

DON AGUSTÍN NIETO CABALLERO ANDANTE DE LA EDUCACIÓN

*Ángel Marcel (Pompilio Iriarte Cadena)¹
Gimnasio Moderno, Colombia*

RESUMEN

Entre los pocos maestros inolvidables del autor figura don Agustín Nieto Caballero, un ilustre educador bogotano que, a partir de las teorías psicológicas, pedagógicas y filosóficas de John Dewey, Ovide Decroly, María Montessori y Henri Bergson, instituyó en Colombia la Escuela Nueva, y fundó con otros colombianos no menos notables, en 1914, el Gimnasio Moderno que tanta influencia ha tenido en el desarrollo educativo del país y de América Latina. El presente artículo, a la vez que destaca el aporte de Nieto Caballero a la luz de las ideas fundamentales de sus mentores, rinde homenaje al Maestro que hizo posible una audaz renovación de la educación colombiana.

PALABRAS CLAVES: Escuela nueva, Magisterio, Maestro, Rigidez risible, Despertar de emociones.

ABSTRACT DON AGUSTIN NIETO THE ERRANT KNIGHT IN EDUCATION

Among the author's few unforgettable masters of education, Don Agustín Nieto Caballero stands out as an illustrious professor from Bogotá who, starting from psychological, pedagogical and philosophical theories by John Dewey, Ovide Decroly, María Montessori, and Henri Bergson, officialized "Escuela Nueva" in Colombia; and together with other eminent masters of education, founded "Gimnasio Moderno" in 1914, an institution which has exercised great influence in the development of education in the country and Latin America as well. This article, while highlighting Nieto Caballero's contribution by the light of his mentors' main ideas, also honor the Master who made possible a bold renovation in Colombia education.

¹ÁNGEL MARCEL. Nombre literario de Pompilio Iriarte Cadena (Neiva, 1945), profesor, escritor y poeta colombiano, autor de los poemarios *Una pausa total* (1980), *Trasgresión y anacronismo* (1990) y *Obra poética* (1997), además de 9 libros de texto para la enseñanza del español y la literatura. Por su trabajo poético mereció en 1988 la primera mención de honor en el Primer concurso hispanoamericano de poesía "Octavio Paz"; en 1989 el Primer premio nacional de poesía "Alfaro real", de la Universidad del Valle, y en 1991 el Premio nacional de poesía "Carlos Castro Saavedra". Actualmente, es profesor de literatura en el Gimnasio Moderno y Director del Departamento de Humanidades del Politécnico Genaro Lombiano, Institución universitaria, de Bogotá.

KEY WORDS: Escuela nueva, Teachers, Teacher, Laughable rigidity, Awakeness of emotions.

*Nada sabes, mi niño, del modelo
que los nombres proponen. Nada sabes,
Nada sabes, mi niño, del modelo
del viaje riguroso de las aves
cuando su canto intentas y su vuelo.*

*Nada sabes del mundo paralelo
y, sin embargo, intuyes bien las claves;
con alas de papel haces tus naves
y con la luna llena un caramelo.*

*Buques que vuelan, lunas de confite,
mi niño hecho de juegos, hasta el punto
que nada digo en serio si te nombro,
pues las letras contemplas y el convite,
el orden y el desorden, todo junto,
con redondez insólita de asombro².*

INTRODUCCIÓN

He tenido en mi vida muchos profesores y pocos maestros. A los primeros los he olvidado casi por completo. A los segundos los recuerdo como recordamos a Ulises, Antígona, Hamlet y Otello, don Quijote y Sancho, el padre Brown, Gregory Samsa, Gustavo Von Aschenbach, el señor Meursault, Funes el memorioso y William de Baskerville, entre tantos otros personajes de las grandes obras literarias que nos dejaron —cada uno de ellos a su modo, como si de una epifanía o de un feliz advenimiento se tratara— una visión perdurable de la condición humana. A don Agustín Nieto lo recuerdo como a una especie de Alonso Quijano, el bueno, el caballero andante de la educación.

Aunque nunca recibí una clase formal de don Agustín (lo conocí el 20 de septiembre de 1972, un día antes de ingresar al Gimnasio Moderno como profesor de Español), veo en él a uno de mis maestros decisivos junto a maestros también inolvidables aunque menos famosos, como don Aquilino Pérez, quien me enseñó a leer a derechas mientras cursaba el 4° año de bachillerato —en el sistema de hoy, noveno grado—; el doctor Otto Ricardo Torres, mi orientador en los secretos del oficio poético y literario durante mis primeros semestres de universidad, y el doctor Ernesto Bein, mi maestro de vida, alemán de cultura universal, profesor del Gimnasio a partir de 1937; luego su vicerrector desde 1948 hasta el fallecimiento de don Agustín veintisiete años después, y finalmente, rector del colegio desde ese momento hasta su propia muerte en 1980.

² MARCEL, Ángel. (1990). *Trasgresión y anacronismo*, Gimnasio Moderno, Bogotá, p. 34.

Motivos para recordar a quienes me enseñaron a leer y a escribir, así como a quien "me alumbró y adestró en la carrera de vivir" –como dice Lazarillo de Tormes de su maestro ciego- tengo bastantes y de mucho peso, más ellos se escapan del alcance y propósito del presente artículo. En éste, sólo quiero poner de manifiesto por qué recuerdo a don Agustín como a uno de mis grandes maestros.

LOS MAESTROS DEL MAESTRO

No tuvo nunca don Agustín la pretensión de haber inventado nada nuevo en pedagogía:

*"Como ningún prurito de originalidad nos ha estorbado, hemos declarado en todas partes que no somos inventores de ningún nuevo sistema. Tampoco se nos ha ocurrido patentar un nuevo material didáctico. Hemos adaptado lo que ha venido a nuestro conocimiento, y, ensayando con una y otra idea, hemos concluido por abandonar o atemperar las unas, y por conservar como fuente viva de inspiración las otras"*¹.

Se ha insistido bastante en la influencia que ejercieron John Dewey (1859-1952), Ovidio Decroly (1871-1932) y María Montessori (1870-1952) en el pensamiento de Agustín Nieto Caballero y en el quehacer pedagógico del Gimnasio. Al primero le debe, como sabemos, su sentido pragmático, y la idea de que los datos de la experiencia no son "dados" sino "tomados" con un propósito. También, que las ideas son "planes de acción", y que el pensamiento es uno de los modos de interacción entre la persona humana y el mundo, en el ámbito de una cultura específica.

Del segundo aprendió el método didáctico para conducir los intereses y el deseo de actividad del niño hacia la exploración de su entorno natural y social.

Ovidio Decroly (...), médico y educador belga, y autor de *Hechos de psicología individual y de psicología experimental* (1908), *Función de Globalización* (1923) y *Desarrollo del lenguaje* (1930), entre otras obras, por invitación de don Agustín Nieto Caballero, realizó a partir de agosto de 1925, una visita a Colombia y, en particular, al Gimnasio Moderno, que se prolongó durante tres meses.

Durante este tiempo, en un ambiente de trabajo casi familiar en el que la nota dominante fue la sencillez en el lenguaje sin desmedro del rigor ni de la precisión científica que distinguían al sabio europeo, don Ovidio desarrolló con los maestros del Gimnasio y de otras instituciones educativas de Colombia temas tan importantes como *el problema de la educación*, *la Necesidad de conocer al niño*, *Breves consideraciones acerca del niño*, *El desarrollo del niño*, *Mecanismo espiritual del niño* y *La medida de las capacidades*.

Tanto influyeron sus ideas y puntos de vista sobre lectura global y centros de interés, siempre en perfecto acuerdo con las necesidades naturales y sociales de los educandos, que el Gimnasio Moderno fue la primera institución de Suramérica que

¹ NIETO CABALLERO, Agustín. (1993). *Una escuela*, Editorial Presencia, 2ª edición, Bogotá, p. 148.

adoptó su teoría. Desde entonces y hasta hoy, una de las secciones del Moderno lleva su nombre, como otra honra la memoria de María Montessori, insigne pedagoga italiana quien, a partir de un profundo conocimiento del desarrollo del niño, que primero se interesa en lo individual y luego en lo social, fundó un sistema de enseñanza basado en la educación de los sentidos y en el juego⁴.

De María Montessori tomó don Agustín el método pedagógico preescolar que lleva su nombre, basado en la libre espontaneidad del niño para elegir sus trabajos, de manera que el maestro o la maestra sólo actúan como coordinadores y orientadores de la actividad didáctica. Se pretende, según la educadora italiana, despertar en el infante la propia iniciativa y el libre desarrollo de sus facultades.

De estas tres influencias magistrales –John Dewey, Ovidio Decroly y María Montessori– nace en perfecta simbiosis la Escuela Nueva, y con ella el Gimnasio Moderno en 1914. No hace falta decir que en la Colombia parroquial de aquel entonces, pacata y tradicionalista, conservadora y clerical, en la que dominaba una enseñanza –si es que tal nombre puede dársele– basada en la coerción, la obediencia ciega, la aceptación sin derecho a réplica de “verdades” estatuidas, ya fuesen “científicas” o religiosas, filosóficas o sociales, así como en la repetición mecánica de las lecciones, más no en la creatividad, en la disciplina de confianza y menos aún en el hecho elemental de que es el alumno y no el profesor el sujeto del aprendizaje, el proyecto de don Agustín tuvo ribetes revolucionarios.

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 nuestros pasos: 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. La vigorización de las fuerzas más útiles al hombre se favorece allí por todos los medios posibles.

Escuela activa se le llama, pensando más en la actividad constructiva del mundo espiritual que en la actividad puramente exterior, mas todo lo que tenga de educativo el movimiento físico, encuentra su campo natural allí también.

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. 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.

⁴ IRIARTE CADENA, Pompilio. (2001): “Ni miedo ni esperanza”, en la Revista *EL Aguilucho*, No. 2, diciembre, Gimnasio Moderno, Bogotá, p. 35.

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 infancia⁴.

A propósito, muchos años después, Ernesto Sábato, en su luminoso *Ensayo sobre la educación en América Latina*, nos advierte:

Y no pretender enseñarlo todo, enseñar pocos episodios y problemas desencadenantes, estructurales, y pocos libros, pero leídos con pasión, única manera de vivir algo que, si no, es un cementerio de palabras. Porque el seudo enciclopedismo está siempre unido a la enseñanza libresco, que es una de las formas de la muerte. ¿Acaso no hubo cultura antes de la invención de Gutenberg? La cultura no sólo se transmite por los libros: se transmite a través de todas las actividades del hombre, desde la conversación hasta los viajes, oyendo música y hasta comiendo. En el *Hyperion*, de Longfellow, leemos que "una simple conversación mientras se come con un sabio es mejor que diez años de mero estudio libresco". Y dice "wise", es decir "sabio", en el sentido en que a veces lo es un campesino iletrado, en el sentido en que los franceses dicen "sage", para no confundir con ese "savant" que no puede hablarnos sino de silicatos o resistencia de materiales. La sabiduría es algo diferente, sirve para convivir mejor con los que nos rodean, para atender a sus razones, para resistir en la desgracia y tener mesura en el triunfo, para saber qué hacer con el mundo cuando los "savants" lo hayan conquistado, y en fin para saber envejecer y aceptar la muerte con grandeza. Para nada de eso sirven las isotermas y logaritmos, cuyo valor en el dominio de la naturaleza es indudable y necesario: la verdadera educación tendrá que hacerse no sólo para lograr la eficacia técnica -indispensable- sino también para formar hombres integrales. Me estoy refiriendo a la enseñanza primaria y secundaria, no a la especializada que inevitablemente deben impartir las facultades. Estoy hablando de esa educación que debería recibir el ser humano en sus etapas iniciales, cuando su espíritu es más frágil, ese instante que para siempre decide lo que a va a ser: si mezquino o generoso, si cobarde o valiente, si irresponsable o responsable, si lobo del hombre o capaz de acciones comunitarias. Problemas morales, o en todos casos espirituales; pero también y en definitiva prácticos, pues el desarrollo de una nación necesita en primer término de esos valores, ya que sin ellos tendremos lo que aquí ofrecemos en los últimos años: odio y destructividad, sadismo y cobardía, despreciativo dogmatismo y ferocidad. Y, en última instancia, incapacidad para levantar una nación grande que no puede construirse sin esos atributos espirituales⁵.

DON AGUSTÍN NIETO, CABALLERO ANDANTE DE LA EDUCACIÓN

Nada más cercano a don Agustín que el modelo de maestro que nos propone Sábato, un sabio en el sentido en que lo es un "sage" o un "wise", es decir, un hombre prudente,

⁴ NIETO, CABALLERO. (1993): Op. Cit. p. 65.

⁵ SÁBATO, Ernesto. (1978): "Ensayo sobre la educación en América latina", en suplemento de *Clarín*, 11 de mayo, Buenos Aires.

cuerdo, hábil, íntimamente culto, sensato y moderado, no el "sabio ignorante" que campea en la arrogancia de tantos especialistas, ni el simple erudito que sólo es capaz de hablarnos desde la angosta provincia de su especialidad.

Además de lo anterior –y quizás por ello mismo, más no por la coincidencia con su segundo apellido-, fue ante todo don Agustín Nieto un caballero andante de la educación. Usamos la expresión no con el sesgo peyorativo de quijote que hace quijotadas, de loco que intenta cosas imposibles, arbitrarias y descabelladas, sino en la acepción más genuina y pura de la invención cervantina. Ciertamente, fue don Agustín el impulsor de un ideal educativo, de una ilusión pedagógica realizable, y un hombre honesto que fundó su autoridad y su maestría, no en la liviandad de los discursos vanos, cuanto en el peso de su palabra plena de sentido.

"En la intimidad de nuestra conciencia personal no tenemos frente a nuestros alumnos arma distinta que nuestras propias palabras. Si con ellas no movemos su discernimiento, hemos de reconocer nuestra derrota. Pero en el fondo confiamos casi siempre en esas palabras. Lo importante es saber cómo penetrar en la sensibilidad del discípulo. Si esto se logra, la partida está ganada".

En cuanto ideal o utopía posible –si así pudiéramos llamarla-, el proyecto educativo de Nieto Caballero –guardadas las debidas y respetuosas proporciones- es análogo por sus consecuencias a la invención de la perspectiva en el *cuatrocento* por parte de Filippo Brunelleschi (1377-1446). En efecto, la ilusión de profundidad que inaugura la pintura renacentista, dependió desde entonces del modo artístico como los pintores trataron las dos dimensiones físicas del plano euclidiano –alto y ancho- para plasmar las formas plásticas en sus cuadros. En otras palabras, altura y anchura, un horizonte y un punto de fuga, son recursos más que suficientes para crear la magia de la tercera dimensión. De manera semejante, a partir de las dos dimensiones humanas mejor reconocidas en nuestro dualismo irredimible, la dimensión biológica y la mental, o el espíritu y el cuerpo si se prefiere, frente a un horizonte que señala uno o varios puntos de vista educativos, podemos crear –y realizar- el ideal de hombre, mediante una tarea pedagógica que pone en juego la inteligencia y la imaginación, el esfuerzo y la constancia, así como la comprensión de la condición íntima del hombre. Un mundo perspectivo –centralizado en todo caso-, que por obra y gracia de la convergencia sobre el punto de fuga que tiende al infinito, bien sea en el espacio o en el tiempo, otorga sentido a todo cuanto se inscribe en él, y nos deja ver en efecto la tercera dimensión que no puede ser otra que la trascendencia.

LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL JUEGO

Para ilustrar lo anterior en términos de *perspectiva pedagógica*, hablemos del juego, como uno de los métodos de la Escuela Nueva.

⁷ NIETO CABALLERO (1993): Op. Cit. p. 115.

*"Hay maestros que no advierten la seriedad que se esconde en todo juego de niños. Ignoran que el niño cuando juega trabaja, que la niñez sirve esencialmente para jugar, que es jugando como el pequeño se prepara para su vida ulterior. (...) "*⁸.

No se trata desde luego de esas actividades lúdicas tan de moda en la actualidad, que tendrían mayor sentido en manos de recreacionistas que de maestros. El mismo don Agustín advierte contra esa desviación de la actividad escolar que deviene en "activitis", esa forma de ocupar el tiempo sin que el tiempo lo ocupe a uno, vicio que también ha pervertido la concepción del trabajo, algunos métodos didácticos y pedagógicos, y hasta los programas de capacitación docente incluso en las instituciones de educación superior. Al otro lado de esa "activitis" y de esas lúdicas insubstanciales, está "juego serio" que pone en escena situaciones de la vida real en el ambiente artificial y descontextualizado de la escuela.

*"(...) Queríamos mayor vida, mayor libertad. Nos sentíamos identificados con el espíritu de la ilustre doctora (María Montessori), pero no de la misma manera absoluta con su material didáctico. Pronto llegamos a la conclusión de que valía mucho más el espíritu de esta gran maestra que la serie de juegos "estandarizados" y comercializados que han invadido el mundo, dando en muchas partes una falsa idea de la doctrina monte soriana. (...) "*⁹.

Entre las funciones del juego que señala Jerome Bruner, están las de atenuar las consecuencias de las propias acciones, mucho más graves en una situación real; asimismo, aprender en circunstancias menos riesgosas y ensayar combinaciones de conductas que en contextos "reales" nunca se ensayarían. Está demostrado que los infantes –lo mismo que los chimpancés– seleccionan rasgos de actuación a su alcance para adquirir ciertas competencias; practican además variantes en diferentes contextos, y muestran interés, si no por la finalidad del acto, si, por la naturaleza del juego mismo¹⁰.

Desde un punto de vista lógico, el juego, en criterio del mismo Bruner, además de la capacidad para anticipar las partes potenciales que componen un objeto y utilizarlo en una nueva disposición, tiene dos patrones formales, a saber: una *función* y sus *argumentos*, cuando, por ejemplo, un juguete se adapta a tantos juegos como sea posible; y un *argumento* y las *funciones* a las que puede adaptarse, como, por ejemplo, trepar a tantos objetos como se pueda.

Si bien en las sociedades primitivas contemporáneas, nada se enseña fuera de contexto, la escuela en nuestro medio crea un ámbito "artificial" –simulado o ilusorio– en que el adulto (el maestro) propone la novedad y el desafío, mientras el alumno se siente atraído por lo nuevo. De este modo, el juego en el corazón de la escuela, del que son partícipes jóvenes y adultos, se nos presenta como un ritual pleno de simbolismos y significados, auténtica metáfora de la acción, mediante la cual:

⁸ NIETO CABALLERO. (1993): Op. Cit. p. 80.

⁹ NIETO CABALLERO. (1993): Op. Cit. p. 153.

¹⁰ BRUNER, Jerome. (1995): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza editorial, Madrid.

(...) con alas de papel haces tus naves
y con la luna llena un caramelo.

Buques que vuelan, lunas de confite,
mi niño hecho de juegos, hasta el punto
que nada digo en serio si te nombro, (...)»¹¹.

Entre las consecuencias de la transformación simbólica del juego, tenemos que éste es un medio eficaz para enseñar la naturaleza de las convenciones sociales, así, como las reglas que rigen la vida en sociedad y el respeto por la negociación.

DON AGUSTÍN Y HENRI BERGSON: L' ESPRIT DE FINESSE CONTRE L' ESPRIT DE GÉOMETRIE. DE LA RIGIDEZ Y EL MOVIMIENTO, DEL CONCEPTO Y LA INTUICIÓN, DE LO SERIO Y LO RISIBLE

Otra de las influencias –que no por olvidada es menos importante-, reconocida además por el mismo don Agustín, es la que recibió de Henri Bergson:

“(...) *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 Thorndike; Durkheim, Binet, Bergson (el subrayado es nuestro) y Boutroux; Decroly, Ferrière, Bovet y Claparède, Giner de los Ríos, Altamira y Cossío*”¹².

La obra de Henri Bergson (1859-1941)¹³, tan afín con el modo de ser y de pensar de Agustín Nieto Caballero, ajena por completo al farrago en que para algunos consiste la profundidad, y compuesta en el gozoso ritual de su prosa limpia y elegante, lo que sin duda le agrega valor literario al filosófico que de suyo posee, más que un discurso contra el quehacer científico en general, es la respuesta al positivismo fundado por Augusto Comte (1798-1857) como “teoría del saber que se niega a admitir otra realidad que no sean los hechos y a investigar otra cosa que no sean las relaciones entre los hechos”¹⁴; que se ocupa del *cómo* pero evade el *qué*, el *por qué* y el *para qué* de los objetos que estudia, y cuyos rasgos distintivos, además de los anteriores, son: la negación sistemática de ciertos aspectos vivenciales como la *emoción*, por ejemplo; el repudio de la metafísica, así como de todo conocimiento a priori y de toda intuición directa de lo inteligible¹⁵; la

¹¹ ANGEL MARCEL. (1990): Op. Cit.

¹² NIETO CABALLERO. (1993): Op. Cit. p. 30.

¹³ BERGSON, Henri. (1986): *Introducción a la metafísica. La risa*, Editorial Porrúa, México.

¹⁴ FERRATER MORA, José. (1958): *Diccionario de la Filosofía*, Tomo II, Sudamericana, Buenos Aires, p. 1083.

¹⁵ FERRATER MORA. (1958): Op. Cit. p. 1083.

“(...) hostilidad a toda deducción que no esté basada en datos inmediatos de la experiencia”⁷⁶ y de la experimentación, amén de su vano intento por reducir la filosofía a los esquemas de las ciencias positivas, lo que dio pábulo para que el llamado *operacionalismo* propusiera la sumisión de lo empírico a las leyes de la lógica formal simbólica.

Por el contrario, la obra del filósofo francés, uno de los más eximios exponentes del vitalismo en su vertiente menos vehemente y radical, como corresponde a toda postura inteligente y lúcida, sin romper con el racionalismo y la ciencia convencional, logra un “canto a lo inefable, a la intuición, al instante único, a la experiencia irrepetible e irreductible a conceptos abstractos”⁷⁷, como pueden constatarlo el *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia* (1897), plataforma de lanzamiento del problema de la libertad, que es la cuestión capital de su filosofía; *Materia y memoria* (1897), un texto que, al enfrentar a Descartes, acepta el espíritu como realidad que no se contrapone ni está separada de la materia; *Introducción a la metafísica* (1903), aparecida en la *Revue de métaphysique et de morale*; *La evolución creadora* (1907), el libro más importante, o al menos el más conocido, comentado y discutido, que propone la intuición como conocimiento directo de la realidad “frente al artificio formalizado de la ciencia y el pensar abstracto”⁷⁸, asumida tal intuición como conciencia del fluir consciente que escapa a toda medida por no tener ella la entidad del espacio, mientras que la inteligencia, gracias a su particular modo de entender, abstracto y atemporal, tiende a ponerlo todo en términos espaciales; *Las dos fuentes de la moral y la religión* (1932), que busca, por un lado, trascender la moral estática en moral dinámica, cuya base y fundamento son la libertad y la creatividad, y por otro, superar la religión anquilosada, la que sólo defiende los usos sociales, en otra forma de religiosidad abierta y universal, cambiante y amorosa, tal como se presenta en la experiencia de los místicos de cualquier religión y en la vivencia de todo artista verdadero; y, finalmente, *La risa*, un conjunto de tres ensayos publicados inicialmente por la *Revue de Paris*, a los que dedicaré la última parte de este artículo, en relación con la vida y obra de don Agustín.

La confusión entre el papel del *análisis* y el de *la intuición*, de la que se derivan tantas discusiones entre escuelas y tantos conflictos entre sistemas, puede, según Bergson, si no resolverse de modo satisfactorio, al menos dilucidarse un poco si hacemos honrada diferencia entre el modo como operan uno y otra, y que, para mayor claridad, podemos traducir a metáforas como las que siguen:

Metáfora A: Tómese un río (otra vez el viejo Heráclito), sométaselo a bajas temperaturas hasta congelarlo. Practíquense en el largo bloque de hielo cortes transversales con el fin de *clasificar* los témpanos según *conceptos*, es decir, según modos de conocer la realidad que tomen en cuenta únicamente las características generales pero ignoren lo

⁷⁶GARCÍA MORENTE, Manuel. (1982): *Lecciones preliminares de filosofía*, Editorial Porrúa, S.A., México, p. 248.

⁷⁷DE RIQUER, Martín y VALVERDE, José María. (1986): *Historia de la literatura universal*, Editorial Planeta, Barcelona, Tomo 8, pp. 164-165.

⁷⁸DE RIQUER, Martín y VALVERDE, José María. (1986): Op. Cit. p. 166.

que cada una de esas piezas tienen de íntimo y singular, de único e irrepetible. Hágase un *análisis* desde distintos puntos de vista, a saber: si estudiamos fuerzas, temperaturas, cantidad de movimiento en el plano molecular; masa, entropía, trabajo y energía, nos habremos detenido en lo *relativo* y trajinaremos el campo de la física; si nos atenemos a las formas y configuraciones, habremos invadido la provincia de la geometría; si examinamos la composición de la materia, habremos entrado en la comarca de la química, y si, por ejemplo, hacemos un cómputo de los fragmentos, habremos ingresado al terreno de la matemática. Tradúzcase lo anterior al sistema de *símbolos* propio de cada disciplina. Más aún: desordénense las piezas y pídase a alguien que *ordene* el río del modo como se arma un rompecabezas. Tal es, en la opinión de Bergson, la manera como operan las ciencias.

Metáfora B. Báñese en el río. Sumérgase en él teniendo buen cuidado de no ahogarse. Es evidente que esta *vivencia* en la que no son muy claros los linderos entre la percepción del frío o la tibieza del agua, de la humedad, del movimiento, del ahora, el antes y el después, del aquí y el allá, al permitir que el hombre *entre en la realidad* y no se contente únicamente con mirarla desde fuera y desde distintos puntos de vista fijados en el espacio como lo hace la ciencia, no sólo le ofrece la posibilidad de *intuir* su yo en el río como *duración*, como fluir permanente, sino que, además, le da una pauta, si no segura, bastante aproximada del modo como, según Bergson, conocen en primera instancia el filósofo y el artista:

En este punto hay algo simple, infinitamente simple, tan extraordinariamente simple que el filósofo jamás ha logrado decirlo. Por eso ha hablado toda su vida (el subrayado es nuestro). No podía formular lo que poseía en su espíritu sin sentirse obligado a corregir una fórmula y luego a corregir su corrección; así, de teoría en teoría, rectificándose cuando creía completarse, no ha hecho otra cosa, por una complicación que atraía la complicación y por desarrollos yuxtapuestos a desarrollos, que expresar con creciente aproximación la simplicidad de su intuición original. Toda la complejidad de su doctrina, que llegaría al infinito, no es pues más que la inconmensurabilidad entre su intuición simple y los medios de que disponía para expresarla.

¿Cuál es esa intuición? Si el filósofo no ha podido dar su fórmula, tampoco nosotros lo lograremos. Pero lo que llegaremos a hacer y fijar es una cierta imagen intermedia entre la simplicidad de la intuición concreta y la complejidad de las abstracciones que la expresan, imagen huyente y desvaneciente, que acosa, inadvertida acaso, el espíritu del filósofo, que le sigue como su sombra a través de todas las vueltas y revueltas de su pensamiento, y que, si no es la intuición misma, se le aproxima mucho más que la expresión conceptual, necesariamente simbólica, a la cual la intuición debe recurrir para dar "explicaciones"¹⁹.

Que no vengan a decir, pues, los detractores de Bergson, entre ellos José María Valverde, que el pensador francés "olvida lo que es el lenguaje, ese medio indispensable

¹⁹ BERGSON, Henri (1986): Op. Cit. p. 32.

gracias al cual puede incluso elogiar el silencio y lo indecible, y criticarlo en lo que tiene de parecido al espacio, a la geometría, a pesar de ser cosa de tiempo, ente musical y sucesivo²⁰,²¹ como si no fuera posible utilizar las palabras para declarar por lo menos que hay cosas indecibles, del mismo modo como hacemos uso de la razón para poner de manifiesto lo que se nos antoja absurdo, irrazonable, y, en el mejor de los casos -como hacen los poetas- para dejar constancia de una intuición que en modo alguno cabe -en términos de descripción o de concepto- en los estrechos límites del discurso.

Cualquiera que haya ensayado con éxito la composición literaria, sabe que, cuando el tema ha sido largamente estudiado, todos los documentos recogidos, todas las notas tomadas, es necesario, para comenzar el verdadero trabajo de composición (el subrayado es nuestro), algo más, un esfuerzo, a menudo penoso, para colocarse de golpe (el subrayado es nuestro) en el corazón mismo del tema y para buscar, lo más profundamente posible, un impulso, al que después de todo, habrá que dejarse ir. Ese impulso, una vez recibido, lanza al espíritu por un camino donde encuentra los datos que había recogido y otros detalles más; se desarrolla, se analiza a sí mismo en términos cuya enumeración sería infinita; y cuanto más adelanta, más descubre, no llegando jamás a decir todo (el subrayado es nuestro); y sin embargo, si nos volvemos bruscamente hacia el impulso que sentimos detrás de nosotros para aprehenderlo, se escapa, porque no era una cosa, sino una iniciación al movimiento, y, aunque indefinidamente extensible, es la simplicidad misma²¹.

¿Será que ese esfuerzo, esa iniciación al movimiento indefinidamente extensible, ese impulso y esa intuición tan simple como indecible son los que algunos pretenden medir en la escuela con calificaciones que incluyen unidades, décimas y centésimas? ¿No será que el texto final de una composición, bueno o malo, logrado o malogrado, nada puede decirnos -o muy poco- de la verdadera procesión que va por dentro? Sentados en los bancos escolares dos hipotéticos alumnos con la sensibilidad y el humor de Borges o de un Thomas Mann, por ejemplo, en plan de escribir un cuento como actividad de clase -aunque para el ejercicio cabe pensarlos con mucha menos experiencia y muchas menos lecturas que las que gozaron y padecieron esos eminentes autores; leído y corregido su trabajo después de establecer con "honradez profesional" *qué se mide, cómo se mide y para qué se mide*, según las pedagogías y las didácticas al uso, ¿a cuál de ellos daríamos, por ejemplo, una calificación de 8.5 sobre 10.0, frente al otro que, a nuestro juicio, podría ser evaluado con un 7.4, sin correr con ello el riesgo de que ambos se nos mueran de la risa?

Un bello ejemplo de esta actitud vital en relación con la enseñanza de la gramática, nos lo da don Agustín:

El niño ha leído un bello trozo literario... "Vamos a analizarlo", dice el maestro. Analizar en gramática es lo mismo que descuartizar en veterinaria. "¿Cuántos sustantivos en ese renglón? ¿Y cómo se divide el sustantivo? Enumere los abstractos.

²⁰ DE RIQUER, Martin y VALVERDE, José María: (1986): Op. Cit. p. 165.

²¹ HEESON, (1986): Op. Cit. p. 29.

Enumere los concretos. Ahora busque los adjetivos²¹. Y tras de esta engañosa maquinación vendrá el análisis de los géneros y los números, y los problemas de la concordancia y del qué galicado y del gerundio mal empleado. Y se enseñarán errores como se enseñan verdades para que se recuerden unos y otras, confundiendo desde luego lo exacto con lo inexacto.

El chico ha quedado rendido después de este ejercicio abrumador, y es muy posible que haya aprendido a odiar el bello trozo literario que el maestro ha destrozado, miembro a miembro, en beneficio del preciso análisis gramatical. Las palabras homófonas que jamás encontrará el estudiante, fuera de la ocasión en que se le obliga a aprenderlas, serán otra tortura²².

En las obras de don Agustín abundan los ejemplos de esa sabia elasticidad que distinguía al maestro, y que lo acerca –qué duda cabe– al pensamiento bergsonian. Quienes lo conocimos podemos dar fe, por ejemplo, de su inmenso amor por Colombia, de su incancelable afecto por el país, y sin embargo, cuán lejos estaba de ese nacionalismo cerrero que ha sido el germen de tantos conflictos internos y de tantas guerras entre las naciones.

El nacionalismo que hoy predicán todas las naciones no ha de entenderse como una idea fatua y agresiva, sino como voluntad colectiva empeñada en forjar una cultura que ha de ser parte integrante de la cultura humana. Este es el tipo de nacionalismo por el que veníamos abogando en esta escuela. Un nacionalismo que surja del análisis que hagamos de nuestras fuerzas y de nuestras debilidades; y no para ocultar éstas y exaltar aquéllas, ni tampoco para erigir sobre nuestras deficiencias la teoría del llamado derrotismo, que sume a sus adeptos en una cobarde inanición²³.

Otro aspecto no menos importante para la Escuela Nueva y para el desarrollo subsiguiente de la educación en el país, son las ideas del Maestro Nieto Caballero acerca de la religión y de su enseñanza en el colegio. En la medida en que don Agustín fue un hombre de ideas liberales como lo fueron también los fundadores del Gimnasio, así como quienes, como él, pertenecieron a la Generación del Centenario, a saber: los estadistas Alfonso López Pumarejo y Eduardo Santos, ambos presidentes de Colombia; Sanín Cano y Luis López de Mesa, periodista y hombre de letras el primero, pensador y escritor el segundo, así como Guillermo Uribe Holguín, quien se destacó en el campo musical, todos hijos y herederos de la guerra de los Mil días, y algunos de ellos continuadores de la labor pionera de “La industrialización en Antioquia, y de la economía cafetera en la colonización antioqueña; (...) los cultivadores del banano en la Costa Norte, los organizadores del transporte en todo el país, empezando por la aviación; los fundadores de los ingenios azucareros del Valle y Bolívar; (...)”²⁴, nada de extraño tiene que sus actitudes y su ideología especialmente en el campo religioso –para no hablar del político-

²¹ NIETO CABALLERO (1993): Op. Cit. pp. 196-197.

²² NIETO CABALLERO (1993): Op. Cit. p. 21.

²³ MALLARINO BOTERO, Gonzalo. (1990) *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana*, Villegas Editores, Bogotá, pp. 25-26.

estuvieran gobernadas por la tolerancia y la comprensión. En este sentido fue don Agustín un hombre plenamente moderno, no tanto por estar "al día" y menos aún "a la moda", como por su serena lucidez frente a cualquier postura fanática o extremista. Lejos estaban de él los fundamentalismos, la fe ciega en una creencia única, exclusiva y excluyente, y la actitud de quien segrega al otro por el simple hecho de ser o pensar de modo diferente.

Existe otro problema neurálgico: hay quienes se oponen a que dentro de los recintos escolares se hable de cuestiones religiosas. Si en la clase de religión se predicara la intransigencia, el fanatismo o el odio, estaríamos de acuerdo con los que piensan de este modo. Pero si lo que allí se oye es una prédica de tolerancia y amor, la cuestión se plantea en forma diametralmente opuesta. La religión así entendida, lejos de oponerse, es una ayuda para el ideal social que busca desde las aulas su camino.

No hay un solo fanatismo. En un desordenado afán de modernidad, se ha creído por algunos que el irrespeto de las creencias religiosas no es falta de cultura y de comprensión psicológica, sino exponente de avance intelectual. Olvidan que es tonto capricho tratar de aniquilar sentimientos entrañables, y que es precisamente sobre las cenizas humeantes de un templo incendiado, donde con más fuerza se yergue otro más imponente y más duradero.

Sabemos que, etimológicamente, religión quiere decir lazo de unión. Esto ha significado para los fundadores del Gimnasio. Lo cierto es que no hemos encontrado discrepancia entre nuestro ideal y los ideales puramente religiosos. Una religión es ejemplar cuando habla por sí misma para levantar al hombre, cuando se manifiesta en propósitos de noble intención. Para nosotros lo esencial es la conducta, y la conducta que el sentimiento religioso busca es la misma que buscamos nosotros. Lo importante es que en el porvenir no vaya a tener el individuo ni fatuas o pueriles ostentaciones de irreligiosidad, ni fanatismo de ninguna índole. La tolerancia ha de ser una actitud amable, y no una concesión dolorosa. Hemos entendido siempre que tolerar no es aguantar sino convivir²⁵.

HUMOR, RISA Y PEDAGOGÍA

En el Gimnasio Moderno el humor es cosa seria. Allí pensamos que "no hay que tomar demasiado en serio a quien se toma demasiado en serio", y que nada hay más cercano a la tontería y a la estupidez que esa seriedad ceremoniosa y acartonada que ignora la relatividad de las cosas y de la condición humana. En el Gimnasio Moderno — por fortuna — nada es demasiado grave, pues tratamos de hacer nuestra la ecuación de Woody Allen: "Tragedia + tiempo = comedia". Don Tomás Rueda Vargas, uno de nuestros fundadores y posteriormente rector del colegio, fue célebre por su fino sentido del humor, lo mismo que el Profesor Ernesto Bein, a quien he mencionado al principio como uno de mis grandes maestros.

²⁵ NIETO CABALLERO. (1993): Op. Cit. pp. 63-64.

Cuando el Profesor Bein –con su simpatía muy genuina por los muchachos, y una teatralidad pintoresca y transparente, propia de un hombre que no se toma a sí mismo demasiado en serio-, se formó su leyenda, su manera de ser era ya un código de señales perfectamente comprensible para todo el Gimnasio. Todo el mundo, salvo los muy recién llegados, sabían en qué dosis se daban el sentido del humor y la penetración psicológica, en su estilo de comunicarse con los gimnasianos. Lo curioso de ese estilo, y lo humano, era que los rasgos humorísticos le permitían ser sincero y veraz sin ser hiriente ni parecer halagador²⁶.

Don Agustín, tenía también un sentido muy fino del humor que no puede dissociarse de la idiosincrasia del clásico “cachaco” bogotano; un hombre sin duda de ocurrencias rápidas y oportunas. A un periodista de la Unión Soviética que quería saber en qué era especialista, don Agustín le contestó que en ideas generales. Sus libros, además, abundan en anécdotas graciosas, que dejan entrever la inteligencia y la grandeza de espíritu de este gran maestro.

¿Y qué decir de aquellas tareas, en boga todavía, de hacer repetir a un niño centenares de veces la palabra cuya ortografía ha equivocado? Una vieja anécdota recuerda la inutilidad de este suplicio pedagógico. Es el caso del niño a quien se le obliga a escribir trescientas veces esta sentencia: “No se dice cupió sino cupo”. El chico llega a la última línea de su cuaderno, y escribe en la letra ya casi ininteligible que ha producido el cansancio: “El último cupo no cupió”²⁷.

En la crónica que hace de una excursión con estudiantes del Moderno a la cueva de Tuluní y el río Saldaña, rememora:

Uno de los chicos que no ha de estar pensando en cosas tan grandiosas, exclama: “Miren ese lagartijo que era verdoso cuando saltó sobre la piedra y se volvió tornasol”. “Camaleón”, gritó otro que no ha olvidado su lección de zoología. Y el mayor de todos, que ya lee periódicos, agregó riendo: “Así dizque son los políticos”²⁸.

“Muchos definieron al hombre: ‘un animal que ríe’. Habrían debido definirle también como un animal que mueve a risa²⁹”. Tan cierta como la anterior, resulta entonces la afirmación según la cual lo cómico no excede nunca la esfera de lo estrictamente humano (no olvidemos que Dios no ríe, pues por ser infinitamente sabio, conoce todos los chistes). Y si nos reímos de un animal o de una cosa, no es porque ellos en sí mismos sean ridículos o risibles, sino porque advertimos en su aspecto o actitudes, gestos, posturas, apariencias, semblantes y caprichos que nos parecen humanos.

Con estas consideraciones generales abre Bergson su primer ensayo sobre la risa. Pero, de entre todas las visiones -y a veces definiciones- que ofrece de lo cómico, sólo nos interesa -con fines pedagógicos- destacar las siguientes:

²⁶ MALLARINO BOTERO. (1990) Op. Cit. p.160.

²⁷ NIETO CABALLERO. (1993) Op. Cit. p. 197.

²⁸ NIETO CABALLERO. (1993) Op. Cit. p. 238.

²⁹ BERGSON. (1986) Op. Cit. p. 50.

Lo más opuesto a la risa es la emoción. Por ello, los gestos, palabras, movimientos y actitudes que, por ejemplo, los enamorados encuentran sublimes (están poseídos por la pasión), parecen ridículos -y por lo tanto risibles- a quienes permanecen *insensibles* frente a ellos por no participar de su circunstancia. De análoga manera, en el ámbito de la escuela, los gestos, palabras, movimientos y actitudes que el maestro emocionado reputa como serias, sublimes y *¡minutí y importantes!*, mueven a risa a sus alumnos insensibles. De ello se infiere que un maestro incapaz de despertar la emoción entre sus estudiantes, está en serio peligro de "hacer el oso".

La rigidez, signo de torpeza, es una de las fuentes más grandes de la risa. En efecto, si, por ejemplo, el señor Arzobispo (mientras más serio y rígido, más risible) cae de su silla, nos reímos de él, no tanto por la sorpresa que nos causa verlo rodar por el suelo, cuanto porque echamos de menos la elasticidad corporal que hubiera evitado su caída. De idéntico modo en la educación, la rigidez del gesto, así como todo rigorismo del alma y del carácter, toda postura inamovible y dogmática, definitiva, hecha y congelada, con gran frecuencia dan lugar a *solemnes porrazos*, cuyo castigo social (nuestros alumnos lo saben) son el ridículo y la risa. Por ello, "Lo cómico es más bien rigidez de gestos que fealdad de aspecto"³⁰.

Ciertas características corporales -una nariz rubicunda, una joroba, una panza innoble, las "Orejas de Dumbo"- mueven a risa en la medida en que se asocian con la imagen del disfraz. En efecto, la nariz rubicunda es una nariz pintada. Asimismo, la falta de autenticidad, las "poses" sociales, y, en nuestro caso las académicas, y lo que es más triste y grave, el ejercicio del magisterio únicamente como medio de sustento que no como *forma de vida*, deben parecer ridículos a quienes descubren, detrás de la máscara, el verdadero rostro disfrazado.

La idea de reglamentar administrativamente la vida y la aspiración de algunos científicos y artistas a sobrepasar la naturaleza, son la quinta esencia del pedantismo. Como el médico que ejerce su profesión como si el enfermo se "hubiera hecho" para "su" medicina y no al revés, la medicina para el paciente, así como el profesor que trata a los alumnos como si ellos estuvieran al servicio de "su" pedagogía, y no la pedagogía para provecho de los estudiantes, son ridículos y pedantes, y dignos, por lo tanto, de la misericordia de la risa.

El títere de hilos. ¿Cómo no recordar a esos personajes de comedia que desempeñan su papel como si fueran dueños de sus actos y palabras, pero que a la postre resultan manejados por alguien que se ríe a sus costillas?

No olvidemos que todo lo que de serio hay en la vida, parte de nuestra libertad. Los sentimientos que hemos ido madurando en nuestro interior, las pasiones cuyo calor conservamos, las acciones intencionalmente ejecutadas por nosotros, todo lo

³⁰ BERGSON (1986) Op. Cit. p. 57.

que de nosotros deriva y realmente nos pertenece, traspasa a la vida su desenvolvimiento dramático, que es generalmente serio. ¿Qué hace falta para que todo esto se vuelva comedia? Se necesitaría suponer que una libertad aparente encubre un juego de titeres; que somos, como dijo el poeta:

*...humildes marionetas cuyos hilos
son manejados por la Necesidad.*

No existe, pues, escena real, seria y hasta dramática, que no pueda ser llevada por la fantasía hasta lo cómico sólo evocando esta simple imagen. No existe juego que disponga de campo más vasto³¹.

Si ello es así, resulta verdaderamente extraño (y risible) que haya quien se tome demasiado en serio. Puesto que somos "(...) humildes marionetas cuyos hilos son manejados por la Necesidad", ¿no cabría esperar de la "gente seria" -científicos, doctores, deportistas, hombres de Estado, comentaristas deportivos, escritores, el jefe de protocolo de Palacio con aires de emperador teutón, militares y paramilitares, jerarcas de la Iglesia, burócratas, catedráticos, terroristas- una actitud más humana, más consciente de nuestras carencias y limitaciones, como la que le permitió al inolvidable Profesor Ernesto Bein ser desde su *humor* un gran maestro de juventudes así estuviera diciendo las cosas más serias y profundas? Si tan humana es, ¿por qué no es usual que la ciencia ría? ¿Por qué los profesores tenemos la proclividad de hacer creer a los alumnos que nuestra materia es la *más importante* del currículo, y sin la cual ellos serían un desastre en la vida?

"La risa -dice Spencer- es el síntoma de un esfuerzo que de repente se encuentra en el vacío". Y Kant: "La risa nace de algo que se espera y que de repente se convierte en nada"³², debido, según Bergson, a una *distracción* en el gobierno de nuestra vida (recuérdese a don Quijote, el gran distraído). Lo cómico apunta, pues, a una imperfección individual o colectiva, que reclama corrección: la risa, que sanciona y reprime una distracción que nos impide ser libres.

Dada la ambigüedad de lo cómico, el estudio de sus caracteres -que constituye, a juicio de Bergson, la parte más importante y difícil de su obra- nos permite situar la comedia menos próxima al drama que a la realidad vital, por cuanto la vida ofrece episodios en todo semejantes a la *comedia elevada*, tanto que podrían representarse en las tablas sin mayores cambios.

La rigidez, la distracción (lo quijotesco), el automatismo (tic, gestos repetidos, carentes de sentido) y la insociabilidad entendida como excentricidad, como ser diferente de los otros, ya se trate de virtudes o defectos, vistos desde la insensibilidad del que ríe (desde el palco los espectadores, desde sus pupitres nuestros alumnos) y no desde la emoción del que participa, constituyen los elementos cómicos de que se forman los caracteres.

³¹ BERGSON. (1986): Op. Cit. pp. 74-75.

³² SPENCER Y KANT, citador por BERGSON. (1986): Op. Cit. p. 76.

Después de un profundo y minucioso análisis que por fortuna y para tranquilidad de algunos no escapa del todo a las *definiciones* en lo que atañe a las semejanzas y diferencias entre el carácter trágico y el cómico, en las que para nada importa que se trate de personas viciosas o virtuosas; pero sobre todo, después de recordar y subrayar con lúcida coherencia que el artista, por estar inmerso en el río de la vida y no contentarse, como lo hace la ciencia, con mirarlo desde fuera y desde distintos ángulos para congelarlo, fragmentarlo, estudiarlo y recomponerlo al modo de un rompecabezas, lo que le permite, dicho no sea de paso, "ver", es decir, *intuir* la esencia profunda del arte y de su obra en la naturaleza misma del hombre, del mundo y de la vida, al punto que hay que seguir reconociéndole - como se hace desde los griegos- rango y jerarquía de "vidente" (no olvidemos que *vate* es el poeta, el que *vaticina*, el brujo, el adivino), llega Bergson a la consideración de un carácter cómico que me parece clave en su relación con la pedagogía, cuya actitud corresponde a lo que él mismo llama "*lo cómico profesional*".

(...) la sociedad misma dispone de marcos ya hechos necesarios para repartir el trabajo, es decir los oficios y las profesiones. Cada profesión comunica a quienes la ejercen unos hábitos mentales y unas particularidades que los hace asemejarse entre si y los distingue de todos los demás. Así se van constituyendo pequeñas sociedades en el seno de la grande. Proceden, sin duda, de la misma organización de la sociedad, y no obstante, un excesivo aislamiento acabaría por ser una amenaza para la comunidad. La función de la risa consiste precisamente en reprimir toda tendencia aisladora; su objeto es corregir la rigidez y darle una nueva flexibilidad, hacer que cada uno vuelva a adaptarse a los demás, limar las asperezas. Será una clase de lo risible, cuyas variedades se podrían fijar de antemano, y que llamaremos, si os gusta, "*lo cómico profesional*".

Omitiremos detallar estas variedades, pues sería insistir en lo que entre ellas hay de común. Figura en primera línea la vanidad profesional. Cada uno de los maestros de M. Jourdain, pone su arte por arriba de todas las otras. Un personaje de Labiche, por ejemplo, no concibe otra ocupación que la de comerciar en maderas, ni falta hace decir que es la suya. Es una vanidad que va convirtiéndose en solemne a medida que un mayor charlatanismo entra en la profesión ejercida. Es un hecho que cuanto más discutido es un arte, más tienden sus cultores a creerse investidos de un sacerdocio y a exigir que los profanos, se inclinen ante sus misterios. Mientras que las profesiones útiles han sido evidentemente hechas para el público; las de utilidad menos manifiesta sólo se justifican con la suposición de que el público ha sido hecho para ellas. Esta es la ilusión que se encuentra en la base de lo solemne. De ella se deriva casi todo lo risible que está en los médicos de Molière. Atienden al enfermo como si hubiera sido creado para el médico, y hablan de la Naturaleza como si dependiera de la medicina.

Otro aspecto de esta rigidez risible es lo que llamaré el *endurecimiento profesional*. Tan estrictamente se ajustará el personaje cómico al rígido marco de su papel, que no le quedará espacio alguno para conmovirse como los demás (...).

Mas el medio más corriente con que se hace caer una profesión dentro de lo risible, es mantenerla dentro de su lenguaje técnico; hacer que el juez, el médico el

soldado, apliquen a los objetos corrientes los términos de la jurisprudencia, de la estrategia o de la medicina, como si no fueran capaces de hablar como todo el mundo³³.

Quiero –para concluir esta parte– destacar también como fuente de lo risible de los distintos oficios y profesiones, lo que Bergson llama *lógica profesional*, mediante la cual se razona siguiendo los patrones –casi siempre rígidos– aprendidos en el ámbito profesional donde sin duda pueden ser verdaderos, a pesar de considerarlos falsos el resto de los mortales.

Vale la pena, pues, hacer un alto en el camino para reflexionar sobre lo que nos propone Bergson en sus dos magníficas obras, y ver hasta dónde podemos (¿o queremos?) aceptar sus puntos de vista –ponerlos en práctica, si fuera posible– en un colegio que, como el nuestro, detesta la solemnidad, la rigidez y la egolatria de quienes con toda seriedad, y acaso sin advertirlo, hacemos el ridículo más de la cuenta.

VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

Contra lo que piensan la mayoría de los críticos literarios y el público lector en general, creo que García Márquez, antes que novelista es un historiador cuya obra pertenece al realismo a secas antes que al llamado realismo mágico. Lo que ocurre es que nuestra realidad latinoamericana, y en particular la de Colombia, excede con creces –en términos de violencia– nuestras facultades imaginativas. Al recibir hace 20 años el Premio Nobel de Literatura, dijo nuestro escritor:

"Antonio Pigafetta, un navegante florentino que acompañó a Magallanes en el primer viaje alrededor del mundo, escribió a su paso por nuestra América meridional una crónica rigurosa que sin embargo, parece una aventura de la imaginación. Contó que había visto cerdos con el ombligo en el lomo, y unos pájaros sin patas, cuyas hembras empollaban en las espaldas del macho. Y otros como alcatrazes sin lengua, cuyos picos parecían una cuchara. Contó que había visto un engendro animal con cabeza y orejas de mula, cuerpo de camello, patas de ciervo y relincho de caballo. Contó que al primer nativo que encontraron en la Patagonia le pusieron enfrente un espejo, y que aquel gigante enardecido perdió el uso de la razón por el pavor de su propia imagen.

(...) Poetas y mendigos, músicos y profetas, guerreros y malandrines, todas las criaturas de aquella realidad desaforada, hemos tenido que pedirle muy poco a la imaginación, porque el desafío mayor para nosotros ha sido la insuficiencia de los recursos convencionales para hacer creíble nuestra vida. Este es, amigos, el nudo de nuestra soledad"³⁴.

³³BERGSON, (1986): Op. Cit. p. 105

³⁴GARCÍAMARQUEZ, Gabriel. (1982): "La soledad de América Latina" (discurso pronunciado en Estocolmo en la recepción del Premio Nobel de Literatura), en el periódico *El Tiempo*, Bogotá, 4 de diciembre.

En efecto, lo que hemos visto, vivido y padecido a lo largo, ancho y hondo de nuestra historia desde el Descubrimiento y la Conquista hasta la actualidad, pasando claro está, por el horror de la guerra de los Mil días a comienzos del siglo XX; la violencia entre liberales y conservadores en la década de los años 50, cuando era posible matar por el color rojo o azul de una corbata, y ahora, la atrocidad de esta confrontación armada en que el país se desangra por cuenta de paramilitares, guerrilleros sin ideal, narcotraficantes, delincuentes comunes y fuerzas regulares, sobrepasa la imaginación del más atrevido de nuestros novelistas. Los secuestros masivos, la extorsión, las masacres, la corrupción y el desgreño administrativo; fraudes, imposturas, odios, agresiones, traiciones y villanías; la muerte absurda de unos niños que hacían excursión por los alrededores de su escuela, en la vereda La Pica; el asesinato alevé de una mujer sencilla y buena mediante la iniquidad de un collar bomba, que ni siquiera Poe, pudo imaginar en el más terrorífico de sus cuentos, cuya imagen televisiva llenó de horror al mundo entero, van más allá de los más extremos recursos del subrealismo y la literatura. ¿Qué puede estar pasando? ¿Cuál puede ser la causa de esta tragedia? ¿Cuál la razón de la sinrazón?

A manera de explicación, se me ocurre que podríamos pensar un poco al hombre en el contexto de sus tres manifestaciones decisivas: como *homo sapiens*, como *homo faber* y como *homo civilis*, para mostrar que mientras en sus dos primeras dimensiones ha alcanzado niveles sorprendentes de evolución, en la última no ha logrado salir del más grosero primitivismo.

Cierto. El *homo sapiens* puede mostrarnos la maravillosa realidad de la ciencia, la arquitectura de la filosofía, la sorprendente visión estética del mundo, los diferentes sistemas de pensamiento. Puede sentirse orgulloso de su cultura milenaria, de sus museos, de sus bibliotecas y de todas aquellas instituciones que se ocupan del saber y la inteligencia. Sócrates, Platón y Aristóteles; Descartes, Locke, Hume y Berkeley; Leibniz, Hegel y Kant; Galileo Galilei, Kepler y Newton; Einstein y su teoría de la relatividad que sirvió de base a la física cuántica; Homero, Virgilio, Dante, Aretino, Cervantes, Quevedo, Thomas Mann, Carlos Fuentes y Borges; Velásquez, Goya, Picasso, Miró, Dalí y René Magritte; Bach y Beethoven. Y entre los nuestros, los sabios Caldas y Mutis; Julio Garavito, Agustín Nieto Caballero, Rodolfo Llinás y Elkin Patarroyo; José Asunción Silva, León De Greiff, Alvaro Mutis y García Márquez; Alejandro Obregón, Antonio Roda, Luis Caballero y Fernando Botero, son, entre muchos otros, ejemplos dignos de imitar en lo que atañe al desarrollo del saber científico, pedagógico y filosófico, y al ámbito de la música, las letras y las artes plásticas.

El *homo faber* -hombre fabricante y artesano- puede mostrar también los portentosos objetos salidos de sus manos, desde el hacha de sílex, la rueda, la rueca y el arado, hasta el ingenio de los automóviles, los aviones supersónicos, los submarinos y navios. Puede mostrar las sondas y las naves espaciales, los computadores, los rayos laser, el microscopio y el telescopio, el radioreceptor, el teléfono y el televisor; la vitrola, el tocadiscos y la calculadora; el violín, la trompeta, el órgano, la guitarra, el triple y la bandola; el lápiz y

el pincel; la máquina de escribir, la cámara oscura, la cámara fotográfica, la filmadora y el proyector de cine; los reactores nucleares, los instrumentos de medición y microcirugía, la aguja, la lezna, el martillo y los tractores; los grandes edificios, los puentes, acueductos y represas, y por qué no decirlo, la altanera vergüenza de sus armas.

En cambio, el *homo civilis*, el hombre social y animal político parece que se nos raja. Salvo raras y muy honrosas excepciones, la historia de la humanidad ha sido también la historia de la agresión y de la guerra. Salvo raras y muy honrosas excepciones, aún en los comienzos del siglo XXI, el hombre sigue siendo un bárbaro notable. Que lo digan si no, los dictadores de todas las calañas, desde Hitler, Franco y Mussolini hasta el General Juan Manuel De Rosas, Rafael Leonidas Trujillo, Fulgencio Batista, Pérez Jiménez y Augusto Pinochet. Que lo digan si no los grupos armados que llenan de destrucción y sangre esta amada nación colombiana.

Es muy triste reconocerlo, pero el ser humano, a pesar de su vasto saber y de la habilidad increíble de sus manos –y me temo que por causa de ello mismo– no ha aprendido a convivir. Ha fracasado en la pedagogía de la concertación, del diálogo, del entendimiento, de la tolerancia y la aceptación del otro, que es en última instancia lo que cuenta. Este hombre tan hábil y tan “sabio” es capaz, sin embargo, de matar o hacerse matar por futilidades, por un asunto tan baladí como la discutible validez de un gol en el estadio. Este hombre tan hábil y tan “sabio” es capaz de hacer de la sangre y la crueldad motivos de diversión: disfruta cuando el boxeador aniquila físicamente a su oponente, se deleita cuando el matador atraviesa al toro con el estoque. Este hombre tan hábil y tan “sabio” daña el medio ambiente hasta poner en peligro la supervivencia de la especie. Este hombre tan hábil y tan “sabio” ha construido un arsenal atómico suficiente para destruir todo vestigio de vida sobre la Tierra.

Con suma preocupación encuentro, entre otras cosas, que la raíz de este mal puede estar en lo que pudiéramos llamar sin ambages un *fracaso pedagógico* de los sistemas de educación por cuanto, por lo que parece, el saber no nos hace mejores ni más benévolos ni menos egoístas, fracaso que se traduce en el absurdo divorcio entre saber y hacer, entre conocimiento y vida, vicios que señala Montaigne en su famoso ensayo *Del pedantismo*: “No se nos adoctrina para la vida –dice Montaigne recordando a Séneca– se nos instruye sólo para la escuela”³⁵. Y también: “Desde que los doctos pululan, los hombres honrados se eclipsaron”³⁶.

Se me dirá que la gente, mientras más indocta e ignorante es más bárbara y violenta. Nada más cierto, pero por desgracia no tenemos demasiadas pruebas de que el conocimiento haya contribuido en forma decisiva a espantar el fantasma de la guerra ni de cualquiera de las formas de la agresión humana.

³⁵ DE MONTAIGNE, Miguel. (1959): “Del pedantismo”, en *Ensayos selectos*, Buenos Aires, El Ateneo, p. 98.

³⁶ DE MONTAIGNE. (1959): Op. Cit. p. 99.

Agrega Montaigne:

(...) Entiendo que nuestro mal pedantesco proviene de la desacertada manera como nos consagramos a la ciencia y del modo como recibimos la instrucción, según los cuales no es maravilla que ni escolares ni maestros tengan mayor habilidad, aunque se hagan más doctos. Los sacrificios y cuidados de nuestros padres no se dirigen sino a amueblarnos la cabeza de ciencia; de juicio y de virtud, contadas nuevas³⁷.

(...) van (los pedantes) embarazándose y dando traspies sin cesar; escápanse de sus labios hermosas palabras, mas precisa que otros las aprovechen; conocen bien a Galeno, pero en manera alguna al enfermo; os han llenado la cabeza de leyes, y sin embargo, no comprenden la dificultad de la causa que se dilucida, conocen la teoría de todas las cosas, pero buscad a otro que la aplique³⁸.

CONCLUSIÓN

Don Tomás Rueda Vargas dijo alguna vez que detestaba la pedagogía. Por supuesto no se refería a la buena pedagogía –a la de Sócrates, por ejemplo- la que el mismo don Tomás ejerció con tanta maestría, sino a esa forma de barbarie intelectual, descreadora, pantallera y arrogante que se enmascara bajo la especie de un cierto rigor científico. Don Tomás, como don Agustín, como el profesor Ernesto Bein, como tantos buenos maestros, amaban y ejercían la pedagogía del *educar antes que instruir*, mediante la cual es más importante la formación del hombre que la del docto y erudito. Amaban y ejercían la pedagogía de la dignidad, la franqueza, el valor, la entereza, el esfuerzo, la bonhomía, la nobleza de carácter, la solidaridad, la alegría, la caballerosidad, la finura y el humor. Amaban y ejercían la pedagogía de la *disciplina de confianza*, mediante la cual el educando no necesita de policías ni de métodos castrales y coercitivos para formarse, pues está más que demostrado que el autoritarismo y la arrogancia son la escuela en que se forman mal los dictadores y los violentos, los tramposos y los corruptos, los fanáticos, los que secuestran y extorsionan, los que trafican con drogas prohibidas, los que matan y asesinan, los saqueadores del erario público, los incapaces de acciones comunitarias, de dialogar y de hallar en la concertación el medio más eficaz y civilizado para la solución de los conflictos.

Si bien es cierto que la historia humana ha sido, es y seguirá siendo por desgracia la historia de la agresión y de la guerra, nosotros los educadores creemos en la quimera del amor y en la utopía de la solidaridad, y proponemos, como lo hizo don Agustín Nieto, caballero andante de la educación, no sólo una estética para hacer más tolerable y más bella esta tragedia de sabernos y sentirnos hombres, sino también una ética, rectora de nuestros actos, unión de nuestras fracturas, medio para ofrecer lo mejor de nosotros en favor del otro; ética y estética que nos permiten esperar para las stirpes condenadas a cien años de soledad una segunda oportunidad sobre la Tierra.

³⁷ DE MONTAIGNE. (1959): Op. Cit. p. 93.

³⁸ DE MONTAIGNE. (1959): Op. Cit. p. 97.

BIBLIOGRAFÍA

ÁNGEL MARCEL (seudónimo de Pompilio Iriarte Cadena). (1990): *Trasgresión y anacronismo*, Bogotá: Gimnasio Moderno.

BERGSON, Henri. (1986): *Introducción a la metafísica. La risa*, México: Editorial Porrúa.

BRUNER, Jerome. (1995): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza editorial.

DE RIQUER, Martin y VALVERDE, José María. (1986): *Historia de la literatura universal*, Tomo 8, Barcelona: Editorial Planeta.

GARCÍA MORENTE, Manuel. (1986): "La filosofía de Bergson", en BERGSON, Henri. *Introducción a la metafísica. La risa*, México: Editorial Porrúa.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. (1982): "La soledad de América latina", (discurso pronunciado en Estocolmo en la recepción del Premio Nobel de Literatura), en el periódico *El Tiempo*, Bogotá, 4 de diciembre de 1982.

GARCÍA MORENTE, Manuel. (1982): *Lecciones preliminares de filosofía*, México: Editorial Porrúa.

FERRATER MORA, José. (1958): *Diccionario de la Filosofía*. Tomo II, Buenos Aires: sudamericana.

IRIARTE CADENA, Pompilio. (2001): "Ni miedo ni esperanza", en Revista *El Aguilucho*, No. 2, diciembre, Gimnasio Moderno, Bogotá.

MALLARINO BOTERO, Gonzalo. (1990): *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana*, Bogotá, Villegas Editores.

NIETO CABALLERO, Agustín. (1993): *Una escuela*, Bogotá: Editorial Presencia.

SÁBATO, Ernesto. (1978): "Ensayo sobre la educación en América latina", en suplemento de *Clarín*, 11 de mayo, Buenos Aires.