



Revista Latinoamericana de Estudios
sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad

ISSN: 1852-8759

correo@relaces.com.ar

Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Ospina Cruz, Carlos Arturo
Civilización, educación e instrucción: cuerpos en disputa. El proyecto moderno
instruccionista en Antioquia (1903-1930)
Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, vol. 7, núm.
17, abril-julio, 2015, pp. 51-69
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273238564006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.
N°17. Año 7. Abril-Julio 2015. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 51-69.

Civilización, educación e instrucción: cuerpos en disputa. El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930)

*Civilization, education and instruction: bodies in dispute.
The Modern Project Instructionist in Antioquia (1903-1930).*

Carlos Arturo Ospina Cruz*

Universidad de Antioquia, Colombia
carlosospinacruz@gmail.com

Resumen

La promulgación de la Ley 39 de 1903 y el reconocimiento generalizado de que esta ley era una propuesta laboralista para Antioquia (Departamento ubicado al noroccidente de Colombia) porque favorecía la rápida formación de los alumnos para la industria, la agricultura y el comercio ocasionó, de una parte, la exacerbación de los ánimos en algunos sectores y, de otra, las discusiones en torno a la pertinencia de este tipo de propuestas. Fue así como durante la primera década del siglo XX y en el marco del proceso de apropiación de esta ley en este Departamento, la discusión sobre lo que se estaba entendiendo diferencialmente por Educación e Instrucción ocupó buena parte de las publicaciones de la Revista "Instrucción Pública Antioqueña", principal órgano oficial difusor de las ideas reformadoras. En este texto se intenta comprender analíticamente el marco de estas discusiones históricas, las mismas que, finalmente, conllevan de diversas formas a la constitución regional del llamado sujeto moderno.

Palabras clave: Instrucción; Cuerpos; Proyecto Moderno; Antioquia (Colombia); Ley 39 de 1903.

Abstract

The enactment of Act 39 of 1903 and the widespread recognition that this law was a laboralista proposal for Antioquia (Department located in the northwest of Colombia) due to the fact that it promote the rapid training of students for industry, agriculture and commerce, caused controversial opinions; on one hand, the exacerbation of the mood in some sectors and, secondly, discussions about the relevance of such proposals. That was how the first decade of the twentieth century, under the process of appropriation of this law in this department, the discussion on what was understood differentially Education and Instruction occupied much of the publications of the Magazine "Instrucción Pública Antioqueña" official organ main disseminator of reforming ideas. This text attempts to analytically understand the historical context of these discussions, the same that ultimately lead to the so called "modern subject", in many ways.

Keywords: Instruction; Bodies; Modern Project; Antioquia (Colombia); Law 39 of 1903.

* Magister y Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FORMAPH-. Docente del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Directivo docente del Municipio de Medellín, Colombia.

Civilización, educación e instrucción: cuerpos en disputa. El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930)

El contexto

La reforma educativa de 1903 es el evento histórico que utilizamos aquí para problematizar la pretensión educadora del aparato estatal en Antioquia en la historia colombiana. En tal sentido, establecemos diversos órdenes conceptuales para acceder en el discurso acerca de la política educativa antioqueña de principios del siglo XX; discurso que, como resultante de las directrices nacionales, es un híbrido que contiene elementos de la Constitución de 1886, del Concordato de 1887, del Plan Zerda y de la Ley Uribe de 1903, con su decreto reglamentario 491 de 1904. De esta manera, creemos que en el escenario de la tensión entre instruccionalistas y educacionistas se pueden intentar comprensiones sobre las realidades de la educación y las intencionalidades reformistas del orden nacional en el Departamento de Antioquia y su ciudad capital.

No nos interesa solamente entrar en la escuela como infraestructura física, como edificio, como la construcción que cierra sus puertas y pretende trabajar en el cuerpo y en las mentes de unos sujetos convertidos en objeto de socialización. Nos movemos en los contornos que delinear los discursos acerca de lo educativo, discursos que, ciertamente, hacen parte de la estructura de la escuela misma, y que en nuestro caso son lo fundamental. Los discursos de los que nos ocuparemos se mueven en ámbitos que circulan dentro y fuera de las instituciones educativas; por eso, nuestro interés es deambular por aquellos escenarios donde las argumentaciones, las tradiciones, las costumbres, las normatividades conversan entre sí para darle forma a lo que, en el contexto de la *Hegemonía conservadora* (1903-1930), era la sociedad antioqueña de principios del siglo XX, y lo que se pretendía con las personas que eran agentes de la educación.

En tal dirección, entendemos con Olga Lucía Zu-

luaga, que al investigar la práctica discursiva de la Pedagogía no asumimos los acontecimientos pedagógicos en totalizaciones discursivas; sino que buscamos aquellos sistemas de relaciones (entre discursos y entre prácticas) que han articulado el campo del discurso de la Pedagogía, e identificar la manera como se interrumpen esos sistemas para emerger otros, en los que la disposición de los elementos del sistema y sus interrelaciones producen agrupamientos diferentes que implican a su vez un nuevo régimen para la práctica pedagógica (Zuluaga, 1999: 174). En ese orden de ideas, una pregunta inicial nos permitirá entender la importancia de un tipo de análisis como el que desarrollamos. ¿Por qué la promulgación de una ley se convierte en una grieta fundamental de una narrativa en educación? Varios elementos permiten establecer, inicialmente, de qué manera la promulgación de la Ley 39 de 1903 pudo haber originado “una grieta fundamental” en el campo discursivo sobre la Instrucción en el Departamento de Antioquia:

– Esta reforma ha sido considerada históricamente como uno de los actos de demostración de la nueva línea de gobierno de los conservadores victoriosos sobre los liberales radicales en la guerra de los Mil Días.

– Porque pretendía representar las aspiraciones gubernamentales de los Conservadores en el poder al iniciar el siglo XX. Las mismas que se debatían entre las aspiraciones económicas de industriales y comerciantes y los fuertes intereses religiosos católicos. Todo un ambiente de crisis en el que los primeros alientos de la reforma, así como “[...] las nuevas condiciones económicas, la modernización y el desarrollo incipiente de las relaciones capitalistas de producción golpearon lenta, pero eficazmente, los principios de la edu-

cación católica” (Álvarez, 1991: 52), imperante para ese entonces en la región y en el país.

– Fue vista como una especie de atentado contra los supuestos beneficios de pacificación y tranquilidad que se habían logrado después de la Guerra de los Mil Días. La paz política después de la guerra no coincidía totalmente con los discursos instrucionistas, aquellos en los que la pugna, anotada anteriormente, se encontraba en todo su furor.

– La reforma estaba en tensión desde su interior, ya que se hablaba de educar para la industria, el comercio y la agricultura, a la vez que la Instrucción Pública en Colombia sería organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. Aquí, la tensión sobre lo que se pensaba como necesario para el educando se movía entre lo práctico laboral y la formación religiosa. Pero la iglesia católica romana aún no estaba tan convencida y no veía en la industria y el comercio lo mejor para la instrucción, porque alejaba a los hombres de Dios, católicamente. Aquí la formación del nuevo ciudadano se convertía en campo de confrontación ideológica en tanto medían fuerzas las tendencias político-económicas y las religiosas.

– Las inclinaciones de la instrucción primaria y secundaria hacia el campo laboral en la Ley Uribe, entraban en choque con la notable tradición católica de Antioquia. La lucha clerical versus las pretensiones reformistas configuran un interesante escenario de conflicto histórico en la región.

– Porque hacía parte de las pretensiones de los industriales y comerciantes antioqueños, muchos de ellos con poder nacional. Y el gobierno central respondía a estas expectativas. Aún más, con hombres antioqueños empujando tales dinámicas.

– Durante la primera década del siglo XX y en el marco del proceso de apropiación de esta ley en Antioquia, la discusión sobre lo que se estaba entendiendo diferencialmente por Educación e Instrucción ocupó buena parte de las publicaciones de la Revista “Instrucción Pública Antioqueña”, principal órgano oficial difusor de las ideas reformadoras. Partiendo de que en la Ley 39 de 1903 se hace mayor alusión a los procesos instructivos¹.

Instrucionistas versus educacionistas

Hechas las anteriores precisiones contextuales, se puede decir que la importancia de esta discusión tiene un carácter histórico interesante porque en los documentos de la Ley Zerda, anterior a la Ley General de Educación en Colombia (y publicada en 1994), para fines del siglo XIX los dos conceptos aludidos —Educación e Instrucción— eran utilizados en forma indistinta, ya fuera en documentos oficiales como en las opiniones de los entendidos. A modo ilustrativo de esta situación, en un decreto orgánico² de la Instrucción Pública, se invitaba a los Gobernadores de los Departamentos para que al final de cada año entregaran al Ministerio de Instrucción Pública un informe pormenorizado sobre “la situación y marcha de los Institutos de educación e Instrucción (sic) secundaria del departamento”³. No obstante, esta coexistencia tranquila sufrió un remezón en la primera década del siglo XX, periodo en el cual la discusión se vio reanimada por la publicación de la Ley 39 de 1903⁴ y su posterior entrada en vigor en 1904; ley en la que el empuje gubernamental mostraba un leve giro hacia lo que en los círculos intelectuales era visto como “la instrucción”, tocando de paso los cimientos de la tradición religiosa antioqueña y algunos de los postulados del Plan Zerda⁵ finisecular.

Ubiquemos inicialmente algunas de las posturas que dieron lugar a esta pugna histórica. De un lado, se encontraban los llamados *educacionistas*, para quienes la formación para el campo laboral era más bien subsidiaria, en tanto que la presencia de la religión, la ética y la moral eran vitales en el proceso formador de los sujetos desde la temprana educación primaria. Del otro lado, estaba el grupo de los denominados *instrucionistas*, a los que se podría calificar como algunos de los impulsores, ideológicamente más cercanos, de la propuesta gubernamental de la

bia decreta: De la Instrucción Primaria Artículo 6º. Es obligación de los Gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la Instrucción Primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio.

² Es decir, de obligatorio cumplimiento en todo el país.

³ Ver: Zerda, Liborio. Decreto N.º. 349 de 1892 (31 de diciembre), Orgánico de la Instrucción Pública. Diario oficial 9,041. Miércoles 11 de enero de 1893.

⁴ También llamada Ley Uribe debido a Antonio José Uribe, Ministro de Educación que oficializó la Ley 39 en el gobierno de José Manuel Marroquín (1900-1904).

⁵ Programa reformista anterior a la Ley 39 de 1903.

¹ Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública. El Congreso de Colom-

Ley Uribe. Para estos personajes la instrucción era vista como el factor fundamental a la hora de pensar en los procesos formativos de los niños y jóvenes, aunque sin dejar de lado, bien claro está, la religión y las tendencias moralizadoras. Los instrucionistas, a diferencia de los educacionistas, no encontraban obstáculos para que se otorgara un mayor peso específico a la instrucción, de tal forma que se favoreciera la rápida salida de los estudiantes al campo laboral; aunque sin dejar de plano los contenidos y prácticas educativas de la religión, pero ahora ubicada en un tono acompañante y ya no como la principal línea de formación, como sí lo daban a entender los educacionistas. A esta dinámica conceptual la denominaremos, con ánimo metodológico, la *pugna* entre educacionistas e instrucionistas.

Incluso, ese sujeto así conducido en tal maquinaria escolar para el trabajo, no era dejado allí sin más. Los eruditos antioqueños apuntaban también a que, desde la educación, se les formara “el sentido moral y el carácter, adaptando los individuos para que la lucha sea correcta y cortés [...]” (Montoya, 1906: 396). En esa lucha por la vida, en la que el trabajo era colocado como elemento fundamental, como un arma benévola que permitía sobrevivir, no todo era dejado en manos del interés individual. La preocupación para que los individuos no siguieran por el camino de la abulia colectiva, llevó a los intelectuales antioqueños a pensar en instruir sin recatos para la laboriosidad pero, además, sin restarle importancia a la formación moral con sentido social, de colectivo y de patria, si se quiere. En tales condiciones, había que ponerle atención —a la par que a la instrucción— a las formas en las que la persona vivía su día a día. Instruir, sí, pero también educar. Y aquí, el educar entendido como un proceso en que se “transforma la bestia humana en un individuo social” (Montoya, 1906: 396). De la bestia individualista, y sin sentido de patria, se propone pasar a un hombre tallado y esculpido con “la moral y la urbanidad” (Montoya, 1906: 396). Era claro que el escenario por excelencia que tenía la función de modelar ese sujeto era la escuela antioqueña, con todas las debilidades inherentes.

Una escuela que reflejaba el abandono de que había venido siendo objeto en la historia de esta región del país, aquella redentora en la que para fines de la tercera década del siglo XX: “las bancas dejan ver unas manchas grises indicio de senectud; (y) cerca al tablero hay un borrador hecho con trapos de remiendos” (De Juanes, 1929: 86). Así, esta escuela a la que se le hacían inversiones era un reflejo patético de

esa Antioquia que vestía de “pantalones rotos, pero limpios” y que formaba “pobres, pero honrados”⁶; a lo sumo, la escuela era el salón en una casa de campo, pero ni siquiera de las más grandes de los poblados, aquella que no había sido construida para ser tal, pero que podía albergar un grupo de niños y de un señor o una señora “cultos” que intentaban conducirlos a fuerza de rezos, saberes y prácticas cotidianas sistemáticas por el camino del bien y de la salvación, aunque todavía no decididamente del progreso y la civilización.

De lo que si no parecía haber dudas era acerca de que en las dos primeras décadas del siglo XX, para el gobierno central, Antioquia estaba realmente interesada en mejorar su aparato instrucionista y la cobertura, y las decididas inversiones prospectadas así lo dejaban ver; el aumento considerable de la inversión en esta zona frente al resto de regiones del país se había hecho notable entre 1905 y 1906⁷, respondiendo con acciones ejecutivas contundentes a las intenciones reformistas desde Bogotá, y aparentemente bien vistas y apoyadas, aunque no en forma absoluta, por algunos sectores de las élites intelectuales antioqueñas. Como reflejo de lo anterior, y de acuerdo con los datos consolidados del Ministerio de Instrucción Pública sobre el año de 1911, Antioquia era el departamento que no sólo contaba con el mayor número de habitantes, 648.190, seguida de Cundinamarca con 632.847, sino que además, también contaba con el mayor número de establecimientos educativos: 706 frente a 700 de Cundinamarca, el departamento que lo seguía en cantidad (González, 1911: 54). Pero ahí no paraban las diferencias de esta región frente al resto del país. Antioquia aparecía reportando atención a 60.563 estudiantes en esos 706 establecimientos, mientras que Cundinamarca sólo reportaba atención a 34.454 alumnos, lo que significaba que contaba con menos niños que Antioquia en el sistema Instrucionista, pero atendidos con casi la misma cantidad de establecimientos (González, 1911: 54). De otro lado, Santander y Boyacá, los dos departamentos que seguían con el mayor número de habitantes, tenían los siguientes datos con relación a Antioquia: Santander contaba con 377.393 habitantes, 455 establecimientos educativos y atendía 12.488 alumnos;

⁶ Expresiones tradicionales antioqueñas, aún hoy usadas en algunos contextos campesinos.

⁷ Años inmediatamente subsiguientes a la promulgación de la reforma, la misma que había entrado efectivamente en vigencia en enero de 1904.

por su parte, Boyacá contaba con 455.586 habitantes, de los cuales 21.294 eran niños atendidos en 398 establecimientos educativos.

Así mirada la situación, desde los datos estadísticos, Antioquia lideraba el sistema instructorista en cuanto a la existencia de establecimientos educativos y en relación con la cantidad de niños atendidos, pero con un dato adicional: atendía hacinados al doble de estudiantes que los que atendía Cundinamarca en casi el mismo número de establecimientos. En promedio, Antioquia atendía 85.7 estudiantes por establecimiento, Cundinamarca tenía 49.2 por establecimiento, Boyacá recibía 53.5 en cada establecimiento y Santander lo hacía con 27.4 estudiantes por establecimiento. Quedaba claro, que la cobertura antioqueña se realizaba a costa de un menor número de establecimientos y una mayor concentración de estudiantes en los locales escolares. Pero todo era visto como parte del importante crecimiento del aparato instructorista regional. En 1911 se informaba que el número de niños en las escuelas venía en ascenso y que para el año siguiente aumentaría “muchísimo”, porque había “numerosas peticiones de nuevas secciones para algunas escuelas muy recargadas de personal” (González, 1911: 19).

Como se puede ver era preferentemente el Estado al que le tocaba hacer cumplir esas intencionalidades patrióticas ya de educación o de instrucción. Aún más, podía convertirse, según las circunstancias, en un estamento represor en tal sentido, lo cual era posible porque “la educación atiende a las costumbres, es decir, a los hábitos individuales de sentir, pensar y obrar, independientemente de las ventajas que puedan derivarse y de las medidas coercitivas decretadas por el Estado” (Montoya, 1906: 396). Había un camino a seguir, y ese era el demarcado gubernamentalmente, y el incumplimiento en la operación del aparato instructor como modelador de los efectos visibles en los cuerpos, podía ser tenido en cuenta como parte de situaciones anómalas en la estructuración colectiva de la forma en que se pensaba moldear a los sujetos.

Siguiendo a Ospina Cruz (2010: 68) [...] se planteaba que en esa escuela antioqueña de principios del siglo XX, teorizada como en las de los países de levantada cultura y como lo pedían para entonces los adelantos modernos, no sólo se nutrían los cerebros, sino que se formaban los hombres del futuro (Robledo, 1906: 577). Y, en tal dirección, la raza no podría salvarse si se seguía dirigiendo toda la actividad educacionista al “cultivo puramente intelectual” almace-

nando el cerebro de conceptos mal digeridos (en clara alusión a las prácticas mnemotécnicas en boga para entonces). Se consideraba que la práctica del intelectualismo en la actividad instructorista y el descuido del desarrollo físico había sido “fecundo en desastrosas consecuencias para el porvenir de la raza” (Robledo, 1905: 7). Una referencia hecha aquí al desarrollo físico que tenía implícitas algunas connotaciones relacionadas con las intencionalidades laboristas en boga para principios del siglo XX en esta región del país: los futuros trabajadores habrían de ser formados físicamente para su desempeño en campos que requerirían cuerpos sanos y fuertes, y no era por la intención simple y filantrópica de lograr cuerpos sanos que vivan y aprendan mejor y, de paso, mejoren las condiciones fenotípicas de la llamada raza antioqueña. Se trataba, más bien, de que en el contexto de las intenciones industrializadoras adquiere mayor relevancia la medicalización de los procesos formativos. Por esto, según Jacques Donzelot, esta tendencia a incluir algunos elementos de la medicina en la escuela puede ser interpretada como una consecuencia necesaria de la tendencia industrial (Donzelot, 1979:59), ya que se pretendía la formación de cuerpos fuertes y sanos que respondieran a las necesidades de las nacientes industrias. En estas circunstancias, el perfil del hombre ideal propuesto para los años veinte en Antioquia y diseminado también en algunas zonas de Colombia es descrito por Londoño-Blair como un individuo que más allá de las características físicas precisas, debía tener unas peculiaridades sociales acordes con el proyecto civilizatorio para que, a la vez, que reuniera condiciones aptas para el trabajo, tuviera también disciplina moral, cohesión familiar y que fuera pragmático (Londoño-Blair, 2007: 71).⁸

En efecto, no era lo mismo Educación que Instrucción en este panorama argumentativo. Veamos. Una persona analfabeta podía ser considerada educada, y un modelo a seguir, por la forma como trataba a los otros y por lo que inspiraba por “acción refleja y

⁸ Todavía más, sigue argumentando Ospina Cruz (2010: 68), para Alicia Londoño-Blair “no es azaroso reconocer en éste al antioqueño de entonces, “raza” que por lo demás era sobrestimada en todo el país por sus “capacidades y evolución” (2007: 71). Una “raza antioqueña” que era proclamada como ejemplo en diversos medios y que, según analistas nacionales externos al contexto antioqueño, se había defendido contra las causas de la decadencia, gracias en gran parte a la “sólida y austera organización de la familia antioqueña y a las virtudes públicas y privadas de la población” (Jiménez-López, 1920: 56).

recíproca” (Yepes, 1906: 312). Los instruidos, en cambio, a lo sumo llegarían a ser “caballeros de industria, de hermosa edición, pero ignorantes y burdos y sin delicadeza moral, ni nociones de pundonor y espiritualidad” (Yepes, 1906: 312). Educación era lo que había faltado, y he ahí una de las razones que explicaba el estado de degeneración en el que supuestamente había caído el pueblo antioqueño. En el marco de estas argumentaciones, veamos una de las razones por las que el pueblo antioqueño había sido ineducado por excelencia: existía un desequilibrio porque se había dado mayor importancia a la adquisición de conocimientos científicos, descuidando el cultivo de los sentimientos y la educación de la voluntad, se había valorado más el cerebro que el corazón; el resultado: cuerpos monstruosos, inteligentes pero sin sentimientos y con una voluntad descontrolada para los intereses sociales y la búsqueda de la satisfacción personal. Se habla aquí de cuerpos enfermos, enfermos de la, así denominada, *degeneración*, la enfermedad detectada en la nación. Y en tanto la nación era mirada como organismo, “era un ser vivo orgánico que sufría degeneración, que tenía deteriorada su estructura y que había perdido progresivamente su normalidad psíquica y moral. Algunos de cuyos supuestos fenómenos demostrativos en sus habitantes eran el aumento del alcoholismo, la pereza para estudiar y trabajar, y la violencia” (Ospina, 2012: 768).

Resumiendo: aunque la Instrucción había sido, aparentemente, más importante que la Educación, todo parecía confluir en la presencia de Dios en las dos tendencias porque, finalmente: “llevar a Dios, Príncipe Soberano, a las inteligencias; en eso consiste toda la instrucción; llevar a Dios, amor y regla suprema, a los corazones y a las conciencias; en eso estriba toda la educación” (Múnera, 1915: 592). Con el proyecto moderno instruccional se visualizaba un sujeto trabajador, con sentido colectivo, respetuoso de las normas sociales y con una moral católica indiscutible.

Para la dirigencia instruccional antioqueña, que debía lidiar simultáneamente con la instauración de la reforma uribista y las particulares condiciones de la sociedad antioqueña, el objeto de esa llamada educación moderna de principios del siglo XX era el de formar hombres para una sociedad en la que el trabajo fuera su aspiración más importante. Pero una Instrucción para el trabajo, sin dependencia de las ofertas gubernamentales y aprovechando las condiciones del contexto, ya fuera en agricultura, en la industria o en el comercio; hablamos así de una opción

que se presentaba como la razón fundamental de un proceso al que se le llamó moderno.

En tal sentido, los futuros ciudadanos formados en el marco de la modernidad, y para desempeñarse adecuadamente en un trabajo, debían contar con las condiciones corporales que les permitieran rendir en los entornos laborales, pero sin que esto significara que debiera “descuidarse la parte física del hombre por atender sólo la intelectual” (CPA: 632). Se enfatizaba en que había “que educar hombres no seres espirituales ni tampoco animales que carecen de razón” (CPA: 632). La Instrucción basada sobre todo en la transmisión de aspectos religiosos, éticos y morales conexos, no cumplía ya con los que se presentaban como presupuestos fundamentales de esta educación moderna publicitada. En consecuencia, se requería un aparato instruccional que formara trabajadores, pero que no perdiera de vista que eran seres religiosos, sin que ahora esto último fuera lo más importante, sino un aspecto complementario de la llamada educación moderna, que dadas las circunstancias debía entrar a transigir con las llamadas “preexistencias históricas”. En tal dirección, la búsqueda regeneración era vista como algo vislumbrado a instancias de la labor educadora y no solo instruccional de la resquebrajada escuela antioqueña, como ya se ha señalado anteriormente.

Cuerpos civilizados, pero no refinados

En esta perspectiva, la familia antioqueña, aunque no tanto como la propia escuela, hacía parte más de la mecánica educacionista que de la propuesta instruccional. La educación familiar en el hogar cristiano estaba dividida en dos frentes claramente delimitados, así: por un lado, “el padre representa el poder ejecutivo, la fuerza coercitiva, la sanción penal; y la madre es el derecho substantivo y adjetivo, la defensa tutelar de la debilidad, la dulzura y el sentimiento que convence y fascina” (Yepes, 1906: 314). Para la estructura educacionista era bien importante contar con familias así organizadas porque se presumía que “estas dos fuerzas unidas y dirigidas con acierto, pueden realizar prodigios en materia de educación” (Yepes, 1906: 314). Encontramos de esta manera, que la familia —hablamos aquí de la denominada familia nuclear antioqueña— era considerada como una institución educadora por naturaleza, esa naturaleza que le otorgan los intelectuales católicos antioqueños. Pero un tipo específico de or-

ganización familiar, la cristiana⁹. Esta familia cristiana era el soporte principal de la labor educadora. La madre (*la matrona*), por encima del poder ejecutivo del varón, era colocada como el primer factor educacionista de la vida nacional. Su misión venía a ser:

- “el resumen de todos los desvelos y cuidados de la acción educacionista”;
- “el culmen, el desiderátum de las pretensiones del cuidado pastoral” y la
- “misión sobre todas las misiones [...]” (Yepes, 1906: 314).

Como lo hemos venido diciendo, en tanto la mujer y madre, centro de la célula social de la antioqueñidad trabajara con sentido cristiano por la educación de los hijos, la patria que se esperaba construir con la impronta de la relación patria-sociedad, iniciaba desde la misma cuna la construcción educacionista; construcción que habría de perpetuarse a continuación en la escuela, con la consiguiente relación iglesia-patria. En esta medida, este campo familiar de la educación, así pensado, se desplegaba de tal forma que llegaba hasta a enseñar al niño a “caminar bien, a marchar con elegancia y soltura, a tomar sus instrumentos de labor como deben tomarse para ahorrar tiempo y trabajo” (Yepes, 1906: 315). Es decir, que desde la propia educación recibida de los padres en la familia ya se esperaba que se estuvieran haciendo esfuerzos para que el niño se condujera adecuadamente, no sólo en los movimientos corporales, sino también hacia futuras actividades sociales de labor.

⁹ Hay que anotar que para el caso de Yepes, como en el de otros intelectuales de ese entonces, puede observarse el uso indistinto de católico y cristiano. El sociólogo Émile Poulat, citado por O. Saldarriaga, plantea que “en cuanto a eso que se ha denominado *el catolicismo*, término aparecido sólo en el siglo XVII [...]; si se entiende por él el sistema artificial forjado por la Contrarreforma, endurecido por la represión estricta del modernismo, bien podría morir, hay inclusive fuertes indicios de que esté ya muerto, aunque nosotros no lo percibimos aún” (Poulat, É. *Le catholicisme sous observation*, París, Le Centurion, 1983: 94). Para el periodo que se abre desde el Concilio Vaticano II, Poulat propone hablar de “era poscristiana”. Por cierto, Saldarriaga aclara que no se debe confundir cristianismo y catolicismo. Porque “el catolicismo no es una forma universal e invariable, sino una formación cultural históricamente situada e históricamente cambiante; y corresponde a esa formación religiosa institucional organizada en función de la defensa frente al protestantismo y contra los Estados laicos, y cuya vigencia puede situarse entre el Concilio de Trento (1526) y el Concilio Vaticano II (1963), a partir del cual se transformó el tipo de relaciones entre la Iglesia, la sociedad, la cultura y el Estado Moderno que habían dominado en Occidente entre los siglos XVI - XIX” (Cf. Saldarriaga, 2003: 106).

Para entonces, como lo explica Ospina (2010:74) se consideraba que los niños eran nacidos y criados en un ambiente malsano, física y moralmente hablando, degenerados casi todos y que tenían generalmente padres mal educados y de instintos feroces (Londoño, 1919: 9). Y era con esos mismos niños con los que debía cumplir su misión la Escuela antioqueña, tanto en la regeneración física y moral, como en el aprestamiento para servir rápidamente en el terreno laboral, puntualiza Ospina (2010:75). La misión se tornaba bien difícil porque éstos niños no se podían “manejar en las Escuelas Públicas, ni por bien ni por mal” (Londoño, 1919: 9). Son vistos como el reflejo de una sociedad supuestamente descompuesta y en la que “la crápula (es decir, la disipación y el libertinaje) tomaba proporciones extraordinarias y era también un signo degenerativo de la raza” (Londoño, 1919: 9).

Tenemos así que los cuerpos infantiles de una raza disipada y libertina que, por lo mismo, estaba degenerada y necesitaba ser educada, llegaba a la escuela para ser vigilada y no permitirle el descontrol de su depravación moral, la misma que desbordada podía ser contagiosa. La Escuela era, entonces, un centro no previsto de diseminación de la plaga inmoral, que de no ser controlada allí, pasaba contradictoriamente a ser su propio caldo de cultivo (Ospina: 75).

Desde luego que era tal el poder y la bondad de la labor educacionista en el seno de la familia, no instruccionalista todavía, que aún sin pretender instruir, también avanzaba en algunos aspectos para ayudarle a la Instrucción. Así pues, la familia educaba primordialmente, pero la escuela continuaba educando y también instruía a la vez. He aquí una diferencia importante. Pero la presencia de la primera condición no parecía que, necesariamente, excluyera a la otra. Esto era posible porque la instrucción no traía “conigo mayor grado de moralidad, aunque bien dirigidas la Educación y la Instrucción se ayudan mutuamente y por el contrario se observa, en lo general, que los pueblos de civilización más refinada, son los que caen en mayores abominaciones contra la moral, y entran en decadencia y mueren [...]” (Yepes, 1906: 319). En esta perspectiva, la instrucción a secas no se avenía con la moralización. Más aún, si en la instrucción se hablaba de trabajar con fines de mejoramiento social y de propiciar la construcción de riqueza que ayudara a progresar, esto podía sentirse como una afrenta

moral porque se pensaba materialmente en lo terreno y se perdían las metas salvacionistas, tan importantes en los intereses de los colectivos católicos.

Ubicada en estas condiciones comparativas, de frente a lo que no se había tenido y a lo que se esperaba tener, Antioquia pujaba, entonces, por ingresar al grupo de los pueblos civilizados, pero no de los refinados, es decir, de aquellos que habían llegado a un nivel mayor de civilización, a la que se tildaba como dañina porque daba mayor importancia a la preparación para el trabajo que para el cultivo de la moral.

Y, en este contexto, las imágenes que se tenían de lo civilizado se remitían a lo anglosajón y lo nipón. En tal sentido, decía Yepes, “Un alto ideal colectivo de trabajo y perseverancia, de honradez, de justicia y libertad, dará el bello y enérgico tipo de la raza anglosajona; un elevado ideal de patriotismo y de virtudes guerreras en un pueblo de artistas laboriosos, dará el simpático y confortador tipo del japonés” (1906: 407). Paraphraseando a Ospina (2010a: 103-104) había también para entonces influyentes comentaristas educativos que se remontaban a la antigüedad griega para justificar la instrucción de sujetos como supuestamente los requería una nación que se pensara dentro de los pueblos civilizados. Desde Platón, el problema de la educación parecía que ya estaba claro para el resto de la historia humana, porque esencialmente se trataba de “fabricar hombres tales como los exige el interés social” (Montoya y Flórez, 1906: 408). Vale decir, que la escuela era mirada sin mayor recato como una fábrica de sujetos laborales que han de funcionar socialmente, según unas particulares condiciones. Y las condiciones antioqueñas requerían sujetos laboriosos y trabajadores que operaran en las formas en las que otros habían logrado alcanzar el ideal civilizador. No obstante, se trataba, según instruía la Dirección de Instrucción Pública a los maestros, de construir una escuela en donde no se atendiera sólo a los asuntos que se relacionaban con la prosperidad material, pues estaba probado que allí donde se procedía de esta manera se falseaba el verdadero progreso y se bastardeaba de los elevados fines de la humanidad (Cadavid Restrepo: 288).

En tal sentido, se aspiraba a civilizarse sin llegar a la perdición porque hechos como la Primera Guerra Mundial (1914-1919) eran atribuidos a los gérmenes de la irreligiosidad sembrada por los gobernantes y ocurrida en la cúspide de la civilización a que se había llegado en el Viejo Continente. Irreligiosidad que les hizo creer a los europeos que podían gobernar sin nociones de moral (Cadavid, 1914: 344). En efecto, se

puede decir que para esta región antioqueña el progreso de la civilización era peligroso, porque al alcanzar el proceso civilizador mayor estado de desarrollo, se perdía la moral¹⁰. Y aquí estaba la educación, siendo notificada para sentar bases positivas y serias para ayudar a preparar el advenimiento de una pretendida edad de oro. No era tiempo de eludir responsabilidades por parte del sistema instruccionalista y de sus actores, porque se consideraba a la escuela como “el campo propicio para esparcir la buena semilla” (Cadavid, 1914: 345). Ahora, en tal lógica, les correspondía a los maestros demostrar que no eran parte de un hato de ineptos, o merecedores del dicho francés utilizado por los intelectuales de la educación en Antioquia, dicho aquel que rezaba despectivamente: “ignorantes como un Maestro de Escuela”, sino que, contrariamente, podían preparar el terreno para el progreso mediante la abnegación y el estudio (Cadavid, 1914: 345). Es decir, que la Instrucción sin moral cristiana no era considerada como garantía de progreso, lo que la moral cristiana con un poco de instrucción sí parecía serlo inequívocamente.

Usando una lente retrospectiva, pero iluminada por los ímpetus del vigésimo milenio, se decía en Antioquia que en el “método antiguo” se había descuidado la Instrucción por priorizar la Educación, puesto que se había venido atendiendo el espíritu y prescindido del cuerpo; porque no se veía en el hombre sino la cabeza (Montoya y Flórez, 1906: 399). Las inquietudes estaban dadas porque, claramente, parecía haberse dado más Instrucción que Educación, pero aún la misma Instrucción que se habría proporcionado era considerada como poca, ni qué decir entonces de las críticas a lo que se había dado a entender como Educación; lo que puede leerse en el sentido de que el nivel de instruccionalismo aunque, mayor que la educación dada, no había sido suficiente “en un pueblo que tan poca importancia da a la instrucción, aunque sí alardea mucho de lo poco que se hace” (Montoya y Flórez, 1906: 399).

Y como demostración del descuido estatal sobre el campo instruccionalista Montoya y Flórez coloca como ejemplo que “sólo entre nosotros estamos como en el tiempo de la colonia reducidos a poner una escuela o un cuartel en la primera casucha que se topa generalmente sin luz, sin agua, con pocos excusados o sin ellos” (1906: 399). La transformación en los fines y en los métodos prácticos como lo plantea la Ley 39 no parece tener mayor futuro cuando, lo que

¹⁰ Hablando, claro, del tipo de moral religiosa imperante.

se encuentra es que ni siquiera existen espacios adecuados para la permanencia de los estudiantes y los institutores. El cambio, según se colegía, habría de empezar por los edificios y por el pago a los maestros y no únicamente y con prelación sobre la necesidad de hacer educación práctica; “es ya tiempo, gran tiempo de que tengamos edificios modernos apropiados para escuelas”, remata el mismo Montoya y Flórez (1906: 399).

En ese sentido, el Decreto 491 reglamentario de la Ley 39¹¹ les entregaba a los Secretarios Departamentales de Instrucción Pública las atribuciones de “hacer que los Consejos municipales construyan edificios adecuados para las escuelas, o que se reformen los existentes de modo que presten el servicio para que se les destina”. Así mismo, ordena a la Inspección Provincial “tomar las medidas conducentes para que se hagan, por quien corresponda, los reparos que fueren necesarios en los edificios de las escuelas, y del suministro del mobiliario y útiles que falten”. Como se puede ver, desde la misma reglamentación de la Ley, la reforma no podía pasar por encima de las condiciones locativas. La primera, sin lo segundo no parecía viable. Las partidas presupuestales para tales reformas eran situaciones difíciles que les esperaban a los gobiernos municipales de Antioquia en este primer cuarto de siglo. Más complicado aun cuando se hablaba de gobiernos locales con escaso margen de maniobra presupuestal.

Todavía más. Enfatiza Montoya y Flórez que la tendencia de actualidad para entonces era no tener a los niños aglomerados y, en cambio, sí trabajar con pequeños grupos en el campo; la dificultad, estaría, según dice, “en tener profesores bien preparados, pues los que hay son más pedagogos que educadores, pero los más jóvenes podrían adaptarse al nuevo método” (1906: 399). Lo que se observa es que los maestros existentes son catalogados como más teóricos que prácticos porque poco trabajan en el campo las labores agrícolas y los menesteres de la formación laboral, escenarios a los que son invitados insistentemente a trabajar con sus estudiantes. Como se recordará, ya desde el mismo discurso de la Ley Uribe se le había asignado a las Escuelas Normales¹² la función de “procurar especialmente que los alumnos de estos establecimientos de enseñanza secundaria ad-

quieran las nociones suficientes no sólo en el orden moral e intelectual sino también en los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños, y que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos”¹³.

En tal contexto la pedagogía fue entendida como la práctica educativa, no como la reflexión. Los eruditos de entonces eran los teóricos de la educación. Lo que se le estaba pidiendo a las Escuelas Normales era que formaran menos pedagogos y más eruditos, lo que significaba más prácticos. Aquí enseñanza devenía igual a Instrucción. Había que formar a maestros que educarán a los niños para el trabajo, la industria y la modernización. En este orden de ideas, los llamados aquí como pedagogos, mientras no cambiarán su estilo metodológico y de contenidos hacia la práctica, en campo abierto y no sólo en el pupitre escolar, era poco lo que podían aportar a los llamados de la reforma escolar.

A todo lo anterior se le debe sumar el hecho, nada despreciable, de que estamos hablando de una de las regiones del país que, a un siglo del sonado proceso independentista, se colocaba, junto a Boyacá, como territorio líder en el campo instruccionalista. La Ley Uribe, instruccionalista declarada, aunque con tintes educacionistas, no parecía haber aquí. A la Instrucción, esos tintes le quitaban peso e importancia, porque según se decía no hay esfuerzo humano alguno capaz de crear genios y talentos superiores porque ellos son “obra única y exclusiva de Dios” (Yepes, 1906: 320). “Ellos, los genios y talentos superiores, vendrán cuando la Divina Providencia lo juzgue necesario y oportuno” (Yepes, 1906: 320). No se trataba de estar contrariando la Divina Providencia buscando sabios donde no parecía ser necesario ni oportuno. Es más, ya se venía diciendo que Antioquia para estos momentos requería de hombres educados, no de sabios. Así pues, de qué habría de servir la Instrucción regular¹⁴ si lo que hacía era propender a producir hombres sabios y estos no son más que designio divino. Si la Instrucción no operaba más allá de lo mundano, al final para qué tanto esfuerzo instruccionalista. “Lo que sí está bajo el dominio de la voluntad es el

¹³ Artículo 15 de la Ley 39 del 26 de Octubre de 1903 emanada del Congreso de la República de Colombia sobre Instrucción Pública. Comunicada abiertamente en el Diario Oficial No. 11,931 del viernes 30 de Octubre de 1903.

¹⁴ Recuérdese que se aceptaba sólo la *instrucción sobresaliente* cercana a la educación y, en tal dirección, moralmente definida en el terreno de lo católico.

¹¹ Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia. Publicado en el Diario Oficial No 12.122 del jueves 14 de julio de 1904. Capítulo II, Artículo 3º.

¹² Instancias oficiales formadoras de maestros.

orden moral y la perfección de la educación es obra de esfuerzos propios” (Yepes, 1906: 320). Se trataba, entonces, de educar para dominar sobre la voluntad de las personas y lograr un orden moral en unos sujetos que eran capaces de llegar al punto en el que, por sí mismos, ingresarán a este orden en busca de su mejoramiento personal. Instruir, tal vez sí, pero no era eso lo más necesario, pensaban estos eruditos antioqueños a estas alturas del naciente siglo XX. Y cuando aquí se hacía referencia a un orden moral bastaba para entenderlo mirar el siguiente cuadro descrito por un Inspector provincial Francisco Duque:

Es verdaderamente consolador ver el entusiasmo que hay en los padres de familia por hacer que sus hijos reciban educación, se ve que están penetrados de que la única y positiva herencia que ellos pueden legar a sus hijos es una sana y buena educación, basada en la moral cristiana; muestra de ello es el gran cúmulo de niños que han acudido a matricularse en las Escuelas. (1914: 364)

Entre otras cosas, estamos hablando de una educación que era moralizadora y que tomaba partido ideológico, lo cual plantea varias problemáticas. Así ocurría porque se creía, por parte de los intelectuales antioqueños que estaban del lado de la Iglesia católica, que la base de la buena educación requería “el conocimiento perfecto del bien y del mal, del deber y del derecho, de lo justo y de lo injusto, de lo que es lícito y de lo que está prohibido” (Yepes, 1906: 322). No obstante, tales diferenciaciones casi siempre fueron realizadas bajo la lupa de los temores fundados en el contexto de las argumentaciones religiosas. El otro problema era que no había alternativas para niños y jóvenes porque se trataba de imponer este modelo como algo universal y obligatorio hasta el bachillerato. En la enseñanza, se decía, están inmersas la Educación y la Instrucción. Con la Educación se modela un tierno corazón en el cristianismo (Pérez, 1906: 638.). Con tal fin, precisaba Pérez, “necesítase (sic) para tan admirable y portentosa labor, cierta gracia sobrenatural que no favorece sino al verdadero apóstol” (1906: 638).

Así pues, con los maestros laicos existentes, difícilmente se podría cumplir esta condición, porque era precisamente con ellos con los que se buscaba transformar el sistema instruccional hacia la moral de la modernización. La forma en la que se protegió la moral, una y eterna, ante la *inmoral* propuesta instruccional fue argumentando que un tipo

de educación sin personas con esa gracia sobrenatural podía ser “cuando menos imperfecta” (Pérez, 1906: 638.). Además, a partir de 1901 los institutores se enfrentaban a un problema del orden nacional en el que “la hipótesis antiliberal de los líderes civiles y religiosos adoptó una forma oficial en el *Juramento para profesores* el cual [...] exigía que todos los profesores de las instituciones públicas juraran” (Henderson, 2006: 52).

Creo en Dios Padre y en todos los principios relacionados con la fe, el dogma, la moralidad y la disciplina adoptados por la Iglesia católica romana [...] Rechazo y condeno absolutamente, como lo hizo el *Compendio*, varias encíclicas papales y el Consejo Latinoamericano, los conceptos básicos del liberalismo, naturalismo, socialismo y racionalismo (Farrel, 1983: 308).

Por consiguiente, otras de las diferencias entre la Educación y la Instrucción estaban dadas en los siguientes términos. Mientras que

[...] la educación forma hombres, la instrucción forma sabios; sin hombres no se puede concebir una agrupación social; más los sabios son convenientes pero no necesarios en la vida de los pueblos. Nadie está obligado a ser sabio ni tiene responsabilidad alguna por no serlo, y por el contrario, todos estamos obligados con deber ineludible y bajo permiso y sanciones de vida o muerte a ser buenos y honrados (Yepes, 1906: 312).

En este orden de ideas, Antioquia no necesitaba en forma urgente de la Instrucción porque ya se había demostrado que “un pueblo analfabeto puede ser moral y subsistir sin sabios” (Yepes, 1906: 318), como ya parecía haber sucedido; por el contrario, lo que este departamento antioqueño necesitaba era fortalecer su tejido social, lo cual se pretendía lograr a instancias de los discursos educacionistas católicos, educando hombres *buenos y honrados*, deber colectivo inevitable, pero sin la premura de instruir sabios. Esos hombres *buenos y honrados*, perfilados católicamente, podían ayudar, eventualmente, a la construcción colectiva del sentimiento nacionalista¹⁵, mientras que los llamados sabios debían ser pocos porque no había garantía de su moralidad, al no ser parte de la

¹⁵ En particular, la homogeneización de métodos y de textos escolares con los necesarios contenidos de corte heroico y patriótico, fue una de las primeras tareas que se percibieron en la

educación católica y, además, podían ser prescindibles, según se entendía.

Rescapulemos: Antioquia ciertamente había tenido educación, pero no la que necesitaba para no haber caído en el denominado para entonces estado de inmoralidad e incivilización —degeneración— en que se encontraba a principios de siglo, de acuerdo con los lamentos de los educacionistas. Y un pueblo inmoral —en la perspectiva católica— no tenía otro destino que ser borrado del mapa, desaparecer “porque la civilización no lo consiente” (Yepes, 1906: 319). Es decir, que en esta perspectiva la civilización era católica y era la que conducía al “verdadero progreso universal”. Ser católico, implicaba ser moral y la moralidad conducía a la civilización en la lógica imperante para estas discusiones.

La civilización católica¹⁶, así vista, enfrentaba una ardua problemática: participar en la constitución de lo civilizador, pero una suerte de civilización controlada que no llegara a niveles refinados porque, paradójicamente, la misma moral que la habría empujado hasta allí podría cambiar o desaparecer. “De aquí la necesidad de darle mayor importancia a la educación que a la instrucción del pueblo, lo que prueba la sabiduría de aquel apotegma español: *“el mejor saber, salvarse”*” (Yepes, 1906: 319). Y para lograr esta sabiduría y salvarse, escapando de paso a la degeneración de la raza, no se vislumbraba un mejor camino que el de la moralización por la senda de la catequización cristiana. Todo porque “los pueblos que conservan virilidad y carácter y costumbres sanas adelantán y progresan en todo” (Yepes, 1906: 319). En tal dirección, eran los pueblos educados, moralizados y no solamente instruidos los que estaban llamados a progresar y a ser recibidos en el séquito de las naciones civilizadas. Y había que estar preparados para recibir la civilización cuando llegara porque se decía que ésta venía recorriendo el mundo; ya había hecho la

reforma, dirigida en tal dirección. Sin embargo, como característica de continuidad, esta no era una preocupación originaria de la Ley Uribe porque ya en el referido Plan Zerda (1893) también se había avanzado previamente desde lo legal con algunos intentos por unificar nacionalmente estas prácticas, para lo cual se buscaba desde entonces mantener actualizados a los maestros sobre métodos de enseñanza y mejoras adaptables al sistema escolar. Muestra de ello es que el método pestalozziano, bandera pedagógica del liberalismo radical, continuó como el método oficial del período Regenerador (Plan Zerda) y la Hegemonía Conservadora (Ley Uribe) hasta 1927.

¹⁶ Para Saldarriaga (Cf. *Del oficio de Maestro*, 2003: 110), la pedagogía católica “pretendió, no sólo poseer toda la verdad revelada sobre el hombre, sino que, además, se preciaba de ser la *civilizadora del mundo*”.

ruta iniciada en la India, luego en Egipto, Grecia y actualmente estaba en Roma¹⁷, la dueña del mundo. En consecuencia, la citada guerra podía ser el benéfico prelude de la catástrofe europea porque era probable que nos correspondiera a nosotros en turno el progreso, según Cadavid (1914: 345).

Cuerpos para la existencia real: el “verdadero progreso universal”

Por supuesto, uno de los pilares sobre los que la dirigencia antioqueña intentaba montar su aparato instruccional moderno, consecuente con los nuevos discursos al iniciar el siglo XX, tenía por objeto formar personas capaces de buscarse por sí mismas un modo de vida independiente y en armonía con el medio en que se movían y con las necesidades de la existencia real (Circular, 1906: 632); personas que se pudieran instalar rápidamente en el contexto industrial y laboral creciente, y cuerpos prestos para la producción. Situación para la cual era indispensable que se pudiera avanzar en la implementación de mecánicas instructivas dirigidas al trabajo enfocado básicamente en lo agrícola, industrial y comercial. Sin embargo, en primer lugar, esta opción tenía que vérselas de frente con los controles logrados en el sistema instruccional por parte de la Iglesia católica en el precedente proceso de formación del Estado nacional colombiano. Y en segundo lugar, vérselas también con los temores a los procesos reformadores modernizantes que expresaba la omnipresente Iglesia católica. La primera opción era una situación con antecedentes coloniales (siglo XVIII), aplicación en el siglo XIX, materializada en la Constitución de 1886, refrendada con el Concordato de 1887¹⁸ y santificada con la Consagración del país al Sagrado Corazón de Jesús al iniciar el primer lustro del siglo XX (1902). En cuanto a la segunda opción, en 1907 el Papa Pío X había prendido las alarmas entre los católicos del mundo cuando los llamaba a estar atentos frente a los modernistas

¹⁷ El centro oficial de la religión católica para todo el mundo.

¹⁸ Investigadoras como Doris Torres Cruz explican, citando un Informe del Vicario apostólico del Casanare en 1905, que “los Padres Misioneros, junto con todas las órdenes religiosas, siempre proclamaron su voluntad de coadyuvar, cuan eficazmente podían, a la obra salvadora del Gobierno de Colombia, único en el mundo, que tenía la gloria y el valor cristiano de tener puesta en manos de la Iglesia la enseñanza escolar y profesional, según lo proclamaba abiertamente en los artículos 11, 12, 13 y 14 del Concordato y en otros documentos públicos, haciendo cuanto de su parte estuviera en servicio de la educación [...]” (Torres Cruz, 2009: 225).

porque estos especímenes reunían en sí mismos variedad de personajes como el filósofo, el creyente, el apologista y el reformador (Encíclica Pascendi, 1907: 2), lo que los convertía en sujetos peligrosos.

Mientras tanto, a nivel local, las defecciones clericales de principios del siglo XX producían algunas “revelaciones” en el municipio de Remedios, las que fueron comunicadas al Obispo Builes por “Anatilde Moreno de García, que veía con claridad y colorido la deserción del clero y la decadencia de los obispos” (Sanín, 1909: 74). Situación ante la cual el Obispo se preguntaba con preocupación: “[...] si los Obispos mismos empiezan a debilitarse en la fe, ¿qué esperanza nos queda?” (Sanín, 1909: 74). Se trataba pues de lograr que las pretensiones modernizadoras de la educación, en el sentido de avanzar en la instauración de mecánicas instruccionalistas laboralizantes, no entraran en conflicto abierto con las costumbres católicas imperantes y pensadas más en la instrucción de hombres, que si bien debían trabajar, no debían ver el trabajo como una fuente de producción de riqueza y placeres; y que, además, no se les tuviera que estar repitiendo continuamente que lo más conveniente y moralmente correcto era estar alejados de la riqueza y ser temerosos de Dios.

En suma, la garantía para alcanzar el “verdadero progreso universal” estaba en lograr la presencia del otro ser que hay en cada humano; no el ser material interesado sobre todo por lo terreno, sino “el moral, que le guía en su labor. Vierte gotas acres que arrancan al corazón las luchas del alma, sólo con la vista elevada a las regiones del espíritu, removiendo y cavando en almas tiernas para profundizar en ellas la semilla que quizá no alcance a ver germinar [...]” (Pérez, 1906: 636). Las almas tiernas de los niños y los jóvenes no podían ser dejadas sin más al garete; y así tenía que ser porque el maestro era visto sin mayores reservas como un modelador de almas (Henoa, 1909: 114). En tal dirección, la dirigencia instruccionalista antioqueña elaboraba todo tipo de decálogos conducentes a mostrar a los maestros cómo se podían hacer este tipo de transformaciones.

En una Circular publicada en 1906 en la *Revista de Instrucción Pública* (claramente atribuible a la Dirección General de este ramo del Gobierno regional), se comentaban algunas propuestas hechas a los maestros con el objetivo de que pudieran hacerse modificaciones a partir de una serie de principios “que ningún educador puede desatender si quiere formar hombres y no máquinas” (Circular, 1906: 632). En tal contexto, el posible cambio ofrecido con la Ley Uribe

hacía temer que la formación de hombres diera paso a la de máquinas humanas, situación relacionada con el hecho de que se habían de formar sujetos para el trabajo y para desempeñarse con artificios tecnológicos; estos mismos hombres, al parecer, pudieran devenir en fenómenos semejantes a las mismas máquinas construidas y con las que ellos trabajarían. Hombres que trabajan con máquinas, se convierten en máquinas, parecía ser la lógica resultante en este caso. Así, el trabajo era visto como una rutina que supuestamente habría de mecanizar a quienes lo practicaban, y que, por lo mismo, los podría alejar de su humanidad. Un alejamiento de su asignada condición de humanidad, que podía poner en peligro precisamente su formación en el marco de la espiritualidad católica — que era la que los colocaba tradicionalmente en posición de atender, ante todo, situaciones salvacionistas— más que de intereses materialistas o intrascendentes, como sí era considerada la desatención primordial a los designios de la Iglesia católica.

Para la dirigencia instruccionalista antioqueña, que debía lidiar simultáneamente con la instauración de la reforma uribista y las particulares condiciones de la sociedad antioqueña, el objeto de esa llamada educación moderna de principios del siglo XX era el de formar hombres para una sociedad en la que el trabajo fuera su aspiración más importante. Pero una Instrucción para el trabajo, sin dependencia de las ofertas gubernamentales y aprovechando las condiciones del contexto, ya fuera en agricultura, en la industria o en el comercio; hablamos así de una opción que se presentaba como la razón fundamental de un proceso al que se le llamó moderno. En tal sentido, los futuros ciudadanos formados en el marco de la modernidad, y para desempeñarse adecuadamente en un trabajo, debían contar con las condiciones corporales que les permitieran rendir en los entornos laborales, pero sin que esto significara que debiera “descuidarse la parte física del hombre por atender sólo la intelectual” (Circular, 1906: 632). Se enfatizaba en que había “que educar hombres no seres espirituales ni tampoco animales que carecen de razón” (Circular, 1906: 632). La Instrucción basada sobre todo en la transmisión de aspectos religiosos, éticos y morales conexos, no cumplía ya con los que se presentaban como presupuestos fundamentales de esta educación moderna publicitada. En consecuencia, se requería un aparato instruccionalista que formara trabajadores, pero que no perdiera de vista que eran seres religiosos, sin que ahora esto último fuera lo más importante, sino un aspecto complementario de la llamada

educación moderna, que dadas las circunstancias debía entrar a transigir con las llamadas “preexistencias históricas”.

En otras palabras, antes que formar trabajadores se imponía la necesidad de constituir en ellos la moral católica. Y trabajar con sentido espiritual conduciría por el camino del verdadero progreso anhelado, porque desde el mismo momento en el que se participa de tal empresa, ya se tiene la seguridad de que el camino es el adecuado y que, al final del mismo, lo mejor se hará presente en otras condiciones lejanas al simple esfuerzo y deleite terrenal: “el bienestar supremo”. ¿Y cómo se puede encaminar una sociedad por el camino del bienestar supremo? “Eslabonando a la escuela, el hogar y la sociedad entera; encadenando la enseñanza escolar y la de la familia, y la de la calle, unificándose con la del maestro, la autoridad paterna, la civil y la social” (Pérez, 1906: 637). Todas las dimensiones sutiles del poder colocadas en forma estratégica y obrando acompasadamente. Todas en razón de la instauración general y continuada de un tipo de moral, esta sí que permitiera, a la vez, la Instrucción como su complemento y no como su aporte secundario. Aquí encontramos un punto clave. La resistencia se puede explicar porque el cambio instruccional en la escuela, que ofrecía la reforma, originaba un quiebre que podía atentar contra la sostenibilidad de esta cadena. Ese sujeto moral en busca del bienestar supremo, un sujeto que era amalgamado desde su temprana niñez en la casa¹⁹ y, posteriormente, reforzado en los diversos espacios sociales impregnados de esa masa ávida de alcanzar el bienestar supremo, encontraría en la escuela un salto en donde el bienestar supremo no sería propiamente el llamado hacia lo divino, sino la búsqueda de mejores condiciones de producción. La cadena podría reventarse en la escuela y se trataba de que la escuela ayudara a reforzarla y no que la debilitara. Al peligrar la cadena, peligraba la sociedad moral que perseguía el bienestar supremo, todo corría el riesgo de derrumbarse. No hablamos, pues, de un mero cambio de fines y métodos en la escuela; para los reaccionarios era el tipo de sociedad el que estaba en juego y era esto lo que los ponía en alerta.

Y si la escuela no entraba a cumplir su papel en la cadena, peligrosamente podía convertirse en un

germen de confusión que pondría, tal vez, en duda algunos de los preceptos sociales vistos como parte de la *naturalidad* antioqueña. Las ofertas de lo mejor y más conveniente para la sociedad, sustentadas en los nuevos fines y métodos de la escuela moderna, estaban desviando el criterio, y era de esta desviación de la que se decía “surge el malestar en que vive la sociedad moderna, porque a la ley moral, una y eterna, se le pretende reemplazar con la falsa interpretación nacida de aquella facultad deductiva que se fue desarrollando con la falta de armonía entre la escuela, el hogar y la sociedad; sin la unificación íntima y estrecha en las enseñanzas del maestro, la familia y la sociedad” (Pérez, 1906: 638). En efecto, había pues una escuela moderna que era mirada con sospecha porque no seguía la ley moral tradicional, que era una y eterna y, por lo tanto, insustituible. Tan siquiera pensar en que pudiera existir otra moral, ni tan única ni tan eterna, era parte de la desviación crítica del canon universal del que se veía carecer una propuesta reformadora como la que se enfrentaba al contexto antioqueño. La respuesta ante esta arremetida era contundente: “Derrámese en el corazón del niño cuanto la más pura filosofía enseñe: fórmese su ser moral en el molde irremplazable del cristianismo, que todo ello no será completamente eficaz si en el hogar y en la escuela y en los actos de la vida pública y social no ve aplicados aquella filosofía y los preceptos que informan el sentimiento cristiano” (Pérez, 1906: 638). En estas condiciones, cualquier propuesta reformadora de esa escuela moderna tenía que llegar a hacer parte de una moral —la cristiana— aparentemente inamovible, la misma que según diversos historiadores precisamente se consolidaba en Colombia, sobre todo entre 1903 y 1930 (Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004).

A todas estas, y muy a pesar de que la Arquidiócesis mostraba las bondades de su civilización cristiana, había otros sectores dentro del mismo clero que tomaban postura a favor de la defensa e implementación de la educación práctica²⁰ como sinónimo de la educación moderna y llamaban a apoyar esta dirección. Era el caso del sacerdote jesuita Cayetano Sarmiento. Ya no se trataba, decía, de desaprovechar la capacidad intelectual para extasiarnos (sic) en quiméricas divagaciones y no principalmente para la

¹⁹ Los diarios y memorias personales muestran que, aún en el campo, es decir, en las zonas rurales, las madres acostumbraban leerles a sus hijos, enseñarles las primeras letras y los rudimentos de la doctrina cristiana. (Cf. Londoño y Reyes, 2001: Cap. 11).

²⁰ Entendiendo aquí por educación práctica aquella que buscaba educar en el menor tiempo posible y de forma esencialmente práctica (haciendo, no teorizando) para la agricultura, la industria y el comercio, tal y como lo expresaba la Ley 39.

práctica de la vida (Sarmiento, 1905: 276). Según él, debía haber “concordancia entre las sublimes facultades intelectuales y las orgánicas y materiales que nos adornan, unas y otras deben sustentarse y trabajar paralelamente al perfeccionamiento del hombre, fin de todas nuestras acciones” (Sarmiento, 1905: 276). En esta postura, no se plantea lo espiritual, lo religioso, como si fuera lo más importante; en ella aparece una especie de equilibrio para ayudar al perfeccionamiento. Un perfeccionamiento entendido como la real superación de estadios de atraso.

Sin embargo, la religión no era vista como la única tabla de salvación que ayudara a perfeccionar, y no tanto a redimir, sino que era uno de los dos pilares, pero no el mayor. No se excluía ni se minimizaba la acción que no tuviera el definido tinte catequizador. En este orden de ideas, la cultura es susceptible de ser mirada en términos de avance o retroceso porque es en el “adelanto simultáneo de lo material y lo espiritual donde se pone de relieve la cultura de los pueblos” (Sarmiento, 1905: 276). Los peligros parecían venir del desequilibrio por el mayor valor dado a lo material en detrimento de la espiritualidad, como lo defendía la Iglesia católica. Modernización espiritual y material, era la oferta que se notaba en el ambiente.

En esta línea se hablaba, entonces, del concepto de apóstoles de la ciencia, “ninguno consagrado a lo caduco de la ciencia, de la contemplación de lo visible, subieron todos a lo invisible” (Sarmiento, 1905: 277). La ciencia aparecía en primera instancia, y ella había de posibilitar conversaciones teológicas, y no al contrario, es decir, todo lo mundano puesto al servicio de la divinidad, partiendo de la fe y cerrando desde el mismo inicio la curiosidad humana. Y se colocaba como ejemplo de esta forma de educar, a los jóvenes alumnos del Colegio de San Ignacio de Loyola de Medellín, que engrandecerían la patria “si cultiváis vuestra inteligencia, si no sepultáis en la inacción los talentos que os adornan, si os convencéis de que aquel que vive sin aspiraciones ni ideales, muere en la oscuridad” (Sarmiento, 1905: 277). En otra perspectiva de la línea arquidiocesana, había quienes veían en la acción dirigida a la consecución de condiciones mejores, no la caída insensata en la modernización satánica, sino una opción plausible de transformación social auspiciada dentro de los marcos religiosos. Religión y progreso, no parecían chocar en esta perspectiva en la que el ideal de cambiar para mejorar, “tener aspiraciones”, no era símbolo de la modernización sino de la búsqueda equilibrada de transformación del ser individual y el ser social. Fricción que sí se ob-

servaba en el encuentro de las nociones de civilización cristiana, progreso y modernización.

Con un propósito similar, en 1909 se llevaba a cabo una Conferencia Pedagógica en Antioquia, como un evento de interés general para quienes se desempeñaban en el campo instruccional. El objeto inicial de ésta dejaba ver la persistencia de los ideales de progreso, hablamos del progreso cristiano:

[...] tratar puntos interesantes de táctica escolar y disciplina primero, y de sistemas, métodos, procedimientos, plan de estudios y programas después, con el fin de propender preferentemente al desarrollo de la enseñanza elemental quicio de la nación; a la difusión de aquellos conocimientos generales que a ningún hombre libre le es lícito ignorar, y de aquellas virtudes morales y de ciudadanía necesarias en las sociedades que aspiran a desarrollarse, según las leyes del progreso civilizador y cristiano (Henaó, 1909: 110).

Aquí, el progreso es una condición que atraviesa todo lo relacionado con la reforma instruccional, pero un tipo de progreso específico, el progreso cristiano, aquel que, además, era civilizador²¹. Aprender un oficio, ya no era visto como perdición modernista, sino como parte fundamental de la constitución de la ciudadanía. Era en el mejoramiento individual hacia la virtud moral y en el avance ciudadano logrado aprendiendo algo que socialmente ayudara, como el ser humano aportaba para el mejoramiento colectivo. “Doble debe ser, humanamente hablando, la aspiración del hombre en cualquiera arte u oficio que se ocupe, perfeccionarse y contribuir así al progreso social” (Sarmiento, 1905: 277). No se trataba, pues, de mejorar individualmente y de buscar la perfección evolutiva que se les asignan al trabajo y a la búsqueda de la divinidad, sino de mejorar en función del progreso social. Aprender un arte era parte de ese mejoramiento individual que servía a su vez de aporte social.

En efecto, el mejoramiento individual, mirado en función social, habría de implicar el progreso so-

²¹ Coincidentemente, sólo hacía dos meses (octubre 2 de 1909) que en Bogotá se había lanzado la primera edición de la revista *La Unidad*, dirigida por el joven Laureano Gómez, Conservador y defensor de la derecha religiosa. “Gómez creía que, como las ideas morales provienen de Dios, se transmiten a los hombres a través de su Iglesia y así llegan a gobernar las acciones humanas a través de las leyes seculares formuladas por la Iglesia y el Estado, los cuales deberán, por consiguiente, trabajar en estrecha colaboración” (Henderson, 2006: 97).

cial. Era en este ambiente que la propia oficina de la Personería de Medellín analizaba la Circular N° 60 de la Dirección General de Instrucción Pública de Antioquia y proponía al Concejo de Medellín en 1927 que se le respondiera al Director de esta dependencia que “el Concejo está listo a coadyuvar su iniciativa en el sentido de que la enseñanza teórica que se da a los alumnos de Escuelas y Colegios del Municipio se haga práctica, enseñando a los educandos la agricultura y las artes manuales para que puedan más tarde ganarse la vida y contribuir a acrecentar la riqueza pública [...]” (Concejo de Medellín, 1927: folio 138). Este hecho era importante en la medida en que una instancia de control oficial, consideraba de su incumbencia realizar recomendaciones tendientes a dinamizar el trabajo escolar, de tal forma que los estudiantes salieran preparados para el trabajo. Existía, pues, la creencia en que la escuela debía preparar esencialmente para el trabajo, pero no se desconocía el papel de la religión católica, lo que, sin embargo, no dejaba de mortificar a los espiritualistas ortodoxos.

Aún más, explícitamente, la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia oficializaba en 1928 las aspiraciones de la más sana y sabia pedagogía, así como de quienes buscaban para el país una civilización completa: trabajar por una “escuela para Dios y para la vida”. En adelante, en las demás publicaciones de la Dirección de Instrucción Pública se resaltarán, a manera de eslogan, en la primera página de la revista oficial, la expresión: “Para Dios y para la vida” (Cadavid, 1928: 287). Y este es sólo un ejemplo puntual, porque este mismo lema y sus respectivas argumentaciones aparecieron en la mayor parte de las publicaciones de esta dependencia para la época. En tal escenario, el encuentro de la resistencia católica con las nuevas propuestas daba como resultado el híbrido simbólico enmarcado en la posibilidad de que se hablara educativamente de que a la vez que se formaba para Dios, también se lo hacía para la vida, abriendo así la puerta a los planteamientos escolanovistas relacionados con la formación para la vida y para el trabajo.

La continuidad de la formación católica imperante en el momento de la incursión temerosa de las ideas reformistas de la Escuela Nueva²² en el Departamento, sobre todo en la ciudad capital, se manifestaba en esta apertura residente en la misma carta de presentación oficial de las informaciones entregadas desde la Jefatura de la educación antioqueña. No se

²² Sobre esto hay que decir que hacia la década del 20 del siglo XX estaban de moda en el exterior las ideas de Ovidio Decroly en Bél-

trataba de una opción para escoger por parte de los institutores, era una directiva emanada del Gobierno la que daba a entender que no había más alternativa que la del maestro cristiano para trabajar en lo que la sociedad necesitaba: civilización y progreso. El progreso del entorno industrial y comercial, y la tradición religiosa, entran en conjunto a configurar las condiciones de una nueva visión social.

En el caso específico de la Escuela Nueva en Colombia se presentaron dos calificativos frente a este evento. Es uno de esos acontecimientos históricos en la educación colombiana que se han manifestado como prototipos del cambio y la transformación en lo educativo y en lo social. De un lado, se habla de un movimiento reformista para cambiar sustancialmente la educación del país y, por el otro lado, se le acomoda el adjetivo de Escuela Nueva o Activa²³. Se habla simultáneamente, entonces, de un proceso reformista y novedoso. La reforma promete mejoras casi por antonomasia, mientras que con lo nuevo se albergan las esperanzas de lo desconocido pero, casi siempre, en una lógica de diferenciación positiva con lo existente. Aquí una de las diferencias principales radicaba en la

gica, médico de la Facultad de Gand en Bruselas, ideas pedagógicas que ya habían cruzado el océano y llegado desde 1915 a Argentina Uruguay, Bolivia, y Estados Unidos. En Colombia, el impacto más fuerte del Movimiento internacional de la Escuela Nueva o Activa se dio entre 1925 y 1932 con las visitas de O. Decroly, Henri Pieron y Raymond Buyssé (Quiceno; Sáenz y Vahos, 2004: 107). Hay que señalar, también, que la denominada Escuela Nueva o Activa de principios del siglo XX en Colombia aparece como un acontecimiento instalado sobre la concepción de una reforma para el establecimiento educativo. Pero no una reforma con la rimbombancia de la Ley 39 de 1903 sino, más que todo, ordenada sugerentemente desde los entes gubernamentales nacionales y regionales.

²³ Además, y esto es importante resaltarlo, ha recibido también el apelativo de Escuela para el trabajo, lo que ya nos pone igualmente en relación directa con la propuesta reformista de la Ley 39 de 1903 en tanto, el trabajo aquí es entendido como el resultado de la actividad desarrollada en la escuela, Nueva, en tanto propuesta de cambio, Activa por la inclusión de estrategias que permitirían a los estudiantes la participación en situaciones centradas en el hacer. En ese orden de ideas, se utilizaron indistintamente los términos Nueva o Activa. Aunque es importante aclarar situaciones como la siguiente: promediando la segunda mitad del siglo XX, en 1968, las Editoriales Voluntad y Santillana publican en conjunto una colección de textos escolares para la escuela primaria denominada “El árbol alegre”. Esta colección fue presentada como parte del “Sistema Global de la Escuela Activa” y en ella, el término nueva no aparece por ningún lado, aunque sí se hace referencia a que el material es “para una primaria moderna” y todo queda condensado en la concepción de Activa. “Para el magisterio el Sistema Global de la Escuela Activa significa la tecnificación de su delicada labor” (Cf. *El sistema global de la escuela activa. El árbol alegre. Manual de obsequio para el magisterio*. Bogotá, D. E., Eds. Voluntad-Santillana. 1968, p. 6).

posibilidad de que la escuela asumiera el desempeño escolar más allá de la quietud de los estudiantes, llevándolos a desarrollar procesos de aprendizaje en los cuales pudieran moverse por fuera de las aulas y aun dentro de ellas, lo cual era un aspecto nuevo, y revolucionario, frente a la escuela oficial, aquella que todavía no aparecía bien permeada por la Ley Uribe.

No obstante, los esfuerzos legislativos para lograr que los maestros de la capital antioqueña —posiblemente los más informados acerca de las transformaciones metodológicas y de las exigencias del Ministerio— aplicaran las directrices de la Ley 39 de 1903 sobre la necesidad de que lo enseñado se hiciera práctico, estas tradicionales prácticas metodológicas continuarían, un cuarto de siglo después. La preocupación de las autoridades locales se hacía más notoria porque las exigencias de la ley no parecían cumplirse ni en Medellín ni en las zonas rurales, a pesar de que “al construir o tomar en arrendamiento edificios escolares especialmente en los corregimientos y caseríos, y en esta ciudad, cuando es posible, (se) destina campos suficientes para cultivos escolares, pero que los maestros jamás los aprovechan, sin duda, por falta de iniciativa oficial” (Concejo de Medellín, 1927). En cambio, lo que sí ocurrió fue que los espacios verdes que quedaron en algunas escuelas, con el fin preconcebido de ser utilizados como campos de aprendizaje agrícola, se convirtieron rápidamente en espacios para el recreo²⁴, cambiando de esta manera su pretensión inicial para el trabajo por una de tipo lúdico.

Asuntos para resaltar

– La Ley Uribe fue vista en esta región como una alternativa desde la imagen de país y de la legalidad oficial para salir de la crisis social que implicaba pensarse como una raza degenerada, débil y perezosa. Situación que era, en parte, atribuida al sistema instruccional decimonónico; pero en el que también se cifraron directamente grandes esperanzas de recuperación en el contexto reformista al iniciar el siglo XX. Así, a instancias de la Ley Uribe, la institucionalidad instruccional considerada como problemática, y hasta causa de diversos males, pasaba ahora a ser percibida como una parte importante de las alternativas regeneradoras.

– Antioquia se vio enfrentada a unas exigencias nacionales que la pusieron en aprietos porque al mismo tiempo que trataba de acomodarse a los lineamientos centralistas de instrucción para el trabajo se las veía con su fuerte tradición católica, la misma que para cualquier tipo de decisión o movimiento en el sistema instruccional tenía siempre algo que decir. Es claro, entonces que la puja entre la tradición católica y los imperativos en la instrucción para el mundo del trabajo hicieron parte fundamental de todo el proceso de apropiación de la Ley 39 en Antioquia. Hablamos, pues de una particular forma de apropiación católica de la Ley Uribe durante el periodo estudiado.

– Entre los elementos que lograron unificar tanto el sentido de la reforma como la tradición cristiana de la región estuvieron los de progreso, civilización y regeneración. Y cuando aquí decimos unificar no significa que hubieran sido vistos en el mismo sentido, sino que aunque se aceptaba su existencia en ambos flancos, precisamente la reforma venía a dinamizar nuevos enfoques de estos conceptos.

– Uno de los aspectos en los que Antioquia puso mayor énfasis fue el de la inspección escolar. Pero un tipo específico de práctica inspeccionadora que recayó sobre todo en el gremio de los maestros. Mientras tanto, se notaba cierta condescendencia con las condiciones locativas, con los útiles escolares y con el salario de los maestros, entre otros aspectos. La inquietud oficial en el sentido de que las exigencias reformistas realmente se hicieran prácticas en la vida de las escuelas estuvo centrada en los maestros, porque existía un relativo consenso mayoritario acerca de su inadecuada preparación académica para trabajar ciertamente en el proceso de reforma puesto en marcha. Y fue esto mismo lo que hizo olvidar los otros aspectos, igualmente problemáticos, para pensar en una reforma como la estipulada.

– La educación práctica, aquella que fue llamada, por arte de la reforma, a reemplazar la rutina escolar de fines del siglo XIX, estuvo totalmente emparentada con el trabajo. No se trataba pues de hacer de la escuela un lugar más ameno o que permitiera mejores aprendizajes para los niños colocándolos a hacer algo práctico, sino de ponerlos en función de situaciones cada vez más cercanas al campo de lo laboral.

²⁴ No entendido solamente como descanso, sino como un espacio de socialización y de juego controlado.

– La última parte del periodo analizado (1918-1930) muestra la confluencia de las ideas reformistas, la tradición cristiana, y algunos postulados de la Escuela Activa. Una idea de Escuela Activa que logra amalgamar la religiosidad, la formación para el trabajo y la transformación de los métodos en la escuela. Y aquí sí, básicamente, el cambio de los métodos como un elemento esencial. Aparecen así la reforma instrucionista, el trabajo, la religión y la tradición unidas en un contexto como el antioqueño que parecía haber encontrado un punto intermedio en las tensiones producidas, a instancias de la reforma.

– Antioquia puede ser considerada como uno de los bastiones de la reforma instrucionista, pero

también, uno de los baluartes nacionales más importantes de resistencia de la tradición religiosa católica, lo cual la convirtió en un centro clave para analizar las dinámicas apropiadoras en el país.

– El año de 1930 trajo sus nuevos afanes, bien parecidos, y muy afines al periodo decimonónico y al primer cuarto del siglo XX que, como se recordara, fueron expresados eufóricamente como posibilitadores del progreso y la modernización para Colombia. No obstante, las preocupaciones del orden nacional en el campo de la instrucción -de las que se hacía eco en los medios no oficiales en Antioquia- hacían pensar que realmente era poco lo que se había cambiado con relación a aquellos años en los que fue promulgada la promisoriosa Ley Uribe.

Bibliografía

ÁLVAREZ, A. (1991). *Leyes generales de educación en la historia de Colombia*. En: Educación y Cultura. CEID. FECODE. N.º. 25, diciembre.

ARRUBLA, M. (1980). *Colombia hoy*, 6ª. Ed., Bogotá: Siglo XXI.

ASTETE, G., S.J. (1998). *Catecismo de la Doctrina Cristiana*. Diócesis Sonsón Rionegro, 10ª Edición.

CADAVID RESTREPO, T. (1914). "Circular No. 2 a los maestros de la ciudad de Medellín". En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 55).

_____ (1928). "Circular 72 de 1928". En: *Educación Pública Antioqueña*. Dirección de Instrucción Pública de Antioquia. No. 69, Serie V.

CIRCULAR (1906) "Instrucción Pública Antioqueña". Imprenta Departamental de Antioquia. N.º. 17.

DECRETO 491 (Junio 3 de 1904). Por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública en Colombia. Publicado en el Diario Oficial No 12.122 del jueves 14 de julio de 1904. Capítulo II, Artículo 3º.

DE JUANES, J. (1929). "La maestra rural". En: *Revista Temas Femeninos* (noviembre); Tipografía Bedout, Medellín.

DONZELOT, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia, España: Pretextos.

DUQUE B, F. "Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales". En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 55 (noviembre de 1914); p. 363-364.

El sistema global de la escuela activa (1968). *El árbol alegre. Manual de obsequio para el magisterio*. Bogotá, D. E.: Eds. Voluntad-Santillana.

ENCICLICA PASCENDI. Sumo Pontífice Pío X. *Sobre las Doctrinas de los Modernistas*, septiembre 18 de 1907.

FARREL, R.V. (1983). *The Catholic Church and Colombian Education, 1886-1930. In search of a tradition*. Disertación de Doctorado inédita. Columbia University.

GONZÁLEZ VALENCIA, J.M. (1911). *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1911*. Bogotá. Imprenta Eléctrica. Agosto.

HENAO, J. (1910). "Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909". En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 23 (enero).

HENDERSON, J.D. (2006). *La modernización en Colom-*

bia. *Los años de Laureano Gómez*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

JIMENEZ LÓPEZ, M. (1918). "Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en países similares. Memoria presentada al III Congreso Médico Colombiano, Cartagena, enero". En: López de Mesa, Luis (Comp.) (1920). *Los problemas de la raza en Colombia*, Vol. 2, Bogotá: Imprenta Linotipos de El Espectador, Biblioteca Cultura.

Ley 39 de 1903 (Octubre 26). Emanada del Congreso de la República de Colombia sobre Instrucción Pública. Artículo 15. Comunicada abiertamente en el Diario Oficial No. 11,931 del 30 de Octubre de 1903.

LONDOÑO, P. & REYES, C. (2001). *Breve Historia de Antioquia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Fundación Ratón de Biblioteca.

LONDOÑO-BLAIR, A. (2007). *El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

MEDELLÍN. CONCEJO DE MEDELLÍN (1927). *Enseñanza práctica en agricultura y artes manuales*. Acta 17, Tomo 447, Folio 138. Marzo 16.

MELO, J. O. (1980). "La República Conservadora, 1880-1930", En: Mario Arrubla, ed., *Colombia hoy*, 6ª Ed., Bogotá: Siglo XXI.

MONTOYA y FLÓREZ, J. B. (1906). "Algo sobre sociotecnica". En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. Nº. 11-12 (mayo).

MÚNERA, A. (1915). "Discurso en la Escuela Normal de Institutoras para clausurar el año lectivo". En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. Nº. 60 (julio).

OSPINA-CRUZ, C. A. (2010). *El cuerpo infantil: campo de batalla moderno. Antioquia (1903-1930)*. MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 63-78.

_____ (2010a). "El mercado de las almas versus el proyecto moderno instruccional en Antioquia, 1903-1930". *Revista Historia de la Educación Colombiana*. RUDECOLOMBIA. Vol. 13. No. 13, 2010, p. 77-116.

_____ (2012). "Infancia: humus fecundo y

progreso. El sistema instruccional como dispositivo regenerador (Antioquia, 1903-1930)". En: *Revista educación física y deporte*, 31, (1), 763-774.

PÉREZ, F., J. (1906). "Instrucción y educación". En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 17, noviembre.

POULAT, É. (1983). *Le catholicisme sous observation*, París, Le Centurion.

QUICENO, H.; SÁENZ, J. & VAHOS, L. (2004). "La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997". En: *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos*. Siglo XX. Bogotá: Magisterio.

ROBLEDO, E. (1905). "A los maestros y padres de familia". *Instrucción Pública Antioqueña*, Imprenta Departamental de Antioquia. Nos. 1-2, abril.

_____. (1906). "Instrucción Pública". En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. No. 15-16, septiembre.

SALDARRIAGA V., O. (2003). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

SANÍN ECHEVERRI, J. (1988). *El Obispo Builes*. Medellín: Géminis.

SARMIENTO, C. (1905). "Discurso en el acto solemne de distribución de premios del Colegio San Ignacio". En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia. Nº. 8.

TORRES-CRUZ, D. (2009). "El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia. Una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930" En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Nº. 13, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA. p. 213-240.

WEBER, M. (2001). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. 18ª ed. Barcelona: Península.

YEPES, J. E. (1906). "Estudio sobre la educación y la instrucción". *Instrucción Pública Antioqueña*, marzo, abril, Nos. 9-10.

ZERDA, L. (1893) Decreto Nº. 349 de 1892 (31 de diciembre), Orgánico de la Instrucción Pública. Diario

oficial 9,041. Miércoles 11 de enero.

saber. Santafé de Bogotá. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

ZULUAGA G., O. (1999). *Pedagogía e Historia: La Historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de*

Citado. OSPINA CRUZ, Carlos Arturo (2015) "Civilización, educación e instrucción: cuerpos en disputa. El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930)" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°17. Año 7. Abril-Julio 2015. Córdoba. ISSN: 18528759. pp. 51-69. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/318>

Plazos. Recibido: 14/05/2014. Aceptado: 05/02/2015.