROPIACIÓN*

En el libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*<sup>21</sup>, se busca reconstruir la historia de una práctica pedagógica cuyos fundamentos, métodos, fines y realidades no se parecen en mucho a la aparición y desarrollo de la Escuela Activa en los países donde se originó —Estados Unidos, Bélgica, Francia, Suiza y Alemania—. Para su análisis utilizan el concepto de “rejillas de apropiación”.

En el segundo volumen, capítulo 7, denominado “Apropiaciones de lo moderno, 1903- 1934”, los autores explican lo que entienden por rejillas de apropiación y analizan las transformaciones de la práctica pedagógica en Colombia, en el periodo señalado, desde la perspectiva de *las apropiaciones* y adecuaciones de la pedagogía activa y de los saberes *modernos*. Es decir que avanzan en un planteamiento sobre la forma como los intelectuales colombianos de comienzos de siglo leyeron a los pedagogos, psicólogos y demás representantes de los saberes “modernos”.

Utilizan el concepto de “rejillas de apropiación” porque la “pobreza en la producción científica nacional durante dicho periodo no posibilita un análisis de las condiciones de surgimiento de los conceptos, pero sí de las rejillas de su apropiación y su forma de circulación, más como discurso estratégico que como científico”<sup>22</sup>. Consideran que el estudio de las transformaciones del saber y de las prácticas pedagógicas en Colombia, desde comienzos de siglo hasta los años cincuenta encuentra uno de sus ejes centrales en el análisis de una serie de *apropiaciones selectivas y estratégicas* de elementos de la pedagogía activa y de los saberes denominados modernos. Esta ausencia de producciones nacionales ocasionó la apropiación acrítica de un conjunto de nociones y enunciados

bastante dispersos, además de una confusión de sistemas y teorías contradictorias bajo la figura de una conciliación ilusoria de incompatibles.

Para Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), el país produjo en este periodo, *ensayistas, popularizadores y aplicadores*, lo mismo que psicólogos de la educación que retomaban textos de Freud, Piaget, Pavlov, Wundt, Thordike y James, sin establecer sus diferencias y oposiciones para construir nuevas imágenes de la infancia y del funcionamiento de la psique. Retomaron también manuales de pedagogía que tenían como “modernos”, métodos de los más variados modelos pedagógicos, como los de Wickersham, Pestalozzi, Spencer, James, Decroly, Dewey, Montessori, Kerschensteiner, Meumann y Claparède.

Estas rejillas de apropiación provienen de la cultura pedagógica dominante en el país. Se constituyen en filtros estratégicos de naturaleza política, religiosa y filosófica que buscan proteger la vida cotidiana de la población de la influencia directa de las nuevas tendencias de la modernidad. Estas rejillas de apropiación obedecieron al juego de las pugnas partidistas y de grupos de poder de resistencias locales y nacionales y de proyectos diferenciados de los fines educativos del Estado.

Hay un elemento importante que se debe tener en cuenta en la sustentación que dan de las rejillas de apropiación que es una *apropiación selectiva y estratégica*. El hecho que *las rejillas de apropiación* sean de *selección* y además *estratégicas* le dan un carácter en parte de consciencia parcial del proceder. Constituyen una política. Un grupo de intelectuales colombianos, conocedores profundos de nuestra realidad, diseña una política civilizadora para un pueblo ignorante que debe ser modernizado en forma prudente.

Martha Herrera hace un diagnóstico de las condiciones en que se encuentra Colombia, diagnóstico que nos permite entender por que se hicieron necesarias las rejillas de apropiación. Herrera afirma lo siguiente sobre los comienzos del siglo XX en Colombia:

“Delante de las élites se levantaba un porvenir promisorio para la nación, —la que ellas acreditaban representar— , y frente al cual era preciso vencer algunos obstáculos para lograr la integración *definitiva* a la máquina del *progreso* y de la *civilización*. Fue en este momento que dirigieron la mirada hacia el conjunto de la población y se encontraron con una masa pobre y marginal que todavía no tenía acceso a la ciudadanía, que incomodaba con su presencia indigente en las calles, que representaba un peligro por sus vicios, enfermedades y, mucho más, por su potencial inconformismo social: hechos que representaban, sin duda, obstáculos al proyecto civilizador. De este modo, se comenzaron a crear mecanismos de intervención sobre esta población para obtener su control, procurando mayores beneficios sobre su trabajo, así como la legitimación del *establishment*. Se procuró su disciplinamiento social y homogeneización cultural, a través de la inculcación de comportamientos,

actitudes, normas y valores propios de las sociedades industriales. Dentro de las distintas modalidades concebidas para lograr el control social de la población, la educación se convirtió en un vehículo importante que pasó a ser privilegiado por las élites para la consecución de los objetivos propuestos”<sup>23</sup>.

Identifican Saldarriaga, Sáenz y Ospina, en el periodo de 1903 a 1934, tres rejillas de apropiación: “en primer lugar, *la desconfianza en el pueblo*, al cual se le consideraba una raza enferma, pasional, primitiva y violenta; esta desconfianza se territorializa de manera más evidente en la vida familiar de los pobres, la cual se rodea de múltiples sospechas en cuanto a su capacidad de formación moral de la infancia y regeneración de la raza. (...). En segunda instancia, una rejilla que se configura a partir de *la desconfianza en el individuo*, y que se evidencia en la exclusión de discursos y nociones referidas a la formación de una subjetividad autorreflexiva y con deseos e imaginarios individuales; (...). Por último, la regla de *la censura eclesiástica*, o autocensura, ante la autoridad de ésta, manifestada en la condena de teorías y práctica que contrariaran los dogmas defendidos por la Iglesia católica; esta rejilla determinaba simplemente las condiciones de posibilidad de las reformas educativas y pedagógicas”<sup>24</sup>.

A las tres rejillas de apropiación, agregan una cuarta. Esta rejilla se da especialmente a partir del primer gobierno de López Pumarejo (1934-1938), lo partidista y lo político influyen de forma mucho más clara y explícita en los debates sobre la educación pública y aun sobre las opciones pedagógicas. Esta nueva rejilla de apropiación la denominan: *rejilla de la conveniencia política y la coherencia de la pedagogía con los fines globales del partido de gobierno*. Los fines globales se refieren a los fines económicos, culturales, sociales y políticos. Identifican esta rejilla de apropiación en los discursos genéricos de los espacios institucionales como las instituciones médicas, educativas privadas, de formación de maestros, discursos estatales y políticas educativas, departamentales y nacionales que obedecieron al juego de las pugnas partidistas y de grupos de poder, de resistencias locales y nacionales.

### **EL CONCEPTO DE APROPIACIÓN**

En el prólogo, del libro que acabamos de comentar, Olga Lucía Zuluaga aclara un poco más el concepto de apropiación que utilizan los autores: “en efecto, gracias al presente estudio, podemos afirmar que apropiar es inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca

modelar, adecuar, retomar, coger utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento”<sup>25</sup>. Y más adelante, agrega: “en esta investigación, los autores plantean que las rejillas de apropiación provienen de diversos focos, uno de los cuales es la cultura pedagógica dominante. Esto es muy importante porque ahora se percibe, con más claridad, que la propia práctica pedagógica es activa y no pasiva en la apropiación. Ellos demuestran cómo la apropiación no consiste sólo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega. En este sentido, se reconoce de entrada que los saberes y las prácticas no desaparecen de golpe cuando un gobierno promulga su política educativa. Los saberes y las prácticas son fuerzas que interceptan los dispositivos gubernamentales, como también, por supuestos, son segmentos que el poder siempre busca conducir o reorientar para sus fines”<sup>26</sup>.

El origen teórico del concepto de apropiación de Saldarriaga, Ospina y Sáenz se puede ubicar en los planteamientos de Olga Lucía Zuluaga en su libro *Pedagogía e historia*, sin embargo, encontramos un buen complemento y profundización del concepto en el libro *El mundo como representación (Historia cultural: entre práctica y representación)*, del historiador Roger Chartier, quien representa la cuarta generación de los *Annales*, es director del Centro de Investigaciones Históricas del CNRS y coeditor con Georges Duby de la *Historia de la vida privada*.

El libro de Chartier, anteriormente citado, contiene nueve textos que fueron publicados entre 1981 y 1991 y pertenecen a diversos géneros de la escritura histórica: el estudio de un caso concreto, el comentario, el balance historiográfico, la reflexión metodológica. Aquí nos vamos a referir al primer texto *Historia intelectual e Historia de las mentalidades. Trayectorias y preguntas*. Este texto fue publicado en una versión inglesa en *Modern european intellectual history (Reappraisals and new perspectives)*, en Cornell University Press, en 1982, p.p. 13-46).

Para Roger Chartier, más allá de los métodos de análisis o de las definiciones disciplinarias, las posturas fundamentales de los debates actuales conciernen a las divisiones esenciales que hasta el momento eran admitidas por todos. Estas divisiones se expresaban generalmente a través de parejas de oposiciones (culto/ popular, creación/consumo, realidad/ficción, etcétera.), se constituían como la base común y no problemática sobre la cual podían apoyarse las maneras de tratar los objetos de la historia intelectual o cultural. Sin embargo, estas mismas divisiones se convirtieron en el objeto de cuestionamientos, convergentes, si no idénticos.

Todas las formas culturales donde los historiadores reconocían la cultura del pueblo aparecen hoy como conjuntos mixtos que reúnen, en una complejidad, difícil de resolver, elementos de orígenes diversos. Chartier coloca el ejemplo de “la Biblioteca Azul”. La

literatura de la Biblioteca Azul es producida por profesionales de la escritura y de la imprenta francesa, pero a partir de procedimientos de reestructuración, adecuaciones y comportamientos, a que someten los textos eruditos, éstos dejan de serlo. Por medio de la compra más o menos masiva, los lectores indican sus preferencias y en esta forma están en posición de modificar la producción de los textos.

Según Chartier, “estas constataciones sólo nos alejan en apariencia de la historia intelectual y por dos razones: la primera, porque es obvio que la cultura de élite, está constituida, en gran parte, por un trabajo operado sobre materiales que no le son propios. Es un mismo juego sutil de apropiación, de reemplazo, de cambios de sentido que cimienta, por ejemplo, las relaciones entre Rabelais y la ‘cultura popular de la plaza de mercado’ o entre los hermanos Perrault y la literatura oral”<sup>27</sup>.

La segunda razón, el hecho de poner en duda la pareja erudito/popular nos lleva a otra distinción que los historiadores de las ideas o de mentalidades consideran fundamentales: la oposición entre creación y consumo, entre producción y recepción. Quienes aceptan esta distinción el consumo cultural lo oponen a la creación intelectual: pasividad contra invención, dependencia contra libertad, alienación contra consciencia. A partir de esta distinción surge una partición disciplinaria entre el estudio de la difusión intelectual y la producción intelectual. Esta separación radical entre producción y consumo nos conduce a postular que las ideas o las formas poseen un sentido intrínseco, totalmente independiente de su apropiación por un sujeto o un grupo de sujetos. En esta forma el historiador introduce su consumo y lo erige en categoría universal de interpretación.

Para Roger Chartier “restituir esta historicidad exige en primer lugar que el ‘consumo’ cultural e intelectual sea considerado como una producción que no fabrica ningún objeto concreto pero constituye representaciones que nunca son idénticas a aquellas que el productor, el autor o el artista ha empleado en su obra”<sup>28</sup>. Este planteamiento se puede apoyar en la definición que M. de Certeau da del consumo cultural: “a una producción racionalizada, ruidosa y espectacular, corresponde *otra* producción calificada de ‘consumismo’. Esta es astuta, está dispersa, pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, puesto que no señala con productos propios sino en *formas de emplear* los productos impuestos por un orden económico dominante”<sup>29</sup>.

Definir como “otra producción” el consumo cultural, nos permite entender el carácter de las rejillas de apropiación que Saldarriaga y Sáenz identifican para comprender la forma como los intelectuales de las primeras décadas del siglo XX se apropian de las teorías pedagógicas de la época y de los saberes modernos que empiezan a llegar a Colombia. Pero esta apropiación no sólo se da en la lectura de los textos sino en la forma como son puestos en práctica. Don Agustín Nieto Caballero no se limita a leer las teorías de la Escuela Nueva, sino que las pone en práctica, en el Gimnasio Moderno



y en el sistema educativo colombiano. No las pone en práctica tal como le llegan sino que hace una selección consciente, les aplica una rejilla.

“Concebidos como un espacio abierto a múltiples lecturas, los textos (pero también todas las categorías de imágenes) no pueden ser captados ni como objetos de los cuales bastaría señalar la distribución ni como entidades cuya significación estaría clasificada sobre el modelo universal, sino considerados en la red contradictoria de las utilizaciones que los fueron constituyendo históricamente”<sup>30</sup>.

**Cuadro 2. Rejillas de apropiación utilizadas por intelectuales colombianos en las primeras décadas del siglo XX**

<b>Rejillas</b>	<b>Usadas entre 1903 y 1934</b>	<b>Usadas entre 1934 y 1938</b>
1°. La desconfianza en el pueblo	X	
2°. La desconfianza en el individuo	X	
3°. La regla de la censura eclesiástica, o autocensura, ante la autoridad de la iglesia católica	X	
4°. La conveniencia política y la coherencia de la pedagogía con los fines globales del partido de gobierno		X

#### *LA NOCIÓN DE LO MODERNO Y LOS SABERES MODERNOS*

Entre 1900 y 1934, dentro del cuerpo documental que estudiaron, se presenta con regularidad sistemática la noción de lo moderno, la cual era entendida como símbolo de una nueva era que, más que construir sobre el pasado, pretendía romper con lo viejo, con lo tradicional y con lo clásico. Los temas y saberes que eran calificados de tradicionales o viejos eran: la gramática, el pensamiento especulativo, las preocupaciones por la interioridad y la esencia del ser humano, los modelos lógicos del conocimiento, las facultades del alma y la teología.

El criterio de selección de las apropiaciones no provenía, según los autores, de las prácticas, tampoco del discurso científico o filosófico, ni se sometía a sus reglas, sino de la noción amplísima, confusa y movible de modernidad. Para algunos intelectuales y pedagogos del periodo estudiado, la noción de modernidad abarcaba innovaciones discursivas que provenían del siglo XVII, y para otros se circunscribía a las prácticas pedagógicas y sociales fundamentadas en los saberes modernos de vocación experimental.



Este discurso de lo moderno que entendía que había una unidad entre lo físico, lo moral y lo intelectual, predominó en las propuestas de reforma de la pedagogía y de la educación pública, así como en las nuevas prácticas de formación del magisterio hasta mediados de los años treinta, periodo en el cual la apropiación progresiva de nuevos saberes sociales, como la antropología y la sociología, y de la pedagogía activa de John Dewey, le contrapuso nuevos métodos de enseñanza, pero particularmente nuevas estrategias de formación de la infancia y nuevas finalidades para la educación pública.

En *el campo de los saberes modernos*, los autores distinguen cuatro clases de saberes apropiados en dicho periodo:

1. *Los saberes modernos propiamente dichos*: La psicología científica, la medicina, la fisiología experimental, la psiquiatría, la administración científica, la sociología y la antropología.
2. *Los saberes reactualizados de los siglos XVII y XVIII*: las nociones de degeneración racial y determinismo geográfico.
3. *Los saberes reactualizados de mediados del siglo XIX*: la filosofía evolucionista y educativa de Herbert Spencer y
4. *Saberes que hoy tienen actualidad*: el marxismo, el relativismo cultural, el psicoanálisis, la epistemología constructivista, la psicología funcional y la conductista, entre otras.

Además de estos saberes mencionados, según los autores, se utilizaron y se citaron en los discursos de reforma pedagógica y en la justificación de nuevas políticas y programas educativos, *enunciados* de: médicos, higienistas, biólogos, fisiólogos, economistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, políticos, legisladores, criminalistas y pedagogos de diversos países.

Los autores plantean que las normas de formación de las nuevas generaciones y el gobierno de los pobres fueron protegidas de algunos aspectos de la modernidad por este conjunto de rejillas o filtros estratégicos, rejillas de apropiación provenientes de la cultura pedagógica dominante en el país.

### **REJILLAS DE APROPIACIÓN DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO**

En el presente trabajo de investigación al analizar la obra de don Agustín Nieto Caballero identificamos que él también usó algunas “rejillas de apropiación” en la divulgación y apropiación de la pedagogía de la Escuela Nueva, en el periodo estudiado por los autores anteriormente citados.

En el proceso de apropiación de la pedagogía de la Escuela Nueva, Agustín Nieto

utilizó una serie de rejillas de apropiación, unas generales que compartió con sus contemporáneos y otras que tuvieron su sello personal. Utilizar rejillas de apropiación significa lanzar una red que retoma ciertos conceptos y prácticas pero deja escapar otros. ¿Cuáles fueron esas rejillas de apropiación?

De las cuatro rejillas que identifican Sáenz, Saldarriaga y Ospina, podemos retomar dos que consideramos Nieto Caballero compartió con sus contemporáneos:

1. “*La regla de la censura eclesiástica, o autocensura*, ante la autoridad de ésta, manifestada en la condena de teorías y prácticas que contrariaran los dogmas defendidos por la Iglesia católica”<sup>31</sup>.
2. *La rejilla de la conveniencia política y la coherencia de la pedagogía con los fines globales del partido de gobierno*. Los fines globales hacen referencia a los fines económicos, culturales, sociales y políticos.

La primera rejilla, es decir, la de *la censura eclesiástica o autocensura* afecto por igual a la educación y a los intelectuales colombianos en las primeras tres décadas del siglo XX. Es precisamente por esta rejilla que Agustín Nieto se autocensuró para expresar abiertamente la influencia recibida de la pedagogía deweyana, pedagogía que promulgaba la libertad de cultos en la escuela y, más que eso, el laicismo.

A pesar de que Agustín Nieto Caballero consideraba que la pedagogía de la Escuela Activa era neutra, es decir, podía ser aplicada en cualquier país sin importar su credo religioso, era consciente de que en Colombia por predominar el catolicismo debía enseñar en el Gimnasio Moderno la religión católica, junto con los métodos activos, si no quería tener problemas con las autoridades eclesiásticas. Pese a su autocensura tuvo problemas con ellas y fruto de su polémica fue su libro *Sobre los problemas de la educación nacional* (1924). Producto de esta autocensura fue también el no haber organizado un colegio mixto en el Gimnasio Moderno. Creó un colegio para varones por que la Iglesia Católica veía con muy malos ojos los colegios mixtos. Sin embargo tuvo problemas con la Iglesia por que en el Gimnasio enseñaban simultáneamente profesores y profesoras.

La iglesia combatía en esa época la filosofía pragmática, el comunismo y el protestantismo. Esta fue una de las razones por las cuales Nieto Caballero, en sus primeros escritos (1915-1923), trató de no hacer explícita su simpatía por la filosofía y pedagogía de John Dewey. Por esta razón adoptó para la organización del Gimnasio Moderno tres pedagogos de la Escuela Nueva: Montessori, Decroly y Helen Parkhurst y en esta forma no necesitó mencionar a Dewey. Estos autores le permitieron organizar la primaria y la secundaria del colegio. Montessori retomó algunos elementos pedagógicos de John

Dewey, los cuales fueron puestos en práctica en las aulas del colegio. Por ejemplo, adecuar el tamaño de las mesas y asientos del salón de clases al tamaño y fuerza de los niños. Por otra parte Helen Parkhurst se inspira en la educación personalizada que propone Dewey para poner en práctica su Plan Dalton.

La segunda rejilla, la de la conveniencia política y la coherencia de la pedagogía con los fines globales del partido de gobierno, le permitió poner en práctica su reforma educativa inspirado en la filosofía y pedagogía de John Dewey. Esta rejilla pudo ponerla en práctica a partir del momento en que el partido liberal regresa al poder, en la década del treinta.

A pesar de que Nieto Caballero no estaba de acuerdo con mezclar el partidismo con la actividad educativa, fue considerado en su momento como el representante más eminente, en el campo educativo, del partido liberal. Cuando en 1930, el partido liberal recupera el poder, Nieto Caballero es llamado a colaborar en el Ministerio de Educación para que impulsara la reforma educativa como inspector de la Escuela Primaria y Normalista. En este momento pudo abiertamente poner en práctica la pedagogía de John Dewey en los programas oficiales de la educación primaria y posteriormente en la Escuela Normal Superior en la formación de licenciados investigadores.

En relación con la rejilla de *la desconfianza en el individuo*, y que se evidencia en la exclusión de discursos y nociones referidas a la formación de una subjetividad autorreflexiva y con deseos e imaginarios individuales, no se da definitivamente en Agustín Nieto Caballero por su formación en la pedagogía de John Dewey, quien considera que una de las tareas de la escuela desde los primeros años es enseñar a pensar por sí mismo y consideraba que el niño está en capacidad de aprender a pensar. Se podría decir que en Nieto se da en su lugar la rejilla contraria. Es decir, que una tercera rejilla de apropiación en Nieto es la de *la confianza en el individuo*.

3. *La rejilla de la confianza en el individuo*, en el niño, en quien se debe formar desde temprano una subjetividad autorreflexiva y con deseos e imaginación. Formar una individualidad que “piense por sí misma”, en una relación de respeto mutuo maestro-alumno. Dicha relación es respaldada por una disciplina de confianza. Es precisamente esta rejilla la que posibilita la apropiación del pensamiento de Dewey, en particular de su concepción de educación, de la relación pedagógica y posiblemente de su concepto de *activo*.

Respecto a la rejilla: *la desconfianza en el pueblo*, al cual se le consideraba una raza enferma, pasional, primitiva y violenta, no jugó un papel significativo en el pensamiento de Agustín Nieto Caballero<sup>32</sup>. Esta rejilla la podríamos sustituir por una cuarta rejilla: *la desconfianza en la adecuada formación pedagógica de los maestros colombianos, tanto laicos como religiosos*.

4. *La rejilla de la desconfianza en la adecuada formación pedagógica de los maestros colombianos, tanto laicos como religiosos.*

Desde los primeros años del Gimnasio, don Agustín Nieto Caballero buscó capacitar a sus profesores enviándolos a estudiar al exterior o invitando al país pedagogos extranjeros de prestigio (por ejemplo a Ovidio Decroly), porque consideraba que los profesores no estaban preparados adecuadamente para poner en práctica la Escuela Nueva. Para solucionar este problema propone la traída de misiones pedagógicas extranjeras, propuesta que cristaliza con la llegada de la Misión Alemana. Organiza cursos de capacitación para el magisterio que culminan con la fundación de la Escuela Normal Superior. Esta rejilla de apropiación le traerá serias dificultades al desautorizar a los hermanos cristianos como educadores.

5. Una quinta rejilla de apropiación la conforma el propio colegio *Gimnasio Moderno de Bogotá*, el cual desde su creación se constituyó en el laboratorio pedagógico de Agustín Nieto, en forma semejante como la Escuela-laboratorio fue para Dewey en Chicago. Sus lecturas, adquisiciones, proyectos giraron desde entonces alrededor del Gimnasio Moderno, a tal punto que Olegario Negrín puede afirmar que: al establecer el cuadro completo del profesorado desde sus comienzos, se pueden delimitar algunas relaciones e influencias de pedagogos extranjeros en su pensamiento<sup>33</sup>. La lectura del pensamiento de John Dewey se hizo desde un principio en función de ponerlo en práctica en la organización y orientación pedagógica de dicho colegio.

El hecho de que Nieto Caballero hubiera utilizado el Colegio como el sitio de experimentación de la pedagogía activa de diversos pedagogos de la Escuela Nueva con el objeto de adaptarla a nuestras condiciones, tuvo el efecto de rejilla de apropiación en la medida en que eliminó algunas prácticas y enriqueció otras de tal forma que no fueran contraproducentes en el medio social y político del momento en nuestro país.

**Cuadro 3. Rejillas de apropiación utilizadas por Agustín Nieto**

Rejillas de apropiación de Agustín Nieto	Forma de expresarse	Algunas rejillas de apropiación utilizadas por los intelectuales colombianos
1°. La regla de la censura eclesiástica, o autocensura, ante la autoridad de la iglesia católica.	-Fundó el Colegio Gimnasio Moderno sólo para varones. -Solicitó el nombramiento de un capellán que enseñara la religión católica. -Ocultó su simpatía por la filosofía de John Dewey.	X
2°. La conveniencia política y la coherencia de la pedagogía con los fines globales del partido de gobierno.	-Nieto es nombrado por el gobierno como inspector de Normales y Escuela Primaria -Impulsa una reforma educativa con el Ministro de Educación del momento.	X
3°. La rejilla de la confianza en el individuo.	-Se identifica con la Escuela Activa partidaria de formar un niño autónomo. -Divulga la disciplina de convivencia en el colegio. -El niño debe aprender a pesar por sí mismo.	
4°. La rejilla de la desconfianza en la adecuada formación pedagógica de los maestros colombianos, tanto laicos como religiosos.	-Critica la mala preparación de los maestros colombianos. -Producto del debate, escribe su libro <i>Sobre los problemas de la educación nacional</i> .	
5°. El colegio Gimnasio Moderno de Bogotá.	-Fue el colegio laboratorio donde experimentó y se apropió de la concepción de la Escuela Nueva, en particular de Montessori, Decroly y Helen Parkhurst.	

### **INFLUENCIA DE ALGUNOS FILÓSOFOS EN LA OBRA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO**

En este punto no nos vamos a referir al filósofo y pedagogo John Dewey debido a que en el capítulo 5° nos ocuparemos ampliamente de la apropiación que Nieto hizo de su obra.

El artículo titulado “Espíritu de la universidad” recoge el discurso pronunciado por don Agustín Nieto Caballero, en el mes de febrero de 1939, como rector de la Universidad Nacional, con motivo de la apertura de actividades de dicha universidad.

En él alude a los orígenes de la universidad en la antigua Grecia. Inicia describiendo y comparando la apariencia ostentosa de Pitágoras, uno de los primeros profesores de enseñanza superior en relación con Sócrates, descalzo y vestido con una túnica sencilla. Al primero sus discípulos lo escuchaban en silencio tratando de memorizar sus enseñanzas, el segundo, por el contrario dialogaba con los jóvenes en la calle, a quienes le manifestaba su aparente ignorancia. Con este comentario Nieto Caballero expresa la influencia que en él produjo el pensamiento y la pedagogía del filósofo Sócrates. Además quería mostrar lo que era la escuela tradicional donde el salón de clase era un auditorio y lo que es la escuela moderna donde el salón de clase es un laboratorio, un permanente diálogo entre profesor y discípulos.

Nieto Caballero se refería en dicho discurso al método de Sócrates: “su método era fingir que lo ignoraba todo. Interrogaba constantemente. Si en las respuestas notaba arrogancia, complacía en llevar al absurdo a quien así le respondía. Usaba el sarcasmo, la fina ironía, hasta lograr siempre acosar en el ridículo a su impertinente contendor. De esta manera se burló, uno a uno, de todos los sofistas de Atenas. Si, por el contrario tropezaba con gente humilde o con aquellos que realmente anhelaban saber, entonces, sin cambiar el método, haciéndoles preguntas, les llevaba, mediante sugerencias, a encontrar la verdad con el esfuerzo individual, a desarrollar ampliamente la propia personalidad. Lo importante para él era hacer pensar, hacer discurrir, hacer llegar al conocimiento por medio de la reflexión. Pedía que antes de llenar la mente de nociones no entendidas se formara el criterio. Pensaba que sin juicio, no puede haber conocimiento consciente ni acción verdaderamente libre.

Oponiéndose al sistema que toma al alumno como ser pasivo, como ser inerte, en el que se incrustan y estampan conocimientos, el método socrático toma al alumno como ser activo, como ser en continuo desarrollo, que observa, que investiga, en compañía de un amigo a quien da el nombre de maestro”<sup>34</sup>. Para Nieto Caballero la mayéutica socrática era pues un buen método para enseñar a pensar y fue el método que utilizó en el Gimnasio Moderno para instaurar la disciplina de confianza y el gusto por saber de sus alumnos.

Como lo comentamos en el primer capítulo, Agustín Nieto reconoce como otro de sus maestros más venerados a Henri Bergson, a quien tuvo la oportunidad de escuchar cuando estudiaba en París y posiblemente en sus posteriores viajes al viejo continente.

Henri Bergson nació en París en 1859 y murió en los primeros días del mes de enero en 1941. Fue profesor en diversas instituciones educativas de Francia y desde 1919 fue profesor del College de France. Kant pone como términos comparables y paralelos el espacio y el tiempo: “Bergson reacciona enérgicamente contra esto, y lo opone. El espacio es un conjunto de puntos, de los cuales se puede pasar a otro cualquiera; el

tiempo, en cambio, es irreversible, tiene una *dirección*, y cada momento de él insustituible, irremplazable, una verdadera *creación*, que no se puede repetir y a la que no se puede volver. Pero este tiempo bergsonianos no es el del reloj, el tiempo espacializado, que se puede contar y que se representa en una longitud, sino el *tiempo vivo*, tal como se representa en su realidad inmediata de la conciencia: lo que se llama *duración real*, la *durée réelle*. El espacio y el tiempo son entre sí como la materia y la memoria, como el cuerpo y el alma, responden a dos modos mentales del hombre, que son radicalmente distintos, y aun opuestos en cierto sentido: el pensamiento y la intuición”<sup>35</sup>.

Bergson desarrolla un concepto de intuición que no podemos confundir con el de Pestalozzi: “el movimiento *real*, tal como se ve desde dentro, cuando muevo un brazo es algo *uno, continuo y vivo*. El pensamiento lo esquematiza, lo fija en conceptos y lo para; le quita, justamente una movilidad. Sólo la *intuición* es capaz de aprender la *duración real*, el movimiento en su inmediatez verdadera, la vida, en suma. La intuición es capaz de captar la movilidad, de penetrar en el proceso mismo del moverse y en el tiempo vivo, antes de petrificarlo en conceptos.

La inteligencia tiene su aplicación en la materia, y por eso en la ciencia, y la intuición se adapta, en cambio, a la vida. Bergson pone esta facultad en relación con el *instinto*, esa maravillosa adaptación no conceptual del animal a los problemas vitales”<sup>36</sup>.

Entre las obras más importantes escritas por Bergson tenemos: *Materia y memoria*, *Datos sobre la conciencia*, *La evolución creadora* (1907), *Energía espiritual*, *El pensamiento y lo movable*, *Duración y simultaneidad* y *La risa*.

En su libro *La evolución creadora* describe los cambios efectivos introducidos en el universo por el *élan vital*. Afirma Bergson: “una corriente intensa de vida atraviesa el mundo material y viene a culminar en el hombre, en el alma humana, que es la prolongación terminal, la suprema expresión de esa vida. También este aliento vital escapa por definición a los métodos de la inteligencia discursiva. La biología moderna está realizando los mayores esfuerzos para apoderarse de ese *quid* esencialmente inaprensible que es la vida. Esfuerzos vanos, porque su mayor éxito es adquirir noticia, ora de una forma nueva, ora de una función inédita, ora de una similitud original entre formas o funciones que parecían en absoluto inconciliables. Pero los métodos de la biología no consiguen descubrir más que lo que hay de material en la vida, lo que hay en ella de expresable en términos de extensión: formas, funciones, caracteres visibles. Más no se puede confundir la vida con la concreción material en que se manifiesta, con la vestidura en que se encierra [...]. La vida es también movimiento indivisible y continuo y el alma humana no es más que una etapa, la última y más intensa, de ese prodigioso aliento que comienza en el humilde protoplasma y se esparce por toda la naturaleza en espléndidas creaciones”<sup>37</sup>.

Agustín Nieto Caballero retoma de Bergson su antipositivismo y el amor a la vida. En un artículo, escrito en diciembre de 1955 y preparado a petición de la Organización de Estados Americanos (OEA), con destino al Seminario de Educación Primaria que se reunió en La Habana, titulado *Problemas y deberes del maestro*, en el capítulo II, “El maestro y su preparación”, Nieto Caballero escribe lo siguiente: “por otra parte, la psicología de laboratorio, aun cuando obra frente a la realidad, es una realidad que está colocada artificialmente. La observación directa de la vida: he ahí lo que mejor puede darnos la clave cierta para conocer las tendencias e inclinaciones del niño. Sólo en casos de excepción hemos de apelar al consultorio del psiquiatra.

Al maestro exijámosle conciencia plena de su responsabilidad, interés por la obra que va a desarrollar, cariño por la niñez, amabilidad en la expresión, pero seamos parcos con él en requerimientos técnicos, que muchas veces sólo se traducen en pedantería y sequedad del corazón”<sup>38</sup>.

Y más adelante Nieto Caballero agrega: “todo educador debe tener una filosofía, desde luego que la educación implica cierta teoría de la vida, determinado propósito, clara orientación. Pero el educador no debe ser propiamente un filósofo. La educación es filosofía en acción, es ideal que tiende a realizarse. Pudiéramos decir que la educación es filosofía aplicada. El filósofo es ante todo un contemplativo; es en su cerebro donde se desarrolla toda su acción. El educador, por el contrario, es, forzosamente, un realizador. Su tarea sólo puede cumplirse cabalmente cuando él siente profundo y activo interés por la juventud, cuando convive con ella, cuando hace suyos los problemas que la preocupan y agitan. Sólo es maestro de verdad, decía San Agustín, aquel que está dentro del alma de su discípulo”<sup>39</sup>.

En su discurso en conmemoración de los cincuenta años de fundación del Gimnasio Moderno, Nieto Caballero expresa su admiración por el filósofo Bergson: “pasemos de largo los primeros años de ese contacto con el extranjero, y llegamos a París. Eran los días en que Henri Bergson congregaba en su cátedra del colegio de Francia, no sólo a los severos estudiantes de filosofía sino a todo el mundo elegante de la llamada por antonomasia Ciudad Luz. Puede decirse que allí, frente a sus alumnos, construyó el ilustre filósofo sus grandes libros: *Materia y memoria*, y *La evolución creadora*. Al conmemorar su centenario, cómo es de grato y de justo recordarlo. Muerto Spencer, el centro de la filosofía europea había pasado a sus manos. Bergson era un poeta, y un artista. El éxito mundano de sus sabias disertaciones se debía a la magia de su personalidad. Hablaba con voz pausada, como si adrede expresara con difícil facilidad su pensamiento. Daba la impresión de estar creando cada vez, delante del auditorio, sus ideas. Si decía “energía”, las dos manos se crispaban; si hablaba de intuición se convertían en alas; tan pronto expresaban afirmación, como cautela, sorpresa, como seguridad. Prodigioso escultor de la palabra, la palabra era modelada por él a su antojo. De sus labios salía un surtidor de bellas imágenes, de inesperadas



metáforas. Sus discípulos, y las damas del gran mundo que se apresuraban a buscar cada tarde sitio entre ellos, quedaban desde el primer momento cautivados, quizás aún más que por la profundidad de los conceptos, por la manera como eran expresados. Jamás los oyentes, que a lo largo de cuatro años le seguimos, dejamos de oír cosas nuevas y hermosas. Asistir a una cátedra era presenciar un soberbio espectáculo de fuegos artificiales de la inteligencia”<sup>40</sup>.

La influencia de algunos intelectuales y filósofos españoles sobre el pensamiento de Nieto Caballero se puede establecer en relación con su concepto de cultura. En el artículo escrito por él y denominado *El porvenir de la cultura*, aparecido en la revista América de junio de 1947, se refiere a la reunión convocada por el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, donde se trató sobre el concepto de cultura y los efectos negativos de la especialización en la adquisición de una cultura general y humanística.

Nieto Caballero expresa lo siguiente al respecto: “por otra parte si todos nos especializamos, si todos nos convertimos en simples elementos de la maquinaria social, ¿quién podrá ocuparse de la cultura general? Habrá que crear lo que Augusto Comte llamaba la especialidad de la generalidad. Sin esta especialidad no podrá haber avances en la cultura, porque la cultura no podrá ser creada ni por los especialistas ni por las masas incultas. Sólo podrán crearla los hombres que teniendo una amplia visión de todas las cosas espirituales realicen una función de equilibrio, de armonía y de coordinación”<sup>41</sup>.

Entre los intelectuales y filósofos españoles que asistieron a la reunión Nieto Caballero menciona a: García Morente, Madariaga, Marañón, Unamuno y Fernando de los Ríos.

“El profesor Manuel García Morente, hablando de la crisis que sufre la cultura en la hora actual, achaca a la ciencia, a la estricta división del trabajo, a la especialización restringida, la causa de este mal. El especialista no tiene ya tiempo de preocuparse por la cultura general; se enclaustra dentro de su especialización, se convierte en un simple ropaje de esta compleja maquinaria actual, y pierde todo contacto con los conocimientos que nada tiene que ver directamente con su oficio. Así, nos dice el profesor García Morente, podemos afirmar que jamás fueron tan ignorantes los hombres como ahora dentro de esta *barbarie de la especialización*. Ya el hombre no es la máquina que piensa sino el engranaje que se mueve”<sup>42</sup>.

Agustín Nieto Caballero también se refiere a los planteamientos de don Miguel de Unamuno, quien asiste a dicha reunión en Madrid y será la última reunión a la que asista el filósofo pues, en ese mismo año de 1936 fallece. Miguel de Unamuno y Jugo nació en Bilbao, desde donde se traslada a Madrid para cursar estudios universitarios de filosofía y letras. Tras concursar a varias cátedras, obtuvo la de lengua y literatura Griega en la Universidad de Salamanca. En 1900 fue nombrado rector de esa Universidad,

cargo que mantuvo hasta 1914. Sus enfrentamientos con el dictador Primo de Rivera le llevaron al exilio en Fuerteventura (Canarias), París y Hendaya, en 1924 y 1930. Proclamada la Segunda República en 1931, volvió a Salamanca, donde es nombrado nuevamente rector. Su oposición a la rebelión militar de Franco le supuso un arresto domiciliario hasta su muerte, ocurrida unos meses después. Es posible que para asistir a la reunión anteriormente mencionada en Madrid, haya tenido que pedir un permiso especial. Unamuno tuvo una vastísima producción intelectual, literaria y periodística. Entre los libros pedagógicos se pueden citar los siguientes: *De la enseñanza superior en España (1899)*, *Lo que ha de ser un rector en España (1914)*, *La enseñanza universitaria (1905)* y *Amor y pedagogía (1902)*<sup>43</sup>.

Nieto Caballero recoge las palabras pronunciadas por Unamuno: “lo que necesitamos no es tanto la paz como el reposo, porque esta paz sin reposo en que ahora vivimos es inaceptable, y se quejaba el ilustre maestro de esta enfermedad de la velocidad que todo lo destruye ahora. Falta la holganza constructiva. Pensar velozmente no es pensar. Y defendía Unamuno con su habitual originalidad la tradición española de la reunión en el café. La verdadera universidad popular de España, decía, son los cafés”<sup>44</sup>.

Para Unamuno la cultura no es una acumulación de conocimiento sino una tensión espiritual que nos hace capaces no solamente de crear sino de gozar de las creaciones. La gracia de la inteligencia, la agudeza del espíritu, surgen espontáneamente de esa cultura general que embellece y adorna nuestro espíritu.

Nieto Caballero sintetiza lo discutido en dicha reunión planteando que tres son los grandes peligros para el porvenir de la cultura: 1º. El peligro de la especialización y de la estandarización. 2º. La fatiga por el abuso del esfuerzo intelectual y 3º. El desconcierto que resulta por la ausencia de directivas claras para la acción. Contra estos tres peligros hay que estar alerta desde los propios claustros de la escuela elemental. “Al niño hay que hacerle sentir que el sabio en el laboratorio no es simplemente un técnico, anota madame Curie. ‘El es también un niño colocado en frente de los fenómenos de la naturaleza que lo impresionan como un cuento de hadas. Los progresos científicos no se reducen ciertamente a meros mecanismos, a máquinas, a engranajes, que por otra parte tienen también su belleza. En un laboratorio hay también riesgos y espíritu de aventura’. Sin curiosidad no puede haber sabiduría”<sup>45</sup>.

En resumen, para Nieto Caballero la cultura debe ser en todo lugar una potencialidad. Debemos estar atentos a su potencialidad. Debemos cuidar que las condiciones y los ambientes sean favorables a su desarrollo y florecimiento. El bien común no lo logramos sino con la cooperación de todos. Sólo la cultura universal podrá salvarnos. Nada podrá tener vida si se aísla. El aislamiento es la desintegración y la muerte.

## LA EDUCACIÓN MORAL EN DURKHEIM Y NIETO CABALLERO

### EMILIO DURKHEIM Y LA EDUCACIÓN MORAL

Puede considerarse a Emilio Durkheim (1858-1917) como uno de los dos principales fundadores de la moderna teoría sociológica; el otro fue un contemporáneo suyo, algo más joven; Max Weber. Durkheim nació en la ciudad de Epinal, en los Vosgos, no lejos de Estrasburgo. Asistió a la famosa *Ecole Normale Supérieure* de París. En un principio estudió filosofía, pero poco a poco su inclinación se dirigió hacia las aplicaciones sociales y políticas de las ciencias sociales.

En 1885-1886 fue a estudiar a Alemania donde quedó particularmente impresionado por los trabajos del psicólogo Wilhelm Wundt. En 1887 se creó para él una cátedra de sociología, la primera en Francia, en Burdeos, donde permaneció hasta que en 1902, vio realizada la ambición de todos los catedráticos franceses; fue nombrado profesor de sociología y educación en la Sorbona. Aquí Durkheim fundó y dirigió la revista *L'Année Sociologique*.

Durante un considerable período se interesó activamente por la sociología aplicada, con más atención en el campo de la educación. Sus tres primeros libros: *De la división del trabajo*, *Las reglas del método sociológico* y *El suicidio* fueron escritas cuando vivía en Burdeos, (1893, 1895 y 1897). Después de su traslado a París, Durkheim se dedicó intensamente a la enseñanza y a las reuniones y actividades centradas en *L'Année Sociologique*. En este periodo publica *Determinación del hecho moral* (1906), *De las formas primitivas de clasificación*.

La primera guerra mundial constituye un duro golpe para Durkheim, en ella perdió a muchos de sus amigos y a su único hijo, en 1916. Muere de un ataque cardíaco el 15 de noviembre de 1917, a la edad de 59 años.

Según Durkheim “Para que exista una ciencia empírica de la sociedad, hay que ocuparse de los hechos que resisten a los deseos subjetivos y son tan reales en sus efectos como los hechos de que se ocupan las ciencias naturales. Los ejemplos más claros de hechos sociales son las creencias morales o las normas legalmente sancionadas. Pero también existen hechos sociales a un nivel menos obvio, tales como tendencias, corrientes de opinión y movimientos de masas, que inciden sobre el individuo sin que éste sea necesariamente consciente de lo que ocurre o del modo en que su comportamiento se ajusta a un patrón colectivo”<sup>46</sup>.

El primer curso que dictó Durkheim en la Sorbona sobre las ciencias de la educación fue el curso sobre la educación moral, de 1902 a 1903. El curso comprendía veinte lecciones. El libro publicado con ese nombre fue la reproducción textual de sus

manuscritos. Las dos primeras lecciones son de metodología pedagógica. La primera es la lección de apertura publicada en enero de 1903 en la *Revue de métaphisique et de morale*, y reproducida en el pequeño volumen denominado *Educación y sociología*, publicado en 1922. La obra finalmente publicada con el nombre de *Educación moral* tiene dieciocho lecciones e inicia con una introducción dedicada a la moral laica (primera lección). Luego el libro se divide en dos partes. La primera parte está dedicada a los tres elementos de la moralidad: 1. El espíritu de la disciplina, 2. La adhesión a los grupos sociales y 3. La autonomía de la voluntad.

La segunda parte la dedica a cómo constituir en el niño los elementos de la moralidad. Primero al espíritu de disciplina y segundo a la adhesión a los grupos sociales. Es posible que a un curso, similar al descrito, haya asistido don Agustín Nieto, en años posteriores, teniendo en cuenta que Durkheim dictó el curso en otras ocasiones. Sus comentarios a los cursos de Durkheim en su discurso de conmemoración de los cincuenta años del Gimnasio nos hacen pensar lo anterior.

En la primera lección del libro *Educación moral*, Durkheim aclara lo que él entiende por pedagogía. Para él la pedagogía no es una ciencia porque debe ofrecer resultados en un tiempo dado, obedeciendo a necesidades urgentes que no dan espera. Tampoco es un arte porque el arte de la educación no es pedagogía, este es el saber hacer del educador, es la experiencia práctica del maestro. Se puede ser buen maestro, pero poco apto para las especulaciones pedagógicas. Para Durkheim la pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia. Es un conjunto de teorías cuyo objeto es guiar la conducta. Es una teoría práctica. No es una práctica y por consiguiente no puede ofrecerla pero puede esclarecerla: “La pedagogía, en definitiva, no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza”<sup>47</sup>.

Durkheim enseguida explica por qué en su curso va a tratar el problema de la educación moral. Considera que esta temática se impone en su momento a la reflexión pedagógica con urgencia. Detecta la existencia de una crisis: hay una disminución de la eficacia de la educación moral haciendo correr riesgos de incertidumbre a la acción, amenazando a la moral pública en su misma fuente.

El origen de esta crisis, según Durkheim, está en que “hemos resuelto dar a nuestros hijos, en nuestras escuelas, una educación moral que fuera puramente laica, por ello es necesario entender una educación que se abstenga de tomar prestado nada a los principios sobre los cuales reposan las religiones reveladas, que se apoyen exclusivamente en ideas, sentimientos y prácticas justificadas sólo por la razón, en una palabra, una educación puramente racionalista”<sup>48</sup>.

Hablar de educación moral sin precisar en qué condiciones se va a realizar, sería condenarse por adelantado a no salir de generalidades vagas y sin alcance. Durkheim

por lo tanto va a escribir sobre lo que debe ser la educación moral en su tiempo, en su país y en la escuela pública.

Parte del postulado racionalista de que “nada hay en la realidad que se pueda considerar con fundamento como radicalmente refractario a la razón humana”. Nada autoriza pues a suponer que ocurra otra cosa con los fenómenos morales. Ha sido fundada una ciencia que todavía se encuentra en sus comienzos, pero que ha emprendido tratar los fenómenos de la vida moral como fenómenos naturales, es decir racionales. Una educación puramente racional no sólo aparece lógicamente posible, sino que está además exigida por todo nuestro desenvolvimiento histórico.

Según Durkheim, no hay pueblo sin moral por más primitivo que sea, pero lo que caracteriza a estos pueblos es que su moral es esencialmente religiosa. Sus deberes más urgentes son hacia los dioses y no hacia los demás hombres: “se puede decir que el cristianismo mismo es el que ha contribuido más a acelerar este resultado. Religión esencialmente humana, puesto que hace morir a su Dios por la salvación de la humanidad, el cristianismo profesa que el principal deber del hombre hacia Dios es cumplir hacia sus semejantes sus deberes de hombre”<sup>749</sup>. Con el protestantismo, la autonomía de la moral se acusa aún más, por el hecho de que disminuye la parte del culto propiamente dicho.

La filosofía espiritualista continúa la obra del protestantismo: “incluso entre los filósofos que creen actualmente en la necesidad de las sanciones ultraterrenas, apenas si los hay que no admiten que la moral puede construirse enteramente independiente de toda concepción teológica. Así pues, el lazo que, primitivamente, unía y aun confundía los sistemas, se ha ido aflojando cada vez más. Es, pues, cierto que el día que lo rompimos definitivamente, estábamos en el sentido de la historia. Si ha existido una revolución largamente preparada es, indudablemente, ésta”<sup>750</sup>.

Según Durkheim no es suficiente abstraer de la moral racional todos los elementos adventicios y parasitarios que la recubrían y le impedían ser ella misma. Por el contrario es necesario hacer una profunda transformación. Estos dos sistemas de creencias: el moral y el religioso han estado estrechamente unidos en la historia. Dios, centro de la vida religiosa era el garante supremo del orden moral. Los deberes de la religión y los deberes de la moral tienen de común que los unos y los otros son deberes, es decir, prácticas moralmente obligatorias.

Para Durkheim, si nos limitamos a retirar de la disciplina moral todo lo que es religioso, sin remplazarlo con nada, corremos el riesgo de retirar de ella elementos de moral racional, quedándonos con una moral empobrecida y descolorida. “Para evitar este peligro es necesario no contentarse con efectuar una separación exterior. Es necesario buscar, en el seno mismo de las concepciones religiosas las realidades morales que se

encuentran en ellas como perdidas y disimuladas: es necesario destacarlas, encontrar en qué consisten, determinar su propia naturaleza y expresarlas en un lenguaje racional”<sup>51</sup>. Es necesario, pues, descubrir los sustitutos racionales de estas nociones religiosas, que durante tanto tiempo han servido de vehículo a las ideas morales más esenciales.

El racionalismo, según Durkheim no es más que uno de los aspectos del individualismo: es su aspecto intelectual. Todo desarrollo del individualismo tiene como resultado abrir la consciencia moral a ideas nuevas y hacerlas más exigentes: “cuando se siente la necesidad de liberar al pensamiento individual, es que, de un modo general, se siente la necesidad de liberar al individuo. La servidumbre intelectual es una de las servidumbres que combate el individualismo”<sup>52</sup>.

### *LA EDUCACIÓN MORAL EN AGUSTÍN NIETO*

Don Agustín Nieto Caballero como alumno que fue de Emilio Durkheim en la Sorbona de París en 1910, podemos presumir que retoma algunos planteamientos sobre la educación moral y la necesidad de impulsar una moral laica, sin embargo, las condiciones sociales y religiosas que imperaban en Colombia le impidieron llevar abiertamente esta idea.

En un discurso escrito por don Agustín Nieto el 29 de enero de 1950 y que denominó *Mensaje a la Juventud de Colombia*, aparecido en su libro *La segunda enseñanza y reforma de la educación*, se dirige a los jóvenes desde un campo que no quiere ser el de los partidos políticos, pues considera que en este campo los colombianos se dividen y su mensaje busca lo contrario. Anhela conversar con todos los jóvenes colombianos.

Ubicándose en los campos de la política y la filosofía interroga a la juventud sobre sus ideales en relación con la patria (política) y el sentido de su existencia (Filosofía), intereses, valores y metas de su vida, si estos son positivos, llenos de fe y ambiciones o por el contrario, negativos, sin ilusiones, llenos de escepticismo.

Y así escribe: “desearía ante todo saber qué ideales os mueven en la hora presente, ¿Cuál es vuestro ideárium en relación con la patria? ¿Qué propósitos os animan? ¿Hacia dónde os encamináis? ¿Cuál es vuestro criterio en la hora incierta que vive la nación? ¿Qué os interesa? ¿Qué emociones sacuden profundamente vuestro espíritu? ¿Cuáles son las cosas que merecen vuestro respeto? ¿Qué valores de la vida consideraríais primordiales? Quisiera saber si tomáis con seriedad vuestros estudios; si os sentís abrumados por el escepticismo, o si por el contrario, tenéis fe en algo; si vais hacia alguna meta o si ya os sentís de regreso de todas vuestras ilusiones; si tenéis ambiciones o carecéis de ellas”<sup>53</sup>.

Don Agustín Nieto recoge algunas respuestas que la opinión pública daba a dichos interrogantes en ese momento. Según esta opinión, la juventud:

1. Tiene voluntad débil frente al amor por el estudio.
2. No tiene gusto por la lectura.
3. Las grandes conmociones del espíritu no son reservadas para las elevadas justas de la inteligencia, sino para el circo, el deporte, los carnavales y la demagogia.
4. Se ha apoderado de su espíritu el descoyuntamiento de la época contemporánea en el campo del arte.

Sin anticipar las respuestas a las preguntas arriba mencionadas ni dar respuesta a los reparos posteriores, don Agustín Nieto se anticipa a darles una voz de aliento al definir lo que debe ser la juventud desde los campos de la moral, la cultura física y el intelecto:

“La juventud debe ser generosidad, impulso noble, sana alegría, ilusión de vivir, carencia de odio y de rencor; y ha de ser también disciplina física, intelectual y moral, reflexión, amor por el estudio, preparación para el futuro”<sup>54</sup>.

Nieto Caballero le señala una misión a la juventud colombiana que actúa a distintos niveles, la misión de crear:

1. Su propio porvenir,
2. El porvenir de la patria y
3. El porvenir de la humanidad.

Todo lo anterior porque es consciente de que “ya ni individuos ni colectividades podremos vivir en aislamiento. Somos parte de un todo, y entre esas partes la armonía ha de ser un imperativo categórico”<sup>55</sup>.

Desde los campos de la moral y la política propone a la juventud una serie de principios que debe seguir: “tened ante todo entereza de alma. Obrad de acuerdo a vuestra conciencia, y no únicamente con vuestros intereses del momento. Estad listos a protestar contra toda injusticia, contra toda inequidad. No penséis jamás que con los vuestros habéis de estar con razón o sin ella, porque esto sería arruinar el mayor de vuestros tesoros, el tesoro de vuestra dignidad, de vuestro decoro personal. Sed valientes delante de la adversidad. No hagáis jamás, por conveniencia, debilidad o precio alguno, nada de que más tarde tengáis que avergonzaros. Tened fortaleza de carácter. Bregad por ser consecuentes con vosotros mismos. Decid siempre con valor lo que pensáis, y obrad en consonancia con vuestro pensamiento. Recordad vuestros derechos pero recordad también vuestros deberes, consigna ineludible para todo ciudadano sabedor de sus responsabilidades”<sup>56</sup>.



Luego se refiere a la situación en que se encontraba Colombia, es decir a comienzos de 1950, fecha en la cual ya había sido asesinado Jorge Eliécer Gaitán y la violencia partidista se había enseñoreado del país. Sin embargo, Nieto Caballero es optimista y piensa que Colombia encontrará el itinerario conductor de su destino, recuperando el espíritu democrático y los fueros de la libertad que son nuestro mayor orgullo.

Desde los campos de la política y la historia propone Nieto Caballero a la juventud la necesidad de cumplir con las obligaciones de ciudadano y conocer a Colombia como el primer deber patriótico, en sus realizaciones, en su potencialidad, en su historia. Y así afirma: “conociendo esa historia os daréis cuenta del esfuerzo hecho por sus hombres mejores para darle la estructura cívica que ha enaltecido vuestra nacionalidad”<sup>57</sup>.

Como se puede analizar en lo hasta ahora planteado por Agustín Nieto, su propuesta de educación moral recoge el espíritu laico que se propuso instaurar Durkheim. El llamado que hace a la juventud lo hace a nombre de la patria con la mira de formar un ciudadano ideal que sea responsable y cumpla a cabalidad sus deberes con la nación. En ningún momento hace alusión a sus deberes religiosos o al premio o castigo divino si los cumple o no los cumple. Compara el tallado de una estatua al desarrollo histórico de la República. La estatua simboliza la libertad, la democracia y el civismo. Su tallado significa la forma como a través de la historia se han ido conformando. El conocimiento de este desarrollo histórico le permitirá a la juventud tomar conciencia de lo que somos y valemos. Pero para Nieto, no basta el conocimiento del país, es también necesario una sabia orientación profesional y unas virtudes ciudadanas. Estas virtudes ciudadanas serían para él las siguientes:

- a. Integridad de vuestro carácter.
- b. La rectitud de vuestros propósitos.
- c. La claridad de vuestro pensamiento.
- d. La hondura y sinceridad de vuestros sentimientos.
- e. La pulcritud de vuestros proceder.
- f. Vuestra hombría de bien.

Esta última virtud ciudadana: “la hombría de bien” relacionándola con una afirmación anterior de que “la piedad no es exclusivamente virtud femenina”<sup>58</sup>, se da porque el auditorio al que se dirigía era masculino. Y efectivamente “Palabras a la Juventud”, eran palabras a la juventud de varones del Gimnasio Moderno.

Sintetiza lo expuesto hasta el momento con la siguiente afirmación: “la prosperidad, el bienestar y la grandeza misma de la Nación no podrán estructurarse en forma estable si no les damos por base estas sencillas virtudes ciudadanas de que os hablo”<sup>59</sup>.



Sustenta su autoridad para dirigirse a la juventud el permanente contacto con ella en su labor de educador de toda la vida. Finaliza su discurso equiparando a la juventud con los soldados de la patria que tendrán en sus manos, en el inmediato futuro, la suerte e integridad de Colombia.

*“¿EN DÓNDE ESTÁ EL MAL?”*

En un artículo que denominó “¿En dónde está el mal?, escrito el 5 de diciembre de 1951, habla del bajo nivel del bachillerato y a diferencia de lo que generalmente se hacía cuando se discutía este problema, es decir, tratarlo desde el campo del contenido de los programas, Nieto Caballero lo ubica en el campo de la moral. Le interesa analizar “el propósito capital de la formación moral y espiritual de la juventud”<sup>60</sup>.

Según Nieto, cuando no se plantea así el problema del bachillerato quiere decir que el problema ha sido mal planteado, pues “lo primero —hay que insistir sobre ello— es que el estudiante oriente su carácter hacia normas de integridad personal, modele su vida sobre principios de rectitud y generosidad de espíritu y enriquezca su mente con los altos valores que ennoblecen la existencia y trazan una ruta segura a la conducta”<sup>61</sup>.

Don Agustín Nieto constata que el enjuiciamiento a la segunda enseñanza, en ese momento, era universal. En Inglaterra, en Francia, en Italia y en los Estados Unidos a la segunda enseñanza se la compara con un armario revuelto donde en lugar de haber vestidos hay disfraces. Es decir que con ella las personas en lugar de vestirse se disfrazan. También se la compara con un campo de batalla cubierto de muertos o con un granero polvoriento. Todas estas analogías muestran el carácter caótico del bachillerato, en ese momento, a nivel mundial.

Nieto se pregunta ¿De dónde puede provenir tan deplorable situación? ¿Se han hecho más exigentes los examinadores universitarios, o realmente ha decaído la calidad del estudiante?

Tratando de dar respuesta a estos interrogantes Nieto Caballero recoge de la opinión pública algunas respuestas:

1. La raíz del mal está en la llamada “democratización de la enseñanza”. El número de los que terminan el bachillerato es mucho mayor sin tener la calidad requerida; es decir, hay mayor mediocridad.
2. Relacionado con el fenómeno de la democratización se encuentra el “aumento del número de estudiantes en cada clase”. En estas condiciones el profesor no puede conocer ni guiar al alumno individualmente.
3. Relacionado indirectamente con los dos problemas anteriores, está la situación de deterioro de las condiciones en que los profesores desarrollan su labor. “El

catedrático profesional no alcanza ahora a preparar las lecciones que dicta porque ha de llenar a menudo la totalidad de su jornada diaria con horas de clase”<sup>62</sup>.

4. Otra posible causa es atribuida por la opinión pública a “los programas de estudio que abruma al alumno hasta obscurecer su mente y obstruir los canales del razonamiento”<sup>63</sup>, es decir, cuestionan el carácter enciclopédico de sus contenidos.
5. Una quinta causa, que más que de la opinión pública, es de don Agustín Nieto, quién considera que el tipo de padre de familia que hoy existe, incide en dicho deterioro. Evocando el fuego del hogar que congrega a la familia, compara las familias de hace cuarenta años (de principios de siglo) y las que en ese momento existían. Hace cuarenta años, “la misma lámpara iluminaba el quehacer o esparcimiento de los mayores y el estudio de los menores”<sup>64</sup>. Hoy “la vida de familia es hoy otra cosa. Las actividades de sus miembros se han fragmentado. Ya no hay la convivencia de otros tiempos. Ya no existe lámpara hogareña sino bombillas que se encienden sucesivamente cuando los mayores regresan del trabajo o de los múltiples compromisos sociales, y los menores huérfanos de vigilancia, vuelven a la casa, fatigados de actividades que no siempre se relacionan con el estudio”<sup>65</sup>.

Aunque hoy los jóvenes reciben más información, podría afirmarse que han disminuido las influencias morales del hogar que son para Nieto Caballero las más decisivas. Para ilustrar lo prematura que es hoy la vida de la juventud finalmente escribe: “la planta humana avanza ahora en su crecimiento con tal violencia, que llega directamente al fruto sin conocer la flor. Y este fruto por ser estrujado prematuramente, adquiere una madurez truncada, carente de toda lozanía. De ahí que a menudo su jugo sólo tenga el sabor insípido del desencanto”<sup>66</sup>.

Se podría sintetizar el planteamiento de Nieto Caballero afirmando que interesa mucho más la formación moral y espiritual de la juventud que todo el conjunto de las materias de mera información que pretendemos acumular en la mente del estudiante de la segunda enseñanza. Y la educación moral no debe ser una materia más, “ya hemos dicho que la educación moral no puede convertirse en una enseñanza dada a determinadas horas: ha de hacerse, como si dijéramos, por presión de todos los componentes del ambiente, y hemos de tener en cuenta que no enseñamos en sustancia lo que decimos sino lo que hacemos. Este postulado se hace verdadero a todo lo largo de la enseñanza”<sup>67</sup>.

### *FILOSOFÍA Y RELIGIÓN*

Para don Agustín Nieto Caballero la religión juega un papel muy importante en nuestras sociedades, según él: “los pueblos más avanzados de la tierra, los más cultos, los

verdaderamente libres, respetan hoy, con respeto hondo y sincero, la altísima idealidad que la religión entraña. No es verdad que la ciencia haya herido de muerte ni intentado siquiera eliminar de la vida esta identidad. Ni la psicología, ni la ética, ni la estética, ni siquiera las ciencias sociales en cuyo nombre hablan ostentosamente los apóstoles de la irreligión, puede encaminarse por el sendero del irrespeto. La psicología nos muestra cuán hondas son las raíces que la religión ha echado en el cerebro humano a través de los siglos. La ética nos dice cómo el sentimiento religioso, noblemente comprendido, respalda la moral de los pueblos, lo mismo la de una tribu que la de la sociedad mejor constituida. La estética nos hace ver toda la parábola maravillosa que describe el sentimiento religioso en el alma del hombre y que cuando busca exteriorización puede cristalizar en la obra maestra, literaria o plástica. La sociología, en fin, revela al hombre de estudio, al hombre libre, justamente, la razón de ser de este bello y fecundo sentimiento que florece dondequiera que el ser humano sienta su planta, así sea el ser primitivo que gesticula una salutación al sol naciente, como el hombre moderno que concibe y levanta el templo magnífico en la ciudad populosa<sup>768</sup>.

En estas declaraciones sobre la religión que hace Agustín Nieto se puede observar la misma actitud que Durkheim tenía frente a la religión, sólo que Nieto no aclara que la moralidad de las sociedades primitivas se encuentra mucho más respaldada y entrelazada con el sentimiento religioso. Por el contrario en las sociedades contemporáneas la educación moral se ha independizado del sentimiento religioso, se ha hecho laica.

#### *REFLEXIONES SOBRE LA VIDA Y LA MUERTE*

En una carta fechada el 18 de agosto de 1930 y dirigida a Tomas Rueda Vargas, don Agustín Nieto comenta la gran alegría que siente de estar realizando, junto a su esposa y sus hijos, un viaje maravilloso recorriendo los caminos de Europa y viviendo en su compañía el legado de la humanidad en sus monumentos, museos y ciudades. Sin embargo, saca tiempo para reflexionar sobre la vida y la muerte, mostrando su total y pleno optimismo y su pensamiento pragmático. Y así se expresa: “vivir plenamente en el presente que es lo único que nos pertenece —ya que ni el pasado ni el futuro son nuestros—; considerar que el momento presente es lo más bello y lo más interesante de toda nuestra vida: esta es la fórmula que yo he encontrado desde hace años para sentirme feliz. Esto en un soñador parece inverosímil, pero es porque estamos acostumbrados a pensar en el soñador melancólico que suspira por los bellos tiempos idos y carece en realidad de ilusión. Pero existe también el soñador que en el presente ve las complejas fuerzas del pasado que por un instante están en sus manos y con las cuales el tiene posibilidades de terminar lo que se llama porvenir. No todas esas fuerzas podrán encausarse —muchas de ellas son todavía misteriosas y de ellas desconocemos hasta la propia naturaleza— pero la

sola función de la inteligencia que busca un camino enciende en alegría el espíritu”<sup>69</sup>.

Nieto Caballero se presenta como un irremediable optimista que no tiene tiempo para la melancolía ni las lamentaciones. Su meta es hacer que su obra máxima el Gimnasio Moderno goce de eternidad.

Pese a lo anterior también en la misma carta reflexiona sobre la muerte, la cara opuesta de la vida y de la felicidad: “Esto de la manera de ser de cada cual, nos acompaña hasta la muerte. ¿No sabe usted que pensando precisamente en esto he llegado a sospechar que aun a lo que con lúgubre expresión llaman *el trance final*, he de entrar con alegría? La muerte —de esto hablamos alguna vez— no me ha preocupado jamás, en el sentido de inspirarme miedo, pero me siento con demasiado cariño por la vida —creo que todavía tengo algo que hacer en ella— y la proximidad de un fin de acto, en estos momentos, por ejemplo, creo que me parecería algo inaceptable. Pues bien, yo que nada tengo de fatalista; yo, que contra la muy respetable creencia de los fatalistas, estimo que cuando uno no sabe nadar no debe lanzarse al agua a salvar al que se ahoga irremediablemente; yo, que sigo creyendo tercamente en el efecto mortal de una fuerte dosis de estricnina suministrada a un niño, aun que esté destinado a perecer a los 80 años en un naufragio; yo, que estoy convencido de que uno se puede morir la víspera de su día si se tira por un balcón y al día siguiente también si pospone para entonces el salto en el vacío; yo, tan incrédulo, creo en el fatalismo del temperamento, y he llegado a pensar que delante de *lo irremediable*, voy a sentir que llega en tiempo, y aun nada tendría de extraño que después de haber amado la vida con tan extraordinario fervor, llegue a pensar que el día más feliz de la existencia es precisamente aquel en que le diga adiós a todo lo que más quise sobre la tierra”<sup>70</sup>.

## **EL PAPEL DEL FILÓSOFO Y EL ENSEÑAR A PENSAR**

Nieto le asigna un papel muy importante al filósofo y al sociólogo en nuestros días frente a la frialdad de las ciencias naturales; para él: “la ciencia es, ante todo, comprensiva, y donde la comprensión abre sus puertas el irrespeto muere. Es precisamente en esta época de devaluaciones espirituales y de ruda brega por la existencia, cuando el filósofo aspira a poner más a salvo para la humanidad todo empeño que levante y dignifique, y que dé ánimo y consuelo al hombre. La ciencia es fría. Ella sólo investiga, aglomera datos, clasifica y define. Mas el científico de las ciencias sociales —el sociólogo— y el filósofo, que es su comentador y compañero, no pueden desdeñar los elementos —fuerzas de las que la vida está preñada. Y la religión ha sido por siglos una de las fuerzas más potentes de la humanidad”<sup>71</sup>.

Para Agustín Nieto Caballero la investigación debe comenzar desde la niñez. Se le debe enseñar al alumno la disciplina de aprendizaje, a experimentar, a pensar por sí mismo más que a acumular información. Y así escribe al respecto:

“Dewey ha dicho que la escuela antigua era la escuela de la gente sentada, y que esta escuela nueva es la de la gente que se mueve. Lo de antes era un auditorio; lo de hoy es un laboratorio. Antes se escuchaba; ahora se trabaja. Se comenzaba antes por presentar la palabra, luego la imagen, por último el objeto. No se llegaba siquiera a la actividad, al experimento. Ahora la experiencia —el contacto con el objeto— es lo primero. Viene luego lo demás. En reemplazo de la escuela al margen de la vida, surge la escuela “en medio de la vida y para la vida”, uno de cuyos eminentes realizadores ha sido el profesor Decroly”<sup>72</sup>.

Sin duda fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos. En este mismo sentido, Nieto considera que el maestro se ha de esforzar en todo momento en hacer reflexionar a sus alumnos:

“Es preciso como lo dice Dewey, meter a la inteligencia dentro de la encrucijada. En el intento de salir de la dificultad donde ha entrado, venciendo resistencias, se logra el ejercicio indispensable a todo fortalecimiento. El problema, la encrucijada, es requisito de la verdadera formación del espíritu. Es, como si dijéramos, la mecánica que requiere el progreso mental. Tal propósito ha de quedar implicado en los programas. Estos se han de desenvolver en la forma progresiva que va asegurando bases para conocimientos ulteriores, sin evitarle trabajo al alumno, antes bien provocándolo, pero en el entendido de que tal trabajo se cumpla en forma comprensiva y provechosa”<sup>73</sup>.

Esta temática nos permitirá establecer qué tanto Nieto asimiló del pensamiento deweyano sobre el concepto de activo y si realmente lo podemos incluir dentro de los pedagogos modernos experimentales o experienciales.

Hoy, Matthew Lipman (1997), plantea que el sistema educativo no ha diseñado ninguna estrategia específica para desarrollar las habilidades para pensar mejor. Si bien el pensamiento es natural, también puede reconocerse como una habilidad susceptible de ser perfeccionada. Es importante, pues, estudiar los aportes que al respecto don Agustín Nieto logró, teniendo en cuenta que uno de los inspiradores del programa de Filosofía para Niños es John Dewey.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>1</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime. *El Pensamiento Colombiano en el siglo XIX*. Segunda edición. Bogotá: Editorial Temis, 1974.
- <sup>2</sup> *Ibíd.*, p. 329.
- <sup>3</sup> *Ibíd.*, p. 323.
- <sup>4</sup> *Ibíd.*, p. 337.
- <sup>5</sup> MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán. Benthamismo y antibenthamismo. En: MARQUINES y otros. *La filosofía en Colombia: historia de las ideas*. Segunda edición, Bogotá: Editorial el Buho, 1992. p.198.
- <sup>6</sup> JARAMILLO, Op. cit., p. 342.
- <sup>7</sup> *Ibíd.*, p. 351.
- <sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 365.
- <sup>9</sup> *Ibíd.*, p. 368.
- <sup>10</sup> Ver *El Pensamiento colombiano en el siglo XIX.*, *Ibíd.*, p.400.
- <sup>11</sup> *Ibíd.*, p. 403.
- <sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 404 - 405.
- <sup>13</sup> SALAZAR RAMOS, Roberto J.”Romanticismo y Positivismo”. En: MARQUINES y Otros. *La Filosofía en Colombia: Historia de las ideas*, Op. Cit. p.299.
- <sup>14</sup> RAMÍREZ, Edgar A. 8. *Neoescolástica y Secularización en la Filosofía en Colombia*. “Introducción”. Santafé de Bogotá: Editorial El Búho, 1a. Edición, 1997. p.6.
- <sup>15</sup> *Ibíd.* p.213.
- <sup>16</sup> HERRERA R., Daniel. “La Filosofía en la Colombia contemporánea, 1930 – 1988”, En: *La Filosofía en Colombia, (Historia de las ideas)*, Op. cit., p. 377.
- <sup>17</sup> *Ibíd.*, p. 378.
- <sup>18</sup> SANTA, Eduardo. *López de Mesa y la Cultura Colombiana*. Primera edición. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, Colección Biografías, XXXVIII; 1995.
- <sup>19</sup> HERRERA, Daniel, Op. cit., p. 378.
- <sup>20</sup> *Ibíd.*, p.374.
- <sup>21</sup> SAENZ O., Javier, SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946*, Volúmenes I y II, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia. El libro “Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946”, recoge la primera etapa del proyecto de investigación “Saber Pedagógico y educación pública en Colombia, 1900-1946”. Lo constituyen dos volúmenes compuestos por tres partes. El volumen No.1 desarrolla la primera parte que tiene por título: “Pedagogía Clásica, Moral Católica

y Modernidad en Colombia, 1903-1935". En ella los autores estudian la forma como fue apropiada la teoría pedagógica de Pestalozzi y sus antecedentes en la Reforma Instruccional de 1870, la pedagogía católica y la irrupción de las primeras críticas a la escuela tradicional con la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia. Consideran que hasta mediados de los años treinta, el escenario estuvo copado por un amplio despliegue de conocimientos que buscaban la comprensión y el remedio de los problemas biológicos de nuestra raza, considerada degenerada y urgida de medidas regenerativas de orden moral y social.

El volumen No. 2, desarrolla la segunda y tercera parte del libro. La segunda parte, titulada: "Raza, examen, método y sociedad: Reforma Pedagógica y de la Educación Pública, 1903-1935", consta de cuatro numerales donde se explica la apropiación de lo moderno entre 1903 y 1934, la aparición de la infancia como objeto de estudio de las Ciencias de la Educación y concretamente la apropiación de la Escuela Nueva y el surgimiento de la Escuela del Examen y la Escuela Defensiva. La apropiación de las teorías pedagógicas de Montessori, Decroly y John Dewey. El surgimiento del Gimnasio Moderno y el papel fundamental del pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero en la divulgación e impulso de las ideas y prácticas de la escuela Nueva.

Finalmente, en la tercera parte, titulada: "De los Saberes experimentales a los saberes sociales, 1935 y 1946", se presentan las reformas liberales de la educación pública que pasan de una pedagogía biológica, la de Ovidio Decroly a una pedagogía social, la de John Dewey. Los autores concluyen que "en el periodo comprendido entre 1900 y 1946, se puede identificar la instrucción y la educación pública nacional como un dispositivo que anudó a los fines últimos de progreso técnico, moralización, defensa de la raza y democratización de la cultura, la formación de sujetos sociales, la educación de la familia y el gobierno de los pobres".

<sup>22</sup> *Ibíd.*, Tomo 2, p.4.

<sup>23</sup> *Op. Cit.*, HERRERA, Martha Cecilia. *Modernidad y Escuela Nueva en Colombia*. p.p. 69 y 70.

<sup>24</sup> *Op. Cit.*, *Mirar la Infancia...*, p. 5 - 6.

<sup>25</sup> *Ibíd.*, Prólogo, p. XIV.

<sup>26</sup> *Idem.*, p. XIV.

<sup>27</sup> CHARTIER, Roger. *El mundo como representación, (Historia Cultural: entre práctica y representación)*. Segunda edición. Barcelona: Gedisa editorial, 1995. p.35.

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 37.

<sup>29</sup> N. de CERTEAU. *L'Invention du Quotidieu*. París: *T.I.*: Art de Faire, U.G.E. (10/18). 1980. p.11.

<sup>30</sup> CHARTIER, *Op. cit.*, p.39.

<sup>31</sup> *Ibíd.*, p. 6.

<sup>32</sup> Sin embargo, Aline Helg refiriéndose a la élite colombiana afirma al respecto: "La guerra de los Mil Días, con cerca de 100.000 muertos, la había traumatizado: los intelectuales trataban de encontrar explicaciones a la violencia de última guerra civil y al retraso económico del país El choque del descubrimiento fue considerable: para los ojos de los jóvenes intelectuales de la generación del Centenario las masas populares eran bárbaras y peligrosas, no tenían nada de común con las elites cosmopolitas y ciudadinas que estaban habituados a frecuentar ni con los europeos a los que les gustaba compararse". En: "La educación en Colombia, 1918 – 1957. Una Historia Social, Económica y Política". Fondo editorial. CEREC, 1ª.

- Edición, 1987, Bogotá, p. 111.
- <sup>33</sup> NEGRIN, Olegario. “El Gimnasio Moderno de Bogotá. Pionero de la escuela Nueva en Iberoamérica”, Bogotá: Colección Mirador No.1, Fondo de Publicaciones del Gimnasio Moderno. 1996.
- <sup>34</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “Espíritu de la Universidad”. En: *Palabras a la Juventud*. 2ª. Edición, Bogotá: Canal Ramírez. Antares Imprenta. 1973. p. 90 - 91.
- <sup>35</sup> MARÍAS, Julián. (1967). “Historia de la Filosofía”. 20ª. Edición, Madrid: Manual de la Revista de Occidente, 1967. p. 376.
- <sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 377.
- <sup>37</sup> BERGSON, Henri. *La Evolución creadora*. En: “Actualidad de Henri Bergson. Una filosofía para el hombre de hoy” de Julio Cesar Fernández, Américas Wash, septiembre, 1964. p. 10.
- <sup>38</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “Los Maestros”. Bogotá: Antares, Ltda., 1963. p. 89.
- <sup>39</sup> *Ibíd.*, p. 89 - 90.
- <sup>40</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “Palabras del Dr. Agustín Nieto Caballero”. En: *Cincuentenario del Gimnasio Moderno, 1914 - 1964*. Colegio Gimnasio Moderno. Bogotá, 1964. p. 38.
- <sup>41</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “El Porvenir de la Cultura”. En: *Revista América*. Bogotá, mes de Junio, 1936. p. 68.
- <sup>42</sup> *Idem.* p. 68.
- <sup>43</sup> *Ver Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello. Antología*. Santafé de Bogotá: Tomo I, CAB., 1995. p. 399.
- <sup>44</sup> NIETO CABALLERO. *El Porvenir de la Cultura*. *Op. cit.* p. 70.
- <sup>45</sup> *Ibíd.*, p. 74.
- <sup>46</sup> GREEN y JOHNS. *Introducción a la Sociología*. Segunda edición. Buenos Aires: Editorial Labor, S.A., 1973. p. 67 - 68.
- <sup>47</sup> DURKHEIM, Emilio. (1947). *La Educación Moral*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1947. p. 10.
- <sup>48</sup> *Ibíd.*, p.11.
- <sup>49</sup> *Ibíd.*, p.14.
- <sup>50</sup> *Ibíd.*, p. 14 - 15.
- <sup>51</sup> *Ibíd.*, p. 16.
- <sup>52</sup> *Ibíd.*, p.19.
- <sup>53</sup> NIETO CABALLERO, *La Segunda Enseñanza y Reforma de la Educación*. *Op. cit.*, p. 25.
- <sup>54</sup> *Ibíd.*, p.26.
- <sup>55</sup> *Idem.*, p.26
- <sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 27.
- <sup>57</sup> *Ibíd.*, p. 28.
- <sup>58</sup> *Ibíd.*, p. 27.
- <sup>59</sup> *Ibíd.*, p. 29.
- <sup>60</sup> *Ibíd.* p. 31.
- <sup>61</sup> *Ibíd.*, p.31.
- <sup>62</sup> *Ibíd.*, p. 33.
- <sup>63</sup> *Idem.*, p.33



<sup>64</sup> *Ibíd.*, p. 33 - 34.

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 34.

<sup>66</sup> *Ibíd.*, p.35.

<sup>67</sup> *Ibíd.*, p. 78.

<sup>68</sup> *Ibíd.*, p. 61 - 62.

<sup>69</sup> *Cartas Gimnasianas*. Op. cit., p. 249.

<sup>70</sup> *Ibíd.*, p. 251.

<sup>71</sup> *Ibíd.*, p. 62.

<sup>72</sup> NIETO CABALLERO. (1966). Agustín. *Una Escuela*. Segunda edición. Bogotá: Editorial Presencia Ltda., 1993. p. 66.

<sup>73</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *La Segunda Enseñanza y Reforma de la Educación*. Bogotá: Editorial Antares, S.A., 1964. p. 84 - 85.

**LA PEDAGOGÍA EN AGUSTÍN NIETO CABALLERO**

Iniciamos explicando los tres momentos por los cuales consideramos ha pasado la Escuela Nueva. Un primer momento, los antecesores de la Escuela Nueva, a mediados del siglo XVIII con representantes como Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. El concepto *activo* que predominará en este primer momento es el de los pedagogos clásicos, es decir, el que entiende el conocimiento como representación. Un segundo momento en el cual surge la Escuela Nueva, inaugurado por Kant, se ubica en el siglo XIX y es denominada también Escuela Activa. En este segundo momento conocer es investigar, es formular hipótesis, es interrogar el mundo. El estudiante activo es el que actúa sobre el mundo, experimenta el mundo desde sus hipótesis. En este segundo momento se pueden distinguir dos tendencias: los pedagogos activos experimentales y los pedagogos activos experienciales, dependiendo de la forma de entender el papel del maestro, del énfasis que hicieron en constituir el salón de clase en un laboratorio experimental científico, o por el contrario darle mayor importancia al entorno cultural y social de los educandos.

Un tercer momento, los continuadores de la Escuela Nueva, está ubicado en el siglo XX, en las décadas de los cuarenta y cincuenta, con autores como Jean Piaget, Freinet y Wallon. El constructivismo se puede considerar como la prolongación de la Escuela Nueva en la segunda mitad del siglo XX. Los continuadores de la Escuela Nueva no son identificados como Escuela Nueva, sin embargo son continuadores de ella en la medida en que ponen en práctica y aceptan los métodos activos en el proceso pedagógico y conservan el espíritu de la Escuela Nueva.

Para profundizar en los distintos momentos anteriormente señalados retomaremos algunos historiadores de la educación como son Jaime Jaramillo Uribe, Martha Herrera, Luzuriaga y María del Mar del Pozo Andrés. Para luego analizar el concepto *activo* en los momentos mencionados, y finalizar planteando la concepción de educación y pedagogía de don Agustín Nieto utilizando la rejilla de apropiación: El Gimnasio Moderno.

## **SOBRE LA ESCUELA NUEVA**

Retomando los planteamientos de varios historiadores de la educación como Jaime Jaramillo (1988), Luzuriaga (1968), Martha Herrera (1999) y María del Mar del Pozo Andrés (2003), podemos afirmar que la Escuela Nueva, desde su surgimiento hasta el siglo XX, ha pasado por tres momentos: 1°. Un primer momento: los antecesores de la Escuela Nueva, caracterizado por el individualismo, el romanticismo bajo el marco de la filosofía de la Ilustración. Tiene como representantes a los pedagogos modernos clásicos Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Se ubica en la segunda mitad del siglo XVIII. En este momento conocer es representarse el mundo. Su estrategia pedagógica consiste en permitir que el estudiante o educando perciba en la mejor forma el mundo. El conocimiento directo de los objetos le permitirá memorizar las cosas que va conociendo. El niño que percibe mejor es el más activo. Aunque es un paso adelante en contra del verbalismo y del principio de autoridad, no deja de mantener al estudiante en una actitud pasiva. El niño espera ser afectado por el mundo para lograr el conocimiento.

Según María del Mar del Pozo Andrés “la Escuela Nueva no puede verse como un acontecimiento surgido esporádica y espontáneamente, sino como el resultado y la manifestación final de una tradición europea de reforma pedagógica, iniciada desde el siglo XVI, generalmente de origen protestante, con un fuerte componente antropológico, y que concebía la educación como una interacción entre naturaleza y entorno. Cuatro pedagogos muy preocupados por el desarrollo natural infantil —Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froébel— se convirtieron en la referencia histórica común de todos los representantes del movimiento”<sup>1</sup>. 2°. Un segundo momento: el surgimiento de la Escuela Nueva. Tiene su origen en la filosofía y pedagogía de Kant. En este momento surgen sistemas pedagógicos más elaborados, los de los pedagogos modernos experimentales. Este se ubica en el siglo XIX, especialmente en sus dos últimas décadas y primeras del siglo XX. La aparición de la Escuela Nueva en ese momento se da simultáneamente en varios países de Europa como Suiza, Alemania, Francia, Inglaterra, Italia y Rusia y en los Estados Unidos. La teoría del conocimiento que sustenta este momento es la kantiana. Conocer es investigar, la simple percepción no nos da el conocimiento. Es necesario que se plantee hipótesis que debe comprobar si desea acercarse al conocimiento del objeto, pero sin pretender conocer su esencia. La ciencia estudia fenómenos que son una construcción humana gracias a las sensaciones recibidas y a las formas *a priori* de la sensibilidad y las categorías *a priori* del entendimiento. En este momento surge la psicología experimental que le da el sello de pedagogía experimental a la Escuela Nueva.

Para María del Mar del Pozo, “a lo largo del siglo XIX fueron apareciendo instituciones modélicas en diversos países, que se percibían como la vanguardia de la reforma

escolar general que se exhibieron y ofrecieron como logros de los sistemas educativos nacionales con motivo de las Exposiciones Internacionales iniciadas en torno a 1850, y en las cuales ya estaban presentes algunas de las ideas y prácticas pedagógicas que posteriormente recogería la Escuela Nueva”<sup>2</sup>.

En este segundo momento, el surgimiento de la Escuela Nueva, toma también el nombre de Escuela Activa y quien le da ese nombre, según Alfonso Ferrière, fue Pierre Bovet\*. Hacia 1920, algunos ideólogos del movimiento de Escuela Nueva, como Ferrière, acuñaron la fórmula de “Escuela Activa”, con la que se pretendía capturar terminológicamente las características fundamentales del niño y de las prácticas escolares en las Escuelas Nuevas, esto es, la actividad. Para la determinación del carácter de las “Escuelas Nuevas”, M. A. Ferrière fundó en 1889 un *Bureau International des Écoles Nouvelles*, el cual señaló las condiciones que debían reunir aquéllas para merecer tal calificación. Con este objeto señaló treinta rasgos característicos de la educación que deberían cumplir. Esos principios fueron adoptados por las “Escuelas Nuevas públicas”, es decir, las escuelas públicas que debían gozar de autonomía para realizar las ideas de la educación nueva. Los principios sintetizados son los siguientes: “a) ser un centro experimental de educación; b) ser un seminternado; c) estar en las inmediaciones de la ciudad; d) distribuir a sus alumnos en grupos; e) practicar la coeducación de los sexos; f) prestar especial atención a las actividades manuales; g) cultivar ciertas actividades particulares (trabajos de taller, jardinería, horticultura, etc.); h) fomentar el trabajo individual y por grupos; i) favorecer los juegos, los deportes y la gimnasia; j) practicar las excursiones, los campamentos y las colonias escolares; k) atender sobre todo a la cultura general de los alumnos; l) dejar un margen de elección a estos; m) basar su enseñanza en la observación y la experimentación; n) apelar sobre todo a la actividad personal de los alumnos; o) recurrir a los intereses espontáneos de éstos; p) recurrir al trabajo individual; q) apelar también al trabajo colectivo; r) dar la enseñanza principalmente por la mañana; s) enseñar pocas materias por día; t) dividir el año escolar en cursos trimestrales; u) constituir una comunidad escolar; v) fomentar las asambleas y autonomía de los alumnos; w) proceder a la elección de jefes o tutores; x) desarrollar el espíritu de solidaridad; y) utilizar lo menos posible los premios y los castigos; z) constituir un ambiente de belleza; aa) cultivar especialmente el canto

---

\* Pierre Bovet (1878-1965), pedagogo suizo, propulsor con Claparède y Ferrière del movimiento de Escuela Activa. Fue profesor de pedagogía en la Universidad de Ginebra, director del Instituto de Ciencias de la Educación (antiguo Instituto J.J. Rousseau) de dicha Universidad y fundador del *Bureau International d'Éducation*. Psicólogo y pedagogo, ha escrito multitud de trabajos interesantes sobre educación en un sentido experimental y activo (ver diccionario de Pedagogía de Luzuriaga, p.62).

y la música colectivos; ab) cultivar todas las manifestaciones artísticas de éstos; ac) apelar la conciencia moral de los alumnos; ad) educar en el sentido de la ciudadanía y la humanidad”<sup>3</sup>. Luzuriaga como ejemplos de Escuela Nueva pública menciona las “Instituciones federales de educación” (Bundeszihungsanstalten) creadas en Viena después de la primera guerra mundial por el gobierno socialista e inspiradas en las reformas introducidas por Glöckel, y en las cuales alumnos seleccionados de las escuelas públicas gozaban de los refinamientos educativos de las mejores Escuelas Nuevas.

Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz (1997), contemporáneamente, subdividen la Escuela Nueva o Activa en dos corrientes: los pedagogos activos experimentales y los pedagogos activos experienciales: “Mientras que la tendencia experimental buscaba hacer de la escuela un laboratorio de experimentación médica, psicológica y pedagógica, la experiencial adoptó una nueva filosofía de la educación a partir de concepciones pragmáticas, de las teorías evolucionistas y de las nuevas concepciones sobre la infancia y el conocimiento. La primera fue un experimento científico regido por los métodos de la ciencia, mientras que la segunda formuló nuevos fines y métodos a partir de la aplicación de los descubrimientos de los saberes modernos y de la observación empática, más que científica, del alumno”<sup>4</sup>. Saldarriaga y Sáenz denominan como pedagogos experienciales a los representantes de la Escuela Activa que retoman el concepto *activo* de los pedagogos experimentales, pero no tienen la pretensión de estos de convertir el salón de clase en un laboratorio de experimentación científica rigurosa con sus estudiantes, sino por el contrario tienen en cuenta la dimensión cultural, social y humana de los mismos.

Según la anterior clasificación serían pedagogos activos experimentales Binet, Meumann, Lay y Buysé. Y serían pedagogos activos experienciales Ferrière, Kerschens-teiner, Dewey, James, Tolstoi y Tagore. Ocupando un lugar intermedio entre estas dos corrientes estarían Decroly y Claparède debido a que sus modelos pedagógicos incluían el conjunto de prácticas propuestas por los experimentalistas, pero sin pretender que la escuela se convirtiera en un laboratorio experimental.

María del Mar del Pozo se pregunta: ¿Qué entendemos por Escuela Nueva? Y en seguida contesta: “con este término estamos definiendo un movimiento muy complejo, que se inició hacia 1875 y desbordó los límites impuestos por las fronteras geográficas, despertando interés en los puntos más lejanos del panorama mundial, que permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos, si bien también pretendió aplicar sus logros en los sistemas educativos nacionales, y que presenta una diversidad de instituciones, ideas e innovaciones prácticas verdaderamente enriquecedora, aunque sin perder de vista el logro de lo que fue su fin último universal: la transformación radical de la realidad escolar”<sup>5</sup>. 3º.

Y finalmente un tercer momento: los continuadores de la Escuela Nueva, producto de los progresos de la psicología, en lo relativo a las características propias de la infancia y al surgimiento de concepciones sobre sus necesidades y exigencias sobre como ser activo. Es necesario aclarar aquí que no estamos afirmando que la infancia surgió o se descubrió en el siglo XX. Ya Philippe Ariés, en su libro *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, ubica su aparición a finales del siglo XVII. Ariés señala dos fenómenos que contribuyeron a su aparición: el surgimiento de la escuela y el papel que empieza a jugar la familia como protectora y garante de la educación de los niños en la escuela. “La escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama *escolarización*”<sup>6</sup>.

Este tercer momento lo podemos ubicar a partir de las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo XX, fundamentando su argumentación sobre la dialéctica y en particular sobre la psicología genética, con autores como Piaget, Freinet y Wallon.

La teoría de Piaget surge en un momento y en un lugar determinado. En un momento en que se estaba produciendo un rechazo de la escuela tradicional, centrada en la transmisión puramente verbal y que proporciona unos conocimientos de escasa utilidad a los alumnos. Frente a ello, el movimiento pedagógico proponía una enseñanza más activa, que partiera de los intereses del alumno y que sirviera para la vida. Se empezó a poner en práctica una escuela que preparara para la vida y más ligada con la realidad, sobre todo a partir de ideas que se originaban en la misma práctica, pero que tenían un escaso fundamento teórico. Es la teoría de Piaget, que se desarrolla en Ginebra, uno de los centros de la pedagogía activa, la que viene a proporcionar ese fundamento teórico, al explicar cómo se forman los conocimientos y el significado psicológico de muchas de las prácticas que estaba proponiendo la Escuela Activa.

Piaget no fue un pedagogo, ni pretendió serlo. Es considerado como uno de los más importantes psicólogos de nuestro siglo; un epistemólogo dedicado al estudio de la formación de los conocimientos científicos. Jean Piaget (1896-1980)\* fue el fundador de una ciencia nueva, la epistemología genética. Intentó indagar cómo se producían nuevos conocimientos y, al mismo tiempo, explicar el desarrollo de la inteligencia humana.

---

\* “Doctor en Ciencias, desde 1918 trabajó en un laboratorio de psicología de Zurich en una famosa clínica psiquiátrica. En 1919 enseñó psicología y filosofía en la Universidad de la Sorbona

Sus contribuciones más importantes a la educación están relacionadas sobre todo con su trabajo como investigador de la mente.

Piaget nos ofrece una visión del ser humano como un organismo que, al actuar sobre el medio y modificarlo, se modifica también a sí mismo, coincidiendo en esto con Marx. “Piaget considera, pues, que el conocimiento se origina en la acción transformadora de la realidad, ya sea material o mentalmente. Es difícil expresar en pocas palabras las ideas que Piaget desarrolló en decenas de libros y decenas de miles de páginas sin convertirlas en una caricatura. Lo que sí debemos señalar es que la explicación de Piaget acerca de cómo se forman los conocimientos no coincide con las posiciones tradicionales que se han mantenido a lo largo de la historia, el empirismo y el innatismo. Su posición teórica está más cercana a la de Kant, aunque frente a éste sostiene que las categorías del pensamiento no constituyen un punto de partida dado, sino el producto de una construcción. Para Piaget el conocimiento no es una copia de la realidad, como vendría a sostener el empirismo, ni es el producto de un despliegue de capacidades que ya posee el organismo, como sostendría el innatismo. Es, por el contrario, el resultado de la interacción entre la dotación inicial con la que nacen los seres humanos y su actividad transformadora del entorno, una posición que se ha denominado *constructivismo*”<sup>7</sup>.

Para Juan Delval, la oposición de Piaget a la postura empirista con respecto a la formación de los conocimientos le lleva a sostener que el conocimiento no puede ser implantado desde fuera, por lo tanto, tiene que ser construido, o reconstruido, por el sujeto. La formación del conocimiento no puede ser explicada únicamente por las influencias exteriores (el ambiente, la sociedad, la cultura), sino que tiene que ser estudiada desde el interior del propio sujeto. Las explicaciones de la formación del conocimiento basadas en una presión exterior, ya sea de las propias cosas o de los otros, resultan

---

de París, donde coincidió con Simon —el segundo miembro de la famosa pareja de investigadores que crearon los tests Binet-Simon— y explora nuevas formas de elaborar pruebas de inteligencia, basadas en el razonamiento infantil. Comenzó a trabajar en el Instituto J. J. Rousseau desde 1921, llevando a cabo en este centro sus famosas investigaciones sobre el razonamiento en los niños, que constituyeron el origen de sus primeros cinco libros de psicología infantil. En 1933 consiguió desbancar a Claparède y Bovet de la dirección efectiva de dicha institución. También los apartó del control del *Bureau International d'Education* que ambos habían fundado y del que Piaget fue director desde 1929 a 1968. En 1940, y tras la muerte de Claparède, logró la cátedra de Psicología Experimental, la dirección del laboratorio de psicología y la presidencia de la Sociedad Suiza de Psicología. En 1952 se convirtió en catedrático de la Universidad de la Sorbona y tres años después fundó el Centro Internacional de Epistemología Genética, del que fue director el resto de su vida, al mismo tiempo que desarrollaba su actividad internacionalista como delegado suizo de la UNESCO. Dejó una ingente obra escrita, con alrededor de 60 libros y varios cientos de artículos”. (ver Op. Cit. *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, p.60).

completamente insuficientes. El proceso de la formación de los conocimientos tiene lugar en el interior del sujeto, y es ahí donde tenemos que estudiarlo. Esta idea puede resultar chocante para muchos profesores, ya que les obliga a cambiar su perspectiva sobre la enseñanza. Lo que están haciendo en realidad no es enseñar, sino procurar las condiciones para que el alumno aprenda. Eso supone un cambio de perspectiva muy profundo para la comprensión de lo que es el aprendizaje, la formación de conocimientos y el desarrollo, procesos íntimamente ligados. Un aporte fundamental de Piaget es haber mostrado cómo las transformaciones que el sujeto realiza sobre su medio son la fuente del progreso del conocimiento que da lugar a la creación de sus instrumentos intelectuales y a sus representaciones de la realidad.

En relación con este tercer momento, María del Mar del Pozo nos aclara que: “desde un punto de vista estrictamente académico, podemos situar en 1939 ó 1955 el fin de la Escuela Nueva como movimiento organizado (1939 para las corrientes europeas, 1955 para Estados Unidos), pues la segunda guerra mundial obligó a la desaparición de muchas experiencias, ralentizó los encuentros internacionales de educadores y significó la pérdida de las ilusiones pedagógicas mantenidas en las décadas anteriores. Sin embargo muchos historiadores actuales coinciden en destacar que el espíritu de la Escuela Nueva nunca desapareció por completo, y volvió a manifestarse en realizaciones de 1960 y 1970 tan diversas como la educación comprensiva anglosajona o las escuelas libres y alternativas<sup>8</sup>. La influencia de algunos autores del movimiento es bien patente en pedagogos posteriores como Paulo Freire y Henry A. Giroux, representantes de la actual pedagogía crítica, cuyo concepto de democracia en la escuela es, a pesar de sus matizaciones, claramente heredero de las ideas desarrolladas en el primer tercio del siglo XX por el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey.

La obra pedagógica de don Agustín Nieto Caballero se ubica en el segundo momento, entre las corrientes de la Escuela Nueva o Activa. En su primer periodo (1914-1930), se identifica con los planteamientos de la pedagogía experimental, aunque ya pone en práctica los planteamientos de los pedagogos experienciales; y en el segundo periodo se identifica con los autores de esta última corriente de la Escuela Nueva, con los pedagogos experienciales, pero en particular con los planteamientos de John Dewey.

Don Agustín Nieto Caballero es considerado uno de los pioneros de la Escuela Nueva en América Latina. A continuación vamos a profundizar en cada uno de los momentos de la Escuela Nueva, de su concepción de educación y en el concepto *activo* que resulta fundamental para establecer qué tan participativo se concibe al educando en el proceso educativo y en esta forma determinar el lugar ocupado por Agustín Nieto en la Escuela Nueva.



Para iniciar este recuento retomemos los planteamientos del historiador Jaime Jaramillo al respecto: “históricamente la pedagogía moderna tiene su punto de partida en las dos últimas décadas del siglo XIX y su aparición fue simultánea en varios países europeos como Suiza, Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, Rusia. Sus remotas raíces deben situarse, sin embargo, en la filosofía de la Ilustración del siglo XVIII. Para confirmar este aserto basta citar los nombres de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. No sólo la idea de hacer de la pedagogía una ciencia o de basarla en los resultados de las ciencias positivas provenía de sus fuentes, sino también de su esquema de valores y su concepción general de la nueva *Paideia*, (...). Pero para que la reforma pedagógica alcanzara todas sus dimensiones habría que esperar todavía un siglo. Habría que esperar que las formas más deprimentes de la revolución industrial y del capitalismo moderno empezaran a humanizarse, gracias sobre todo a las campañas del socialismo y habría que esperar la formación de las nuevas ciencias del hombre, de la sociología, la psicología, la antropología y las nuevas tendencias de la filosofía en cuyo desarrollo tomaron parte no sólo los nuevos principios de la ciencia, sino también movimientos de ideas de tan profundos efectos en la formación de la cultura moderna como el romanticismo”<sup>9</sup>.

Sobre el carácter plural del Movimiento de Escuela Nueva y su posterior nombre de Escuela Activa, María del Mar del Pozo escribe: “por lo tanto, el movimiento de la Escuela Nueva fue esencialmente plural desde sus orígenes y también experimentó grandes transformaciones en su proceso evolutivo. No tuvo un solo fundador, sino una serie de figuras relevantes y carismáticas, que, sobre el terreno, fueron analizando sus convergencias y divergencias. Esta realidad posibilitó la riqueza ideológica del movimiento aunque también permitió la presencia de ambigüedades y contradicciones insoslayables. La pluralidad está presente incluso en la denominación global del movimiento. Tomó su nombre de las primeras instituciones que comenzaron a crearse en Gran Bretaña y que, en general, se llamaron *New Schools*. Pero los educadores de cada país adoptaron un término que se ajustaba a sus ideales pedagógicos y a su visión de las características centrales del movimiento. Así, en Francia se le denominó *éducation nouvelle*, en Alemania *Reformpädagogik*, en Estados Unidos *progressive education*, términos todos ellos que, si bien no tienen una significación similar en cada uno de sus ámbitos de influencia, pretenden designar a la vez la corriente internacional de reforma pedagógica aparecida a finales del siglo XIX, las ideas básicas innovadoras que la constituían y las Escuelas Nuevas que se fundaron de acuerdo con estos principios educativos<sup>10</sup>. Hacia 1920, algunos ideólogos del movimiento, como Ferrière, acuñaron la fórmula de Escuela Activa, con la que se pretendía capturar terminológicamente la característica fundamental del niño y de la práctica escolar en las Escuelas Nuevas, esto es, la actividad”<sup>11</sup>.

En relación con el surgimiento de la Escuela Nueva, Martha Herrera (1999), escribe: “el inicio del movimiento a favor de la Escuela Nueva, se sitúa en Europa y en Estados Unidos a finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX. Tienen como fundamento el fortalecimiento de las sociedades capitalistas en su fase industrial y la configuración de nuevas concepciones del mundo y de ideal de hombre, fenómeno que propició, entre otras cosas, un movimiento reformador en el ámbito de la educación y de las ideas pedagógicas. Este periodo representa el triunfo de la burguesía como clase social y, con ella, del pensamiento liberal en el cual fundamentó su visión del mundo. Su forma de organización social y la manera de relacionarse con los otros sectores y clases sociales”<sup>12</sup>.

Hobsbawm caracteriza a la burguesía y esta época así: “la burguesía del tercer cuarto del siglo XIX fue preponderantemente ‘liberal’, no tanto en un sentido partidista (aunque los partidos liberales eran preponderantes), sino en un sentido ideológico. Creían en el capitalismo, en la empresa privada competitiva, en la tecnología, en la ciencia y en la razón. Creían en el progreso, en un cierto grado de gobierno representativo, de derechos civiles y de libertades, siempre que fuesen compatibles con el imperio de la ley, y con un tipo de orden que mantuviese a los pobres en su sitio”<sup>13</sup>.

La reflexión pedagógica moderna con respecto a la relación educación-sociedad se caracteriza por dos fenómenos en cierta forma contradictorios: 1) la institucionalización de las escuelas, como espacio privilegiado en la enseñanza de habilidades técnicas para el ejercicio profesional, tarea que se realizaba antes en el sitio de trabajo y 2) los progresos de la psicología, en lo relativo a las características propias de la infancia, llevando a lo que se denominó el descubrimiento del niño, y al surgimiento de concepciones sobre sus necesidades y exigencias como ser activo.

La pedagogía realizada en la época moderna se funda en la idea de la igualdad de los hombres frente a la ley, la sociedad y el Estado. Las diferencias entre los hombres se fundamentan en los discursos de la biología y de la psicología. Las desigualdades sociales y económicas son justificadas ahora como hechos naturales derivados de las diferentes capacidades físicas, intelectuales y morales de cada individuo: “de esta manera, la burguesía elaboró una concepción de educación que combinó la idea de una escuela única, en sentido de cohesión social y homogeneización ideológica bajo la dirección estatal, con la idea de una escuela diversificada como consecuencia de la jerarquización social del trabajo. A la escuela democrática se yuxtapone la evaluación y jerarquización de los individuos a través de los tests, “acentuando las diferencias individuales sociales”. La educación no va a formar más para una ciudadanía abstracta, sino para una ciudadanía regulada por la estratificación ocupacional, motivo por el que la educación formal va a cumplir el papel de reguladora de las diferencias sociales”<sup>14</sup>.

Según Martha Herrera, los teóricos de la Escuela Nueva o Activa no constituían una tendencia homogénea, no obstante puede señalarse la existencia de una corriente educativa y pedagógica que desarrolló una serie de planteamientos coincidentes. Esta corriente pasó a ser llamada indistintamente como Escuela Nueva, Escuela Activa o Escuela del Trabajo. La mayoría de los intelectuales que la orientaban propendían porque se transformase la concepción tradicional de los fines de la educación, el niño y las sociedades industriales: “el modelo pedagógico se centraba en el conocimiento psicológico del niño, en las relaciones escuela-trabajo, en la formación de un individuo cuyo énfasis recaía en el espíritu del *ciudadano* por encima de cualquier credo religioso, al mismo tiempo en que se estimulaba el conocimiento apoyado en la observación y en la experimentación”<sup>15</sup>.

Sintetizando, Herrera, junto con otros historiadores de la pedagogía señala la existencia de tres etapas en el desarrollo del movimiento de Escuela Nueva: 1ª. Una época caracterizada por el individualismo y romanticismo, situando como representantes de esta etapa a Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, (los antecesores de la Escuela Nueva) y la ubica en la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX; 2ª. En esta segunda etapa surgen sistemas pedagógicos más elaborados y con mayor experimentación, a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, con autores como Montessori, Claparède, Dewey y Decroly, entre otros; y una 3ª. Los continuadores de la Escuela Nueva, a partir de las décadas de los 40 y 50, fundamentando su argumentación sobre la dialéctica y en particular sobre la psicología genética, con autores como Piaget, Freinet y Wallon. Continuadores en la medida en que siguen privilegiando los métodos activos en el proceso pedagógico y mantienen el espíritu de la escuela Nueva.

El método científico se constituyó en el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje del niño, motivo por el cual la escuela debía presentar no sólo contenidos, sino también enseñar a aprender, proporcionando las técnicas adecuadas para el estudio de la realidad. La Escuela Nueva insistirá también en la construcción de conocimientos en el interior de la escuela en lugar de la tradicional transmisión de conocimientos científicos acumulados. Por tal motivo procuraban crear actitudes científicas, disposiciones activas hacia el conocimiento científico. El educando se convirtió en el centro del proceso educativo y el profesor pasó a un segundo plano. Las actividades de la escuela y las formas de construcción del conocimiento, debían estar organizadas de acuerdo con los intereses espontáneos del niño, considerándose sus características físicas y psicológicas y sus diferencias con relación al adulto.

### LA ESCUELA NUEVA Y EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Para Piaget educar es adaptar al niño al medio social adulto, en este sentido hay dos términos en la relación que constituye la educación: por una parte, el individuo en crecimiento y por otra, los valores sociales, intelectuales y morales en los que el educador está encargado de iniciarle. La relación entre la sociedad adulta y el niño a educar puede ser concebida como unilateral o como recíproca. “En el primer caso el niño está llamado a recibir desde fuera los productos ya elaborados del saber y la moralidad adulta. La relación educativa se compone de presión por una parte y de recepción por otra. Desde este punto de vista, los trabajos de los alumnos, incluso los más individuales (redactar una composición, hacer una traducción, resolver un problema), participan menos de la actividad real de la búsqueda espontánea y personal que el ejercicio impuesto o de la copia de un modelo exterior; la moral más íntima del alumno está más penetrada de obediencia que de autonomía. Por el contrario, en la medida en que se considera al niño dotado de una verdadera actividad y en que el desarrollo del espíritu se comprende en su dinamismo, la relación entre los sujetos a educar y la sociedad se hace recíproca: el niño tiende a acercarse al estado de hombre no ya por la mera recepción de la razón y las reglas de la acción buena tal como se la preparan, sino conquistándolas mediante su esfuerzo y su experiencia personales; a su vez, la sociedad espera de las nuevas generaciones algo más que una imitación: un enriquecimiento”<sup>16</sup>. La Escuela Nueva se caracteriza por optar por la relación recíproca entre profesor y alumnos, privilegia el diálogo a la transmisión unilateral de información, tiene en cuenta la cultura y el interés de los alumnos.

En el primer momento que antecedió al surgimiento de la Escuela Nueva ubicamos a Pestalozzi. Johann Heinrich Pestalozzi nació el 12 de enero de 1746, en Zurich. En dicha ciudad inició algunos estudios clásicos para convertirse en pastor pero, la lectura del *Contrato Social* y del *Emilio* de J.J. Rousseau, lo llevó a consagrar toda su vida a la educación, pero a diferencia de éste no sacó sus ideas de la simple especulación o reflexión sobre la naturaleza humana, sino que siguió el camino de la experimentación:

“Todo el arte de la educación —dice Pestalozzi— consiste en regular el ejercicio de las fuerzas del niño, de tal modo que cada ensayo salga bien y nada se malogre, no sólo con base en las fuerzas morales, sino también a las fuerzas intelectuales o físicas”<sup>17</sup>. Esta trayectoria comprende tres momentos: descomponer la materia de la enseñanza en sus elementos simples, hacerlos sensibles y accesibles a la experiencia y, por último, mezclarlos íntimamente con la existencia del niño.

Si tuviéramos que caracterizar con una palabra la obra de Heinrich Pestalozzi, ésta sería el amor. Su reflexión la enfocó hacia la infancia y el pueblo. La infancia y el pueblo son para él, dos términos indisolubles: “el pueblo es como una humanidad que

se ha quedado en la infancia. Uno y otro deben ser educados y alcanzar así el pleno desarrollo de su personalidad”<sup>18</sup>.

Pestalozzi consideró siempre como el valor fundamental la claridad cognoscitiva basada en la experiencia, es decir, en la “intuición” efectiva de las cosas. En oposición a los sistemas de enseñanza puramente verbalistas de su tiempo, reivindica los derechos de la directa aprehensión sensible de los objetos. El sujeto, al captar la “forma” del objeto, distingue también, aunque sólo sea aproximadamente, “sus partes y su número” y asocia además entera la experiencia nueva a un sonido articulado o “nombre”.

Para Pestalozzi, los tres elementos de la intuición son la palabra, la forma y el número, a los que se une de forma paulatina el estudio del vocabulario y del lenguaje, después el de la escritura y el dibujo y, en último lugar, el del cálculo y el de las matemáticas.

Uno de los principios de Pestalozzi que perduran en la obra de don Agustín Nieto Caballero es de la alegría que debe reinar en el aprendizaje y que Abbagnano y Visalberghi (1995), recogen así: “no hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría. Mientras el contento le encienda las mejillas, mientras el niño anime su actividad entera del júbilo, de valor y de fervor vital, nada hay que temer. Breves momentos de esfuerzo aderezados de alegría y vivacidad no deprimen el ánimo... Hacer surgir la calma y la felicidad de la obediencia y del orden, he ahí la verdadera educación a la vida social”<sup>19</sup>.

El segundo momento, surgimiento de la Escuela Nueva, se fundamentó en la pedagogía y en la teoría del conocimiento de Immanuel Kant (1724-1804). Filósofo Alemán nacido en Königsberg. Kant fue educado en el espíritu del pietismo y estudió filosofía, matemática y teología en la universidad de su ciudad natal. Terminados los estudios universitarios fue preceptor en algunas casas patricias. En 1755 se le nombró docente privado de la Universidad de Königsberg, de la que fue hecho catedrático de lógica y metafísica en 1770. Murió el 12 de febrero de 1804.

Para Kant “el hombre no puede convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación; él es lo que esta lo hace”. Pero los dos artes más difíciles son, precisamente “el arte de gobernar a los hombres y el de educarlos”. Según Abbagnano y Visalberghi, para él “Solo podemos educar para pensar y actuar en términos universales, esto es, para no estar en paz con nosotros mismos hasta no habernos convencido de que nuestro modo de actuar es tal que podemos desear que todos lo sigan, porque de esta manera la convivencia humana resultará más armoniosa, más rica, más respetuosa de la libre actividad de cada uno”<sup>20</sup>.

Para Kant no es verdadera educación la adaptación del niño a las condiciones de hecho, que es con lo que generalmente se contentan los padres, ni mucho menos el adiestramiento para convertirlos en buenos súbditos, “como instrumentos de sus desig-nios”, que es lo único que interesa a los príncipes. Una educación digna de ese nombre

debe tener como punto de referencia un mejor porvenir para la humanidad con arreglo a un plan que no puede no tener “carácter mundial”.

Como afirmábamos anteriormente, Kant es el iniciador de una pedagogía experimental y dentro de su ideal educativo pedía expresamente que los ciudadanos amantes del bien público emprendieran una obra original de experimentación pedagógica sin la cual se seguiría avanzando a tientas: “hay que fundar escuelas experimentales antes de fundar las normales”. Se apoyaba en las experiencias realizadas por el Instituto de Basedow, en Dessau, pese a los muchos defectos que le reprochaba.

El ideal kantiano de educación es, incluso en el plano intelectual, conquistar la autonomía de juicio necesaria para la formación de una libre conciencia moral. Kant es el más resuelto defensor de los derechos y el valor de la libre investigación científica. “Por lo que se refiere a la educación intelectual, pasando por alto las muchas máximas cuya sabiduría no se aparta mucho del sentido común, hay que destacar por lo menos dos puntos: el principio en virtud del cual “el mejor medio para comprender es el hacer” (Kant se refiere esencialmente a operaciones de carácter intelectual) y el consejo de que hay que preferir, siempre que sea posible, el “método socrático” de la discusión al método “mecánicamente catequético”, es decir, propio de la enseñanza mnemónica y pasiva”<sup>21</sup>.

Kant es favorable a la educación pública por estimarla verdaderamente formadora del ciudadano, pero considera que para lograr ese fin es necesario llegar en las escuelas “a conciliar la sumisión a la autoridad legítima con el uso de la libertad”. Esto se obtiene sólo haciendo que cada uno sea consciente de la función libertaria de cada vínculo a que se le somete.

En este segundo momento de la Escuela Nueva, la cual también se denominó Escuela Activa no fue en absoluto la obra de una persona aislada, por el contrario ha surgido simultáneamente en distintos frentes. Los nuevos métodos se han construido así al mismo tiempo que la psicología del niño y en solidaridad estrecha con sus progresos. “La psicología del siglo XX ha sido, de entrada y en todos los frentes, una afirmación y un análisis de la actividad. Véase William James, Dewey y Baldwin, en los Estados Unidos, Bergson en Francia y Binet después de *La Psychologie de L’Intelligence* y Pierre Janet después de *L’Automatisme*; véase Flournoy y Claparède en Suiza, la escuela de Würzburg en Alemania: por todas partes la idea de que la vida del espíritu es una realidad dinámica, la inteligencia una actividad real y constructiva, la voluntad y la personalidad creaciones continuas e irreductibles”<sup>22</sup>.

John Dewey, uno de los representantes más importantes de la Escuela Activa experiencial, optó por la relación recíproca entre el niño y los adultos en el proceso educativo. Para él, el proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico*, que consiste en la

exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. La doctrina del interés es la base de la pedagogía de Dewey. No se puede suscitar artificialmente interés por algo que no es capaz de suscitarlo por sí mismo. Es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales: “la vida activa y social del niño debe ser asimismo el centro alrededor del cual se organizan progresivamente las diversas “materias”, en primer lugar, las que lo familiarizan con su ambiente, en el tiempo y en el espacio (historia, geografía, nociones científicas), después, las que le proporcionan los instrumentos propios para abordar en las primeras (leer, escribir y contar). Pero las actividades manuales, expresivas o constructivas, seguirán siendo “el centro de correlación” de todos los estudios y abarcarán de la cocina y la costura al modelado, al hilado, al tejido, a la carpintería, etcétera”<sup>23</sup>.

Para Dewey, la educación es el método fundamental del progreso y de la acción social y el maestro al enseñar no sólo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa. Para él, la educación se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie; es un proceso que empieza inconscientemente, casi en el instante mismo del nacimiento, y que modela sin cesar las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones.

#### ***SOBRE EL CONCEPTO “ACTIVO”***

Jean Piaget en su artículo *Los nuevos métodos educativos y sus bases psicológicas*, escrito en 1935 y aparecido en el libro *Psicología y pedagogía* (en la segunda parte del mismo), se centra en los descubrimientos de la psicología genética, poco conocidos en ese momento, mostrando sus implicaciones pedagógicas y estableciendo la relación con los llamados métodos “activos”.

En el artículo anteriormente mencionado, Piaget se pregunta: ¿Cómo definir los nuevos métodos en educación y a partir de qué momento hay que fechar su aparición? Para él, casi todos los grandes teóricos de la historia de la pedagogía han entrevisto uno u otro de los múltiples aspectos de los nuevos métodos de educación, es decir los que postulan una real actividad en el niño y el carácter recíproco de la relación que establecen entre los sujetos a educar y la sociedad a que están destinados. Coloca como ejemplo la mayéutica de Sócrates que es una llamada a la actividad del alumno más que a su docilidad. Pero considera que es sólo en Rousseau en donde encontramos una concepción de conjunto. Rousseau ha entrevisto que “cada edad tiene sus recursos”, que “el niño tiene sus formas propias de ver, pensar y sentir”; sin duda también ha demostrado elocuentemente que no se aprende nada si no es



mediante una conquista activa y que el alumno debe reinventar la ciencia en lugar de repetirla mediante fórmulas verbales”<sup>24</sup>.

Sin embargo, para Piaget, los verdaderos precursores de los métodos nuevos fueron Pestalozzi (1746-1827), discípulo de Rousseau, y Fröbel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi. Este último corrige a Rousseau en un punto central: “la escuela es una verdadera sociedad en la que el sentido de las responsabilidades y las normas de cooperación son suficientes para educar a los niños sin que haya necesidad de aislar al alumno en un individualismo para evitar las contrariedades nocivas o los peligros que implica la emulación”<sup>25</sup>.

Planteado lo anterior, Piaget considera que ya está en disposición de situar y explicar la aparición de los nuevos métodos de la educación propios de la época contemporánea. Según él, proporcionar una interpretación positiva del desarrollo mental y de la actividad psíquica ha sido el papel reservado a la psicología del siglo XX y a la pedagogía que se deriva de ella. Para él, la gran corriente de la psicología genética está en el origen de los nuevos métodos.

Pero no es suficiente establecer que el niño debe ser activo en su proceso de conocimiento, sino también establecer claramente que estamos entendiendo por el concepto “activo”. Javier Sáenz y Oscar Saldarriaga<sup>26</sup>, consideran que uno de los aportes más importantes de su investigación fue el haber logrado distinguir claramente entre los dos tipos de pedagogos modernos, es decir, entre los *pedagogos modernos clásicos* y los *pedagogos modernos experimentales*. La distinción fundamental entre estos dos tipos de pedagogos radica en la forma como entendieron el concepto *activo*. Esta distinción es muy importante actualmente porque de ello depende que formemos educandos pasivos memoristas o educandos pensantes.

Para explicar el modo como los pedagogos modernos clásicos entendieron el proceso de conocimiento y el concepto *activo*, los autores citados, analizan la pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi y así escriben: “el proyecto de Pestalozzi se halla situado en las postrimerías de un periodo que va desde comienzos del siglo XVII hasta finales del siglo XVIII; es el momento del saber letrado europeo que M. Foucault (1998), ha caracterizado como el de la “episteme” clásica o de la representación. Esta distinción es central para nuestro análisis: de modo genérico se acepta hablar de modernidad filosófica a partir del siglo XVII, pero en sentido estricto, se deben diferenciar dos momentos, o mejor, modos de pensar modernos: un primero, al modo de los empiristas y racionalistas —la observación—, a quienes llamaremos como Foucault *clásicos*; y un segundo, a partir de Kant, los *modernos strictu sensu*, —la experimentación—. El giro entre unos y otros se hace posible justo cuando se quiebra la idea del lenguaje y el conocimiento como representación.”<sup>27</sup>.



Lo que conocemos como pensamiento moderno tiene pues, dos fases: los empiristas, racionalistas y sensualistas de los siglos XVII y XVIII, son denominados clásicos por Foucault en su libro *Las palabras y las cosas*, y reserva el nombre de modernos en sentido estricto a los experimentalistas y a los críticos, a partir de Kant.

Indudablemente la pedagogía pestalozziana revolucionó la enseñanza. Fue una reforma de la percepción que llevó hacia una práctica más activa del aprender del niño, pero se fundamentó en una teoría del conocimiento que siguió siendo “pasiva”, es decir que concibió el conocimiento como la impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto. Este fue el suelo común tanto de empiristas como de racionalistas, el supuesto de Bacon, Descartes, Locke, Berkeley, Hume, Rousseau, Condillac y Destutt de Tracy.

Para Jean Piaget, la escuela tradicional impone al alumno su trabajo: le hace trabajar. En este trabajo el niño puede poner mayor o menor interés, pero en la lógica del sistema, la actividad intelectual y moral del alumno permanece heterónoma al estar ligada a la autoridad continua del maestro: “la psicología clásica concebía la inteligencia bien como una facultad dada de una vez para siempre y susceptible de conocer lo real, bien como un sistema de asociaciones mecánicamente adquiridas bajo la presión de las cosas. De aquí, como ya hemos señalado antes, la importancia que la pedagogía antigua concedía a la recepción y al bagaje memorístico. Hoy, por el contrario, la psicología más experimental reconoce la existencia de una inteligencia que está por encima de las asociaciones y le atribuye una verdadera actividad y no exclusivamente la facultad de saber”<sup>28</sup>.

Los pedagogos modernos experimentales se fundamentan en la teoría crítica kantiana. El hombre no puede observar los fenómenos que le rodean sino dentro de límites muy restringidos; la mayor parte de aquellos escapa naturalmente a sus sentidos y la simple observación no le basta. Ha aumentado la potencia de sus órganos con ayuda de aparatos e instrumentos que le han permitido penetrar en el interior de los cuerpos para descomponerlos y estudiar sus partes ocultas. El sujeto formula hipótesis y crea condiciones experimentales para la observación y el análisis.

Kant explica que nuestra naturaleza “está hecha de tal manera que la intuición no puede ser más que sensible, esto es, no contiene más que el modo en que somos modificados por los objetos. Por el contrario, la facultad de pensar el objeto de la intuición sensible es el entendimiento” (Intr. Log. Tr. &1, AAI 75).

“En rigor, sin embargo, como se ha visto, ni siquiera la sensibilidad es sólo receptividad. En ella, en efecto, entran también en juego intuiciones *a priori* que comportan una actividad. Pero en el entendimiento la actividad cognoscitiva se despliega más abiertamente. “Sin sensibilidad no se nos daría ningún objeto, y sin entendimiento ninguno sería pensado”. Ahora bien, los “pensamientos sin contenido son vacíos, las

intuiciones sin conceptos son ciegas” (Intr. Log. Tr. &1.AAIII 75). Así pues, tan necesario es hacer sensibles los propios conceptos (es decir, conectar los conceptos con el correspondiente objeto de intuición) como hacer inteligibles las propias intuiciones (esto es, transformarlas en conceptos), y el conocimiento pleno no resulta más que de la unión de sensibilidad y concepto, siempre que en esta unión las funciones respectivas no se confundan, sino que se distingan”<sup>29</sup>.

Los autores del libro *Mirar la infancia...* ejemplifican la posición de los pedagogos experimentales a partir del análisis de la reflexión que inaugura Destutt de Tracy al llevar hasta sus últimas consecuencias el enunciado “pensar es sentir”, clamando por un estudio de las facultades del entendimiento humano como operaciones residentes en el interior del cuerpo, de modo orgánico, al margen del territorio de la lógica y de la teoría de las ideas.

Destutt de Tracy busca remplazar la ciencia universal de los signos y la representación por un estudio orgánico del conocimiento, para ello tenía que abandonar la teoría del origen sensorial de los conocimientos y la idea de un lenguaje que expresa uno a uno cada objeto percibido. El lenguaje empieza a ser pensado como acción del sujeto sobre el mundo.

Para Piaget, el ideal de actividad y los principios de los nuevos métodos de educación pueden ser rastreados sin dificultad en los grandes clásicos de la pedagogía, pero a pesar de su conocimiento intuitivo o práctico de la infancia no han constituido la psicología necesaria para la elaboración de las técnicas educativas realmente adaptadas a las leyes del desarrollo mental. “Los nuevos métodos sólo se han construido verdaderamente con la elaboración de una psicología o una psicología sistemática de la infancia: la aparición de los métodos nuevos datan, por tanto, de la aparición de esta última”<sup>30</sup>.

Para Piaget, los nuevos métodos se han construido al mismo tiempo que la psicología del niño y en solidaridad estrecha con sus progresos. En los Estados Unidos la reacción contra el estatismo del siglo XIX se ha señalado de dos maneras: “por una parte los estudios de los pragmatistas han sacado a la luz el papel de la acción en la construcción de todas las operaciones mentales y especialmente del pensamiento; por otra parte, la ciencia del desarrollo mental o psicológico genético ha alcanzado una considerable amplitud sobre todo con Stanley Hall y J.M. Baldwin. Estas dos corrientes confluyen precisamente en John Dewey, que ya en 1896 creaba una escuela experimental donde el trabajo de los alumnos se centraba en los intereses o necesidades característicos de cada edad”<sup>31</sup>.

**Cuadro 4. Momentos de desarrollo de la Escuela Nueva**

	<b>Primer momento</b>	<b>Segundo momento</b>	<b>Tercer momento</b>	
	<b>Antecedentes de la Escuela Nueva</b> (siglo XVIII)	<b>Escuela Nueva o activa</b> (siglos XIX y comienzos del XX) Kant (1724-1804)	<b>Los continuadores de la Escuela Nueva</b> (siglos XX y XXI)	
<b>Representantes</b>	<b>Pedagogos modernos clásicos</b> Rousseau (1712-1778) Pestalozzi (1746-1827)	<b>Pedagogos activos experimentales</b> Binet Lay Herbart (1776-1841) Buysé  Decroly (1871-1932) Claparede	<b>Pedagogos activos experienciales</b> James (1842-1910)  Dewey (1859-1952) Ferriere (1879-1960) Kerschesteiner Tagore Montessori (1870-1952)	Piaget (1896-1975) Wallon Freinet, (1896-1966) Matthew Lipman
<b>Teoría del conocimiento</b>	Conocer es representarse	Conocer es investigar, interrogar, formular hipótesis	Además de investigar, comprender, experimentar en la vivencia	Hay una correlación entre sujeto y objeto (Husserl)
<b>Psicología</b>	Racional	Experimental		Genética cognitiva
<b>En Colombia</b>		Pestalozzi (1848), (1870) (1886-1930)	Agustín Nieto Montessori Decroly Parkhurst	Dewey (1935) Piaget (1960) Matthew Lipman (1990)

**LOS PEDAGOGOS MODERNOS EXPERIMENTALES Y EXPERIENCIALES EN COLOMBIA**

En Colombia, el que primero entendió el concepto *activo* en sentido experimental fue don Miguel Antonio Caro, quien como presidente de la República expidió el reglamento de las escuelas primarias en 1893, manual esquemático de métodos de enseñanza y procedimientos de organización escolar que oficializó de nuevo el método pestalozziano traído por los radicales. Caro ya desde 1870 había rechazado el uso de los textos de Destutt de Tracy para la enseñanza secundaria y universitaria porque su doctrina sensualista estaba pasada de moda, es decir que no era moderna: “Caro, formado de un

lado en la Neoescolástica de Balmes, y de otro en la fisiología comparada que fundaran Franz Bopp, Max Müller y Frederic Schlégel hacia 1869, y lector del padre de la medicina experimental, Claude Bernard, mostró que el gran descubrimiento de la ciencia moderna del lenguaje refutaba la idea del origen sensorial de los conocimientos, que las palabras no eran representaciones de objetos concretos, sino abstracciones construidas convencionalmente por los pueblos a lo largo de la historia”<sup>32</sup>.

Pese a lo anterior, para Oscar Saldarriaga, la noción *activo* en sentido experimental y la actividad como proceso psicofísico constituyente de experiencias de conocimiento, sólo se fue aclarando en Colombia a partir de 1920, con la apropiación de algunos textos de John Dewey.

Saldarriaga y Sáenz establecen, como ya lo habíamos explicado, la distinción entre pedagogos activos experimentales y pedagogos activos experienciales: “mientras que la tendencia experimental busca hacer de la escuela un laboratorio de experimentación médica, psicológica y pedagógica, la experiencial adoptó una nueva filosofía de la educación a partir de concepciones pragmáticas, de las teorías evolucionistas y de las nuevas concepciones sobre la infancia y el conocimiento. La primera fue un experimento científico regido por los métodos de la ciencia, mientras que la segunda formuló nuevos fines y métodos a partir de la aplicación de los descubrimientos de los saberes modernos y de la observación empática, más que científica del alumno”<sup>33</sup>.

La tendencia experiencial concibió la pedagogía como arte más que como ciencia y, aunque se apropió de los principales descubrimientos científicos de su época, no pretendía convertirse en una nueva ciencia experiencial. Su principal diferencia con la tendencia experimental residió en su concepción del maestro. Este no era el frío experimentador y aplicador riguroso del método científico, sino el amigo, el modelo por imitar, el individuo virtuoso, lleno de amor, simpatía e intuición.

Para los autores citados, como ya los habíamos escrito: “en los discursos de reforma educativa en el país, Jiménez López, Anzola Gómez y, en general, los médicos, estarían más cercanos al experimentalismo, mientras que Nieto, y en menor medida Rafael Bernal Jiménez, enfatizaron en sus apropiaciones la tendencia experiencial de la pedagogía activa”<sup>34</sup>.

Más adelante vamos a describir la forma como don Agustín Nieto Caballero organizó los distintos grados de la escolaridad en el colegio Gimnasio Moderno de Bogotá, el cual se constituyó en una verdadera rejilla de apropiación de la pedagogía de la Escuela Nueva tanto en su corriente experimental como experiencial.

En la *Revista Cromos* del 16 de agosto de 1919 se describe al Gimnasio Moderno como un colegio: “...donde no se tienen los niños en montoneras anónimas y desconocidas, a quienes se les exige a tarde y mañana la repetición mecánica de conceptos ajenos, indigeridos e indigeribles, de pseudoautores de quienes los infelices chiquillos

no pueden omitir ningún punto ni coma... Allí no se obliga a los niños a permanecer por horas y horas, mientras duran las de estudio las de clase, en actitudes petríficas y torturantes...ni se castiga con penas severas su inquietud tan natural y necesaria en ellos como es necesaria y natural en el anciano la inercia de sus miembros cansados. Allí no se mantienen reclusos en tetricos aposentos, sin aire, ni luz, eternamente encorvados sobre absurdos mamotretos pletóricos de erudición vana, a la vista severa de un *magister* solemne, sin amor, sin afición siquiera por la enseñanza, ante quien hay que temblar porque no tolera ni siquiera la inversión de dos términos en la recitación servil de la incomprendida lección libresca. En el Gimnasio hay vida, alegría confiada y desbordante, familiaridad encantadora entre profesores y alumnos. En el Gimnasio los niños son felices... Allí su educación física es especialmente atendida...Los sistemas instrucionistas son racionales, científicos y fecundos... Allí cada maestro tiene a su cargo un grupo pequeño de niños, cuya idiosincrasia íntima se esfuerza por estudiar y conocer todos los días, para estimular en ellos el desarrollo de sus buenas condiciones y virtudes, para descubrir y corregir sus más ocultos defectos, para fomentar en aquellos tiernos espíritus el mutuo cariño y estimación entre ellos, la conmiseración y respeto por los niños aislados a quienes van a visitar, el sentido y el amor de la justicia, los deberes para con sociedad y para consigo mismo, el amor ilimitado de la patria...”<sup>35</sup>.

#### *AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA*

Según Olegario Negrín (1992), el primer contacto de Agustín Nieto Caballero con la Institución Libre de Enseñanza se produce en Madrid, aproximadamente en mayo de 1912. Nieto Caballero conversa con Giner, Cossio y Posada sobre sus planes de crear una institución educativa formadora de profesores, con una nueva mentalidad pedagógica que permitiera la modernización de Colombia.

Con respecto a la relación de estas dos instituciones: la Institución Libre de Enseñanza y el Gimnasio Moderno, Negrín escribe: “teniendo tal situación, con esta aportación deseamos señalar los aspectos fundamentales en los que, a nuestro parecer, se manifiesta con mayor claridad la influencia citada: a. Nieto descubre la Escuela Nueva española de la mano de Giner, Cossio y Posada; b. Altamira asesora pedagógicamente al Gimnasio; c. Pablo Vila y Miguel Fornaguera fueron los forjadores del sistema didáctico del Gimnasio; d. Miguel Fornaguera aplica en Colombia la experiencia y tradición excursionista y propugna la creación de colonias escolares; e. La Institución y otros organismos y personas relacionados con ella, asesoran de manera permanente al Gimnasio en materia pedagógica; los educadores de la emigración republicana española que llegaron a Colombia son vinculados por Nieto al Gimnasio, a la Escuela Normal y a la Universidad Nacional”<sup>36</sup>.

En su biblioteca personal encontramos varios libros de Francisco Giner de los Ríos\*: *Filosofía y sociología* (1904), *Informes del comisario de educación de los Estados Unidos* (1928), *Ensayos sobre educación* (1945), *Ensayos y cartas* (1965). El pen-

---

\* Francisco Giner de los Ríos nació el 10 de octubre de 1839 en Ronda, (España). En la Universidad de Barcelona inicia estudios de filosofía y conoce al profesor Javier Llorens quien lo familiariza con la filosofía escocesa. En Granada, a través del profesor Francisco Fernández y González, entra en contacto con la filosofía alemana, especialmente con Hegel y los problemas de la estética. En 1863, Giner viaja a Madrid a integrar el círculo filosófico en torno a Julián Sanz del Río. Según Fernando de los Ríos, “El círculo filosófico, era, en verdad, una unidad de espíritu, de comunión en la tolerancia, de fe viva en lo humano y en el valor trascendente de la búsqueda de la verdad con limpieza de conciencia”<sup>36</sup>.

Por la defensa de la libertad de cátedra y de investigación de los profesores, el círculo filosófico se enfrentó con el gobierno de ese entonces. El ministro Orovio le pidió a Julián Sanz del Río que firmara una profesión de fe católica, monárquica y dinástica que éste se negó a firmar. En consecuencia fue removido del cargo. Giner en solidaridad con su maestro renunció a la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional en 1867. Lo mismo hicieron Nicolás Salmerón y Fernando de Castro.

La revolución de septiembre de 1868 y su consecuencia política, la implantación de la primera República, no sólo permite a los citados profesores recobrar sus cátedras, sino acometer desde la Universidad de Madrid una obra que tuvo trascendencia profunda en la vida intelectual de un grupo directivo sumamente selecto, entre 1869 y 1873. Entre ellos se encontraba M.B. Cossio. En esta época inician la publicación del boletín-revista de la Universidad de Madrid de la cual son colaboradores Maranges y Gumersindo Azcárate.

Años más tarde se establece la Restauración y es el mismo ministro Orovio quien vuelve a atentar contra la libertad de cátedra. Francisco Giner y sus nuevos discípulos son destituidos, suspendidos, encarcelados o desterrados. Entre ellos estaban también Salmerón, Castelar, Moret, Montero Ríos, Figuerola, Azcárate, Linares, Calderón y varios otros. Don Francisco Giner de los Ríos es conducido a Cádiz y encarcelado en el Castillo de Santa Catalina. Al quedar libre, unos años después, regresa a Madrid en donde funda la Institución Libre de Enseñanza, cuyos estatutos fueron aprobados por Real Orden de 16 de agosto de 1876. El artículo 15 de esos estatutos dice: “La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunidad religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto del cual quiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas”<sup>36</sup>.

Este artículo refleja mucho del espíritu que el colegio Gimnasio Moderno mantendrá desde su fundación: la tolerancia y la libertad de espíritu. Aunque su fundador un reconocido liberal en ningún momento fomentó el sectarismo o la propaganda partidista.

Esta institución en sus comienzos, en España, fue una institución universitaria, pero Giner no contento con este carácter, hacia 1880, la convierte en escuela-hogar para pequeños, escuela primaria y escuela secundaria. En 1884, acompañado de su discípulo Cossio, participa en el Congreso Internacional Pedagógico que se realizó en Londres, (Inglaterra). En 1886, vuelve a viajar en compañía de Cossio y otros discípulos como Rafael Altamira, visitando Francia, Bélgica, Holanda e Inglaterra, países en los cuales entra en contacto y establece lazos de amistad con Sluys, Pecaute, Marion, Buisson, Compagné y James Guillaume. El 18 de febrero de 1915 muere en Madrid.

samiento filosófico y pedagógico de Francisco Giner de los Ríos tuvo en Nieto una gran influencia, especialmente a través de sus discípulos Rafael Altamira y Pablo Vila, (segundo rector del colegio Gimnasio Moderno).

Don Agustín Nieto, en la revista *Cultura* registra la muerte de Giner de los Ríos: “los periódicos de España nos traen una dolorosa nueva: don Francisco Giner de los Ríos ha muerto. El alma contristada de los que sentimos la influencia de aquel espíritu vigoroso, apenas encuentra ahora palabras qué decir...Era sin disputa, el más grande de los educadores españoles”. Y más adelante agrega: “don Francisco Giner había soñado con regenerar a su patria por medio de la educación, y de aquellos sueños surgió a la vida, como torturada en un principio para no ser planta del medio en que veía la luz, una de las instituciones que mayores glorias han dado a España en los últimos treinta años. En aquella obra vertió todo el contenido de su alma. Un alma delicada como un perfume que irradiaba la esencia de un gran corazón, de una gran voluntad y un gran carácter”<sup>37</sup>.

Cuando Nieto Caballero regresa a Colombia y funda el Gimnasio Moderno se encuentra con el problema de la carencia de profesores cualificados para llevar a cabo su proyecto. Por ello reitera la solicitud de colaboración a la Institución Libre de Enseñanza de España, recibiendo la amable colaboración de Rafael Altamira: “Altamira se convierte así en el apoyo fundamental de Nieto en Europa: se encarga de encontrar un educador que dirija en sus comienzos el Gimnasio de Bogotá, de enviar materiales escolares modernos y una abundante bibliografía que sirviera de lectura y de libros de consulta para el cuadro de profesores de la nueva institución que se creaba en esos momentos con una dirección y organización escolar provisional”<sup>38</sup>.

Rafael Altamira y Crevea (1866-1951), fue discípulo de Giner de los Ríos, profesor de la Institución Libre de Enseñanza, secretario del Museo Pedagógico Nacional (Madrid), así como catedrático de Derecho en Oviedo, director general de Primera Enseñanza (1911-1913), profesor del Instituto Diplomático y Consular, catedrático de la Universidad Complutense, presidente del Instituto Iberoamericano de Derecho Comparado y juez del Tribunal Internacional de La Haya. Introdujo reformas pedagógicas importantes en la enseñanza universitaria (seminarios, convivencia amplia en la universidad) y fundó la obra Extensión Universitaria, que desarrollaba cursos teóricos y prácticos a nivel popular. Reorganizó la Inspección de Enseñanza Primaria incluyendo en ella a las mujeres. Creó nuevas escuelas, instituyó la enseñanza de mujeres adultas, y fundó la escuela al aire libre. Creó los “cursos de perfeccionamiento para maestros”. Entre sus publicaciones más importantes se encuentran: *Historia de España y de la civilización española (1901-06)*, *Giner, educador (1915)*, *Ideario pedagógico (1923)*. *Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España*. *Pestalozzi y nosotros*.



Finalmente, será Pablo Vila la persona que Altamira recomienda en 1915 para hacerse cargo del Gimnasio Moderno. Pablo Vila permanecerá durante tres años en el Gimnasio realizando una magnífica labor. Vila debió salir de la rectoría del colegio por los enfrentamientos con la iglesia católica al insistir en mantener a su pequeña hija asistiendo a clases con niños. A los grupos conservadores y a la Iglesia les pareció tal actitud una grave falta y una desobediencia al concordato.

A los pocos meses de ejercer la rectoría, don Pablo Vila tiene la colaboración de otro catalán: Miguel Fornaguera, quien había hecho sus estudios del magisterio en la Escuela de Maestros de Barcelona y estudios de perfeccionamiento en París: “el plan pedagógico del Gimnasio, especialmente la aplicación a Colombia de los sistemas de Decroly y Montessori, que, esencialmente, se puede considerar como el modelo didáctico permanente de la institución colombiana, fue pensado, elaborado y aplicado por Pablo Vila y Miguel Fornaguera, dos hombres ligados a los presupuestos educativos de la Institución Libre de Enseñanza, que formaban parte del movimiento educativo moderno español y estrechamente relacionado con el movimiento internacional de Escuela Nueva”<sup>39</sup>.

Sobre Pablo Vila, don Agustín Nieto escribe: “la estructura actual del Gimnasio debe mucho a un gran trabajador español: don Pablo Vila. Sólo tres años trabajó con nosotros, mas lo hizo con tal intensidad que ninguno aquí podrá olvidarse de él”. Y más adelante agrega: “el señor Vila organizó de manera vigorosa y científica los elementos un tanto caóticos que fueron puestos en sus manos. Lo hizo con un ardor apostólico que había mostrado en sus ensayos educacionales de Barcelona y que había robustecido su estadía en el Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra”<sup>40</sup>.

Según Javier Sáenz<sup>41</sup>, el impacto del pensamiento pedagógico de Dewey en España y en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XX no puede disociarse de la obra de difusión emprendida por Lorenzo Luzuriaga. Esta labor de difusión estuvo inicialmente centrada en la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, en cuyo boletín Domingo Barnés realizó en 1915 la primera traducción de una obra de Dewey. Barnés y Luzuriaga, miembros de la Institución, tradujeron 17 de los escritos de Dewey sobre pedagogía. Casi todos sus libros pedagógicos han sido traducidos al castellano.

Dewey ejerció una influencia significativa sobre la Institución Libre de Enseñanza en las primeras décadas del siglo pasado y un crecimiento continuo, concretamente, entre 1897 y 1928. Es casi seguro que este fue el segundo acercamiento de Agustín Nieto a la obra de John Dewey por cuanto la Institución Libre de Enseñanza fue la institución que lo asesoró desde el primer momento en la organización pedagógica del colegio Gimnasio Moderno.



## AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y LA ESCUELA NUEVA

### INTRODUCCIÓN

En este apartado nos referiremos a una de las rejillas de apropiación que mencionamos en el capítulo anterior, la quinta rejilla de apropiación: *el colegio Gimnasio Moderno de Bogotá*, colegio que desde su creación se constituyó en el laboratorio pedagógico de Agustín Nieto, en forma semejante como la escuela-laboratorio lo fue para Dewey en Chicago. En el Gimnasio Moderno Nieto Caballero cristalizó toda su concepción pedagógica, política y filosófica.

No compartimos completamente el punto de vista de Oscar Saldarriaga y Javier Sáenz según el cual, los intelectuales de los primeros cincuenta años del siglo XX en Colombia se apropiaron de teorías contradictorias bajo la figura de una conciliación ilusoria de incompatibles. Consideramos que al menos en el caso de don Agustín Nieto Caballero, y en particular en la organización pedagógica del Gimnasio Moderno, desde el jardín de niños hasta la enseñanza secundaria, se basó en pedagogos que de una u otra forma fundaban sus concepciones en la pedagogía y filosofía de John Dewey, como fueron María Montessori, Ovidio Decroly y Helen Parkhurst. Sin embargo, distinguimos dos periodos en la obra de Agustín Nieto: un primer periodo en el cual no tiene un peso muy fuerte la pedagogía y filosofía de John Dewey y un segundo periodo donde expresamente es deweyano. En este segundo periodo se produce la reconceptualización de conceptos como: centros de interés, activo, abandono del primado de lo psicobiológico por el carácter social de la educación. Este planteamiento se puede constatar cuando analicemos cada uno de los niveles de la escolaridad en el Gimnasio Moderno, y en especial en su propuesta de reforma educativa nacional como funcionario del Ministerio de Educación.

Según nuestra primera hipótesis, en su primer periodo Agustín Nieto Caballero retoma los planteamientos de los pedagogos María Montessori, Ovidio Decroly y Helen Parkhurst. Esto se puede constatar si analizamos la manera gradual como fue organizando los distintos niveles de escolaridad del Gimnasio Moderno. Inicia con los tres niveles denominados Montessori I, II y III, continuando con la primaria desde el grado primero al quinto, organizados según el modelo pedagógico de Decroly. Continúa con el año de transición, para pasar a la secundaria con sus seis años guiándose todavía por la pedagogía de Decroly pero también por el Plan Dalton de la pedagoga Helen Parkhurst. Todos estos niveles son explicados por Nieto en su libro *Una Escuela*, niveles a los que nos vamos a referir más adelante. Aunque el libro *Una Escuela* fue editado en la década del sesenta, recoge artículos de su primer periodo, es decir entre 1914 y 1932.

Además de lo dicho anteriormente, consideramos que la apropiación que realizó,

exigió una reconstrucción de lo recibido que implicó su recreación, en la medida en que es insertado en un proceso específico preexistente. Hay una acción sobre lo que llega y la práctica pedagógica es siempre activa en la apropiación.

Agustín Nieto en un artículo, publicado en la *Revista de América*, que tituló *Abbotsholme, cuna de la Escuela Nueva*, explica los orígenes de dicha escuela. Inicia preguntando por las características de la Escuela Nueva. Sin embargo, para responder a esta pregunta, según él, no es necesario leer la obra realizada por los creadores de la Escuela Nueva, basta ponerse en contacto con la primera escuela que llevó el nombre de Nueva. Se refiere específicamente a la Escuela Abbotsholme: “la admirable creación del filósofo y educador inglés Cecil Reddie. En los bellos campos de esta escuela nació hace poco más de cincuenta años ese prodigioso movimiento de renovación escolar que habría de recorrer rápidamente los cinco continentes”<sup>42</sup>.

Cecil Reddie fue un filósofo que guiado por un impulso intuitivo, reacciona contra la vieja escuela que en lugar de pan daba piedras a sus estudiantes. Él busca que la educación sea algo más que un concepto, es por esto que en su escuela no excluye ninguna actividad que pueda colaborar en la formación de ese hombre completo con el que sueña como factor esencial en el progreso de la propia patria y de la humanidad en general: “con esa inspiración el plan de estudios escolar toma por entero un hondo sentido educativo. El idioma materno es un elemento de alta formación mental y moral. La historia y la geografía forman la base de las ciencias sociales que más tarde han de estudiarse para la cabal comprensión de los problemas humanos. Las ciencias naturales son la disciplina mental que partiendo de la observación directa llevan al entendimiento de las leyes universales. Las matemáticas vienen a ser un método de razonamiento, y no un laberinto de rompecabezas por el que ha de pasar el muchacho obligatoriamente”<sup>43</sup>. Reddie hace también especial énfasis en el atletismo, la preocupación por la educación física, pero a la vez combate el clasicismo que satura de idiomas muertos a los estudiantes.

Según Nieto, el mérito capital de la escuela de Cecil Reddie fue el de haber hecho de su escuela un laboratorio de experiencias, porque para él la escuela no tomará un verdadero impulso mientras no se haga experimental.

Para completar la caracterización de la Escuela Nueva, Nieto retoma el escrito que sobre la obra de Cecil Reddie hace el sociólogo francés Edmond Demolins. Para este autor la escuela de su época formaba hombres para el pasado y no para el presente. Estaba divorciada de la vida: “en ella el muchacho sigue pensando que la vida es una lotería y no se prepara para llegar a ser el elemento social que en gran parte será lo que sea su voluntad, lo que sea su carácter, lo que sea su disciplina inteligente. En cada uno de los aspectos de esta escuela la teoría y la práctica se prestan una mutua ayuda. Los

idiomas extranjeros no se aprenden a la manera de los mudos que leen pero no hablan. La historia no es un paseo de la memoria a través de hechos más o menos congruentes y de fechas que van a olvidarse: es una observación de las causas y de los efectos de todos los fenómenos sociales; es un estudio de las relaciones entre las características físicas y políticas de un país y el desarrollo que éste haya tenido. Las ciencias naturales se inician en medio del campo con el estudio de la vida de los seres antes de pretender estudiar los esqueletos, las estructuras internas, la composición molecular. Las matemáticas se practican resolviendo problemas de la vida diaria. Y este mismo concepto domina en todo a la Escuela Nueva”<sup>44</sup>.

Para completar Nieto Caballero su análisis sobre las características de la Escuela Nueva, finalmente retoma el pensamiento pedagógico de Hermann Lietz, educador alemán, quien parodiando el título de la escuela de Reddie, escribe un libro con el título *Emlohstobba* —Abbotsholme a la inversa—; en él describe la escuela de Reddie, donde nada que no se refiera a la educación parece haberse olvidado. Lietz insiste como Demolins en la necesidad de estudiar la lengua materna y desestima la necesidad de estudiar las lenguas clásicas: griego y latín: “pone también Lietz todo su acento en hacer ver cómo los conocimientos más sólidos son los que nos dan no los libros sino las ocupaciones, y dice: el mejor texto para la geometría es el taller de labores manuales. Sin medidas prácticas, agrega, no podrá haber verdadera geometría, como tampoco habrá verdadera botánica sin excursión por el campo. Coleccionar hechos y no palabras, hacer de todo una experiencia viva, y no acumular meras nociones aisladas sino crear lo que pudiéramos llamar músculos intelectuales: este es el propósito de la nueva educación. El muchacho quedará así educado para la llamada lucha por la vida y saldrá de la escuela con el sentimiento de que será capaz de hacer cosas que requieren esfuerzo, pero valen la pena de ser hechas”<sup>45</sup>.

Nieto Caballero comparte con Reddie y con Lietz la necesidad de sancionar al muchacho díscolo que no cumple con las normas establecidas en la escuela, a tal punto que comparte que una de dichas sanciones puede ser la expulsión de la escuela. Considera que el maestro no perderá nunca su prestigio por ser severo a su debido tiempo. Y así retoma lo planteado por Lietz: “Lietz observa que Adán y Eva fueron expulsados del paraíso cuando Dios juzgó que ya no eran dignos de permanecer allí, y que, del mismo modo, de ese paraíso escolar que es la Escuela Nueva con su disciplina de confianza y su ambiente deleitable, la expulsión de los que no se hacen acreedores a vivir en un medio tan atractivo se hace imperiosa. Sin leyes, agrega, ninguna comunidad puede existir, y en una escuela de muy amplias leyes es todavía más urgente, más esencial, el cumplimiento de las normas establecidas si la comunidad aspira a perdurar. Para aquellos que no están dispuestos al respeto de lo convenido no queda otra alternativa

que la de eliminar oportunamente al elemento insubordinado o someterse a la anarquía que éste iniciará. Las medidas fuertes que por lo general son las más expeditas, se generalizan, y entonces se hará patente el aforismo de que el caballo acostumbrado al látigo no obedece al suave movimiento de la rienda ni a la palabra animadora. Aquel que ha enseñado a su alumno a advertir la caída de una aguja, dice Lietz, no necesitará en ningún momento disparar un cañón para hacerse oír y obedecer. Pero si la política del disparo del cañón invade la escuela, pronto será necesario un trueno para lograr la obediencia”<sup>46</sup>.

Nieto Caballero también comparte con Reddie la forma como él entiende la enseñanza de la religión. Para los dos la religión no debe ser un asunto de meras palabras o de mero intelecto, sino un verdadero impulso, un instinto, un afecto que palpita en todas las manifestaciones de la vida diaria: “la religión y la moral deberían ser inseparables, y por esto mismo la religión no será simplemente un curso que se enseña como el de las matemáticas sino un sentimiento que se cultiva a lo largo de la vida toda”<sup>47</sup>.

Agustín Nieto Caballero considera que en lo único que Reddie contrarió la Escuela Nueva fue en lo que se refiere a la coeducación. Reddie no era partidario de la educación mixta. Los muchachos deben ser educados por hombres y las mujeres por mujeres. Nieto debió contrariar los planteamientos de la Escuela Nueva en el primer punto, no por convicción sino por necesidad. Las condiciones de la época en Colombia no lo permitían.

Nieto Caballero termina su artículo comentando la visita que realizó a la escuela de Cecil Reddie en Inglaterra y así se expresa: “en una hora en la que nada podía hacernos prever que la jornada terrenal de Cecil Reddie tocaba ya a su término fuimos huéspedes de su casa y de su escuela. Fue en uno de esos fines de semana que la hospitalidad británica sabe hacer inolvidables. Pudimos entonces, en el breve término de tres días, acercarnos al espíritu y al corazón del maestro y contemplar, en toda la plenitud de su trabajo, aquella singular escuela que él creara dentro de un espléndido paisaje arquitectónico de líneas y colores en donde todo era armonía. Vibraba el espíritu del maestro en los campos soleados, en las suaves colinas, en el arroyo que cruza los predios de la escuela, y en todos aquellos semblantes de una juventud sana y expresiva que refleja lo mismo la belleza del paisaje que el alma del gran educador”<sup>48</sup>.

#### *LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN AGUSTÍN NIETO CABALLERO*

Un movimiento pedagógico guió la obra de don Agustín Nieto Caballero: la Escuela Activa, sin embargo, a él no le interesó hacer la crítica de los diversos sistemas pedagógicos de su época, pues estaba más interesado en retomar de ellos todo lo que había de constructivo. Consecuente con esta actitud, fue un lector cotidiano de libros y

revistas que traían la actualidad educativa mundial, especialmente en inglés y francés, en los cuales buscaba una inspiración a su labor educativa. No le interesaba discutir en prolongadas sesiones las encontradas teorías de los pedagogos; por el contrario, buscaba realizar en los hechos más que en las palabras. Y así lo expresaba: “salvar el ideal, pero salvarlo en realidades adquiridas, verlo convertido en obras tangibles: este fue en todo tiempo nuestro primordial afán. Se entenderá ahora por qué las angustias económicas, que en los primeros años amenazaron la institución, no nos alarmaron demasiado, las teníamos previstas”<sup>49</sup>.

En uno de sus primeros escritos denominado *Educación del espíritu* (1915), hace un comentario sobre los modernos sistemas de enseñanza. Aquí entiende por educar el espíritu el enseñar a pensar orientándolo hacia la investigación y el análisis. En dicho artículo Nieto Caballero se queja de la falta de hombres que estudien y que piensen, por lo tanto ve la necesidad de impulsar una urgente reforma educativa que debe comenzar por la escuela de primeras letras; porque allí la materia prima es dúctil. Esta es la razón por la cual sus contemporáneos, a nivel mundial, se pusieron a la tarea de estudiar al niño científicamente para conocerlo mejor y desarrollar en mejor forma su inteligencia.

Para Agustín Nieto la educación es un proceso que permite formar, más que instruir, al futuro ciudadano, pero que debe buscar un presente feliz para el educando. Es decir, las condiciones más adecuadas físicas y mentales que le permitan un verdadero esparcimiento y el desarrollo de todas sus potencialidades al adquirir una autonomía respetuosa, autonomía proporcionada por la disciplina de confianza.

Toma como punto de partida de las investigaciones sobre el niño el libro de Preyer *Die Seele des Kindes* (El alma del niño), escrito en 1881, quien observó directamente el desarrollo mental de su propio hijo. Comenta también que el psicólogo Wundt, compatriota de Preyer, fundó en Leipzig el Laboratorio de Psicología Experimental, (1878). A continuación menciona otros sucesores que continuaron en este proceso de investigación sobre el niño, por ejemplo en Francia Ribot y Durkheim. Binet funda un laboratorio de investigaciones síquicas y publica el libro *Les idées modernes sur les enfants*. En los Estados Unidos, menciona a Stanley Hall, quien funda la *National Association for the Study of Children*, en la cual se realizan estudios sobre el desarrollo mental de los niños. Éste creó también el *Children Institute* en la Universidad de Clark. Junto a Hall menciona también a Baldwin, Dewey, Moore, Münsterberg y William James.

Completando el recuento anterior Agustín Nieto escribe: “Claparède y Bovet en Suiza, quienes fundan luego en Ginebra el Instituto de Ciencias de la Educación, Sluy y Decroly en Bélgica; Credaro, de Sanctis, Ferrari, la señora Montessori en Italia; Sully, en Inglaterra; Karls Gross en Alemania; Giner de los Ríos, las cabezas dirigentes de la nueva generación española; Mercante en la Argentina. ¡Cuántos otros y en cuántas

otras naciones se dedican tenazmente a estos nuevos estudios que van a dar por tierra con el andamiaje formidable consolidado por la rutina! El movimiento pasa a Suecia, la patria de Ellen Key, a Austria, a Rusia y a China y al Japón”<sup>50</sup>.

Una de las obras centrales de Nieto, el colegio Gimnasio Moderno, fue una empresa de cultura y los seis volúmenes que le publicó el Consejo Superior del mismo, fueron la síntesis de cuanto movió al colegio en el primer medio siglo de existencia. Son el reflejo de las charlas dictadas semanalmente a sus alumnos o las conversaciones con los profesores de la institución. Don Agustín Nieto Caballero fue, pues, simultáneamente un pedagogo y un educador. Un pedagogo porque reflexionó, investigó y escribió sobre sus prácticas pedagógicas en el Gimnasio Moderno y la Nación, (cuando fue funcionario del Ministerio de Educación). Un educador porque con sus charlas, conferencias públicas y cursos de formación de maestros de escuela y profesores universitarios, ejerció la docencia imprimiéndole un sello especial a la educación en Colombia.

¿Cuál era su concepción de la pedagogía? Compartió con la Escuela Activa el ideal de ofrecer una educación para la vida en íntimo contacto con la cotidianidad, pero sin olvidar la inculcación de los valores espirituales y morales que conforman al ser humano, pues para él el hombre vale por el tipo de ideas que lo mueven. Buscaba encaminar a las juventudes en el estudio responsable para formar a los hombres del mañana que estuvieran a la altura de las necesidades materiales y culturales del país. Con respecto a la relación que debe haber entre la escuela y la vida escribe: “esta escuela modelo de hoy es la escuela del movimiento, la escuela de la vida. Se hacen a un lado los caducos libros de texto —los cuadernos de apuntes llevados por los niños los reemplazan con grandísima ventaja—; el manual modernizado sólo será una guía; se abandonan las palabras dogmáticas y frías; el maestro habla en lenguaje sencillo y cada niño usa su lenguaje natural; en vez de aprender definiciones y listas abrumadoras se va tras de las cosas mismas”<sup>51</sup>.

Agustín Nieto al optar por la Escuela Activa compartió con ella la necesidad de estudiar científicamente el desarrollo del niño y atender a las condiciones sociológicas de su entorno. Era necesario proporcionarle las condiciones más adecuadas para su pleno desarrollo y desde los primeros años permitirle el libre pensamiento y la autonomía gracias a la disciplina de confianza. Esta última era proporcionada por los profesores y las directivas del colegio gracias a la cual el niño podía expresar libremente sus intereses e inquietudes.

En la relación escuela y vida cotidiana, uno de los aspectos en que más insistió Agustín Nieto Caballero de la pedagogía decrolyana fueron sus centros de interés ocasionales, los cuales conceden más libertad de iniciativa al profesor y un mayor contacto a los educandos con su entorno haciendo más vivencial su aprendizaje pues atiende a las

circunstancias culturales que rodean al mismo. Y así escribe Nieto Caballero al respecto: “el interés suscitado en el niño por una determinada realidad, y la oportunidad de ponerse en contacto con esa realidad han de aprovecharse sin dilación. Si estalla un incendio en la vecindad el maestro no aguardará a llegar en su programa a las “defensas de la sociedad” para hacerle conocer a sus alumnos las máquinas extintoras, el servicio de la Cruz Roja, el valor de los bomberos, la significación de las compañías de seguros. El acontecimiento sensacional se convierte —lo mismo dentro que fuera de la escuela— en el centro de interés vital. Las comparaciones, los cálculos, las lecturas, sólo serán en este momento realmente provechosas si se hacen en términos de aquello que llena la imaginación”<sup>52</sup>.

Creó una escuela que no quiso que perteneciera a un grupo de individuos sino a la colectividad entera, a toda la nación colombiana. Quiso educar ciudadanos bien formados para el país, juventudes sanas de cuerpo y espíritu. Deseaba inculcar a sus alumnos la práctica de unos principios que formaran una segunda naturaleza: eficacia, rectitud, honestidad, generosa hospitalidad para recibir las ideas renovadoras, una severa disciplina científica. Alumnos que cumplen lealmente sus deberes de niño y de jóvenes. “Muchachos que han madurado en la seriedad; que se han hecho a un método de trabajo; que en su mente llevan el espíritu de la investigación; que dentro de una disciplina de confianza han construido ellos mismos su concepto de la fortaleza moral y de la hombría de bien, están en cierto modo virtualmente defendidos de las acometidas y el dominio de los holgazanes disolventes, que para los débiles de carácter podrán no solamente ser peligrosos sino completamente destructores”<sup>53</sup>.

Para Nieto Caballero, la escuela no es únicamente el lugar a donde el niño va a aprender, sino también el sitio en donde se forja su carácter. La escuela debe dejar en la mente infantil el humus de la futura personalidad. Destaca el carácter social de la escuela cuando afirma: “es evidente que en todo tiempo nos ha preocupado el alumno en sí como ser distinto de los demás, pero entre nuestros desvelos primordiales ha estado el de hacerles sentir a cada uno de los miembros de nuestra escuela que todos hacen parte, son parte, de un conjunto social al que se debe servir siempre. Lo que es distinto de ser meras piezas inertes de un engranaje”<sup>54</sup>.

Para Agustín Nieto Caballero la función de la escuela, más que instruir o suministrar información, era la de educar y esta tenía un sentido eminentemente social y político: “el hijo de quien disfruta de comodidades, necesita en nuestros días, más que nadie, una alta educación. De la manera como su espíritu se forme dependerá que los bienes puestos en sus manos sean un instrumento de progreso y de bienestar social o de explotación despiadada y ostentosa. Son los poseedores de independencia económica los que mejor influencia pueden ejercer, quienes tienen las más vastas



posibilidades de ayudar al avance o al retroceso colectivo”<sup>55</sup>.

Para Agustín Nieto Caballero, el ambiente ejerce en todo momento una influencia decisiva sobre la comunidad, es por esto que buscó crear un ambiente especial en el colegio Gimnasio Moderno y así lo expresa: “hemos querido que en todos los campos del colegio, en todas las salas, en todas las clases, en todos los rincones, se haga visible la pulcritud, el buen gusto, la decencia”<sup>56</sup>. Para Nieto, una atmósfera nociva puede torcer el criterio y los sentimientos de los alumnos. Se guía, pues, por criterios éticos: decencia y honradez y por criterios estéticos: la pulcritud y el buen gusto, para lograr un ambiente propicio para la enseñanza y la formación de la personalidad.

Siendo consecuente con lo planteado anteriormente, a Nieto Caballero le interesaba la salud física, espiritual y moral de los jóvenes: “fortificar el cuerpo y fortificar —digámoslo en un sentido cabal—, el alma, han sido propósitos de finalidad indivisibles que jamás han formado en nuestra mente dos campos separados”<sup>57</sup>. Pese a lo planteado anteriormente Nieto era pesimista respecto del ambiente que en ese momento le brindaba la ciudad a sus alumnos (1960), a tal punto que consideraba que la ciudad podía destruir la labor que tan pacientemente realizaban los maestros porque la ciudad no era educadora. Es por lo anterior que Nieto estaba empeñado en formar una nueva ciudadanía, pues consideraba que nuestra grandeza como nación había de buscarse en la intensificación de nuestra cultura. Si los Estados Unidos son una nación grande, rica y poderosa es gracias a sus laboratorios, sus bibliotecas, sus museos, sus universidades. El hecho de que existan en ella centros de intensa investigación y honda cultura es lo que la ha hecho grande.

Nieto Caballero buscaba la armonía integral del ser humano y para lograrlo en el Gimnasio seleccionaba cuidadosamente sus profesores teniendo en cuenta su selecta calidad humana y que estuvieran identificados con aquella finalidad educativa. Le asignaba un papel muy importante al director de grupo porque éste tenía la función esencial de ser el guía, el consejero de los alumnos encomendados a su dirección. Él debía estar atento al desarrollo de la individualidad de cada alumno. Para conservar en los alumnos la atención debía mantener el deseo de actualizarse permanentemente en sus conocimientos e ir a encontrarse con sus alumnos con alegría.

Nieto Caballero también destacaba la importancia del diálogo en el proceso educativo. Afirmaba que si un maestro desea llegar a la entraña de las ideas y sentimientos de sus alumnos debe cambiar su eterno monólogo por un diálogo constante: “el catedrático que no quiera que se le interrumpa en el curso de sus exposiciones, que haga sermones y no clases”<sup>58</sup>.



Para Nieto, el maestro debe mantener, dentro de una disciplina decorosa, la flexibilidad en sus proceder cuando entra en relación con el niño o el adolescente: “que el alumno no tenga flexibilidad para con su maestro no es de extrañarse, pero que éste no lo tenga para con aquél, sería inadmisibile”<sup>59</sup>.

Nieto Caballero, retomando a Binet, considera que el estímulo es la principal palanca de la educación y lo opone al castigo que comúnmente se ejerce en la escuela tradicional: “quisiéramos poder aumentar estímulos constantemente y disminuir castigos. Desde luego comprendemos que es difícil acrecer los estímulos como es fácil concebir y aplicar sanciones. Ha de ser por esto que tantos maestros castigan ciegamente, en vez de buscar luces que iluminen la conciencia”<sup>60</sup>.

“Se educaba otrora para obedecer. Ahora se educa para desarrollar aptitudes, para formar personalidades. Hablamos todos de la necesidad de enseñar a pensar, mas es preciso que enseñemos a pensar bien. Y esto es lo que se ha tenido en cuenta en esta escuela”<sup>61</sup>.

Nieto Caballero, finalmente nos explica qué es para él la escuela: “entendemos la escuela como un conjunto armónico de profesores y alumnos, en el que los profesores, en un acercamiento de todas las horas y por medio de una plática constante, se pongan de acuerdo sobre la orientación espiritual que han de dar a los alumnos, y en el que éstos sientan sobrepasar, persistentemente, la influencia educativa que quisimos encauzar en su provecho. Nuestra escuela es una comunidad que halla su fuerza unitaria en la identidad de propósitos, dentro de la diversidad de temperamentos y vocaciones”<sup>62</sup>.

Una buena síntesis del espíritu pragmatista que animó a don Agustín Nieto Caballero y que retomó de John Dewey, es su definición de lo que él consideraba, era educar: “Educar —ya lo sabemos— es crear hábitos, y estos pueden ser de simples buenas maneras como de muy honda adquisiciones espirituales. La tolerancia, el bien pensar, el bien obrar, son también hábitos que se consiguen por medio de experiencias sucesivas, y no por el simple aprendizaje de textos escritos que han sido memorizados pero que no llegan a convertirse en su sustento de la personalidad. Los sentimientos se educan como se educa la voluntad, por medio de acciones y no de palabras. El medio ambiente es una fuente viva de estímulos que dan la oportunidad de obrar, bien o mal, según lo que hayamos sembrado en la conciencia del que los recibe. De ahí la prioridad que hemos de dar a la temprana formación del criterio”<sup>63</sup>.

Para Nieto Caballero: “educar y no solamente instruir, hemos repetido multitud de veces: tal es el problema que confrontan los gobiernos de todas las naciones. Con razón se ha dicho que un pueblo instruido que no tuviera ni valor moral, ni voluntad para engrandecerse, ni lealtad para cumplir sus compromisos, sería peor, sin duda, que un pueblo ignorante. Tenemos, pues, en las propias bases, en los cimientos mismos de

la nacionalidad, el hondo problema de la educación. Casi pudiéramos decir: lo que sea el maestro, eso será la Nación”<sup>64</sup>.

Nieto Caballero a continuación escribe sobre la importancia que tiene el maestro de escuela primaria: “es él quien toma en sus manos la materia dúctil y la modela a semejanza del artista que crea. Es él quien modifica las condiciones éticas del medio y orienta las energías latentes de la raza. Es él quien enseña a discurrir y a investigar, y no únicamente a leer y a contar. Él inculca el hábito del trabajo, la hombría de bien y las ideas fundamentales que le dan a la vida su sentido noble y alto. El magisterio será pues una cumbre, y a ella sólo llegarán los hombres dignos de formar con su ejemplo y con su ciencia los ciudadanos del futuro”<sup>65</sup>.

Para Nieto Caballero no son los programas, los métodos, las disposiciones legislativas, las teorías pedagógicas más o menos modernas, las que reformarán la escuela. Es el maestro. Ésta es la razón por la cual debe formarse bien. Nieto define al verdadero maestro de la siguiente forma:

“¡Santa unción la del verdadero maestro! No vivir sino para el estudio y la investigación. Ser un cruzado de la bondad y de la ciencia. Mantenerse en un perpetuo hervor de iniciativas. Reconstruir perennemente el acervo de los conocimientos para compartir la alegría del trabajo creador del estudiante, y presentarse a él cada mañana con el ánimo fresco y el corazón repleto de esa serena y viril alegría que dan al investigador el estudio y la meditación. Saberse *estudiante* entre los propios alumnos y no considerar como una humillación el colaborar con ellos. Ser un ejemplo de rectitud moral y una alta conciencia para impartir justicia. Saber ser niño y filósofo a la vez. Sentirse digno —¡oh! ¡Enorme responsabilidad!— para trazar un rumbo a las generaciones que llegán”<sup>66</sup>.

En un artículo titulado *La cuestión de confianza*, aparecido en su libro *Sobre el problema de la educación nacional*, Nieto explica cómo ningún problema ha logrado agitar en el mundo la vieja querrela religiosa como el problema de la instrucción, debido a que la escuela es el taller donde se forjan los cerebros y los corazones del porvenir. Según Nieto, no es necesario ser devoto de un credo para asignarle a la religión un alto sitio en la vida. Basta ser hombre de pensamiento.

Sin embargo, por desgracia, para la idealidad religiosa, son los propios fieles, muchas veces, quienes más grandes males traen sobre ella: “El energúmeno irreligioso nada lograría si el energúmeno religioso no se enfrenta a él con las mismas armas de pasión y de insania”<sup>67</sup>. Para Nieto Caballero, la religión sólo triunfa cuando convence, y toda supremacía que ella ejerza ha de sentirse de dentro para fuera. La religión tiene

su trono ideal en el propio corazón del hombre, y éste es un trono que no se puede alcanzar con la violencia.

Nieto Caballero agrega finalmente: “educar es ante todo estimular interiormente; orientar el pensamiento antes que la acción; modelar la conciencia, para que ella busque los caminos que conducen a la salvación verdadera. Formar siervos que obedecen sólo en apariencia, mientras por dentro protestan, no es educar. Cuando el pastor de almas no es ese ser de selección que su elevado cargo implica, y procede con violencia, siembra la irreligión”<sup>68</sup>.

El conservador, llamado “de tuerca y tornillo”, plantea la cuestión católica, la cuestión de confianza, frente a cada problema de la vida escolar. Frente a la pedagogía Nueva se pregunta. ¿Ese sistema es católico? Nieto replica: “he ahí la maravillosa puerta de escape. Cuando el argumento científico falta para combatir una idea, el aplauso de cierto público se gana con el simple enunciado de la cuestión de confianza. ‘¿Y eso será católico, señor?’ ‘Sospecho que no ha de ser, se insinúa, porque nos viene de un país en donde en las escuelas oficiales no se enseña la religión católica’. Y así es en efecto: el sistema propuesto no es católico; ni anticatólico, naturalmente tampoco. Es un sistema científico. Tiene tanto catolicismo como puede tenerlo una operación aritmética, una fórmula química o una ley fisiológica. Pero es de gran efecto plantear la cuestión de confianza, y por eso se plantea aquí y allí, y a toda hora, con el mayor desparpajo”<sup>69</sup>.

Uno de los principios fundamentales de la Escuela Nueva fue el laicismo escolar, es decir, la neutralidad de la escuela respecto de los diversos cultos religiosos. No obstante, se admite que las iglesias y las familias que lo desean pueden formar en su correspondiente credo a los educandos fuera de la institución y horarios escolares. Sin embargo, tal principio no fue seguido en el Gimnasio Moderno. Olegario Negrín plantea que es muy posible que en un comienzo Nieto fuera partidario de la neutralidad religiosa y política, pero se dio cuenta que era imprescindible incorporar la formación religiosa católica si se quería consolidar la institución, que fue vista desde un principio con mucho recelo por los conservadores y la iglesia católica<sup>70</sup>.

A pesar de lo anterior sí se dio una nueva forma de enseñar la religión. La enseñanza de la religión en el Gimnasio Moderno tenía sentido en tanto su orientación era “una prédica de tolerancia y amor”, como apoyo al ideal social que perseguía el colegio y no de la intransigencia, el fanatismo y el odio. Nieto criticaba la forma como se enseñaba la religión en las escuelas porque hacía una escisión entre razón y acción; era dogmática, basada en fórmulas y no en un sentimiento profundo. La enseñanza de la religión debía ser, por el contrario, una fuerza moralizadora que se tradujera en acción de beneficio social.

## EL JARDÍN DE NIÑOS

En el artículo *El espíritu de la enseñanza* aparecido en el libro *Una escuela* (1966), Agustín Nieto explica cada uno de los niveles en que dividió la escolaridad en el Gimnasio Moderno: el jardín de niños, la enseñanza primaria, el año preparatorio o de transición y la enseñanza secundaria.

Para Nieto el jardín infantil o *kindergarten* no es un refugio de entretenimiento para los niños de 5 ó 6 años que por uno u otro motivo no pueden estar en el hogar: “allí va el niño, no a estudiar propiamente sino a desarrollar sus sentidos, a ponerse en contacto con la vida, a comenzar su educación. Es, pues, serio y fundamental lo que va a llenar sus horas, mas esto no impedirá, por el contrario, requerirá, que el ambiente todo esté impregnado de la más franca alegría”<sup>71</sup>.

El jardín de niños, en el colegio Gimnasio Moderno se inscribía y se inscribe dentro de las normas estrictas del Sistema Montessori, que da primordial importancia al agudo desarrollo de los sentidos. Vencer las dificultades que les presenta un determinado material; dibujar, recortar, modelar, construir; disciplinar alegremente la voluntad; agudizar la facultad de observación; prestar ayuda en todos los pequeños menesteres de la casa que les son comunes, etc.

Sin embargo, Nieto cae en cuenta que el material exclusivamente montessoriano encarcela la actividad del niño y limita la iniciativa del maestro. Conservando el espíritu de la pedagogía montessoriana introdujo toda una variedad de elementos: “los ya iniciados por Froebel —padre y eterno inspirador del jardín infantil—; los *Discat* de la *Maison de petits de Ginebra*; los de Bradley de Nueva York; los “juegos Decroly”, todo aquello en nuestros viajes nos pareció dignos de ser experimentado. Y nuestros maestros pusieron todo su ingenio y su habilidad manual en combinar, adaptar y enriquecer este material extranjero que tan provechosas horas de trabajo proporciona a nuestros chicuelos”<sup>72</sup>.

Nieto a continuación explica detalladamente lo que era una clase en el jardín de niños siguiendo la metodología Montessori, clase que describimos en el primer capítulo y que apareció originalmente en la revista *Cultura*, en el año de 1918:

“Siguiendo las enseñanzas de María Montessori, el Gimnasio Moderno abrió en agosto de 1917 una sección dedicada a los niños de tres a cinco años. Fue de los primeros planteles que en la capital instauró esta modalidad de enseñanza. Se consideraba que una “casa de niños montessoriana”, no era lo mismo que una “escuela”. No era el cambio de nombre, sino un “...cambio completo del concepto que hemos tenido del niño, de su desarrollo y de sus necesidades”. La señorita Flora González, profesora montessoriana, era la encargada de esta sección del colegio y quien con todo cuidado

y entusiasmo llevó durante algún tiempo un diario sobre la vida cotidiana de los “pequeñuelos que juegan y trabajan bajo su dirección”, documento publicado parcialmente por *Cromos* y de invaluable valor para los estudiosos de la infancia. *Cromos* reproduce además hermosas fotografías en las que se aprecia pequeños trabajando o sentados en las escaleras y puerta de una amplia casona donde funcionó este kinder en la década del 10<sup>73</sup>.

Nieto Caballero, en un artículo publicado en la revista *Cultura*, de 1918, comenta más en detalle en que consistía la sección Montessori y así escribe: “Entremos un momento en la casita destinada a los pequeñines de tres a cinco años, donde funciona la sección Montessoriana. Palacio en miniatura lo han llamado algunos visitantes, otros han pensado que pudiera ser una primorosa pajarera, otros, en fin, han creído hallarse en una morada de muñecas. Y de todo ello tiene porque es la casa de los niños. Hecha de madera, pintada con colores sonrientes, llena de ventanas que miran al cerro, tiene toda ella un encanto y una aparente fragilidad de juguete. Todo allí es color, luz y alegría. En las paredes se ven artísticas estampas colocadas a la altura de los pequeños huéspedes; en las ventanas lucen macetas llenas de flores y hacia el centro parece que aguardan a sus dueños las mesas y las sillas pequeñitas...”<sup>74</sup>. Y más adelante agrega: “todos los chiquillos se han dirigido sin vacilación a los armarios donde se guarda el material de trabajo. Cada cual elige allí libremente los objetos que su fantasía le indica, y a su fantasía le incumbe también buscar una esterilla para tenderla en el suelo y trabajar allí o tomar asiento frente a una de las mesas que hace un momento el visitante pudo tomar por mobiliario de guiñol. Mas ya el ambiente de casa de muñecas ha tomado como si dijéramos un sentido profundamente humano. Cada una de estas cabecitas alocadas que hace un instante pasaron por delante de nosotros, resuelve ahora seriamente algún problema”<sup>75</sup>. Así continúa Nieto describiendo lo que niños y niñas hacen con los cubos que ordenan según el tamaño, como colocan los cilindros de madera en las perforaciones que corresponden, como ordenan las tablillas de madera según el orden de intensidad, trabajan con las cajitas de sonidos, colocan los números de relieve ordenadamente, etc. Para pasar a una lección de silencio.

Finaliza su artículo afirmando: “tal es el ambiente en que abren los ojos y la conciencia a la vida estos dichosos chiquitines. Día por día, hora por hora, una honda transformación se va verificando en ellos. Avívanse sus sentidos; desarróllanse en armonía y plenamente todas sus facultades; se estimulan y ensanchan sus iniciativas. Su vida se hace preciosa y risueña”<sup>76</sup>.

## **LA ENSEÑANZA PRIMARIA**

Inicia reconociendo que el gran inspirador para organizar el nivel de la enseñanza primaria fue Decroly. Según él la primera gran necesidad de la escuela es lograr un

medio propicio al desarrollo corporal y espiritual del niño y es en el campo donde encontramos ese medio que a un mismo tiempo defiende físicamente al niño y le facilita el desarrollo de sus facultades. Lo que le interesa, lo que le atrae y cautiva, lo que orienta su atención es el dinamismo de la vida. La vida le proporciona numerosos elementos de observación: “con ellos el espíritu de investigación nace por sí solo, y se mantiene palpitante día tras día, y este interés vital de todos los momentos estimula, como es fácil advertirlo, el desarrollo armónico de la inteligencia”<sup>77</sup>.

Nieto Caballero describe enseguida lo que se observa al entrar en una clase de primera enseñanza de la siguiente forma: “lo primero que agrada allí es no encontrar los estrechos pupitres de antaño. Estos han sido remplazados por pequeñas mesas en torno de las cuales se agrupan los alumnos para las diversas labores, pudiendo mirarse de frente unos a otros en vez de darse la espalda, y quedando por lo tanto en todo momento en la posibilidad de planear el trabajo colectivo que ha de hacerse, y de prestarse mutua ayuda fácilmente. En su cajón o gaveta encuentra el alumno suficiente espacio para colocar las carpetas que guardan los proyectos en elaboración, los lápices de colores, las tijeras, el pegante, todos los elementos necesarios para las tareas del día”<sup>78</sup>.

Al salir de la escuela el muchacho no encuentra los textos escolares que se pide sean aprendidos de memoria: encuentra la vida. El doctor Decroly, en vez del habitual plan de materias escolares, sugiere la concentración de toda la enseñanza en un programa vasto y flexible que él ha llamado de Ideas Asociadas, y que se desarrolla por medio de centros de interés.

Según Nieto Caballero, para Decroly “lo importante es indagar cuáles son las necesidades primordiales del niño para, de acuerdo con ellas, elaborar el plan que debe seguirse. Tomó el doctor Decroly cuatro grandes temas —alimentación, lucha contra la intemperie, defensa de los peligros y trabajo solidario—, y con ellos se trazó el programa de todos conocido, con sus tres grandes pasos de desarrollo: *la observación, la asociación y la expresión*”<sup>79</sup>.

La observación comprende todo aquello que se refiere al medio en donde vive el niño habitualmente, y que cae bajo el dominio inmediato de sus sentidos. Los niños observan los animales, las plantas, los fenómenos de la naturaleza, su casa, la escuela, la sociedad donde viven. Esta observación significa más que percibir porque tratará de establecer relaciones, comparaciones, en una palabra sitúa la percepción dentro de la inteligencia.

La asociación, que se presenta en secuencia tan rápida con la observación, que parece hacerse simultánea con ella, comprende el estudio de todo lo que el niño no puede ver porque pertenece a otras regiones. El niño asocia en el espacio (la geografía) y en el tiempo (historia) otras regiones y épocas del mundo con las nuestras.

Finalmente, el niño que ha observado y ha hecho asociaciones de diverso género querrá expresar la esencia de su conocimiento. Su expresión puede ser gráfica, escrita, en una obra manual o simplemente a nivel oral. Aquí se da el coronamiento del proceso y es cuando el niño se siente creador.

Para el desarrollo de esta orientación de la escuela decrolyana, de la Escuela Activa en general, considera Nieto Caballero que difícilmente puede encontrarse un medio más propicio que el de un país como el nuestro, en donde la diversidad de climas permite observar los más variados aspectos de la naturaleza, y en donde el contraste entre los sistemas rutinarios y los nuevos es constante en todos los aspectos de las actividades humanas.

A continuación Nieto Caballero da algunos ejemplos de cómo un centro de interés se puede ir seleccionando a medida que vamos descendiendo en la escala climática al cambiar de región geográfica y a partir del centro de interés: la alimentación. Inicia la descripción de la excursión a un trigal con sus alumnos. Desde la observación de las labores agrícolas de un modesto labrador hasta las realizadas en una hacienda, los estudiantes van aprendiendo el proceso del cultivo, recolección de la cosecha y procesamiento industrial del trigo. Bajando unos cuantos metros sobre el nivel del mar, y con una temperatura promedio de 20 grados los excursionistas se toparán con un cultivo de café y con él se estudiará todo el proceso de su sembrado, cosecha y proceso industrial. En la misma forma unos metros más abajo sobre el nivel del mar y a una mayor temperatura encontrarán los cultivos de la caña de azúcar.

Y así afirma Nieto Caballero: “todo se encadena normalmente dentro del procedimiento que seguimos. Lo visto en las plantaciones nos lleva, sin transición, a otro gran centro de interés: los transportes. ¡Qué de observaciones haremos! ¡Cuántas excursiones de estudio nos aguardarán!”<sup>80</sup>.

Decíamos antes que uno de los aportes de don Agustín Nieto Caballero a la pedagogía fueron los centros de interés ocasionales. Él da algunos ejemplos que sirvieron en alguna oportunidad como centros de interés ocasionales en el Gimnasio Moderno, como fueron la llegada de Lindberg a Bogotá después de atravesar por primera vez el Atlántico en avión. Y también la “epidemia de la radio” con la cual chicos y grandes se dieron a la tarea de fabricar aparatos de radio.

Nieto Caballero añade a continuación que un grueso volumen podría escribirse describiendo el vasto programa de Centros de Interés que les permitió conocer, felizmente, el territorio colombiano. La esencia de los Centros de Interés es una actividad inteligente, y no mera agitación: “se recordará siempre mejor aquello que ha movido nuestro interés y que se ha enriquecido por asociaciones múltiples. Lo primordial en todo caso es que el trabajo tenga un sentido, un valor para quien lo ejecuta. Cuando tal

es el caso en una colectividad escolar los muchachos se mantienen activos y dichosos. Cumplen su función humana: experimentan, discriminan, adquieren el sentido de la responsabilidad, acrecientan con cada esfuerzo su poder creador”<sup>81</sup>.

Los trabajos manuales juegan un papel muy importante en la metodología decrolyana debido a que son la expresión libre que le sirve al niño en cualquiera de los estudios —ciencias naturales, geografía, historia— para manifestar su espíritu creador. Dibujos, mapas en relieve, objetos hechos en distintos materiales, etc.

## **EL AÑO PREPARATORIO O DE TRANSICIÓN**

Don Agustín Nieto Caballero vio desde el primer momento la necesidad de establecer una estrecha articulación entre la enseñanza primaria y la secundaria. Por esta razón introdujo en el Gimnasio Moderno el año preparatorio o de transición. Era el curso preparatorio para ingresar a la segunda enseñanza.

Nieto Caballero describe este momento así: “el alumno se halla ahora en otro ambiente. Pasa de los edificios del sector decrolyano o elemental a los destinados al bachillerato, y encuentra un cambio en el personal docente: las maestras que tuvo a lo largo de toda su enseñanza primaria han sido reemplazadas por profesores. Los jefes de cada grupo ya no dan la mayoría de las clases, como hasta entonces fue el caso de las maestras. Son ahora profesores especializados los que dictan únicamente las materias de su ramo, lo mismo en el grupo a su cargo que en los demás.

Pero, ciertamente, ello no significa rompimiento con lo que se ha venido estudiando en los cursos elementales. Se trata, por el contrario, de establecer un enlace conscientemente estructurado; una afirmación de los conocimientos ya iniciados, pero articulados con los que han de ser su paulatina prolongación o extensión”<sup>82</sup>.

En este grado Nieto Caballero le da fundamental importancia al papel desempeñado por el profesorado, pero en especial al del director del curso preparatorio a quien concibe como un consejero y guía de los alumnos que tiene a su cargo. “De él dependerá la disciplina, el ambiente de cordialidad y comprensión, el ánimo en los estudios, el tono de la clase, la perspectiva de las horas libres, el concepto de la decencia dentro y fuera del colegio. Y todo ello asume principalísima importancia en la época de la adolescencia que por lo general se inicia en este curso preparatorio”<sup>83</sup>.

## **LA SEGUNDA ENSEÑANZA**

El doctor Ovide Decroly, en su conferencia “Una escuela Nueva en Sur América. El Gimnasio Moderno de Bogotá”, comenta que para la enseñanza secundaria, don Agustín Nieto Caballero, después de haber seguido los procedimientos corrientes en



la mayor parte de las escuelas nuevas, se procura combinar el sistema adaptado en la sección primaria con ciertas prácticas del Plan Dalton.

Los dos métodos de enseñanza individualizada que mayor difusión tuvieron en los Estados Unidos fueron los llamados respectivamente, “Sistema Winetka” y “Plan Dalton”, de acuerdo con los lugares donde por vez primera se llevaron a la práctica. El Plan de Laboratorio Dalton es una organización debida a miss Helen Parkhurst, de Nueva York, encaminada a llevar a la práctica el principio de trabajo individual con un gran número de alumnos que forman las secciones de la escuela primaria y secundaria. La señora Parkhurst formuló su plan basándose en su experiencia como maestra rural en escuelitas pluriclases y en la obra de María Montessori, pero sobre todo de Dewey.

Miss Parkhurst ensayó su plan en 1912-13 con niños entre ocho y once años, que son los grados inmediatamente a los montessorianos. Pero es sólo hasta 1920 en que fue plenamente desarrollado en la escuela primaria superior de Dalton. Dalton es una población de Massachusetts donde puso en práctica su plan que consistía en lo siguiente: “dar a cada niño la posibilidad de regular por si mismo el ritmo y el curso de sus propios estudios. En vez de imponérselo a través de un programa oficial o al menos por medio de la voluntad del profesor, quien por lo común tiene la obligación de hacer que todos los alumnos avancen simultáneamente”.

Según el Plan Dalton, al principio de cada uno de los diez meses del año escolar, cada alumno compila su proyecto de estudio y trabajo para el mes siguiente, para lo cual los programas anuales normales de las diversas materias se le presentan divididos en diez unidades organizadas progresivamente. El alumno tiene la facultad de elegir cualquiera de las unidades que se considera capaz de aprender, advertido de que si no lo consigue no puede pasar a la sucesiva. De esta forma, aprende a medir las propias fuerzas; por lo demás, no tiene obligación de proceder de concierto en las diversas materias.

Lo único que se le pide es que respete el “contrato” firmado al principio del mes para las diversas materias. No existen clases; cada alumno trabaja individualmente trasladándose para cada materia al aula indicada, donde encontrará los materiales y libros del caso (por tanto el aula se denomina “laboratorio”, de donde se originó el nombre de “Plan de Laboratorio”). El maestro a cargo del “laboratorio” orienta y ayuda a los alumnos dedicados al estudio individual, pero no “da la lección”<sup>84</sup>.

El hecho de que Agustín Nieto Caballero adopte para la secundaria del Gimnasio Moderno el Plan Dalton nos muestra la influencia que ya ejercía la filosofía y pedagogía de John Dewey en la cual se basa dicho plan. El nombre de la señora Parkhurst le sirve para no mencionar el de Dewey, nombre que le podría causar dificultades. Además, constituye una continuidad de la sección montessoriana que funcionaba también en el

Gimnasio. F.J. Lynch, en su libro *El trabajo individual en la escuela según el Plan Dalton* plantea los tres fundamentales principios en que descansa el Plan, así: “El primero es el principio de libertad. El segundo podría ser el contenido en este pensamiento de John Dewey: el objeto de una educación democrática no es meramente formar individuos inteligentes y capacitados para participar en la vida de su inmediato grupo, sino el de llevar los grupos a tal punto de constante interacción que ningún individuo ni grupo económico pueda presumir que le sería posible la vida con independencia de los demás. El tercer principio puede ser el punto de vista psicológico. Se establece —dice Miss Parkhurst— porque no hay niño que tome sobre sí ninguna tarea sin comprenderla. Aceptándola, en cambio, como una tarea personal, el niño la considera bajo todos sus aspectos, la planea y la lleva adelante como cosa propia. Expresados en una palabra estos principios diríamos: 1º. Libertad; 2º. Cooperación; 3º. Individualidad”<sup>85</sup>.

Para entender en mejor forma cómo se organizó la segunda enseñanza en el Gimnasio analizaremos a continuación el libro *La segunda enseñanza y reforma de la educación*<sup>86</sup> cuyos artículos fueron escritos en distintos momentos por don Agustín Nieto Caballero. El libro está dividido en dos partes. Los artículos de la primera parte fueron escritos entre enero de 1949 y junio de 1961 y los de la segunda parte van de Junio de 1930 a Octubre de 1937. Para su análisis nos basaremos sólo en la primera parte del libro anteriormente citado, debido a que en ella se refiere expresamente a la segunda enseñanza. En la segunda parte del libro hace alusión a una variedad de temas y acontecimientos de la educación y la cultura en general.

### *EDUCACIÓN PRÁCTICA*

Nieto Caballero en su libro se hace varias preguntas sobre la segunda enseñanza: ¿Cuáles son los propósitos de esta etapa de la instrucción? ¿Qué debe abarcar el plan de estudios? ¿Cuál ha de ser el contenido de los programas? ¿A qué métodos debemos recurrir?

En carta del 14 de enero de 1924, dirigida al profesor Tomás Rueda Vargas, Nieto Caballero hacía las siguientes consideraciones:

“Un inmenso clamor exige una educación práctica, y práctica ha de ser en el sentido de preparar al hombre para una vida útil, intensa y extensiva. Práctica ha de ser cuando se basa sobre ejercicios de investigación personal y experimentos comprobatorios de las teorías científicas, desterrando de la escuela todo aquello que sobrecarga la memoria del estudiante, sin prestar el servicio de disciplina espiritual o de conocimientos provechosos.

Tengamos cuidado, empero, de no dejarnos seducir por aquel practicismo que abandona la ética y las disciplinas mentales del individuo porque no ve en él sino la máquina de trabajo productora de riqueza. Este es el practicismo, que sólo busca las aplicaciones precisas e inmediatas del conocimiento, y menosprecia la cultura clásica, los sentimientos humanísticos, la religión, el arte, todo lo que embellezca *improductivamente* el espíritu, y ponga alas inútiles a la imaginación. Tener carácter, ser justo, ser honrado, perjudicaría en muchas ocasiones a ese hombre práctico del siglo XX.”<sup>87</sup>.

Según lo anterior, la solución de los problemas de la segunda enseñanza y en particular, la realización de sus propósitos, planes de estudio, programas y métodos, se logran, según Nieto Caballero, con una buena combinación de una educación ética y científica. La ética capacitaría a los estudiantes para tener disciplina mental, carácter firme, ser justos, ser honrados, dotados de un espíritu comprensivo de los problemas sociales de su tiempo y noble idealidad humana.

1. La educación científica estaría compuesta por dos partes: la educación práctica para una vida útil, intensa y extensa y para ejercicios de investigación personal y experimentos comprobatorios de las teorías científicas y,
2. La teoría científica: para una seria preparación científica, es decir, que le permita una ordenación mental del conocimiento.

Lo planteado anteriormente se sintetiza en dos proposiciones que Nieto formula de la siguiente forma: “la práctica sin el respaldo de la teoría científica es una modalidad primitiva de la acción”<sup>88</sup>, “las cosas no se comprenden sino por medio de las ideas”<sup>89</sup>.

Se contrapone a su planteamiento el practicismo que ve en el estudiante la máquina de trabajo productora de riqueza buscando las aplicaciones precisas e inmediatas del conocimiento, y menosprecia la cultura clásica, los sentimientos humanitarios, la religión y el arte. Los apóstoles del practicismo “quieren hechos y no teorías”.

Replica don Agustín Nieto Caballero a los practicistas: “recordad, señores industriales (...): “hoy, el especialista que triunfa es aquel que domina, antes que la práctica, la teoría, pudiéramos decir, la ciencia de su especialidad”<sup>90</sup>.

Nieto Caballero nos habla de dos tipos de bachillerato: el bachillerato especializado y el bachillerato general. *El bachillerato especializado* es un bachillerato sin fondo cultural científico y ayuno de filosofía. Tiene programas recortados y huérfano de estudios generales. Este tipo de bachillerato le exige al alumno desde muy temprano, (a los 12 años), que se especialice y escoja su carrera. El bachillerato especializado se convierte en el tapaojos, como los que usan los caballos de coches, que le impiden darse cuenta de lo que a su lado pasa.

Por otro lado, *el bachillerato general*, más no enciclopédico, abarca los lineamientos de una cultura general. El bachillerato general abre los ojos del adolescente a aquella vasta visión de los intereses espirituales que él desconoce. Este tipo de bachillerato representa una lente panorámica. ¿Por qué no enciclopédico? El alumno que está en este tipo de bachillerato no es siquiera como aquel viajero condenado a vivir en tren expreso sin poder detenerse jamás en un lugar de su agrado. Se asemeja a la bestia de carga que siente el peso del fardo que le han echado encima, pero que lo lleva resignadamente, porque el amo marcha a su lado y lo atosiga cuando muestra señales de cansancio.

Nieto plantea que cuando se considera el problema de la segunda enseñanza se habla de a) cultura general y b) de preparación para la vida. La cultura general porque para él “toda educación que aspire a ser completa habrá de estar anclada firmemente en los cimientos de una amplia cultura”<sup>91</sup>.

Ubica la relación educación y cultura general en cuatro campos: los campos de la axiología, la lógica, la estética y la ética.

La cultura general es la asimilación general de los altos valores del espíritu que son los valores esenciales (axiología). Quien posee una cultura general posee: 1) un criterio de valor cualitativo (axiología), 2) es dueño de una disciplina del intelecto (lógica) y 3) ha llegado a las alturas desde donde puede contemplarse una vasta perspectiva del humanismo de todo lo grande (axiología), lo bello (estética) y lo bueno (ética) que da la naturaleza y han producido los hombres.

“Toda educación que aspire a ser completa habrá de estar anclada firmemente en los cimientos de una amplia cultura. En el fondo no decimos cosa distinta cuando afirmamos que lo esencial de la educación son los hábitos de conducta y de pensamiento que con ella adquirimos. Son ellos los que libertan al hombre de la sujeción a sus meros instintos primitivos”<sup>92</sup>.

A la pregunta ¿Qué es en realidad prepararse para la vida? Responde Nieto Caballero que prepararse para la vida es principalmente: formar la propia conciencia (ética), adiestrar la inteligencia (lógica), crear intereses espirituales (axiología), orientar los sentimientos (ética), enriquecer la sensibilidad (estética), disciplinar la mente para el aprendizaje (pedagogía), para dar consistencia a la personalidad moral (ética).

Nieto Caballero lo expresa de la siguiente forma: “no deberíamos admitir que sea únicamente obtener determinados conocimientos o determinadas habilidades técnicas. Prepararse para la vida es también, es principalmente, formar la propia conciencia, adiestrar la inteligencia, crear intereses espirituales, orientar los sentimientos, enriquecer la sensibilidad, disciplinar la mente para el aprendizaje, capacitarse para comprender, para juzgar, para analizar, para innovar, para dar consistencia a la personalidad moral. Prepararse para la vida, como lo vemos, es preparar a un mismo tiempo el cuerpo, la

mente y el carácter, la trilogía de toda personalidad”<sup>93</sup>.

A la pregunta ¿Qué preparación debemos buscar en la segunda enseñanza? contesta: una preparación física, espiritual, moral y social, porque “toda tarea, toda actividad, necesita de algo más que del entendimiento específico que ella puede implicar”<sup>94</sup>.

Para Nieto Caballero, toda actividad necesita de algo más que del entrenamiento específico que ella puede implicar. Es por esto que afirma:

“A cuantos piden que el bachillerato sea una preparación para la vida les insinuaríamos que nos dieran el plan de estudios o derrotero que llenaría tal propósito. Nosotros entendemos que todas las actividades escolares son, o debieran ser, ejercicios preparatorios para el desarrollo de la inteligencia: lo es un experimento de física, una ecuación algebraica, una redacción literaria, una traducción de inglés o del francés, una clase de dibujo, un trabajo manual, un ejercicio gimnástico, una disquisición filosófica, una excursión de estudios”<sup>95</sup>.

Para explicar la relación entre la educación y el campo de la vida, en cuanto se considera la educación como preparación para la vida, afirma que sólo los hombres libres cultivan su espíritu. Así sucedió en la Grecia antigua. El hombre esclavo trabaja exclusivamente para subsistir, el hombre libre, además, trabaja para cultivar su espíritu: “vive la vida que corresponde al miembro de una sociedad a la cual ha de servir”<sup>96</sup>.

Pero la justificación completa de dicha formación la ubica en el campo de la política al considerar que toda persona no importa cual vaya a ser su oficio debe formarse como ciudadano.

Las cualidades que debe tener dicho ciudadano las ubica en los campos ético-político, social y físico. El ciudadano ha de tener inteligencia abierta, especulativa, un concepto claro del cumplimiento del deber, sentimiento de responsabilidad, ha de ser honrado, ágil y fuerte, un limpio espíritu de ciudadanía, ha de respetar las ideas ajenas, ser pulcro en su vida, sus ademanes han de ser los de la gente culta y no ha de carecer de las maneras sociales.

A la pregunta ¿Para qué se adiestra al estudiante de la segunda enseñanza, el candidato a bachiller? Nieto Caballero responde:

1. Para colocarse espiritualmente en la sociedad en una posición más elevada que la que ocupa la gente iletrada.
2. Porque el alumno al recibir su diploma aspira a cursar estudios superiores y seguir una de las carreras liberales. Nieto Caballero sitúa en un rango inferior a éstas, las escuelas menores como la agrícola, la industrial y la comercial, lo mismo que las artes como la pintura y la música.

3. El bachillerato debe tener una cultura general, la mínima general que ha de tener el ciudadano medio e intensificación en los dos últimos años con algunas horas semanales en la tendencia vocacional que le interesa.
4. Lo esencial es que haya aprendido a oír, a ver, a pensar y a hacer uso responsable de sus capacidades.

Nieto Caballero concluye que “el bachillerato debe dar, en nuestro concepto, una cultura general, la mínima cultura que ha de tener el ciudadano medio, reforzada apenas en el sector de las intensificaciones en los dos últimos años con algunas horas semanales que puedan satisfacer la tendencia vocacional, si la hay, pero que en nada entorpezca el plan general de estudios, y de esta manera lo contempla nuestro sistema actual”<sup>97</sup>.

Además de lo anterior, se debe tener en cuenta que: a) Todas las actividades escolares son, o deberán ser, ejercicios preparatorios para el desarrollo de la inteligencia. Y “la disciplina de la inteligencia y del carácter no se produce sino a largo término, y mediante experiencias vitales que no son ciertamente de utilidad inmediata”<sup>98</sup>. b) Lo importante es que posea la capacidad de aprender y anhelo de seguir estudiando.

Y para referirse a lo que debe hacer el bachillerato para aligerar sus contenidos inútiles recurre al campo de la digestión humana planteando que debemos evitar al estudiante una dispepsia intelectual o mala digestión por una serie de contenidos que no puede asimilar. Lo importante es que posea la capacidad de aprender y el anhelo de seguir estudiando.

Nieto Caballero sintetiza su pensamiento escribiendo lo siguiente: “lo esencial al salir de la segunda enseñanza es que el alumno, sobre las firmes bases de una recia personalidad moral, haya despertado al mundo de los valores espirituales. Lo esencial es que haya aprendido, como ya se ha dicho, a oír, a ver, a pensar, y a hacer uso responsable de sus capacidades. A la fría concepción del utilitarismo escueto, sabrá él contraponer el generoso entendimiento de los intereses, de las ideas y de los sentimientos, en un mundo que ofrece, por lo menos, tantos y tan variados campos de colaboración como de lucha”<sup>99</sup>.

#### *ORIENTACIONES DE LOS BACHILLERES*

En una carta escrita por don Agustín Nieto Caballero el 23 de enero de 1949, como respuesta a los comentarios que el periodista Enrique Santos Montejo (Calibán), le hizo a sus planteamientos sobre el bachillerato, afirma que lo que él expuso en esa oportunidad fue lo que debe ser el bachillerato y que jamás ha pretendido que todos los colombianos sean bachilleres.

Nieto Caballero considera que se hace un mal empleo del título de bachiller en Colombia. Todo el asunto se resuelve reemplazando el título de bachiller por un certificado de los estudios realizados en dos, cuatro y seis años de enseñanza secundaria. Explica cómo en otros países el título de bachiller es un título de estudios universitarios. Los certificados de dos y cuatro años les serviría a los estudiantes para ingresar en los distintos talleres o escuelas profesionales, pero para ingresar a la universidad siempre serán necesarios seis años.

Nieto Caballero agrega al respecto que: “el grado de bachiller es en la mayoría de los países un grado universitario. Nosotros, no contentos con darlo al finalizar los estudios de segunda enseñanza, le hemos agregado el apelativo o mejor el superlativo de “superior”. Así se llaman ahora nuestros bachilleres: “bachilleres superiores”. Esta fue una humorada de un buen amigo tuyo y mío que a su paso por el Ministerio de Educación creó los “bachilleres inferiores”, únicos en el mundo, con sólo cuatro años de enseñanza secundaria, y dio el nombre de “superiores” a los que terminaban el ciclo de seis años”<sup>100</sup>.

Para referirse al contenido fundamental de la educación secundaria de seis años plantea que la cultura general debe hacer parte del plan curricular de la misma, pues esta es la aspiración a que tiene derecho el hombre medio de la sociedad. Y para responder a la pregunta sobre qué ha de comprender esta cultura general, contesta afirmando que esta cultura general “buscará antes que la formación de eruditos, la de ciudadanos probos, eficaces y cultos”<sup>101</sup>.

A continuación propone realizar una encuesta, asumida con mucha seriedad, para hacer un diagnóstico sin pensar en un tratamiento inicial, donde los pacientes serían los jóvenes de su tiempo. Las preguntas de dicha encuesta las ubica en los campos de la filosofía, la política, la religión y la ética.

Desde la filosofía pregunta por el sentido de la existencia: ¿En qué creen?, ¿En qué ponen su fe? ¿Por qué y para qué estudian? ¿Cuál es la meta? ¿Qué piensan de su vida?

Desde los campos de la ética, la política y la religión pregunta: ¿Qué piensan de la amistad, el amor, la patria, la religión y la humanidad?

Crítica la posición utilitaristas de algunos padres de familia de considerar que lo que debe enseñarse en el bachillerato deben ser cosas prácticas como: mecanografía e inglés, y en ningún caso literatura y filosofía, pues los campos de estas últimas no permiten hacer dinero; replica Nieto: “por nuestra parte seguimos convencidos de que nada ganaremos con salarios altos, si al pueblo no lo hemos educado para que pueda con ellos darse una vida de mayor decoro material, espiritual y moral”<sup>102</sup>. Y haciendo memoria recuerda que esto ya sucedió con los bogas del río Magdalena, quienes malgastaron el dinero ganado en alta proporción por no tener una educación adecuada que les hubiera enseñado a utilizar productivamente el mismo.

### *¿HAY ESTUDIOS INÚTILES?*

En un artículo denominado *¿Hay estudios inútiles?* escrito el 8 de diciembre de 1951, Nieto se refiere a si son o no útiles los conocimientos que recibimos en el bachillerato.

Según Nieto Caballero, no es muy seguro que un joven entre los 14 y los 15 años sepa exactamente cuál va a ser en definitiva su carrera profesional. Esta es la razón por la cual ve necesario que se le ofrezca todo el panorama de los estudios generales.

Sin embargo, esta no es la única razón por la cual se le debe ofrecer el panorama de los estudios generales. También porque el especialista formará parte integral de la sociedad y dentro de la cual ha de poder moverse con cierta libertad. Para explicar esta última razón hace alusión a las máquinas mostrando que el especialista no puede ser una rueda de un mecanismo con una determinada función, con un determinado oficio. Para no asemejarse a los simples rodajes de una máquina, necesita de “otras disciplinas que le hagan inteligibles los múltiples y complejos aspectos de la cultura y la civilización”<sup>103</sup>.

Según Nieto Caballero, coinciden padres y alumnos en exigir que sólo les sean enseñadas materias prácticas relacionadas con la carrera que van a estudiar: matemática para el ingeniero; química para el farmaceuta; latín para el prelado. Sin embargo, Nieto les contesta: “todo estudio es defensible cuando nos da información precisa sobre el mundo en que vivimos y, principalmente, cuando sirve de ordenado ejercicio mental”<sup>104</sup>.

Pese a todo lo argumentado anteriormente, Nieto Caballero, recogiendo su experiencia, en relación con lo aprendido en su bachillerato, concluye: “lo aprendido en la escuela, de bien poco nos sirvió luego en la vida”<sup>105</sup>.

La educación recibida en su bachillerato le hubiera servido de algo sí:

- a. Hubiera sido un aliciente para seguir estudiando
- b. Si hubiera creado en nosotros el amor por una u otra materia
- c. Si nos hubiera dado una disciplina de trabajo que orientara luego nuestros pensamientos y nuestra acción
- d. Y finalmente, hubiéramos aprendido a aprender y nuestra capacidad de comprensión se hubiera fortalecido,

Si Nieto Caballero logró salvar su espiritualidad del tedio fue a pesar de la escuela que le tocó soportar. La conclusión final es que “en conocimientos, contentémonos con aquellos que son realmente básicos, y pongamos mucho acento en la disciplina mental que el ejercicio de su aprendizaje nos deja. Hemos de seguir estudiando a lo largo de toda nuestra vida. Lo primero y lo último es, pues, aprender a estudiar, y no a oír y repetir”<sup>106</sup>.



### *CULTURA GENERAL VERSUS ESPECIALIZACIÓN*

En el artículo *Cultura general versus especialización*, escrito por Nieto Caballero el 11 de diciembre de 1951, inclina la balanza hacia la cultura general en el bachillerato, en oposición a la especialización, pues para él, la segunda enseñanza debe ser orientada hacia la vida en general, hacia el propósito de dar una cultura media al ciudadano. Sin embargo, la cultura general no se ofrece en detrimento de la especialización que se quiera seguir, sino en su provecho.

La cultura general, que se califica de cultura desinteresada, es “la más hondamente formativa, la que mejor desarrolla y vigoriza y clarifica nuestro pensamiento, la que más generosamente enriquece nuestra conducta, la que, en síntesis, da más noble sentido a nuestra vida”<sup>107</sup>. Y más adelante escribe: “la cultura general, se ha dicho con razón, previene el ejercicio exclusivo y excesivo de ciertas facultades intelectuales e impide la atrofia de cualidades indispensables para la formación integral de la mente”<sup>108</sup>.

Según Nieto Caballero “por desgracia, el mal de la enseñanza reside en su falta de encauzamiento educativo. Damos conocimientos dispersos, sin mutua relación, sin conexión, contentándonos tan solo con memorizar momentáneamente, o lo que es lo mismo, sin conseguir que cada una de las enseñanzas y todas en su conjunto se hagan sustancia propia, o lo que es lo mismo, sin que la mente asimile las nociones que, aún olvidadas luego, queden en ella con el valor y calidad de disciplinas espirituales”<sup>109</sup>. El estudio del latín o de las matemáticas debe ser el de disciplinar la mente porque para Nieto “todo estudio que disciplina la mente tiene un valor positivo, un valor de permanencia. Podemos concluir así que no hay estudio coherente que no sea formativo”<sup>110</sup>.

Es indispensable tener conciencia del efecto nocivo de una prematura especialización de los jóvenes, “lo importante es no dejar emparedar la mente del joven dentro de un aprendizaje aislado que lo lleva a perder el contacto con las ideas generales que serán siempre las que nos harán sentirnos comprensivos de la colectividad en medio de la cual vivimos”<sup>111</sup>.

Según Nieto Caballero, lo que ocurre con frecuencia es que confundimos el amaestramiento con la educación. Y no es lo mismo amaestrar que educar: “El amaestramiento es, pues, una perfecta tarea de especialización prematura, tan conveniente para el animal como nociva para el hombre”<sup>112</sup>.

Finalmente, desde el campo de la genética, se pregunta si es pertinente o sensato intentar en el ser humano los cambios genéticos que algunos empresarios logran, por vía genética, en sus animales. Sin embargo se apresura a responder que “por más que se haya avanzado en la investigación de la predisposición vocacional no debemos olvidarnos de que el hombre es una criatura humana y que como a tal debemos educarlo”<sup>113</sup>.

## LOS EXÁMENES

En el artículo *Los exámenes* escrito por Agustín Nieto Caballero el 15 de diciembre de 1951, analiza los efectos no muy saludables de “los exámenes” como medio de medir el rendimiento de la enseñanza en la escuela.

Plantea que los exámenes trastornan todo porque le quitan la seriedad de la escuela en la medida en que:

1. El alumno no estudia movido por ningún impulso de noble ambición o simplemente razonable, sino para pasar un examen: “el cerebro viene a ser, de esta manera, un simple recipiente que se llena y se vierte sin otra finalidad que la de obtener una nota, requisito exigido para ganar el curso”<sup>114</sup>.
2. Presentado el examen el estudiante cree haber obtenido el derecho de olvidar lo que le fue enseñado.
3. Los estudiantes quedan, así, *prendidos* transitoriamente, pero no *aprendidos*, y la correlación de las materias, la integración de todas ellas para una verdadera cultura, se convierten en una meta inalcanzable.
4. Es muy difícil que el alumno de importancia a las cosas que no van a servirle para esta prueba final.
5. Se llega a una negación total de la utilidad de la enseñanza, a una verdadera estrangulación de la cultura.
6. “El sistema le impide advertir que lo importante, lo mismo para el profesor que para el discípulo, es hacer las cosas no “poco más o menos bien” sino resueltamente bien”<sup>115</sup>.

Nieto Caballero para explicar el efecto nocivo del examen, compara la enseñanza dada por el profesor a un *préstamo* que éste hace al alumno y que luego le pagará íntegramente en un determinado día, en el examen. Pagada la deuda no hay más que pensar en ella.

Es bueno hacer notar también que para sustentar las consecuencias negativas del examen, en particular la que hemos citado en el numeral 6, echa mano de un paternalismo o cierto grado de machismo al escribir que: “el pasar apenas” a caso sólo sería aceptable para las niñas en crisis de adolescencia, a quienes en razón de su delicadeza femenina pudiéramos no exigirles esfuerzos tan grandes y tan constantes como a los hombres”<sup>116</sup>.

Pese a todo lo escrito anteriormente, Nieto Caballero admite que el examen es necesario, porque el alumno debe recapitular los conocimientos adquiridos, y el profesor ha de medir la eficacia de su labor. Pero para que la evaluación sea adecuada debe tener en cuenta lo siguiente:

1. Ningún examen debería versar sobre los detalles de la enseñanza. Ellos deben versar sobre lo que es esencial en cada asignatura.
2. La calificación ha de darse más sobre el desarrollo de la inteligencia que sobre la precisión de la memoria. Más sobre la comprensión que sobre la retentiva.
3. Las notas previas provenientes de los diarios interrogatorios en clase y de los trabajos hechos en el curso de la enseñanza deben tener mayor importancia que el examen realizado en un momento dado.
4. La calificación que se da a una prueba escrita es siempre subjetiva, y por lo tanto propicia a errores de tremenda consecuencia.

La conclusión que Agustín Nieto Caballero saca es que “por esto el examen requiere reflexión. Ha de dar la medida de la capacidad del alumno y de la asimilación que haya hecho de lo que se le enseña. No hemos de contentarnos, pues, con valorar únicamente el poder de retentiva de nuestros estudiantes”<sup>117</sup>.

#### *EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA*

En el artículo *Una cuestión palpitante*, escrito el 26 de julio de 1954, Nieto Caballero se refiere a cuál debe ser el plan de estudios de la segunda enseñanza con motivo de la próxima reunión del Consejo Superior de Educación, consejo que se reúne anualmente para discutir cuál ha de ser el plan de estudios de la segunda enseñanza. Aprovecha la oportunidad para agradecer al Ministro de Educación la invitación que le ha hecho para asistir a la primera reunión del mismo.

En su artículo quiere reiterar lo ya expuesto en otras oportunidades en su columna del periódico *El Tiempo*. Según Nieto hay dos puntos de vista sobre cómo organizar el plan de estudios del bachillerato que en la forma y el fondo son diametralmente opuestos: “efectivamente, en nada se parece un *curriculum* de estudios que ordena las disciplinas que actúan a todo lo largo de los seis años de la enseñanza secundaria, y aquel que sólo tiene en cuenta, aisladamente, las materias o cursos que, año por año, llenan las casillas del plan escolar sin ningún propósito de correlación, y que por lo tanto no tiene como finalidad formar el espíritu sino simplemente llenarlo transitoriamente, tal como se llena un neumático que debe ser desinflado por el profesor en el día del examen”<sup>118</sup>.

En relación con el primer punto de vista plantea que en el plan de disciplinas espirituales cada rama de conocimientos se escalona progresivamente a lo largo de toda la escolaridad. Con este plan el estudiante da un régimen a su espíritu y se encariña con las materias que estudia, adquiriendo conocimientos que quedarán en su mente como adquisiciones valiosas.

Para ejemplificar el segundo punto de vista compara el acto de enseñar de cada

maestro con el acto de bombear aire a un neumático. El neumático es el alumno que en cada examen debe botar el aire recibido hasta que al final de sus estudios queda completamente vacío y puede exclamar: “por fin se terminó esto. Ya puedo olvidar lo que con tanto trabajo aprendí”<sup>119</sup>.

Para explicar el efecto negativo de los exámenes compara a los profesores examinadores con *el jurado* de exámenes que hacen parte del *tribunal* de examinadores. El estudiante es *el acusado* de quien se sospecha *culpable* de ignorancia, por lo tanto, candidato a la reprobación. El examen le sirve para demostrar su inocencia. Con todas estas amenazas es un milagro que el estudiante conserve su salud física y mental, concluye Nieto.

A la pregunta si el plan de estudios, que regía en ese momento, daba las bases suficientes para cursar cualquiera de las carreras profesionales, contesta que sí. Enumera dichas carreras, así: ingeniería, medicina, odontología, farmacia, derecho, economía, filosofía y letras; y relaciona cada una de estas carreras con las materias que le sirven de base en el bachillerato, así: aritmética, álgebra, geometría, física, botánica, zoología, fisiología, química, castellano, literatura, geografía, historia y latín.

“Sabemos que las matemáticas enseñan a pensar dentro de un orden espiritual de precisión y de lógica. Sabemos, asimismo, que las ciencias naturales enseñan a observar, a investigar, a ponerse en contacto directo con la naturaleza, y que logran de esta manera un enriquecimiento de nuestra inteligencia. De igual modo podríamos hablar de las otras normas espirituales que estructuran un plan de estudios en el que las diferentes disciplinas se compensan y armonizan”<sup>120</sup>. Pero para que exista una organización mental se necesita que los conocimientos vayan dándose paulatinamente a lo largo de todos los estudios y no concentrándolos y dejándolos sin relación unos con otros.

Finalmente plantea que si un estudiante llega a la universidad con el diploma de escuela, (el diploma de bachiller), refrendado por el Ministerio de Educación y exhibe una ignorancia catastrófica, la falla principal está en el colegio que prepara en tan lamentable forma a sus alumnos y en el Ministerio de Educación que ratifica esa falta de preparación con firmas y sellos oficiales: “el remedio radical estribará en que, al mismo tiempo que los colegios toman más seriamente su misión, el Ministerio ponga mayor cuidado en la aprobación que les dé”<sup>121</sup>.

#### *SEMINARIO DE SEGUNDA ENSEÑANZA EN SANTIAGO DE CHILE*

Por encargo de la División de Educación Panamericana don Agustín Nieto Caballero escribió un estudio que denominó *Panorama general*, el cual dividió en seis partes: 1°. La educación: problema mundial; 2°. Las finalidades; 3°. El plan de estudios; 4°. El ambiente; 5°. Los programas y 6°. Los métodos. Este estudio fue escrito en enero de

1955 y fue presentado en el Seminario de Segunda Enseñanza en Santiago de Chile.

En la primera parte, *La educación: problema mundial*, Nieto Caballero plantea que la educación es ante todo el esfuerzo que hace la generación adulta por guiar a las nuevas generaciones hacia los caminos de la verdad, de la justicia y del bien. Destaca el carácter internacional que tiene la cultura, y por consiguiente la educación, carácter que debe ser inculcado en los escolares de todo el continente americano.

Según Nieto, no ha habido momento en la época contemporánea, en ningún país del mundo en el que no se haya hablado de reforma de la enseñanza, pero lo fundamental es saber qué es lo que queremos y determinar a donde pretendemos llegar. Y afirma: “cada una de las distintas enseñanzas —primaria, secundaria y universitaria—, tiene una finalidad propia, mas existe un lógico encadenamiento entre ellas. La infancia, la adolescencia, la juventud, la edad madura, son también, cada una, algo en sí, mas de la misma manera, la una precede a la otra, y es su base esencial.

De lo dicho se desprende que toda reforma debe tener un contenido y un sentido, y ha de estructurarse de manera que abarque todos los sectores educativos porque sin esta articulación nuestro propósito carecería de unidad”<sup>122</sup>.

Constata que hay una insatisfacción general por el rendimiento de la escuela y particularmente de la segunda enseñanza, pero considera que es necesario hacer un detenido análisis de la misma antes de proceder a una acción renovadora: “en todos los países se insiste en quitarle a la segunda enseñanza ese aspecto de *carrera de obstáculos* que hoy tiene, y que deja al alumno agotado, sin que su inteligencia haya ganado nada con esta angustia de estarse preparando a toda hora para pasar un examen, y no para formar el criterio y despertar la curiosidad por estudios sucesivos”<sup>123</sup>.

Y a continuación presenta una definición de lo que él considera es educar: “educar —ya lo sabemos— es crear hábitos, y estos pueden ser de simples buenas maneras como de muy hondas adquisiciones espirituales. La tolerancia, la veracidad, el bien pensar y el bien obrar, son también hábitos que se consiguen por medio de experiencias sucesivas, y no por el simple aprendizaje de textos escritos que han sido memorizados pero que no llegan a convertirse en sustento de la personalidad. Los sentimientos se educan, como se educa la voluntad, por medio de acciones y no de palabras. El medio ambiente es una fuente viva de estímulos que dan la oportunidad de obrar, bien o mal, según lo que hayamos sembrado en la conciencia del que lo recibe. De ahí la prioridad que hemos de dar a la temprana formación del criterio”<sup>124</sup>.

Nieto Caballero plantea que para tratar la segunda enseñanza se deben tener en cuenta cuatro consideraciones inseparables entre sí, estas son: *Las finalidades, El plan de estudios, Los programas, y los métodos*. Las finalidades se refieren a la determinación del punto de partida y del punto de llegada. El punto de partida para la segunda ense-

ñanza es la primaria o primera enseñanza. El punto de llegada sería lo que la sociedad reclama de un individuo culto y lo que pide la universidad como preparación básica.

Para Nieto Caballero, “La segunda enseñanza ha de ser esencialmente normativa. Ha de dar al estudiante disciplinas básicas de alto valor espiritual, armónicas entre ellas, sin ninguna mutilación, como que su propósito es el de ofrecer amplio campo al desarrollo de la personalidad y presentar a cada individuo el panorama general de la cultura sin ningún prejuicio de especialización prematura”<sup>125</sup>.

Nieto Caballero sin embargo considera que no todos los miembros de una generación están en posibilidad material y en capacidad mental de adquirir una cultura superior. No es un privilegio de clase, pero sí una selección de los más esforzados espiritualmente y mejor capacitados. En una palabra los considera una elite intelectual: “no cabe duda de que no es necesario hacer cursar el bachillerato a todos los componentes de una colectividad. Por una parte, como ya lo hemos indicado, las urgencias económicas apremiarán a muchos a terminar rápidamente sus estudios para lanzarse a una actividad productiva. Por otra parte, no a todos puede darse el mismo alimento espiritual porque no todos podrán asimilarlo”<sup>126</sup>.

En síntesis el propósito de la segunda enseñanza no es exclusivamente preparar bachilleres sino también preparar ciudadanos. Dar a los alumnos una sólida formación espiritual. Insiste Nieto Caballero en la orientación humanista que debe tener la segunda enseñanza, entendiendo por ello, todo lo que se relaciona con el perfeccionamiento del ser humano y con los valores nacionales y universales de la cultura. Por lo cual no debe ser especializada sino general.

La segunda enseñanza es la más profundamente normativa pues se dirige al adolescente, etapa de la vida del hombre en la que define su personalidad, afirma su carácter, y adquiere las normas espirituales que decidirán su vida. Por esto “toda educación que merezca este nombre tiene que implicar una guía ética y estética porque lo que no tienda a mejorar al hombre en su conducta y en su refinamiento espiritual no será verdaderamente educación. La primera función de la conciencia es guiar nuestro pensamiento; la primera función de la inteligencia, guiar nuestra acción. Inteligencia y conciencia determinarán así nuestra conducta. No podrá, pues, ser indiferente al educador ninguno de los términos de este enunciado”<sup>127</sup>.

Nieto Caballero recalca en la necesidad de ajustar los estudios a las necesidades de la juventud y de su medio y considera mucho más importante que los planes de estudio los planes de formación ética del individuo. “La hombría de bien, el espíritu de colaboración, el respeto mutuo, la tolerancia, la ambición de perfeccionamiento y de progreso, no son, no podrán ser, exclusivos de ningún tipo de escuela. Toda escuela debe comulgar en unos mismos ideales humanos. Es indispensable que el obrero,

como el profesional de un arte liberal, conozca su oficio, pero esto no bastaría para hacer de él un miembro socialmente útil en toda su integridad. El ideal de servicio a la comunidad no debe estar ausente en ningún ser humano”<sup>128</sup>. Y a continuación expresa lo que considera debe ser la finalidad de la educación secundaria: “la finalidad de la segunda enseñanza es, en síntesis, la de dar una cultura media al estudiante, suficiente información para que pueda escoger con mayores luces la carrera de su vocación, o para que simplemente posea los conocimientos indispensables para poder actuar decorosamente dentro de una colectividad culta y poder prestar alguna cooperación social”<sup>129</sup>.

Nieto Caballero es consciente que todos los que terminan el bachillerato no ingresan a la universidad y los que terminan la universidad se queda a veces en el vestíbulo de la vida. Sólo se salvarán los que no sólo se enriquecieron con un determinado acervo de nociones sino que aprendieron a estudiar y a pensar, y a valerse por sí mismos.

#### *EL PLAN DE ESTUDIOS*

Para Nieto “el plan de estudios es un esquema de las asignaturas, encasilladas en los distintos años escolares, con indicación de las horas que corresponden a cada materia, y mediante una pauta indica ya los rumbos que van a darse a la enseñanza. Debe ser coherente, debe tener unidad; las materias han de escalonarse a todo lo largo de los seis años del bachillerato, en tal forma que su estudio sucesivo establezca derroteros que por ende tienen que armonizarse”<sup>130</sup>. Para él las materias forman un todo y dan unidad a la cultura por eso se debe buscar una correlación entre las mismas. El plan de estudios se debe estructurar sobre disciplinas básicas, estas son: la lengua materna, las matemáticas, las ciencias naturales y los estudios sociales; “todas estas ramas de la enseñanza, deben combinarse en forma armónica y progresiva para que no sólo den la importante información que cada una de ellas entraña sino que ejerciten y disciplinen la mente”<sup>131</sup>.

Para Nieto se puede establecer un plan de estudios sobre las bases de un humanismo moderno. Este humanismo ha de ser cosa distinta del humanismo del siglo XVII. Debe relacionarse con la vida del hombre contemporáneo: la geografía económica, la historia política, las ciencias naturales aplicadas, las matemáticas, los idiomas vivos. “Sea cual fuere el plan de estudios, el propósito del educador ha de orientarse a formar seres pensantes en quienes se mantenga inquieta la curiosidad espiritual. De ahí la importancia de los métodos activos y del contacto con la realidad”<sup>132</sup>.

#### *EL AMBIENTE*

Para Nieto lo que importa en la escuela es crear un ambiente rico en oportunidades que le permita al muchacho encontrar en todo instante ocasión de ejercitar su intelligen-

cia y sus sentimientos dándoles su máximo desarrollo. Nieto reconoce que los libros y la acción del maestro tienen que estar presentes en la escuela, pero será la atmósfera física, espiritual y moral la que determina fundamentalmente la formación del carácter de una nueva generación. Sintetiza planteando que para educar, lo primero es crear un ambiente favorable a la acción que queremos ejercer.

La escuela es la entidad organizada para dar normas educativas, pero estas normas las dan también a la juventud la calle, el hogar, la iglesia, el estadio y los amigos. La sociedad en su conjunto es la escuela que mayor influencia ejerce sobre la persona. Después de mostrar cómo la radio, el cine y la televisión tienen una gran influencia en las nuevas generaciones y que tal vez por ellos éstas estudian menos, califica la crítica que se le hace a la misma de superficial: “se habla en estos días de la superficialidad que caracteriza a las nuevas generaciones. Se buscan las causas y los responsables de tan desoladora realidad. Con la misma superficialidad con que se critica aquella superficialidad, se habla de los motivos que la producen. Hay quien llegue a acusar a los modernos sistemas pedagógicos de ser los causantes de este estado de cosas, como si el hecho de no aprender de memoria todas las lecciones pudiera hacer superficial al hombre”<sup>133</sup>.

Nieto Caballero está convencido de que es el medio ambiente el capital formador o deformador de una y otra generación y por esto el profesorado debe tener plena conciencia de que no es sólo la enseñanza la que está determinando la formación de sus alumnos.

### *LOS PROGRAMAS*

Para Nieto los programas tendrán que elaborarse sobre la pauta trazada por el plan de estudios. “Todo plan de estudios indica una orientación, pero lo que le da a la enseñanza su sentido, su espíritu, su definición, son los programas. Ellos mostrarán si lo que se pretende es dar una cultura verdadera o simplemente una mera información. Son los programas y los textos guías los que pondrán en evidencia el carácter de la enseñanza”<sup>134</sup>.

Según Agustín Nieto habrá que hacer un valeroso esfuerzo por reducir cada uno de los programas a lo esencial. Toda materia debe entrañar una gimnasia del espíritu, y como tal ha de ofrecer oportunidad para la lectura, realizaciones o experimentos: “la virtud de los nuevos métodos está precisamente en despertar y mantener vivos para cada rama de estudio el afecto, la curiosidad, el interés por ella”<sup>135</sup>.

Un anhelo general, según Nieto, es el de simplificar los programas de tal forma que se limpien de detalles inútiles o interminables clasificaciones que lo único que hacen es entrenar la memoria. Por el contrario, el maestro debe esforzarse en todo momento



por hacer reflexionar a sus alumnos. En este punto es donde se ve más clara la apropiación que hace de Dewey en el segundo período de su obra, cuando afirma: “es preciso, como lo dice Dewey, meter a la inteligencia dentro de la encrucijada. En el intento de salir de la dificultad donde ha entrado, venciendo resistencias, se logra el ejercicio indispensable a todo fortalecimiento. El problema, la encrucijada, es requisito de la verdadera formación del espíritu. Es, como si dijéramos, la mecánica que requiere el progreso mental.

Tal propósito ha de quedar implicado en los programas. Estos se han de desenvolver en la forma progresiva que va asegurando bases para conocimientos ulteriores, sin evitarle trabajos al alumno, antes bien provocándolo, pero en el entendido de que tal trabajo se cumpla en forma comprensiva y provechosa”<sup>136</sup>.

Según Nieto Caballero, el estudio de las ciencias naturales es quizá el que más ampliamente desarrolla el espíritu de la observación metódica. El niño, como el adolescente, según él, debe aprender a observar, a pensar lógicamente, a expresarse con claridad. El programa por tanto no debe estar sobrecargado de nombres y enumeraciones; por el contrario debe trazar derroteros esenciales y dejar tiempo para la reflexión.

Además de lo anterior, considera que todo lo que dé arraigo a la personalidad conviene estimularlo, y no cabe duda de que el sentimiento de patria es uno de los que con más hondas raíces penetra en la entraña del ser. Y la disciplina que cumple este papel es la historia patria.

### *LOS MÉTODOS*

Nieto considera que no se debe tomar un método con exclusividad, sin embargo plantea que los métodos “han de ser activos, dinámicos, racionales, propicios al desarrollo de las aptitudes innatas y al libre juego de las iniciativas individuales. Han de proporcionar holgado campo a la experimentación. Han de satisfacer el espíritu creador. Una pedagogía viva ha de inspirarlos”<sup>137</sup>. Y más adelante agrega: “los nuevos métodos de enseñanza, tanto en la escuela primaria, como en la secundaria y en la superior, tienden a racionalizar la ciencia de la educación. Que el alumno no repita nada sin entenderlo, que todo lo básico quede sólidamente asentado en su mente, que en el ejercicio del aprendizaje su espíritu adquiera una disciplina de trabajo, que su esfuerzo sea consciente y que se haga con el placer que produce toda investigación inteligente, que las materias de enseñanza no sean elementos separados e inconexos sino partes de conjuntos que se armonizan entre ellos; que se compenentran y fusionan... Estas normas, que no son nuevas por cierto, adquieren en la época presente toda la prestancia de los valores científicos.

El educador ha de recordar constantemente cuál es la finalidad de su tarea, y en lo

mental —no cabe duda sobre ello—, se persigue ante todo, desarrollar la capacidad de pensar, adiestrar la inteligencia en el planteamiento y resolución de problemas, habituar la voluntad al esfuerzo continuado. Importa, desde luego, adquirir conocimientos fundamentales, pero esta adquisición ha de ser educadora o se convertirá en algo efímero”<sup>138</sup>.

Para Nieto la mente no debe ser un receptor inanimado de conocimientos ya elaborados, sino por el contrario, un taller en el que se forjan los conceptos propios con todas las materias primas que a la mente llegan. El verdadero aprendizaje es un proceso de descubrimiento. El maestro debe despertar en sus discípulos la curiosidad espiritual que los pondrá en el camino de lo que no hayamos alcanzado a darles.

Según la filosofía de la nueva educación, es decir la de la Escuela Activa, el ideal no es que el niño acumule nociones, sino más bien que adquiera capacidades. A continuación Nieto se refiere a la llamada Escuela activa en los siguientes términos: “la Escuela Activa no es escuela de agitación anárquica sino de actividad ordenada. Se llama activa porque en ella el espíritu está en constante proceso de creación. Tiene programas de realización que no son letra muerta ni carecen de flexibilidad. El programa es en ella una fuerza dinámica, y como tal establece un proceso de acción. Sustituye la pedagogía académica por una pedagogía de realidades. Esta es su estrategia”<sup>139</sup>.

### *PERSPECTIVAS*

Nieto denomina “perspectivas” a las palabras pronunciadas en la Universidad de Chile en la inauguración del Seminario de Enseñanza Secundaria el 16 de enero de 1955, como vocero de los delegados de los demás países americanos. Plantea que son comunes los problemas que afrontan todos los países de América y que dicho seminario busca servir a la juventud señalándoles claros derroteros espirituales y morales, estudiar cuáles han de ser las disciplinas formativas y los conocimientos esenciales que han de darle. Plantea: “no es posible dudar de que el mayor anhelo del educador es en todo tiempo el de iluminar la conciencia de sus discípulos, el de mejorar cada día, ya no sólo su conducta, sino aún sus pensamientos, y despertar en todas las conciencias el culto del deber, la generosa ambición de mejorar, de progresar, de aprender y de servir. En el fondo de la naturaleza del hombre está ese ímpetu innato que lo lleva a avanzar, a crecer, a ejercitar su actividad personal. Y educar es estimular y orientar esa modalidad creadora. No vamos, pues, únicamente a hablar aquí de planes de estudio, programas y métodos de la enseñanza, sino que habremos de preocuparnos de la formación de la juventud en toda su integridad. La escuela forma la ciudadanía y no hay ciudadanía sin un claro concepto de sus deberes y derechos”<sup>140</sup>. Más adelante destaca el papel jugado por la Organización de los Estados Americanos, preocupada desde años atrás

por los problemas de la cultura, creando un admirable equipo de trabajo que constituye la División de Educación.

En el siguiente artículo, denominado *Resultados de la conferencia de Santiago* sintetiza como su nombre lo indica los principales resultados del Seminario de la Segunda Enseñanza, reunido en Santiago de Chile, en enero de 1955. Considera que fue una de las más fecundas realizaciones de la Organización de Estados Americanos y en ella el papel jugado por un colombiano, Guillermo Nannetti, coordinador del equipo organizador del evento. Recuerda que asistieron delegados de 21 naciones americanas y los asesores e invitados de honor de la organización, en total 80 educadores.

La primera tarea que afrontaron en el seminario fue la de unificar los términos que bajo diferentes enunciados significaban cosas similares y así menciona los siguientes: “Se convino en denominar “educación media” toda la que se da a los adolescentes entre los doce y los diez y ocho años de edad, ya se trate de enseñanza general, o de comercio, agricultura, bellas artes, escuelas técnicas o vocaciones de uno u otro género, y se reservó la denominación de “segunda enseñanza” para el ciclo de seis años que, según los países, toma el hombre de liceo, gimnasio, colegio, escuela de bachillerato”<sup>141</sup>.

Otro término que también aclararon fue el de “humanidades”, se entendió por él no sólo las disciplinas que tienen relación con los idiomas clásicos sino todas aquellas que están vinculadas al amplio panorama de lo que concierne al hombre, a su cultura y a su actividad. Se enriquece con todo lo que se relaciona con la cultura general.

Como resultado específico Nieto escribe que “quedó definido un primer ciclo de cuatro años, básicos para toda la enseñanza media, y un segundo ciclo de dos años con las mismas características generales del ciclo anterior, sin tendencia a ninguna especialización propiamente dicha, y sólo con la posibilidad de intensificar, en planes y programas flexibles, mediante cursos opcionales facultativos, el estudio de aquellas materias que concuerden mejor con los intereses, aptitudes y necesidades del estudiante”<sup>142</sup>.

Sintetizando, podemos concluir que don Agustín Nieto Caballero dedicó toda su vida a su máxima obra pedagógica: el Gimnasio Moderno. En él experimentó las diversas propuestas pedagógicas de los pedagogos de la Escuela Nueva y en particular de la Escuela Activa. Fue siempre consecuente con su consigna: educar antes que instruir. Aunque debió autocensurarse para no entrar en contradicción con las autoridades eclesiásticas no desfalleció en su empeño de educar hombres libres, autónomos y pensantes. Consciente de que sus alumnos pertenecían a una élite económica quiso formarlos como una élite intelectual y moral. Quiso formar los ciudadanos que Colombia necesitaba para hacerla progresar, formar ciudadanos con vocación de servicio social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>1</sup> DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. *La renovación de los métodos de enseñanza: El Movimiento de la Escuela Nueva*. En: *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX* de Javier Sáenz y Otros. Cuadernos de la UNED. Priemra edición, Madrid, 2003. p. 44.
- <sup>2</sup> Idem., p.44.
- <sup>3</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. *Diccionario de Pedagogía*. Tercera edición. Buenos Aires: Editorial Lozada, S.A., 2001, p.138-139.
- <sup>4</sup> SÁENZ y Otros, Op. cit., Tomo II, p. 35 - 36.
- <sup>5</sup> Ibid., p.43.
- <sup>6</sup> ARIÉS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Primera edición. Madrid: Taurus Editores, , 1987, p. 11-12.
- <sup>7</sup> DELVAL, Juan. El conocimiento, un proceso de creación. En: *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Editorial CISSPRAXIS, año 2000. p.108-109.
- <sup>8</sup> ROHES H. and LENHART, V. (eds.) (1995): *Progressive Education Across the Continents* (New York and Paris, Peter Lang). pp. 24 y 134.
- <sup>9</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime. Un testimonio: La Reforma Educativa de los años treinta. En: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: No.15, Ceid-Fecode, julio, 1988. p. 8 - 9.
- <sup>10</sup> CoQuoz, J. (1998): De l' «éducation nouvelle» à éducation spécialisée. Preface de D. HAME LINE (Lausanne, Loisirs et Pédagogie), p. 9.
- <sup>11</sup> Op. Cit. *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. p.p. 43 y 44.
- <sup>12</sup> HERRERA, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Primera edición. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janes Editores, 1999. p. 21.
- <sup>13</sup> HOBSBAWM, E .J. (1989). *La Era del Capitalismo, (1848-1875)*. Barcelona: Labor, 1989. p.241.
- <sup>14</sup> Ibid., p. 27.
- <sup>15</sup> Ibid., p. 30.
- <sup>16</sup> PIAGET, Jean. “Los Nuevos Métodos Educativos y sus Bases Psicológicas”, en: *Psicología y Pedagogía*; tercera edición, Barcelona: Ariel S.A., 1972. p. 158 - 159.
- <sup>17</sup> *Psicología y Pedagogía*. En: *Enciclopedia de la psicología*, tomo 3º, Capítulo 1º. Barcelona: Editorial Plaza & Janes, S.A., 1979. p. 30.
- <sup>18</sup> Idem., p. 30.
- <sup>19</sup> ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. Undécima edición, México: Fondo de Cultura Económica, U 1995. p. 469.
- <sup>20</sup> Ibid., p.426.
- <sup>21</sup> Ibid., p. 428.

- <sup>22</sup> Op. cit. *Psicología y Pedagogía*. p. 168.
- <sup>23</sup> ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A., Op. cit., p. 642.
- <sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 161.
- <sup>25</sup> *Ibíd.*, p. 162 - 163.
- <sup>26</sup> SAENZ y Otros, Op. cit.
- <sup>27</sup> *Ibíd.*, Volumen I, p.24.
- <sup>28</sup> PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía*. Op. Cit. p. 181.
- <sup>29</sup> POZZO, Ricardo. *El Giro Kantiano*, Madrid: Ediciones Akal, 1998. p. 30 - 31.
- <sup>30</sup> PIAGET, *Psicología y Pedagogía*, Op. cit., p. 165.
- <sup>31</sup> *Ibíd.*, p. 169 - 170.
- <sup>32</sup> SALDARRIAGA, “Pedagogía, Neoescolástica y Modernidad en Colombia, 1983-1985”, Op. cit., p. 190.
- <sup>33</sup> SAENZ y Otros, Op. cit., Volumen 2, p. 35 - 36.
- <sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 39.
- <sup>35</sup> “Cromos”, Bogotá, Agosto 16 de 1919. En: “La Niñez en el siglo XX”. Op. cit., p. 137.
- <sup>36</sup> NEGRIN, Olegario. (1992). “La influencia de la institución Libre de Enseñanza de España en el Gimnasio Moderno de Bogotá”. *RAEs en Historia de la Educación Latinoamericana*, U. Pedagógica Nacional. Pág. 308.
- <sup>37</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “De la muerte de don Francisco Giner”. En: *Revista Cultura*, Bogotá: Vol. 1. Nos. 1-6, febrero-junio 1915, Casa editorial de Arboleda y Valencia. p. 269.
- <sup>38</sup> NEGRÍN, Olegario, “La influencia de la institución Libre de Enseñanza de España en el Gimnasio Moderno de Bogotá”, Op. cit., p. 314.
- <sup>39</sup> *Ibíd.*, p. 322.
- <sup>40</sup> NIETO CABALLERO, *Una Escuela*, Op. cit., p. 45.
- <sup>41</sup> Ver SAÉNZ, Javier. “Introducción”. En: *Experiencia y Educación*, (1938)de John Dewey, Biblioteca Nueva. Madrid, 2004. p. 19 y 20.
- <sup>42</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “Abbotsholme, cuna de la Escuela Nueva”. En: *Revista de América*, octubre de 1946.
- <sup>43</sup> *Ibíd.*, p. 114.
- <sup>44</sup> *Ibíd.*, p.116.
- <sup>45</sup> *Ibíd.*, p. 117.
- <sup>46</sup> *Ibíd.*, p. 119.
- <sup>47</sup> *Ibíd.*, p.119.
- <sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 121 - 122.
- <sup>49</sup> NIETO CABALLERO, *Una Escuela*. Introducción, Op. cit., p. 10 - 11.
- <sup>50</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Escuela Activa*. (Selección de textos). Bogotá: Editorial Presencia, 1988, p. 21.
- <sup>51</sup> *Ibíd.*, p. 22.
- <sup>52</sup> *Ibíd.*, p.174.
- <sup>53</sup> *Ibíd.*, p.13.
- <sup>54</sup> *Ibíd.*, p.15.
- <sup>55</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. (1915). “Una Escuela”. En: *Revista Cultura*, Vol., No.5., Bogotá. p. 67.

- <sup>56</sup> NIETO CABALLERO, *Una Escuela*. *Ibíd.*, Op. cit., p. 15.
- <sup>57</sup> *Ibíd.*, P. 16.
- <sup>58</sup> *Idem.*, p. 16.
- <sup>59</sup> *Ibíd.*, p. 18.
- <sup>60</sup> *Ibíd.*, p.17.
- <sup>61</sup> *Ibíd.*, p.19.
- <sup>62</sup> *Ibíd.*, p. 18.
- <sup>63</sup> NIETO CABALLERO, Agustín, *La Segunda Enseñanza y Reforma de la Educación*. Op. cit., p. 64 - 65.
- <sup>64</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. (1924). *Sobre el problema de la Enseñanza*. Bogotá: Editorial Minerva. p. 51.
- <sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 51 - 52.
- <sup>66</sup> *Ibíd.*, p. 41 - 42.
- <sup>67</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. (1924). *Sobre el problema de la Educación Nacional*. Bogotá: Editorial Minerva, 1924. p. 63.
- <sup>68</sup> *Ibíd.*, p. 67.
- <sup>69</sup> *Ibíd.*, p. 68.
- <sup>70</sup> Ver NEGRIN FAJARDO, Olegario. Op. Cit., p.163.
- <sup>71</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “El Espíritu de la Enseñanza”. En: *Una Escuela* (1966). Segunda edición, Bogotá: Editorial Presencia, 1993. p. 151.
- <sup>72</sup> *Ibíd.*, p. 153.
- <sup>73</sup> MUÑOZ y PACHÓN, *La Niñez en el Siglo XX*. Op. cit., p. 138 - 139.
- <sup>74</sup> NIETO CABALLERO, “Gimnasio Moderno”. (El ambiente: El Montessori), Op. cit., p. 68.
- <sup>75</sup> *Idem.*, p. 68.
- <sup>76</sup> *Ibíd.*, p. 71.
- <sup>77</sup> *Ibíd.*, p. 162.
- <sup>78</sup> *Ibíd.*, p.163.
- <sup>79</sup> *Ibíd.*, p. 167.
- <sup>80</sup> *Ibíd.*, p. 173.
- <sup>81</sup> *Ibíd.*, p. 176.
- <sup>82</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Una Escuela*. Op. cit., p. 181 - 182.
- <sup>83</sup> *Ibíd.*, p. 182.
- <sup>84</sup> ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Op. cit., p. 651.
- <sup>85</sup> LYNCH, A.J. *El Trabajo Individual en la Escuela según el Plan Dalton*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930, p. 7.
- <sup>86</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *La Segunda Enseñanza y Reforma de la Educación*. Op. cit.
- <sup>87</sup> *Ibíd.*, p. 9 - 10.
- <sup>88</sup> *Idem.*, p. 10
- <sup>89</sup> *Idem.*, p. 10
- <sup>90</sup> *Ibíd.* p. 11.
- <sup>91</sup> *Ibíd.*, p. 14.
- <sup>92</sup> *Idem.*, p. 14.
- <sup>93</sup> *Ibíd.*, p.15

- <sup>94</sup> *Ibíd.*, p. 17.  
<sup>95</sup> *Ibíd.*, p. 16.  
<sup>96</sup> *Ibíd.*, p. 15.  
<sup>97</sup> *Ibíd.*, p. 18.  
<sup>98</sup> *Ibíd.*, p. 19.  
<sup>99</sup> *Ibíd.*, p.20.  
<sup>100</sup> *Ibíd.*, p. 22.  
<sup>101</sup> *Ibíd.*, p.23.  
<sup>102</sup> *Ibíd.*, p. 24  
<sup>103</sup> *Ibíd.*, p. 36.  
<sup>104</sup> *Ibíd.*, p. 37.  
<sup>105</sup> *Idem.*, p.37.  
<sup>106</sup> *Ibíd.*, p.38 - 39.  
<sup>107</sup> *Ibíd.*, p.40.  
<sup>108</sup> *Ibíd.*, p. 41 - 42.  
<sup>109</sup> *Ibíd.*, p. 40 - 41.  
<sup>110</sup> *Ibíd.*, p. 41.  
<sup>111</sup> *Ibíd.*, p. 43.  
<sup>112</sup> *Ibíd.*, p.44.  
<sup>113</sup> *Ibíd.*, p. 45.  
<sup>114</sup> *Ibíd.*, p. 46.  
<sup>115</sup> *Ibíd.*, p. 48.  
<sup>116</sup> *Idem.*, p. 48.  
<sup>117</sup> *Ibíd.*, p. 49.  
<sup>118</sup> *Ibíd.*, p. 51.  
<sup>119</sup> *Idem.*, p. 51.  
<sup>120</sup> *Ibíd.*, p. 52.  
<sup>121</sup> *Ibíd.*, p. 54.  
<sup>122</sup> *Ibíd.*, p. 63.  
<sup>123</sup> *Ibíd.*, p. 64.  
<sup>124</sup> *Ibíd.* p. 64 y 65.  
<sup>125</sup> *Ibíd.*, p. 66.  
<sup>126</sup> *Ibíd.*, p. 67.  
<sup>127</sup> *Ibíd.*, p. 71.  
<sup>128</sup> *Ibíd.*, p. 72.  
<sup>129</sup> *Idem.*, p. 72.  
<sup>130</sup> *Ibíd.*, p. 73.  
<sup>131</sup> *Ibíd.*, p. 74.  
<sup>132</sup> *Ibíd.*, p. 77.  
<sup>133</sup> *Ibíd.*, p. 80.  
<sup>134</sup> *Ibíd.*, p.79.  
<sup>135</sup> *Ibíd.*, p.83.  
<sup>136</sup> *Ibíd.*, p.84 - 85.

<sup>137</sup> *Ibíd.*, p. 88

<sup>138</sup> *Ibíd.*, p. 89.

<sup>139</sup> *Ibíd.*, p. 91.

<sup>140</sup> *Ibíd.*, p. 96 - 97.

<sup>141</sup> *Ibíd.*, p. 100 - 101.

<sup>142</sup> *Ibíd.*, p. 101 - 102.



**PÁGINA EN BLANCO  
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**LA POLÍTICA EN NIETO CABALLERO**

En este capítulo iniciamos presentando el contexto histórico y político que rodeó a don Agustín Nieto Caballero, concretamente el surgimiento de la Unión Republicana, movimiento político al que perteneció, para luego pasar a su concepción de la política y del papel del político en la sociedad. Posteriormente, presentamos el significado político del colegio Gimnasio Moderno en el contexto social y la posición adoptada por Nieto respecto al partidismo político, la enseñanza de la religión y la educación en general, para finalizar con su posición frente al socialismo soviético de mediados del siglo XX.

Para don Agustín Nieto Caballero el político debe ser un servidor público que logra pensar y resolver los problemas que aquejan a su pueblo y para ello necesita recibir una preparación adecuada que le permita afrontar científicamente las dificultades y, con una ética intachable, alejada de todo sectarismo, clientelismo y corrupción administrativa, lograr una acción social justa que promueva una verdadera paz social. El Estado, según Nieto Caballero, debe intervenir para que las diferencias de clase y de fortuna no hagan más miserable la vida de los desfavorecidos. La educación para lograr esta equidad debe formar a sus dirigentes dentro de los valores cristianos no dogmáticos, pero sí prácticos en la medida en que sus convicciones se reflejen en sus acciones; pocas palabras y muchas obras. El conocimiento del país es esencial para el futuro dirigente político porque sólo conociendo su patria puede enfrentar los múltiples problemas que la aquejan y en la misma forma sabrá defenderla y quererla, porque sólo amamos lo que conocemos. Los gobernantes deben ser, por lo tanto, los mejores, no por su fortuna o sus apellidos, sino por sus conocimientos científicos y capacidad para gobernar con inteligencia y honradez la nación.

## ¿CÓMO SURGE LA UNIÓN REPUBLICANA?

Desde el ascenso al poder como presidente de Colombia, en agosto de 1904, Rafael Reyes quiso darle una gran dinámica a su administración por medio de acciones tendientes a mejorar las condiciones políticas y económicas de la nación: “el espíritu de conciliación y concordia nacional, expresado por Reyes en su campaña política, le permitió, en cuanto llegó al poder, convocar a dos influyentes dirigentes liberales para dos importantes carteras: Enrique Cortés, en Relaciones Exteriores, y Lucas Caballero, en Hacienda. Y más adelante, cuando crea el Ministerio de Obras Públicas, en 1905, encarga de esta cartera a Modesto Garcés, otro liberal”<sup>1</sup>.

A partir de 1904, todos los esfuerzos de la administración de Reyes iban dirigidos a la reconstrucción económica del país. En estas circunstancias, los planes del gobierno tenían un carácter de urgencia; sin embargo, los sectores de oposición tanto en el senado como en la Cámara de Representantes, se encargaron de obstaculizar las medidas del ejecutivo. Pese a los intentos de Reyes por negociar con dichos sectores decide clausurar el Congreso, el 13 de diciembre de 1904. Con el Congreso clausurado, Reyes decide convocar una Asamblea Nacional que respaldara sus funciones administrativas.

La instalación de la Asamblea Nacional tuvo lugar el 15 de marzo de 1905. Estaba conformada por tres diputados de cada departamento, con dos suplentes cada uno. Estos representantes eran nombrados por los consejos de gobierno departamentales. Por cada departamento quedaron dos representantes conservadores y uno liberal, lo que comprometió al partido liberal representado por su jefe Rafael Uribe Uribe, quien durante el quinquenio respaldó al presidente Reyes:

“Muchas de las medidas asumidas por Reyes para llevar adelante sus ambiciosos planes de unidad nacional, centralización política y administrativa, reorganización fiscal y desarrollo económico, fueron consideradas como excesivas y autoritarias. Un ejemplo lo constituye la clausura del Congreso, que inicialmente se vio como una necesidad y que encontró el apoyo de varios sectores sociales, pero que poco a poco se volvió incómoda, por las autorizaciones extraordinarias que continuamente eran otorgadas al presidente por la Asamblea Nacional Constituyente. Lo mismo sucedió con algunas normas adoptadas, que al principio fueron estimadas necesarias, pero posteriormente se consideraron perjudiciales. Así, con el paso del tiempo, de reconciliador de los tradicionales odios interpartidistas y reconstructor de la economía nacional, Reyes se convirtió en tirano y dictador”<sup>2</sup>.

El 13 de marzo se produjo un levantamiento popular en la capital que llevó al presidente a renunciar. De esta jornada de protesta nacieron las Juntas Republicanas, compuestas por dirigentes bipartidistas, conservadores históricos y liberales que no habían estado comprometidos con el gobierno de Reyes. Estas Juntas Republicanas dieron origen al partido dirigido posteriormente por Carlos E. Restrepo: la Unión Republicana.

En relación con la Unión Republicana, Gerardo Molina (1973) escribe lo siguiente: “La Unión Republicana, constituida por valiosos núcleos de liberales y de conservadores, orientados los primeros por el doctor Nicolás Esguerra y los segundos por el general Quintero Calderón, tuvo como tarea visible el derrocamiento del quinquenio, pero sus fines eran de más amplio espectro: crear un partido de gentes ecuanímes, al cual pudieran afluir sin reticencias hombres que se habían batido desde orillas opuestas, y que ahora, ante la inminencia de una época configurada por la acumulación de la riqueza, se daban cuenta de que nunca había sido más cierta la alternativa de regeneración o catástrofe. Los acuerdos tácitos en el orden de los negocios, el tejido de intereses entre empresarios urbanos y rurales, entre cafeteros conservadores y liberales, la tibieza política de las clases medias que triunfaban en la competencia, todo contribuía a que la Unión Republicana se presentara como la póliza de seguros contra la repetición de errores que podían contabilizarse en ingentes pérdidas de vidas y de capitales”<sup>3</sup>.

Los liberales y los conservadores que se encontraban en la Unión Republicana no renunciaban a sus sentimientos y pensamientos íntimos. El republicanismo no sería un bando como los otros: era un agregado de gentes de bien cuya tarea, según Molina, era organizar la república burguesa: “el general Quintero Calderón respaldaba con su autoridad el punto de vista de Olaya Herrera. Para él la Unión Republicana no era algo inusitado en nuestra historia, pues ella se había formado para combatir en su hora la dictadura de Urdaneta, la de Melo, la de Mosquera y la de Reyes. Sólo con las coaliciones anteriores fueron circunstanciales, en cambio la actual permanecerá como cosa estable, poniéndose en acción perpetuamente para evitar al país males sin cuento”<sup>4</sup>.

#### *LA UNIÓN REPUBLICANA AL PODER*

En 1910, con el retorno a la normalidad constitucional llega a la presidencia de la República Carlos E. Restrepo (1910-1914), un republicano de origen conservador histórico, representante del sector de los propietarios y de la incipiente clase empresarial. Restrepo, quien había liderado desde el comienzo una oposición al gobierno dictatorial de Reyes, fue uno de los impulsores de las protestas del 13 de marzo de 1909. Este mismo año, el 3 de noviembre, la Unión Republicana lanzó su programa con el cual se identificó Carlos E. Restrepo:

“El experimento republicano llevado a la práctica por Carlos E. Restrepo tuvo efectos positivos en la modernización política y en la preparación del ambiente para el desarrollo económico del país. El respaldo a la Unión Republicana de importantes personajes como Benjamín Herrera, Eduardo Santos, Luis Cano, Enrique Olaya Herrera y Tomás Eastman del lado liberal, y Pedro Nel Ospina, Guillermo Quintero Calderón y José Vicente Concha, del lado conservador, garantizaron el éxito inicial del republicanismo. Sin embargo, muchos de estos dirigentes y otros retornaron a sus antiguos partidos y muy pocos permanecieron fieles al movimiento; además, como la Unión Republicana fue más un pacto por arriba, es decir, de las élites dirigentes, el movimiento no contó con el arraigo suficiente en las bases políticas, lo que trajo como consecuencia que en las elecciones de 1914 el republicanismo no sólo perdiera las elecciones, sino que viera cada vez más disminuido su caudal electoral”<sup>55</sup>.

Según Luis Eduardo Nieto Caballero, la Unión Republicana murió por la intención de sus miembros de convertirla en partido político. Para él la fórmula “partido” se prestó a engaños y confusiones que trajo un cortejo de modalidades, hijas de la pasión que desvirtuaron los viejos propósitos de la Unión Republicana.

#### *LA UNIÓN REPUBLICANA Y EL PARTIDO LIBERAL*

Don Agustín Nieto Caballero hizo parte de la Unión Republicana, partido al cual también perteneció su hermano Luis Eduardo Nieto Caballero. Este último escribió un libro sobre el republicanismo y su relación con las ideas liberales denominado *Ideas liberales* (1922). En la primera parte del libro se recogen los artículos publicados por Tomás Eastman en la revista *Colombia* de Medellín y los artículos de Luis E. Nieto publicados en el periódico *El Tiempo* en torno a las diferencias y puntos en común entre la Unión Republicana y el Partido Liberal colombiano. En el momento en que es publicado el libro la Unión Republicana ya se había disuelto:

“Con la discreción propia de la clase alta bogotana y la moderación que caracterizó al sector del partido liberal que se alió con Caro a finales del siglo pasado y en la segunda década de éste se unió con un sector de conservadores para crear el partido republicano, solía aclarar que sus planteamientos no pretendían lanzar ataques para descalificar a la iglesia católica. A quienes cuestionaba era a las comunidades religiosas que dirigían las escuelas normales por las deficiencias que existían en la formación del magisterio colombiano y argumentaba que lo hacía motivado por un profundo sentimiento patriótico”<sup>56</sup>.

Aunque el libro *Ideas liberales* fue escrito por el hermano de Agustín Nieto Caballero, muchas de las ideas expresadas por aquel fueron compartidas por don Agustín,

en particular la idea de un Estado intervencionista y paternalista. Luis Eduardo Nieto plantea en su libro que es necesario que el Estado intervenga para establecer un régimen democrático y socializado en beneficio de las mayorías.

Para Luis Eduardo Nieto el republicanismo fue siempre una avanzada liberal y así comenta: “en diferentes ocasiones hice notar que los discípulos de Santiago Pérez, los seguidores de Aquileo Parra, los amigos de Murillo Toro, los sacerdotes del culto del General Santander y los grandes hombres de acción que habían visto reflejarse en sus espadas de combate las fogatas del triunfo, eran en su mayoría, casi en su totalidad, republicanos. Benjamín Herrera y todos los otros jefes gloriosos de la revolución, con excepción de Uribe; Nicolás Esguerra, compañero de Murillo; José Ignacio Escobar, Diego Mendoza, secretarios de Parra; Tomás O. Eastman, Lucas Caballero, Santiago Ospina, Celso Rodríguez, con la pléyade ilustre de discípulos de don Santiago Pérez y de Nicolás Pinzón, iban a la cabeza del movimiento. Del lado conservador, con el gallardo Carlos E. Restrepo como jefe y como símbolo, estaban todos los conservadores liberalizados”<sup>7</sup>.

Luis Eduardo Nieto coincide con Eastman en su definición del republicanismo: “una agrupación de individuos que están de acuerdo respecto de determinadas medidas de manifestar utilidad para el país, pero en perfecta libertad para opinar en cuestiones filosóficas, religiosas, históricas, artísticas, etc., lo que a cada cual le dicta su razón, sus estudios y su temperamento”<sup>8</sup>. Y más adelante agrega: “En la Unión quedaba indicado que el conservador seguía aferrado a la fe religiosa de los primeros años, y el liberal doctrinario al escepticismo investigador que rechaza dogmas y sentencias, transformadas por milenaria tradición en intocables verdades”<sup>9</sup>.

Luis E. Nieto se pregunta si los republicanos o algún grupo del país pueden reivindicar el derecho al nombre de liberales. Tomás Eastman contesta: “el liberalismo colombiano es una *escuela*, y tiene, como tal, una misión docente; los republicanos formamos un partido *exclusivamente político*, sin más misión que la de proporcionarle al país el mejor gobierno posible. Somos en realidad el único partido político que hay en Colombia.

Cuando llegan al poder, los liberales creen llenar el primer y más sagrado de sus deberes empleando las contribuciones comunes en *educar* al pueblo en sus propias ideas, en hacer propaganda de ellas a las masas. Los republicanos no podemos hacer lo mismo: lo que es una obligación sagrada para los liberales, a nuestros ojos sería un prevaricato.

Cada republicano profesa y ama determinados principios en materia de filosofía, religión, arte, interpretación de la historia, etc.; pero esos principios no hacen parte del programa de su partido. Aquél puede, *procediendo como particular y gastando su*

*propio dinero*, trabajar por que los pueblos acepten los principios que él defiende; pero el día de dictar leyes, no puede él emplear el dinero del fisco para realizar semejante propaganda. Nosotros como legisladores no hacemos otra cosa que registrar en las leyes, con la imparcialidad de un manómetro, el estado del espíritu colombiano”<sup>10</sup>.

En relación con la misión docente del liberalismo, Gerardo Molina escribe un capítulo, (capítulo VI), en el tomo II de su libro *Las ideas liberales en Colombia. 1915-1934*, con el título: *La vocación docente del liberalismo*. En este capítulo plantea que dos elementos rescataron al liberalismo colombiano de la pobreza doctrinaria en las primeras décadas del siglo XX: uno fue el nacionalismo, definido por su signo anti-imperialista y el otro fue el interés apasionado por la educación y la instrucción públicas. El liberalismo mostró un gran entusiasmo por la formación de los niños y la juventud porque estos conseguirían lo que se había negado a las generaciones anteriores. Creer en la pedagogía era su manera de creer en el porvenir.

Cuando en 1917 los liberales antioqueños lanzaron la iniciativa de organizar el colegio liberal de Antioquia, don Fidel Cano apoyo la idea escribiendo: “lo que se necesita hacer y es lícito, noble y hermoso hacer y se está procurando hacer, es abrir frente a la escuela intelectualmente estrecha y mezquina, la escuela intelectualmente amplia y generosa; colocar enfrente del maestro que dogmatiza por propia o ajena cuenta, el maestro que expone y enseña con probidad y así respeta en el ejercicio del magisterio la conciencia de sus discípulos como la suya propia; oponer a la educación que por cualquiera pretexto siembra divisiones y odios entre los futuros ciudadanos de nuestra patria, la educación que los ponga en el camino de acercarse unos a otros y ayudarse y amarse”<sup>11</sup>. De todos modos no hay que olvidar que don Fidel Cano era el suegro de don Agustín Nieto y dos años atrás había contraído matrimonio con su hija Adelaida Cano.

La vocación docente del liberalismo le exigía pasar a la acción y es por esto que en 1918 los estudiantes y algunos ilustres liberales pedían al general Herrera fundar la Universidad Libre y reabrir la Externado de Colombia. Gerardo Molina comenta el regreso al país de don Agustín Nieto y el papel jugado por este en esa vocación docente del liberalismo: “por esos días regresó de Europa don Agustín Nieto Caballero con el propósito, que ha mantenido con fidelidad indeclinable, de dedicarse al magisterio. El venía imbuido de las ideas y métodos del llamado “nuevo humanismo educacional” cuyos heraldos eran Decroly, Montessori, Tagore, Claparède y otros. Don Agustín procedió a fundar el Gimnasio Moderno, donde se propuso aplicar los principios de la Escuela Activa, la que postula la conveniencia de hacer descansar la labor educativa sobre los intereses infantiles y las actividades espontáneas del niño. Dicho establecimiento no tardó en adquirir de hecho el rango de plantel piloto”<sup>12</sup>.

Para Eastman la oposición entre liberales y republicanos es la que existe entre el

individuo y el Estado. Para él la mayoría del liberalismo es socialista y por el contrario los republicanos creen en el individualismo. Luis E. Nieto no acepta esta explicación pues considera que ni aquel socialismo ni este individualismo caracterizan a las dos agrupaciones y por el contrario las dos agrupaciones aceptan que el Estado ha ampliado sus atribuciones para intervenir en la vida cotidiana de los ciudadanos. Para Luis E. Nieto el Estado debe vigilar cuanto dejado a su libre curso, podría acarrear incalculables males. Para él el *laissez faire* no es política de las naciones modernas. Son tan complejos los problemas actuales que si el Estado no interviene a tiempo la libertad se convierte en despotismo.

Para Luis E. Nieto en el concepto de libertad, la idea de responsabilidad es muy importante y para explicar su concepto retoma a Seligman: “la libertad —dice Seligman— no es la simple ausencia de prohibiciones, como en el concepto negativo de Spencer. La verdadera libertad es constructiva. Basada en la igualdad y en la responsabilidad, significa riqueza para el individuo y progreso para la sociedad”<sup>13</sup>.

En un artículo denominado *Colectivismo legítimo*, escrito en *El Espectador* de junio primero de 1917, Luis E. Nieto establece lo que él entiende por colectivismo y sus diferencias con el socialismo. Para sustentar sus ideas retoma los planteamientos de Carlos Eliot, presidente durante muchos años de la Universidad de Harvard, quien dictó una serie de conferencias en 1909 en la Universidad de Virginia, denominadas “Conflicto entre el individualismo y el colectivismo en una democracia”.

Luis Eduardo Nieto comenta: “en forma convincente muestra la derrota del individualismo, en lo que tiene de egoísta y de miope, y el triunfo del altruismo de largo aliento que ve lejos y se inspira en el anhelo de un progreso creciente para los grupos sociales. A este altruismo en acción lo llama él colectivismo, término acertadamente usado en cuanto a la significación del predominio de la colectividad sobre el individuo, pero expuesto a equivocaciones desde luego que en Europa se ha aplicado a la forma más odiosa y más radical del socialismo”<sup>14</sup>. Luis E. Nieto a continuación explica que el colectivismo de Eliot no comparte la destrucción de la propiedad privada ni quiere limitar la competencia, no es otra cosa que la legitimación de los que ayer consideramos como necesarias intervenciones del Estado. Es otro nombre para la escuela solidarista de Francia que a la cabeza de León Bourgeois presentó hermosos programas al mundo.

En relación con la propuesta de Eastman de que al pueblo se lo debe gobernar como el pueblo lo pida, L.E. Nieto replica que “sería muy sostenible en el caso de que las masas pensarán. Nosotros creemos que las masas sienten y que deben ser atendidas en cuanto al estudio de los males de que se quejan. Pero de ellas no sale la meditada solución que sólo logran alcanzar los grandes hombres de estado”<sup>15</sup>. En un artículo anterior refuerza esta idea al plantear que: “creemos en lo tornadizo de las muche-



dumbres, en la facilidad de hacerles aceptar a la larga lo que es para su bien, pero que por grave incomprensión no conocen. Y creemos que la historia de todos los pueblos muestra al progreso como una creación intelectual de las minorías estudasas y selectas. Aguardar eternamente a que la muchedumbre ignara pida la medida de redención es condenarnos al estancamiento”<sup>16</sup>.

## LA POLÍTICA Y LOS POLÍTICOS

La concepción de Agustín Nieto Caballero sobre la política y los políticos la encontramos en el artículo *El mundo quiere la paz*, escrito en 1949, con el que finaliza los artículos agrupados con el título *Viajes de la post-guerra* en su libro *Crónicas de viaje*<sup>17</sup>. En él, Nieto destaca la extraordinaria y rápida recuperación lograda por Francia e Italia después de la guerra. Él la atribuye a la acción firme y coherente de todas las fuerzas culturales independientes de las preocupaciones políticas, completamente divorciadas de las pasiones partidistas. Pero más adelante aclara: “por lo que hace a la política, pudiera decirse que las gentes que trabajan al margen de ella, ya sea en labores manuales o en labores espirituales —ciencias, artes o letras— han llegado al convencimiento de que la política es también una ocupación especializada y que como tal tiene también sus profesionales, responsables los unos, no tanto los otros, pero profesionales al fin, a quienes la sociedad asigna la función reguladora de los partidos, limitando el hombre de trabajo su colaboración a la simple escogencia de quienes, dentro de tal gremio de profesionales, puedan mejor conducir la cosa pública.

Hemos oído a obreros y a artistas y a literatos y a hombres de ciencia —algunos de los cuales habían participado en la lucha candente de los partidos— expresar la opinión de que la política militante es incompatible con otro género de trabajo, y no que la política sea mirada siempre como “ocupación de gentes sin ocupación”, como a veces acontece. Por el contrario, lo que se quiere es darle a ella toda la preeminencia que entraña su función orientadora, exigiendo del político toda la esmerada preparación; todo el decoro, toda la independencia, toda la capacidad constructiva, todo el tacto, todo el espíritu de tolerancia, toda la conciencia de su responsabilidad. Y, como corolario lógico, todo su tiempo”<sup>18</sup>.

Analizando lo anteriormente escrito por don Agustín Nieto Caballero, podemos plantear que él considera la política como una ocupación especializada que tiene sus profesionales a quienes la sociedad asigna la función reguladora de los partidos y conductora de los asuntos públicos. Sin embargo, distingue dos tipos de políticos: 1. Los políticos que se dejan llevar de las pasiones partidistas y sin ninguna formación intelectual. Estos convierten la política en ocupación de gentes sin ocupación; y 2. Los

políticos que ejercen una función orientadora en la sociedad y en los partidos gracias a su formación intelectual, con unos principios éticos que los hacen obrar con decoro, independencia, capacidad constructiva, tacto, espíritu de tolerancia y responsabilidad.

## **NIETO CABALLERO: EDUCACIÓN Y POLÍTICA**

### *EL GIMNASIO MODERNO Y LA FORMACIÓN DE LA ÉLITE LIBERAL BOGOTANA*

Víctor Manuel Prieto, en su libro *El gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana (1914-1948)*, analiza la historia de dicho colegio en este periodo, destacando el carácter familiar, la orientación partidista y el origen elitista de sus fundadores que compartieron los valores culturales de la sociedad bogotana de la época. El colegio se funda con el apoyo económico y político de personajes de amplia trayectoria en la vida pública y en la actividad empresarial del país, lo mismo que con el concurso de destacados pedagogos nacionales y extranjeros, convirtiéndose al poco tiempo de su fundación en una institución modelo en la aplicación de los métodos de la Escuela Activa.

En relación con los promotores del colegio Prieto afirma: “A diferencia de otros colegios privados creados por miembros del partido liberal durante la hegemonía conservadora, el Gimnasio Moderno logró tener continuidad en la formación de la élite liberal bogotana gracias al respaldo de un prestigioso sector social, del cual no siempre gozaron los planteles de origen laico que lo antecedieron. El proyecto fue promovido inicialmente por los hermanos Samper Bruch, los Nieto Caballero y Tomás Rueda Vargas, apoyados luego por varias personas del mismo origen social. El colegio se conformó como una sociedad comercial para luego constituirse en fundación sin ánimo de lucro. Entre los primeros accionistas figuraron extranjeros y nacionales que poseían respetables apellidos, formaban parte del Partido Liberal y entre muchos de ellos existían vínculos de parentesco, circunstancia que le dio a la empresa un carácter familiar”<sup>19</sup>.

Algunos de los accionistas pertenecían al sector vinculado a la agroexportación y que venían estableciéndose en Bogotá desde mediados del siglo XIX en donde esperaban mejorar su estatus social. El expresidente Carlos Lleras Restrepo, en el tomo I de su *Crónica de mi propia vida*, comenta que a comienzos del siglo XX, los dirigentes regionales, a pesar de sus fortunas, eran discriminados socialmente y eran llamados “los lobos de las nieves”. Para estos personajes el colegio habría de jugar un papel muy importante ofreciéndoles una educación de excelencia y en consonancia con sus expectativas económicas, políticas y culturales.

A pesar de la filiación política liberal de sus accionistas, durante la hegemonía conservadora, habían logrado ocupar altos cargos en el gobierno: parlamentarios,

ministros y diplomáticos. Además, expresaban sin muchas restricciones sus ideas en periódicos y revistas.

Don Agustín Nieto Caballero por sus raíces familiares, hijo de un prestigioso empresario de la capital, constructor de edificios, dueño de lujosos almacenes en Bogotá y considerado el Ford de Colombia y por su labor pedagógica fue fundamental en la organización administrativa del colegio. Y así comenta Prieto: “Agustín Nieto Caballero, es considerado como uno de los principales promotores del colegio y de los métodos de la Escuela Nueva en el país y también fue quien asumió la coordinación de buena parte de la organización administrativa del plantel. Desde su llegada del extranjero, donde cursó estudios profesionales, empezó a ser estimado en los círculos liberales como conocedor de los planteamientos que se estaban haciendo en Europa sobre los asuntos educativos”<sup>20</sup>.

Los promotores de la Escuela Activa en el Gimnasio Moderno señalaban la importancia de programar actividades escolares para poner a los estudiantes en contacto con la realidad. Entre las prácticas de mayor trascendencia figuran: la república escolar, que tuvo corta duración, la edición de un periódico escolar, que después de varios intentos (*El Zeppelin*, *El Apolo*, *La Voz del Gimnasio* y *El Esfuerzo*), logró cristalizarse en el periódico *El Aguilucho* y en la promoción de organizaciones juveniles para realizar campañas de servicio social, (la Cruz Roja Juvenil).

“La república escolar, por ejemplo, fue propuesta por Pablo Vila y tuvo existencia solamente durante el tiempo en que el profesor catalán estuvo a cargo de la rectoría. Su función era dejar en manos de los alumnos la realización de jornadas culturales y parte del control disciplinario del colegio. Dándole una organización similar a la del país, la república escolar se regía por una constitución; a través de un proceso electoral los estudiantes elegían a sus representantes y el presidente designaba entre sus compañeros un consejo de ministros para que le colaborara. Los cursos superiores nombraban gobernador mientras los inferiores designaban intendente y era deber de los alumnos respetar esas formas de autoridad”<sup>21</sup>.

Don Tomás Rueda Vargas, en su escrito sobre *El Gimnasio Moderno* escribe sobre la república escolar lo siguiente: “La república escolar del Gimnasio Moderno, fundada en buena hora por el señor Vila, tiene hoy y debe tener un alcance mayor que el que en un principio quiso dársele, ella debe prepararos para la vida ciudadana en toda su extensión, y en este día en que nos congregamos aquí para recordar la batalla de Boyacá, día en que nuestro pueblo alcanzó una etapa mayor en su desenvolvimiento, nuestra pequeña república, germen de quién sabe qué grandezas futuras, debe celebrarla dignamente dando a su constitución las reformas necesarias para llenar la plenitud de sus fines de acuerdo con su propio adelanto”<sup>22</sup>.

La publicación de un periódico escolar fue otra actividad que se promovió en el Gimnasio Moderno. Esta actividad permitió estimular el desarrollo de habilidades para la escritura en los estudiantes pero también permitió ejercer influencia social en la comunidad escolar y fuera de ella. Después de varios intentos periodísticos *El Aguilucho* logró consolidarse. Fue creado por Eduardo Caballero Calderón en 1927, se convirtió en un instrumento de información y un símbolo de identidad del colegio: “este periódico no fue solamente un ejercicio escolar. También se constituyó en espacio de opinión de los diferentes estamentos del colegio, pues en sus secciones históricas, científicas y deportivas se tocaron temas de actualidad en cada momento, se promovieron campañas de servicio social, se estrecharon relaciones con otros colegios de élite, especialmente con el Gimnasio Femenino, y se organizaron campañas de colaboración para el colegio en tiempos de crisis económica. El sentido autocrítico de *El Aguilucho* permitió que en sus páginas se cuestionaran las limitaciones de algunos métodos de enseñanza, se promovieran actividades escolares y se ventilaron polémicas y asuntos de interés para la comunidad escolar”<sup>23</sup>. Al revisar las distintas ediciones del periódico encontramos no sólo referencias a los viajes y representaciones realizadas por don Agustín Nieto Caballero en diversos eventos internacionales, sino también una serie de artículos de Nieto que posteriormente fueron incluidos en sus libros publicados por el colegio.

*El Aguilucho* fue la primera escuela de periodismo de muchos estudiantes que luego pasaron a ser columnistas de importantes medios de comunicación gracias a la cercanía del Gimnasio Moderno con los propietarios de las principales revistas y periódicos liberales que circulaban en Colombia. Junto con la radio, el periodismo era en ese momento el principal medio para alcanzar protagonismo político.

Dentro de la política de poner en contacto con la realidad a los estudiantes del Gimnasio Moderno, el colegio programó una serie de actividades que afirmaban no sólo la solidaridad sino el conocimiento de las condiciones de vida de los sectores populares de la ciudad. En los primeros años se organizaron cruzadas de caridad bajo el rótulo de campañas de servicio social: “para diferenciarlas de las del clero y sus seguidores, quienes las hacían a nombre de la caridad cristiana y para darles la imagen de solidaridad social, el colegio promovió el fortalecimiento de organizaciones juveniles como los *Boy Scout* y la Cruz Roja. En 1914, por ejemplo, en el Gimnasio Moderno se fundó la Cruz Roja Infantil desde donde se realizaban visitas a escuelas públicas, asilos y hospitales de niños desamparados. La forma como se llevaban a cabo permite comprender su función educativa, pues además de servicio social inmediato, se empleaban para que los alumnos ejercieran liderazgo y evidenciaran su superioridad social”<sup>24</sup>.

En su libro *Una Escuela*, don Agustín Nieto explica cómo se realizaban estas visitas a las escuelas públicas:

“Nuestros chiquillos se han marchado a las escuelas públicas de los barrios más pobres, y allí han hecho conferencias y demostraciones, y han iniciado las campañas del cepillo de dientes, del jabón y del pañuelo, elementos extraños para no pocos de los oyentes. Y como estos pequeños protagonistas son gentes prácticas, y temen que las palabras solas no tengan suficiente peso y se las lleve el viento, acompañan siempre el discurso que hacen con el obsequio de los elementos que recomiendan; entregan al maestro el modelo de las gráficas de la salud, cantan estrofas de los mandamientos, y entre visitantes y visitados se juega para terminar con una entusiasta partida”<sup>25</sup>.

Para don Agustín Nieto su escuela modelo persigue la cabal formación del individuo; no se contenta con instruir sino que ha de educar, y no de cualquier modo. Prepara para la vida y ello implica una justa apreciación de lo que la actividad en la vida ha de ser y un conocimiento exacto del medio ambiente: “en una época de ásperas realidades convendrá dar a la nueva generación, con las disciplinas científicas que ella exige, una clara comprensión de los deberes ciudadanos. Si así no lo hiciéramos, las severas disciplinas de la ciencia, la reflexión fría que se divorcia del sentimiento, puede ponernos en presencia de aquellos grandes capitanes del egoísmo que no dejan tras de sí otro rastro que el del propio arado, hecho en el propio terreno y para provecho propio. Cuando se quiere formar hombres útiles, un propósito social ha de encauzar esta formación”<sup>26</sup>.

Para Nieto Caballero la obra de bien público que en mejor forma ha interpretado el concepto de humanidad ha sido la Cruz Roja: “en sus campañas de asistencia pública, la Cruz Roja inquiere la causa de los males y trata de ir a ella prontamente, no contentándose jamás con sólo atender a sus efectos. Higiene individual, salubridad pública, oportunidad de trabajo para todo el que es apto para ganarse la vida, reeducación del inválido, servicio activo y eficaz en bien del individuo y de las colectividades: estos son los problemas que a la Cruz Roja atañen”<sup>27</sup>.

Estas características especiales fueron las que llevaron a fundar en el Gimnasio Moderno la Cruz Roja Juvenil. Introducir en la escuela los fuertes y elevados principios que animan a esta institución, era no sólo cumplir con un deber de civismo, sino hacerse a un extraordinario instrumento educativo. Es una actividad que mueve la inteligencia y el corazón y crea física y mentalmente hábitos saludables que perdurarán en la vida. Son tres los capítulos que dividen su acción: el primero llamado “el juego de la salud” donde se adquieren hábitos de higiene básicos; el segundo busca despertar la conciencia social del estudiante frente al dolor propio y ajeno, despertando la solidaridad; y el tercero, despertar el anhelo de paz universal, la fraternidad y comunicación con todos los niños del mundo.

Agustín Nieto Caballero finaliza comentando lo siguiente sobre la Cruz Roja Juvenil: “la noción de deber y de las responsabilidades cívicas; el constante anhelo de ser útil; la voluntad de servir en cuanto esté al alcance del individuo; la habilidad expeditiva para realizar lo que se piensa: tales son las adquisiciones que atesora el alumno en su nueva posición. Lograr esto es asegurar de hecho una élite, una verdadera clase de selección o clase dirigente, que no asiente su jerarquía en los ya muertos prestigios de casta o en las pasajeras ventanas de una fortuna holgada”<sup>28</sup>.

El movimiento de los Boy Scout se inició en el país en 1913 y fue organizado por el doctor Luis Gómez Brigard, con el apoyo de Tomás Rueda Vargas y José María Samper, quienes luego se interesaron por continuar esa labor en el Gimnasio Moderno. Las primeras excursiones escolares empezaron a realizarse con los alumnos que hubieran cumplido determinados requisitos académicos y disciplinarios. En la medida en que se fueron convirtiendo en una tradición, las excursiones pasaron a formar parte de la programación de las tareas escolares de cada año.

El impulso a las excursiones expresa claramente el espíritu nacionalista que inspiraba a los fundadores del Gimnasio Moderno y en particular a don Agustín Nieto. Así lo manifiesta cuando escribe: “la mayor satisfacción de una escuela consistirá en tener un gran número de ocasiones para aprender. Esas ocasiones las presenta, como ninguna otra actividad, la excursión que tiene tanto de esparcimiento como de estudio. No es un simple paseo: es el más provechoso de los estudios que pueda realizar el joven que, sin hacerlo adrede, prepara su porvenir. Las potencialidades de la nación no son efectivamente comprendidas sino cuando se les siente de cerca. Esta gran oportunidad nos la brinda el viaje escolar. Es entonces cuando sentimos que de verdad fue un privilegio haber nacido en un país en donde hay tanto por ver, y tanto por hacer”<sup>29</sup>. Con las excursiones Nieto buscaba ahondar el nacionalismo pero a su vez disolver el dañino regionalismo.

En un artículo del 17 de junio de 1913, denominado *Los Boy-Scout*, Tomás Rueda Vargas afirma: “es preciso que los niños de hoy, hombres de mañana, aprendan a conocer directa y personalmente todos los rincones del país; que se barajen unos con otros, que reciban en la edad en que sus blandas naturalezas son susceptibles de grabar impresiones duraderas, nociones de patriotismo, de fe, de compañerismo, de amor por los altos deberes ciudadanos, de entusiasmo por la bandera; que conozcan a su paso a pie por los caminos las necesidades de las distintas comarcas, y viendo de cerca en sus peregrinaciones las miserias que afligen a compatriotas suyos, vaya germinando en sus espíritus infantiles el deseo de socorrerlos y mejorar su triste condición; que aprendan a conocer y a amar la tierra donde Dios quiso que vieran la primera luz, y que al mismo tiempo que exploran los bosques y recorren las llanuras para fortalecer sus

cuerpos, vayan leyendo con los ojos del alma la historia de su patria y penetrándose de ella hasta el punto de poder seguir paso a paso “la huella que estampó sobre la arena la gran generación del heroísmo”; que no haya para ellos en adelante sol más glorioso que el que alumbra los verdes campos de Colombia”<sup>30</sup>.

Las actividades anteriormente descritas coadyuvaron en la legitimidad social del colegio identificado con el Partido Liberal, favoreciendo la imagen pública de esta colectividad, en un período donde la hegemonía conservadora no permitía una amplia participación de los representantes del Partido Liberal. Nieto exalta estas actividades en su libro *Palabras a la Juventud*, comentando: “hallamos que había hambre en las escuelas y creamos los restaurantes escolares, no obstante que tal actividad fue criticada como una usurpación a los que haceres correspondientes a las reverendas hermanas de la Caridad. Iniciamos así mismo las colonias de vacaciones, la Cruz Roja de la juventud y algunas cosas más que han hecho su camino hasta el presente”<sup>31</sup>.

Una de las conclusiones con las que termina su libro Víctor Manuel Prieto y que para este apartado nos sirve de conclusión, es la siguiente: “sin embargo, el prestigio que alcanzó el Gimnasio Moderno no se debió solamente a la formación académica que ofreció, pues para legitimar el proyecto y mostrar la eficacia de los métodos de enseñanza suele destacarse la trayectoria profesional de los egresados. Argumento que se puede demostrar con sólo citar nombres, pero que resulta insuficiente, puede dejar a un lado otras explicaciones del éxito de sus exalumnos, como su procedencia familiar y social, pues independientemente de donde se educaran, al pertenecer a un sector de la élite liberal tenían mayores posibilidades de participación en la vida pública y de éxito profesional en las actividades privadas, situación que no era la misma para los egresados de los colegios que se crearon para ofrecerle educación secundaria a la naciente clase media”<sup>32</sup>.

### *EDUCACIÓN Y PARTIDISMO*

Uno de los principios más firmes que don Agustín Nieto sostuvo toda su vida fue la de no mezclar el interés educativo con los intereses partidistas. En su libro *Sobre el problema de la educación nacional*, en la carta que dirige al inspector de educación de Facatativá, quién lo acusa de sectarismo político le plantea: “amigos interesados patrióticamente por el progreso de la obra a que he consagrado las mejores y las más alegres horas de mi vida, han enviado repetidamente al Gimnasio candidatos para alguna vacante. ¡Examinará usted esos candidatos, mi querido doctor! ¡Y examinará usted también algunas de esas recomendaciones! Con seguridad se parecen a las que usted mismo ha recibido. Todos los que hemos tenido que ver con el manejo de una escuela, conocemos el caso. La recomendación más común entre nosotros reza así: “reciba



usted en su colegio, sin vacilar, a este joven inteligentísimo que ha prestado a la causa grandes servicios”. ¡La causa! No la del niño, no la de la escuela, no la del apostolado del magisterio. La única causa aquí es la del partido político, y los grandes servicios son algunas veces los de haber votado ocho o más veces, con nombres supuestos, en las elecciones”<sup>33</sup>. Y más adelante añade: “ser maestro de escuela debería implicar una cima en los anhelos de un espíritu fundamentalmente patriótico. El maestro forma al ciudadano y el ciudadano es la Nación. Un alto fin, una meta llena de atracción, en suma un ideal: esto debería significar el Magisterio y es apenas, cuando llega a ser algo, un mísero peldaño en el comienzo de una vida”<sup>34</sup>. Y en la introducción al libro anteriormente mencionado Nieto comenta: “se habló con reticencia del partido político a que pertenecíamos los fundadores del Gimnasio Moderno, y también sobre este punto callamos, porque bien sabemos a dónde llevan semejantes discusiones, pero hubiéramos podido, aquí también, exhibir credenciales de diez años. En efecto, ni un solo alumno, ni un solo profesor del Gimnasio, han podido oír de nuestros labios, en diez años de íntimo compañerismo escolar, una sola alusión que pueda favorecer a alguna tendencia partidarista. Hoy mismo podemos afirmar que no conocemos la parcialidad política de ninguno de los veinte profesores que nos acompañan”<sup>35</sup>.

El Gimnasio Moderno fue víctima del sectarismo político y sobre el asunto comenta Prieto: “entre 1914 y 1948 el Gimnasio Moderno logró ganar el reconocimiento social que desearon sus fundadores. Con el crecimiento urbano y el desarrollo industrial la sociedad colombiana mostró una transformación económica, política y cultural que exigió ampliar la cobertura educativa permitiendo la creación de este y otros colegios y facilitando su consolidación. Durante la misma época también se vivió el sectarismo partidista que se manifestó en la oposición que algunos sectores le hicieron al plantel por su origen liberal. Ante los constantes ataques y para defenderse públicamente, sus promotores se cohesionaron recibiendo apoyo de sus copartidarios y de algunos miembros del Partido Conservador. Para proteger el proyecto recurrieron a la prensa liberal, desde donde manifestaron la neutralidad política, las convicciones religiosas y las virtudes de los métodos de enseñanza que empleaban en el colegio”<sup>36</sup>.

#### *LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN CATÓLICA Y LA POLÍTICA*

Uno de los principales desacuerdos de los dos partidos tradicionales en Colombia desde su surgimiento fue el factor religioso. “Marcadamente clericales, los sectores conservadores solían acusar al partido liberal de ateísmo, mientras el liberalismo anhelaba disminuir la influencia del clero en la vida política del país. Esa diferencia se hizo sentir en el campo educativo, situación que se evidenció a principios del siglo en un proyecto educativo como el Gimnasio Moderno, donde muchos padres de familia



temían que, como había ocurrido en otros colegios liberales, allí se omitiera esa enseñanza. Pero sus promotores nunca pensaron en renunciar a la instrucción religiosa, por el contrario desde la apertura del plantel, el rector solicitó a las autoridades eclesiásticas el nombramiento de un capellán y profesores de religión<sup>37</sup>.

En las primeras épocas del colegio Gimnasio Moderno es muy probable que Agustín Nieto fuera partidario de apoyar la neutralidad religiosa y política; sin embargo muy pronto se da cuenta que eso no es posible en un país caracterizado por el enfrentamiento entre conservadores y liberales, con una Iglesia Católica y controladora. Además un país donde la inmensa mayoría practica una religión (la católica), había que enseñarla. Sin embargo, pese a lo anterior sale en defensa de las minorías al escribir: “no se obligue a las unidades aisladas, por poco numerosas que ellas aparezcan, a practicar lo que practica y ama la mayoría, por inmensa que ella sea, y el conflicto religioso no surgirá<sup>38</sup>”.

En relación con la nueva escuela o la Escuela Activa plantea Nieto Caballero que no es una tendencia sectaria. Es una tendencia neutra en la misma forma como los conocimientos científicos son entregados a los seres humanos de diferentes creencias. Y así lo comenta: “en cuanto a la inspiración católica para los métodos de enseñanza, ¿qué decir? Que hoy no sabemos de ninguna religión que pretenda implantar una metodología especial. La ciencia entrega lo mismo al católico que al protestante y al mahometano los resultados de su experiencia, y los que en nombre de una fe mal entendida se enfrentan a las conquistas científicas de su tiempo, son aplastados por el carro del progreso, irremediamente<sup>39</sup>”.

Don Agustín Nieto realmente estaba interesado en que se enseñara la religión católica en el colegio Gimnasio Moderno; sin embargo, deseaba que dicha enseñanza fuera menos libresca, es decir, más práctica. El profesor de religión debería enseñar no sólo con su palabra sino también con su ejemplo. Le parecían incompatibles con dicha enseñanza las actitudes de algunos religiosos, que en lugar de predicar el amor y la confraternidad entre los colombianos utilizaban el púlpito para azuzar los odios partidistas. Frente a esta posición de Nieto algunos sectores argumentaron que en dicho colegio se iba a distorsionar la enseñanza religiosa. Esa intolerancia no permitió que el clero, en los comienzos de labores del colegio, atendiera la solicitud de nombrar capellán. Con la llegada de Pablo Vila a la rectoría del colegio, quien trajo recomendaciones del obispo de Barcelona, se logró la designación de los sacerdotes José Alejandro Bermúdez y Luis Jorge Tejeiro para que asumieran la enseñanza religiosa. Pese a todo, los sacerdotes designados tenían el perfil de los demás maestros del Gimnasio. De José Alejandro Bermúdez comenta don Tomás Rueda vargas lo siguiente:

“Don José Alejandro Bermúdez es un clérigo de los de lora en estaca, cocinera vieja, casa baja en el barrio de la candelaria, biblioteca nutrida, turpial en el primer patio y gato cazador.

¿Creeréis por estos datos que es un presbítero anticuado, quizá sordo y lleno de resabios, lo que vale decir en extremo godo, obsesionado por el espantajo de la masonería y preocupado con la hegemonía conservadora? En manera alguna, y para desengañarnos de esta ilusión, basta saber, amable lector, que el susodicho clérigo es concurrente familiar a las tertulias de las librerías de la calle 12, a las redacciones de periódicos no siempre ortodoxos, en donde suele tomar café tinto a deshoras, en alegre y no siempre honesta compañía de chicos de prensa y comparsa picaresca, despreocupada y liberalizante, que es la que frecuenta aquellos lugares, fuente y raíz de la opinión pública; en una palabra, que usa bastón negro con luciente cabeza de plata, lo que es decir, que es clérigo de los llamados de bastón, expresión que significa en la sociedad bogotana actual y en círculos políticos progresistas, cura avanzado”<sup>40</sup>.

El paso de estos sacerdotes por el colegio fue corto. Al salir de la rectoría don Pablo Vila y entrar como rector don Tomás Rueda Vargas, las autoridades eclesiásticas retiraron a los clérigos argumentando que los cursos elementales en el Gimnasio estaban a cargo de mujeres: “durante el año de 1918 el colegio careció de representantes de la iglesia, lo cual se constituyó en una dificultad para la institución, pues de una parte las disposiciones constitucionales establecían que la enseñanza religiosa debía ser supervisada por los representantes de la iglesia y de otra la falta de sacerdotes justificaba la oposición conservadora hacia el colegio”<sup>41</sup>.

El Gimnasio Moderno tuvo que esperar hasta el año 1919 para que el clero designara un nuevo capellán, monseñor Emilio Valenzuela durante un año y al año siguiente, hasta su muerte, fue nombrado monseñor Emilio de Brigard.

Podemos concluir con las palabras de Olegario Negrín: “en definitiva, en el Gimnasio Moderno se formó desde el principio el sentimiento religioso desde la perspectiva de la enseñanza católica y se puso en práctica la ética del mismo signo religioso, pero diferenciando la educación religiosa de lo que podía significar caer bajo la influencia de la Iglesia oficial partidista, manteniendo una postura equidistante de los extremos. O dicho de otra manera, el Gimnasio no fue nunca un colegio católico, como tampoco se le puede calificar con el nombre de ninguna otra religión o postura partidista, pero sí permitió y fomentó la formación del sentimiento religioso, alejándose en este aspecto de la postura laica, o en algunos casos neutra, que era la norma en la Escuela Nueva”<sup>42</sup>.

### LA REFORMA DE LA INSTRUCCIÓN Y LA POLÍTICA

En un artículo denominado *La reforma de la instrucción y la política*, escrito en 1923 y que apareció en su libro *Sobre el problema de la educación nacional*, Nieto Caballero reitera la necesidad de no mezclar los asuntos educativos con la política partidista. El Ministro de Educación de ese momento presentó al Congreso y a la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara, un proyecto de reforma instrucionista, pero con una inconsistencia en su sexto renglón. ¿En qué consiste esta inconsistencia? Según Nieto Caballero, el proyecto aboga por la creación de una Comisión Pedagógica Nacional, hasta aquí la idea no puede ser más encomiable, el problema surge cuando se plantea que la comisión se nombrará dando participación a la minoría política. Para Nieto el proyecto debería decir, con respecto a este punto, justamente lo inverso de lo que dice: “debiera decir que para la escogencia del personal de la comisión no se tendría nunca en cuenta la filiación partidista de los individuos, sino su significación personal, y así la reforma, y sólo así, se presentaría a la altura que para ella anhelan los espíritus hondamente interesados en la trascendental reforma de la educación colombiana”<sup>43</sup>.

Para sustentar su posición recuerda el Decreto 167 del 7 de marzo de 1881 donde el nombramiento de los miembros del Consejo Académico es puramente honorífico y concedido a los ciudadanos que se hayan distinguido durante los últimos 20 años por su dedicación a las tareas docentes, por su respetabilidad social, su inteligencia y el grado de instrucción que posean y hayan comprobado en el servicio público.

### NIETO CABALLERO FRENTE AL SOCIALISMO SOVIÉTICO DE MEDIADOS DEL SIGLO XX

En la segunda parte del libro *Crónicas de viaje* Nieto reedita las notas sobre su viaje a Rusia publicadas con anterioridad, en 1960 y cuya edición en ese momento se encontraba agotada.

Nieto inicia su narración recogiendo las preguntas que muchos de sus contemporáneos le hacían. ¿Qué lo llevó a Rusia? , ¿Qué nos hemos propuesto al hablar de lo que allí observamos?, respondiendo lo siguiente: “es sencilla la respuesta. Lo único que a estas alturas de la vida no nos deja sentirnos viejos es este ánimo para la investigación y el estudio, esta palpitante curiosidad espiritual, este permanente anhelo de conocer todo lo nuevo, que nos llegó como un don de las buenas hadas desde la primera juventud, y que confiamos no muera sino con nosotros mismos”<sup>44</sup>.

Y más adelante complementa su respuesta afirmando que “...nos parece que no es insensato el que no temamos informarnos sobre la realidad presente en el Soviet. Por el contrario, conozcamos lo que están haciendo esas discutidas gentes y, en la medida de nuestras fuerzas y posibilidades, démonos al trabajo con el mismo fervoroso empeño que ellos están poniendo en sus empresas. No es diciéndoles feos a los rusos como

nosotros podremos evitar las protestas del pueblo, y su posible levantamiento contra las clases privilegiadas si lo abandonan. Es dándole a ese pueblo tanto y más de lo que ellos le dan en educación, salud, posibilidades y bienestar. La democracia y el dogma cristiano no están contra esto sino que hacen parte de la esencia de su acción. Y nosotros, cristianos y demócratas, podemos ofrecer a quienes necesitan de nuestro apoyo material y espiritual, además de lo que los rusos pueden darles, el tesoro invaluable de la plena libertad individual”<sup>45</sup>.

Nieto Caballero frente al régimen de la U.R.S.S., en la década del cincuenta, se presenta no como un simpatizante sino como alguien que a pesar de los años no ha perdido la curiosidad y el deseo de conocer lo nuevo, sigue siendo un excursionista. Y que además se guía por el principio de que: “las cosas buenas se han de tomar hasta de los malos; las malas, ni aun de los buenos”.

Nieto comenta que de su visita a Rusia le quedaron muchos interrogantes que tal vez en una nueva visita sea posible contestar. Algunos de estos interrogantes eran: ¿Se sienten los hombres sacrificados y quisieran que ese sacrificio terminara? ¿Viven contentos en su situación actual? ¿Les gusta la forma de gobierno bajo la cual se desarrollan sus actividades o preferirían una distinta?:

“Por el momento, al menos, hemos regresado de Rusia sin el embeleco de llamar *Dumas* a nuestras Asambleas, sin cambiar nuestro atuendo ni nuestro acento, y sin que por un solo instante anidara en nuestra mente la idea de venir a quebrar una lanza por la dictadura del proletariado. Alérgicos a las dictaduras sólo aceptamos la de nuestra propia conciencia”<sup>46</sup>.

Pese a lo anterior, Nieto Caballero afirma: “está bien que nos guardemos de aceptar el ideario ruso, tan contrario al nuestro, pero en el pleno goce de nuestra misma libertad, tomemos de esas gentes las enseñanzas sin escoria sin que la propia conciencia nos indique como saludables. Y a aquellos que juzgaran que esto no es posible porque se trata de la encarnación de las fuerzas del mal, recordémosles el sabio aforismo que reza: “las cosas buenas se han de tomar hasta de los malos; las malas, ni aun de los buenos”<sup>47</sup>.

#### *EL CONCEPTO DE MASA VERSUS EL CONCEPTO DE INDIVIDUO*

Nieto discute el concepto de masa pues según los autores rusos es la masa a la que se exalta en la U.R.S.S.: “es cierto que por más que se hable de masas, son las personas, en definitiva, las que cuentan. No se enseña, no puede enseñarse a la masa las matemáticas, ni las ciencias, ni la literatura; la masa no puede aprender a escribir, a pintar, a tocar violín, ni a dar saltos mortales. Son siempre los individuos los que figuran en el Soviet, aun para el sostenimiento del partido que cada cual, no la masa, financia

al compás de cuotas obligatorias”<sup>48</sup>. Si es verdad que se hacen ejercicios colectivos son las personas quienes realizan estas prácticas de conjunto. Y toda labor social hay que iniciarla con individuos, de arriba abajo, porque son los mejor preparados, por su inteligencia, por su capacidad, por su audacia, han llegado a ser conductores. Hay un grupo escogido o seleccionado que cumple la labor. Los mejores atletas, los mejores bailarines, etc.

#### *CRISTIANISMO VERSUS COMUNISMO*

Según Nieto Caballero nos ocupamos constantemente del conflicto entre el capitalismo y el comunismo, pero realmente la confrontación debe ser entre cristianismo y comunismo porque el capitalismo no tiene una doctrina. Y así afirma: “entre las dos filosofías no cabe para nosotros vacilación en la escogencia. Queremos la dignidad del hombre en toda su libre plenitud. El cristianismo sublima esta dignidad humana al darnos un alma inmortal. La doctrina de Jesús es una doctrina de amor, de comprensión, de caridad, de elación espiritual. El comunismo predica el materialismo, se aferra a lo tangible, y si despliega sus alas hacia los espacios siderales, no es ciertamente en busca de la eternidad”<sup>49</sup>.

Y más adelante para curarse en salud por lo que pudieran estar pensando sus críticos afirma: “amigos que han venido leyendo las notas de viaje que hemos publicado nos preguntan si en fin de cuentas simpatizamos con los sistemas del Soviet. Dios nos libre de dar un viraje a nuestra vida cuando ella toca ya a su fin. Hemos defendido por más de 50 años el pleno respeto a la persona humana, su derecho a la libertad de opinión y de acción, la valentía de su carácter, la finalidad espiritual de su misión en la vida. Jamás aceptamos los gobiernos totalitarios en ninguna de sus formas, ni tuvimos la más ligera simpatía por los libros, la prensa y la radio de una sola onda, ni por el endiosamiento de los dirigentes”<sup>50</sup>.

Nieto Caballero considera que lo único que él ha hecho es presentar objetivamente y con imparcialidad los avances del pueblo ruso que sin quererlo en ese momento nos estaban dando lecciones de orden, pulcritud, honestidad, amor al estudio y austera conducta. La mejor política no era la del avestruz, la de ignorar sus reales avances.

#### *EL CONCEPTO DE DEMOCRACIA EN NIETO CABALLERO Y EN JOHN DEWEY*

En el libro que estamos comentando, Nieto expresa su concepto de democracia: “comunismo y democracia son aquí las dos fuentes en juego. Es cierto que los rusos, lejos de oponerse a la palabra democracia, se muestran partidarios de ella. Gobierno del pueblo —prepotencia del *demos*, dicen ellos—, es precisamente lo que buscan. Pero entre una y otra democracia cabe una diferencia. Rusia no teme hablar de la

dictadura del proletariado, y en el concepto de este lado del mundo, dictadura y democracia son palabras antagónicas. Estados Unidos y América toda, con la sola excepción de las tres dictaduras que la afrentan, quieren una democracia con igualdad de oportunidades, y en ningún caso con la imposición de una tiranía. De todas maneras las dictaduras de la democracia no pueden existir. Hablar de ellas es pretender la cuadratura del círculo”<sup>51</sup>.

John Dewey, en su libro *Democracia y educación* explica lo que él entiende por democracia y la relación que existe con la educación. Para Dewey la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, hace a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática. La concepción tanto de Dewey como de Nieto Caballero de entender la relación pedagógica profesor-alumno como una relación recíproca de mutuo respeto, los hace ser unos auténticos promotores de la democracia en el salón de clase y en la escuela en general. Y quién promueve la democracia en la escuela necesariamente coloca los cimientos de una sociedad democrática.

Un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no educa a los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Según Dewey, una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, tiene que encontrar un sustituto en la disposición y el interés voluntarios y esto sólo puede crearse por la educación. Nieto Caballero lo tenía muy claro y fue por esto que impulsó la disciplina de confianza en el Gimnasio Moderno. Cada cual se conduce a sí mismo con responsabilidad al acatar voluntariamente las normas que por consenso se han establecido.

Para Dewey, una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociados, de experiencia comunicada juntamente. “Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que aseguran el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden”<sup>52</sup>.

La anterior cita la explica Javier Sáenz así: “su concepción de democracia es radical y utópica, es mucho más que un sistema político o un ordenamiento institucional: es una forma de vida. Al igual que el conocimiento nunca llega a su fin, es un proyecto en permanente construcción y siempre inacabado. Las reflexiones de Dewey sobre la democracia como medio y como fin, se basan en su crítica a la escisión, que consideraba trágica y congénita, del liberalismo, entre medios y fines, entre discursos y prácticas. El escenario de la democracia es, como el de la moralidad, parte del drama

humano, y por lo tanto caracterizado por unos principios, medios y finales abiertos. La democracia sería un experimento cuya hipótesis central es que por medio del máximo posible de experiencia compartida es posible promover de manera permanente cambios sustantivos y procedimentales en la vida social, que posibiliten unas experiencias individuales y sociales cada vez más inteligentes, flexibles, creativas y educadoras”<sup>53</sup>.

Agustín Nieto Caballero es consciente de que la sociedad colombiana es una sociedad dividida en clases, pero como sociedad democrática que elige a sus gobernantes a través del sufragio universal, debe proporcionar a todos sus ciudadanos la oportunidad de acceder al sistema educativo para seleccionar, de todos ellos, sin importar su origen social, los más capaces que serían los llamados a dirigir las instituciones del Estado. Para él también la democracia era un modo de vivir en sociedad que se fomenta desde la escuela.

Para Dewey era necesario articular lo económico y lo político, sin la democratización de la economía no sería posible la democratización de la vida social. En este sentido Dewey fue un crítico ferviente de la noción que el desarrollo natural de los seres humanos y las fuerzas libres del mercado construirían una sociedad más equitativa y democrática. Preconizaba la intervención decidida del Estado en la vida social y económica por medio de políticas de planeación, que en tanto experimentos sociales posibilitaran la reconstrucción de la experiencia colectiva y la democratización de la vida social<sup>54</sup>.

### *POLÍTICA Y EDUCACIÓN*

Enrique Santos Montejo, “Calibán”, periodista bogotano y columnista del tiempo desde 1932 y durante 39 años de la columna *La danza de las horas* le envía una carta abierta a don Agustín Nieto Caballero en relación con una serie de artículos relacionados con su viaje a Rusia y que como lo mencionamos anteriormente aparecieron en su libro *Crónicas de viaje*, en el cual le hace un sinnúmero de interrogantes y comentarios por su aparente fervor por las realizaciones educativas, económicas y culturales de dicho pueblo, presentándolo como una especie de propagandista de la causa soviética. Inicia haciéndole un gran elogio a él y a su hermano Luis Eduardo Nieto para enseguida afirmar: “Empero, yo me atrevo a disentir de la oportunidad o necesidad de la propaganda a que se ha entregado sobre los prodigios que en materia educacionista observó en la tierra de los soviets. Todo lo que el dice acerca de la intensidad y organización de los estudios en Rusia, y de mística y devoción de las juventudes, es cierto”<sup>55</sup>. Sin embargo más adelante le objeta su postura: “pero el estudio que convierte a los estudiantes en autómatas; la disciplina que no permite libertad ninguna; la finalidad última e ineludible de esa preparación, o sea la extensión del comunismo a todo el planeta, ¿son ideales que



deban señalarse como ejemplo y merezcan elogios indiscriminados y peligrosos? Como he dicho, en nuestras clases superiores los escritos de Nieto Caballero no producen mayor efecto; pero entre la juventud estudiante y entre las masas obreras y campesinas —poseedoras ya del instrumento de la lectura, que sin la necesaria preparación es demoledor en determinados casos— causarán grave choque emocional. Porque no sabrán discernir ni tomarán lo que Nieto Caballero dice en el sentido que quiso sin duda dar a sus escritos, o sea el de estimular entre nosotros el amor al estudio y al trabajo, sino que les hará pensar que en realidad la redención está en regímenes que, como los totalitarios, son capaces de alcanzar tan grandes resultados en poco tiempo”<sup>56</sup>.

Nieto Caballero le responde en una carta abierta a “Calibán”: “en término de cuentas, creo que nuestra divergencia estriba principalmente en que tú crees peligroso que a los estudiantes, obreros y campesinos, les hagamos conocer los progresos conseguidos en Rusia mediante sus sistemas educacionales, mientras yo creo, y muy sinceramente, que el ejemplo del fervor por el estudio y el trabajo que nos da ese pueblo, debe ser un estímulo para nuestra propia acción.”<sup>57</sup>.

Y más adelante Agustín Nieto concluye: “está bien que aspiremos a ser mejores que los rusos, y que por nuestra conducta mostremos nuestra superioridad moral, pero nada ganaremos con desconocerlos, denigrarlos y predicar el odio contra ellos. Si realmente queremos hacerles frente, levantemos aquí, preparándonos con severas disciplinas, un pie de fuerza espiritual, democrático y cristiano —no de palabras sino de hechos— que sirva de valla a su infiltración. Y esto es lo que se desprende de cuanto he venido escribiendo en estos días”<sup>58</sup>.

### *EDUCACIÓN Y LIBERTAD*

En el libro *Crónicas de viaje*, Nieto Caballero liga al concepto de educación el de libertad, comentando que es uno de los asuntos por los cuales se distanciaba de la concepción soviética: “nos separa primordialmente el concepto de la libertad. Los rusos no le ven objeto. Lenín fue el primero que dijo: “¿La libertad para qué?” Desde los tiempos de Stalin toda reunión política se ha convertido en “la brigada de las aclaraciones”. Parece que esto va cambiando; sin embargo, ser libres es un tan precioso bien que a la larga se convierte en una prerrogativa que termina por imponerse.

Por el momento el problema para nosotros estaría en hacer de nuestra libertad un propósito constructivo. No aceptar la libertad de no hacer nada o de sólo utilizarla para el bochinche y la anarquía. Es necesario que conozcamos nuestra meta y el camino para llegar a ella. Cada vez que hemos hablado sobre las finalidades de la educación, hemos dicho que ella ha de consistir no sólo en dar nociones sobre las diferentes ramas de conocimientos, sino en estructurar íntegramente al ciudadano, enseñarlo a pensar,



a estudiar, a trabajar, formar su criterio, y darle una orientación a su conducta. ¿No seremos capaces de hacer esto sin someter previamente al individuo a la servidumbre? En nosotros no cabe el pesimismo de una negación”<sup>59</sup>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>1</sup> MARIN TABORDA, Iván. “La Hegemonía Conservadora”. En: *Gran enciclopedia de Colombia*. Tomo II. Bogotá. Círculo de Lectores. Editorial Printer Latinoamericana Ltda., 1991. p. 487.
- <sup>2</sup> *Ibíd.*, p. 492.
- <sup>3</sup> MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia*. Tomo I, 1849-1914. Sexta edición, Bogotá: Colección Manuales Universitarios, Ediciones tercer Mundo, 1973. p. 279.
- <sup>4</sup> *Ibíd.*, p. 283.
- <sup>5</sup> MARIN TABORDA, Iván. *La hegemonía conservadora*, Op. cit., p. 495.
- <sup>6</sup> PRIETO, Víctor Manuel. *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana (1914-1948)*, Primera edición. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000, p. 64.
- <sup>7</sup> NIETO CABALLERO, L.E. *Ideas liberales*. (Analizando teorías de Tomás Eastman y Antonio José Restrepo). Bogotá: Linotipos de *El Espectador*, 1922.
- <sup>8</sup> *Ibíd.*, p.17.
- <sup>9</sup> *Idem.*, p.17.
- <sup>10</sup> *Ibíd.*, p.15.
- <sup>11</sup> MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia.1849-1914*. Tomo II. Sexta edición. Bogotá: Colección Manuales Universitarios, Ediciones tercer Mundo, 1973, p. 60.
- <sup>12</sup> *Ibíd.* p. 61.
- <sup>13</sup> NIETO CABALLERO, L.E. *Ideas liberales*. Op. cit., p. 31 - 32.
- <sup>14</sup> *Ibíd.* p. 32 - 33.
- <sup>15</sup> *Ibíd.*, p.22.
- <sup>16</sup> *Ibíd.* p. 20.
- <sup>17</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Crónicas de viaje*, Bogotá, D.E.: Editorial Antares Ltda., 28 de agosto, 1964.
- <sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 142 - 143.
- <sup>19</sup> PRIETO, *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana*, Op. cit., p. 57-58.
- <sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 61.
- <sup>21</sup> PRIETO, *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana*, Op. cit., p. 93.
- <sup>22</sup> RUEDA VARGAS, Tomás. *El Gimnasio Moderno*. Bogotá, sin fecha. p. 106-107.
- <sup>23</sup> PRIETO, *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana*, p. 95.
- <sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 97.
- <sup>25</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Una escuela*, Op. cit., p. 141.
- <sup>26</sup> *Ibíd.*, p. 117.

- <sup>27</sup> *Ibíd.*, p. 118-119.
- <sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 144-145.
- <sup>29</sup> *Ibíd.*, p. 215-216.
- <sup>30</sup> RUEDA VARGAS, Tomás. (1963). *Escritos*. Tomo III, Bogotá: Talleres Gráficos Antares, p. 245-246.
- <sup>31</sup> NIETO CABALLERO, *Palabras a la juventud*. Op. cit., p. 145-146.
- <sup>32</sup> PRIETO, El gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana. Op. cit., p.130.
- <sup>33</sup> NIETO CABALLERO. *Sobre el problema de la educación nacional*. 1936, p. 63-64.
- <sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 66.
- <sup>35</sup> *Ibíd.*, p. 28-29.
- <sup>36</sup> PRIETO, *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana*, Op. cit., p. 129.
- <sup>37</sup> *Ibíd.*, p. 103.
- <sup>38</sup> NIETO CABALLERO, *Sobre el problema de educación nacional*, Op. cit., p. 55.
- <sup>39</sup> *Ibíd.*, p. 18.
- <sup>40</sup> RUEDA VARGAS, Tomás. *Escritos*. Op. cit., Tomo III, p. 195.
- <sup>41</sup> PRIETO, *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana*, Op. cit., p.104.
- <sup>42</sup> NEGRÍN FAJARDO, Olegario. *El Gimnasio Moderno de Bogotá. Pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica*. Bogotá: Fondo de publicaciones del Gimnasio Moderno, 1996, p. 44.
- <sup>43</sup> NIETO CABALLERO, *Sobre el problema de la educación nacional*, Op. cit., p. 58.
- <sup>44</sup> *Ibíd.*, p. 183.
- <sup>45</sup> *Ibíd.*, p. 184.
- <sup>46</sup> *Ibíd.*, p. 185.
- <sup>47</sup> *Ibíd.*, p. 186.
- <sup>48</sup> *Ibíd.*, p.194.
- <sup>49</sup> *Ibíd.*, p. 223.
- <sup>50</sup> *Ibíd.*, p. 225.
- <sup>51</sup> *Ibíd.*, p. 238.
- <sup>52</sup> DEWEY, John. *Democracia y educación*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata, S.A. Traducción de Lorenzo Luzuriaga, 1997.
- <sup>53</sup> SAENZ OBREGON, Javier. John Dewey: *La educación como experiencia y democracia*. En: *Maestros pedagogos: un diálogo con el presente. Maestros gestores de nuevos caminos*. Medellín. Colegio Colombo Francés, 1998, p. 91-108.
- <sup>54</sup> *Ibíd.*, p.101.
- <sup>55</sup> Op. Cit., DEWEY, John. *Democracia y Educación*. p. 248.
- <sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 249.
- <sup>57</sup> *Ibíd.*, p. 252.
- <sup>58</sup> *Ibíd.*, p. 253.
- <sup>59</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Crónicas de viaje*, Bogotá, D.E.: Editorial Antares, Ltda., agosto, 1964. p. 239.

AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y JOHN DEWEY  
**APROPIACIONES Y COMPARACIONES**

En este capítulo nos referiremos a la presencia de la filosofía y pedagogía de John Dewey en la obra de don Agustín Nieto Caballero, tanto en el primero como en el segundo periodo de su producción intelectual.

En esta introducción nos parece pertinente comentar la anécdota que el profesor Fabio Bustos, profesor jubilado del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle\*, nos relató a raíz de algunas conversaciones que tuvo con don Agustín Nieto Caballero en el año 1967, en Bogotá. Narra el profesor Bustos que gracias a que estaba trabajando como funcionario del Fondo Universitario Nacional, hoy Icfes, en la formulación de un plan básico para la educación superior, junto con funcionarios del Icfes, Icetex, Planeación Nacional y algunas personas independientes como don Agustín Nieto Caballero, pudo establecer una buena amistad con éste último. Él lo invitó a conocer el Gimnasio Moderno y en una de sus charlas le contó porque se había entusiasmado por la educación.

Los familiares de don Agustín Nieto querían que él se educara para llegar alguna vez a ser presidente de Colombia. El modelo a imitar era Rafael Núñez y a los liberales radicales, en particular a su tío Lucas Caballero. La ciudad más indicada para esto era Nueva York. Ingresa don Agustín Nieto a la Universidad de Columbia y en alguna ocasión, por casualidad, asiste a las clases de un profesor que hablaba en forma muy interesante sobre el valor estratégico de formar a la gente (el recurso humano), si queríamos hacia el futuro tener un país próspero. Hablaba de la necesidad de ligar el

---

\* Entrevista realizada al profesor Fabio Bustos el 6 de junio de 2003 en el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.

conocimiento teórico con el práctico. Este profesor era John Dewey, con quien conversó y entabló una gran amistad. Desde entonces Nieto decidió dedicarse al estudio de la educación.

## **LA FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA DE JOHN DEWEY**

John Dewey nació en Vermont, en la ciudad de Burlington, el 20 de octubre de 1859. Ha sido la personalidad más representativa de la filosofía y pedagogía norteamericanas y muchas de las modificaciones de la llamada educación nueva son adaptaciones o modificaciones de la pedagogía deweyana.

John Dewey era hijo de Archibald Sprague Dewey, un campesino nacido en el Estado de Vermont que se radicó en la ciudad de Burlington para dedicarse al comercio en un almacén y de Lucina Artemisia Rich, veinte años más joven que su esposo Archibald y con una mejor posición social. El matrimonio tuvo cuatro hijos.

Como la mayoría de los jóvenes de Burlington, John Dewey asistió a una escuela pública local. La tradición de un sistema de enseñanza gratuito y público desde la escuela primaria hasta el colegio secundario, incluido éste, era bastante sólida en Vermont. Dewey terminó sus estudios secundarios en 1874, a la edad de quince años.

Después de completar sus estudios secundarios, ingresó en la Universidad de Vermont graduándose posteriormente, en el año 1879, con la mención Phi Beta Kappa. En la época en que Dewey hizo sus estudios, esta universidad tenía un programa de estudios fijo, pero de ningún modo era “estrecho”.

Después de graduarse en la Universidad de Vermont fue nombrado en un colegio secundario de South Oil City, Pennsylvania, donde su prima Clara Wilson era la directora. En este colegio dictó latín, álgebra y ciencias naturales. Cuando su prima renunció a la dirección del colegio, Dewey regresó a Vermont, donde enseñó durante el invierno en una escuela, en Charlotte, una localidad próxima a Burlington.

Dewey comienza a leer algunos clásicos de la filosofía bajo la dirección del profesor Torrey, del cual comenta: “era un excelente profesor, y contraí con él una doble deuda: orientó definitivamente mis pensamientos hacia el estudio de la filosofía como vocación vital, y me concedió generosamente su tiempo durante un año, consagrado privadamente, bajo su dirección, a la lectura de los clásicos de la historia de la filosofía y al aprendizaje del lenguaje técnico de la filosofía alemana. Durante ese año y después de tres que yo había dedicado a la enseñanza secundaria, en nuestros paseos y en nuestras conversaciones dejaba que su mente se desarrollara mucho más libremente que en el aula...”<sup>1</sup>. Torrey era profesor de psicología en la Universidad de Vermont.

En 1882, una tía de John Dewey le facilitó 500 dólares para que se inscribiera en

la Universidad John Hopkins en Baltimore (Meryland), donde realizó sus estudios de doctorado. En el segundo año fue becado.

En 1884, al terminar sus estudios de doctorado, con una tesis sobre la psicología en Kant, la Universidad de Michigan le confirió el cargo de “instructor” en filosofía. La propuesta surgió del profesor Morris con quien inició el estudio sistemático de Hegel. La influencia que las ideas hegelianas ejercieron en Dewey se expresa en sus permanentes polémicas contra toda forma de dualismo en filosofía y su interés por los problemas sociales y psicológicos. Dos años después, en julio de 1886, se casó con Alice Chapman con quien tuvo seis hijos. Su hija, Jane Dewey, ha sido una de sus mejores biógrafas.

La religión que se practicaba en Vermont era la protestante y Dewey fue inicialmente congregacionista. La esposa de Dewey era una joven maestra que a pesar de que poseía una naturaleza profundamente religiosa no aceptaba los dogmas eclesiásticos y parece haber sido un agente catalítico que hizo que Dewey mantuviera las “cuestiones religiosas” en el plano de las “experiencias personales”. “Sin duda ella fue en gran parte responsable de la ampliación de los intereses filosóficos de Dewey, que pasaron de la actitud clásica, limitada al comentario, al campo de la vida contemporánea. Sobre todo, a través de su contacto con ella, las cosas que antes eran cuestiones teóricas cobraron un significado humano vital y directo”<sup>2</sup>.

La permanencia en la Universidad de Michigan le permitió despertar un gran interés por los problemas de la pedagogía debido a la relación constante con las escuelas secundarias superiores y por tener allí una de las poquísimas cátedras de pedagogía que existía en los E.E.U.U. Perteneció al “Club de maestros de escuela de Michigan”.

Fue profesor de la Universidad de Michigan entre 1884 y 1887 y luego entre 1889 y 1894. En el año intermedio fue profesor de la Universidad de Minnessota (1888-89). Allí experimentó la influencia de la psicología de William James, su concepción biológica de la psiquis y en la misma forma se fue alejando de la filosofía hegeliana. Fue su transición “del absolutismo al experimentalismo”.

Ningún filósofo contemporáneo ha ejercido tanta influencia sobre el pensamiento, la cultura, “la vida política” y especialmente, sobre la praxis educativa mundial, como el norteamericano John Dewey, quien además de haber sido pedagogo y psicólogo, es considerado por algunos el más influyente de los filósofos norteamericanos, y junto con Charles Peirce, William James y George Mead, uno de los pioneros del Pragmatismo.

Ascendido a profesor titular, Dewey permaneció en la Universidad de Michigan hasta 1894, año en que fue nombrado profesor de la Universidad de Chicago. Al igual que Decroly, Dewey no fue sólo un pensador de la pedagogía; creó una escuela especial —el colegio laboratorio— anexa a la Universidad de Chicago donde, entre 1896 y 1904, desarrolló un laboratorio de experimentación pedagógica. En dicha escuela

experimentó y comprobó sus ideas pedagógicas y algunos puntos de la teoría froebeliana con la que en parte se identificaba.

En ella se expresaba su tendencia hacia una mayor libertad y una identificación de la vida escolar del niño con su ambiente y su porvenir y, lo que es más importante, el reconocimiento del papel que la educación debe desempeñar en una democracia.

En 1904 renuncia a la Universidad de Chicago por diferencias con el presidente de la Universidad y al poco tiempo es nombrado como profesor en la Universidad de Columbia y del *Teacher's College*, anexo a la misma Universidad, en la ciudad de Nueva York, en la cual permaneció hasta su jubilación. Falleció en Nueva York, en 1952, a la edad de 93 años.

Según Lorenzo Luzuriaga (1962), “Los ensayos y experiencia de muchos pedagogos contemporáneos: Kerschensteiner (escuela del trabajo), Claparède (pedagogía funcional), Coussinet (trabajo colectivo libre), Ferrière (escuela activa), Decroly (centros de interés), Kilpatrick (método de proyectos), etc., han sido sensiblemente influenciados por la concepción y la actuación educativas del pedagogo norteamericano”<sup>3</sup>. Se puede decir según lo anterior que John Dewey es el principal progenitor de la Escuela Nueva y de la Escuela Activa.

Entre sus obras más importantes podemos citar las siguientes:

1. *Text book of psychology*, 1887.
2. *The reflex arc concept in psychology*, 1896.
3. *My pedagogic creed*, 1897.
4. *Moral principles in education*, 1897.
5. *Ethical principles underlying education*, 1897.
6. *The school and society*, 1899.
7. *The child and the curriculum*, 1902.
8. *Studies in logical theory*, 1903.
9. *Logical conditions of a scientific treatment of morality*, 1903.
10. *The school and the child*, 1906.
11. *How We Think*, 1910. Reedición de 1933.
12. *The schools of tomorrow*, 1915.
13. *Essays in experimental logic*, 1916.
14. *Democracy and education*, 1916
15. *Reconstruction in philosophy*, 1920
16. *Human nature and conduct*, 1922.
17. *Logical method and law*, 1924.

18. *Experience and nature*, 1925.
19. *The public and its problems*, 1927.
20. *The quest for certainty*, 1929.
21. *The sources of a science of education*, 1929.
22. *Art as experience*, 1934.
23. *Liberalism and social action*, 1935.
24. *Lógic: the theory of inquiry*, 1938.
25. *Experience and education*, 1938.
26. *The philosophy of the education*, 1938.
27. *Freedom and culture*, 1939.
28. *Theory of valuation*, 1939.
29. *Education today*, 1940.
30. *Problems of men*, 1946.

En Colombia a pesar de sus condiciones políticas poco favorables por el extremo conservadurismo de la jerarquía católica, la pedagogía de Dewey tuvo un impacto importante, enfatizándose su dimensión social y política. Su apropiación institucional parece de las más tempranas en América Latina, a partir de la fundación del Gimnasio Moderno en 1914, colegio privado desde donde se difundirían sus ideas. Pero fue bajo un gobierno liberal, con la reforma general de la educación de 1935, basada en la experiencia del Gimnasio Moderno, que la pedagogía de Dewey se puso a prueba en la educación pública. Con la llegada de los conservadores al poder en 1946 y los inicios del período de La Violencia partidista vino un periodo de contrarreforma donde se arrasó con todo lo que se identificara con los liberales<sup>4</sup>.

### **AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y LA OBRA DE JOHN DEWEY**

Gran parte de la información sobre la obra de don Agustín Nieto Caballero la encontramos en el colegio Gimnasio Moderno, el cual todavía se encuentra laborando en el mismo lugar al que fue trasladado en 1920 y permanece fiel a los principios pedagógicos que Nieto le imprimió. En el edificio de la rectoría encontramos, en el segundo piso, la biblioteca general (Biblioteca de Los Fundadores), donde todavía se encuentran los libros que Nieto Caballero donó al colegio de su biblioteca personal. Se reconoce que fueron de su propiedad por la estampilla que aparece en la contraportada de los libros en la parte superior izquierda con el nombre de Agustín Nieto Caballero, en el medio el dibujo de la “Victoria alada de Samotracia” y abajo la palabra en latín *Ex Libris*. Entre estos



libros encontramos algunos de los textos traducidos al español, escritos por John Dewey y que Nieto leyó y subrayó<sup>5</sup>.

Si nos atuviéramos sólo al número de señales tales como subrayados, líneas verticales laterales, puntos laterales y puntos y paréntesis abiertos, hechos en los libros anteriormente citados, y si esto fuera un indicativo suficiente para determinar el trabajo de análisis realizado sobre el mismo y la influencia que éste ejerció sobre Agustín Nieto Caballero, el libro *Experiencia y educación* de John Dewey ocuparía el primer lugar. En segundo lugar estaría el libro *Democracia y educación* de Dewey.

En una de mis visitas al Gimnasio Moderno, doña María Helena Amador, secretaria de don Agustín Nieto y recientemente fallecida (1998), me explicó el tipo de señales que él usaba en la lectura de sus libros y su significado.

En el mismo piso en que se encuentra la biblioteca general del Gimnasio Moderno, está ubicado el Centro de Documentación (Centro de Documentación Agustín Nieto Caballero), donde podemos encontrar los álbumes que recopilan toda la historia del colegio en fotos, recortes de periódicos y revistas y otros documentos, desde su fundación hasta el año 1982; la colección completa de la revista *Cromos* desde 1917; *Los anales de la instrucción pública*, desde 1882 a 1980 y, finalmente, la correspondencia de don Agustín Nieto Caballero. Sobre su correspondencia el Taller de Letras del Gimnasio Moderno publicó en el año de 1993 el libro *Cartas gimnasianas*, selección de la correspondencia entre Agustín Nieto Caballero y Tomás Rueda Vargas entre 1915 y 1943, selección realizada por Julia Pardo de Carrizosa. Es bueno destacar aquí que en dicha selección de cartas no existe ninguna donde Nieto Caballero mencione a John Dewey.

A continuación del Centro de Documentación se encuentra la biblioteca de la antigua rectoría, conformada por los libros y revistas escritos en otros idiomas distintos al español pertenecientes a la biblioteca personal de don Agustín Nieto<sup>6</sup>.

Si aceptamos los mismos criterios anteriormente expuestos, podemos decir que el escrito más trabajado en otra lengua distinta al español es: *The confusion in present day education, Chapter 1*, escrito por John Dewey en: *The educational frontier* y en segundo lugar estaría el libro *Comment nous pensons* de John Dewey, con la traducción al francés de L.S. Pidoux. La traducción, del inglés al francés, de este último libro hecha por Decroly la guardaba como un regalo personal del mismo.

Si consideramos las fechas de edición de los libros escritos por John Dewey que se encontraban en la biblioteca personal de Agustín Nieto Caballero, así como las fechas en que este último los leyó, obtenemos los libros de John Dewey leídos por él en el primer y segundo periodos. Estos fueron:

Libros de John Dewey leídos por Agustín Nieto en el primer periodo

Año	Libros	Edición
Edición		Original
1909	<i>Moral principles in education</i> , Edit. Houghton Mifflin, Riverside Press.	1897
1909	<i>Ethical principles underlying education</i> . Edit. Chicago Press, Chicago, 5ª. Imp.	1897
1910	<i>How we think</i> , Edit. Heath & Co., Chicago, EE.UU.	1910
1925	<i>Comment nous pensons</i> . Trad. Dr. O. Decroly; Edit. Ernes Flammarion, París.	1913

Libros de John Dewey leídos por Agustín Nieto en el segundo periodo

Año	Libros	Edición
Edición		Original
1933	<i>The confusion in present day education</i> , En: "The Educational Frontier".	Sin fecha
1934	<i>Comment nous pensons</i> . Trad. L. S. Pidoux, , París, Edit. Inst. J.J. Rousseau	1913
1939	<i>Experience and education</i> , Edit. MacMillan, New York, EE.UU.	1938
1939	<i>Experiencia y educación</i> , Editorial Losada.	1938
1944	<i>La ciencia de la educación</i> , Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.	1938
1948	<i>La ciencia de la educación</i> , Editorial Losada, 3ª. Edición, Buenos Aires.	1938
1950	<i>Las escuelas de mañana</i> , Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.	1913
1950	<i>El pensamiento de Jefferson</i> , Editorial Losada, 2ª. Edición.	
1959	<i>La reconstrucción de la filosofía</i> , Ediciones Aguilar S. A., 2ª. Edición.	1920
1959	<i>Dewey on education selection</i> , Edit. William Byrd Press, New York.	
1964	<i>Naturaleza humana y conducta</i> , editado por el Fondo de Cultura Económica.	1922
1965	<i>Teoría de la vida moral</i> , Herreros Hermanos Sucs. S.A.	
1967	<i>Democracia y educación</i> , Editorial Losada, 6ª. Edición, Buenos Aires.	1916
Sin f.	<i>Los fines, las materias y los métodos de la educación</i> , edit. Clemente Velasco	

De otros autores tanto pedagogos como sociólogos y filósofos encontramos los siguientes libros en su biblioteca personal:

- GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Filosofía y Sociología*, (Estudios de exposición y de crítica), Biblioteca Sociológica Internacional, Barcelona: Imprenta de Henrich y Cía, Editores. 1904.
- \_\_\_\_\_. Informes del comisario de educación de los Estados Unidos, *Obras completas de Giner de los Ríos, tomo XIX, Madrid: Administración: "La Lectura", Paseo de Recoleta, 25, 1928.*
- \_\_\_\_\_. *Ensayos sobre educación*, Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1945.
- \_\_\_\_\_. *Ensayos y cartas*. (Edición de Homenaje en el cincuentenario de su muerte). México: Fondo de Cultura Económica, 1ª Edición, 1965.
- JAMES, William. *Pragmatism (A new name for some oldways of thinking)*. New York: Popular Lectures on Philosophy. Longmans, Green, And Co.
- \_\_\_\_\_. *Pragmatismo*. Buenos Aires: Editorial Aguilar, Biblioteca de Iniciación Filosófica, No. 21, 1961.

- \_\_\_\_\_. (1961). *El significado de la verdad*. Buenos Aires: Editorial Aguilar, Biblioteca de Iniciación Filosófica, segunda edición. 1961.
- \_\_\_\_\_. *The principles of psychology* in two Volumes, London, MacMillan and Co., Ltd. Camelot Press, Printers, New York, Copy Right. 1890.
- DURKHEIM, Emile. *Education et sociologie*. Introducción de Paul Fauconnet; París: Librairie Félix Alcan. 1922.

De los libros anteriormente citados el de Emilio Durkheim *Education et sociologie* y el de William James *Pragmatism*, se encuentran subrayados por don Agustín Nieto Caballero. Esto puede indicar que estos autores también fueron estudiados por Nieto y cuando leía a Dewey posiblemente leía también a William James y posteriormente a Durkheim.

### **PRESENCIA DE JOHN DEWEY EN LA OBRA DE AGUSTÍN NIETO CABALLERO**

Como lo explicamos en un capítulo anterior, con motivo del cincuentenario del Gimnasio Moderno, el Consejo Superior del mismo le solicitó a don Agustín Nieto Caballero que pusiera en orden los artículos, algunos inéditos y otros publicados en distintos medios (revistas y periódicos), escritos por él. Y es así como dicho consejo publicó un total de seis volúmenes con los siguientes títulos: *Rumbos de la cultura*, *Una escuela*, *Los maestros*, *La segunda enseñanza y reforma de la educación*, *Crónica de viajes* y *Crónicas ligeras*. A estas publicaciones les había precedido la publicación de los libros *Sobre el problema de la educación nacional* (1924) y *Palabras a la juventud* (1958).

Hemos hecho el anterior recuento de los libros escritos por Agustín Nieto Caballero para señalar a continuación los libros, artículos, fechas y páginas de los mismos donde cita o simplemente menciona a John Dewey. En su primer periodo serían los siguientes:

- En el libro ***Rumbos de la cultura***:

El artículo *Educación del espíritu*, (marzo de 1915, p.16). Este artículo se encuentra también en el libro *Escuela Activa*, (p. 21) y en el libro *La escuela y la vida*, (p. 23), que son selecciones póstumas de textos.

- En el libro ***Sobre el problema de la educación nacional***:

*Carta al presidente de la República* (Pedro Nel Ospina), (Junio 20 de 1923, p. 25).

El artículo *De la Escuela Nueva*, (agosto 12 de 1923, p.43).

El artículo *El espíritu de la reforma*, (enero 14 de 1924, p. 81).

El artículo *Historia de una polémica*, (1924, Pág. 8). Todos estos artículos aparecen en una nueva edición en 1936 en el No. 50 de la Biblioteca Aldeana de Cultura, (p.p. 33, 49, 79, 132).

#### **PRESENCIA DE DEWEY EN EL PRIMER PERIODO**

A continuación haremos el análisis de los artículos anteriormente mencionados, en el primer periodo, con el objeto de demostrar el carácter ecléctico de Agustín Nieto (dentro de los planteamientos de los pedagogos modernos clásicos y experimentales), todavía no resueltamente deweyano.

##### **1º. EDUCACIÓN DEL ESPÍRITU**

Este artículo fue publicado en marzo de 1915 en el periódico *El Tiempo*, en la columna escrita por don Agustín Nieto, denominada *Rumbos de la cultura*, nombre que adoptaron posteriormente para el libro que recoge varios de los artículos escritos por él en dicho periódico sobre el tema general de la educación. El libro recoge artículos escritos entre 1913 y 1962.

Nieto Caballero inicia su artículo destacando el papel central que juega la *disciplina mental* en los modernos sistemas de enseñanza, la cual entiende como la capacidad de educar el espíritu orientándolo hacia la investigación y hacia el análisis. Para él educar el espíritu significa varias cosas: enseñar a pensar; descomponer lo que nos viene de fuera para asimilarlo por partes; es desenvolver capacidades; es sacudir y encauzar aficiones y finalmente despertar energías. En síntesis, es iluminar la inteligencia haciéndola consciente y libre.

Sin mencionar al filósofo Kant, pareciera retomar lo en su escrito *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* Nieto afirma en su artículo que “la pereza mental paraliza las fuerzas cerebrales y hace estériles los conocimientos adquiridos. En vez de pensar, se repite: en vez de construir, se copia. Por esto los hombres se estacionan tan a menudo o cambian de norte al soplar de un nuevo viento”<sup>7</sup>. Y más adelante continúa: “aquellos hombres seguirán siendo esclavos, creyéndose libres. No pensaron de por sí; encargaron a otros la misión de hacerlo. Se dejaron alucinar por el esplendor de una frase o por el de una personalidad, doblaron la cabeza, y siguieron mansamente tras de una sombra, sin conocer su oculta realidad ni saber hacia dónde los llevaba”<sup>8</sup>.

Porque no hay hombres que piensen por sí mismos y que estudien e investiguen, se hace necesario una reforma de la educación como la que proponía en ese momento don Agustín Nieto Caballero. Esta reforma según él, debe comenzar por la escuela de

primeras letras debido a que en esta edad la materia prima es dúctil y la curiosidad es viva y virgen.

Nieto Caballero es partidario del estudio científico del niño para conocerlo y en esa forma desarrollar en mejor forma su inteligencia. Reconoce que existen unas leyes de la memoria y de la atención y además que las facultades se desenvuelven y se vigorizan por medio de la gimnasia del espíritu. A continuación hace un recuento de los autores que ha mediados del siglo antepasado inician la investigación científica del niño. Entre estos menciona a Preyer (1881), Darwin (1877), Bernardo Pérez (1878), y Wundt (1878). Recordemos que el psicólogo Wundt fundó en 1878, en Leipzig, el Laboratorio de Psicología experimental.

Después de escribir sobre la consolidación de la investigación experimental sobre el niño, Nieto menciona en Francia a Ribot, Durkheim y a Binet, para pasar posteriormente a hablar de los investigadores de los Estados Unidos y afirma lo siguiente:

“Stanley Hall, el célebre educador americano, inicia en los Estados Unidos la nueva labor. Funda la *National Association for the Study of Children*, en donde se hace toda clase de encuestas y de estudios sobre el desarrollo mental de los niños; se pone al frente del *Pedagogical seminary*, que es quizá la publicación pedagógica más importante de cuantas se editan en Norteamérica: crea el *Children institute* en la Universidad de Clark. Notables compatriotas suyos participan de este mismo entusiasmo: Baldwin, Dewey, Moore, los mismos Münsterberg y el lamentado William James, que por un momento criticaron el exceso de detalles en las investigaciones de Hall, hacen importantísimos estudios educacionistas, basados en la nueva psicología experimental”.

Hasta aquí podríamos afirmar que las referencias al pensamiento de John Dewey son tangenciales y no muy significativas. Nieto Caballero comparte con él la necesidad de enseñarle al niño a pensar por sí mismo y a investigar desde muy temprano rechazando la memorización y el dogmatismo. Sin embargo estas son características comunes a otros autores pertenecientes a la Escuela Nueva. Aparentemente Nieto se presenta al comienzo de su artículo como un pedagogo moderno experimental que bebe en las fuentes kantianas.

A continuación menciona a los pedagogos que en gran parte retoma para su experimentación en el colegio recién fundado, el Gimnasio Moderno:

“Claparède y Bovet en Suiza, quienes fundan luego en Ginebra el “Instituto de Ciencias de la Educación”, Sluys y Decroly en Bélgica; Credaro, de Sanctis, Ferrari, la señora Montessori en Italia; Sully, en Inglaterra; Karl Gross

en Alemania; Giner de los Ríos, Cossio, las cabezas dirigentes de la nueva generación española; Mercante en Argentina”<sup>10</sup>.

Nieto Caballero insiste en que la disciplina intelectual no se improvisa debido a que es obra de años, que importa comenzar temprano para cimentarla sólidamente. Pero a continuación hace una afirmación que nos hace volver a pensar en Pestalozzi y los pedagogos modernos clásicos y es la siguiente: “la enseñanza intuitiva, implantada hoy en algunas escuelas nuevas de Europa y los Estados Unidos, da la importancia debida a este problema capital”<sup>11</sup>. La enseñanza intuitiva es la enseñanza inspirada en Pestalozzi. Podríamos pensar que el uso del concepto de “enseñanza intuitiva” fue accidental sin implicaciones pedagógicas. Más adelante, cuando avancemos en el análisis saldremos de dudas.

Finalmente reconoce que el movimiento de Escuela Nueva inspirado en la psicología experimental es muy reciente y que apenas se está desarrollando en Europa y los Estados Unidos. Nieto Caballero fue uno de los pioneros de la Escuela Nueva en América Latina.

Las cosas se empiezan a aclarar cuando Agustín Nieto explica cuál es para él el sentido de la enseñanza nueva, al respecto afirma: “la enseñanza nueva presenta las cosas antes que las imágenes, antes que las palabras mismas, y las imágenes y las palabras antes que el libro. Esto significa que inconscientemente penetra la lógica en el niño; que él busca, que discurre, que encuentra por sí solo. Emilio Durkheim, el maestro de la claridad cartesiana, llega hasta proponer que de vez en cuando se le dé al alumno alguna idea confusa o complicada para que la analice y desentrañe los elementos que la componen. Viene a ser éste el método socrático en acción, predicado ya con conocimiento de causa”<sup>12</sup>.

Esta última cita muestra el punto de transición en que se encontraba don Agustín Nieto, entre la pedagogía moderna clásica, de inspiración pestalozziana y la pedagogía moderna experimental de inspiración deweyana. En la primera parte repite el imperativo pestalozziano: al niño hay que mostrarle los objetos antes que las palabras y las imágenes; y en la segunda parte recoge el planteamiento deweyano: hay que enseñar a pensar al niño.

Para la pedagogía moderna clásica los signos (palabras o imágenes), que son representaciones de los objetos no se fijarán en la memoria si no se encuentran ligados al objeto que representan. Esta tendencia pedagógica buscaba promover la educación de los sentidos, entendiendo por ello: “en primer lugar, como cuidado físico del cuerpo del niño —alimentos, bebidas, temperatura, aire, luz, sueño, ejercicio muscular—; y en segundo lugar, como educación de los órganos de la percepción: ejercitar los cinco

sentidos, la atención mental y la memoria racional, mientras se muestra al niño los objetos mismos, haciendo de esta forma del propio infante el centro físico de la percepción”<sup>13</sup>.

La propuesta pestalozziana presenta una reforma de la percepción que deriva en una práctica más activa del aprender del niño, pero se fundamenta en una teoría del conocimiento que sigue siendo pasiva, es decir, que concibe el conocimiento como la impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto. Al abogar Nieto por una enseñanza que presente las cosas al niño antes que las imágenes y las palabras, permanece en la órbita del pestalozzianismo.

Más adelante Nieto refuerza su idea al plantear que “el maestro habla en lenguaje sencillo, y cada niño usa su lenguaje natural; en vez de aprender definiciones y listas abrumadoras se va tras de las cosas mismas. Se marcha el maestro al campo con su caravana de discípulos: allí enseña, más bien parece que con ellos estudia geografía, siguiendo el curso de los riachuelos, o historia natural en presencia de los insectos y de las plantas. Con ellos va a una fábrica y allí los niños se dan cuenta del trabajo —lección de estudios sociales— y advierten el progreso de las industrias —lección de física o de química aplicada—. Sale con ellos de paseo por la ciudad, y ante un edificio nacional, ante la estatua de un héroe, les da una sentida y eficaz lección de historia patria”<sup>14</sup>. Aquí Nieto está aplicando la pedagogía de Decroly y sus centros de interés. Un punto intermedio entre los pedagogos modernos activos experimentales y experienciales.

## 2º. SOBRE EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

En este libro aparecen una serie de cartas y artículos escritos por Agustín Nieto entre junio de 1923 y enero de 1924 y otros participantes en la polémica. Él le propone al presidente Pedro Nel Ospina la traída de una misión extranjera de maestros preparados en la pedagogía experimental y científica. Su propuesta provocó una gran reacción de algunos maestros colombianos, en particular del inspector de educación de Facatativá, quien lo hace aparecer como un enemigo del magisterio pues se atrevió a afirmar que no existían los maestros preparados en el país para impulsar una verdadera reforma de la instrucción pública.

Los artículos y cartas que a continuación comentaremos aparecidas en el libro arriba mencionado son los siguientes: .....

- a) *Carta al presidente de la República* (Pedro Nel Ospina), (junio 20 de 1923, p. 25).
- b) El artículo *De la Escuela Nueva*. (Carta cordial a los maestros de la Escuela Vieja). (agosto 12 de 1923, p.43).



- c) El artículo *El espíritu de la reforma*. (Carta a Tomás Rueda Vargas). (enero 14 de 1924, p. 81).
- d) El artículo *Historia de una polémica*, (1924, p. 8). Todos estos artículos aparecen en la segunda edición de 1936, en el No. 50 de la Biblioteca Aldeana de Cultura, (p.p. 33, 49, 79, 132).

#### **CARTA AL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA**

En esta carta, como lo comentamos anteriormente, Nieto le plantea al presidente Pedro Nel Ospina la necesidad de traer una misión belga, suiza, o alemana que prepare en los nuevos métodos pedagógicos a los maestros colombianos que serían los llamados a impulsar la reforma de la instrucción pública, debido a que en Colombia no existían dichos maestros. Al respecto escribe lo siguiente: “sin duda se os habrá ocurrido alguna vez sentaros en el banco de una de nuestras escuelas públicas y observar con atención desprevenida la manera como allí se enseña. Y como hasta vuestros oídos habrá llegado ciertamente ese maravilloso rumor de vida nueva que nos trae la obra de Dewey, de Ferrière, de Decroly, de Claparède, de Kerschesteiner y de tantos otros fervorosos apóstoles de la redención escolar que conmueve hoy a los Estados Unidos y a Europa, seguros estamos de que habréis sentido la tentación de fijar sobre la puerta de cada escuela pública un rótulo en grandes letras que dijera así: “se necesita un maestro”. Mas para hallar uno solo, buen trecho habría que andar. Con certeza pudiéramos decir que en pedagogía hemos llegado al reino de la mediocridad, y en él continuaremos mientras el método dogmático no ceda al intuitivo y experimental”<sup>15</sup>.

En esta carta se puede observar la transición que va teniendo Agustín Nieto de los planteamientos generales de los pedagogos de la Escuela Nueva y la pestalozziana (Nieto habla del método intuitivo) hacia los planteamientos deweyanos y experimentales de Decroly.

#### **DE LA ESCUELA NUEVA (CARTA CORDIAL A LOS MAESTROS DE LA ESCUELA VIEJA)**

Esta carta fue escrita por Agustín Nieto el 12 de agosto de 1923 y como figura en el encabezado, a los “Señores redactores de *La Acción Escolar*, órgano de los maestros”.

Don Agustín Nieto inicia elogiándolos por la idea de sacar una revista, *Acción Escolar*, que defienda los intereses de los maestros, lo mismo que agradeciendo el haber dedicado casi todo el primer número a polemizar con él sobre su carta al presidente y otros artículos sobre la reforma instruccional.

Enseguida entra a sustentar por qué considera que “no hay maestros” y describe lo que considera que es un verdadero maestro: “¡Santa unción la del verdadero maestro! No vivir sino para el estudio y la investigación. Ser un cruzado de la bondad y de la



ciencia. Mantenerse en un perpetuo hervor de iniciativas. Reconstruir perennemente el acervo de los conocimientos para compartir la alegría del trabajo creador del estudiante, y presentarse a él cada mañana con el ánimo fresco y el corazón repleto de esa serena y viril alegría que dan al investigador el estudio y la meditación. Saberse *estudiante* entre los propios alumnos y no considerar como una humillación el colaborar con ellos. Ser un ejemplo de rectitud moral y una alta conciencia para impartir justicia. Saber ser niño y filósofo a la vez. Sentirse digno —¡oh! ¡Enorme responsabilidad!— para trazar un rumbo a las generaciones que llegan”<sup>16</sup>.

Nieto continúa su carta criticando al doctor Escobar Roa por pensar que hace 17 años sabe lo que es un maestro bueno y una escuela buena, pero no se da cuenta que en 17 años han habido grandes cambios en la educación, entre ellos la aparición de la Escuela Activa que convirtió de un golpe la monótona escuela del pasado en el laboratorio, en el taller, en el campo libre, donde los más diminutos escolares trabajan y crean. Y continúa: “Revolución semejante a la introducida por Copérnico, nos dice ese gran sabio que lleva el nombre de John Dewey. Por fin el niño es el centro de todas las preocupaciones en la escuela. ¡Por fin el niño es un sol!

Un nuevo concepto de la disciplina ha volcado las costumbres y mañas de la vieja escuela. La Escuela Nueva busca por sobre todo un amable desenvolvimiento del espíritu de cooperación social. Así, en las clases no se impone ya aquel trabajo aislado y silencioso de cada alumno, ni aquella torpe repetición en coro que nos vino de la escuela china. Reina allí la animación de un taller. Es aquélla una verdadera colmena con su fecunda actividad, desordenada en apariencia. Hay poco orden, dice el mismo Dewey, cuando las cosas están en proceso de construcción.

No hay, pues, en la Escuela Nueva brazos cruzados, posiciones fijas para el cuerpo, labios sellados por orden superior. La disciplina confusa que allí brota es la disciplina profunda y amplia que procede, como lo enuncia el gran psicólogo, de tomar parte en un trabajo constructivo. El niño vive en un ambiente de libertad fecunda, en una pequeña sociedad embrionaria que lo prepara para la sociedad del futuro. La escuela es así una parte de la vida y no una institución al margen de ella”<sup>17</sup>.

Nieto Caballero continúa insistiendo en la necesidad de traer una misión pedagógica similar a la misión financiera Kemmerer. En este artículo es donde Nieto se refiere a los hermanos cristianos como “maestros uniformados”, calificativo que le va a traer la acusación de enemigo de la religión. Y así escribe: “si el general Ospina, entre las muchas fecundas iniciativas que puede tomar, se decide a traer esa gran misión de educadores que necesita el país, y sus ilustres copartidarios no le reducen el campo de selección exigiéndole que los extranjeros que vengan a enseñarnos ciencias de educación sean precisamente maestros uniformados, podrá verse qué tan lejos iremos en cortos

años en el progreso de nuestras escuelas normales, verdadero arco toral de la reforma instruccional que necesita el país”<sup>18</sup>.

Nieto Caballero considera que la reforma de la escuela pública más trascendental que se lleva a cabo en esos momentos es, sin duda, la de los Estados Unidos gracias a que es un país joven. Las naciones viejas dan los reformadores, pero es muy difícil producir transformaciones en su sistema educativo. Esta sería una de las razones por las cuales en Colombia sería más fácil realizar una reforma educativa.

#### *EL ESPÍRITU DE LA REFORMA (CARTA A TOMÁS RUEDA VARGAS)*

Esta carta escrita el 14 de enero de 1924 por Agustín Nieto Caballero a Tomás Rueda Vargas apareció en su libro *Sobre el problema de la educación nacional*. Inicia su carta comentando la ausencia de respuestas a la encuesta sobre la reforma instruccional que Rueda Vargas publicó en el periódico *La República*.

Nieto Caballero plantea en dicha carta que la reforma de la educación nacional en su conjunto implica cuanto antes una completa reorganización del Ministerio de Educación. Es necesario, según él, centralizar funciones y simplificar procedimientos para poder dirigir con mano pronta y firme un plan de campaña de amplias proporciones. Sin embargo, constata que el gobierno ha asociado la salubridad a la instrucción y que esa fusión se ha hecho porque a la oficina en donde se guardan los textos, se firman los diplomas y se adjudican las becas, poca cosa le quedaba por hacer.

Considera que si el gobierno espera obtener de la Cámara la centralización de funciones y los amplios créditos que solicita para el Ministerio de Instrucción, tiene primero que probar, con hechos, que es capaz de implantar la reforma que ahora enuncia. El gobierno puede preguntarse lo siguiente: ¿Qué clase de ciudadano necesita el país? ¿Cómo puede el Estado contribuir a formarlos? Generalmente se pide una educación práctica, pero la llamada *educación práctica* puede además llevarnos al más crudo empirismo: “la práctica sin el respaldo de la teoría científica es una modalidad primitiva de la acción. Es la rutina erigida en sistema de enseñanza”<sup>19</sup>.

Según él, este practicismo mezquino es el que nos está llevando hoy a esa multiplicidad de bachillerato sin fondo de cultura científica y ayuno de filosofía. Para Nieto no se puede confundir la enseñanza general con la llamada enseñanza enciclopédica. Cada día los programas se recargan convirtiéndose la memoria del estudiante en archivo polvoriento y sin vida de interminables nomenclaturas, y su inteligencia va ahogándose bajo el peso de esa carga agobiadora.

Para Nieto, la tarea del maestro está en servir, no de amo, sino de guía y amable compañero al inexperto estudiante. Para explicarlo retoma un ejemplo del sistema Decroly, ejemplo que no repetimos aquí pues ya lo explicamos en un capítulo anterior.

Según su ejemplo, la geografía se convierte en aquel gran centro de interés que junta en un solo haz los fundamentos de diversas ciencias: “La Tierra, estudiada como *el hogar de las ocupaciones del hombre*, abarca, en efecto, un inmenso número de las ramas del saber. Dewey lo explica con elocuencia. La Tierra es el gran campo, la gran mina, la gran fuente de las energías, del calor, de la luz y de la electricidad. La industria humana, como el alimento del animal y del hombre, tiene sus raíces primeras en la tierra. La Tierra es el gran escenario sobre el cual el niño mismo puede trazar y seguir el progreso de la humanidad...”<sup>20</sup>.

Pero el niño es insaciable en sus investigaciones. Posteriormente sus asociaciones serán en el tiempo. Entra pues en el vasto campo de la historia. El trabajo de asociación continuará interminable. Ya no se tratará de aprender desde un principio las interminables y frías clasificaciones de piedras, de plantas y animales, sino de ir en su busca, de seguirlos en sus procesos, de *interesarse* por ellos, hasta convertirse en un pequeño investigador. El niño *aprende a aprender*.

¿Y los libros de texto? Nieto Caballero contesta: “dejémoslos, si es que valen algo, para la consulta del maestro. La naturaleza es el gran libro abierto, en que el niño debe aprender a leer, aún antes de tomar en sus manos la primera cartilla”. Aquí podríamos decir que estamos ante un pestalozziano, pero no. Más adelante Nieto aclara: “Algunos creen todavía hacer obra nueva con aquellas monótonas *lecciones de cosas*, que pasaron ya a la historia, porque no son sino conferencias sin vida que el maestro repite a sus alumnos sobre un determinado objeto. Así los alumnos no investigan; oyen solamente; continúan formando el viejo auditorio de la vieja pedagogía, y no el laboratorio de la pedagogía presente. Otros han convertido en caricatura el espíritu de esta nueva y fecunda enseñanza, bautizando sus conferencias con el nombre de *lecciones de objetiva*, y haciendo luego a sus discípulos un solemne examen de recitación para mostrar *lo bueno* del sistema”<sup>21</sup>.

#### *HISTORIA DE UNA POLÉMICA*

Así titula la introducción de su libro *Sobre los problemas de la educación nacional* en donde explica sintéticamente la cronología del debate suscitado por haber afirmado que en Colombia no habían maestros preparados científicamente en la pedagogía de la Escuela Nueva y en particular la comunidad religiosa encargada de formarlos en la Normal de Institutores todavía no había formado dicho maestro.

Inicia comentando la carta enviada por él al presidente Pedro Nel Ospina y la carta de respuesta de este último. Posteriormente comenta la carta de respuesta del inspector de Facatativá quien se abandera como el defensor de los maestros. Es bueno destacar el comentario que Nieto Caballero hace al respecto: “era preciso decir toda la verdad

al inquirir sobre las condiciones que deben llenar los maestros de escuela, por ser ellos quienes primordialmente encauzan la inteligencia, los sentimientos y la voluntad de los futuros ciudadanos.

No se podrá ser jamás demasiado exigente a este respecto. Por algo Edmundo Claparède, el profundo psicólogo suizo, nos decía en su institución de Ginebra: “Hemos fundado este centro para el estudio de las ciencias de la educación, porque en Suiza no abundan los maestros científicamente preparados”, y el gran Dewey se quejaba en las visitas a las escuelas americanas de no hallar sino muy de tarde en tarde “un verdadero maestro”. Pero aquí nos aconsejan atarnos una piedra al cuello y arrojarnos al agua antes que proferir cosa semejante. En efecto, hemos escandalizado a más de un inocente con la idea peregrina de que la ciencia pedagógica contemporánea no ha cruzado aún el dintel de nuestras escuelas primarias”<sup>22</sup>.

Los profesores extranjeros no vendrían a enseñarnos ni geografía, ni historia de nuestro país, pero sí pueden explicarnos cómo se enseña a la luz de las ciencias renovadas las distintas materias. Es decir, no enseñarían el contenido sino la metodología en las diversas disciplinas. La misión que desea que venga debe ser numerosa debido a que la división del trabajo así lo exige. La escogencia de dichos profesores debe ser cuidadosa, pues en Europa como en nuestro país hay maestros ineptos.

Ante la acusación de que Nieto no es un conoedor en el terreno de la educación y los maestros colombianos, él se defiende recordando que gracias a las excursiones emprendidas desde el Gimnasio Moderno ha podido conocer cómo funcionan las escuelas públicas y los maestros en Colombia. Nieto también se defiende del ataque que se le hace desde la posición religiosa católica. Aclara que él en ningún momento ha atacado a la religión, simplemente puso en tela de juicio la comunidad religiosa que dirige la Escuela Normal de Institutores debido a que ella no ha formado todavía el tipo de maestro científicamente preparado que el país necesita. Considera que no solamente los hermanos cristianos eran los expertos en el mundo de la pedagogía, por tanto la escogencia de las misiones pedagógicas convendría no reducirla sólo a ellos, “exigiendo —como hasta hoy parece que se ha hecho— que los maestros que vengan a enseñarnos ciencias de la educación sean precisamente maestros uniformados”<sup>23</sup>.

Nieto Caballero subraya el carácter no sectario de la pedagogía de la Escuela Nueva cuando escribe: “La Nueva Escuela o Escuela Activa —escribíamos— representa un espíritu nuevo en los sistemas de enseñanza y no una tendencia sectaria. Es neutra, tiene forzosamente que ser neutra, como neutra ha sido también la escuela vieja en los países en donde una diversidad de religiones impone esta neutralidad; pero puede muy bien ser protestante en Alemania, budista en Oriente, judía en Palestina, católica en Colombia”<sup>24</sup>.

La cita anterior fue retomada, en forma incompleta, sólo hasta “es neutra, tiene forzosamente que ser neutra”, por un comentarista de la *Revista Pedagógica*, órgano editorial de la Escuela Normal Central de Institutores de noviembre de 1924, para comentar malintencionadamente lo siguiente: “esto lo escribe el gran pedagogo colombiano: el Vasconcelos nacional, aquel cuya frente debe unirse con el óleo sagrado de **maestro** de nuestra juventud! Él así lo dice hoy, seguramente lo negará mañana, como ha negado los ataques al clero, a las comunidades docentes, a los maestros de sotana.

¿Escuela neutra? ¿Escuela sin religión, y por consiguiente sin moral? Pero, ¿qué concepto se tiene entonces de la escuela?”<sup>25</sup>.

Más adelante, para recalcar el carácter científico de la pedagogía de la Escuela Nueva, Nieto Caballero escribe: “en cuanto a la inspiración católica para los métodos de enseñanza, ¿qué decir? Que hoy no sabemos de ninguna religión que pretenda implantar una metodología especial. La ciencia entrega lo mismo al católico que al protestante y al mahometano los resultados de su experiencia, y los que en nombre de una fe mal entendida se enfrenta a las conquistas científicas de su tiempo, son aplastados por el carro del progreso, irremediamente. A este tópico dedica su importantísimo libro *La Iglesia y el siglo* el arzobispo Ireland”<sup>26</sup>.

Sintetizando lo encontrado en este primer periodo en la obra de Agustín Nieto podemos decir que se presenta, en un primer momento, como un pedagogo moderno experimental que poco a poco va alejándose de los planteamientos de los pedagogos clásicos como Pestalozzi y recoge en forma ecléctica lo que cada pedagogo de la Escuela Activa le aporta, entre los cuales se encuentran también los planteamientos de John Dewey. Sin embargo, privilegia en particular la teoría pedagógica de Decroly y sus centros de interés, resaltando el papel educador de las excursiones.

#### *PRESENCIA DE DEWEY EN EL SEGUNDO PERIODO*

En las primeras páginas del presente capítulo comentábamos que si nos atuviéramos solamente al número de señales tales como: subrayados, líneas verticales laterales, puntos laterales y puntos y paréntesis abiertos, hechos en los libros anteriormente citados de Dewey y que encontramos en la biblioteca personal de Agustín Nieto; y si esto fuera un indicativo suficiente para determinar el trabajo de análisis realizado sobre el mismo y la influencia que éste ejerció sobre él, el libro *Experiencia y educación* (1938), de John Dewey ocuparía el primer lugar en este segundo periodo. En los libros que a continuación analizaremos mostraremos dicha influencia. Para no caer en repeticiones innecesarias nos limitaremos a comentar las referencias a John Dewey en los escritos de este segundo periodo. Los libros, artículos y fechas en que cita a John Dewey en este periodo son los siguientes:

- En el libro *Una escuela*:  
 “Antecedentes”, (1934, 1ª. Ed., Pág.32 y en la 2ª. Ed., p. 30).  
 “Nuestros ideales”, (2ª.ed. p. 66).  
 “El espíritu de la enseñanza”, (1934, 1ª. Ed., p.p.185 y 186 y en la 2ª. Ed., p. 163).
  
- En el libro *La segunda enseñanza y reforma de la educación*:  
 “Panorama general”, los programas, (enero de 1955, p.84). Reeditado en el libro *La Escuela y la vida*, (p.118).
  
- En el libro *Los maestros*:  
 “María Montessori”, (septiembre 10 de 1957, p. 128).  
 “Ovidio Decroly”, (septiembre 13 de 1957, p. 138).
  
- En el libro *Rumbos de la cultura*:  
 “La literatura infantil”, (febrero 4 de 1958, p. 194).
  
- En el libro *Crónicas de viaje*:  
 “Carta abierta”, (Nochebuena de 1959, p.p. 253 y 254. Respuesta a Calibán).

#### **ANTECEDENTES**

Este artículo encabeza los artículos que aparecen en el libro *Una escuela*. Según Nieto Caballero este artículo fue escrito 15 años después de que el Gimnasio Moderno iniciara labores, es decir, en 1929. El artículo tiene un carácter autobiográfico y es un recuento cronológico de las actividades realizadas en el Gimnasio Moderno hasta la fecha de su publicación.

Inicia planteando que en 1910 se da una intensa e inusitada efervescencia pedagógica, en Europa y los Estados Unidos, en el vasto campo de la educación que buscaba cambiar los métodos ya caducos por otros más en consonancia con la salud del niño, con el libre desarrollo de su personalidad y con el sentido de cooperación social que había de servir de norma a la sociedad contemporánea. Del estudio de los filósofos y sociólogos que impulsaban este nuevo enfoque, la Escuela Nueva, surgió la idea de experimentarla en Colombia. Y así Nieto Caballero puso manos a la obra: “los años de preparación se sucedieron en cabal consonancia con el programa trazado. *La Sorbonne*, el *Teacher’s College* de la Universidad de Columbia, el Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra, la Escuela de *L’Hermitage* de Bruselas, la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, fueron los centros inspiradores, y los maestros más venerados se llamaron: William James, Dewey y Thordike; Durkheim,

Binet, Bergson y Boutroux; Decroly, Ferrière, Bovet y Claparède, Giner de los Ríos, Altamira y Cossio<sup>27</sup>.

En esta cita se puede observar que la mención de Dewey es tangencial y junto a otros representantes de la Escuela Nueva, escribiendo más adelante que lo importante no es aparecer originales, sino poder convertir en vida los principios y las máximas que parezcan recomendables a nuestro espíritu.

### *NUESTROS IDEALES*

Este artículo se publica por primera vez en el libro *Una escuela* (1966), pero había sido redactado después del año de 1929. Este artículo aparece posteriormente en una selección de textos póstuma denominada *La Escuela Activa* (1987).

En el momento de escribir su artículo, Agustín Nieto Caballero considera que el Colegio Gimnasio Moderno representa la tendencia a realizar un ideal: el mejoramiento de nuestro sistema educativo; y al explicar el por qué del nombre del colegio escribe: “Gimnasio le llamamos, pensando en la actividad del cuerpo y del espíritu; Moderno, agregamos, como para sentirnos obligados a mantenernos en continua renovación. Ese nombre es ciertamente un compromiso<sup>28</sup>. La actividad del cuerpo y del espíritu es entendida como una gimnasia. Al término de Gimnasio agrega el de Moderno entendiéndolo como actualizado, en continua renovación.

Considera que hay naciones más civilizadas que la nuestra y por esta razón es necesario recoger su experiencia y nuevos métodos pedagógicos para modernizar la educación, pero sin extranjerizar, es decir, adaptándolas a la realidad nacional y su tradición cultural. No podría ser una aplicación mecánica.

Sin embargo, Nieto no se contenta con proponer simplemente actualizar la educación nacional, sino que habla de destruir lo inactual, no por vía de la violencia, echando por tierra lo que nos desagrada sino por medio de la acción creadora, teniendo en cuenta que “no se destruye completamente sino lo que se reemplaza<sup>29</sup>”.

Nieto critica las tendencias de su época contrarias al interés común por su egoísmo, avaricia, falta de sensibilidad y la afanosa búsqueda exclusiva del dinero. Pese a lo anterior, considera que oponiéndose a esta corriente aparecen fuerzas espirituales organizadas que luchan por imponer un ideario vigoroso y noble.

Consciente del carácter de élite del colegio que más de quince años atrás había fundado plantea que: “el hijo de quien disfruta de comodidades, necesita en nuestros días, más que nadie, una alta educación. De la manera como su espíritu se forme dependerá que los bienes puestos en sus manos sean un instrumento de progreso y de bienestar social o de explotación despiadada y ostentosa. Son los poseedores de independencia económica los que mayor influencia puede ejercer, quienes tienen las más vastas



posibilidades de ayudar al avance o al retroceso colectivo. Es, pues, de importancia trascendental el género de educación que se les dé”<sup>30</sup>.

La máxima aspiración educativa de Agustín Nieto es formar al buen ciudadano que ayude a levantar el espíritu de la sociedad.

Para complementar su idea de que el colegio era un gimnasio porque estimulaba la actividad del cuerpo y del alma, enseguida agrega que con la educación impartida busca desarrollar en el buen ciudadano: “la máxima capacidad física, la máxima capacidad intelectual y la máxima capacidad moral”<sup>31</sup>. La actividad del cuerpo desarrolla la capacidad física y la actividad espiritual desarrolla las capacidades intelectual y moral.

A continuación, en su artículo, aparece un nuevo elemento que sólo tendrá su pleno desarrollo en Colombia a partir de la segunda mitad del siglo XX con la introducción de la tecnología educativa, afirma: “es indispensable prepararlo técnicamente para hacer eficaz su rendimiento”. Al respecto afirma Oscar Saldarriaga (1995) que “la pedagogía activa, la cual inspirada en los métodos de organización científica del trabajo de Taylor, diseñó un tercer sistema, la llamada disciplina del interés, que tuvo dos vertientes estratégicas: una basada en la pedagogía biologicista de Decroly y otra, en la social y democrática de Dewey. En dos palabras, en la propuesta de Decroly —que fue la primera apropiada en Colombia—, se trataba de usar el conocimiento médico y psicológico para adaptar los *pénsum* y estímulos morales a los supuestos intereses propios del niño, intereses que eran definidos por la biología: Esta pedagogía veía en el niño sólo un organismo vivo hecho de instinto y quería desarrollar sus cualidades de adaptación al medio de supervivencia del más fuerte. En cambio, en la versión orientada hacia la organización social democrática (inspirada en Dewey), el interés del niño se definía por su carácter de miembro de una colectividad, y la confianza en la responsabilidad y autonomía de cada joven y de su grupo”<sup>32</sup>.

Después de fijar su posición respecto a la relación educación y política y educación y religión, entra a explicar las características principales de la Escuela Nueva: “la Escuela Nueva, con muy remotos antecedentes en la historia de los esfuerzos que se han hecho en el campo de la educación, ha creado el tipo de vida natural y sana que ha guiado nuestro pasado: una vida activa y alegre; animada en todo momento por trabajos y juegos en consonancia con los intereses vitales y permanentes de la niñez y de la juventud. Esta escuela está en el campo, porque es allí donde puede disponerse de mayor espacio, de más abundante luz y aire más puro, de mayor sosiego para el espíritu, de más ricas sugerencias para el desarrollo de la llamada trinidad psicológica del individuo: el sentimiento, la inteligencia y la voluntad”<sup>33</sup>.

¿Por qué esta escuela nueva es activa? Nieto responde: “Escuela Activa se le llama, pensando mas en la actividad constructiva del mundo espiritual que en la actividad



puramente exterior, más todo lo que tenga de educativo el movimiento físico, encuentra su campo natural allí también”<sup>34</sup>. En esta explicación podemos ya detectar un concepto de activo moderno experimental que rompe con el concepto de activo clásico que se quedaba en el activismo externo y que tenía un carácter pasivo en el sentido en que el sujeto que conoce se limita a percibir pasivamente el mundo y no a reflexionar sobre él.

Aquí Agustín Nieto Caballero retoma el concepto *activo* de John Dewey y es precisamente un ejemplo retomado de este último el que le permite explicar el carácter activo experimental de la escuela que promueve: “Dewey ha dicho que la escuela antigua era la escuela de la gente sentada, y que esta escuela nueva es la de la gente que se mueve. Lo de antes era un auditorio; lo de hoy es un laboratorio. Antes se escuchaba; ahora se trabaja. Se comenzaba antes por presentar la palabra, luego la imagen, por último el objeto. No se llegaba siquiera a la actividad, al experimento. Ahora la experiencia —el contacto con el objeto— es lo primero. Viene luego lo demás. En reemplazo de la escuela al margen de la vida, surge la escuela “en medio de la vida y para la vida”, uno de cuyos eminentes realizadores ha sido el profesor Decroly”<sup>35</sup>.

Nieto Caballero en sus distintos escritos recalca que de lo que se trata es de educar y no simplemente instruir. La educación debe buscar formar el criterio porque no es posible enseñarlo todo. Se opone al enciclopedismo que abusa de la memorización y no permite que el estudiante aprenda a pensar. Esta última característica de esa escuela que promueve, completa el sentido de su concepto de *activo* deweyano. Y a continuación agrega: “con los nuevos sistemas se quiere formar el criterio del estudiante. Ya que el mundo marcha demasiado de prisa, y no es posible aprenderlo todo, se pretende que al menos el estudiante aprenda a experimentar. A pensar, y esto desde su infancia”<sup>36</sup>.

Para que no queden dudas de que efectivamente está rompiendo con el concepto clásico *activo*, Nieto Caballero agrega más adelante: “lo importante es saber que la enseñanza verbalista y artificiosa —la de los brazos cruzados y el espíritu pasivo— va muriendo ya. El trabajo en la Escuela Nueva puede ser mayor para el alumno y para el profesor, pero los dos se entregan a él con mayor interés y mayor alegría”<sup>37</sup>. Para Nieto la diferencia entre la Escuela Vieja y la nueva es una diferencia de espíritu y no de tiempo. La Escuela Vieja se contentaba con instruir. Era la del *magister* Dixit. En la nueva escuela está el educador, más preocupado de hacer pensar y discurrir a sus alumnos, de enseñarles a estudiar y a aprender, que de transmitirles conocimientos inmodificables.

#### *EL ESPÍRITU DE LA ENSEÑANZA*

Este artículo fue redactado también después de 1929 y apareció por primera vez publicado en el libro *Una escuela*, en 1966.

Después de reiterar el carácter ecléctico de la labor realizada en el Gimnasio Moderno entra a explicar los cuatro niveles en que está dividida la enseñanza en dicho colegio: el jardín de niños, la enseñanza primaria, el año preparatorio o de transición y la enseñanza secundaria.

Cuando escribe sobre cómo organizó *el jardín de niños* reitera el carácter de la Escuela Nueva que estaba impulsando: “la vieja escuela sólo daba letras, sólo daba libros, y esta era una de las causas para que fuera tediosa. Ahora al niño se le dan primero ocupaciones; se le sitúa en un medio rico en oportunidades para la propia investigación. Vendrán luego los libros en un momento en que interesarán grandemente, porque en ellos se encontrará la confirmación y la aplicación de lo que ya la vida dio de sí”<sup>38</sup>. Esta es la razón por la cual considera innecesario e inconveniente que el niño en el jardín infantil aprenda a leer porque abandona la propia observación para seguir en las páginas de un libro las observaciones ajenas, y nada vale, sobre todo en la infancia, como el contacto directo con la naturaleza.

Nieto Caballero aclara que el jardín de niños fue organizado dentro de las normas del sistema Montessori, que le da primordial importancia al agudo desarrollo de los sentidos, pero no se limita a utilizar este sistema sino que le introduce los aportes de otros sistemas, como ya explicamos en otro capítulo.

Cuando explica la forma como organizó *la enseñanza primaria* inspirado en la pedagogía de Decroly, reitera el carácter experimental de su método y su concepto de *activo* al poner en contacto al niño con un ambiente campestre, con los elementos que le dan el mundo de la vida: “con ellos el espíritu de investigación nace por sí solo, y se mantiene palpitante día tras día, y este interés vital de todos los momentos estimula, como es fácil advertirlo, el desarrollo armónico de la inteligencia”<sup>39</sup>.

Y después de describir el ambiente de una clase de primera enseñanza, recuerda la anécdota de John Dewey sobre el mobiliario empleado en las escuelas activas y así escribe: “al observar este mobiliario, que ha convertido en realidad una de las más bellas aspiraciones de la nueva pedagogía, no puede uno menos de recordar lo contado por el profesor Dewey en alguno de sus libros. Buscaba él un mueble escolar que se adaptaba a las exigencias de la Escuela Activa, y como se alargara en explicaciones antes el fabricante, éste le objetó con admirable buen sentido: “profesor: usted busca muebles donde los niños puedan trabajar, y los de las escuelas son hechos únicamente para que los niños puedan oír”. Definió así el fabricante en forma aguda —decía Dewey— el contraste que existe entre la escuela donde el niño ha de estar aislado de sus compañeros porque sólo debe escuchar y la escuela-taller en donde todo el mundo labora activamente dentro de una colectividad que, por su mismo género del trabajo que realiza, se hace siempre solidaria”<sup>40</sup>.

Aquí Nieto Caballero reitera el carácter de lo que entiende por Escuela Activa y para hacerlo retoma lo planteado al respecto por Dewey. Es activa porque no se limita a que los estudiantes ejerciten pasivamente sus sentidos, en particular el del oído, sino que participan activamente en la apropiación de unos conocimientos en un salón taller donde la colaboración de sus demás compañeros es muy importante. Se constituye una comunidad de indagación.

La distinción que Agustín Nieto Caballero hace entre Escuela Tradicional o Vieja con la Escuela Nueva o Activa es la misma que Dewey hace entre Escuela Tradicional y Escuela Progresiva. Para John Dewey la historia de la teoría educativa se caracteriza por la oposición entre la idea de la educación como desarrollo desde dentro y la de formación desde fuera. Y en el momento en que escribía su libro *Experiencia y educación* (1938)<sup>41</sup>, esta oposición en la escuela tendía a adquirir la forma del contraste entre la educación tradicional y la educación progresiva. “En *Experiencia y educación* Dewey está haciendo varias cosas a la vez: un trabajo filosófico de reconstrucción de algunos de los conceptos centrales de la pedagogía; una elaboración del concepto de experiencia educativa; una crítica de la pedagogía «tradicional» tanto como de la «progresista»; y, finalmente, está aplicando una concepción pragmática para valorar las prácticas pedagógicas en función de sus efectos”<sup>42</sup>.

Pese a las críticas que le hace a la pedagogía progresista, Dewey se identifica con ésta en su crítica a la Escuela Tradicional por ser esta última “una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materiales y métodos adultos sobre aquellos que sólo se están desarrollando lentamente hacia la madurez”<sup>43</sup>. En la Escuela Tradicional se impide la participación activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña. En la Escuela Progresiva por el contrario “a la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de habilidades y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquellas como medio de alcanzar fines que interesen directamente y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la utilización de las máximas oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio”<sup>44</sup>.

Nieto Caballero se identifica con Dewey en la necesidad de partir de la experiencia actual del niño para que se apropie de los conceptos que le queremos enseñar. Es por esto que Nieto Caballero prefiere que los niños del jardín infantil entren en contacto con la naturaleza para que posteriormente ratifiquen su experiencia en los libros que aprenderán a leer. Por su parte Dewey considera que la unidad fundamental de la filosofía de la educación, implícita en las prácticas de la nueva educación, se encuentra en la idea

de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia actual y la educación. Para él hay una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal y por esto es necesario saber lo que es la experiencia.

El hecho de que toda verdadera educación se efectúe mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas: “la experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias”<sup>45</sup>. El problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creativamente en experiencias subsiguientes.

En el capítulo primero de este trabajo comentábamos que el Decreto 1487 de 1932, de reforma de la enseñanza primaria y secundaria, estableció que la instrucción primaria, tanto para escuelas rurales como urbanas, sería de cuatro años y estaría regida por un programa de estudios para todas las escuelas de la República. Los años quinto y sexto se convirtieron en dos años de *escuela complementaria*, orientados hacia los distintos oficios y artes. En 1933, dichos programas fueron editados por Agustín Nieto Caballero en calidad de programas de ensayo y para los primeros cuatro años de primaria. Y en 1935, fueron adoptados oficialmente prácticamente sin ninguna modificación:

“Estos nuevos programas para los primeros cuatro años de la escuela primaria tenían dos características que señalaban una adecuación, por parte de Nieto Caballero, del modelo pedagógico de Decroly así como la exclusión de las prácticas de la Escuela Defensiva y de la Escuela del Examen, que habían encontrado un sustento pedagógico en las ideas del médico belga. En primer lugar, no se incluyeron las prácticas experimentales del examen del escolar características de la pedagogía experimental y del modelo de Decroly”<sup>46</sup>.

En los programas de 1935, Nieto Caballero socializa el sistema de los centros de interés de Decroly en función de las conceptualizaciones y finalidades de la pedagogía de Dewey. A partir de 1936 las ideas y los métodos de Dewey, prácticamente ausentes hasta entonces de los discursos de reforma educativa y de las instituciones formadoras de docentes, se convierten en el discurso pedagógico del Estado sobre la escuela primaria y la formación de docentes. Las instituciones directamente afectadas fueron: la Escuela Normal Superior, las normales rurales y regulares, la escuela primaria y las escuelas vocacionales agrícolas.

En el anuario del Instituto Internacional del *Teacher's College* al referirse a la educación primaria en Colombia comenta Agustín Nieto Caballero: “los programas de en-

señanza primaria, experimentados por dos años como programas de ensayo y aprobados luego como definitivos, arrancan de la realidad ambiente de cada escuela y se adaptan por lo tanto a todas las regiones del país. En efecto, el tema de estudio inicial —el del primer año del nuevo pensum— es: “la vida del hogar y de la escuela”. Ampliando los círculos de observación en un estudio progresivo, se pasa en el segundo año a “La vida de la comunidad” (el barrio, el pueblo, la ciudad). El tercer año abarca “El municipio y el departamento”, y el cuarto engloba la nación entera. Los años quinto y sexto pasan a la escuela complementaria, que busca ya la orientación de los oficios vocacionales. Una tendencia esencialmente educativa formadora de hábitos que defienden lo mismo la salud que la ética personal, dentro de un ambiente de solidaridad social, informan la totalidad de estos programas”<sup>47</sup>.

### **“LA SEGUNDA ENSEÑANZA Y REFORMA DE LA EDUCACIÓN”**

Como lo mencionamos en el capítulo 2º, los artículos reunidos en el libro *La segunda enseñanza y reforma de la educación*<sup>48</sup>, fueron escritos en distintos momentos por don Agustín Nieto Caballero. El libro está dividido en dos partes. Los artículos de la primera parte fueron escritos entre enero de 1949 y junio de 1961 y los de la segunda parte, (reforma de la educación), van de junio de 1930 a octubre de 1937.

En la primera parte del libro se ve más claramente la influencia de los conceptos de experiencia y educación de Dewey. Esto se observa en el artículo *Panorama general*, los programas, (enero de 1955, p.84). Este artículo fue reeditado en el libro *La escuela y la vida* (pág.118). Por encargo de la División de Educación Panamericana don Agustín Nieto Caballero escribió un estudio que denominó *Panorama general*, el cual dividió en seis partes: 1º. La educación: problema mundial; 2º. Las finalidades; 3º. El plan de estudios; 4º. El ambiente; 5º. Los programas y 6º. Los métodos. Este estudio fue escrito en enero de 1955 y fue presentado en el Seminario de Segunda Enseñanza en Santiago de Chile.

Los cuatro primeros ordinales ya fueron explicados en el tercer capítulo de este libro. Aquí nos vamos a referir a ellos en forma sintética para centrarnos en el análisis del ordinal quinto *Los programas* donde hace referencia a John Dewey.

El concepto de educar de Agustín Nieto, que aparece al comienzo de su estudio, nos permite establecer la relación con el pensamiento de John Dewey, no sólo con su concepto de educación sino con su concepto de experiencia. Dicha definición es la siguiente: “Educar —ya lo sabemos— es crear hábitos, y estos pueden ser de simples buenas maneras como de muy honda adquisiciones espirituales. La tolerancia, el bien pensar, el bien obrar, son también hábitos que se consiguen por medio de

experiencias sucesivas, y no por el simple aprendizaje de textos escritos que han sido memorizados pero que no llegan a convertirse en su sustento de la personalidad. Los sentimientos se educan como se educa la voluntad, por medio de acciones y no de palabras. El medio ambiente es una fuente viva de estímulos que dan la oportunidad de obrar, bien o mal, según lo que hayamos sembrado en la conciencia del que los recibe. De ahí la prioridad que hemos de dar a la temprana formación del criterio”<sup>49</sup>.

Para John Dewey (1959), los factores fundamentales en el proceso de la educación son: un ser no maduro, no desarrollado y ciertos fines sociales, ideas, valores encarnados en la madura experiencia del adulto. El proceso educativo consiste en la adecuada acción recíproca, en la interacción de estas fuerzas. Si privilegiamos uno de los dos términos se instaura el conflicto entre el niño y el programa escolar, entre la naturaleza individual y la cultura social.

El niño vive en un mundo algo estrecho de contactos personales: su mundo familiar. Frente a esta realidad el programa de estudios, que encuentra en la escuela, le presenta un material que se extiende infinitamente en el tiempo y se desarrolla ilimitadamente en el espacio. Dewey se pregunta ¿Cuál es el problema? Respondiendo que justamente el de liberarnos de la idea nociva de que existe alguna especie de abismo entre la experiencia del niño y las diferentes materias que constituyen el programa escolar.

El niño y el programa escolar son simplemente dos límites que definen un solo proceso: “de aquí la necesidad de poner en contacto los programas o ramas de estudio con la experiencia. Aquellas deben volver a la experiencia de donde han sido abstraídas. Tiene que ser psicologizadas, convertidas, traducidas a la experiencia inmediata e individual, en la que tienen su origen y significación”<sup>50</sup>.

Toda materia de estudio tiene dos aspectos: uno, para el científico como tal; otro, para el maestro como tal. Por no tener en cuenta este doble aspecto de la materia de estudio se llega a oponer el programa escolar y el niño. La materia de estudio, tal como es para el científico, no tiene ninguna relación directa con la experiencia presente del niño:

“El problema del maestro es diferente. Como maestro no le concierne añadir nuevos hechos a la ciencia que enseña; no propone nuevas hipótesis ni las comprueba. Las materias científicas le interesan como representando *un grado y una fase determinados del desarrollo de la experiencia*. Su problema es provocar una experiencia vital y personal. Por tanto, lo que le interesa como maestro son los medios por los que esa materia puede llegar a ser una parte de la experiencia, lo que hay utilizable para ello en la vida presente del niño; cómo han de ser utilizados tales elementos; cómo su propio conocimiento de la materia puede servirle para interpretar las necesidades y los actos del

niño, y para determinar el ambiente en que ha de ser colocado aquél con el fin de que pueda dirigirse adecuadamente su desarrollo. Le importa no la materia de estudio como tal, sino la materia como un factor en relación con una experiencia total y en desarrollo. Ver así esto, es psicologizarlo”<sup>51</sup>.

Nieto Caballero plantea al respecto que tradicionalmente los programas se han elaborado de acuerdo con el gusto de los especialistas, quienes toman su rama de conocimientos como la más importante recargando de contenido el programa de su materia. Él propone reducir cada uno de los programas a lo esencial para darle una seria formación mental a los estudiantes. “Toda materia debe entrañar una gimnasia del espíritu, y como tal ha de ofrecer oportunidad para lecturas, realizaciones o experimentos, sin que sea admisible que ningún catedrático pretenda dar una enseñanza exhaustiva”<sup>52</sup>.

Para Nieto Caballero, el profesor de cada rama de estudio debe despertar y mantener vivos el afecto, la curiosidad y el interés por ella. Es necesario simplificar los programas quitándoles detalles inútiles que abusan de la memoria: “En efecto, si examinamos, aun cuando sólo sea brevemente, los programas de la segunda enseñanza, encontraremos que lo absurdo se hace presente en más de uno de sus enunciados. Le pedimos al adolescente treinta siglos de historia mundial, los accidentes geográficos de sesenta naciones, y los ríos y las montañas y la población y la extensión y el comercio de cada una de ellas; lo obligamos a memorizar quinientos nombres de filósofos, literatos y poetas, dos mil vocablos en francés e inglés, abrumadoras enumeraciones de plantas y animales, innumerables fórmulas de química, intrincados principios de física, teoremas de geometría, ecuaciones algebraicas, en cuantía tal que agotaría las fuerzas de un atleta”<sup>53</sup>.

Dewey se pregunta finalmente: ¿Cómo se resuelve la contienda entre el niño y el programa? Contestando: “La contienda se resuelve a favor del niño. Han de afirmarse sus poderes actuales; han de ejercitarse sus capacidades; han de realizarse sus actividades presentes. Pero si el maestro ignora o no conoce acertada y perfectamente la experiencia de la raza que hay acumulada en lo que se llama el programa escolar, desconocerá también cuáles son los poderes, capacidades y actividades del niño, y cómo han de ser afirmados, ejercitados y realizados”<sup>54</sup>.

Para Nieto Caballero, no es lo mismo saber que saber enseñar. El hombre erudito además de saber algo, conoce el camino que va al espíritu y al corazón del alumno. Posee el arte de transmitir lo que él sabe, pone ánimo en lo que dice y hace encariñar al discípulo con la materia que dicta. Pero entonces ¿cuál es el método? Nieto contesta: “Los métodos, cualquiera sea la denominación que les demos, han de ser activos, dinámicos, racionales, propicios al desarrollo de las aptitudes innatas y al libre juego de las iniciativas individuales. Han de proporcionar holgado campo a la experimentación.



Han de satisfacer el espíritu creador. Una pedagogía viva ha de inspirarlos”<sup>55</sup>. Aquí Nieto se presenta ya como un pedagogo activo experiencial y deweyano.

Más adelante Agustín Nieto ratifica lo anteriormente escrito: “La Escuela Activa no es escuela de agitación anárquica sino de actividad ordenada. Se llama Activa porque en ella el espíritu está en constante proceso de creación. Tiene programas de realización que no son letra muerta ni carecen de flexibilidad. El programa es en ella una fuerza dinámica, y como tal establece un proceso de acción. Sustituye la pedagogía académica por una pedagogía de realidades. Esta es su estrategia”<sup>56</sup>.

Para Dewey, lo mismo que para Nieto, la experiencia obviamente no ocurre en el vacío pues existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia, por esto la primera responsabilidad de los educadores consiste en que no sólo deben conocer el principio general de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el conocimiento.

Nieto Caballero plantea que para tratar de la segunda enseñanza se deben tener en cuenta cuatro consideraciones inseparables entre sí, estas son: las finalidades, el plan de estudios, los programas, y los métodos. Las finalidades se refieren a la determinación del punto de partida y del punto de llegada. El punto de partida para la segunda enseñanza es la primaria o primera enseñanza. El punto de llegada sería lo que la sociedad reclama de un individuo culto y lo que pide la universidad como preparación básica.

El propósito de la segunda enseñanza no es exclusivamente preparar bachilleres sino también preparar ciudadanos. Dar a los alumnos una sólida formación espiritual. Nieto Caballero insiste en la orientación humanista que debe tener la segunda enseñanza, entendiendo por ello, todo lo que se relaciona con el perfeccionamiento del ser humano y con los valores nacionales y universales de la cultura. Por lo cual no debe ser especializada sino general.

El plan de estudios se debe estructurar sobre disciplinas básicas. Estas son: la lengua materna, las matemáticas, las ciencias naturales y los estudios sociales; “todas estas ramas de la enseñanza, deben combinarse en forma armónica y progresiva para que no sólo den la importante información que cada una de ellas entraña sino que ejerciten y disciplinen la mente”<sup>59</sup>.

Para Nieto Caballero lo que importa en la escuela es crear un ambiente en tal forma rico en oportunidades que le permita al muchacho encontrar en todo instante ocasión de ejercitar su inteligencia y sus sentimientos, dándoles su máximo desarrollo personal y social. Nieto Caballero reconoce que los libros y la acción del maestro tienen que estar presentes en la escuela, pero será la atmósfera física, espiritual y moral la que determina fundamentalmente la formación del carácter de una nueva generación. Sintetiza que



para educar, lo primero es crear un ambiente favorable a la acción que queremos ejercer.

Nieto Caballero está convencido de que es el medio ambiente el capital formador o deformador de una y otra generación y por esto el profesorado debe tener plena conciencia de que no es sólo la enseñanza la que está determinando la formación de sus alumnos.

Según Nieto Caballero, el estudio de las ciencias naturales es quizá el que más ampliamente desarrolla el espíritu de la observación metódica. El niño, como el adolescente, según él, debe aprender a observar, a pensar lógicamente, a expresarse con claridad. El programa, por tanto, no debe estar sobrecargado de nombres y enumeraciones; por el contrario debe trazar derroteros esenciales y dejar tiempo para la reflexión.

Un anhelo general, según Nieto, es el de simplificar los programas de tal forma que se limpien de detalles inútiles o interminables clasificaciones que lo único que hacen es entrenar la memoria. Por el contrario, el maestro debe esforzarse en todo momento por hacer reflexionar a sus alumnos. En este punto es donde se ve más clara la apropiación que hace de Dewey en el segundo período de su obra, cuando escribe: “es preciso, como lo dice Dewey, meter a la inteligencia dentro de la encrucijada. En el intento de salir de la dificultad donde ha entrado, venciendo resistencias, se logra el ejercicio indispensable a todo fortalecimiento. El problema, la encrucijada, es requisito de la verdadera formación del espíritu. Es, como si dijéramos, la mecánica que requiere el progreso mental.

Tal propósito ha de quedar implicado en los programas. Estos se han de desenvolver en la forma progresiva que va asegurando bases para conocimientos ulteriores, sin evitarle trabajos al alumno, antes bien provocándolo, pero en el entendido de que tal trabajo se cumpla en forma comprensiva y provechosa”<sup>60</sup>.

Para Nieto Caballero, el niño, como el adolescente, debe aprender a observar, a pensar lógicamente, a expresarse con claridad. El maestro se ha de esforzar en todo momento en hacer reflexionar a sus alumnos resolviendo problemas de diversa índole. “El educador ha de recordar constantemente cuál es la finalidad de su tarea, y en lo mental —no cabe duda sobre ello—, se persigue, ante todo desarrollar la capacidad de pensar, adiestrar la inteligencia en el planteamiento y resolución de problemas, habituar la voluntad al esfuerzo continuado. Importa, desde luego adquirir conocimientos fundamentales, pero esta adquisición ha de ser educadora o se convertirá en algo efímero”<sup>61</sup>. Para él la mente no debe ser receptora inanimada, por el contrario debe ser un taller en el que se forjen los conceptos propios con todas las materias primas que a ella llegan. Es función de la mente ser creadora y estar en permanente avance.

## MARÍA MONTESSORI

En el libro *Los maestros* aparecen dos artículos: *María Montessori* y *Ovidio Decroly*, artículos en los cuales se menciona el nombre de John Dewey.

Para Agustín Nieto, la doctora María Montessori formó parte principal del puñado de psicólogos que en los albores del siglo XX marcó el momento germinal del estudio racional del niño y de la más humana consideración con él. Nos recuerda que su labor la inicia en uno de los barrios más pobres y descuidados de Roma. Con los niños de ese barrio ensayó su método de la libertad responsable. Buscaba aguzar los sentidos de esos chiquillos, estimular el desarrollo de su personalidad para levantar su espíritu y hallar decoro para su vida.

Nieto Caballero comenta que “en el contacto con la vida tenía que prestar la ilustre educadora atención especial al desarrollo de los sentidos —puerto de entrada de todos los conocimientos—, y en esta preocupación estriba la creación del material pedagógico que pone al servicio de la educación”<sup>62</sup>. Para Nieto y para la doctora Montessori, es sorprendente lo que el niño alcanza cuando se ejercitan y estimulan sus sentidos. Con esta actividad el niño consigue una verdadera autodisciplina que le da el propio interés por el trabajo en que se empeña. Antes de aprender a leer, aprende el niño a observar, a ponerse en contacto con el ambiente en que vive, a enriquecer el propio vocabulario: “no encuentra ella ninguna prisa en acelerar el aprendizaje de la lectura. En realidad el que aprende a leer prematuramente tiende a cambiar la propia observación por el conocimiento de lo que otros han observado”<sup>63</sup>.

Se pregunta Nieto Caballero: “¿Qué se ha ganado con toda esta actividad? Hábitos de concentración, de trabajo, de orden, de obediencia; disciplina interior por medio de la inteligencia de las manos; coordinación del sistema nervioso; enriquecimiento del vocabulario; adaptación a la vida en sociedad; gusto por el aseo y la agradable presentación de las cosas. Súmase a esto la alegría de aprender a vencer dificultades y a valerse por sí mismo —manejar su persona y sus enseres, vestirse, comer sin la ayuda de extraños—. Es así como surge la revelación y desenvolvimiento de la propia personalidad”<sup>64</sup>.

Es en la segunda parte del artículo donde Nieto menciona a John Dewey: “María Montessori, como Decroly, como John Dewey, el filósofo de la nueva educación, pensó que la escuela enseñaba al niño a oír pero no a ejecutar, que la escuela era un auditorio, y no el laboratorio que estaba llamada a ser. Y esta palabra nueva iba a revolucionar todo el mundo de la pedagogía contemporánea. La escuela convertiría así los escollos, el tedio, las pesadillas de la vida estudiantil, en el grato esparcimiento de aprender haciendo, de alimentar la curiosidad innata del espíritu, de cumplir con la ley

biológica del crecimiento, que cuando no se le contraría produce satisfacción. Vida libre y responsable, y no adusto régimen de cuartel: una transformación en su forma y fondo, trascendental”<sup>65</sup>.

Enseguida Nieto explica como María Montessori con su método establece una disciplina activa y consentida que es la disciplina no impuesta desde fuera. La disciplina activa se da cuando los estudiantes son llevados a trabajar con interés en lo que se les sugiere. Ha adquirido esta disciplina quién se ha hecho dueño de sí mismo, quién ha adquirido hábitos de concentración, de trabajo y de orden: “lo importante es no confundir la quietud con el buen comportamiento, y la actividad con la anarquía. Precisamente de lo que se trata es de disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien, no para la inercia, para la pasividad, para la ciega obediencia. La verdad es que cuando un niño se interesa por una ocupación, nos lo dice Ferrière, está sobre la ruta de la disciplina”<sup>66</sup>.

### **OVIDIO DECROLY**

El segundo artículo del libro *Los maestros*, donde Nieto menciona a John Dewey, es el denominado *Ovidio Decroly* (primera parte, escrito el 13 de septiembre de 1957). Inicia Nieto recordándonos que en el momento en que escribe su artículo se cumplen 50 años de la escuela fundada por Decroly en 1907, *L'Ecole de L'Hermitage*. Fue una escuela-colmena, donde todo el mundo estaba activo, en una actividad solidaria, coordinada y clarividente.

El párrafo en el que hace alusión a John Dewey es el siguiente: “el profesor Luis Bravo, eminente catedrático peruano, nos recuerda que Decroly coincide con Rousseau y Comenio en el amor a la naturaleza, con Pestalozzi en su propósito de enseñanza intuitiva, con Herbart en la doctrina del interés, con Fröebel en el principio del juego, con Tolstoi en lo relativo a la libertad, con William James y Kilpatrick en la concepción pragmática de la educación, con Dewey en la necesidad de que la enseñanza persiga un propósito educativo, con Ferrière en la importancia de la actividad espontánea, con Claparède en la idea de una escuela a la medida, con la doctora Montessori en la auto-educación y los juegos educativos, con Mackinder y Parkhurst en la individualización de todo aprendizaje. Si, coincide con todos ellos, mas no es impropcedente agregar que de tan vastos y variados principios realizó una síntesis admirable en su acción”<sup>67</sup>.

La mención de Dewey no arroja muchas luces a la segunda hipótesis que queremos demostrar. Sin embargo, más adelante, en el mismo artículo, explica Nieto qué es para él el método activo: “con todo, el método activo, en uno y otro caso, es sin duda el más racional y eficaz en el camino hacia la comprensión y guía de la mente que está en desarrollo. Para asimilar un conocimiento se hace indispensable comprenderlo antes,

y para comprender se necesita actuar, poner en movimiento el intelecto hacia el fin propuesto. Es esa realización la que le dará al estudiante la certidumbre de que tiene una percepción clara de las cosas. Es así como aprende a esforzarse y a obtener el goce del esfuerzo, porque no es buscando éxitos fáciles como se complace la mentalidad infantil”<sup>68</sup>.

Aquí Nieto entiende el método activo como el medio por el cual se logra la comprensión. El educando debe actuar, y actuar lo entiende como poner en movimiento el intelecto hacia el fin propuesto. No basta la simple percepción pasiva de los pedagogos clásicos sino que el movimiento del intelecto es el que garantiza una percepción clara de las cosas. Hay que esforzarse por conquistar el conocimiento; el estudiante es activo en el proceso de conocimiento. Conocer implica investigar y esta es una actividad del intelecto. La clave de la enseñanza está en hacerla activa. Es por esto que las clases al aire libre, en pleno campo, en donde ello es factible, dan tan admirables rendimientos.

El niño frente a la realidad y cuando tiene la oportunidad de moverse libremente, de observar, de preguntar, de comentar, su inteligencia y sus sentimientos se abren a la vida, y su interés, lejos de apagarse, se ilumina con la sola perspectiva de nuevos horizontes: “todas las experiencias muestran que el niño trata de englobar antes que analizar. Lo simple no es para su entendimiento más fácil de comprender que lo complejo, ni lo particular que lo general. El espíritu infantil procede por grandes síntesis. En él trabaja más la intuición que la inteligencia: entenderá siempre mejor una flor que un pétalo o un estambre, una melodía que una nota musical, una fisonomía humana mejor que un ojo, una nariz o una boca. Reconocerá más fácilmente una iglesia, una fábrica, una estación de ferrocarril, que uno cualquiera de los detalles arquitectónicos de estas construcciones”<sup>69</sup>. Esta fue la razón por la cual Decroly optó por el sistema de la enseñanza globalizada, comenzando por la lectura.

La facilidad para aprender aumenta en proporción del interés que inspira el tema de estudio. Lo que interesa satisface y lo que satisface se graba inteligentemente. Para Nieto los nuevos métodos sólo aspiran a retener en la memoria las cosas esenciales que están escoltadas por la comprensión. Para lograr lo anterior, Decroly estructuró el plan docente de los centros de interés o sistema de las ideas asociadas y Nieto enriqueció esta propuesta con los centros de interés ocasionales con el objeto de aprovechar los acontecimientos que nos brinda el medio diariamente.

## **LA LITERATURA INFANTIL**

El artículo *La literatura infantil*, escrito por don Agustín Nieto en su columna periodística de *El Tiempo* “Rumbos de la cultura”, se encuentra dividido en cuatro partes, publicadas todas en forma sucesiva en el mes de febrero de 1958. El artículo en su

totalidad fue reeditado en su libro “Rumbos de la cultura”. En él hace un análisis crítico de la literatura infantil existente en ese momento, desde los cuentos clásicos hasta los *comics*. En la primera parte del artículo confiesa ser un asiduo lector de literatura infantil y casi un coleccionista de la misma. Simulando darle un chequeo a su biblioteca, describe los libros que en ella va encontrando y en ese momento es cuando aparece el nombre de John Dewey como un psicólogo que permite analizar dicha literatura infantil.

Nieto describe lo que va encontrando, así: “encontramos desde luego, los clásicos de la psicología del niño, que tanto ayudan a la comprensión del tema: Preyer, Binet, Ribot, Stanley Hall, Dewey, William James, Janet, Claparède, Pieron, Wallon, Kirkpatrick, Bonet, Bernard Pérez, Queyrat, Sully, Vermeyley, Godin, Fleury, Rasmusen, Demoor, Hellen Key, Rein, Decroly, Montessori, Piaget...Amén de la pléyade de los que van llegando a la sombra de los maestros. Tampoco podía faltar en esta biblioteca de estudios e investigación de psicología infantil, la extensa y fundamental obra de Karl Gross *Los juegos de los animales*, tan semejantes estos juegos a las libres expresiones de los pequeños creaturas humanas”<sup>70</sup>.

Nieto Caballero continúa describiendo lo que encuentra en su biblioteca. Pasa a mencionar a los autores que hablan de la literatura del niño, las autobiografías de los grandes escritores que hablaron sobre la infancia, las enciclopedias de la niñez y la juventud, los tratados sobre psicología experimental y los equipos de *tests*. Para terminar finalmente enumerando las más célebres ediciones de cuentos de todos los tiempos.

Aunque Nieto Caballero elogia los cuentos más célebres y clásicos que han llegado hasta nosotros plantea una fuerte crítica a algunos de ellos debido a que no han sido escritos para los niños. “Hemos de atrevernos a decir ahora que la literatura infantil no ha sido siempre afortunada en su aspecto de formación espiritual. Muchos de los cuentos más famosos que le han dado la vuelta al mundo traducidos al idioma de cada pueblo, no dejan, por lo general, enseñanzas muy edificantes, como veremos adelante, pero por el momento descartamos aquellas historietas de moraleja que tanto fastidian a los niños. Ellos no gustan de sermones. La moraleja, cuando en verdad es profunda y saludable, está implícita en el relato que se hace y jamás necesita de ser expresada en antipáticas sentencias pedagógicas”<sup>71</sup>.

El artículo que venimos comentando, pese a haberse escrito en el segundo periodo de la obra de don Agustín Nieto no aporta al esclarecimiento de la apropiación que hace de John Dewey, sólo hace una mención tangencial del nombre de John Dewey junto a otros autores a los que califica de clásicos de la psicología del niño.

## CARTA ABIERTA

Casi al final del libro *Crónicas de viaje*, Nieto Caballero presenta un testimonio de reconocimiento a sus maestros en pedagogía, como parte de un debate, gracias a la crítica que el periodista “Calibán”, Enrique Santos Montejó, le hace a finales del año 1959, por haber introducido las ideas pedagógicas de Decroly y Dewey a Colombia. El periodista Enrique Santos escribe en su columna periodística en *El Tiempo*, “La danza de las horas” lo siguiente: “por lo pronto se me ocurre hacerle una anotación al doctor Nieto Caballero. Él introdujo a Colombia las revolucionarias teorías educacionistas del profesor Decroly y de John Dewey —por lo demás bastante fracasadas—, tendientes a dar mayor libertad al estudiante y a modificar la antigua rígida disciplina y los métodos tradicionales de enseñanza. Pues bien, esta reforma es la antítesis del sistema educacionista soviético, que tan honda impresión ha causado al doctor Nieto Caballero. ¿O no es así?”<sup>72</sup>.

**Cuadro 5. Cuadro comparativo entre el concepto de niño y otros conceptos en Agustín Nieto Caballero y John Dewey**

El concepto de niño y su relación con	John Dewey	Agustín Nieto Caballero
La naturaleza	La naturaleza ofrece solamente los gérmenes que la educación ha de desarrollar y perfeccionar. La peculiaridad de la vida verdaderamente humana es que el hombre tiene que crearse a sí mismo por un propio esfuerzo voluntario	La naturaleza es el gran libro en el cual el niño aprende a leer. No sabemos que actividades vayan a emprender nuestros muchachos, pero debemos preparar su espíritu con la observación directa de la propia tierra, y guiados por el concepto amplio de lo que ha de ser la tarea del hombre en la vida.
La educación	La Escuela Activa es un laboratorio donde se trabaja, donde se experimenta; se tiene contacto con el objeto.	Los niños deben investigar y no simplemente oír. La escuela debe ser un laboratorio donde los niños investigan.
Su experiencia actual	Es necesario partir de la experiencia actual del niño para que se apropie de los conceptos que le queremos enseñar.	Al niño no hay que enseñarle definiciones ni listas abundantes de palabras, sino presentarle las cosas mismas.

El maestro	Los exámenes, notas y puntuaciones están descartados, y también se evitan las prohibiciones y los mandatos, todo ello contraría el tipo de relación educativa que se pretende establecer entre maestro y alumno.	El maestro ha de saber cómo crece el cuerpo y cómo se desarrolla el espíritu. No debe olvidar que el niño es menos apto para el trabajo intelectual, en los periodos de intenso crecimiento. Debe saber que hay crisis muy hondas en la adolescencia, que si el niño se exterioriza, el adolescente se interioriza.
La materia de estudio	El problema del maestro es provocar una experiencia vital y personal en el alumno al enseñarle determinada materia.	Al niño se le dan ocupaciones, se le sitúa en un medio vivo en ocupaciones para la propia investigación.
La experiencia	Los principios para estructurar una teoría de la experiencia dirigida a la educación: 1. la categoría de continuidad y 2. la categoría de interacción.	Los programas de estudio deben ponerse en contacto con la experiencia del niño. La escuela es así una parte de la vida y no una institución al margen de ella.
El método de enseñanza	El método de enseñanza habrá de ser indirecto, esto es, de descubrimiento, reflexivo y experimental. Un método centrado en problemas.	Al niño hay que darle de vez en cuando ideas confusas o complicadas para que las analice y desentrañe los elementos que la componen. Es el método socrático.  Al niño no hay que enseñarle definiciones ni listas abrumadoras de palabras, sino presentarle las cosas mismas. Hay que aplicar el método intuitivo y experimental.
El proceso educativo	El proceso educativo es la adecuada acción recíproca entre profesor y alumno.	El propósito del estudio viene a ser en último término el de equipar al ser humano para la vida. El hombre necesita estar capacitado para resolver los problemas cotidianos que puedan presentársele y para tomar iniciativas dentro del medio en que lo toque actuar.
El conocimiento	Con las actividades del hogar como punto de partida, los conocimientos se desprenden como productos necesarios de las formas básicas de acción social. No hay, por lo tanto, enseñanza directa de la historia, la geografía o la ciencia, sino un proceso de descubrimiento, indagación y experimentación (ensayo y error), asociado a las relaciones productivas y de intercambio que contribuyen a la vida de la colectividad.	La Escuela Vieja se contentaba con instruir, y de qué modo. Era la del Magister Dixit. En la Nueva está el educador, más preocupado por hacer pensar y discurrir a sus alumnos, por enseñarles a estudiar y a aprender, que por transmitirles conocimientos inmodificables.

Los intereses del niño	Todos los temas de estudio, como las materias y el método se encuentran subordinadas al orden de desarrollo de las capacidades e intereses del niño.	La Escuela Activa: una vida activa y alegre, animada en todo momento por trabajo y juegos en consonancia con los intereses vitales y permanentes de la niñez y de la juventud.
La sociedad	El interés del niño se define por su carácter de miembro de una colectividad, y la confianza en la responsabilidad y la autonomía de cada joven y su grupo.	Hay que formar al buen ciudadano que ayude a levantar el espíritu de la sociedad.
El hábito	El hábito permite la formación de actitudes emocionales o intelectuales. Han de afirmarse los poderes actuales del niño.	Educación es crear hábitos, por ejemplo: el bien pensar, el bien actuar. Los sentimientos se educan como se educa la voluntad por medio de la acción.
El pensamiento	No obstante, aún cuando no podemos aprender ni enseñar a pensar, podemos aprender <i>cómo</i> pensar bien, sobre todo <i>cómo</i> adquirir el <i>hábito</i> general de reflexión.	Es necesario formar el criterio porque no es posible enseñarlo todo. Que el estudiante aprenda a experimentar y a pensar desde la infancia.
El aprender a leer y a escribir	En la escuela laboratorio la lectura y la escritura se enseñan y aprenden incidentalmente, asociadas a las distintas actividades.	El niño no debe aprender a leer necesariamente en el jardín infantil porque abandona la propia observación. Es necesario el contacto con la naturaleza.
La democracia	Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que aseguren el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada.	El niño vive en un ambiente de libertad fecunda, en una pequeña sociedad embrionaria que lo prepara para la sociedad del futuro. El libre desarrollo de su personalidad y con el sentido de cooperación social.
Las actitudes	Las tres actitudes que hemos mencionado –mentalidad abierta, entusiasmo o absorción de interés, responsabilidad ante las consecuencias– son en sí mismas cualidades personales, rasgos del carácter. Son algunas de las actitudes que interesan desarrollar en los niños a fin de desarrollar el <i>hábito</i> de pensar de manera reflexiva.	Hay que desarrollar en el niño la máxima capacidad física, la máxima capacidad intelectual y la máxima capacidad moral. Educación es crear hábitos.



Nieto contesta con una carta abierta en su columna también del periódico *El Tiempo*, “Rumbos de la cultura”: “lo primero es reivindicar los nombres de mis maestros Decroly y Dewey, cuyas enseñanzas tú consideras fracasadas. Para pasmo tuyo te contaré que los *centros de interés decrolianos*, por más que les hayan cambiado el nombre, son practicados en las escuelas rusas al igual de tantos otros países de Europa, y que los *métodos activos* que preconizó John Dewey son precisamente los que le han dado el triunfo a la pedagogía soviética, tanto como a la norteamericana.

Pero dejemos tranquilo a Dewey, cuyo centenario sirve en estos momentos a su pueblo para consagrarlo como a uno de los más grandes pensadores contemporáneos. Dejemos en paz al nobilísimo Decroly, el más eminente de los maestros belgas en el presente siglo. Y vengamos a lo de mi contradicción. Me permitirás, en gracia de nuestra amistad cincuentenaria, que te observe que el de la contradicción esta vez eres tú, pues hablas de que las teorías de los dos célebres maestros están bastante fracasadas, y sin embargo dices que esas teorías tienden a dar mayor libertad al estudiante y a modificar la antigua rígida disciplina y los métodos tradicionales de la enseñanza. Y así es, pero, ¿es esto lo que tú crees fracasado? No puede ser. A nuestra edad, es cierto, puede en veces contradecirse, mas convendrás que en esta ocasión tú eres el del pecado, y no yo.”<sup>73</sup>.

## **ALGUNOS CONCEPTOS QUE AGUSTÍN NIETO CABALLERO NO APROPIÓ DE JOHN DEWEY**

### ***EL CONCEPTO DE LIBERALISMO***

Según J. Miguel Esteban, el pensamiento político de John Dewey no tiene sus raíces en el egoísmo racional de Hobbes, ni en el evolucionismo individualista de Spencer, ni en la voluntad de poder de Nietzsche, sino en la tradición de Thomas Paine, Thomas Jefferson y Ralph Waldo Emerson. En él encontramos un liberal americano que denuncia la reducción del liberalismo a los aspectos más detestables del individualismo economicista estadounidense. Ve esa reducción en la alarmante pérdida de contenido social del liberalismo de su tiempo. Es por esto que busca ligar el término liberalismo al de acción social.

El liberalismo del *laissez-faire* planteaba que la distribución fáctica de la riqueza, el funcionamiento y la estabilidad sociales resultaban de la feliz conjunción de efectos debidos a la libre actividad económica ejercida por individuos que, obedeciendo leyes naturales, buscaban su propio lucro personal. Una *mano invisible* armonizaba las trayectorias de los distintos átomos sociales. Esa *mano invisible* dejaba las *manos libres* a los agentes económicos y conminaba a los agentes políticos a mantener sus *manos fuera*: la acción política jamás debe interferir en el libre ejercicio de la

actividad económica del individuo. De este modo, el liberalismo del *laissez-faire* convertía el abstencionismo y la indolencia en virtudes políticas.

Las consecuencias humanas de esa inhibición han demostrado que tan pernicioso era el liberalismo mercantilista que confinaba la libertad en el ámbito de lo económico como el liberalismo romántico que la alojaba en las profundidades morales del alma personal. Tan peligroso resulta separar la economía de la ética y la política como separar la ética de la política y la economía o la política de la economía y la ética. Dewey busca conjurar ese peligro ampliando el universo de su discurso liberal a todas las concreciones sociales de la libertad humana: la libertad política, económica y religiosa, la libertad de pensamiento, de expresión y de asociación, la libertad de prensa, la libertad educativa.

Para Agustín Nieto y su hermano Luis E. Nieto, el Estado debe vigilar cuanto dejado a su libre curso podría acarrear incalculables males. Para ellos el *laissez-faire* no es política de las naciones modernas. Son tan complejos los problemas actuales que si el Estado no interviene a tiempo la libertad se convierte en despotismo. En este punto coinciden con John Dewey. Sin embargo, para los primeros quienes realizan el control y los cambios son una élite que debe ser bien educada y formada. No consideran muy sostenible que las masas sean capaces de dar solución a sus problemas. Las masas sienten pero deben ser atendidas en cuanto al estudio de los males de que se quejan por los grandes hombres de estado.

Para Dewey, una democracia es más que una forma de gobierno. Es un modo de vivir asociados, de experiencia comunicada juntamente. “Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que aseguran el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden”<sup>74</sup>.

Agustín Nieto Caballero acepta que la sociedad colombiana es una sociedad dividida en clases, pero como sociedad democrática que elige a sus gobernantes a través del sufragio universal, debe proporcionar a todos sus ciudadanos la oportunidad de acceder al sistema educativo para seleccionar, de todos ellos, sin importar su origen social, los más capaces que serían los llamados a dirigir las instituciones del Estado. Para él también la democracia era un modo de vivir en sociedad que se fomenta desde la escuela.

Agustín Nieto buscaba poner en contacto con la realidad a los estudiantes del Gimnasio Moderno programando una serie de actividades que afirmaban no sólo la solidaridad sino el conocimiento de las condiciones de vida de los sectores populares

de la ciudad. Con este objetivo se organizaron cruzadas de caridad bajo el rótulo de campañas de servicio social: el colegio promovió el fortalecimiento de organizaciones juveniles como los *Boy Scout* y la Cruz Roja. En 1914 se fundó la Cruz Roja Infantil desde donde se realizaban visitas a escuelas públicas, asilos y hospitales de niños desamparados. La forma como se llevaban a cabo permite comprender su función educativa, pues además de servicio social inmediato, se empleaban para que los alumnos ejercieran liderazgo y evidenciaran su superioridad social.

Agustín Nieto Caballero consideraba la política como una ocupación especializada que tiene sus profesionales a quienes la sociedad asigna la función reguladora de los partidos y conductora de los asuntos públicos. Los políticos ejercen una función orientadora en la sociedad y en los partidos gracias a su formación intelectual, con unos principios éticos que los hacen obrar con decoro, independencia, capacidad constructiva, tacto, espíritu de tolerancia y responsabilidad.

J. Miguel Esteban plantea que “el discurso liberal del pragmatismo intentará cerrar las fracturas que las dicotomías del liberalismo de viejo cuño producen en el mundo social e integrar orgánicamente esas distintas dimensiones de la praxis humana en una misma esfera pública. Para ello, argumenta Dewey, la noción básica del liberalismo, la idea de libertad, ha de articularse sobre la categoría de relación. Bajo un enfoque pragmático, las libertades no son potencialidades monádicas, propias del individuo “nacido libre”, sino relaciones poliádicas dentro de un grupo social”<sup>75</sup>.

Para un verdadero liberal, afirma Dewey, lo importante es la relación entre los medios empleados y las consecuencias obtenidas en cada coyuntura histórica. De ahí que el discurso liberal del pragmatismo siga en Dewey una lógica experimental, meliorista y transformativa que, lejos de apoyarse en conceptos *a priori*, contempla las ideas políticas como hipótesis y planes de acción, revisables a la luz de sus consecuencias en la vida humana.

Dewey señala las funestas consecuencias de una concepción ritualista de los procesos democráticos que reducen el ejercicio de la libertad al acto de depositar el voto en una urna. Bien sabemos que la libre elección de representantes y cargos públicos no confiere automáticamente al individuo soberanía sobre su propia vida, ni le concede verdadero poder de decisión sobre los procesos que afectan directamente a su existencia cotidiana. Dewey advierte que la democracia civil no puede reducirse a los procesos electorales de la democracia política: “reducir la libertad a la libertad política puede llegar a acarrear la pérdida de esa misma libertad política” (LW 11:248; L: 148)<sup>76</sup>.

Según Esteban, para Dewey la socialización de la inteligencia y de la conciencia es uno de los requisitos para la materialización social de la democracia. La partidocracia aún refleja una concepción de la inteligencia política como posesión privada que uno

alcanza con la persuasión o la propaganda y que pierde hasta la siguiente convocatoria electoral. Con la reducción del ámbito de la acción social a las instituciones de la democracia representativa, el estado liberal se convierte en el gestor local de los grandes monopolios financieros. La libertad y la individualidad defendidas por el primer liberalismo han sucumbido ante la reducción de la creatividad a la esfera de la competitividad pecuniaria. “Bajo un régimen financiero e industrial altamente centralizado, la mayoría de los individuos desempeña una función subordinada, tendiendo pues a convertirse en piezas de un enorme mecanismo cuyo funcionamiento escapa a su comprensión, y en cuya gestión no participan. Si la libertad universal ha de convertirse en realidad, debemos hallar métodos que permitan que la mayoría de las personas tomen parte en la dirección de los procesos industriales. Estos métodos han de posibilitar una participación directiva mucho mayor de la que tienen en la actualidad” (LW 11:252; L: 151)<sup>77</sup>.

Para Javier Sáenz no se logra captar el sentido de la obra de John Dewey si sólo se lo concibe como académico. “No era un intelectual alejado del mundo, todo lo contrario, era un activista demócrata liberal y comunitarista. Participó en las grandes luchas políticas de su tiempo, escribió abundantemente en los periódicos y revistas progresistas e hizo parte de un buen número de organizaciones sociales”<sup>78</sup>.

John Dewey perteneció a las siguientes organizaciones:

1. Desde finales del siglo XIX se inscribió en el movimiento político Progresista. “Los progresistas creían que la democracia estadounidense podía encontrar su realización en la democracia industrial, en la planeación social, en la reconstrucción de las instituciones sociales, en la cooperación entre los individuos por encima de la brutal competencia del capitalismo no regulado socialmente”<sup>79</sup>.
2. En 1929 asumió como primer presidente del *People’s Lobby*, organización que trabajaba por las grandes mayorías en contra de los grupos de interés privado.
3. En 1915 ayudó a organizar la Asociación Americana de Profesores Universitarios.
4. Promovió la Unión Americana de Libertades Civiles defendiendo desde ella los derechos civiles de su tiempo.
5. Defendió con un grupo de liberales a los anarquistas Sacco y Venzetti, víctimas de la intriga política y legal. Y presidió la comisión internacional que exoneró a Trotsky de los cargos que le imputaron en los juicios de Moscú.

#### *EL CONCEPTO DE ACTITUD CIENTÍFICA O FILOSÓFICA*<sup>80</sup>

En Agustín Nieto Caballero no encontramos realmente el concepto de actitud científica que aparece en John Dewey. Para Nieto Caballero lo que se debe formar en el educando son unas virtudes ciudadanas. Estas virtudes ciudadanas serían para él las siguientes:

- a. Integridad de vuestro carácter.
- b. La rectitud de vuestros propósitos.
- c. La claridad de vuestro pensamiento.
- d. La hondura y sinceridad de vuestros sentimientos.
- e. La pulcritud de vuestros proceder.
- f. Vuestra hombría de bien.

Para Nieto Caballero lo expresa así: “la prosperidad, el bienestar y la grandeza misma de la Nación no podrán estructurarse en forma estable si no les damos por base estas sencillas virtudes ciudadanas de que os hablo”<sup>81</sup>. Y lo que garantizaría la formación de estas virtudes sería la disciplina de confianza. Esta disciplina que promovió Agustín Nieto Caballero en el Gimnasio Moderno se puede considerar como la actitud filosófica que garantizaría el buen éxito de los propósitos académicos y sociales de sus estudiantes.

Comparte con Dewey que “es preciso como lo dice Dewey, meter a la inteligencia dentro de la encrucijada. En el intento de salir de la dificultad donde ha entrado, venciendo resistencias, se logra el ejercicio indispensable a todo fortalecimiento. El problema, la encrucijada, es requisito de la verdadera formación del espíritu. Es, como si dijéramos, la mecánica que requiere el progreso mental.

Tal propósito ha de quedar implicado en los programas. Estos se han de desenvolver en la forma progresiva que va asegurando bases para conocimientos ulteriores, sin evitarle trabajo al alumno, antes bien provocándolo, pero en el entendido de que tal trabajo se cumpla en forma comprensiva y provechosa”<sup>82</sup>.

Dewey inicia su libro *Cómo pensamos* describiendo a grandes rasgos las distintas maneras como el hombre piensa o dice que piensa, sin embargo privilegia una: el pensamiento reflexivo, que según él es la mejor manera de pensar. Para Dewey “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”<sup>83</sup>. La reflexión no sólo implica una secuencia sino también una consecuencia. Hay una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado. En todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas (términos del pensamiento) ligadas entre sí, que producen un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin. Tiene un propósito: un embrollo que ha de ser desenmarañado, algo oscuro que ha de aclararse mediante la aplicación del pensamiento.

Según lo anterior, Dewey define el pensamiento como “la operación en la que los hechos presentes sugieren otros (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas, relación entre lo que sugiere y lo sugerido”<sup>84</sup>. La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por

la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera sugerida a partir de una evidencia.

Para John Dewey, el pensamiento reflexivo implica: “1) Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento. 2) Un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad”<sup>85</sup>.

Pero ¿qué es la experiencia? Dewey considera que la unidad fundamental de la filosofía de la educación implícita en las prácticas de la nueva educación, se encuentra en una idea, existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia actual y la educación. Para él hay una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal y por esto es necesario saber qué es la experiencia. El hecho que toda verdadera educación se efectúe mediante la experiencia, no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. “La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias”<sup>86</sup>. El problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creativamente en experiencias subsiguientes.

Dewey concluye afirmando lo siguiente: “podríamos resumir diciendo que el origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce sólo sobre “principios generales”. Algo debe provocarlo y evocarlos. Los llamamientos generales al pensamiento dirigidos a un niño (o a un adulto), sin tener en cuenta si tiene experiencia directa de alguna dificultad que lo inquiete y le turbe, son tan inútiles como aconsejarle que salga adelante por su propio esfuerzo”<sup>87</sup>.

Para Dewey, el pensamiento reflexivo tiene una serie de valores, uno de los cuales es que nos capacita para dirigir nuestras actividades con previsión y de acuerdo a fines conscientes. Además permite que las manifestaciones empíricas sean significativas, susceptibles de interpretación, es decir, que evoquen cosas ausentes y por tanto den la posibilidad de control sobre las mismas. Para lograr esto último el hombre desarrolla signos artificiales que le sirven para prever consecuencias futuras.

Gracias al pensamiento reflexivo las cosas se vuelven objetos y un objeto es más que una cosa: es una cosa con una significación definida. Por esto el pensamiento requiere una cuidadosa y atenta orientación educativa. ¿En qué consistiría esta orientación? Para Dewey las condiciones objetivas comprendidas en la experiencia son identificadas con la materia de estudio y el aprender; es decir, con el contenido del programa de estudio. Las materias de estudio como la aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, deben ser derivadas de materiales que al principio caigan dentro

del campo de la experiencia vital ordinaria. Por esto concluye afirmando que: “es un proyecto cardinal de la nueva escuela de educación; que el comienzo de la instrucción lo constituye la experiencia que tienen ya los alumnos; que esta experiencia y las capacidades que se han desarrollado durante su curso ofrecen el punto de partida para todo ulterior aprender”<sup>88</sup>.

Para Dewey está fuera de discusión que no debe existir un sólo programa de estudios para todas las Escuelas Nuevas, porque esto significaría abandonar el principio fundamental de la conexión con la experiencia vital. Las condiciones de la experiencia presente del estudiante deben utilizarse como fuentes de problemas, pues estos son un estímulo para pensar. “Una vez más, constituye parte de la responsabilidad del educador atender por igual a dos cosas: primero, que el problema surja de las condiciones de la experiencia sufrida hasta el presente y que se halle dentro de la capacidad de los alumnos; y, segundo, que sea tal que despierte en el que aprende un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas. Los nuevos hechos y las nuevas ideas así obtenidas se convierten en el campo para experiencias ulteriores en las que se presentan nuevos problemas”<sup>89</sup>.

Dewey presenta los principios importantes de estructuración teórica de la experiencia, dirigidos inteligentemente a la educación, así:

- a. La categoría de continuidad o continuo experiencial.
- b. La categoría de interacción.

#### *CONTINUIDAD O CONTINUO EXPERIENCIAL*

Según Dewey el principio de continuidad se basa en el hecho del hábito, interpretando biológicamente. “La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseamos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues la que interviene en ellas es una persona diferente. El principio del hábito así entendido es evidentemente más profundo que la concepción ordinaria de un hábito como un modo más o menos fijo de hacer cosas, aunque incluye a este último como uno de sus casos especiales. Aquel comprende la formación de actitudes, actitudes que son emocionales e intelectuales, comprende nuestras sensibilidades y modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos al vivir”<sup>90</sup>.

Para Dewey la experiencia obviamente no ocurre en el vacío, ella existe fuera del individuo, por eso la primera responsabilidad de los educadores es conocer el principio general de la experiencia. Deben saber qué ambientes conducen a experiencias que facilitan el conocimiento.



### *INTERACCIÓN*

El segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa, es la interacción. Esta asigna iguales derechos a los dos factores de la experiencia: las condiciones objetivas o externas y las internas. “Toda experiencia normal es un juego recíproco (*interplay*) de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una situación”<sup>91</sup>.

Los individuos viven una serie de situaciones que implican la interacción de ellos con los objetos y las personas. Los conceptos de situación e interacción son inseparables unos de otros. Según lo anterior, el ambiente sería cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. Para Dewey, el maestro tiene la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un tiempo dado, para seleccionar las condiciones objetivas que les permitan a sus estudiantes una experiencia educativa. Para él, “el aprender colateral en la formación de actitudes duraderas, de gusto y disgusto, puede ser y es a menudo, mucho más importante que las lecciones de ortografía o historia que se aprenden. Pues esas actitudes son fundamentalmente lo que cuentan en lo futuro. La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo. Si se debilita, en vez de intensificarlo, el ímpetu en esta dirección, se sufre algo más que la mera falta de preparación”<sup>92</sup>.

### *IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES*

Dewey argumenta que las necesidades de la vida obligan a una disciplina de pensamiento fundamental y constante, para la que los más refinados artificios serían ineficaces sustitutos. Para lograr dicha disciplina el individuo debe estar animado por ciertas actitudes. Dewey lo expresa de la siguiente forma: “debido a la importancia de las actitudes, la capacidad para educar el pensamiento no se consigue simplemente mediante el conocimiento de las mejores formas de pensamiento. La posesión de esta información no es ninguna garantía de capacidad para pensar correctamente. Además, no hay ejercicios de pensamiento correcto cuya práctica dé como resultado un buen pensador. La información y los ejercicios son valiosos, pero ningún individuo puede convertir en real su valor a no ser que esté personalmente animado por ciertas actitudes dominantes de su propio carácter. En una época se creyó de manera prácticamente universal que la mente tenía facultades, como la memoria y la atención, que podían desarrollarse mediante la práctica, análogamente a como se supone que los ejercicios gimnásticos desarrollan los músculos. Esta creencia está muy desacreditada, al menos en el amplio sentido en que se la entendía entonces. También, de modo preciso, resulta de modo cuestionable que la práctica del pensamiento de acuerdo con algunas fórmulas



lógicas desemboque en la creación de un hábito general de pensamiento, es decir, un hábito aplicable a un amplio espectro de sujetos”<sup>93</sup>.

Dewey recomienda cultivar las actitudes que resulten más favorables para el uso de los mejores métodos de investigación y comprobación. Se debe dar una articulación entre las actitudes y los métodos diestros. El mero conocimiento de los métodos no basta, aunque es necesario, ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos. El deseo es cuestión de disposición personal. Aquí Dewey indirectamente nos da una definición de actitud. La actitud es una disposición personal que tiene que ver con el deseo y con la voluntad, es un rasgo del carácter. Pero la mera disposición personal no es suficiente porque debe haber comprensión de las formas y las técnicas que constituyen los canales a través de los cuales esas actitudes pueden operar de la manera más provechosa.

John Dewey a continuación menciona las actitudes que se han de cultivar a fin de asegurar la adopción y uso de esas formas y técnicas. Dichas actitudes son las siguientes:

- a. Mentalidad abierta. Esta actitud puede definirse como carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas”<sup>94</sup>. Para Dewey la pereza mental y los miedos inconscientes son un obstáculo para adquirir nuevas ideas. La mejor manera de combatirlos, según él, es cultivando la curiosidad constante y el espontáneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo. Lo anterior constituye la esencia de la mente abierta.
- b. Entusiasmo. Cuando alguien se interesa vigorosamente por un objeto o alguna causa, se lanza a ello; y lo hace, como solemos decir, ‘de todo corazón’, con entusiasmo. La importancia de esta actitud y rasgo del carácter se reconoce en general en las cuestiones de índole práctico o moral. Pero es igualmente importante en el desarrollo intelectual”<sup>95</sup>.
- c. Responsabilidad. Lo mismo que la sinceridad o el entusiasmo, la responsabilidad se concibe generalmente como un rasgo moral, no como un recurso intelectual. Pero es una actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas y para el entusiasmo por el tema, así como la capacidad de absorción del mismo”<sup>96</sup>. Y más adelante aclara —en mejor forma— qué significa dicha actitud. “Ser intelectualmente responsable, quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adaptar esas consecuencias cuando se desprenden razonablemente de cualquier posición asumida previamente”<sup>97</sup>.

Para Dewey las tres actitudes mencionadas —mentalidad abierta, entusiasmo o

absorción del interés, responsabilidad ante las consecuencias—, no son las únicas actitudes que desarrollan el hábito de pensar de manera reflexiva. Hay otras actitudes que también son rasgos del carácter, actitudes morales, rasgos del carácter personal que han de cultivarse. Las actitudes personales forman parte de una disposición general a considerar intelectualmente, es decir, a través del pensamiento, los temas que se inscriben dentro del espectro de la experiencia. Plantea que entre las actitudes personales y los procesos lógicos no hay oposición, por el contrario es necesario fundirlos en una unidad. Entre los principios abstractos de la lógica y las cualidades morales del carácter no puede abrirse abismo alguno.

¿Cuál es la importancia de enseñar y adoptar las actitudes mentales en las instituciones educativas? Retomando lo afirmado por Dewey en el prefacio a la primera edición del libro *Cómo pensamos*: las actitudes mentales nos permiten encontrar la unidad y un principio de simplificación ante la variedad de materias y contenidos que se ofrecen en cada grado de la escolaridad. La adopción de dichas actitudes mentales unidas al hábito del pensamiento reflexivo se constituye en el factor estabilizador pues lo importante no va a ser memorizar una serie de datos inconexos de distinto orden sino aprender a pensar reflexivamente. El propósito del proceso educativo será plantearse problemas y buscar diversas soluciones en forma metódica. Al educando no se le debe dar el pescado sino enseñarle a pescar.

¿Cuál fue la actitud o actitudes que don Agustín Nieto impulsó en el Gimnasio Moderno? El ideario filosófico y pedagógico del Gimnasio estuvo y está enmarcado en la concepción de la disciplina de confianza, la cual rompió con el esquema de la disciplina autoritaria y antipedagógica que orientaba, y orienta aún, la escuela tradicional, donde el miedo y la hipocresía es allí normas de vida.

Don Agustín la definía así: “La disciplina de confianza es la que depositan los alumnos en los profesores y estos en aquellos —no puede significar abandono de los estudiantes por parte de los profesores, ni de unos por otros—. Se trata, sí, de dar un sentido racional al concepto de actividad y de asumir una actitud de respeto al ser humano; así se trate de menores de edad”<sup>98</sup>.

Para Agustín Nieto la disciplina no es un problema de la escuela únicamente. En la esfera de los negocios, en las profesiones, en el campo de la moral y de la religión, hay determinadas reglas que se imponen. La necesidad de subordinarse no es lo discutible. Lo discutible es el procedimiento que se sigue para llevar al fin propuesto. Él distingue dos formas de disciplina: la externa y la interna. Aunque las dos son importantes Nieto privilegia la interna pues lo esencial es el establecer hábitos deseables que canalicen la acción y conviertan en reflejo el primitivo acto voluntario.

¿Cómo lograr esta disciplina interna en la escuela? Agustín Nieto lo explica clara-

mente: “consciente el maestro del valor de una determinada sujeción, ¿de qué requisitos se valdrá para obtenerla? La vieja escuela buscaba, como ya se ha anotado, una actitud física: silencio, rigidez del cuerpo, precisión en los movimientos; la nueva, busca una actitud mental. El orden, la actividad regulada por el propio interés del trabajo que se ejecuta, la misma cortesía, todos estos factores que han de estar presentes en una escuela bien organizada, se desprenden, de manera lógica y sencilla, de esa disciplina interior que establece de hecho un régimen de confianza, de libertad y de cooperación bien entendidas”<sup>99</sup>.

En relación con las disciplinas mentales que han de estar implicadas en las distintas enseñanzas, Agustín Nieto considera que no hay ninguna que valga más que otra. Todo depende del maestro que enseña, del espíritu que le anima, de la curiosidad que sepa despertar, del método de inducción y deducción que emplee, del orden que lo conduzca. Todas las distintas ramas del conocimiento pueden crear severas disciplinas de la mente. El éxito radica en el profesor y sus procedimientos.

Nieto Caballero insiste en la necesidad de crear hábitos deseables que canalicen la acción en el estudiante. “Se ha dicho del hábito que es una tiranía y a nuestro alcance está el que esa tiranía sea beneficiosa para nuestra salud corporal y mental. Los hábitos de trabajo, de estudio, de reflexión, se podrán adquirir de la misma fácil manera que se adquieren los hábitos de higiene. Habrá, pues, ocasión en las que buscar la tiranía del hábito, sea libertarse. El buen hábito economiza energías en todo instante; el mal hábito las destruye persistentemente. El hábito liberta al espíritu del cuerpo o lo hace su esclavo. No es difícil ver que la fuerza de los hábitos adquiridos está en que, una vez que se arraigan, pertenecen ya al orden biológico”<sup>100</sup>.

Para Agustín Nieto Caballero, formar moralmente al niño y al joven no es enseñarles un catecismo de virtudes, sino, crear una manera de sentir, de pensar y de obrar que haga del ser humano una fuerza moralizadora. Lo que precisa dar al joven no es una filosofía de la moral, sino una moral. Es decir, el hábito de una conducta valerosa y recta. La inteligencia sin el esfuerzo, sin el hábito de la constancia, no pasará de ser un fuego fatuo. “Estamos convencidos de que de todas las fuerzas dinámicas de la vida las dos más importantes son: el instinto que es la suprema fuerza biológica, y la voluntad que es la fuerza suprema psicológica. El instinto representa la corriente que no puede jamás volver atrás. Sobre esa corriente avanzaría ciega la vida si no llevara un timón: la voluntad. No habrá, pues, nada que cuente tanto en el ser humano como una mente disciplinada”<sup>101</sup>.

Tanto Agustín Nieto como Dewey están convencidos de que las necesidades de la vida obligan a una disciplina de pensamiento fundamental y constante, para la que la más sofisticada información sería insuficiente. Para lograr dicha disciplina el individuo

debe estar animado por ciertas actitudes. Dewey destaca tres: mentalidad abierta, entusiasmo o absorción del interés y responsabilidad ante las consecuencias, sin descartar otras. Agustín Nieto las junta en una sola: la disciplina de confianza; gracias a la cual se dan las actitudes que se necesitan para formar un buen ciudadano.

Dewey y Nieto Caballero recomiendan cultivar las actitudes que resulten más favorables para crear el hábito del pensamiento reflexivo. Se debe dar una articulación entre las actitudes y los métodos diestros. El mero conocimiento de los métodos no basta, aunque es necesario, ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos.

#### *LA ACTITUD CIENTÍFICA COMO ACTITUD FILOSÓFICA*

Para Dewey ¿es la actitud científica una actitud filosófica? Según Matthew Lipman en su libro “Pensamiento Complejo y Educación”, en el capítulo primero y en el apartado denominado: *La educación como investigación escribe*: “John Dewey llegó al convencimiento de que la educación había fracasado porque ésta ha sido la responsable de un tremendo error categórico: confundir los refinados, acabados productos finales de una investigación con la cruda materia prima de ésta, fomentando que los estudiantes aprendan las soluciones más que ha investigar los problemas, implicándose en un proceso autoindagativo. De la misma forma en que los científicos aplican el método científico a la exploración de las situaciones problemáticas, los estudiantes deberían hacer lo propio si quieren aprender a pensar por sí mismos. En lugar de eso les pedimos que estudien los resultados de lo que los científicos han estudiado; rechazamos el proceso y nos fijamos en el producto. Cuando no se exploran los problemas directamente de primera mano, no se genera interés ni motivación y lo que seguimos llamando educación es en el fondo una payasada y una burla. Dewey no tuvo nunca duda alguna sobre el necesario acontecer del pensamiento en el aula, un pensamiento independiente, imaginativo y rico. La ruta que él trazó —y algunos de sus seguidores que le acompañaron— indica que el proceso educativo ha de tomar su modelo de los procesos de la investigación científica”<sup>102</sup>.

Aquí podemos ver como Dewey considera que uno de los requisitos para que los estudiantes logren pensar por sí mismos, es aplicar el método científico en la exploración de las situaciones problemáticas que quieran aprender o que la escuela les quiera enseñar. Los estudiantes en vez de aprender resultados de investigaciones deben investigar los problemas implicándose en un proceso indagativo.

Concluyendo podemos decir que: si consideramos que quién tiene una actitud filosófica piensa por sí mismo, y si la actitud científica nos permite pensar por sí mismos entonces la actitud filosófica es una actitud científica en Dewey. La verdadera educación se efectúa mediante la experiencia. El estudiante debe tener una experiencia directa

de alguna dificultad que lo inquiete y lo lleve a pensar por sí mismo en búsqueda de una solución.

El origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión o una duda. El pensamiento debe ser provocado. Si el profesor le entrega al educando contenidos donde todos los problemas están resueltos y dichos contenidos no son significativos, no le está permitiendo ni enseñando a pensar. Además el educando debe estar animado por ciertas actitudes para lograr una disciplina de pensamiento, debe tener el deseo y la voluntad de emplear los métodos de investigación más adecuados. Conocer debe ser investigar y para ello debe tener una disposición personal.

Para Dewey la anterior es una tarea que hay que empezar en la edad temprana de los educandos, pues quién tiene en forma natural dicha actitud son los niños con su vivísima curiosidad, imaginación febril y amor a la investigación experimental.

Para Agustín Nieto, la Escuela Vieja se contentaba con instruir, y de qué modo. Era la del *Magister Dixit*. En la Nueva está el educador, más preocupado por hacer pensar y discurrir a sus alumnos, por enseñarles a estudiar y a aprender, que por transmitirles conocimientos inmodificables. Al niño hay que darle de vez en cuando ideas confusas o complicadas para que las analice y desentrañe los elementos que la componen. Es el método socrático. Al niño no hay que enseñarle definiciones ni listas abrumadoras de palabras sino presentarle las cosas mismas. Hay que aplicar el método intuitivo y experimental.

Para Agustín Nieto, el propósito del estudio viene a ser en último término el de equipar al ser humano para la vida. El hombre necesita estar capacitado para resolver los problemas cotidianos que puedan presentársele y para tomar iniciativas dentro del medio en que le toque actuar, utilizando o no el método científico.

## **REFLEXIONES FINALES**

En el primer periodo (1914-1932), Agustín Nieto Caballero se considera a sí mismo y efectivamente lo es, un representante de la Escuela Nueva y más concretamente de la Escuela Activa, la cual se funda en la psicología experimental europea y norteamericana. Considera que es necesario educar el espíritu del niño desde muy temprano orientándolo hacia la investigación y el análisis. Se inspira en la filosofía de Kant que busca la autonomía del individuo. En el niño esta autonomía se vería expresada en el pensar por sí mismo, pensar en lugar de repetir, construir en lugar de copiar.

Nieto Caballero funda con un grupo de amigos de la Generación del Centenario, el colegio Gimnasio Moderno como escuela de experimentación de la pedagogía activa. En él pone en práctica la pedagogía de María Montessori, Fröebel y Ovidio Decroly,

en los primeros años de escolaridad (el jardín y la primaria), y para la secundaria se basa en la pedagogía Decroly, Helen Parkhurst y John Dewey.

Pese a lo anterior, Agustín Nieto Caballero no abandona en sus primeros años de experimentación la pedagogía de Pestalozzi al mantener la intuición como método pedagógico. Según él, hay que presentar al niño las cosas antes que las palabras y las imágenes, y las imágenes y las palabras antes que los libros. Sólo al final del primer periodo rompe con la pedagogía de Pestalozzi cuando afirma en 1924: “algunos creen todavía hacer obra nueva con aquellas monótonas *lecciones de cosas*, que pasaron ya a la historia, porque no son sino conferencias sin vida que el maestro repite a sus alumnos sobre un determinado objeto. Así los alumnos no investigan; oyen solamente; continúan formando el viejo auditorio de la vieja pedagogía, y no el laboratorio de la pedagogía presente”<sup>103</sup>. Y en 1929, Nieto ratifica esta ruptura al plantear: “ya estamos más allá de las lecciones de cosas que fueron una transición entre la memorización mecánica de la escuela antigua y el trabajo manual y mental de los centros de interés. Con estas lecciones objetivas ya no había el completo divorcio con la realidad; el muchacho veía las cosas, pero no en función sino en su forma estática, y todavía no le era permitido trabajar con ellas. Vendría pronto la actividad constructiva, el adiestramiento de la inteligencia de las manos...”<sup>104</sup>.

Expresa el pensamiento de Agustín Nieto del primer periodo la siguiente afirmación: “Por otra parte el eclectisismo —repitámoslo— ha sido modalidad de esta escuela. Procuramos no sujetarnos a un solo procedimiento pedagógico sino más bien emplear todos aquellos que sirven para estructurar la mente y el sentimiento de nuestro discípulo, y llevarlos a adquirir por el propio esfuerzo conocimientos firmes y destrezas útiles”<sup>105</sup>. En este primer periodo retomaba la pedagogía de diversos representantes de la Escuela Activa. No había optado por la pedagogía de John Dewey exclusivamente.

Nieto Caballero tenía la firme convicción de la necesidad de preparar a los maestros colombianos en los nuevos métodos pedagógicos, en los métodos activos, para que ellos a su vez impulsaran la reforma de la instrucción pública que el país requería. La Escuela Nueva o Activa representa un espíritu nuevo, no sectario, neutral que se puede adaptar a las condiciones concretas de cada país. Nieto la adaptó a las condiciones colombianas. En este proceso de adaptación y en el primer periodo utilizó tres rejillas de apropiación con sus correspondientes consecuencias:

1. *La rejilla de la autocensura eclesiástica*, le permitió adaptarse a la hegemonía que en ese momento ejercía la Iglesia Católica en Colombia para aprobar o desaprobar las instituciones educativas y sus programas escolares. La auto-

censura lo llevó a fundar un colegio sólo para varones y le permitió que fuera nombrado un capellán que enseñara el curso de religión.

2. *La rejilla de la confianza en el individuo*, le permitió impulsar la autonomía en el estudiante y formar la autonomía del futuro ciudadano. Fiel a las ideas kantianas de la autonomía estimula el alcanzar la mayoría de edad a través de la disciplina de confianza que exigía el mutuo respeto entre profesor y estudiantes en la tarea educativa.
3. *La rejilla de la desconfianza en la adecuada preparación de los maestros colombianos*, lo impulsa a invitar al país connotados pedagogos internacionales de la Escuela Activa que vinieran a formar a los maestros colombianos. Podemos mencionar a Pablo Vila, Miguel Fornaguera, Ovidio Decroly y otros. Además de lo anterior lo impulsa a recomendar al gobierno la traída de una nueva misión de pedagogos formados en la escuela activa, propuesta que cristalizó con la venida de la segunda Misión Alemana. Algunas de las propuestas de dicha misión lograron ponerse en práctica como fue la de reestructurar la organización del Ministerio de Educación. Y finalmente, participar en la constitución de la Escuela Normal Superior que se encargó de formar los profesores e investigadores de una alta calidad académica y humana en las ciencias naturales y sociales que más han aportado al conocimiento y a la solución de los problemas colombianos.

En los artículos escritos en el segundo periodo se ve más claramente su opción por los planteamientos de los pedagogos modernos experienciales y concretamente por la pedagogía y filosofía de John Dewey. Nieto Caballero, al citar a sus maestros inspiradores y a las escuelas experimentales que fundan, menciona, en su gran mayoría, a los pedagogos activos experienciales: William James, John Dewey, A. Ferrière, Ginés de los Ríos, Altamira y Cossio.

Al caracterizar a la Escuela Nueva la describe como la que proporciona al niño una vida activa y alegre ubicada en el campo, animada en todo momento por el trabajo y los juegos en consonancia con los intereses vitales y permanentes de la niñez y de la juventud. Esta escuela desarrolla la trinidad psicológica del individuo: el sentimiento, la inteligencia y la voluntad.

Esta escuela es activa por su actividad constructiva del mundo espiritual más que actividad exterior. No es percepción pasiva del mundo sino interacción inteligente con él. No es sólo escuchar, hay que trabajar y experimentar en medio de la vida y para la vida. Busca educar más que instruir, formar el criterio más que informar; opone enseñar a pensar a adquirir conocimientos enciclopédicos. Se opone a una educación verbalista, artificiosa, la de los brazos cruzados y el espíritu pasivo.



La Escuela Nueva, según Nieto y Dewey, cultiva la expresión y la individualidad, la actividad libre y el aprender mediante la experiencia, utilizando las máximas oportunidades de la vida presente. Estos pedagogos ven la necesidad de partir de la experiencia actual del niño para que se apropie de los conceptos que le queremos enseñar. Reconocen una conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal del niño. El proceso educativo consiste en la adecuada acción recíproca entre el niño y el maestro, entre la experiencia del niño y el programa escolar; entre la naturaleza individual y la cultura social.

Tanto para Agustín Nieto como para John Dewey, la primera responsabilidad de los educadores consiste en proporcionar el ambiente educativo apropiado para que se de una experiencia realmente educativa que permita la continuidad del proceso educativo y facilite el conocimiento al crear actitudes emocionales e intelectuales positivas.

Para que lo anterior ocurra es necesario proporcionarle al niño una distribución adecuada de sus pupitres o mesas de trabajo en el salón. Nieto y Dewey comparten la idea de proporcionar un mobiliario pequeño acondicionado a la altura de sus usuarios y colocados preferiblemente en círculo de tal forma que los niños y el maestro se puedan ver las caras. El profesor debe estar al mismo nivel de sus estudiantes. Estos pupitres móviles permiten también el trabajo en grupo, el trabajo solidario.

Hoy, después de transcurridos casi cien años de las propuestas de Nieto Caballero y de Dewey, podemos afirmar que el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman recoge el espíritu de sus propuestas y pensamos que con las nuevas condiciones de mayor apertura política y social en Colombia, gracias a la Constitución de 1991, es posible llevar a cabo una verdadera transformación educativa, que debe tener como consigna: *El objetivo fundamental de la educación es enseñar a pensar en todas las disciplinas a través de la constitución de comunidades de indagación y formando la actitud filosófica.*

¿Cómo enseñar filosofía a los niños? Lipman es consciente que la filosofía desde sus inicios en el siglo VI antes de Cristo, estuvo reservada al mundo adulto, o mejor aún, a una minoría selecta de adultos. Aún así, para Lipman es menester poner la filosofía al alcance de los niños. ¿Pero cómo? Más que enseñarles filosofía, se trata de hacer filosofía con ellos. Lipman los ayuda a “pensar filosóficamente” entregándoles la filosofía en un contexto narrativo —desprovisto de terminología especializada— en donde se cuenta el cuento de los pensadores que propusieron diferentes teorías o problemas. Trabaja con novelas filosóficas para niños, cuyos personajes son niños de la misma edad de los estudiantes, lo que permite una identificación facilitadora de la reflexión infantil sobre temas estrechamente vinculados a la experiencia cotidiana. Las ideas de los filósofos están presentes en los diálogos de los niños, ellas les ayudan



a que piensen por sí mismos, en ciertos temas interesantes, no sujetos al drama del “aprendizaje de memoria”.

¿Por qué formando la actitud filosófica? Entendemos por “actitud filosófica” una postura frente al mundo, el saber, la sociedad y frente a sí mismo. Es la actitud que asume quien busca “pensar por sí mismo”, ser crítico frente a los supuestos fundamentales de las disciplinas, la sociedad y el individuo. Formar la “actitud filosófica” es formar el hábito de “pensar por sí mismo” los supuestos de las disciplinas, la sociedad y nuestros propios supuestos. Es fomentar el gusto por el saber y la investigación; es el fomento del asombro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>1</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. Crónicas de Viaje, Bogotá, D.E.: Editorial Antares, Ltda., Agosto, 1964 p. 14 - 15, (p. 294).
- <sup>2</sup> ROWLAND, E. Robinson. "American Commonwealths: Vermont", (Boston, 1892), p.354. En: "Sociología y Pragmatismo" de Wright Mills, Op. Cit., p. 305.
- <sup>3</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. "La Pedagogía de John Dewey" En: "El niño y el programa escolar" (mi credo Pedagógico) de John Dewey, Buenos Aires: 5º. edición, Editorial Losada S.A., 1962. p. 7 - 8.
- <sup>4</sup> Ver SÁENZ, Javier. "Introducción". En: *Experiencia y Educación*,(1938) de John Dewey, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004, p. 22.
- <sup>5</sup> Estos libros son los siguientes:  
DEWEY, John. Democracia y Educación. Buenos Aires: Editorial Losada, 6ª. Edición, 1967, p. 382.  
\_\_\_\_\_, Experiencia y Educación. Traducción de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires: Editorial Losada, 1939, p.125.  
\_\_\_\_\_, La Ciencia de la Educación. Buenos Aires: Editorial Losada, 3ª. Edición, 1948, p. 140.  
\_\_\_\_\_, La Ciencia de la Educación. Buenos Aires: Editorial Losada, 1944, p. 112.  
\_\_\_\_\_, Las Escuela de Mañana. Buenos Aires: Editorial Losada, sin fecha, p.177.  
\_\_\_\_\_, *La Escuela de Hoy*. Traducción de Carlos Luzuriaga, Buenos Aires: Editorial Losada, 3ª. Edición, 1965, p. 200.  
\_\_\_\_\_, (1959) *El Pensamiento de Jefferson*. Traducción de Luis Echeverry, Buenos Aires: Editorial Losada, 2ª. Edición, 1959, p. 225.  
\_\_\_\_\_, *Los Fines, las Materias y los Métodos de la Educación*. Madrid: editado por Clemente Velasco, sin año, p. 280.  
\_\_\_\_\_, (1964). *Naturaleza Humana y Conducta*. México: editado por el Fondo de Cultura Económica, traducción de Rafael Castillo, 1964, p307.  
\_\_\_\_\_, *La Reconstrucción de la Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Aguilar S. A., 2ª. Edición, 1959, p. 279.
- <sup>6</sup>Los libros de John Dewey que se encuentran en dicha biblioteca son los siguientes:  
DEWEY, John, Experience & Education. Collier Book, New York, Collier- MacMillan Ltd., London, First Collier Book, Edition 1963, copyright, 1938, by Keppe Delte Pi all right reserved printed in the United States of America.  
\_\_\_\_\_, Experience and Education, New York: Edit. MacMillan, EE.UU. 1939, p 116.

- \_\_\_\_\_, Ethical Principles Underlying Education. (Published: 1897) Chicago: Edit. Chicago Press, EE.UU., 5ª. Imp. , 1909.
- \_\_\_\_\_, How We Think; Chicago: Edit. Heath & Co., EE.UU., 1910, p 224.
- \_\_\_\_\_, Comment nous Pensons. Trad. Dr. O. Decroly; París: Edit. Ernes Flammarion, France, 1925, p. 284.
- \_\_\_\_\_, *Comment nous Pensons*. Trad. L. S. Pidoux, Introducción de Claparède, France, París, Edit. Inst. J.J. Rousseau Deuxième edit. 1934, p. 175.
- \_\_\_\_\_, .“The Confusion in Present – Day Education”, Chapter I. En: *The Educational Frontier*. Edit. The Century Co., New York, U.S.A., 1934, p. 3 – 31.
- \_\_\_\_\_, *Moral Principles in Education*. Edit. Houghton Mifflin, Riverside Press, 1909, p. 61.
- \_\_\_\_\_, *Dewey on Education Selection*. Edit. William Byrd Press, New York, EE.UU, 1959, p.134.
- <sup>7</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. Rumbos de la Cultura. Bogotá: Editorial Antares, 5 de Julio, 1963, p. 13.
- <sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 13 - 14.
- <sup>9</sup> *Ibíd.*, p. 16.
- <sup>10</sup> *Idem.*, p. 16.
- <sup>11</sup> *Ibíd.*, p. 18.
- <sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 18 - 19.
- <sup>13</sup> SAENZ O. y Otros, *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946*, Volumen I, Cap.2, Op. cit., p. 28.
- <sup>14</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Rumbos de la Cultura*. Op. cit. p. 19.
- <sup>15</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Sobre el Problema de la Educación Nacional*. Biblioteca Aldeana de Colombia, No.50, Bogotá: Editorial Minerva, 1936, p. 48 - 49.
- <sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 41 - 42.
- <sup>17</sup> *Ibíd.*, p.43.
- <sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 44.
- <sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 76.
- <sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 81 - 82.
- <sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 85 - 86.
- <sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 22 - 23.
- <sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 31.
- <sup>24</sup> *Ibíd.*, p .34.
- <sup>25</sup> *Ibíd.*, p. 35.
- <sup>26</sup> *Ibíd.*, p. 38.
- <sup>27</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. “Antecedentes”. En: *Una Escuela*. (1966), Bogotá: Talleres de Editorial Presencia, 2ª. Edición, 1993, p. 30.
- <sup>28</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Una Escuela*. Op. cit., p. 57 - 72.
- <sup>29</sup> *Idem.*, p. 57.
- <sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 59.
- <sup>31</sup> *Ibíd.*, p. 60.
- <sup>32</sup> SALDARIAGA, Oscar. “Pedagogía, Neoescolástica y Modernidad en Colombia, 1983-1985”, Op. cit., p. 194.

- <sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 65.
- <sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 66.
- <sup>35</sup> *Idem.*, p. 66.
- <sup>36</sup> *Idem.*, p. 66.
- <sup>37</sup> *Ibíd.*, p. 68.
- <sup>38</sup> *Ibíd.*, p. 152.
- <sup>39</sup> *Ibíd.*, p. 162.
- <sup>40</sup> *Ibíd.*, p. 163.
- <sup>41</sup> John Dewey. (1939), *Experiencia y Educación*. Biblioteca del Maestro No.1, Buenos Aires: Publicaciones de la Revista Pedagógica, Editorial Losada, S.A., 1939, p.12.
- <sup>42</sup> Op. Cit. Sáenz, Javier. “Introducción”, p.28.
- <sup>43</sup> *Ibíd.*, p. 13 - 14.
- <sup>44</sup> *Ibíd.*, p.15.
- <sup>45</sup> *Ibíd.*, p., 22.
- <sup>46</sup> *Ibíd.*, p.250.
- <sup>47</sup> NIETO CABALLERO, Agustín, “Colombia”. *En: La Educación en los países de América Latina*. Anuario del Instituto Internacional del Teacher’s College, p. 89 - 90.
- <sup>48</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. (1964). *La Segunda Enseñanza y Reforma de la Educación*. Bogotá: Colección de Ediciones del Gimnasio Moderno, Editorial Antares, S.A., 1964.
- <sup>49</sup> NIETO CABALLERO, *La Segunda Enseñanza y Reforma de la Educación*. Op. cit., p. 64 - 65.
- <sup>50</sup> DEWEY, John. *El Niño y el Programa Escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., año 1959, p. 41.
- <sup>51</sup> *Ibíd.*, p. 42.
- <sup>52</sup> *Ibíd.*, p. 83.
- <sup>53</sup> *Ibíd.*, Pag.83
- <sup>54</sup> DEWEY, *El Niño y el Programa Escolar*. Op. cit., p.50.
- <sup>55</sup> NIETO CABALLERO, *La Segunda Enseñanza y Reformas de la Educación*. Op. cit., p. 88.
- <sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 91.
- <sup>57</sup> DEWEY, *Experiencia y Educación*. Op. cit., p. 36 - 37.
- <sup>58</sup> *Ibíd.*, p. 47.
- <sup>59</sup> NIETO CABALLERO, *La Segunda Enseñanza y Reformas de la Educación*. Op. cit., p. 74.
- <sup>60</sup> *Ibíd.*, p.84 - 85.
- <sup>61</sup> *Ibíd.*, P. 89.
- <sup>62</sup> NIETO CABALLERO, *Los Maestros*. p. 123 - 124.
- <sup>63</sup> *Ibíd.*, p. 126.
- <sup>64</sup> *Ibíd.*, p. 127.
- <sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 128.
- <sup>66</sup> *Ibíd.*, p. 130.
- <sup>67</sup> *Ibíd.*, p. 138 - 139.
- <sup>68</sup> *Ibíd.*, p. 142 - 143.
- <sup>69</sup> *Ibíd.*, p. 148 - 149.
- <sup>70</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *Rumbos de la Cultura*. Bogotá: Imprenta Antares, Ltda., 5 de Julio, 1963, p. 194.

- <sup>71</sup> *Ibíd.*, p. 205.
- <sup>72</sup> *Ibíd.*, p. 250.
- <sup>73</sup> *Ibíd.*, p. 254.
- <sup>74</sup> DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 2ª. Edición, traducción de Lorenzo Luzuriaga, 1997.
- <sup>75</sup> ESTEBAN, J. Miguel. “Pragmatismo consecuente”. En: *Liberalismo y Acción Social*.
- <sup>76</sup> DEWEY, John. *Obras Completas. The Later Works, (1925-1953)*. Southern Illinois University Press. Volumen 11, p. 248.
- <sup>77</sup> *Ibíd.*, p. 252.
- <sup>78</sup> SÁENZ, Javier. “Introducción”. En: *Experiencia y Educación*, (1938) de John Dewey, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004, p. 14.
- <sup>79</sup> *Ibíd.*, p.14 y 15.
- <sup>80</sup> Este apartado retoma gran parte del capítulo 5º, “El concepto de Actitud filosófica de John Dewey y su importancia en el pensamiento reflexivo”, escrito por Julio Santiago Cubillos y que apareció en el libro: *Educar para Pensar. La Enseñanza de la Actitud Filosófica* escrito por el grupo de investigación en Educación y Filosofía de la U. del Valle, 2005.
- <sup>81</sup> NIETO CABALLERO, Agustín. *La Segunda Enseñanza y Reforma de la Educación*. Bogotá: Editorial Antares, S.A., 1964, p. 29.
- <sup>82</sup> *Ibíd.*, p. 84 - 85
- <sup>83</sup> DEWEY, John. (1933.), *Cómo Pensamos, (Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo)*, Primera edición, 1989, 1ª. Reimpresión, 1998. Barcelona, España, Editorial Paidós, Pág.25.
- <sup>84</sup> *Ibíd.*, Pág.28.
- <sup>85</sup> DEWEY, John. (1938.), “Experiencia y Educación”, Traducción de Lorenzo Luzuriaga, Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina, 1939, Pág.28.
- <sup>86</sup> *Ibíd.*, Pág., 22.
- <sup>87</sup> *Op. Cit.*, “Cómo Pensamos”, Pág.30.
- <sup>88</sup> *Op. Cit.* “Experiencia y Educación”, Pág. 97.
- <sup>89</sup> *Ibíd.*, Pág.105.
- <sup>90</sup> *Ibíd.*, Págs. 36 y 37.
- <sup>91</sup> *Ibíd.*, Pág., 47.
- <sup>92</sup> *Ibíd.*, Pág. 57.
- <sup>93</sup> *Op. Cit.* “Cómo Pensamos”, Pág.42.
- <sup>94</sup> *Ibid.* Pág. 43.
- <sup>95</sup> *Idem*, Pág. 43.
- <sup>96</sup> *Ibid.* Pag.44.
- <sup>97</sup> *Idem.*, Pág 44.
- <sup>98</sup> *Op. Cit. Una Escuela*, p.94.
- <sup>99</sup> *Ibíd.*, *Una Escuela*. p.94.
- <sup>100</sup> *Ibíd.*, p.93.
- <sup>101</sup> *Ibíd.*, p. 106-107.
- <sup>102</sup> LIPMAN, Matthew. “Pensamiento Complejo y Educación” (1998). Segunda Edición, traducción Virginia Ferrer, Ediciones de La Torre, Madrid.

<sup>103</sup> NIETO CABALLERO, Sobre el Problema de la Educación Nacional, Op. cit., p.85 - 86.

<sup>104</sup> NIETO CABALLERO, Una Escuela, Op. cit., p. 176.

<sup>105</sup> *Ibíd.*, p.178.

**PÁGINA EN BLANCO  
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

## BIBLIOGRAFIA

### I. FUENTES PRIMARIAS

1. Correspondencia personal de Agustín Nieto Caballero. AZ del Centro de Documentación del colegio Gimnasio Moderno.
2. NIETO CABALLERO, Agustín. *Comentarios a libros*. Cajas Verdes de Documentos en el Centro de Documentación del colegio Gimnasio Moderno.
3. Centro de Documentación del Gimnasio Moderno, *Notas de viaje de Agustín Nieto Caballero*, 4 cartapacios. Crónicas del Gimnasio Moderno, Bogotá, 1914-1957, 17 Vols.
4. Centro de Documentación del Gimnasio Moderno. *Archivo de recortes de periódico y revistas sobre temas de educación*. Cajas Azules. 1914- 1957.
5. NIETO CABALLERO, Agustín. *La Segunda Enseñanza y Reformas de la Educación*, Bogotá: Editorial Antares, 1964. 264 p.
6. \_\_\_\_\_. *Sobre el problema de la Educación Nacional*. Bogotá: Editorial Minerva, 1936.
7. \_\_\_\_\_. *Libros Colombianos*. Bogotá: Editorial Minerva. 1928. 272 p.
8. \_\_\_\_\_. *Libros Colombianos publicados en 1924*. Bogotá: Editorial Minerva.
9. \_\_\_\_\_. *Crónicas de Viajes*. Bogotá: Editorial Antares. Europa - Descripciones y Viajes. 1966. 178 p.
10. \_\_\_\_\_. *Crónicas Ligeras*. Bogotá: Editorial Antares. 1964.
11. \_\_\_\_\_. *Escritos Escogidos*. Bogotá: Editorial Antares. .
12. \_\_\_\_\_. *La Escuela y la Vida*. Bogotá: Editorial Antares, 1979.
13. \_\_\_\_\_. “El Secreto de Rusia”. En: *Crónicas Ligeras*. Bogotá: Editorial Antares.1960.
14. \_\_\_\_\_. *Rumbos de la Cultura*. Bogotá: Editorial Antares. 1963.
15. \_\_\_\_\_. *Una Escuela*. Bogotá: Editorial Antares. Tercer Mundo.1966.
16. \_\_\_\_\_. *Palabras a la Juventud*. 2º ed., Bogotá: Editorial Antares. 1974.
17. \_\_\_\_\_. *Escuela Activa*. Bogotá: Editorial Antares. 1989
18. \_\_\_\_\_. *Los Maestros*. Bogotá: Editorial Antares. 1963.
19. \_\_\_\_\_. *Las Cajas Escolares y su acción en Bogotá*. Bogotá: Arboleda y Valencia, S.A. s. f.
20. \_\_\_\_\_. “Palabras del Dr. Agustín Nieto Caballero”. En: *Cincuentenario del Gimnasio Moderno, 1914 - 1964*”. Colegio Gimnasio Moderno, Bogotá. 1964.
21. NIETO CABALLERO, Agustín. “Gimnasio Moderno. El ambiente: Montessori”. (1918-1920). En: *Revista Cultura*, Bogotá. Vol. VI; oct-jul, No.31-36.



22. NIETO CABALLERO, Agustín. "Colombia". En: La Educación en los países de América Latina. Anuario del Instituto Internacional del *Teacher's College* de Columbia University, 1942.
23. *Inmemorian*. Agustín Nieto Caballero. (17 de agosto de 1989 al 3 de Noviembre de 1975). Bogotá: Cromos, Editores e Impresores Ltda, 29 de Octubre de 1976.
24. NIETO CABALLERO, Agustín. "El Porvenir de la Cultura". En: *Revista América*, Bogotá, mes de junio, 1936.
25. NIETO CABALLERO, Agustín. "De la muerte de don Francisco Giner". En: *Revista Cultura*, Bogotá: Vol. 1. Nos. 1-6, febrero-junio 1915, Casa editorial de Arboleda y Valencia.

## II. ARCHIVOS OFICIALES

Ministerio de Instrucción Pública (en adelante M.E.N.).

1. Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1917, Bogotá., 2 Vols.
2. \_\_\_\_\_ Memoria del año 1918, Bogotá, 1918.
3. \_\_\_\_\_ Memoria del Ministerio de Instrucción pública al Congreso de 1919, Bogotá, 1919.
4. Antonio José Uribe, Ed., *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos*, Bogotá, 1919.
5. M.E.N., Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1930, Bogotá, 1930.
6. \_\_\_\_\_ Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1931, Bogotá, 1931, 2 vols.
7. Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1932, Bogotá, 1932.
8. \_\_\_\_\_ El Doctor Decroly en Colombia, Bogotá, 1932.
9. Agustín Nieto Caballero, *Labores de la Dirección Nacional de Educación, 1935*, Bogotá, 1935.
10. M.E.N., Comisión de Cultura aldeana, El Departamento del Huila: estudio de la Comisión de Cultura Aldeana, Bogotá, 1935.
11. M.E.N., *La Iglesia y el Estado en la Educación Pública*, Bogotá, 1935.
12. GALLEGO CARDONA, Juan. *Pensumes colombianos de enseñanza secundaria. 1887 a 1955*. Departamento de Antioquia. Secretaría de Educación Pública. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia, 1955.

## III. FUENTES SECUNDARIAS

1. ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. Décimo primera edición, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
2. AMAYA DE OCHOA, Graciela. "La Pedagogía Activa: Procesos de Conocimiento e implicaciones en las tareas del aula". En: *Pedagogía y Saber*, Santafé de Bogotá, N° 4, 1993, p. 33-42.
3. ARIÉS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus Editores, primera edición, 1987.
4. ARCILA E., Gonzalo. "De la Pedagogía activa a la Psicología Genética". En: *Revista Educación y Cultura*, N° 18. Bogotá. 1989, p. 33-36.

5. BLOCH, M. A., *Fundamentos y finalidades de la nueva educación*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A. Biblioteca de Cultura Pedagógica, 1955, p 117.
6. BERGSON, Henri. “La Evolución Creadora”. En: *Actualidad de Henri Bergson. Una filosofía para el hombre de hoy*, de Julio Cesar Fernández, Américas Wash, 1964.
7. BESSE, Jean Marie. *Decroly*. Biblioteca Grandes Educadores. Primera edición, México: Editorial Trillas, , 1989.
8. BOHORQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. *La Evolución Educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana. 1956.
9. BRINTON, Crane. “La Historia de las Ideas”. En: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales No.5*, segunda reimpresión, Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones, 1979.
10. CAICEDO ESCUDERO, Jaime. “La Escuela Nueva y Activa en América Latina. Influencia de Dewey en las reformas educacionales de Chile 1927 y 1945”. En: *Sociedad y Educación: Ensayos sobre Historia de la Educación en América Latina*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1995. p. 253-260.
11. CAICEO, J. “La escuela Nueva y Activa en América Latina. Influencia de Dewey en las reformas educacionales de Chile 1927 y 1945. *Sociedad y Educación. Ensayos sobre historia de la educación en América Latina, Bogotá*, Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, 1995.
12. CABALLERO, Lucas. *Memorias de la Guerra de los Mil Días*. Bogotá.: sin editorial, 1939.
13. CALVO, Gloria. “Los Grandes Pedagogos”. En: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: CEID-Fecode, N° 14, 1988, p. 19 - 32.
14. CEPEDA ULLOA, Fernando y PARDO GARCÍA-PEÑA, Rodrigo. “La Política Exterior Colombiana, (1930-1946)”. En: *Nueva Historia de Colombia*, Tomo III, Bogotá: Planeta Editorial Colombiana, 1989.
15. CHARTIER, Roger. *Escribir las Prácticas*. (Foucault, de Certeau, Marín). Buenos Aires: Editorial Manantial, 1996.
16. \_\_\_\_\_, *El Mundo como representación: Historia Cultural: entre práctica y representación*. Segunda edición Barcelona: Gedisa Editorial, 1995.
17. \_\_\_\_\_, *Cultura Escrita, Literatura e Historia: Conversaciones con Roger Chartier*. Primera edición, México: Fondo de Cultura Económica. 1999.
18. CID FERNANDEZ, José Manuel. “El Movimiento de Educación para la paz entre las dos guerras mundiales”. En: *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, Salamanca: N° 11, 1992. p. 265-286.
19. CONGRESO DE DOCENTES E INVESTIGADORES EN HISTORIA DE LA EDUCACION IBEROAMERICANA (1: 1992, Santafé de Bogotá). *Sociedad y Educación: ensayos sobre historia de la educación en América Latina*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1995, 322 p.
20. COUSINET, R. *La Escuela Nueva*. Barcelona: Miracle. 1972.
21. CUBILLOS B., Julio Santiago, GIL, Mario Germán, VASQUEZ, María del Rosario, HENAO, Luis Alberto y VALDÉS, Leonardo. “Educar para Pensar. La Actitud Filosófica: un concepto en formación”. Segunda edición, Cali: Artes Gráficas del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Fundación para la Filosofía en Colombia, año 2000.

22. CUBILLOS B., Julio Santiago, GIL Cl., Mario Germán, DÍAZ CH., William, HENAO V., Luis Alberto, VALDÉS A., Leonardo y PALACIO H., Ricardo. “*Educación para Pensar. La enseñanza de la Actitud Filosófica*. Cali: Artes Gráficas de Humanidades. Colciencias e Instituto de Educación y Pedagogía de la U. del Valle, en imprenta, año 2005.
23. DAVIDSON, Donald, *Mente, Mundo y Acción*. Barcelona: Paidós, 1992.
24. DECROLY, Ovidio. “Una Escuela Nueva en Suramérica. El Gimnasio Moderno en Bogotá”. En: *El Doctor Decroly en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional. 1932.
25. DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. *La renovación de los métodos de enseñanza: El Movimiento de la Escuela Nueva*. En: *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX de Javier Sáenz y Otros*. Primera edición. Cuadernos de la UNED, Madrid, 2003.
26. DELVAL, Juan. “El conocimiento, un proceso de creación”. En: *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Editorial CISSPRAXIS, año 2000. p.108-109.
27. DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Sexta edición, Buenos Aires: Losada, 1967, 382.p.
28. \_\_\_\_\_. *Cómo pensamos*. (Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo). Primera edición, Barcelona: Paidós, 1989.
29. \_\_\_\_\_. *Experiencia y Educación*. (Traducción de Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Losada, 1939.
30. \_\_\_\_\_. *La Ciencia de la Educación*. Tercera edición, Buenos Aires, Editorial Losada, 1948.
31. \_\_\_\_\_. *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1944.
32. \_\_\_\_\_, *Las Escuelas de Mañana*. Buenos Aires, Editorial Losada, s. f.
33. \_\_\_\_\_. *La Escuela de Hoy*. (Traducción de Carlos Luzuriaga). Tercera edición, Buenos Aires, Editorial Losada, 1965.
34. \_\_\_\_\_. *El Pensamiento de Jefferson*. (Traducción de Luis Echeverry). Segunda edición, Buenos Aires, Editorial Losada, 1959.
35. \_\_\_\_\_. *Los Fines, las Materias y los Métodos de la Educación*. editado por Clemente Velasco, Madrid, s. f.
36. \_\_\_\_\_. *Naturaleza Humana y Conducta*. (Traducción de Rafael Castillo). Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, 1964.
37. \_\_\_\_\_. *La Reconstrucción de la Filosofía*. Segunda edición, Aguilar S. A., Buenos Aires, 1959.
38. \_\_\_\_\_. (1920). *La Reconstrucción de la Filosofía*. Editorial Planeta-Agostín, Barcelona, 1993.
39. \_\_\_\_\_. *Democracia en la Educación*. Buenos Aires: Losada. 1927.
40. \_\_\_\_\_. *El niño y el programa escolar*. Cuarta edición, Buenos Aires: Editorial Losada. 1959.
41. \_\_\_\_\_. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la Educación*, Segunda edición, Madrid: Ediciones Morata S.L. 1997.
42. \_\_\_\_\_. *Teoría de la Vida Moral*. Mexico: Herreros Hermanos Sucs. S.A., 1965.
43. \_\_\_\_\_. *Libertad y Cultura*. Argentina: Editorial Rosario S.A., 1946.
44. \_\_\_\_\_. *El Hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1961.
45. DEWEY, John, *Experience & Education*, New York: Collier Book, Collier- MacMillan Ltda., London, First Collier Book, Edition 1963, copyright, 1938, by Keppe Delte Pi all right reserved printed in the United States of America.

46. \_\_\_\_\_. *Experience and Education*. New York: Edit. MacMillan, EE.UU. 1939. p 116.
47. \_\_\_\_\_. *Ethical Principles Underlying Education*. (Published: 1897) Chicago: Edit. Chicago Press, EE.UU. 5ª. Imp. 1909.
48. \_\_\_\_\_. *How We Think*. Chicago: Edit. Heath & Co., EE.UU, 1910. p 224.
49. \_\_\_\_\_. *Comment nous Pensons*. (Trad. Dr. O. Decroly); París: Edit. Ernes Flammarion, París, France, 1925. p. 284.
50. \_\_\_\_\_. *Comment nous Pensons*. Trad. L. S. Pidoux, (Introducción de Claparède). Deuxième edit , París: Edit. Inst. J.J. Rousseau, 1934. p. 175.
51. \_\_\_\_\_. “The Confusion in Present-Day Education”, Chapter I. En: *The Educational Frontier*, New York: Edit. The Century Co. U.S.A., 1933. p. 3 – 31.
52. \_\_\_\_\_. *Moral Principles in Education*. Edit. Houghton Mifflin, Riverside Press, 1909.
53. \_\_\_\_\_. *Dewey on Education Selection*. New York: Edit. William Byrd Press, EE.UU. 1959.
54. \_\_\_\_\_. *El Público y sus problemas*. Buenos Aires: Colección Hombres y Problemas. 1958.
55. \_\_\_\_\_. *Liberalismo y Acción Social y otros ensayos*. Diputación Provincial de Valencia: Edicions Alfons el Magnánimim, 1996.
56. DIAZ, Mario. *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Santiago de Cali: Centro Editorial Universidad del Valle. 1993.
57. DÍAZ VILLA, Mario. “Sobre la profesión educativa”. En: *Consejo Nacional de Acreditación. Pedagogía y educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas en educación*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1999. p. 201.
58. DOMINGUEZ REBOIRAS, M. L. Y ORIO DE MIGUEL, B. *Método Activo. Una propuesta Filosófica*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Breviarios de educación, No.15. 1985.
59. DURKHEIM, Emile. *La Educación Moral*. Buenos Aires: Losada, S.A.1947.
60. \_\_\_\_\_. *Éducation et Sociologie*. París : Librairie Félix Alcan, 1922.
61. DUSSEL y CARUSO. “Specters of Dewey in Latin America: Some notes on the recepción of educational theories”, *Pedagógica Histórica*, Series suplementarias, vol. III, Gent, 1998.
62. ECHEVERRY S., Jesús Alberto. *Proceso de Construcción de la Instrucción Pública en Colombia. 1819-1835*. Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Medellín: Universidad de Antioquia.1983.
63. ECHEVERRI, Alberto. “El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación”. En: ZAPATA, Vladimir et al. *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1993. p. 83 - 115.
64. ECHEVERRI, Alberto. “Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo”. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia. Vol. 8. N° 16, 1996, pp. 71 – 105.
65. EL CONGRESO PEDAGOGICO DE 1917. *Revista Educación y Cultura* N° 7, abril. Bogotá: CEID, Fecode, 1986.
66. FEDERICI, C. GRANES, J. et.al. *El Problema de la Formación de una Actitud Científica: el Niño a través de la Enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales en la*

- Escuela Primaria*. Santafé de Bogotá: Proyecto CINDEC Universidad Nacional, 1984.
67. FERMOSE ESTEBANEZ, Paciano. *Teoría de la Educación*. México: Trillas, 1981. p 506.
  68. \_\_\_\_\_. *Lógica (Teoría de la Investigación)*. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1950.
  69. FERRIERE, A. *Problemas de la Educación Nueva*. Madrid: Zero. 1972.
  70. \_\_\_\_\_. *La Escuela Activa en América Latina*. Madrid: Bruno del Amor, Editor, S.A.
  71. \_\_\_\_\_. *La Escuela Activa*. Segunda edición, Barcelona: Herder, 1982.
  72. FEDERICI GRUPO. *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Magisterio, 1997.
  73. FILHO, L. *Introducción al Estadio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Kapelusz, 1964.
  74. FLORÉZ OCHOA, Rafael. *Pedagogía y Verdad*. Medellín: Editorial Miguel Escobar, 1989.
  75. FOUCAULT, Michel. *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI Editores. 1970
  76. \_\_\_\_\_. *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.1991.
  77. \_\_\_\_\_. *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta. 1968.
  78. \_\_\_\_\_. *Vigilar y Castigar*. España: Siglo XXI Editores. 1975.
  79. \_\_\_\_\_. *Un Diálogo Sobre el Poder*. Madrid: Alianza, 1988.
  80. \_\_\_\_\_. *El Orden del Discurso*. Segunda edición. En Fábula. Barcelona: Tusquets. 1970.
  81. \_\_\_\_\_. *El Nacimiento de la Clínica*. Mexico: Siglo XXI, 1966.
  82. \_\_\_\_\_. *Las Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós, 1981.
  83. \_\_\_\_\_. *Las Palabras y las Cosas*. (Una arqueología de las Ciencias Humanas). 26° ed., México: Siglo XXI Editores, 1998.
  84. GADAMER, Hans Georg. (1960) *Verdad y Método I*. Salamanca. Editorial Sígueme, 1993.
  85. GANTIVA S., Jorge. *Agustín Nieto Caballero y la Escuela Nueva*. En: *Revista Educación y Cultura*, N° 3, mayo/85. Bogotá: (CEID). Fecode, 1985. p.39-43.
  86. GANTIVA, Jorge. *Las Contradicciones de la Pedagogía Activa*. En: *Revista Educación y Cultura*. N° 14, marzo/88. Bogotá: (CEID). Fecode, p. 37-43.
  87. GANTIVA, SILVA, Jorge. *Gobierno Escolar y Democracia*. En: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá: (CEID). Fecode, N° 16. p. 70-74.
  88. GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. *El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario*. Lecciones Inaugurales, 2002.  
<http://ayura.udea.edu.co/pedagogia/lecciones%20inaugurales/Lecci%F3n%20Felipe%20Garc%E9s.htm>
  89. GENEYRO, Juan Carlos. *La Democracia Inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. México: Anthropos. Universidad Autónoma Metropolitana. 1996.
  90. GINER DE LOS RIOS, Francisco. *Filosofía y Sociología*. (Estudios de exposición y de crítica). Barcelona: Biblioteca Sociológica Internacional. Imprenta de Henrich y Cía, Editores. 1904.
  91. \_\_\_\_\_. *Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*, Obras completas de Giner de los Rios, (Tomo XIX), Administración: “La Lectura”, Madrid: Paseo de Recoleta, 25.1928.
  92. \_\_\_\_\_. *Ensayos sobre Educación*. Buenos Aires: Losada. S.A., 1945.
  93. \_\_\_\_\_. *Ensayos y Cartas*. (Edición de Homenaje en el cincuentenario de su muerte). México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición. 1965.
  94. GONZALEZ, Fernán. *Educación y Estado en la Historia de Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular. CINEP, Editorial Cinep,1979.

95. GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Fernán E. *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*. Primera reimpresión, Santafé de Bogotá: Ediciones Antropos, Cinep. 1997. p. 252 - 253.
96. GREEN Y JOHNS. *Introducción a la Sociología*. Segunda edición, Buenos Aires: Labor S.A., 1973.
97. GRAWITZ, Madeleine. *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, tomo I, 1975. p.349.
98. GUILLÉN DE REZZANO, Clotilde. *Los Centros de Interés en la Escuela*. Buenos Aires: Losada S.A., 1967.
99. HELG, Aline. *La Educación en Colombia 1918-1957 (Una historia social, económica y política)*. Bogotá: CEREC, 1987.
100. HERRERA CORTES, Martha Cecilia. "Los Maestros y la formación universitaria: un siglo de tradición en Colombia". Santafé de Bogotá: Vol.2 N° 3, *Enfoques Pedagógicos*. 1995. p. 27-33.
101. HERRERA CORTES, Martha Cecilia. *Sociedad, Educación e Ideas Pedagógicas: La hegemonía de la Escuela Nueva en Colombia durante la República Liberal, 1930-1946*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Santiago de Chile. (24-29 de mayo).1998.
102. HERRERA CORTES, Martha Cecilia. *Modernidad y Escuela Nueva en Colombia*. Serie Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janes Editores Colombia S.A., 1999.
103. HERRERA, Martha Cecilia y DÍAZ, Carlos Filmar, (Compiladores). *Educación y Cultura Política: Una mirada Multidisciplinaria*. Primera edición, Bogotá: Plaza & Janes Editores, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.
104. HERRERA, Martha Cecilia y LOW, Carlos. *El caso de la Escuela Normal Superior: Una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.1994.
105. HERRERA, Martha C. y LOW, Carlos y SUAREZ, Hernán."La Escuela Normal Superior 'formar docentes con buen criterio' (entrevista a José Francisco Socarrás). En: Revista Educación y Cultura. No7, Bogotá: CEID, Fecode. 1986.
106. HERRERA, Daniel. *La Filosofía en Colombia. Bibliografía 1627-1973*. Cali: Universidad del Valle. 1973.
107. \_\_\_\_\_. "La filosofía en Colombia contemporánea, (1930-1988). En: *La Filosofía en Colombia*, Segunda edición, Bogotá: editorial Códice, 1992.
108. HOBBSAWM, E. J. *La Era del Capitalismo (1848-1875)*. Barcelona: Labor, 1989.
109. HOOK, Sidney. *John Dewey. Semblanza intelectual*. Lima: Paidós Educador. 2.000.
110. HURTADO, Alberto. *El Sistema Pedagógico de Dewey ante las exigencias de la Doctrina Católica*. Tesis en la Universidad de Lovaina. 1936.
111. JAMES, William. *Pragmatismo, (Un nuevo nombre para viejas formas de pensar)*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
112. JAMES, William. *Pragmatism: A new name for some oldways of thinking*. Popular Lectures on Philosophy. New York: Longmans, Green, And Co., 91 and 93 Fifth Avenue. 1909.
113. \_\_\_\_\_. *Pragmatismo*. Buenos Aires: Editorial Aguilar. Biblioteca de Iniciación Filosófica, No. 21, 1961.



114. \_\_\_\_\_. *El significado de la Verdad*. Segunda edición, Buenos Aires: Editorial Aguilar, Biblioteca de Iniciación Filosófica. s.f.
115. \_\_\_\_\_. *The Principles of Psychology* in two Volumes, London: MacMillan and Co., Ltd. Camelot Press, Printers. New York, 1890.
116. JARAMILLO URIBE, Jaime. “La Reforma Educativa de los años treinta: ¿Cambiaron realmente nuestro sistema educativo las reformas de 1930? En: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: CEID, Fecode. N° 15. 1988. p.8-11.
117. \_\_\_\_\_. “La Reforma Educativa de los años treinta”. En: *De la Sociología a la Historia*, Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes. 1994. p. 237-243.
118. \_\_\_\_\_. “La Educación durante los gobiernos liberales 1930-1946”. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A., 1989.
119. \_\_\_\_\_. “El proceso de la Educación”. En: *Manual de Historia de Colombia*, Tomo III. Bogotá.
120. \_\_\_\_\_. *El Pensamiento Colombiano en el siglo XIX*. Segunda edición, Bogotá: Temis. 1974.
121. KUHN, Tomas. *Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1962.
122. \_\_\_\_\_. *¿Qué son las Revoluciones Científicas?* España: Editorial Altaya, 1987.
123. JIMENEZ GARCÍA, Antonio. *El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. , 2ª. Reimpresión, Madrid: Editorial Cincel. (Serie Historia de la Filosofía, No.24), 1992.
124. LEBOT, Ivon. *Educación e Ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta, 1979.
125. LESA, Clenarvan. *Los movimientos innovadores en el siglo XX*. Montevideo: Punto 21. N° 37. 1986.
126. LIPMAN, Matthew. *Pensamiento Complejo y Educación*. Segunda Edición, traducción Virginia Ferrer, Ediciones de La Torre, Madrid, 1998
127. LUZURIAGA, L. *Ideas Pedagógicas del Siglo XX*. Buenos Aires: Losada. 1968.
128. LYNCH. A. J. “El trabajo individual en la Escuela según el Plan Dalton”. En: *Revista de Pedagogía*. Madrid, 1930.
129. MALLARINO, G. *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana, 1914-1989*. Villegas Editores. Bogotá. 1990.
130. MARÍAS, Julián. *Historia de la Filosofía*. 20ª. edición, Madrid: Manual de la Revista de Occidente, 1967.
131. MARIN TABORDA, Iván. “La Hegemonía Conservadora”. En: *Gran Enciclopedia de Colombia*, Tomo II, Bogotá: Círculo de Lectores. Editorial Printer Latinoamericana Ltda. 1991.
132. MARQUINEZ, Germán y otros. *La Filosofía en Colombia*. Segunda edición. Bogotá: Editorial el Buho Ltda., 1992.
133. MARTINEZ BOOM, A. NOGURERA, C., CASTRO, J. *Educación, Poder Moral y Modernización. Historia de la Acción Educativa de la Fundación Social (1911-1961)*. Santafé de Bogotá: Talleres Litográficos de Andagüí. Fundación Social, 1997.
134. MARTÍNEZ BOOM, A. *Estudio prospectivo de educación*. Bogotá: Misión. Siglo XXI. 1993.
135. MARTINEZ BOOM, A. NOGUERA, C. CASTRO, J. *Currículo y Modernización. Cuatro Décadas de Educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. 1994.

136. MENAND, Louis. *El Club de los Metafísicos. (Historia de las ideas en América)*. Bogotá: Ediciones Destino, Volumen 15, 2000.
137. MIALARET, G. *Escuela nueva y mundo moderno*. Barcelona: Vicens Vives. 1968.
138. MISGELD, Dicter. *Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, Derechos Humanos y Educación*. S. l. 1993. 165 p.
139. MOLANO, Alfredo y VERA, César. *Evolución de la Política Educativa durante el siglo XX. Primera Parte. El Frente Nacional. 1900-1958*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP. 177 p.
140. MOLERO PINTADO, Antonio y Pozo P., Ma. del Mar. *La temática educativa hispano-americana en el Boletín de la Institución Libro de Enseñanza (1877-1507)*. Universidad de Alcalá Henares.
141. MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia. 1849-1914*. Tomos I, II y III, Sexta edición. Bogotá: Colección Manuales Universitarios, tercer mundo, 1979.
142. MORIN, Edgar. *El Método*. Madrid: Editorial Cátedra, 1979.
143. MORIN, Edgar. *Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad*. México: Editorial Paidós. 1994.
144. \_\_\_\_\_. *Pensamiento Complejo*. Bogotá: Editorial Magisterio. 1997.
145. MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid. *La Escuela Activa: modo de acceso al conocimiento científico*. En: Revista Universidad del Valle. Cali. N° 4. 1993 p. 34-41.
146. \_\_\_\_\_. *La Misión Pedagógica Alemana de 1924 en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1991.
147. MUÑOZ, Cecilia y PACHÓN, Ximena. *La Niñez en el siglo XX*. Primera edición, Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A., 1991.
148. NEGRIN, Olegario. “La influencia de la Institución Libre de enseñanza de España en el Gimnasio Moderno de Bogotá. En: *Sociedad y Educación: Ensayos sobre historia de la Educación en América Latina*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1995. p. 306-322.
149. \_\_\_\_\_. “Laicismo y Educación”. En: *Historia de la Educación*. Diccionario de Ciencias de la Educación, Coordinado por A. Escalero. Madrid: Anaya. 1985.
150. \_\_\_\_\_. *El Gimnasio Moderno de Bogotá, (Pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica)*, Santafé de Bogotá: Fondo de Publicaciones del Gimnasio Moderno, Colección Mirador 1. 1996.
151. NIETO CABALLERO, Luis Eduardo. *Hombres de Fuera*, Bogotá: Ediciones Colombia, 1926.
152. \_\_\_\_\_. *Escritos Escogidos*. (Cinco tomos), Bogotá: Biblioteca Banco Popular, 1984.
153. \_\_\_\_\_. *Ideas Liberales*. Linotipos de “El Espectador”. Bogotá, 1922.
154. OCAMPO LOPEZ, J. *Educación, humanismo y ciencia. Historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Tunja: Ediciones La Rana y El Águila. 1978.
155. \_\_\_\_\_. *Fundador de un nuevo modelo de Pedagogía en Colombia (1892 - 1963)*. Editorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, 1992.
156. \_\_\_\_\_. *Julius Sieber. Fundador de un Nuevo Modelo de Pedagogía en Colombia (1892-1963)*. Tunja: Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1992.



157. OCHOA RESTREPO, Francisco Omar. "John Dewey: filosofía y exigencias de la Educación". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Nos. 12/13 (1994-1995). p. 132-163.
158. OSPINA LOPEZ, Armando. "En el principio estaba...la embriaguez". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Vol. 2, N° 6, 1991. p.13-25.
159. \_\_\_\_\_. *Escuela e higiene: una estrategia para el gobierno de la población en Colombia. (1900 a 1935)*. Bogotá: Fundación Foro Nacional por Colombia, Documentos Foro. 1990. 18-36 p.
160. \_\_\_\_\_. *Los orígenes de la Higiene Escolar*. En: *Revista Educación y Cultura*, No.6. Diciembre. Bogotá.1985.
161. OSPINA, Armando, SALDARRIAGA, Oscar y SAENZ, Javier. *Inspección Médica escolar y escuela defensiva en Colombia 1905 - 1938*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Colciencias. (Proyecto de Investigación: "Saber Pedagógico y Educación Pública en Colombia 1920-1946").
162. PALACIOS, J. *La Cuestión Escolar*, Barcelona: Laia.1979.
163. PARDO DE CARRIZOSA, Julia, (Compilador). *Cartas Gimnasianas*, (Correspondencia entre Agustín Nieto Caballero y Tomas Rueda Vargas, 1915-1943). Primera edición, Santafé de Bogotá: Editor Taller de Letras, Gimnasio Moderno. 1993.
164. PERIÓDICOS ASOCIADOS LTDA. "Los Gobiernos Liberales, (1930-1938)". En: *Nuestra Colombia. 200 años de Vida Nacional*. Cali: Grupo Editorial Norma. 2.002.
165. PINEDAR., Diego Antonio. *Moral y Educación: algunas reflexiones sobre el pensamiento de John Dewey*. En: *Pedagogía y Saberes*. Santafé de Bogotá: N° 2. 1991. p. 36-47.
166. PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía.*, Tercera edición, Barcelona: Ariel S.A.,1972.
167. PRIETO, Víctor Manuel. "La formación social de los estudiantes del Gimnasio Moderno". En: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: N° 35, 1994. p.30-35.
168. PRIETO VACA, Víctor Manuel. *La Dimensión Social del Gimnasio Moderno*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. s.f.
169. PRIETO, Víctor Manuel. *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal Bogotana, 1914-1948*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
170. POZZO, Ricardo. *El Giro Kantiano*. Madrid: Ediciones Akal, 1998.
171. QUICENO, Humberto. "Nieto Caballero y la Formación de maestros: formar al maestro es formar la nación". En: *Revista Educación y Cultura*, N° 7. Bogotá: CEID-FECODE, 1986. p. 44-48.
172. \_\_\_\_\_. *Agustín Nieto Caballero y el Gimnasio Moderno*. (Ponencia Inédita). Cali: Universidad del Valle. IEP, 1994.
173. \_\_\_\_\_. *Corrientes Pedagógicas en el siglo XX en Colombia*. En: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: CEID, Fecode, N° 14, marzo, 1988. p. 12-18.
174. \_\_\_\_\_. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia. (1900-1935)*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia. 1988.
175. \_\_\_\_\_. *Los Intelectuales y el Saber*. Cali: Editorial Universidad del Valle. 1993.
176. *RAES en Historia de la Educación Latinoamericana*, Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Editora: Diana Soto Arango, sept. 1992.
177. RAMIREZ, Edgar A. 8. *Neoescolástica y Secularización en la Filosofía en Colombia*. Primera edición, Santafé de Bogotá: Editorial El Búho, 1997.

178. RORTY, Richard. *Consecuencias del Pragmatismo*. Madrid: Editorial Tecnos S.A., 1982.
179. ROCHA, Antonio. "Prólogo". *Palabras a la Juventud*. Roma, 31 de diciembre, 1972. p. 9-19.
180. ROHES H. and LENHART, V. (eds.) (1995): *Progressive Education Across the Continents* (New York and Paris, Peter Lang).
181. \_\_\_\_\_. *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid: Editorial Cátedra, 1979.
182. RUEDA ENCISO, José Eduardo. "Jaramillo Uribe, Jaime". En: *Gran Enciclopedia de Colombia*. Temáticas. No. 9 Biografías. Abad - Lemaitre. Bogotá: Círculo de Lectores, 1996.
183. RUEDA VARGAS, Tomas. *Decíamos ayer*. Madrid, 1947.
184. \_\_\_\_\_. *El Gimnasio Moderno*. Usaquén: Editorial San Juan Eudes, 1945.
185. \_\_\_\_\_. *Escritos*. (Tres Tomos), Bogotá: Talleres Gráficos de Antares, 1963.
186. RAMOS OSORIO, Carlos Arturo. *Escuela Nueva e Historia, 1913-1927*. Cali: Universidad del Valle. División de Humanidades, 1984. p. 105.
187. SAENZ OBREGON, Javier. *El Saber Pedagógico en Colombia, 1926-1938*. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Nos. 8/9, (1992/1993); p. 111-127.
188. SAENZ OBREGON, Javier. *John Dewey: La educación como experiencia y democracia*. En: *Maestros Pedagogos: un diálogo con el presente. Maestros gestores de nuevos caminos*. Medellín. Colegio Colombo Francés, 1998. p. 91-108.
189. SAENZ O., Javier, SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volúmenes 1 y 2, Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.
190. SAFFORD, Frank. *El Ideal de lo Práctico*. Bogotá: El Ancora. 1989.
191. SALDARRIAGA v., Oscar. *Del Oficio de Maestro. (Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia)*. Primera edición, Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.
192. SALDARRIAGA, Oscar. "Pedagogía, Neoescolástica y Modernidad en Colombia. 1983-1985". En: *Seminario Pensar a Foucault*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia, 1993.
193. SANTA, Eduardo. *López de Mesa y la Cultura Colombiana*. Primera edición, Bogotá: Academia Colombiana de Historia, Colección Biografías, XXXVIII; 1995.
194. SERRES, Michel, *Atlas*, Madrid: Editorial Cátedra, 1994.
195. SILVA, Renán. "La Educación en Colombia. 1880 – 1930", En: *Nueva Historia de Colombia*, Bogotá, D. E.: Planeta Colombiana Editorial S. A., Vol. IV, Cap. II. 1989.
196. SOCARRÁS, José Francisco. *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. Tunja: Ediciones la Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1987.
197. *SOCIEDAD Y EDUCACION* (Ensayos sobre Historia de la Educación en América Latina). 1ª edición. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Colciencias, 1995.
198. SIERRA MEJÍA, Rubén. "La Filosofía en Colombia". En: *Nueva Historia de Colombia*, Tomo IV, Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A., 1989.
199. TAPIERO VASQUEZ, Elías. *Tres tesis sobre la Pedagogía activa*. En: *Educación y Cultura*. Bogotá: CEID, Fecode. N° 35, 1994. p. 54-59.
200. TIRADO MEJIA, Alvaro. *El pensamiento de Alfonso López Pumarejo*. Primera edición, Bogotá: Biblioteca Banco Popular, agosto, 1986.

201. TIRADO SEGURA, Felipe. *Desarrollo de habilidades de reflexión en la escuela tradicional, activa y Montessori*. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Mexico: Vol. 23, Nº 3, 1993. p. 101 - 122.
202. UMAR, Diana. “La Escuela Nueva en el Uruguay (1924-1930). En: *Sociedad y Educación: Ensayos sobre historia de la educación en América Latina*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1995. p. 270-276.
203. URBANO, Consuelo. “La Escuela San José de Alpe: Informe de una visita”. En: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: CEID, Fecode. Nº 16. 1988. p. 63 - 69.
204. URREGO, Miguel Ángel. “La Regeneración. (1878- 1898)”. En: *Gran Enciclopedia de Colombia*, Santafé de Bogotá: Círculo de Lectores, 1996, No.2, Historia, p. 421.
205. WRIGHT MILLS, C. *Sociología y Pragmatismo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX, 1963.
206. YAGLIS, Dimitrios. *Montessori*. Biblioteca Grandes Educadores. Sexta reimpresión, México: Editorial Trillas, 1999.
207. ZULUAGA G., Olga Lucía. *La Pedagogía de John Dewey*. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Vol. 5, Nº 10/11 (1993 - 1994); p. 20-30.
208. ZULUAGA, Olga Lucía. *El Trabajo Histórico y la Recuperación de la Práctica Pedagógica*. En: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: CEID, Fecode Nº 3, mayo, 1985.
209. ZULUAGA, O.L. *Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*. Bogotá: Arco, 1984.
210. ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia. (La Historicidad de la Pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber)*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987.
211. ZULUAGA, Olga Lucía y otros. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. (Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica). 2003.
212. ZULUAGA G, Olga Lucía. “Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas”. En: *La investigación como práctica pedagógica*, memoria del simposio internacional de investigadores en educación, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000. pp 35 - 57.

#### **IV. ENTREVISTAS**

1. Germán Guerrero Pinto. Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, ex profesor del Gimnasio Moderno, Cali, Marzo de 1997.
2. María Helena Amador. Secretaria de don Agustín Nieto Caballero. Bogotá, junio de 1998.
3. Gonzalo Mallarino Botero. Exalumno del Gimnasio Moderno y autor del libro *El Gimnasio Moderno en la vida Colombiana, 1914-1989*. Octubre de 1999.
3. Gabriel Betancur Mejía. Profesor del Doctorado en Educación de la Universidad del Valle. Cali, junio de 1999.
4. Gloria Nieto de Arias. Hija de don Agustín Nieto Caballero. Bogotá 8 de mayo de 2.001.
5. Irma de Pinilla. Directora del Centro de Documentación del colegio Gimnasio Moderno. Mayo de 2001.
6. Germán Zabala Cubillos, profesor de la Universidad Libre de Cali. Cali, julio de 2002.
7. Fabio Bustos. Profesor Jubilado del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Cali, 6 de junio de 2003.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1**

**CORRESPONDENCIA ENTRE AGUSTÍN NIETO Y JOHN DEWEY.**

### **ANEXO 2**

**CARTA DE AGUSTÍN NIETO A OVIDIO DECROLY, (17 DE MARZO/1932).**

### **ANEXO 3**

**NOTAS DE AGUSTÍN NIETO SOBRE EL LIBRO *EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN* DE JOHN DEWEY, (1939).**

### **ANEXO 4**

**CARTAS ENTRE AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y AUSTIN S. DONALDSON.**

**PÁGINA EN BLANCO  
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**ANEXO 1**

**CORRESPONDENCIA ENTRE AGUSTÍN NIETO Y JOHN DEWEY**

*Dewey Post.*

Columbia University  
in the City of New York

DEPARTMENT OF PHILOSOPHY

December 20, 1933

Sr. Nieto Caballero,  
"Hotel Ansonia,"  
Broadway at 73 Street, N.Y.

Dear Sr. Caballero:-

I am glad to hear from Dr. Kandel that you are now in this country. I shall be glad to see you at my residence, 320 East 72 Street, say at eleven o'clock on this coming Saturday morning. If that hour does not suit you, will you please telephone me - Butterfield 8 - 7156 - and we can arrange for another time.

Sincerely yours,

*John Dewey*

Dewey. Part.

320 EAST 72ND STREET

NEW YORK CITY

Dec 27, / 33

Dear Mr Caballero

I will give my daughter & myself much pleasure if you & Mrs Caballero can come to tea at four or half past this week Friday afternoon.

Sincerely yours

John Dewey -





HÔTEL VERNET

25, Rue Vernet

PARIS

January 27th 1934

TÉLÉPHONE  
BALZAC 16-70  
4 Lignes groupées

ADRESSE TÉLÉGRAPHIQUE  
VERNETOTEL - PARIS

PERCEPIED FRÈRES, PROP.

Prof. John Dewey  
Columbia University  
New York.

My dear Dr. Dewey:

I was very sorry not to be able to call on you again before leaving New York. My wife was not very well in the last few days of our stay in the city and she was also unable to pay a visit to your charming home. Both of us hope to see you and Miss Evelyn next summer in your trip to Europe. We are now going to Geneva where I have been nominated to the Society of Nations as the Permanent Delegate from Colombia and where I intent to continue my studies on Education. Will you not come to Switzerland? We will be most charmed to see you there.

In Paris I have had the intimate pleasure of talking about you with many of yours sincere admirers and followers and I am very glad to see that everywhere your thought is valued in all its hight merit.

Yours, very sincerely,



## ANEXO 2

### CARTA DE AGUSTÍN NIETO A OVIDIO DECROLY (MARZO 17 DE 1932)

Inspección Nacional  
124.

Marzo 17 de 1932

Señor Doctor  
Ovidio Decroly.

Bruselas

Queridísimo amigo:

Desde hace semanas estoy por escribirle a Ud. para ponerme a sus órdenes en esta Inspección Nacional de Educación de la que me he hecho cargo por gentil insistencia del señor Presidente de la República, y en donde espero servir con el viejo entusiasmo que Ud. me conoce en el mejoramiento de nuestra educación pública. Son muchos los proyectos que abrigamos aquí en relación con las reformas que se hacen urgentes en la organización y marcha de nuestras escuelas. Ya le iré contando a Ud. las diversas actividades en que estamos empeñados. Por el momento nos interesa primordialmente la reforma de las escuelas normales. Queremos enaltecer en cuanto esté a nuestro alcance la función del maestro, y anhelamos transformar en cuanto podamos nuestra escuela pública en donde, como Ud. lo sabe bien hay tanto por hacer.

La primera publicación que ha hecho esta sección técnica del Ministerio de Educación es el pequeño libro en el que hemos recopilado unas cuantas de las Conferencias que Ud. nos hizo en el año 25. Por el correo le envío unos cuantos ejemplares de esta publicación que espero sea de su agrado. Si necesitare algunos más sírvase decírmelo con absoluta confianza. Hemos hecho una edición copiosa para obsequiarla a cuantos tengan interés en conocer las ideas suyas sobre algunos de los problemas capitales de la educación.

No es posible tratándose de un amigo tan querido como Ud. el <sup>no</sup> agregar a esta comunicación que por otra parte tiene muy

Continúa

- 2 -

poco de oficial la nueva familiar que esperaba comunicarle en primera oportunidad. Un nuevo chiquillo ha llegado a nuestro hogar. Ojalá pueda llevárselo algún día como tuve el gusto de hacerlo con los cinco hermanitos que tan íntimo cariño sienten por usted.

Para terminar quiero encarecerle hoy más que nunca que me tenga al corriente de todo lo nuevo que en cuestiones de educación ocurra por allá. Cualquier comunicación que usted tenga la gentileza de enviar a la Inspección Nacional de Educación le será grandemente agradecida por todos los que hoy trabajamos en este Ministerio.

Con mi afectuoso saludo para todos los suyos le reitero una vez más la simpatía y la admiración que desde hace tantos años siento por Ud.

Muy cordialmente suyo,

A. NIETO CABALLERO  
Inspector Nacional de Educación.

### ANEXO 3

## NOTAS DE AGUSTÍN NIETO SOBRE EL LIBRO *EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN* DE JOHN DEWEY (1939)

DEL LIBRO...

### "EXPERIENCIA Y EDUCACION"

Por John Dewey.

"No es demasiado afirmar que una filosofía de la educación que pretende basarse en la idea de libertad pueda llegar a ser tan dogmática como lo era la educación tradicional frente a la cual reacciona."

"Tenemos el problema de descubrir como el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para trazar eficazmente el futuro."

Lo importante es que el proceso de aprender no esté acompañado de un sentimiento de fastidio o de cansancio.

No hay que olvidar que a la par con el crecimiento físico se está verificando siempre un crecimiento intelectual y moral, crecimiento cuya índole, cuya dirección es preciso conocer.

"Casi todo el mundo ha tenido ocasión de mirar hacia sus días de escuela y de preguntarse qué ha sido del conocimiento que se suponía haber acumulado durante sus años de escolaridad, y por qué las técnicas que aprendió entonces las ha de aprender otra vez en forma diversa para que le sean útiles."

"No es la reflexión sobre la cualidad nutritiva del desayuno lo que constituye un alimento para los niños. No es la aburrida reflexión sobre trigonometría lo que enseñamos en el 1º o 5º grado de la escuela. No es la materia per sé lo que es educativo o lo que produce el crecimiento."

"El aprender colateral es a menudo mucho más importante que las lecciones. La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo."

"Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía o historia, o adquirir la destreza de leer y escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma; si pierde el deseo de aplicar

Continúa



DEL LIBRO...

"EXPERIENCIA Y EDUCACION"

-2-

lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad de extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presenten?"

"Los métodos de la camisa de fuerza y de la cadena de presidiarios debían de ser abandonados si había de existir una oportunidad para el crecimiento de los individuos en las fuentes intelectuales de la libertad sin las que no hay garantía de crecimiento normal auténtico y continuado."

"Los viejos métodos concedían un premio a la pasividad y la receptividad."

"No puede existir una quietud absoluta en un laboratorio o un taller. El carácter antisocial de la escuela tradicional se vé en el hecho de haber proclamado el silencio como una de sus principales virtudes. No puede existir, naturalmente, una intensa actividad intelectual sin una franca actividad corporal. Pero la capacidad para tal actividad intelectual constituye una conquista comparativamente tardía cuando se la continúa durante un largo período. Debería haber breves intervalos de tiempo para la reflexión serena de cada alumno. Pero estos son períodos de auténtica reflexión sólo cuando siguen a etapas de acción mas claras y cuando se utilizan para organizar lo que se ha adquirido en períodos de actividad en que se han usado las manos y otras partes del cuerpo a más del cerebro. La libertad de movimientos es también importante como medio para mantener la salud física y mental. Hemos de aprender aún de los griegos, los cuales vieron claramente la relación entre un cuerpo sano y un espíritu sano. Pero en todos los respectos mencionados, la libertad de acción externa es un medio para la libertad de juicio y de poder poner en práctica fines deliberadamente escogidos."

Continúa

DEL LIBRO;...

"EXPERIENCIA Y EDUCACION"

-3-

"La vieja frase párate y piensa es psicología sana."

"El fin ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol."

"Un propósito auténtico, parte siempre de un impulso. La obstrucción de la realización inmediata de un impulso lo convierte en un deseo. Sin embargo, ni impulso ni deseo son en sí ejercicio de la inteligencia."

Ante el deseo "como ante la señal de un cruce de ferrocarril, hemos de detenernos, mirar y escuchar". La reflexión es el terreno propio y supremo de la inteligencia.

El deseo cuando se hace reflexivo se convierte en un propósito, y el propósito en un plan de acción.

Todo problema es un estímulo para pensar.

"El educador, más que ningún miembro de acualquier otra profesion, esta obligado a dirigir su mirada muy adelante. El médico puede considerar que ha realizado su misión cuando ha restablecido la salud de un paciente. Tiene indudablemente la obligación de aconsejarle como ha de vivir para evitar males semejantes en el futuro. Pero, después de toda, la conducta de su vida es su asunto propio, no el del médico; y lo que es más importante para el punto presente es que cuando el médico se ocupa de la instrucción y el consejo respecto al futuro de su paciente asume la función de un educador. El abogado se ocupa de ganar un pleito para su cliente o de sacar a éste de alguna complicación en que se halla. Si va más allá del caso que se le ha presentado, se convierte también en educador. El educador, por la misma naturaleza de su trabajo, está obligado a ver su labor presente en relación con lo que realiza, o deja de realizar, para un futuro cuyos objetos están unidos a los del presente."

Continúa



DEL LIBRO...

"EXPERIENCIA Y EDUCACION"

-4-

Si la educación no desarrollara la capacidad para el examen crítico, la facultad de razonar, si como se ha dicho esta capacidad de pensar se ahoga dentro del torrente de una información mal digerida, no podrá llamarse propiamente educación.

"He usado frecuentemente en lo que precede las palabras "progresiva" y "nueva" educación. No deseo terminar, empero, sin consignar mi firme creencia en que la solución fundamental no es la de la nueva educación contra la vieja, ni la de la educación progresiva contra la tradicional, sino que es una cuestión respecto a lo que debe ser digno del nombre educación. No estoy en favor de unos fines o unos métodos simplemente porque pueda aplicarse a ellos el nombre de progresivos. La cuestión básica afecta a la naturaleza de la educación, sin adjetivo que la califique. Lo que queremos y necesitamos es una educación pura y simple, y realizaremos progresos más seguros y más rápidos cuando nos dediquemos a descubrir justamente lo que es la educación y las condiciones que se han de cumplir para que la educación pueda ser una realidad y no un nombre o un grito de combate. Por esta razón solamente he acentuado la necesidad de una sana filosofía de la experiencia."

## ANEXO 4

### CARTAS ENTRE AGUSTÍN NIETO CABALLERO Y AUSTIN S. DONALDSON

Cuzco, Agosto 16 / 24.

Señor don Austin S. Donaldson.

448 Hawthorn Ave. Yonkers N. Y.

Mi querido Austin:

Largos días hace que nada sé de Ud. pero tengo la seguridad de que Ud. no me olvida. Tampoco lo olvido yo a Ud., y créame que siempre será uno de mis más gratos momentos aquel en que pueda volver á estar con Ud. y con todos los amables y para mí muy queridos miembros de su familia.

Nuestro Gimnasio Moderno va siempre en avance, y ahora viajo por todos los países de América estudiando lo que pueda servirnos en Colombia, y al mismo tiempo dando a conocer por medio de conferencias y de artículos la labor pedagógica en que estamos empeñados en mi país desde hace ya 10 años. Del Perú pasaré a Chile, Argentina, Uruguay y Brasil y de ahí seguiré á Europa á donde voy á conseguir nuevos institutores para nuestro colegio. En el mes de febrero regresaré por Nueva York, y para entonces espero verlo á Ud. y volver a tener con Ud. y los suyos algunas de nuestras deliciosas charlas que evocan siempre los felices tiempos aquellos en que estudiamos con tal febril entusiasmo en visperas de nuestro grado en el High School de Yonkers.

Tengo esta vez la intención de ir hasta California en cuya Universidad estudian hoy varios de mis discípulos del Gimnasio Moderno. Es muy posible que á mi paso para San Francisco pueda visitar a nuestra querida condiscipula Mildred Brahe de quien de tiempo en tiempo recibo correspondencia y á quien mi mujer misma llama cariñosamente "una de las novias de Agustín". Ya estamos viejos ella y yo y podemos hablar tranquilamente sobre nuestros lejanos días de colegio.

Ojala me diera Ud. el placer de escribirme á Paris al cuidado de la legación de Colombia. No olvide contarme qué és de la vida de Lynn y de todos los de su casa para quienes anticipo desde ahora mi más efusivo y cariñoso saludo

Lo abraza su invariable amigo

*A. Nieto Caballero.*

*Lansburgh & Bro.*

Washington, D.C.

JANUARY 20, 1940

EXECUTIVE  
OFFICES

DR. AGUSTIN NIETO CABALLERO  
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
BOGATA, COLUMBIA  
SOUTH AMERICA

DEAR NIETO:

I HAVE PASSED YOUR LETTER OF NOVEMBER  
7TH AROUND AMONG THE DIFFERENT MEMBERS  
OF MY FAMILY WHO KNEW YOU. MY SISTER  
LYN SENDS HER VERY BEST REGARDS TO YOU,  
AND SO DOES MY AUNT LYN.

I RECEIVED THE CATALOG AND HISTORY OF  
YOUR UNIVERSITY, AND I HAVE BEEN READ-  
ING IT VERY CAREFULLY BECAUSE IT IS  
ORGANIZED IN A VERY INTERESTING FASHION.  
YOU CERTAINLY HAVE DEVELOPED A VERY FINE  
INSTITUTION FOR COLUMBIA. I SUPPOSE IT  
IS ONE OF THE BEST COLLEGES IN SOUTH  
AMERICA.

I WAS SO GLAD TO HEAR ABOUT YOUR FAMILY,  
AND SO SORRY TO LEARN OF THE DEATH OF  
GUILLERMO. I DON'T KNOW WHETHER I TOLD  
YOU THAT MY FAMILY CONSISTED OF A PAIR  
OF TWIN GIRLS, WHO ARE NOW BOTH MARRIED,  
AND A BOY NINE YEARS OLD.

IF I EVER FIND IT POSSIBLE TO TAKE A TRIP,  
I CERTAINLY WILL HEAD TOWARD BOGATA.

SINCERELY,

A handwritten signature in cursive script that reads "Agustin". The signature is written in dark ink and is positioned below the typed name "SINCERELY,".





## Programa ditorial

Ciudad Universitaria, Meléndez  
Cali, Colombia

Teléfonos: (+57) 2 321 2227  
321 2100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>  
[programa.editorial@correounivalle.edu.co](mailto:programa.editorial@correounivalle.edu.co)