

La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano?

OSCAR SALDARRIAGA*
JAVIER SÁENZ OBREGÓN**

Las reformas activas en el país¹

En cierto sentido, se puede decir que el universo mental y afectivo que caracteriza la pedagogía de la Escuela Activa comenzó a introducirse en el país con la apropiación de las ideas de Pestalozzi en la Escuela Normal de Bogotá, fundada por José María Triana bajo los auspicios del gobierno conservador de Mariano Ospina Rodríguez en 1845. Años después, desde 1872, la pedagogía pestalozziana, llamada también *objetiva*, difundida en las normales de todas las capitales de los Estados Federales por la primera Misión Pedagógica Alemana, apoyada esta vez por los gobiernos liberales radicales, se convirtió en la pedagogía oficial del Estado, y sobrevivió como tal al cambio de régimen conocido como la *Regeneración* (1886-1903) y aún la primera parte de la llamada *Hegemonía Conservadora* (1903-1930).

* Historiador, profesor e investigador de la Universidad Javeriana, Doctor de la Universidad Católica de Lovaina.

** Psicólogo magister en Educación, Jefe de la Unidad de Desarrollo Social del Departamento Nacional de Planeación.

1 Para una descripción detallada del proceso de apropiación e institucionalización de la Escuela Activa en el país, y sus relaciones con la pedagogía clásica véase Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997.

Aunque los reformadores de la Escuela Activa desde 1915 incluyeron los métodos pestalozzianos en su crítica a la llamada “pedagogía tradicional”, les debían sin embargo algunos conceptos fundamentales: el rechazo de todo procedimiento de aprendizaje basado en la memorización y en la repetición de palabras, la acogida de procedimientos basados en la percepción y en la observación de objetos reales y de la naturaleza, la estima de toda actividad física y mental tendiente a “educar los sentidos”, la apreciación de la actividad cognoscitiva del sujeto como experiencia individual e intransferible; y como consecuencia profunda, la valoración de la “infancia” como un estado particular y delicado de la vida humana, al considerar al niño ya no como “un animalillo” ni como un “adulto en pequeño”, sino como un ser racional y sensitivo al que hay que guiar en su desarrollo hacia la autonomía...

No es éste el lugar de relatar los avatares y las paradojas de la apropiación y adecuación del método objetivo, tan caro a la pedagogía pestalozziana, salvo en un punto, justo aquel en que se marcó la ruptura con la Escuela Activa. Puede decirse que, hacia fin del siglo, la idea de “actividad”, de “niño activo” rondaba todos los discursos de esa pedagogía que todos los reformadores escolares acordaron en llamar *moderna*.

Sin embargo, al leer la documentación, confunde y sorprende al investigador la vaguedad o la ambigüedad con que el término circulaba en manuales escolares, artículos de polémica y aún en los reglamentos oficiales hacia 1903. Hasta que el misterio se esclarece: detrás de la misma expresión se escondían dos conceptos de “actividad” diferentes y los protagonistas–intelectuales esclarecidos y maestros rasos– no estaban del todo conscientes de la diferencia y de la importancia de lo que se hallaba en juego.

Esquemmatizando, la primera de esas nociones de actividad era la que llamaremos *clásica*, pues concebía la actividad del sujeto como un ejercitarse de las facultades humanas, para recibir adecuadamente las impresiones del mundo objetivo. El conocimiento se imprime en los sentidos, decían, así, para los *clásicos* la *actividad* por excelencia es la observación. Por ello, los *activos*, o mejor *experimentadores*, la rechazaron como *tradicional*, pues para ellos la actividad era la acción consciente del sujeto que elabora hipótesis teóricas y prácticas sobre el mundo objetivo, no es un ejercicio mecánico de constatación, sino la elaboración creadora de los resultados de la experiencia consciente del sujeto.

Los reformadores activos fueron esclareciendo poco a poco su distancia de la corriente pestalozziana y la denunciaron como *no moderna*. Pero esta confusión no tuvo tiempo de esclarecerse del todo, y está presente aún, cree-

mos, en el inconsciente de las prácticas de nuestro saber pedagógico actual en Colombia. Esperamos, en este texto, avanzar algunas hipótesis para el debate y la investigación.

Ahora bien, podemos situar el umbral de esa ruptura, explícita ya no sólo en los discursos pedagógicos sino aceptada como un valor generalizado en la cultura nacional, en una fecha del año 1930, cuando don Martín Restrepo Mejía, ilustrado representante de la pedagogía oficial de la República Conservadora, expresó, en una frase de apariencia inocua, la gran transformación ocurrida en este periodo en la concepción de la infancia colombiana: “Cuídese de que el niño no confunda el bien con la inmovilidad, ni el mal con la actividad, como generalmente sucede en las escuelas por el deseo de imponer el orden” (Restrepo Mejía, 1930: 83).

A partir de allí, podemos decir que el sentido común nacional había cambiado, identificando la *pedagogía activa* con la consigna de “dejar en libertad a los niños”; pero creemos que ni Restrepo ni los padres de familia habían comprendido aún el sentido *experimentador* que le daban los teóricos europeos de la Escuela Activa.

Sin embargo, el elemento que hizo posible, hacia fines del XIX y comienzos del XX, hacer consciencia de la diferencia a algunos de los reformadores colombianos fue la paulatina eclosión de los saberes médicos y biológicos. En efecto, el proceso de apropiación en el país de los conceptos y prácticas que fundamentaron el movimiento de la *Escuela Activa* o *Escuela Nueva* en sentido estricto, tuvo sus orígenes en el discurso médico de las últimas décadas del siglo XIX.

A partir de él, y de la apropiación directa de las ideas del movimiento internacional de la Escuela Activa, en la segunda década del siglo XX, intelectuales nacionales como Miguel Jiménez López², Luis López de Mesa³ y Agustín Nieto

2 Miguel Jiménez López (1875-1955), médico de formación, publicó en 1928 uno de los textos más importantes en la difusión de las ideas de la Escuela Activa, *La escuela y la vida*. Con la partidización del debate educativo, como senador conservador en 1934 atacó las reformas educativas liberales por positivistas y pragmatistas. En 1948 achacaba la Violencia a la pérdida de los valores católicos. Véase su obra *La actual desviación de la cultura humana* (Tunja, 1948).

3 Luis López de Mesa (1884-1967) fue uno de los principales intelectuales colombianos de la primera mitad de siglo. Médico y psiquiatra de formación, escribió importantes textos de análisis social, entre los que se destacan, *De cómo se ha formado la nación colombiana* (Bogotá, 1934) y *La civilización contemporánea* (París, 1926). Como ministro de Educación del primer gobierno de López Pumarejo entre 1934 y 1935, llevó a cabo la política de Cultura Aldeana. Fue igualmente concejal de Bogotá (1917-1919), ministro de Relaciones Exteriores en el gobierno de Eduardo Santos y rector de la Universidad Nacional en 1948.

Caballero⁴ se lanzaron contra la *escuela tradicional* proponiendo una reforma nacional de la educación con base en la *pedagogía activa*⁵.

Entre 1914 y 1935 se desarrollaron los primeros procesos de experimentación institucional y regional de la nueva pedagogía, primordialmente en el Gimnasio Moderno de Bogotá, en Tunja y otras capitales de departamentos, en ciertas instituciones de formación de docentes como la Escuela Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas de Bogotá, y la Escuela Normal de Institutores de Antioquia. En 1935 se oficializaron a nivel nacional los *Programas de Ensayo* que se habían introducido en algunas regiones desde 1933, con lo cual la Escuela Activa se convirtió en el modelo oficial de enseñanza en el país, tanto para la primaria como para la secundaria. La formación de docentes en la nueva pedagogía se fue consolidando, en especial con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional en 1933 y su transformación en Escuela Normal Superior en 1936. De otra parte, en las décadas de los treinta y los cuarenta se crearon un conjunto de instituciones de educación pública, fundamentalmente rurales, en el contexto de las reformas activas: escuelas vocacionales agrícolas, colonias de vacaciones y escuelas normales rurales.

Para su difusión entre los maestros, la Escuela Activa contó también con un buen número de revistas, así como con la distribución por parte del gobierno nacional de material educativo, textos y manuales. La pedagogía activa estuvo pues en el centro de las grandes transformaciones educativas del país hasta la posguerra: en el año 1946 se da una ruptura abrupta en el movimiento reformista con la llegada de los conservadores al poder, luego de casi tres décadas de hegemonía liberal, y luego en 1949, con la llegada de las misiones internacionales de desarrollo, se “cambia de tema”: las preocupaciones se centran en la planificación económica y social, en el cubrimiento cuantitativo de la población, especialmente rural: “construir con rapidez escuelas baratas y disminuir el tiempo de formación de docentes” (Helg, 1987: 237 ss).

Si este cambio se explica, coyunturalmente, con el cambio del partido de gobierno, es necesario señalar que hasta mediados de la década de los treinta el

4 Agustín Nieto Caballero (1889-1975) fue bachiller en leyes de la Escuela de Derecho de París. Tomó cursos de filosofía y ciencias de la educación en la Sorbona y el Colegio de Francia, así como de biología y psicología en el Teacher's College de la Universidad de Columbia en Nueva York. Fue fundador y rector del Gimnasio Moderno, inspector Nacional de Educación Primaria y Normalista durante el gobierno de Olaya Herrera y rector de la Universidad Nacional entre 1938 y 1941.

5 El término *escuela tradicional* fue utilizado por los reformistas activos para construir una imagen del tipo de pedagogía que, según ellos, existía en el país antes de la apropiación de la Escuela Activa. Esta imagen se construyó a partir de tres elementos fundamentales: las descripciones de los pedagogos activos europeos y norteamericanos de los modelos pedagógicos del siglo XVIII y XIX en sus países; la idea que se tenía en el país acerca de las características de la práctica empírica de los maestros nacionales; y por último, el cuestionamiento a la práctica pedagógica institucionalizada en la ley, el pensum y los reglamentos de las escuelas primarias y normales existentes en el país antes de las llamadas *reformas activas*.

movimiento de la Escuela Activa fue fundamentalmente de carácter académico y técnico, y logró un alto nivel de autonomía ante la prosaica lucha partidista, así como una cierta sinergia entre los intelectuales del saber pedagógico y los “diseñadores” de las políticas educativas. La partidización de los debates sobre la Escuela Activa fue la consecuencia de los esfuerzos del primer gobierno de López Pumarejo por identificar lo *activo* y lo *moderno* con el liberalismo y lo *pasivo* y *tradicional* con el conservatismo, en el contexto de una creciente polarización de la política partidista en el país.

La reacción conservadora acentuó, hacia el otro extremo, ese abandono del saber pedagógico. Esta recontextualización del ámbito de debate sobre la educación y la pedagogía –su paso de las refinadas controversias entre intelectuales sobre los grandes problemas de la nación (atraso económico, pobreza, salud pública, democracia) a las airadas y violentas rencillas entre los partidos acerca de asuntos como el número de maestros liberales y conservadores– contribuye a explicar que en los años cincuenta la pedagogía activa entrara en un estado de coma que se extendió hasta los años setenta, década en que vuelve a entrar en el debate educativo nacional como si fuera por vez primera.

Si a ello añadimos la ruptura que los saberes de la planeación educativa introdujeron en la memoria acumulada de la tradición pedagógica nacional y en las relaciones entre pedagogos y “planeadores educativos”, podemos entender cómo las propuestas (desde la noción misma de *actividad*) de la Escuela Activa, quedaron como una tarea pendiente en medio de un proceso de cambio cultural que fue truncado abruptamente. Las dificultades actuales de asimilación que las pedagogías constructivistas padecen en nuestro país, pueden también entenderse a la luz de estos avatares de la historia nacional.

Una vez esbozado el marco general, nos centramos en algunos de los detalles más relevantes del proceso, teniendo en cuenta el carácter esquemático de este escrito.

Saber médico, degeneración de la raza y crítica a la escuela tradicional

Desde finales del siglo XIX en las instituciones médicas y psiquiátricas de Bogotá y especialmente en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional –creada en 1868, un año después de la fundación de la universidad– se habían apropiado algunas de las nociones que fundamentarían el movimiento de la Escuela Activa en el país.

Se apropiaron y difundieron nociones tales como la unidad de lo físico, lo intelectual y lo moral; la idea del origen orgánico de los desequilibrios y enfer-

medades mentales y morales, que a su vez servían de base para una nueva propuesta ética, llamada *moral biológica*; la noción de *infancia* como edad dúctil y frágil; la de la influencia de la herencia y el medio sobre la personalidad y las aptitudes de la infancia y las razas; se vulgarizaron las nociones de *adaptación al medio, evolución y patologías físicas y mentales, individuales y colectivas* (de las especies o de las razas), así como la de la importancia de la actividad física y mental para un desarrollo natural de los niños.

En todo este proceso la Facultad de Medicina de Bogotá jugó un papel central, el cual se intensificó con la creación en 1913 de la cátedra de medicina mental y nerviosa. De allí provinieron las primeras críticas a los métodos de enseñanza y de formación moral, así como al excesivo autoritarismo y a las características antihigiénicas de la escuela tradicional. Igualmente, desde la Oficina de Medicina Legal de la ciudad y de algunas instituciones para anormales, los médicos proponían la supresión de los premios y castigos como método terapéutico. En algunas de estas instituciones se introdujeron las prácticas de clasificación mental, los trabajos manuales y la actividad como base del régimen institucional, así como la actividad al aire libre y el fomento de la confianza del enfermo en sus propias capacidades (Roselli, 1968: 239-263).

Igualmente, los médicos –especialmente a partir del Segundo Congreso Médico de 1913, realizado en Bogotá– comenzaron a proponer la introducción de las prácticas de la higiene en los establecimientos educativos. En el Congreso también se recomendó la reforma de los métodos tradicionales de enseñanza; se cuestionó el excesivo recargo del plan de estudios de la escuela primaria, así como su énfasis en el trabajo intelectual. La principal preocupación de los médicos era prevenir la fatiga intelectual en los alumnos, al considerarla la causa primordial del debilitamiento del sistema nervioso y del auge de las enfermedades mentales en el país, por lo que recomendaron la reducción de las horas de clase y la adaptación de los métodos de enseñanza a las “características de la infancia” (Borda Tanco, 1917: 28-34).

Desde la revista *Cultura*, editada en la capital, y de sus cátedras en la Facultad de Medicina de Bogotá, el médico psiquiatra Miguel Jiménez López fue el intelectual reformador que en la segunda y tercera décadas del siglo que expuso más sistemáticamente las nociones de la *pedagogía activa* y criticó más incisivamente las prácticas de la *escuela tradicional*. Jiménez López cuestionó la enseñanza libresca y memorística así como la rigidez de una disciplina sostenida por una vigilancia constante, basada en la autoridad del maestro y la obediencia ciega del alumno. Para Jiménez López (1916, 1917) este tipo de disciplina debilitaba el carácter y la voluntad de los alumnos, y conducía a la formación de individuos hipócritas y amorales. Sin dejar de ser católico y conservador, este

médico enunciaba, a nombre de un saber técnico, una dura crítica al dudoso éxito de la moral religiosa vigente desde el período colonial: era la formación de una nueva generación de ciudadanos, de productores y de consumidores lo que estaba en juego. El entusiasmo de Jiménez López –obediente a la autoridad eclesiástica– por las concepciones modernas de la medicina, la psiquiatría y la pedagogía, condujo a que, en 1918, se retirara de la cátedra de psiquiatría de la Facultad de Medicina por recomendación del arzobispo de Bogotá, quien consideró que la psiquiatría era un estudio materialista. “Para la jerarquía eclesiástica, el principal peligro del saber médico y psiquiátrico y de sus aplicaciones pedagógicas era la aparición de una *moral biológica*” (Rico, 1964), una ética fundada [sólo] en principios médicos e higiénicos, “mente sana en cuerpo sano” y del desplazamiento de la noción de *pecado* por la de *enfermedad* de los alumnos, las cuales podían rivalizar con los dogmas tridentinos sobre la *naturaleza humana pecadora*, y la consecuente pérdida de la autoridad tradicional del clero para decidir sobre la formación moral de la infancia.

Pero este hecho (la renuncia de Jiménez) muestra otra característica de la primera fase de apropiación de las ideas activas: mientras que a nivel político el partido conservador y la jerarquía mantenían su intransigencia contra la “modernidad liberal y protestante”; en la producción intelectual debieron aceptar y aún impulsar las labores científicas y pedagógicas de los innovadores. Éste fue también el caso paradójico de otro intelectual colectivo de la pedagogía católica entre 1917 y 1924, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, intolerantes en política e innovadores en pedagogía.

Fue así como en el mismo año de su retiro de la cátedra de psiquiatría, una memoria presentada por Jiménez López al Tercer Congreso Médico de 1918, realizado en Bogotá, titulada *Nuestras razas decaen. Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares: el deber actual de la ciencia*, resultó en la convocatoria, por parte de estudiantes universitarios, a una serie de conferencias públicas en el Teatro Municipal de la ciudad, las cuales fueron conocidas como “la polémica de la degeneración de la raza” (*Los problemas de la raza en Colombia*, 1928). La polémica, que se constituyó en uno de los eventos de saber de mayor importancia en el país en las primeras décadas del siglo, contó con la participación, además de Jiménez López, del médico fisiólogo Calixto Torres Umaña, el médico psiquiatra Luis López de Mesa, el médico higienista Jorge Bejarano, el sociólogo y general liberal de la Guerra de los Mil Días Lucas Caballero, y el pedagogo Simón Araújo. Jiménez López defendió la teoría que el pueblo colombiano estaba degenerado, que presentaba señales inequívocas de una regresión en su capacidad vital y de producción, en relación con las razas europeas, africana e indígenas originarias, y que se estaba alejando del tipo ideal de la especie.

La degeneración se reflejaba en una serie de estigmas físicos, en debilidad fisiológica, en el auge de enfermedades físicas y mentales, y en una débil voluntad acompañada por el exceso de pasiones y emociones. En lo fundamental, López de Mesa apoyó la tesis de degeneración racial, mientras que los otros tres conferencistas consideraron que el atraso social y económico del país se debía más a factores históricos y políticos y no a un fenómeno biológico y médico. Todos coincidieron en que los problemas del país, fuesen ellos efecto de la degeneración o del atraso histórico, podían ser resueltos con una profunda reforma educativa, basada en principios modernos y de la Escuela Activa.

Para sustentar su tesis, tanto Jiménez López como López de Mesa se apoyaron en investigaciones que habían realizado en Bogotá. El primero, en una serie de exámenes de craneometría que había desarrollado en la Oficina Antropométrica de la Policía Nacional en 1917. El segundo, en la que probablemente fue la primera investigación en el país sobre el desarrollo intelectual de la infancia colombiana, efectuada con alumnos de las instituciones educativas de la ciudad, y en la cual aplicó las pruebas de Terman y Yerkes. El ámbito urbano comenzaba a ser el laboratorio de experimentación y producción de las nuevas estrategias de gestión de la población, de la constitución del dispositivo de intervención en “el campo social”.

Uno de los principales resultados de la preocupación de los médicos por la salud de los alumnos y de su insistencia en crear instituciones educativas que vigorizaran la raza racional fue la creación, a partir de 1937, de las Colonias Escolares de Vacaciones, con base en un proyecto elaborado por Luis López de Mesa como anterior ministro de Educación y que ya había propuesto en las páginas de la revista *Cultura* así como en su conferencia en la “polémica de la degeneración de la raza”.

La finalidad de las colonias era la protección y defensa de la infancia y de la raza por medio de las prácticas de la higiene escolar y el examen médico y psicológico. Las colonias buscaban contrarrestar los efectos nocivos del clima sobre los alumnos pobres. Los procedentes de zonas frías asistían a colonias de zonas cálidas, y los que vivían en climas cálidos eran llevados a colonias ubicadas en climas fríos. La primera colonia fue establecida en 1937 en Usaquén, en las afueras de Bogotá, con alumnos y alumnas entre los 8 y los 14 años, provenientes de las zonas cálidas de los departamentos de Santander, Tolima y Cundinamarca (*Memoria del ministro al Congreso*, 1940, Vol. 1: 73-83).

Bogotá: centro de apropiación y difusión de la Escuela Activa

La ciudad de Bogotá, como centro de poder político, económico, intelectual y simbólico, se constituyó en el principal polo de apropiación y de difusión en el

país de la pedagogía activa y de los saberes modernos que la sustentaban. Buena parte de los intelectuales y funcionarios que lideraron la reforma activa de la pedagogía y la educación pública residían en Bogotá, y casi todos los exiliados europeos portadores de los saberes modernos –psicología experimental, antropología, sociología, administración científica, psiquiatría– se establecieron en la capital. A Bogotá llegaron también visitantes como Raymond Buyse⁶, Henri Pieron⁷ y Ovidio Decroly, quienes con sus conferencias sobre pedagogía activa y psicología moderna contribuyeron a dinamizar el movimiento de la pedagogía activa. Así mismo se crearon en la capital algunas de las instituciones pioneras en la apropiación de la pedagogía activa en el país: el Gimnasio Moderno, la Escuela Normal Central de los Hermanos Cristianos, el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional y la Escuela Normal Superior. En estas instituciones en los años veinte y treinta se formó un grupo significativo de docentes y directivos de la educación pública, quienes impulsarían las reformas activas, tanto desde el Ministerio de Educación Nacional como en las direcciones de educación e instituciones departamentales.

De otra parte, aunque hasta 1935 –año en el cual se oficializan los programas nacionales de primaria y secundaria para todo el territorio nacional–, los departamentos gozaban de cierta autonomía para el establecimiento de los planes de estudios de acuerdo con el Acto Legislativo 3 de 1910. Desde Bogotá, en los años veinte, el Ministerio de Educación Nacional ya promovía la adopción de los métodos y fines de la escuela activa en todo el territorio nacional (*Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso*, 1923: 10-12).

En la capital, se fundaron cuatro de las principales revistas que contribuyeron a aclimatar la Escuela Activa a nivel nacional. En primer lugar, la revista *Cultura* (1914-1918) que fue el medio de difusión de las ideas de la llamada Generación del Centenario y se constituyó en la primera publicación periódica en la que aparecieron las propuestas de reforma pedagógica bajo la orientación de la Escuela Activa⁸. En segundo lugar, la *Revista Pedagógica*, órgano de la Escuela Normal Central de Bogotá, dirigida por los Hermanos Cristianos –lasallistas– cuando ésta era la institución modelo para la formación de maestros en toda la nación. La revista, desde inicios de la década de los veinte, incluía traducciones inéditas

6 Buyse fue profesor en la Escuela de Psicología y Pedagogía Aplicada, creada por el cardenal Desiderio Mercier en la Universidad de Lovaina y coautor con Decroly de un manual sobre los test de inteligencia. Con Henri Pieron fue profesor visitante en 1933 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional.

7 Pieron fue el sucesor de Henri Binet como director del Laboratorio de Psicología Fisiológica de París.

8 La revista, dirigida primero por Luis López de Mesa y luego por Agustín Nieto Caballero y Gustavo Santos, contaba como miembros de su comité de redacción, entre otros, con dos fundadores del Gimnasio Moderno: Alberto Corradine y Tomás Rueda Vargas; Miguel Jiménez López estaba entre sus colaboradores.

en el país, de los principales psicólogos, médicos y pedagogos modernos de Europa y los Estados Unidos. En tercer lugar, la revista *Educación* (1933-1936), órgano institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, bajo la dirección de Rafael Bernal Jiménez, la cual tenía un carácter científico y cuyo objetivo era estimular la labor investigativa y la formación del Magisterio y contribuir a las reformas educativas activas y servir a los intereses intelectuales y materiales de los docentes (Bernal Jiménez, 1933: 4).

Esta revista reemplazó tanto a la de los lasallistas como a la revista *Cultura* de la Dirección de Instrucción Pública de Boyacá⁹. Finalmente, la *Revista del Maestro* (1936-1939), editada por el Ministerio de Educación Nacional y dirigida especialmente a los maestros de las zonas rurales, reemplazó a la revista *Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación cuando ésta se convirtió en la Escuela Normal Superior. Con una edición de doce mil ejemplares al mes, la revista se distribuía gratuitamente entre el Magisterio y buscaba centralizar en el Ministerio la divulgación pedagógica. Mientras que la revista *Educación* había sido una publicación fundamentalmente académica, la nueva revista buscaba divulgar entre los maestros los propósitos educativos del gobierno central¹⁰. Los artículos de mayor contenido conceptual retomaban los postulados pedagógicos de John Dewey y se dirigían a enfatizar la función social y política de la escuela, así como la democratización de la escuela y su contexto social.

Bogotá fue al tiempo que laboratorio social, el escenario de los principales eventos nacionales que contribuyeron a difundir los debates y propuestas del movimiento de la Escuela Activa, como parte del proceso de centralización y control de la instrucción pública por parte del Estado nacional. Tales eventos fueron: el Primer Congreso Pedagógico Nacional (1917), liderado por los Her-

9 En la revista *Educación* publicaban regularmente intelectuales modernos como Germán Arciniegas, Tomás Cadavid Restrepo, Alfonso Jaramillo Guzmán, Miguel Jiménez López, Agustín Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez, Felipe Lleras Camargo, Luis López de Mesa y Jorge Zalamea. Igualmente, editó artículos de algunos de los principales psicólogos y pedagogos activos europeos, como Henri Wallon, Edouard Claparède, Henri Pieron, Ovidio Decroly y Raymond Buyse.

10 Como puede verse en el “Editorial” del Ministerio de Educación Nacional en el primer número de la *Revista del Maestro* (1936).

11 Este Congreso, presidido por el ex ministro Antonio J. Uribe, y diseñado y organizado por Francisco J. Barbosa, reunió en el Teatro Colón de Bogotá a 192 delegados (entre ellos 30 mujeres, 30 hermanos cristianos, 12 religiosos y el resto, maestros y profesores oficiales. Los del Gimnasio Moderno fueron excluidos, pues habían criticado a la Escuela Normal de los lasallistas). “Vinieron pues a la capital, una maestra y un maestro escogidos por cada Asamblea Pedagógica Departamental, los rectores de las 29 normales departamentales, los inspectores nacionales de instrucción de las intendencias, los directores generales departamentales, los rectores de las universidades de Antioquia, Bolívar, Cauca, Nariño, del Instituto Universitario de Caldas, y del Colegio de Boyacá, los miembros del Consejo Universitario –los rectores de las Facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería de la Universidad Nacional–, los rectores de la Escuela Nacional de Comercio y del Colegio Mayor del Rosario; los profesores de la Universidad Nacional, y los rectores y profesores de los colegios oficiales subvencionados de Bogotá, Escuela Nacional de Comercio, escuelas normales, Escuela Central de Artes y Oficios, y los de los Colegios Pío x y Restrepo Mejía”. (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997, Vol. 1: 358 ss; Uribe, 1919).

manos Cristianos, y en donde se comenzó la crítica a los métodos de aprendizaje inductivistas de corte pestalozziano –los métodos oficiales del Plan Zerda y del Manual de los hermanos Restrepo Mejía–, y se abrió la puerta a los saberes modernos de corte experimental y a las nociones de aprendizaje por globalización del doctor Decroly¹¹. Luego fue la “polémica sobre la degeneración de la raza” (1920), ya reseñada. En 1925, el mismo genio estratega del Congreso Pedagógico Nacional, Francisco J. Barbosa, organizó la “Gran Excursión Escolar de intento masivo de que tengamos noticia, de “integrar” el mundo escolar rural a la Cundinamarca”, que merece ser reseñada con cierto detalle, pues fue el primer intento masivo de que tengamos noticia, de *integrar* el mundo escolar rural a la “gran urbe en expansión”, y permitiría hacer un retrato de la Bogotá de la época. Con la participación de las nacientes instituciones “modernas”, desde los ferrocarriles, la Cruz Roja, el ejército y la Iglesia, la industria, la banca, el comercio y la prensa, y de los recién estrenados presupuestos municipales, fueron movilizados a la capital, a pie, en camiones y trenes “9.925 jóvenes excursionistas, niños y niñas mayores de 10 años y en buen estado de salud, de todas las escuelas primarias del departamento” (Barbosa, 1926: 400) fueron alojados en los edificios de la Hortúa, y recorrieron durante cuatro días, en masa y en pequeños grupos, los sitios que los reformadores creyeron importantes para la “ilustración urbana” de los pequeños, y para calmar los ánimos de los opositores en ese momento, los jesuitas y los lasallistas que veían amenazada la “libertad de enseñanza” y “la educación cristiana” por las pretensiones centralizadoras del Estado (conservador!!!), y por el avance de las “pedagogías materialistas” cuyo símbolo parecía ser la segunda Misión Pedagógica que acababa de llegar al país. El presbítero Lleras Acosta, uno de los más entusiastas reformadores de la pedagogía y de la beneficencia pública de la Bogotá de entonces, debió calmar los ánimos y expresar la conciliación de todos sectores frente a la reforma instruccionalista (Lleras Acosta, s.f.: 51). Permítanos resumir aquí el programa general de la excursión, para dar una idea de la magnitud y el espíritu de la empresa:

Programa para los días 10, 11, 12 y 13 de octubre

Día 10. - A las 5 p.m. Solemne recibimiento de todos los excursionistas en las distintas estaciones de los ferrocarriles y en San Cristóbal, y desfile hacia los alojamientos. A las 7 p.m. Gran Retreta con que obsequia la Banda de la Policía Nacional a los excursionistas en el edificio de la Hortúa.

Día 11. - A las 5 y media a.m. Misa. A las 7 y media a.m. y a la 1 y media p.m. Visita de los excursionistas a los siguientes monumentos históricos, durante la cual sendos profesores dictarán a los distintos grupos lecciones cuya duración será de 10 minutos, así: a) Estatuas de Colón e Isabel; b) Fundación de Bogotá (Plaza de Bolívar); c) Observatorio Nacional: el sabio Mutis; d) Nariño precursor (Plaza de Nariño); e) 20 de Julio de 1810 (Palacio Municipal); f) Panteón Nacional (La Veracruz); g) Plaza de los Mártires; h) Visita al Templo del Voto Nacional; i) Ca-

milo Torres (Plaza de la Capuchina); j) Caldas (Plaza de las Nieves); k) Ricaurte (Parque del Centenario); L) Cervantes (Plaza de España).

Día 12. - A las 5 y media a.m. Misa. A las 7 y media a.m. visitarán los excursionistas los siguientes lugares: a) Estatua de Sucre (Plaza de Ayacucho). Entrega del folleto con que el Ejército obsequia a los excursionistas; b) Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario; c) Parque de Santander; d) Quinta de Bolívar y Museo Boliviano.

A la 1 y media p.m. Gran desfile de todos los excursionistas ante las autoridades civiles y eclesiásticas. Punto de reunión, Plaza de Ayacucho, desde donde comenzará el desfile; pasarán por frente del Palacio de la Carrera, en la esquina de la Calle 8ª. seguirán al oriente hasta encontrar la Carrera 6a. cruzarán por la Calle 11 hasta el Palacio Arzobispal; seguirán por la Carrera hasta el Palacio de la Delegación Apostólica; bajarán por la Calle 12; al encontrar la Carrera 6ª., la seguirán por la Avenida de la República hasta la Escuela Militar. En el desfile hacia la Escuela Militar pasarán los niños por frente a la Casa del Estudiante, en homenaje a la reina (de los estudiantes) Emilia I.

Día 13. - A las 5 y media a.m. Misa. En la mañana: Visita a los siguientes lugares, en los cuales recibirán las explicaciones indispensables: Biblioteca Nacional, Museo Nacional, Facultad de Medicina y Ciencias Naturales, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Facultad de Ingeniería, Escuela Nacional de Bellas Artes, Conservatorio Nacional de Música, Colegio Nacional de San Bartolomé, Seminario Conciliar, Instituto de La Salle, Colegio de León XIII, Gimnasio Moderno; Escuela Nacional de Comercio, Instituto Técnico Central, Asilo de San Antonio, Barrio Obrero de San Francisco Javier, Colegio de San Bernardo, Templos, Cuartel del Ejército, Fábricas, Imprentas, Teatros y Almacenes. Tarde: Visita (explicada) a: estatua del doctor Cuervo, Palacio de San Carlos, Teatro de Colón, Basílica Primada, Capitolio Nacional, Cámaras Legislativas. Los actos públicos terminarán con el Himno Nacional cantado por los excursionistas ante la estatua del Libertador Simón Bolívar (Ibíd.: 79).

El Programa terminaba con dos exhortaciones dirigidas a “la ciudadanía”, evidentemente involucrada en este evento, y que expresaban el modo como estos reformadores pensaban la relación escuela-ciudad:

[...] Teniendo en cuenta que el número de excursionistas se aproxima a 10.000¹², el Comité organizador suplica a todos los habitantes de la ciudad,

12 Hacia 1922, el número de alumnos inscritos en las escuelas del departamento de Cundinamarca era de 36.760, sobre una población total de 812.036 habitantes, es decir el 4.5% de los cundinamarqueses (*Memoria del ministro de Educación Nacional*, 1923, citado por Helg, 1987: 37). Era entonces casi un tercio de esta población escolar la que se logró movilizar hasta la capital, cuya población ascendía entonces a cerca de 200.000 habitantes, una ciudad que entre 1905 y 1915 había crecido 3.6 veces en su tamaño, y entre 1905 y 1925 había duplicado su población (Zambrano, 1988, Vol. 3: 21 ss).

muy especialmente a los conductores de vehículos, se sirvan prestarle apoyo a los organizadores, a fin de que no haya aglomeración y congestión en el tránsito, para evitar de esta manera toda clase de accidentes.

No se debe olvidar que en los días de la excursión la ciudad es de los niños, y que éstos son el porvenir de la Patria (Barbosa, 1926: 79-80).

No podemos aquí, lamentablemente, extraer toda la riqueza histórica y pedagógica de este valioso documento que recoge desde los discursos y conferencias dadas, hasta los más mínimos detalles de la organización, del dispositivo higiénico, alimentario, caritativo y de seguridad puesto en marcha por las autoridades de la ciudad; fotografías de personajes y de la ciudad; hasta los comentarios de la prensa capitalina y las expresiones de los alelados escolares campesinos. Pero vale la pena anotar que, de un lado, toda la plana mayor de los educadores y pedagogos nacionales de ambos partidos, fue convocada a exponer sus ideas ante los “excursionistas”, desde monseñor Rafael María Carrasquilla, rector del Colegio del Rosario y restaurador de la filosofía neo-escolástica en Colombia, hasta Agustín Nieto Caballero, emblema de las reformas activas, quien aprovechó la ocasión para “deslumbrar” a un nutrido grupo de maestros rurales con sus realizaciones en el Gimnasio Moderno y anunciar el fin del método pestalozziano; pasando por Ramón Zapata, heredero del pedagogo radical Dámaso Zapata, los Hermanos Cristianos y los salesianos con sus institutos técnicos; el jesuita Campoamor, fundador de los Círculos Obreros y el Barrio Villar; el padre Lleras Acosta, quien hizo pública la aceptación eclesiástica de la *moral biológica*, siempre y cuando fuera guiada por los supremos principios católicos, y exhortó a la difusión del movimiento de “Boy Scouts” en las escuelas primarias¹³; los pedagogos Luis María Mora, Justo V. Charry; y la “élite” de intelectuales, historiadores, maestros o científicos como Eduardo Posada, Luis Augusto Cuervo, Antonio María Barriga, Rafael Carrillo, Ricardo Lleras Codazzi; o de políticos como el propio presidente Pedro Nel Ospina, el senador Guillermo Valencia o Laureano Gómez, a la sazón ministro de Obras Públicas; dignatarios eclesiásticos como el delegado apostólico y el arzobispo de Bogotá; amén de un grupo selecto de profesores de los establecimientos bogotanos. Pero también participaron los directores o gerentes de bancos (de la República, de Bogotá, Mercantil Americano, de Colombia, de Londres y América del Sud y otros), directores de imprentas (Mundo al Día, Cromos, La Luz, El Gráfico), o técnicos de fábricas (de paños, de chocolate, de dulces, de cerveza, de calzado, de tejidos, de harinas, de vidrio, talleres del ferrocarril, etcétera). La ciudad pedagoga desplegaba, como doble símbolo, su pasado y su porvenir: lecciones de nacionalidad y memoria patriótica, y lecciones de “modernidad”, la “nueva era” industrial y mercantil. Era la hora de la escuela para la vida, escuela del

13 Según el padre Lleras, el movimiento había sido iniciado en Bogotá por el Gimnasio Moderno y “siguiéronlo con noble emulación la Escuela Ricaurte, y el Instituto de La Salle, y San Bartolomé, y casi todos los colegios de la República” (Lleras Acosta, s.f.: 22).

movimiento, de la experimentación individual, de la higiene y la salud, del trabajo colectivo en serie, de la educación masiva para los pobres, de la magnificación del papel de la “mujer moderna” como madre, maestra, educadora cívica y pionera de la beneficencia pública; de la familia monogámica, ahorradora, fiel y abstemia, limpia y buena consumidora, creyente sin fanatismos... era la hora de la Escuela Activa, clásica o experimentadora, no era tan claro, pero era la hora de la actividad... y la capital moderna era a la vez el modelo y el laboratorio, el sueño a alcanzar y el campo de aplicación de las reformas pedagógico-sociales. Pero como todo “tipo ideal”, enfatiza ciertos elementos y excluye otros. Pues conviene no olvidar que todo nuevo umbral a alcanzar, es a la vez un nuevo mecanismo de exclusión:

[...] Los ciudadanos del proyecto político dominante son los burgueses *blancos, limpios, cultos*, practicantes de las normas de urbanidad, conservadores y por supuesto casados. [...] A los pobres había que obligarlos a comer, vivir, asearse, cambiar de prácticas políticas y casarse, para evitar la degeneración de la raza y la disolución moral de la nación. [...] Bogotá [...] se instituye, por acción de los sectores dominantes locales, como la ciudad donde se configuran las formas más acabadas de la producción simbólica sobre lo nacional, modelos para todo el resto del país. El bogotano de los sectores dominantes es el ciudadano de la República¹⁴.

Pero al lado de los rasgos positivos del ideal ciudadano, se desarrolló un mecanismo de desconfianza hacia lo urbano, hacia sus efectos nocivos y desmoralizadores, disolventes y antiestéticos. Los efectos de esta paradoja los veremos luego. Este proceso de reforma llegó a su clímax en la Conferencia de Directores de Educación Pública de 1935, cuando el gobierno dio por terminado el periodo de ensayo de los programas iniciado dos años antes, y éstos se oficializaron para los cuatro primeros años de la instrucción primaria, y es el caso decirlo, sin cambio alguno después de la fase de prueba. Pero este evento es su vez el inicio del fin, pues es también el inicio del proceso de partidización del debate, que identificó el programa de la Escuela Activa con el programa del partido liberal.

Con toda esta actividad reformista centrada en la capital se podría pensar que las escuelas primarias y los colegios de secundaria de educación pública de la ciudad fueron pioneros y modelo de las reformas orientadas por la *pedagogía activa*.

Pero lo que muestra la documentación del periodo es diferente. Con la excepción de las instituciones mencionadas en el campo de la formación de docentes

14 Para un estimulante análisis de las transformaciones socioeconómicas de Bogotá y su impacto en la conformación de identidades culturales, familiares, de clase social y de simbólicas burguesas, véase Urrego, 1997.

de todas las regiones del país y de sus escuelas anexas, la educación pública en Bogotá jugó un papel secundario en la implementación de las reformas activas. De una parte, como veremos, desde su fundación en 1914, la acción institucional del Gimnasio Moderno hacia la ciudad se centró en actividades de tipo filantrópico más que pedagógico. De otra parte, en los diversos momentos de experimentación regional de la pedagogía activa anteriores a 1935, Bogotá no estuvo entre las regiones que impulsaron dichos procesos.

Es así como las primeras reformas activas de alcance regional, emprendidas en Boyacá por Rafael Bernal Jiménez entre 1924 y 1930 con la creación de una Escuela Defensiva, encontraron eco en departamentos como Huila, Tolima, Antioquia, Magdalena, Santander, Nariño y Caldas, pero no fueron retomadas en la capital¹⁵.

De igual forma, la experimentación hecha entre 1933 y 1935 con los programas activos –oficializados en 1935– tuvo sus mayores desarrollos en Antioquia, Caldas, Cundinamarca y Boyacá. En Bogotá sólo se practicaron en algunos establecimientos (Arroyave, 1937: 20-21).

Los colegios privados y la apropiación de la Escuela Activa

Como ya se dijo, las escuelas de primaria y los colegios de bachillerato de carácter oficial de Bogotá no fueron pioneros en la aplicación y desarrollo de la Escuela Activa. Pero por lo menos en el periodo de experimentación anterior a 1935, algunas instituciones privadas de la ciudad –el Gimnasio Moderno y el Gimnasio Femenino– sí lo fueron.

El Gimnasio Moderno, fundado en 1914 en las afueras de Bogotá, fue la primera institución nacional que se organizó de manera integral bajo los preceptos de la Escuela Activa. Para los años treinta era considerado el modelo a imitar. En sus primeras décadas estuvieron vinculados a la institución algunos de los principales intelectuales modernos quienes impulsarían las reformas de la educación pública en los años veinte y treinta¹⁶. El renombre del Moderno como institución modelo de la pedagogía activa traspasó las fronteras; en Europa, Emilio Ferrière, uno de los pioneros del movimiento de la Escuela Activa escribió artículos elogiando la experiencia de la institución y por invitación de Nieto Caballero, Ovidio Decroly lo visitó en 1925.

15 La *Escuela Defensiva*, término acuñado por Ovidio Decroly fue una de las principales tendencias de reforma en el movimiento de la Escuela Activa en el país. Se fundamentaba en nociones raciales y se dirigía a la población más pobre. La Escuela Defensiva desarrolló un proyecto social de restauración moral y sanitaria de la población, articulando la escuela a su entorno por medio de una serie de instituciones de asistencia social, granjas, restaurantes, campañas cívicas, educación de adultos y de la familia.

16 Tomás Rueda Vargas, quien fuera rector entre 1918 y 1933 hizo parte de la Misión Pedagógica –la Misión Alemana– de 1925; José Vicente Huertas, médico del colegio, sería ministro de Educación entre 1927 y 1930; Julio Carrizosa Valenzuela, ministro de Educación entre 1931 y 1933, fue vicerrector del colegio.

Los gestores del Moderno fueron un grupo de amigos, representantes de una joven élite, quienes además de brindar una educación moderna, quisieron crear un colegio alejado de las pugnas partidistas, en el contexto educativo de una ciudad en que las opciones eran bastante limitadas: o se ingresaba a un colegio conservador o a uno liberal. La polarización partidista de la educación, luego de la Guerra de los Mil Días, llegaba al punto que el pasatiempo preferido de los estudiantes de la capital lo constituían las riñas a puño, piedra y garrote, entre alumnos de colegios liberales y conservadores (Nieto Caballero, s.f.: 142).

Entre los fundadores del colegio estaban dos de los más reconocidos escritores nacionales –José Eustasio Rivera y Tomás Rueda Vargas–; prósperos empresarios como Alberto Corradine y José María y Tomás Samper; Luis Cano y Gustavo y Hernando Santos, miembros de las familias dueñas de los dos principales diarios liberales; destacados intelectuales como Luis López de Mesa, Melitón Escobar, Raimundo Rivas y Luis Eduardo Nieto Caballero (Rueda Vargas, 1945: 142).

Ante la ausencia de maestros nacionales formados en los métodos de la Escuela Activa, los fundadores trajeron de España a los pedagogos Miguel Fornaguera y Pablo Vila, quienes fueron escogidos por Rafael Altamira, el más eminente pedagogo activo de ese país¹⁷. Igualmente, contrataron un grupo de maestros antioqueños escogidos por Pedro Pablo Betancourt, director de Instrucción Pública de Antioquia y uno de los principales pedagogos reformistas del país (Nieto Caballero, 1915: 346).

La iniciativa de crear el Gimnasio la tuvo Nieto Caballero luego de su retorno, en 1913, de un largo periodo de estudios en Europa y Estados Unidos, donde había entrado en contacto con los principales pedagogos activos como Dewey, Decroly, Ferrière y Claparède. El interés de Nieto por la pedagogía no provenía de su formación profesional –abogado–, sino de su experiencia como alumno de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y no quería que el dolor que había vivido como alumno fuese padecido por las nuevas generaciones (Nieto Caballero, 1923: 56). La intención de Nieto al retornar al país era la de colaborar con el gobierno conservador para desarrollar una reforma de la instrucción pública basada en las orientaciones de la Escuela Activa, mediante la creación de una escuela pública experimental a partir de la cual se formara a los maestros en los métodos activos. Con esta idea en mente, se entrevistó con el presidente de la República quien lo disuadió, recomendándole la creación de una institución privada por fuera de las restricciones de la esfera oficial (Nieto Caballero, s.f.: 35).

17 Pablo Vila, quien fue rector del colegio entre 1915 y 1918, había estudiado en el Instituto Rousseau de Ginebra con Claparède y Fornaguera era discípulo del pedagogo español Juan Bardina.

Además de la reforma de los métodos de enseñanza, en el proyecto el Gimnasio se priorizaron tres dimensiones de la pedagogía activa: la formación de un nuevo tipo de maestro, la creación de un ambiente de disciplina social basado en la confianza y la articulación de la institución con el contexto social y político. Para Nieto Caballero la clave de la reforma de la Escuela Activa y del futuro de la nación residía en el tipo de maestro que se formara. El maestro que buscaba formar el Moderno era un individuo humanizado, no autoritario, creativo, activo, culto, alegre y empático (Nieto Caballero, 1915: 343). Más que un experimentador científico como el que buscaba la vertiente experimentalista de la Escuela Activa, el maestro debía ser un artista, conocedor de las características de los alumnos y que colaborara con ellos, sin violentarlos ni llegar a dominarlos por completo (Nieto Caballero, 1918: 126).

Para el conocimiento de los alumnos, además de la práctica de los tests psicológicos y médicos, en la institución se desarrollaba una observación constante de los alumnos en el salón de clase, en los campos de juego, en la biblioteca, en los laboratorios y en las excursiones escolares (Nieto Caballero, s.f.: 92-93).

En cuanto a la disciplina, el Gimnasio buscaba transformar la concepción de la institución educativa como cárcel o templo por la de jardín, casa o pequeña sociedad. La disciplina debía ser el resultado de la confianza depositada en los alumnos así como de la autorregulación de éstos mediante el trabajo colectivo y la exteriorización de sus sentimientos. No es que desapareciera la autoridad del maestro, pero ésta era sometida a criterios de racionalidad. La dirección del maestro debía basarse en el conocimiento de lo que le interesaba a los alumnos. La autoridad no provenía del estatus mismo del maestro, sino era algo que debía conquistar, siendo justo, dando siempre buen ejemplo y examinando permanentemente su conducta y su labor docente (Nieto Caballero, 1966: 126 y s.f.: 105-107). Las formas disciplinarias del colegio estaban estrechamente ligadas a la formación para la convivencia democrática. Los principios democráticos de autogobierno, responsabilidad, libertad, justicia y respeto a la individualidad debían guiar las prácticas disciplinarias.

Finalmente, el Moderno hizo énfasis en la función social y política de la educación, en la resolución de los problemas inmediatos de la sociedad y el desarrollo de la responsabilidad social de los alumnos. Al articular formación moral y acción social, el colegio introdujo los criterios de validación de la moral de la pedagogía pragmatista de John Dewey, los cuales eran el progreso, el bienestar y la solidaridad social. El ideal era la formación de un ciudadano que se opusiera a toda costa a la intolerancia y la barbarie que el país había vivido en la Guerra de los Mil Días, para lo cual la formación debía centrarse en la convivencia pacífica y no en la educación partidista fundamentada en el odio hacia el oponente.

nente. A partir de este propósito, la acción del colegio hacia su entorno urbano, se centró más en acción social que en la pedagógica.

A partir del Gimnasio se crearon en Bogotá una serie de obras sociales como la Cruz Roja Juvenil y las Cajas Escolares destinadas a brindar vestido y alimentación a los niños pobres de las escuelas públicas (Nieto Caballero, 1966: 136, 148). Además de ser un colegio únicamente para varones, la principal diferencia del Gimnasio Moderno con los postulados del movimiento internacional de la Escuela Activa, el cual promulgaba la creación de escuelas laicas, residió en que se constituyó en una institución católica, como concesión a las resistencias eclesásticas. En 1928, y basado en los mismos principios pedagógicos e institucionales del Gimnasio Moderno, se creó el Gimnasio Femenino para mujeres de la élite.

El Femenino fue creado por un grupo de personas vinculadas al Gimnasio Moderno¹⁸, con la rectoría de doña Ana Restrepo del Corral. Su fundación obedeció a la demanda de los padres de familia vinculados al Moderno, de una educación similar para sus hijas. La nueva institución mantuvo estrechos vínculos institucionales, sociales y pedagógicos con el Moderno, al punto que Nieto Caballero consideraba al Femenino como la “hermana menor” del Moderno. Aunque el Femenino compartía con el Moderno los principios de la Escuela Activa, diferenciaba claramente la función para la cual habría que preparar a las alumnas. Como lo señaló Nieto Caballero, a los hombres habría que prepararlos como ciudadanos activos, mientras que las mujeres debían ser formadas para cumplir con su función como madres y creadoras de la vida familiar, como damas hogareñas y compañeras y colaboradoras del hombre. Como concesión a la vida moderna también debían ser preparadas para seguir una carrera si esa era su inclinación, pero sin abandonar nunca su función primordial en el seno de la vida familiar. En este sentido, el énfasis estaba en la formación moral, espiritual y filantrópica de la mujer, al considerarse que estas dimensiones definían la esencia de la feminidad (Nieto Caballero, 1966: 343-349).

Muchos intelectuales de la época mencionan también a la Escuela Ricaurte, institución laica y privada, como una de las primeras instituciones organizadas a partir de la pedagogía activa. La Escuela es sin embargo, muestra de los “híbridos” a que dieron lugar las condiciones locales de apropiación de esta pedagogía: fundada en 1914 por un sacerdote, Luis Gómez de Brigard, apoyado por el reformador Felipe Lleras y otros profesores del Gimnasio Moderno, pero también por profesores militares, se transformó en 1922 en un internado campestre para seguir la nueva

18 Entre los fundadores del Femenino estaban Agustín Nieto Caballero, su esposa, Adelaida Cano de Nieto Caballero, Inés Samper de Durana, Paulina Nieto de Cano, Saturia García de Samper, Carolina Mariño de Muñoz, Isabel Reyes de López, Camilo Sáenz Obregón, Miguel López Pumarejo, Jorge Durana, Alberto Uribe García-Herreros, Rafael Escallón, Fernando Salazar y Jorge Triana.

tendencia educativa: educar en el campo, bajo el sol y el aire [...] los muchachos que allá vayan [...] apartados como monjes de este escenario [urbano] donde obran las bajas pasiones, podrán hacer de su espíritu [...] una obra de arte¹⁹”.

Bogotá: centro nacional de la formación de docentes

Fue una institución católica que funcionaba en Bogotá, la Escuela Normal Central de Instructores de los Hermanos Cristianos, regida por éstos entre 1908 y 1935, año en que fue cerrada por el gobierno liberal, la que adoptó con mayor entusiasmo, aunque selectivamente, desde inicios de los años veinte las prácticas de la Escuela Activa. En la Normal Central se apropiaron las prácticas experimentales del examen escolar y los métodos activos de enseñanza (*Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso*, 1930: 151).

En 1927 se crea en Bogotá el Instituto Pedagógico de Señoritas, que sería el primer proyecto estatal de unificación de la formación del magisterio en el país bajo un régimen laico y el control directo del gobierno central. El Instituto, bajo la dirección de la pedagoga alemana Franziska Radke introdujo el conjunto de conceptos y prácticas de la Escuela Activa; la psicología experimental, la higiene escolar, los exámenes escolares, y la experimentación con los métodos activos. Entre 1932 y 1936 se aplicó tanto para la formación de docentes como en la escuela anexa, el método de la Escuela del Trabajo del pedagogo activo alemán Kerschensteiner (Radke, 1936: 5). El Instituto, que para 1928 había adquirido un carácter verdaderamente nacional, al contar con alumnas de la mayoría de los departamentos del país e inclusive de Ecuador, se convirtió en institución experimental, cuyas innovaciones reorientaron la legislación pública para la formación del magisterio nacional (MEN, 1932: 71).

A pesar de la apropiación de elementos de la Escuela Activa, tanto en la Normal Central como en el Instituto Pedagógico para Señoritas, permanecieron elementos de la antigua formación normalista: su carácter confesional, los fines religiosos de la educación, así como el encierro y la vigilancia minuciosa de los alumnos. En cuanto a los métodos de enseñanza se presenta un sincretismo entre lo clásico y lo activo, característico de las instituciones de docentes a nivel nacional en este periodo de transición, en el cual se mezclan los métodos clásicos basados en la palabra del maestro y las lecciones de cosas pestalozzianas con los centros de interés de la pedagogía de Ovidio Decroly.

19 Como señala José Camacho Carrero en el artículo “El Internado Campestre de la Escuela Ricaurte”, publicado en la revista *Universidad*, dirigida por Germán Arciniegas, Vol. I (19), noviembre, 1921: 327-328. Disponemos de noticias fragmentarias sobre otros colegios privados inspirados en el movimiento activo, desde 1927: el Instituto Montessoriano, fundado por Sofía Quijano de Ayram. Véase En pos de un ideal. Excursiones llevadas a cabo por la doctora Quijano y algunas alumnas del Instituto Montessoriano, (1939).

Además de las transformaciones en las instituciones de formación de docentes de Bogotá, junto con Tunja y Medellín, fue centro de formación del magisterio en ejercicio en las nuevas prácticas de la Escuela Activa. En 1930 se crearon en el Instituto Pedagógico de Señoritas los cursos complementarios para maestras graduadas de Bogotá, para la formación de profesoras de secundaria, de inspectoras escolares y directivas de la educación pública (Radke, 1936: 18).

De otra parte, en el año de 1933, el Ministerio de Educación Nacional llevó a cabo en las instalaciones del Gimnasio Moderno el primer Curso de Información Pedagógica para formar a los mejores maestros del país, seleccionados por los departamentos, para que lideraran el proceso de reforma educativa y pedagógica a nivel nacional (Socarrás, 1987: 22-23).

En el proceso de reformas activas, en 1933 y bajo la rectoría de Rafael Bernal Jiménez se creó la Facultad de Ciencias de la Educación para varones como parte de la Universidad Nacional, la cual contó con dos especializaciones: Pedagogía y Ciencias Históricas y Geográficas. El objetivo de la facultad era la preparación de los directivos de las escuelas normales, del profesorado de los colegios de secundaria y las normales, de los inspectores escolares y de los maestros de las escuelas anexas, como se reseña en las “noticias” de la revista *Educación* (1933, (4): 199).

En 1935, como parte del proceso de centralización y unificación de la formación de maestros y directivos de la educación pública se fusionaron las tres facultades de educación existentes –la de varones de Bogotá, la de mujeres del Instituto Pedagógico y la de Boyacá– en la facultad de la Nacional que se convirtió en la primera institución mixta para la formación del magisterio en el país (Nieto Caballero, 1935: 648). La Facultad de Educación, que contó entre sus profesores con algunos de los principales exponentes de la pedagogía activa en el país, constituyó una clara ruptura en el proceso de reforma de la formación de maestros²⁰. La facultad desechó la exigencia de que los alumnos fueran católicos y contaran con la certificación de fe de la Iglesia, abolió el régimen de internado que prevalecía en las demás instituciones de formación de docentes, erigió un nuevo modelo de formación firmemente anclado en los preceptos modernos de responsabilidad individual y disciplina de confianza y, finalmente, transformó el antiguo modelo de obediencia y sumisión a la autoridad por el de una participación directa de los estudiantes en la vida institucional. De otra parte, con la introducción del estudio de la sociología y la etnología, debilitó los discursos racistas sobre la población colombiana e inició la construcción de un discurso más moderno sobre la cultura nacional.

20 La mayoría de los profesores de la facultad también estaban vinculados al Gimnasio Moderno. Entre sus profesores estaban: Agustín Nieto Caballero, Gabriel Anzola, Venancio Rueda, Daniel Samper Ortega, Luis Jorge Tejeiro, Gustavo Uribe, Luis López de Mesa, Manuel Huertas, Julio Carrizosa Valenzuela, Eliseo Arango y Tomás Rueda Vargas.

En cuanto a su relación con la ciudad, cabe resaltar que la facultad, a diferencia de la mayoría de las instituciones que hemos mencionado, estableció vínculos claros con su entorno urbano. Programó excursiones escolares, no a apartados lugares rurales, sino a diversas instituciones educativas, carcelarias y médicas de la ciudad²¹.

Una de las primeras medidas tomadas por el primer gobierno de López Pumarejo en 1936, como parte del proceso de intensificación de la centralización de las instituciones de educación pública, fue el cambio de nombre de la Facultad de Ciencias de la Educación por el de Escuela Normal Superior y su traslado de la Universidad Nacional al Ministerio de Educación, bajo la supervisión inmediata del gobierno central. La Normal Superior, que inició labores con las secciones de pedagogía e historia bajo la dirección de Aurelio Tobón, mantuvo los mismos objetivos de la facultad. Tobón sería reemplazado en 1937 por José Francisco Socarrás, quién la dirigiría hasta 1944, año en que pasó a ser dirigida por Guillermo Nanneti (Socarrás, 1987: 28).

Bajo los gobiernos liberales, la Normal Superior se convertiría en la institución por excelencia en el proceso de modernización, pluralización e internacionalización del saber en el país. Con la vinculación de intelectuales colombianos en contacto con los últimos avances científicos, así como de asilados republicanos españoles y de alemanes que huían del nazismo, en la Normal se introdujeron los últimos avances del saber, incluyendo la etnología, el marxismo, el psicoanálisis y la pedagogía activa de Dewey²².

La Escuela Normal funcionó inicialmente con las especialidades de Ciencias Sociales, Filología e Idiomas, Ciencias Biológicas y Química, Física y Matemáticas. En la Normal se intensificó el proceso de instrumentalización de la pedagogía que se había iniciado en la Facultad de Educación, con el resultado que este saber se vio progresivamente reducido a un conjunto de técnicas de enseñanza y se le escindió de sus fundamentos conceptuales (Socarrás, 1987: 33). Los programas de su escuela anexa se organizaron de acuerdo con los elementos centrales de la pedagogía activa de John Dewey: la disciplina escolar como resultado del trabajo escolar colectivo y las prácticas del sistema de proyectos (Cano, 1939: 238). En la Normal Superior se introdujeron una serie de concepciones filosóficas y sociales que habían sido excluidas de las instituciones

21 Entre las instituciones que visitaban los estudiantes en la ciudad están: la Granja Agrícola Experimental de La Picota, el Anfiteatro y el Laboratorio de Fisiología de la Facultad de Medicina, las Colonias de Sibate, el Gimnasio Femenino, el Panóptico de Bogotá, la Casa Correccional de Menores de Paiba, y las escuelas oficiales de la ciudad (Ministerio de Educación Nacional, 1934: 63).

22 Entre sus profesores extranjeros, la Normal contó con Paul Rivet, Luis de Zulueta, Pablo Vila, Mercedes Rodrigo, Fritz Karsen, Justus Wolfran Schottelius, Pedro Urbano González de la Calle, Francisco Vera, Manuel Ussano, Francisco Cirre, José de Recasens, Kurt Freudenthal, Rudolf Hommes y Gerhard Masur.

de formación de docentes en el país y se iniciaron, por primera vez, procesos sistemáticos de desarrollo del conocimiento sobre el contexto y los problemas nacionales, especialmente en el campo de la antropología y la psicología. La creación del Instituto de Psicología Experimental y de los cursos de orientación profesional le dio un nuevo impulso a las investigaciones sobre la psicología del escolar colombiano. De otra parte, la Normal desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de las ciencias sociales en el país, que liberó la mirada hacia el pueblo de la camisa de fuerza biológica, médica y racial, con poco sustento empírico y mucho de imaginario racista. En la Normal se introdujeron las metodologías científicas de las ciencias sociales y se formó el primer grupo de investigadores rigurosos sobre la sociedad colombiana. Con la creación en 1941 del Instituto Etnológico Nacional, bajo la dirección del profesor Paul Rivet, se estableció la carrera de Antropología en el país.

Escuela Activa y ciudad

Una paradoja atravesó el “proyecto activo” desde el comienzo: ninguna de las dos vertientes de la pedagogía activa apropiadas en el país durante la primera mitad del siglo, ni la de fundamento médico y biológico de Ovidio Decroly²³ ni la de carácter social de John Dewey²⁴, abordaron claramente la especificidad de una formación e instrucción en contextos urbanos. El *naturalismo pedagógico* de la primera –si bien claramente lejano al naturalismo romántico de un Rousseau– asumía la necesidad de una educación inserta en el mundo rural por razones de salud, de moral y de un conocimiento fundamentado en los fenómenos de la naturaleza. De salud, ya que el desenvolvimiento del alumno en un medio tradicional, tranquilo, predecible, laborioso y ambientalmente puro, era considerado ideal para un desarrollo físico y mental equilibrado. De la moral, ya que estaría lejos de los focos perturbadores de la sociedad moderna, tales como el cine pecaminoso y la vida artificialmente entusiasta y alegre del hedonismo citadino.

La pedagogía de Dewey, aunque menos pastoril que la del médico belga, tampoco abordó directamente el tema de una educación para la vida en la ciudad, a pesar de su fundamento pragmático y urbano (la Escuela Laboratorio creada por Dewey para la experimentación de sus ideas pedagógicas estaba situada en la Universidad de Chicago, en una zona urbana de esa ciudad). Pero hay que

23 Ovide Decroly (1871-1932) fue uno de los precursores y principales exponentes de la Escuela Activa europea; era doctor en medicina con especialidad en enfermedades nerviosas, pero conocido fundamentalmente por sus trabajos en psicología y pedagogía. En 1901 fundó en Bruselas el Instituto de Enseñanza Especial para niños retrasados y anormales, y en 1907 la Escuela para la Vida y por la Vida para niños normales, inspirada en sus experiencias en el Instituto.

24 John Dewey (1859-1952), junto con Charles Peirce y William James, fue uno de los pioneros del pragmatismo como escuela filosófica y es considerado por muchos como el principal filósofo norteamericano. Igualmente realizó importantes aportes a la psicología moderna. Fue el más moderno de los pedagogos activos. Dirigió el Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía de la Universidad de Chicago.

señalar que la pedagogía de Dewey, a diferencia de la de Decroly, tenía como objetivo formar un ciudadano moderno y democrático, que lograra aportar a sociedades complejas y plurales en momentos de rápido cambio social.

El hecho es que en el país las políticas educativas de los gobiernos, durante la primera mitad del siglo, privilegiaron el estudio y la transformación de la cultura rural y son contadísimas las referencias sobre la relación entre reforma activa y contexto urbano. Las reformas activas del nivel nacional de las décadas de los treinta y los cuarenta tenían mucho más claro el objetivo de democratizar y modernizar la vida rural y de controlar la migración hacia las ciudades por medio de una educación de mayor pertinencia al contexto del campesinado, que el de especificar una educación para la vida citadina.

Mientras que abundan las reflexiones de maestros, inspectores y pedagogos en torno a la difícil transformación de la cultura tradicional y católica del campesinado y de las resistencias de éstos y los párrocos a las reformas activas, parecería como si la Escuela Activa se hubiera insertado sin mayores problemas en las grandes ciudades.

Dudamos que esto fuese así; una hipótesis más plausible acerca de este silencio es que los reformadores activos subestimaron el grado de “modernidad” de la población pobre –la cual mayoritariamente asistía a las instituciones oficiales de las ciudades– y desconfiaban del contexto urbano. La desconfianza hacia las ciudades –que llegaba al extremo de declarar que sus calles representaban un veneno moral para la infancia (Bejarano, 1929: 49-50)– iba de la mano de una clara idealización de la vida rural.

Durante toda la primera mitad del siglo es recurrente el énfasis de intelectuales y funcionarios en que el medio ideal para las nuevas instituciones activas era el campo y no la ciudad²⁵. Es así como para Rafael Bernal Jiménez, el campesino, a pesar de su ignorancia, sería hospitalario, agradecido, leal y *bueno*. Para Bernal estas virtudes desaparecerían en las ciudades, donde predominarían los peores vicios: la hostilidad, la prostitución, el crimen, la ambición desmedida y la lujuria. Entre los principales factores que explicarían lo que Bernal llamó la *perversión ciudadana*, estaba la influencia del cine y la radio, los cuales iniciarían a los ciudadanos en una vida amoral, llena de pasiones, intrigas y delitos²⁶.

25 Un ejemplo de esto lo constituye la *Memoria del ministro de Educación al Congreso de la República* en 1927, en la cual señala que el ideal sería que las escuelas activas funcionaran por fuera de la ciudad, ya que estas escuelas “al aire libre”, permitirían un desarrollo natural saludable de los alumnos y que éstos pudieran estudiar de manera directa los fenómenos naturales y realizar trabajos agrícolas prácticos.

26 Bernal Jiménez, 1949: 314-316. Para un análisis de la relación ciudad-educación en el país y del impacto de la radio y la televisión, véase Álvarez, 1997.

Se desconfiaba también del proceso de formación de individuos autónomos que generaba la cultura urbana, así como de la descomposición moral que consideraban parte de la vida de las ciudades: el abandono de las prácticas católicas, el debilitamiento de los lazos familiares, y la aparición de los niños y jóvenes sin hogar, los “hijos del viento” o gamines como ya se les denominaba. Estos niños de la calle representaban un peligro moral doble: de una parte, tendían a convertirse en delincuentes, y de otra, ya fuese por las limosnas que recibían o por las ventas callejeras, lograban rápidamente la independencia económica, liberándose de la autoridad paterna y desarrollando una actitud de rebeldía ante las normas sociales (Bejarano, 1929: 55-56).

A nuestro juicio, en esta desconfianza hacia el medio urbano reside una de las mayores paradojas y limitaciones del movimiento de la Escuela Activa en el país. De una parte, dicha desconfianza rompía con uno de los principios fundamentales de la pedagogía activa: el establecimiento por parte de la institución educativa de una relación estrecha con su contexto inmediato para que éste se convirtiera en fuente de observación e intervención por parte del docente y el alumno. De otra parte, al privilegiar que las escuelas urbanas se ubicaran en zonas rurales cercanas a las ciudades, se debilitó el proceso de socialización del alumno en culturas complejas y plurales, desaprovechando así las posibilidades de formación ciudadana, intelectual y cultural que ya brindaban ciudades como Bogotá, con sus museos, teatros, parques, tranvías, servicios públicos, barrios e instituciones sociales, económicas y políticas²⁷.

No es aventurado plantear entonces que el movimiento de la Escuela Activa en el país no sólo no preparó a la población rural para una probable migración a las ciudades, sino que tampoco fortaleció los lazos de la población urbana con su ciudad. Pero paradójicamente, el despliegue de los saberes modernos sobre la población concomitantes a la pedagogía activa –saberes médicos experimentales en la primera fase, saberes sociales en la segunda– sí tuvieron un gran impacto en la transformación global de los modos de gestión de la población colombiana, en particular de la población trabajadora y de los pobres, hacia el nuevo país urbano.

Hay que decir que no hubo una corriente unitaria de Escuela Activa, y esto por el tipo de saberes apropiados, el objetivo estratégico que se pretendía y las condiciones regionales, institucionales y políticas en que se dio su conversión en política educativa pública. Es así como hemos identificado cuatro tendencias, opciones o estrategias a la vez articuladas y diferenciadas y que dieron lugar a diferentes tipos de institucionalizaciones. Una tendencia privilegió la finalidad

27 Para un inventario del desarrollo de Bogotá en la primera mitad del siglo, véase Urrego, 1997, especialmente el capítulo 2, sobre Industrialización y urbanización en Bogotá, 1890-1930, en las páginas 67 a 117. Véase también Saldarriaga, 1988: 7-25; Saldarriaga, 1993: 25-34.

biológica de moralización y “defensa de la raza”, y pensó la escuela como un centro de asistencia médica e higiénica a la infancia y a la familia; otra, se centró en el examen y el estudio experimental de las anormalidades psíquicas y físicas y desarrolló prácticas de clasificación escolar y orientación profesional. Una tercera, representada por el Gimnasio Moderno e instituciones afines, enfatizó en la reforma de los métodos pedagógicos, y en una definición de la escuela como institución de formación social. Una cuarta, desarrollando esta última, se propuso acentuar la función de “democratización de la cultura”, en especial en la vida rural y para la participación de las masas en la vida política (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997). Pero en su conjunto, esta tensión entre un ideal de formación de un *hombre moderno* y la desconfianza en lo urbano como fuente de *mal*, que planteamos aquí a título de hipótesis a profundizar, permaneció como una tarea inconclusa heredada por los actuales responsables de trabajar las relaciones entre escuela, pedagogía y ciudad.

Referencias bibliográficas

Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Públicas al Congreso de 1923. (1923). Bogotá: Imprenta Nacional.

Memoria del ministro de Educación al Congreso de 1927. (1927). Bogotá: Imprenta Nacional.

Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1930. (1930). Bogotá: Imprenta Nacional.

Noticias. (1933). *Educación*, año 1 (4), 199.

En pos de un ideal, Excursiones llevadas a cabo por la doctora Quijano y algunas alumnas del Instituto Montessoriano. (1939). Bogotá: Talleres Gráficos Mundo al Día.

Memoria del ministro al Congreso de 1940 (Vol. 1). (1940). Bogotá: Imprenta Nacional.

AA. VV. (1928). *Los problemas de la raza en Colombia.* Bogotá: El Espectador. Biblioteca Cultura Vol. 2.

Álvarez, A. (1997). Ciudad, educación y escuela en la historia. *Educación y Ciudad.* Bogotá, IDEP.

- Arroyave, J. C. (1937). *Educación y realidad*. Bogotá.
- Barbosa, F. J. (Ed.). (1926). *La gran excursión escolar de 1925. Sus antecedentes y desarrollo*. Bogotá: Manrique.
- Bejarano, J. (1929). *La delincuencia infantil en Colombia y la profilaxis del crimen, conferencia dictada en el Teatro Municipal de Bogotá a beneficio de la Cruz Roja*. Bogotá: Minerva.
- Bernal Jiménez, R. (1933). Educación. *Educación*, año 1 (1), 4.
- Bernal Jiménez, R. (1949). *Cultura de contrastes. En La Educación, he ahí el problema*. Bogotá: Prensas del Ministerio de Educación Nacional.
- Borda Tanco, A. (1917). Higiene escolar y edificios para las escuelas. En *Segundo Congreso Médico Nacional de 1913*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.
- Cano, A. (1939). Apuntes sobre la organización de la Escuela Luis López de Mesa. (MEN, Ed.) *Revista del Maestro*, 1 (8), 238.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957, una historia social, económica y política*. Bogotá: Cerec.
- Jiménez López, M. (1916). La enseñanza teórica y la enseñanza práctica. *Cultura*, III (13).
- Jiménez López, M. (1917). La formación de la personalidad, base de la educación. *Cultura*, IV, año 2.
- Lleras Acosta, C. P. (s.f.). El excursionismo y la educación física, intelectual y mora. En *La gran excursión escolar*.
- Ministerio de Educación Nacional . (1936). Editorial. *Revista del Maestro*, 1 (1).
- Ministerio de Educación Nacional. (1932). *Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, pensum-programa y reglamento del instituto*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1934). *Reglamento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Nieto Caballero, A. (1915). La Escuela Normal de Instructores. *Cultura*, I (5).
- _____. (1918). En el Gimnasio Moderno. *Cultura*, III, año 3.
- _____. (1923). Nuestra Bandera. En *Palabras a la juventud*. Bogotá: Editorial ABC.
- _____. (1935). La educación primaria y las escuelas normales. *Educación*, año 3 (28-29), 648.
- _____. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Antares.
- _____. (s.f.). Palabras de don Agustín Nieto Caballero en el cincuentenario del Gimnasio. En *Escuela Activa. Selección de textos*. Bogotá: Presencia.
- _____. (s.f.). Una escuela. En *Escuela Activa. Selección de textos*. Bogotá: Presencia.
- Radke, F. (1936). *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, desde 1927 hasta 1935*. Bogotá: El Gráfico.
- Restrepo Mejía, M. (1930). *Pedagogía de Párvulos, Exposición de la enseñanza activa*. Bogotá: Cromos.
- Rico, E. (1964). Las vicisitudes del psicoanalista Rosselli. *Tribuna Médica*, IV (156).
- Rosselli, H. (1968). *Historia de la psiquiatría en Colombia* (Vol. 1). Bogotá: Horizontes.
- Rueda Vargas, T. (1945). *El Gimnasio Moderno*. Usaquén: Editorial San Juan Eudes.
- Sáenz, O., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 1 y 2). Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (enero-diciembre de 1988). Bogotá bajo la Regeneración, notas sobre moral, religión y espacio urbano. (Pontificia Universidad Javeriana Departamento de Historia, Ed.) *Boletín de Historia*, 5 (9-10), 7-25.

Saldarriaga, O. (enero- junio de 1993). Católicos o ciudadanos, gobierno parroquial en Bogotá, 1775-1875. (Pontificia Universidad Javeriana, Ed.) *Universitas Humanística*, año xxii (37): 25-34.

Socarrás, J. F. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. Tunja: Ediciones la Rana y el Águila.

Uribe, A. J. (Ed.). (1919). *El Primer Congreso Pedagógico Nacional (1917), su historia y sus principales trabajos*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Urrego, M. Á. (1997). *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá, 1880-1930*. Bogotá: Ariel, Universidad Central.

Zambrano, F. (1988). *Historia de Bogotá, siglo xx* (Vol. 3). Bogotá: Misión Colombia, Villegas Editores.