

PRESENCIAS ESCOLANOVISTAS EN EL MARCO DEL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA LEY 39 DE 1903 EN ANTIOQUIA (COLOMBIA)

Carlos Ospina Cruz

Universidad de Antioquia, Colombia



PRESENCAS ESCOLANOVISTAS DENTRO DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEI 39 DE 1903 EM ANTIOQUIA (COLÔMBIA)

Resumo

O texto trata da tensão entre a reforma nacional instrucionista de 1903, o contexto de Antioquia e as idéias escolanovistas da chamada Escola Nova ou Ativa, que começaram a ganhar impulso na segunda década do século 20 em Antioquia. Para tanto, analisou-se, inicialmente, as escolas manjonianas, que vemos como um mediador entre a escola para o trabalho e a proposta de escola ativa católica. Além disso, passamos para o "ensino a fazer para educar ensino" de Manjón. Em seguida, aborda-se a lei 39, de 1903, com base em três temas: a metodologia ativa enquanto alternativa à escola mecânica, a escola nova: uma velha conhecida e os métodos da escola ativa e da igreja antioquenha.

Palavras-chave: instrução, Colômbia, Antioquia, lei 39 de 1903, escola nova ou ativa.

ESCOLANOVISTAS PRESENCES WITHIN THE APPROPRIATION PROCESS OF THE LAW 39 OF 1903 IN ANTIOQUIA (COLOMBIA)

Abstract

We asked about the tension between national reform education from 1903, the context and ideas escolanovistas Antioquia (the so-called new school or activity) that began to gain momentum in the second decade of the twentieth century in Antioch. We move in situations that support this dialogue, for which, initially we Manjonianas Schools, which we see as a proposed mediator between work and school for catholic active school. Also, we delve into the "teaching doing to educate teaching" of Manjón. Then put in dialogue the Law 39 of 1903 and the Active School, based on three topics: the methodology active mechanical alternative to the school, the escuela nueva, an old acquaintance, and the methods of the active school and faith Antioquia.

Key-words: instruction, Colombia, Antioquia, law 39 of 1903, new school or active.

PRESENCIAS ESCOLANOVISTAS EN EL MARCO DEL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA LEY 39 DE 1903 EN ANTIOQUIA (COLOMBIA)

Resumen

Nos preguntamos por la tensión entre la reforma nacional instruccional de 1903, el contexto antioqueño y las ideas escolanovistas, de la llamada Escuela Nueva o Activa, que empezaban a ganar fuerza en la segunda década del siglo 20 en Antioquia. Nos movemos en las situaciones que evidencian este diálogo, para lo cual, vamos inicialmente a las escuelas manjonianas, a las que vemos como una propuesta mediadora entre escuela para el trabajo y escuela activa católica. Igualmente, ahondamos en el “enseñar haciendo, para educar enseñando”, de Manjón. Luego, ponemos en diálogo la ley 39 de 1903 y la escuela activa, a partir de tres tópicos: la metodología activa, alternativa a la escuela mecánica; la escuela nueva, una vieja conocida; y los métodos de la escuela activa y la fe antioqueña.

Palabras claves: instrucción, Colombia, Antioquia, ley 39 de 1903, escuela nueva o activa.

PRESENCES ESCOLANOVISTAS DANS LE PROCESSUS D'APPROPRIATION DE LA LOI 39 DE 1903 A ANTIOQUIA (COLOMBIE)

Résumé

Nous avons demandé au sujet de la tension entre l'éducation nationale de réforme de 1903, le contexte et les idées escolanovistas Antioquia (l'école dite nouvelle ou d'activité) qui a commencé à s'accélérer dans la deuxième décennie du vingtième siècle à Antioche. Nous nous déplaçons dans des situations qui favorisent ce dialogue, pour lequel, d'abord, nous Manjonianas écoles, que nous considérons comme un médiateur entre le travail proposé et scolaires pour l'école catholique active. Aussi, nous plonger dans l "enseignement pour éduquer l'enseignement" de Manjón. Ensuite, mettre en dialogue la loi 39 de 1903 et l'école active, basée sur trois thèmes: la méthodologie alternative mécanique actif à l'école, l'escuela nueva, une vieille connaissance, et les méthodes de l'école active et la foi d'Antioquia.

Mots-clé: instruction, la Colombie, Antioquia, loi 39 de 1903, de nouvelles écoles ou active.

Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública El Congreso de Colombia

Decreta

De la Instrucción Primaria

Art. 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.

Las escuelas manjonianas: una propuesta mediadora entre escuela para el trabajo y escuela activa católica para Antioquia

Trascurridas casi tres décadas de la propuesta reformista de 1903, una de las alternativas ofrecidas por la dirigencia antioqueña para avanzar en la minimización, pero no desaparición, de las prácticas castigadoras por parte de los maestros, fue la de las escuelas manjonianas europeas. Esta ilustración sobre las nuevas formas de asumir las prácticas del castigo en las escuelas manjonianas se hizo persistente en varios números de la revista publicada por la Dirección de Educación Pública en la última parte de la década del 20.

En enero de 1929, al iniciar un nuevo año lectivo, fueron publicadas algunas consideraciones escritas por el mismo Andrés Manjón, un español considerado como el creador de estas experiencias educativas¹. Como se ha dicho, la pretensión principal era disminuir los castigos y aumentar la instrucción hacia el trabajo, cambiando las mecánicas utilizadas, para lo cual se recomendaba empezar por ahorrar “los castigos corporales cuanto se pueda”. Pero si “ya el pecado está hecho”, se ofrecen otras opciones (Manjón, 1929, p. 755): puntos malos, pérdida de puestos, mirada severa, reprensión privada, reprensión pública, general o particular, poner de plantón, sin recreo, bajarle a otra sección”.

Como se puede observar, la oferta era variada. Lo que permanece es el pecado, manteniendo así su estatus ganado por siglos, y adoptando ahora una forma genérica de referirse a las faltas en la escuela. Amén de no aprender, también se puede llegar a ser pecador. Lo que equivalía a decir que un estudiante problemático era, a la vez, un sujeto pecador, y hablar de esto último era todavía más acusador para el sujeto en formación. Porque si se era pecador, no sólo se fallaba contra la escuela y la sociedad, sino contra los preceptos religiosos, con las consecuencias que socialmente se implicaban en esta situación.

En consecuencia, en lo relacionado con los castigos escolares, el control pasaba a otro escenario extra-corporal, si se quiere. Las penalidades debían golpear en el sujeto en formación más que en su desatendido cuerpo por la escuela. El mismo que aparentemente perdía interés para ser tenido como centro de las torturas, y se intentaba pasar como novedad a unas formas más sutiles pero igualmente sistemáticas.

¹ Sacerdote, pedagogo y canonista español (Sargentos de la Lora, 1846 - Granada, 1923), recordado por su dedicación a proporcionar una instrucción elemental a los niños marginados. En 1886 se ordena sacerdote y funda las Escuelas del Ave María, dedicadas a la contemplación diaria de los niños gitanos analfabetos que no recibían atención alguna por parte de la enseñanza oficial y con el deseo de aplicar modernas técnicas pedagógicas.

La escuela era vista así como un centro de vigilancia, y los maestros, por consiguiente, adquirirían el carácter de vigilantes para que los estudiantes sólo hicieran lo que socialmente estuviera bien visto. Claro que unos vigilantes en segunda instancia, porque “del mismo modo que fuimos aprobados de Dios para que se nos confiase su Evangelio, así hablamos no como para agradar a los hombres, sino a Dios que sondea nuestros corazones” (1 Tes. 2,4) (Astete, 1998, p. 15).

Dios es el gran vigilante, y los maestros atacan sólo lo que humanamente pueden ver e intentar controlar. De tal manera que los sujetos en formación eran (por el tipo de naturaleza infantil que se les asignaba y por la sociedad crapulosa que los producía) propensos a la comisión de faltas (aunque aquí la semejanza de éstas con el delito fuera provocadora). Es más, los maestros deberían adelantarse a las posibles faltas de los estudiantes porque “conviene no fiarse demasiado de acusadores y sí vigilar con cien ojos para saber lo que pasa y hasta lo que puede pasar” (Manjón, 1929, p. 755).

El sistema escolar reprimía, entonces, desde antes de que sucedieran las posibles faltas² y después de que ellas se sucedieran, sancionaba. Valga decir que se sancionaba lo realizado, pero también se prevenía, casi con el mismo ánimo sancionatorio, lo que pudiera llegar a suceder. Una escuela con espíritu carcelario estaba funcionando de tal forma que Manjón no temía en utilizar el concepto de prisionero para puntualizar que “al reo que confiesa se le absuelve o disminuye la pena; al obstinado y embustero se le aumenta hasta quebrantar su contumacia” (Manjón, 1929, p. 755). Hay un presidiario en el interior de la escuela, ya se le culpa por lo que no ha hecho, pero ello se hace preventiva y formativamente, claro está.

Como se ha venido diciendo queda claro que la Iglesia católica, tocada o no por los aires de la reforma instruccionalista y por los discursos escolanovistas en ascenso en el país, propendía a la disminución de los castigos existentes en la escuela, pero al mismo tiempo jugaba con la presencia de otros y con la continuación de su incidencia en el sistema escolar, y con la posibilidad de participar en la inserción de técnicas de formación para el trabajo.

Es pues en este sentido que un sector influyente en la educación antioqueña de principios del siglo 20, y representado en los Jesuitas, ya había criticado fuertemente al influyente académico boyacense Miguel Jiménez López, quien además había llegado a ser Ministro de Educación Nacional, por no tener en cuenta en sus disertaciones teóricas sobre la nueva educación para el país, las propuestas de Andrés Manjón, de quien se de-

² Para lo cual estaban los discursos escolares moralizadores funcionando con ánimo preventivo.

cía en Antioquia que era el “verdadero y genial inventor de la Escuela Activa de España” (Manjón, 1929, p. 755).

Pero, más allá de los conceptos circulantes en Bogotá, la fuerza de este tipo de razonamientos en territorio antioqueño era grande. Era tal vez con este objetivo y con el ánimo de alivianar el ambiente para la inserción de la Escuela Activa en el medio antioqueño, que desde la propia *Revista de Educación Pública* se hacía una especie de paralelo sobre las semejanzas entre lo que pretendía la Ley 39, la recién entronizada Escuela Activa y la escuela manjoniana. Y la importancia de la escuela manjoniana era estratégica en estos momentos porque con esta experiencia foránea, estandarte de la educación católica, se esperaba demostrar que la Escuela Activa, lejos de intentar acabar con la tradición católica, le permitiría seguirse sustentando en las nuevas ofertas pedagógicas.

De otro lado, también significaba que la Escuela Activa, así percibida, podía ser ofrecida como una manera opcional de presentar tradiciones pedagógicas católicas pre-existentes desde hacía más de 40 años en el continente europeo. Y ya se recordará la notable importancia dada por los antioqueños a los países europeos como faro modernizador que se debía seguir.

No era coincidencia, entonces, que se hablara abiertamente de “La nueva misión doctrinaria del maestro”³. En ella se esbozaban algunos preceptos de la Escuela Activa promovida por Andrés Manjón, como un modelo por seguir en la escuela de Antioquia y en la que el maestro seguía siendo parte de una empresa católica de adoctrinamiento. Una empresa social, en la que se hablaba de una nueva misión, instaurada, entre otros, en los preceptos manjonianos, que mezclaban eclécticamente tanto los elementos de la doctrina católica como los de la formación para el trabajo. Según Manjón, “Puesto que el niño gusta de hacer e imitar, dirijamos su acción y dejémosle obrar; que el principal educador del hombre no está fuera (sic), sino dentro del hombre” (Manjón, 1929, p. 874).

Además, no se debía olvidar que Dios también estaba sondeando su corazón. Así planteado el interés en el niño, una contradicción puede estarse manifestando; si se trataba de aceptar que el principal educador del hombre era aquello que había en su interior, lo que su ser interior le mostraba, no se entiende por qué había pues de ser dirigido para imitar, porque al imitar copiaría lo que está por fuera de él y no lo que emana de su interior. Parecía que al indicarse taxativamente cuál era el camino que debía imitar, ya el mismo niño hacía que su interior decidiera libremente que lo mejor para sí mismo, lo que él en verdad quería, era lo que le habían mostrado que debería hacer. Es decir, aceptaría así el niño, que su interés era el del exterior.

³ *Educación Pública Antioqueña*. Oficina de Educación Pública, n. 80, abril de 1929.

Tal parece que los educadores conocen ese interior y sólo se trata de mostrárselo al aprendiz, y el hombre genérico y homogéneo que hay en él, en su interior, casi que mecánicamente debe seguir imitando pero por libre decisión. No se puede dirigir su acción y, a la vez, dejar que obre el principal educador del hombre que es el sí mismo. Si obra el sí mismo (aceptando que es el mejor educador), cabe la posibilidad de un ser humano que no necesita ser conducido.

Manjón: enseñar haciendo, para educar enseñando

Siguiendo con el universo conceptual de Manjón, en él lo importante es hacer, y de allí su cercanía con las propuestas escolanovistas y con la Ley 39, “puesto que lo más intuitivo y práctico, lo más sensible, interesante y educativo para cada uno, es aquello que él hace; enseñar a hacer es educar y es enseñar de una vez para siempre, porque lo que el educando hace, rara vez se lo olvida” (Manjón, 1929, p. 874).

Ahora bien, aquí se confunde el hacer con el interés. Manjón argumenta que si el niño hace, esto produce que se interese en algo. Pero puede suceder que los niños sean puestos a hacer algo y terminen interesados en ello, pero no porque originariamente éste haya sido su interés. Se interesan porque están activos en un hecho que se les ha propuesto, pero no porque su interés esté trabajando allí intuitivamente. Es decir, que casi siempre que se enseña a hacer, se produce interés, pero no necesariamente sobre lo que interesa al sujeto en formación⁴.

De esta forma, “enseñar haciendo para educar enseñando”, como lo pregona Manjón (1929, p. 874), no significa *per se* que se esté enseñando lo que los estudiantes tienen como su interés primordial. La técnica no implica el interés primario del sujeto, aunque sí pueda propiciar un nuevo interés, posiblemente por la alternativa de la acción práctica. El cambio en las formas de enseñar suena motivador para los estudiantes, aunque inicialmente parezca complicado para los institutores. Del auditorio inmóvil, se pretende pasar a unos sujetos activos y a un educador que dirige y motiva, pero no siempre para que los estudiantes puedan aprender lo que quieren, sino lo que se les ha de mostrar como parte de su interés natural y socialmente determinado.

⁴ No obstante, Teixidor, citando a Meumann, en un artículo foráneo publicado por la *Revista de Instrucción Pública*, y dirigido a los maestros, deja claro que si no se puede lograr que el objeto de la enseñanza interese siempre al niño, lo que es igualmente necesario es que “el niño aprenda a estar atento de propósito, aun cuando el objeto no revista para él interés”. Y esto se justifica por “la vulgar razón de que en nuestra vida, tenemos muchas veces necesidad de ejercitar voluntariamente nuestra atención, sin poder aguardar a que el objeto de nuestras ocupaciones despierte de suyo interés; y para esto la atención es en alto grado educable”. Ver TEIXIDOR L, S. J. Pedagogía experimental. *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia, n. 52, 1914, p. 302.

Todavía más. Desde la perspectiva manjoniana, y a pesar de las diferentes formas de aprender que se postulan de acuerdo con las edades infantiles, se enfatiza que “en todas debe propenderse por hacer, ver y pensar” (Manjón, 1929, p. 874). Desde los párvulos hasta los adolescentes se debe enseñar a hacer, aplicando metodologías prácticas. Un hacer que conduzca al futuro ciudadano a ir forjando su perfil laboral. Porque “práctico se llama también lo que llena un fin de la vida real o práctica, enseñad, pues, al pobre lo que le ha de servir más principalmente en años sucesivos, orientando la enseñanza hacia aquello que ha de ser su probable ocupación, profesión o destino” (Manjón, 1929, p. 874).

Educación para formar trabajadores y todo ello prospectado desde los mismos párvulos y pensando en los más altos intereses de la sociedad antioqueña que se veía rezagada frente a los países civilizados⁵. Países católicos y europeos para más señas: “halagador por demás es el creciente desarrollo educativo de nuestro Departamento, desarrollo que nos equipara con las naciones más avanzadas y que es un feliz augurio de futuro engrandecimiento” (Duque, 1914, p. 363).

Para Manjón no es que su trabajo sea parte de una especialidad “pues no creemos que en nuestros tiempos enseñar en el campo, educar gratis, especialmente a los pobres y hacerlo jugando y moviéndose, ni mucho menos el educar en humano, libre y cristiano [...] sea cosa singular” (Manjón, 1929, p. 875). Era, tal vez, de lo menos que se podía hacer para aportar al progreso: educar a los pobres en moral social para que libremente optaran por el cristianismo y, además, vivieran libres en él, y además enseñarles jugando desde la infancia para llegar a ser trabajadores y, también, para seguir incrementando la grey cristiana.

Era una especie de ayuda social en la que ganaba la sociedad y también ganaba la iglesia como gran promotora de este tipo de empresa, a la vez redentora y progresista. En la mitad, quedaba el estudiante, pero su beneficio se medía en el alcance de la adaptación social y el progreso, y no en la individualidad y en sus particularidades.

Ciertamente, hay que decir que la escuela nueva antioqueña fue pensada a la sombra protectora y directiva de la Iglesia católica. En el contexto antioqueño de los albores del siglo 20 los intereses por la formación de un sujeto activo y socialmente productivo no reñían con la formación moral y las tradiciones religiosas; por el contrario, las aspiraciones de esta escuela nueva, también permeada por las intenciones reformistas de la primera década del siglo 20, parecían adquirir mayor fuerza puestas en el discurso religioso, porque se aprendía para la vida, para servir a la sociedad y para cumplir con los deberes

⁵ Sobre todo, Alemania, Dinamarca, Inglaterra, Suiza, Francia y Estados Unidos.

como sujetos religiosos católicos. En esta perspectiva, era fundamental en la escuela la práctica de acciones religiosas, que no eran vistas como actos de catequización sino como elementos inseparables de la formación, puesto que la escuela era una iglesia más, o una nave más de la gran basílica social en funcionamiento.

La ley 39 de 1903 y la escuela activa: metodología activa como alternativa a la escuela mecánica y pasiva de las Euménides

Los intentos reformistas del sistema nacional de instrucción en Colombia a principios del siglo 20 se centraron en la promulgación de la ley 39 o Ley Uribe. Esta reforma, 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, pretendía representar las aspiraciones gubernamentales conservadoras en el poder al iniciar el siglo. 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 educación católica” (Álvarez, 1991, p. 52), imperante para ese entonces en el país.

Fue tal el impacto inicial de la tendencia reformista que “en los años 20 el pensamiento pedagógico en boga, impulsado por los mismos gobiernos conservadores, fue el de la pedagogía activa” (Álvarez, 1991, p. 52). Y aunque, como lo explica Álvarez, ese modelo no fue necesariamente contrario a los principios del catolicismo, sí se convirtió en un discurso que beneficiaba “más a ciertos representantes de la modernización económica y política, al punto que más tarde formó parte de la estrategia política liberal que pocos años después llevó a controlar la administración central del Estado” (Álvarez, 1991, p. 52).

En tal sentido, hay que decir que en el primer cuarto de siglo 20 en Antioquia, como en buena parte del resto del territorio colombiano, una de las tensiones más fuertes se vivía entre los afanes por mantener la condiciones de una sociedad disciplinada, afanes impulsados por los grupos políticos y económicos de carácter conservador frente a las ideas sobre la defensa de las libertades sociales promulgadas por los lados de los liberales⁶.

Con este propósito, en mayo de 1928, Tomás Cadavid, director de Educación Pública de Antioquia, dirigió a los visitantes generales y a los inspectores provinciales, y por extensión a los maestros del departamento, dado el carácter abierto de la publicación, la

⁶ En el país, la polémica sobre este tema estuvo centrada, entre otras, en las discusiones de Miguel Jiménez López, conservador boyacense, y Lucas Caballero, general liberal que participó en la guerra de los mil días. Para éste último, según se desprende de sus enunciados, había que prescindir de tanto dogmatismo porque desde el Estado se había querido dominar las formas en las que la gente piensa.

circular n. 44 sobre lo que se entendía gubernamentalmente por escuela activa. Todo con el fin de tratar de unificar criterios porque “de esa manera, los empleados que tienen a su cargo la inspección directa de la enseñanza, ahondarán el punto, velarán porque los maestros lo estudien, y al fin la escuela primaria de Antioquia estará en un ambiente de sana y fructuosa actividad” (Cadavid, 1928, p. 367). Actividad que, como se ha venido diciendo, había sido una de las intencionalidades de la Ley Uribe, pero que venía permeando la escuela en las formas de la enseñanza, aunque dejando de lado las transformaciones relacionadas con lo temático.

No cabía duda de que la administración departamental se la seguía jugando a fondo con la concientización del grueso de los institutores para avanzar posiblemente en algunos cambios que hicieran pensar en una pretendida instalación del ideario escolanovista. Al menos así parecía quedar tácitamente evidenciado por las posturas de quienes en esos momentos dirigían la educación antioqueña. Quedaba, además, explícitamente planteado que inicialmente el cambio metodológico sólo se enfocaría en el sector de la escuela primaria.

El diagnóstico presentado por la dirigencia instruccional antioqueña acerca de la educación antioqueña, un cuarto de siglo después de promulgada la ley 39, aquella que se esperaba llevaría al país por los caminos modernos del progreso y la civilización, seguía siendo preocupantemente claro aún a un cuarto de siglo de su promulgación: la no satisfacción plena de los métodos actuales y los pobres resultados de la enseñanza como para servir en “la vida moderna, intensa y agitada” y donde se “requiere algo más eficaz en punto de educación” (Cadavid, 1928, p. 367).

Lo importante aquí es que el escolanovismo era percibido como una buena forma de darle un toque de renovado dinamismo a la escuela, el mismo que, al parecer, no había sido alcanzado por la reforma Uribe, pensada también, y con anterioridad, con ánimos de respuesta para los afanes de la llamada vida moderna.

Una de las aparentes bondades de la metodología de la Escuela Activa mirada desde la provincia antioqueña, estaba en la posibilidad de “llevar alegría a las escuelas” (Álzate, 1928, p. 377). La escuela de entonces, escuela activa, así genéricamente, decía algún educador, debía trabajar para que “la alegría que brilla en el rostro del niño sano” pueda sostenerse “sin que causas extrañas al medio en que vive turben la apasibilidad (sic) de aquel semblante” (Álzate, 1928, p. 377). Hay un niño bueno, sano y alegre sobre el que la escuela deberá redundar en bondad y alegría sin traer causas nuevas que atenten contra lo ya existente, sino apoyándose en lo ya establecido.

Los medios que este mismo educador ofrecía a sus colegas para poder avanzar en tal dirección, eran entre otros: colocar música en las actividades escolares, desterrar la disciplina cuartelaria, los gritos destemplados y despóticos y el restallar del látigo para que haya un “taller de hombres libres y no una prisión de esclavos” (Álzate, 1928, p. 377). En cambio, solicitaba de parte de los institutores “la sonrisa dulce que atrae y la palabra suave que amansa” (Álzate, 1928, p. 377). No es pues el tipo de educador que acompaña simplemente, sino el que trabaja en la suave domesticación. Aunque, como se ha afirmado, ya hay unos niños alegres, sanos y buenos y, en consecuencia, no necesariamente habría que estar pensando en una educación que amansase suavemente.

En esencia, la escuela activa era presentada como la salvación, como la alternativa “a la escuela mecánica y pasiva de las Euménides⁷, la cual aminoraba o aniquilaba los poderes mentales y desadaptaba al hombre mesológicamente⁸, reduciéndolo a la insuficiencia y a la degradación” (Zuluaga, 1930, p. 1223). La escuela de las Euménides, a la que se hacía referencia metafóricamente, era aquella en la que se estaba forzando sistemáticamente a quien hubiera hecho algo “malo” a asegurarse de que no volviera a cometer dicho daño otra vez. Se hablaba entonces de la necesidad de una escuela que no pretendiera cobrar venganza. En esta medida, se buscaba una escuela para una nueva sociedad⁹ y para que la escuela pudiera “responder a las necesidades de la época conturbada¹⁰ que alcanzamos, la pedagogía en el noble afán de servir a la humanidad se torna social y activa” (Cadavid, 1928, p. 367).

Una vez más, renacía así la esperanza en la educación como elemento fundamental para seguir trabajando en pos de la transformación social. Es decir que se equiparaba al mismo tiempo la condición de la denominada pedagogía como social y como activa a la vez. El método educativo puesto al servicio de la formación social. En tanto, la pedagogía, aquí entendida como una práctica educativa, se pensaba como una posible respuesta a las necesidades de la sociedad, la escuela tendría que responder con premisas que per-

⁷ En la mitología griega, las Erinias (en griego antiguo Ἐρινύες *Erinúes*, de ἐρίνειν *erínein*, ‘perseguir’) eran personificaciones femeninas de la venganza, que perseguían a los culpables de ciertos crímenes. También llamadas Euménides (en griego antiguo Εὐμενίδες, ‘benévolas’), antífrasis para evitar su ira cuando se pronunciaba su verdadero nombre. Según la tradición, este nombre se habría utilizado por primera vez tras la absolución de Orestes por el Areópago, y luego se usó para aludir al lado bueno de las Erinias.

⁸ Es decir, de sus condiciones climáticas y de la geografía en la que habita.

⁹ La denominada sociedad moderna que venía pujando desde principios del siglo 20 y que había recibido un fuerte envión con la ley 39 de 1903.

¹⁰ Posiblemente la expresión “época conturbada” (alterada) se entienda en el sentido de unos momentos específicos en la historia del país en donde hacía poco menos de 25 años se había presenciado una guerra civil (la de los mil días) y, además, hacía casi diez años que se había presentado el más grande acontecimiento bélico del naciente siglo 20, hecho conocido como la Primera Guerra Mundial (1914-1919), en donde si bien el país no participó directamente, ello sí hacía parte de un contexto convulsionado para la humanidad. Ese mismo año, pero en el mes de diciembre, ocurrió la matanza de las bananeras, en la costa Atlántica colombiana, en la United Fruit Company, empresa extranjera.

mitieran a los estudiantes estar en función de los problemas sociales y no sólo recibir contenidos académicos.

Para la dirección de la ahora llamada Oficina de Educación Pública antioqueña, las necesidades de la existencia humana tenían una finalidad biológica. Esas necesidades se manifestaban en forma de apetitos y de intereses tanto en lo moral como en lo intelectual. Si se tenía en cuenta que había “que educar al hombre de manera integral y harmónica (sic) para los fines que fue creado” (Cadavid, 1928, p. 367), esto significaría que su interés intelectual y moral respondería automáticamente a unas necesidades que biológicamente ya vendrían dadas. En efecto, educar al ser humano en lo que requiere de conocimientos como de normas morales, era lo que presuponía un tipo de formación íntegra, que no descuidara los dos campos de intereses.

El cubrimiento simultáneo de esos dos campos de intereses, la dirigencia antioqueña lo sintetizaba de la siguiente manera: “La escuela para Dios y para la vida es fórmula que sintetiza [...] toda la filosofía de la educación” (Idem, p. 367).

Para Dios como parte del interés moral, y para la vida como parte del interés para enfrentarse a las condiciones sociales laborales, de eficacia, productividad, trabajo en equipo, etc. He aquí el entronque que empieza a percibirse entre los escasos avances de la Ley Uribe, que intentaba formar rápidamente para el trabajo en la escuela, y la escuela activa vista como la alternativa por seguir para responder a los intereses de los educandos y a las necesidades sociales.

Lo que no quedaba todavía claro era que la escuela activa no necesariamente se dirigía hacia la formación para el trabajo, pero afortunadamente la institución escolar podía, bajo el concepto de interés del niño, hacer parecer este tipo de formación para el trabajo y la formación moral como parte de unos intereses infantiles naturales. Y así seguiría funcionando la reforma Uribe, aquella en la que se estaba montando la oferta escolanovista, modificando para ello la mecánica didáctica llamada tradicional y publicitando, con argumentos incluso de la tradición, la metodología activa.

Despertar el interés para el aprendizaje era pues una de las claves para avanzar en la instauración de relaciones empáticas entre el estudiante, el maestro y los aspectos que se debían aprender. No obstante, el maestro podría despertar el interés del estudiante, pero ello no significaba que lo hiciera sobre aquello que el estudiante quisiera, sino de lo que la escuela como institución social quisiera motivar en él. En efecto, el interés no habría de ser siempre pura inspiración infantil sino que habría de estar infundido o mediado por los direccionamientos sociales puestos en acción en el terreno escolar.

Logrado el interés con las estrategias escolares, se esperaba, en forma casi segura, que todo seguiría bien para el estudiante, como una sociedad que asumiría que lo que aprenden sus niños activamente es, precisamente, lo que les ha de servir a instancias de la escuela. “De aquí se deduce que el maestro que haya podido despertar en sus alumnos el interés inmediato; ese que hace en su escuela que el primer motor sea el motivo intrínseco, sin desprestigiar el extrínseco, si fuere necesario; ese que mantiene a sus discípulos en continua labor: ese que más hace trabajar al niño que trabaja él; que se preocupa más por dirigir la acción que por ejecutarla él mismo, ese tendrá Escuela Activa” (Hernández, 1928, p. 612).

¿Cómo se podría garantizar que el interés no fuera manipulado por la escuela, por los legisladores, por la misma familia, por las costumbres y se hicieran sentir como conciencia libre en los contenidos y en las acciones?

Pero tal vez uno de los aspectos más importantes en el contexto antioqueño a la hora de trabajar por la implementación de la escuela activa, fue que se estableció una relación casi absolutista entre lo que la sociedad adulta soñaba y el interés de los estudiantes como un factor construido desde lo social pero también mostrado como algo infantil espontáneo.

Se decía que el interés era la piedra angular de la educación activa (Cadavid, 1928, p. 368), pero era un interés que venía pre-direccionado hacia una explicación teológica basada en una corriente religiosa dispuesta como única parte del menú, así que el denominado interés podía, lícitamente, tornarse en imposición en lo relacionado con el campo de la moral. Y lo anterior se presentaba porque se consideraba que lo importante era “dar a los actos educativos un carácter concreto” (Idem, p. 368), lo cual no dejaba de ser un contrasentido si se miraba la formación moral para Dios como el reflejo de la instancia espiritual del ser humano más centrada en cuestiones subjetivas y metafísicas, y no sólo formativas.

De cualquier forma, en la fundamentación de este tipo de situaciones, casi siempre se acudía a ciertos tipos preconcebidos de intereses de los educandos. “Los que tratan de la escuela activa, enseñan que lo esencial en ella no es hacer por hacer. No basta que haya trabajos manuales y excursiones para que la enseñanza se llame activa; es preciso que la actividad se desenvuelva con los intereses del educando” (Cadavid, 1928, p. 368-369).

Según esto, la enseñanza activa debía abrir la inmensa opción de la institucionalidad escolar para que, fieles a este principio, no se enseñara a los educandos más que lo que a ellos les interesase y no necesariamente aquello por lo que los hicieran soslayadamente

interesar. Era claro, entonces, que al menos en los planteamientos esbozados desde la Dirección de la educación antioqueña se mostraba, así fuera sólo teóricamente, al niño como determinante de sus propias necesidades, para concentrarlas en el logro de un fin después de una actividad, interesante para él, en la que él se involucrara, y no en una actividad, interesante para la sociedad, planeada desde los fines sociales.

En este orden de ideas, “¿para qué forzarle a que hable de cosas lejanas o abstractas?” “En lenguaje, en historia, le importa más leer u oír narrar algo de los héroes de la patria que de los de Grecia y Roma, pues comiéndose por lo que le agrade” (Cadavid, 1928, p. 369). No obstante, surgía una pregunta de la propia entraña activa: ¿les interesaban los héroes, así fueran de la recién forjada patria, o los rezos, así fueran de la tendencia religiosa dominante, a los educandos, o eran más los intereses de la sociedad antioqueña y ésta los hacía aparecer como el interés concreto del niño?

Por consiguiente, aquí el rol de los institutores se veía reforzado porque ese mismo maestro operaba como una especie de guardián estatal de los intereses sociales para definir, y permitir, qué cosas de las que le interesaban al niño podían ser buenas, es decir, que le servirían a él como futuro ciudadano y a la sociedad. Porque no significaba que el maestro debiera “seguir sin contrariar todas las indicaciones del educando: nó (sic); está en el deber de contrariar las malas, cultivar y estimular las buenas, pero en todo caso ha de ser un psicólogo para que proceda con acierto y prudencia” (Idem, p. 369).

En cuanto a los sistemas disciplinarios hay todavía entre nosotros una ignorancia cristianamente conmisericordiosa y una incomprensión amorosísimamente cultivada; aún se defienden los regímenes de violencia con abundantes citas de la Biblia, invocando el consentimiento universal y amparándose dizque en los mismos postulados científicos (Zuluga, 1930, p. 1224).

En ese mismo sentido, otra de las promesas transformadoras de la Escuela Activa estaba en que permitiría disminuir los castigos escolares, en tanto la relación esperada entre las consecuencias de las prácticas escolanovistas, en las cuales el trabajo intelectual se acompañara del trabajo manual, eran las de lograr el establecimiento de una disciplina racional. Es decir, que la escuela activa era presentada como “el remedio más eficaz para desterrar de las escuelas los castigos arbitrarios y vulgares; esos castigos que no educan sino que dañan el carácter del niño, lo indisponen contra la autoridad y le hacen odiar el estudio” (Hernández, 1928, p. 612).

Así vista, la escuela activa era un antídoto contra la pereza de los estudiantes, pero también una nueva manera de educar haciendo conscientes a los sujetos de la necesidad de aprender determinados conceptos y asumir ciertas posturas haciendo que la arbitrarie-

dad fuera supuestamente aceptada y no apareciera como impuesta. Lo cual, así mismo, debería permitir que los castigos que se habían venido utilizando como necesarios, pero arbitrariamente, ya no lo fueran más y en su lugar el convencimiento y la participación en acciones de aprendizaje logran transformar lo impositivo en aceptado, en tanto se participara más activamente de su aprendizaje.

Actividad y mayor participación en el aprendizaje deberían disminuir resistencia y lograr mayor aceptación de las arbitrariedades, esa parecía ser la lógica resultante. Logrado el interés, la actividad ayudaría a mantener la atención y a no dejar caer la emoción y, en esa misma medida, no esperaban los escolanovistas, ni siquiera atisbos de tener que empujar o castigar a los niños porque su atención los dirigiría suavemente hacia el objeto.

Y allí, en el papel del maestro, en las influencias sociales y en los contenidos sugeridos por el ministerio del ramo, ya venían implícitas las temáticas o las actividades que pudieran ser plausiblemente consideradas como interesantes para los niños, e importantes socialmente. Después de ser escogido, libremente inducido el tema, lo que se seguía era que el ejercicio y la forma de tratar de entender o de explicar, sería lo que debería ayudar a que el estudiante incluso llegara a vivenciar y aceptar que lo que aprendía, lo aprendía en forma agradable, ya fuera en juegos, excursiones, haciendo trabajos manuales, aunque lo así aprendido no fuera lo que propiamente más le hubiera interesado.

El método debía reforzar el interés para que éste ganara fuerza como representatividad del gusto infantil y no como una especie de manifestación social impuesta que construyera tendenciosamente los intereses de la escuela y de sus actores. Lo esencial, anota Mallart y Cutó, citado por la dirigencia educativa antioqueña en 1928 para ilustrar a sus institutores, es que “el ejercicio, sea de la clase que sea, interese al niño vivamente y le estimule a buscar todos los recursos que están a su alcance, gracias a la fuerza de atracción de la necesidad sentida o de la finalidad deseada” (Cadavid, 1928, p. 369).

Después de lograr que el interés se ubicara en un determinado punto, lo importante era no dejar decaer el interés, impulsándolo con la gracia de las formas a acercarse al objeto de conocimiento; eso sí, que no fuera “malo”, como ya se había prevenido perentoriamente. El método era valioso en la medida en que permitía que lo bueno fuera aprendido con alegría por el educando, y de manera activa. Ese maestro de la Escuela Activa debía entender “religiosamente su misión”. Era necesario que se convenciera por una constante observación, que no se le había “confiado un rebaño de borregos, sino la parte más cara del hogar y más hermosa de la sociedad: la niñez” (Álzate, 1928, p. 378).

No se trataba, entonces, de formar masas dóciles y borregas. Las técnicas para hacerlo no deberían estar, así vistas, al servicio de la formación sumisa. Otras cosas decían los contenidos y algunas estrategias metodológicas sugeridas oficialmente.

La escuela nueva, vieja ilustre

No obstante, las bondades mostradas por la escuela activa con relación al persistente modelo de escuela que poco había sido transformado con la reforma de 1903, algunos sectores de los maestros antioqueños consideraban al modelo de escuela activa ofrecido en el país como una especie de reiteración de lo tradicional. Pero excusándolo de antemano, porque si ese modelo era visto como tradicional, era de aquello de lo tradicional que no era parte de “muy antiguos y recibidos errores” (Hernández, 1928, p. 615), porque lo único nuevo es “el término, los principios en que se apoya son antiguos” (Hernández, 1928, p. 612).

De esta forma, la escuela activa fue también vista como parte de la tradición y no de algo novedoso, ya que “el que detesta lo antiguo, sólo por no ser moderno, y corre en pos de toda novedad, es moralmente imposible que no caiga en error” (Hernández, 1928, p. 615). Y, más aún, cuando el mismo Pío 10 había condenado el modernismo “y nosotros debemos procurar que al santuario de nuestras escuelas no penetren sus doctrinas” (Hernández, 1928, p. 615).

Entonces, la escuela activa sí fue aceptada en Antioquia en tanto llegó a ser mirada como parte de la buena tradición, y no se consideró abiertamente como un efecto modernista, sino que lo antiguo estaba siendo revaluado. Tradición, escuela nueva, lo antiguo y la Iglesia, presentaban a la escuela activa como parte de sus activos, de los remanentes “de la verdad” largo tiempo sostenidos, pero no tanto como parte de la corriente modernista, porque si así hubiera sido, habría quedado bien evidente que no tenía mucho futuro en la empresa para intentar modificar el sistema instruccional país.

Otro aspecto que motivaba a los intelectuales y dirigentes de la educación en Antioquia a impulsar la escuela activa era que, a su modo de ver, el paso de la escuela tradicional a la escuela activa no se percibía como algo complicado porque había varios puntos de encuentro entre la tradicional y la activa que deberían facilitar los procesos de reforma (Cadavid, 1928, p. 371). Además, porque no se quería el cambio total de las instituciones sino de los métodos¹¹.

¹¹ Para su afirmación, Cadavid Restrepo se apoyaba en la 5ª tesis de las conclusiones aprobadas en el 21º Congreso de la Société Pédagogique de la Suisse Romande: “La escuela activa puede ser realizada en el marco de la organización escolar actual; está basada sobre la transformación de los métodos, y no sobre el cambio de las instituciones escolares, y sobre una actitud nueva, adoptada por el maestro; el maestro

Métodos que incluyeran los intereses de los estudiantes, que permitieran el ejercicio de la investigación y que no se quedaran estrictamente en los libros. Lo cual venía a significar que, efectivamente para este momento, la escuela activa sólo conllevaba cambios en las didácticas, o era, al menos, lo que se pretendía. Por lo pronto, las escuelas podían seguir vegetando en los caserones viejos y destartados que las identificaban.

Así pues, la estructura escolar, los edificios, los salones, las sillas, las formas de los escenarios escolares no eran vistas como elementos fundamentales del escolanovismo, por lo menos no en una primera parte de la adecuación del contexto educativo tradicional a la propuesta activa, empezando el segundo cuarto de siglo en Antioquia. El método era el centro de la reforma en esta perspectiva de la administración. Lo cual podía entenderse cuando se piensa en la colosal empresa económica que podía significar el cambio de las estructuras educativas a ambientes abiertos, ecológicos y al aire libre, como lo postulaba la escuela activa soñada para Colombia desde el pomposo Gimnasio Moderno, fundado en 1914.

Esta, la antioqueña, era una escuela activa en las mismas casas viejas de otrora, casas en las que estaba circulando la ley 39 pensada para educar y de paso regenerar a todos los niños pobres antioqueños. No era pues, la intencionalidad escolanovista del gimnasio bogotano de formar una élite para gobernar sino de popularizar la escuela activa en los contextos críticos oficiales.

Quedaba, pues, así planteado que el programa de la escuela activa era reconocido como un fenómeno que no tenía necesariamente que llamarse nuevo porque contenía antecedentes que demostraban su preexistencia. Lo que faltaba, se decía, era llevarlo a la práctica. “Ni nuevo, ni imposible es el sistema activo [...] lo que falta es llevarlo a la práctica conscientemente” (Cadavid, 1928, p. 369).

La escuela activa que llegó a Antioquia preconizaba “el trabajo del escolar por la experiencia personal y por la consulta en los libros” (Cadavid, 1928, p. 369). El trabajo experiencial se justificaba en la medida en que se consideraba que la “verdad está en el medio”, y en la medida en que se colocara al estudiante en la posibilidad de hacer ciencia, tendría “algo que decir” y “no que tenga que decir algo”. Idealmente, el análisis y la observación del medio y lo que se pudiera decir de él, deberían ganar terreno frente a la necesidad de que el estudiante repitiera contenidos y hablara con lo que hubiera recibido como parte de un proceso de transmisión.

no se limita a enseñar; dirige la indagación y el estudio. Las ramas de enseñanza y los programas de estudio aligerados son los mismos de la escuela tradicional” (Cadavid Restrepo, 1928, p. 370).

La primacía de la, así llamada, investigación¹² sobre la cultura libresca era pues una de las ofertas interesantes de la metodología de la Escuela Activa. A esta escuela, le preocupaba que la enseñanza quedara centrada en los libros porque el abuso del texto traía “como consecuencia la pereza intelectual” y “los perezosos son terreno apto para la rebeldía, para la revolución” (Idem, p. 370).

No se trataba, por tanto, de aprender únicamente lo que decían los maestros, sino de investigar. Pero no de investigar solamente para cambiar las formas de acceder al conocimiento, sino también, y con suma importancia, porque “el hábito de la investigación suaviza el espíritu y doma las pasiones” (Idem, p. 370). En efecto, investigar en la Escuela debería producir un sujeto tranquilo, espiritualmente suave y cual animal dominado o amansado a fuerza del ejercicio y de la enseñanza, pero en este caso no únicamente de saberes sino de prácticas activas. Aún más, colocar al estudiante en la posición de trabajar investigativamente tenía otro aliciente importante porque el trabajo era considerado como “el mejor correctivo social” (Idem, p. 370).

Los indómitos que llegaron a la escuela recibirían los rudimentos para investigar, lo que harían dulcemente convencidos del interés de esta acción en su vida y, en consecuencia, serían redimidos y corregidos socialmente. Educados, puestos en situación de trabajo significaba, en ese orden de ideas, amansados y corregidos; en otras palabras, socializados, regenerados, modernizados.

No obstante, esas mismas condiciones anotadas eran las que parecían darle a la instauración de la escuela activa en Antioquia un tinte de singularidad porque se aspiraba a construir una escuela activa propia y sin el ánimo de responder necesariamente a lo foráneo que sólo era tenido, aparentemente, como referente. Y, en tal sentido, se esgrimían razones para no tener en cuenta algunos lineamientos ya expuestos en encuentros realizados en otros lugares del mundo (para el caso, se citaba a Stuttgart, Alemania) sobre lo que era la escuela activa (Cadavid, 1928, p. 371).

La aspiración a recrear una escuela nueva o activa de carácter local con las informaciones foráneas quedaba pues abiertamente planteada. Porque, “las condiciones son muy distintas para cada raza y para cada nación; es preciso considerar el medio y ver qué es factible” (Idem, p. 371). Ahora bien, precisamente uno de los problemas de la llamada escuela tradicional era la desadaptación al medio, la que se producía en los sujetos formados porque no se tenían en cuenta las particulares condiciones climáticas, geográficas y culturales de las diversas zonas del país (Zuluaga, 1930, p. 1223).

¹² En este contexto, la investigación era entendida como el trabajo personal del estudiante y la consulta en los libros.

Se hablaba así de una escuela tradicional contradictoria, en la que sin consultar las condiciones específicas se pretendía adaptar por vía de la fuerza y la represión, lo que producía aminoramiento de los poderes mentales, insuficiencia, desadaptación y degradación del ser humano. Por el contrario, al parecer, la escuela activa era mostrada con la posibilidad de adaptarla específicamente a los contextos diversos del país, y esto la valorizaba ante la opinión.

Es obvio, pues, que no hubo una escueta imposición de modelos foráneos en la región y que quedaron abiertas las posibilidades para el mejoramiento de la propuesta. Pero también es claro que la fuerza de un sector de lo instaurado sí determinó poderosamente la nueva empresa. La condescendencia con la cultura católica había dirigido en muy buena parte los postulados ofrecidos.

Es decir, que no hubo un determinismo de afuera hacia adentro, sino de adentro sobre lo que pretendió llegar como nuevo, terminando en quedar mucho de lo tradicional en la propuesta, como si por la insistencia de este cambio ello obtuviera a partir de ese momento la posibilidad de aparecer como nuevo. O, de ayudar al nacimiento de lo novedoso. Lo que viniera siendo catalogado como parte de la catástrofe que originara el imperativo del cambio, ahora lograba insertarse sinérgicamente, por fuerza de la presión histórica precedente, en una parte fundamental del nuevo entramado salvador.

Ni los métodos de la escuela activa pudieron avanzar sobre la fe antioqueña

Si como se ha venido diciendo, los métodos eran lo fundamental, esto implicaba considerar qué otro tipo de elementos diferentes podían ser manejados de acuerdo con las particulares condiciones sociales antioqueñas. Sin embargo, quedaban algunas preguntas. ¿Podría pensarse en cambiar métodos, pero dejando de lado los ambientes y las mecánicas escolares que tanto incidían en los procesos formativos? ¿Sería posible apuntarle a una estrategia escolanovista amplia en tales condiciones? La reducción aceptada del hecho era parte de lo que se experimentaría. “Experimentemos nosotros y no nos dejemos dominar por la desidia de quienes conceptúan imposible todo cambio” (Cadavid, 1928, p. 371).

La decisión sobre la necesidad del cambio no tenía discusión; las condiciones del mismo eran las que el contexto posibilitaba y estas determinantes jugaban tanto desde lo pensado como desde lo instructivo, hasta las reales posibilidades de transformación en un sector claramente considerado desde fines del siglo 19 como secundario en las prioridades gubernativas.

Uno de los elementos por utilizar era el de la observación. Esta observación vista como uno de los puntos fuertes del método en la Escuela Activa debería ser aplicada en todas las ramas del aprendizaje “dentro de un orden natural” (Cadavid, 1928, p. 371). Solamente se aplicaba a los vegetales, animales, minerales, en fin, “todo cuanto nos rodea”. Lo que sí estaba vedado era tratar de entender fenómenos religiosos (de un orden no natural) a partir de la observación natural, porque se podía incurrir en “una religión naturalista y en un sentimiento que no es el de la fe divina y revelada” (Idem, p. 371).

Quedaba escuetamente postulado también desde la discusión escolanovista que la Religión no era parte del proceso de observación e investigación y que, como tal, dentro de la escuela activa ésta seguiría siendo parte de una mecánica transmisionista e indiscutible, una tecnología de formación moral no sujeta al análisis. Por lo tanto, su particular incidencia en la formación ética y moral del educando no debería ser puesta en duda. Una contradicción se establecía así en el interior de la metodología escolanovista colocada en estas condiciones en el escenario antioqueño.

Algunos saberes podían ser revisados en su forma de acceder a ellos y de construirlos, en tanto otros quedaban por fuera de esta opción alternativa, y aunque tuvieran tanto poder formador, o tal vez más que otros, quedaban excluidos de ser revisados y observados como factores de interés para quienes los adoptaran o los asumieran. Hacer análisis de lo religioso, categorizaba en forma tajante la Dirección de Educación Pública, sería “aceptar los errores del Modernismo condenados por el Papa Pío 10 en la Encíclica *Pascendi* y... esto repugna” (Cadavid, 1928, p. 371). Errores en los que supuestamente caían quienes amalgamaban en sus personas al racionalista y al católico (Sumo Pontífice Pío 10, 1907, p. 2), personas que, según el Papa, tenían costumbres intachables y se dedicaban a todo tipo de estudios con el fin de ganar respetabilidad, pero sus doctrinas ya les habían pervertido el alma (Sumo Pontífice Pío 10, 1907, p. 2).

En este sentido, la fe, vista como sostén primordial de la religión, era considerada como una “virtud sobrenatural” (Cadavid, 1928, p. 371). Y tener fe era ser virtuoso, pero tratar de entenderla sería entrar en terrenos en los cuales la razón y la ciencia humanas no tenían cabida, y aunque logran su entrada, sus deducciones no serían aceptadas seriamente por falta de virtud.

Así pues, “la naturaleza puede sí ser un medio para conocer a Dios [...] por ser los cultores de las ciencias naturales, en lo general hombres de piedad y virtud” (Cadavid, 1928, p. 371). En efecto, observar la naturaleza y entenderla era acercarse a Dios. Aquí, la naturaleza ayudaba a conocer a Dios, pero esa misma naturaleza no permitía poner en discusión el fenómeno de la fe. La filosofía, por ejemplo, debería estar al servicio de la

Religión porque “no debe dominar sino servir, no debe prescribir lo que se debe creer, sino abrazarlo con razonable obediencia” (Idem, p. 371).

La reflexión filosófica, en tanto preguntas por la naturaleza universal, por la propia naturaleza humana, por la existencia, por el deber ser del humano ya tenía marcados unos límites en preguntas básicas y, todavía más, tenía que someterse a unas respuestas inconclusas y no tan prestas a la reflexión como sí se pregonaba para otros campos de la naturaleza. Aparecía, entonces, la existencia humana, tal vez el más importante tópico de indagación para la humanidad, como algo predicho e indiscutible, en una escuela en la que todo parecía teóricamente invitar al análisis y a la comprensión, y no siempre a la repetición de contenidos o dogmas. Pero he aquí una ilustre excepción explicada en la particular apropiación que se hacía en territorio antioqueño de los postulados de la Escuela Activa.

Esa era la escuela activa deseada para Antioquia y Colombia. “Confío en que estos distinguidos empleados (los Inspectores educativos del Departamento) se esforzarán por poner en práctica estas ideas, si las hallan correctas. De lo contrario pueden variarlas y objetarlas a la luz de la filosofía y de la pedagogía” (Cadavid, 1928, p. 372). Pero de una filosofía, al servicio de la religión católica como ya se ha anotado.

Y aunque una de las pretensiones de la escuela activa estaba centrada en propiciar justamente una educación laica, resultaba que, en consecuencia, el enfoque religioso naturalista no era lo que se impulsaba efectivamente. Por el contrario, sentenciaban los eruditos, “lo dicho no implica que los educadores no puedan, no deban formar el ambiente religioso propio de la religión cristiana” (Cadavid, 1928, p. 372).

Ello quedaba fundamentado en que la religión católica era por sí misma y por derecho divino, la luz que podía iluminar el aprendizaje sobre todas las ciencias, era el faro que guiaba pero, como en un ejercicio físico, la luz no podía iluminarse a sí misma. La doctrina católica tenía una doctrina tan sabia e intensa que arrojaba clara y abundante luz en todas las ciencias y en todas las artes.

En síntesis, todo en la escuela, ahora pretendidamente activa, debía estar atravesado por la religión católica. Contenidos, prácticas y ambientes eran escenarios en los cuales debía estar latente la presencia católica y, por ende, el aprendizaje y las actuaciones consecuentes. Su presencia conductora era básica. Todo el ambiente de la escuela debía estar “impregnado de un aire de moralidad y religiosidad en que se templen los espíritus de los niños. Todas las labores escolares pueden ofrecer motivos de acción y juicio que influyan grandemente sobre la conducta” (Cadavid, 1928, p. 372). Y para que la estrategia

propuesta fuera eventualmente posible, se avanzaba prescriptivamente en la enumeración de situaciones puntuales que así lo podrían facilitar:

Y si el conjunto de labores escolares y la vida general de la escuela no ofrecen ocasiones suficientes para iniciar en las prácticas rectas y justas y para alimentar el espíritu con los sanos principios eternos, también se pueden organizar ejercicios especiales, encaminados a este fin. La lectura de biografías, el comentario de los grandes hechos de los hombres célebres, los pasajes de la historia sagrada, las narraciones verdaderamente formativas de la vida de Jesús, de María y de los Santos, etc. Proporcionarán material muy interesante para los niños y muy adecuado para fomentar el sentimiento religioso y la idealidad moral (Cadavid, 1928, p. 372).

Varios elementos se perfilaban en esta dirección. El cruce entre la historia política y militar y la denominada historia sagrada, la emulación de personajes seleccionados y la tendencia evidente para privilegiar contenidos que encontraran relación más directa con la religión en un marco de culto heroico a determinados personajes y de una historia anecdótica. La formación del sentimiento religioso lucía como primordial en las argumentaciones, de ahí que fuera tan importante poner todo a girar en torno a este tipo de formación particular.

La escuela activa abría así los espacios para las nuevas metodologías, pero éstas desembocaban en la formación (que era su norte, su razón), en similares cultivos de principios y contenidos que los trabajados antaño en la despectivamente llamada por algunos como escuela tradicional. La tradición continuaba bien viva. Al parecer, las promesas de lo nuevo terminaban en los métodos. Ellos solos cargaban el adjetivo de lo nuevo.

Todavía más. Amparados bajo el interés de mantener informado al cuerpo docente sobre las estrategias didácticas inherentes al modelo de la escuela activa, la oficina departamental de educación pública informaba periódicamente en su revista oficial con ejemplos que les permitían a los educadores conocer de qué formas podían aplicar los denominados Centros de Interés. En la revista aparecía uno de estos modelos, aplicado en el *Ateneo antioqueño* por uno de los pedagogos que mejor dominaba el tema de la escuela activa (Oficina Instrucción Pública, 1928, p. 379).

En este caso, el centro de interés que servía de modelo versaba sobre la locomoción para ser desarrollada como temática escolar en el segundo año de primaria. En la primera parte, se invitaba a los docentes para que trabajaran la locomoción en todos los animales, empezando por la fase de Observación. Se hacía una separación de los animales que caminan, vuelan, nadan, saltan y se arrastran, entregando ejemplos de cada uno ellos. Entre los animales que se arrastran, se colocaba el ejemplo de la serpiente y los gusanos.

Seguidamente, en la fase de Asociación se hacían algunas de las siguientes relaciones (Oficina Instrucción Pública, 1928, p. 380):

Los animales que vuelan eran relacionados, entre otros elementos, con “el cóndor de los Andes... y la plaga de Egipto en tiempos de Moisés”.

Los animales que nadan eran relacionados con “pueblos pescadores, pesca milagrosa y el Profeta Jonás”.

Los animales que saltan eran relacionados con “las langostas del Asia y del África y la plaga de Egipto de tiempos de Moisés”.

Finalmente, los animales que se arrastran eran relacionados con “la serpiente de bronce levantada por Moisés, la serpiente del paraíso y el gusano de seda, etc.”

Lo particular del ejemplo entregado para ser tomado como referente por los institutores antioqueños, es que aunque se trataba de un tema relacionado con la geografía, las ciencias naturales, la sociedad y los diversos animales, todo ello se desviaba, se conducía o se re-dirigía, marcadamente hacia el tratamiento de temas religiosos católicos. En cada uno de los procesos relacionales aparecía abiertamente la tendencia a hacer que el fenómeno físico de la locomoción terminara por introducir al educando en una serie de historias antiguas de corte religioso, y en los castigos y las epopeyas de los profetas.

Aparecía, en efecto, el aprendizaje de las ciencias naturales y de los movimientos físicos de algunos seres animales estrechamente emparentados con la vivencia humana metafísica y religiosa. El centro de interés, en este caso, estaba estructurado directamente para responder a una necesidad de aprendizaje religioso.

Conclusiones

a) La educación práctica, aquella que fue llamada, por arte de la reforma, a reemplazar la rutina escolar de fines del siglo 19, 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.

b) En este mismo sentido, con la reforma instruccional ocurrió un mecanismo de adaptación importante en Antioquia. Habida cuenta que no se contaba con talleres escolares o con locales adecuados para la enseñanza práctica, finalmente, se presentó una ligera tendencia a aceptar como un aspecto clave de la reforma la conversión de los métodos como lo prioritario, dejando de lado la transformación de las estructuras físicas, de los útiles escolares o de las condiciones laborales de los maestros, por ejemplo. Es decir, la transformación del método fue una tabla de salvación tentativa de la reforma dificultada por las otras condiciones señaladas.

c) El periodo entre 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 instruccionalista, 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.

d) Antioquia puede ser considerada como uno de los bastiones de la reforma instruccionalista, 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.

e) Se percibe un ideal democrático de formación ciudadana en la Escuela Nueva en Colombia de principios del siglo 20 sustentado en los siguientes elementos: primero, ante la débil situación de otras redes sociales, la escuela se convierte en un centro activo, dinámico y con posibilidades de crecimiento para funcionar en y hacia la instauración de condiciones sociales prospectadas. En segundo lugar, el Estado Nacional es visto como nueva fuente de inspiración y de condición de validez para las exigencias instauradas en la formación. De igual forma, la democratización y la cobertura son vistas como dos factores fundamentales de un proyecto novedoso e incluyente de educación. Se piensa en la moral social antes que en la moral religiosa católica, aunque para ello fueran necesarias temerosas concesiones de los frentes de poder en contienda. Se plantea una declarada lucha contra el statu quo y la referencia a éste como la representación de una fase a superar. Nuevas y supuestamente, mejores condiciones disciplinarias a partir de la autonomía y la libertad son presentadas. Se reconoce, una vez más, la necesidad de trabajar en la recuperación de un ser humano visto como decadente y en donde la concepción nacionalista y la educación activa, para el trabajo, podrían mejorar las condiciones democráticas e impulsar, de contera, la economía.

f) Al finalizar la década del 1930, y llegar a su fin la denominada hegemonía conservadora política, se percibe un ambiente político de renovación en el campo instruccionalista. Un terreno en el que nuevamente se retoma la idea de llevar al país por los senderos de la civilización enarbolando banderas reformistas sobre similares aspectos a los planteados en las discusiones sobre la Ley Uribe. Esto ocurre haciendo ver ese primer cuarto de siglo como un momento histórico desperdiciado en la tarea modernizadora nacional. No obstante, lo que parece percibirse con mayor énfasis para esta nueva etapa de reconstrucción nacional, sobre todo después del gobierno de Olaya Herrera, es una confronta-

ción más abierta con la tradición católica.

Referencias

- ÁLVAREZ, Alejandro. Leyes generales de educación en la historia de Colombia. *Educación y Cultura*. Ceid-Fecode, n. 25 (diciembre, 1991).
- ASTETE, Gaspar. *Catecismo de la doctrina cristiana*. Diócesis Sonsón- Rionegro, 1998.
- ÁLZATE ARROYAVE, Gabriel. Medios de llevar alegría a las escuelas. *Educación Pública Antioqueña*, n. 71-72, 1928.
- CADAVID RESTREPO, Tomás. Circular 45 sobre escuela activa. *Educación Pública Antioqueña*, n. 71-72, 1928.
- CENTROS de interés sobre el ambiente. Oficina Departamental de Instrucción Pública. *Educación Pública Antioqueña*, n. 71-72, 1928.
- DUQUE BETANCUR, Francisco N. Extractos de los informes de los Inspectores Provinciales. *Instrucción Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia, n. 55, 1914.
- EDUCACIÓN Pública Antioqueña. Oficina de Educación Pública, n. 80 (abril, 1929).
- HERNÁNDEZ, Luis M. Escuela activa y modernismo. *Educación Pública Antioqueña*, n. 69, serie V, 1928.
- MANJÓN, Andrés. La escuela manjoniana. *Educación Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia, n. 79, 1929.
- MANJÓN, Andrés. La escuela manjoniana. *Educación Pública Antioqueña*, n. 80, 1929.
- MANJÓN, Andrés. La escuela manjoniana: nuestra especialidad (Artículo presentado por Martín Duque, Subdirector de Educación Pública de Antioquia). *Educación Pública Antioqueña*, n. 80, 1929.
- SUMO PONTÍFICE PÍO X. *Encíclica pascendi*: sobre las doctrinas de los modernistas. Septiembre, 1907.
- TEIXIDOR L., S. J. Pedagogía experimental. *Educación Pública Antioqueña*. Imprenta Departamental de Antioquia, n. 52, 1914.
- ZULUAGA Y GUTIÉRREZ, A. La cuestión cultural en Colombia: esto matará aquello. *Revista Claridad*, v. 1, n. 28, 1930.

CARLOS OSPINA CRUZ es profesor de cátedra del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia, Colombia. Es integrante del Grupo de investigación Formaph de la misma Universidad. Doctor en Educación y directivo docente oficial.

Dirección: Calle 32C #69-35 Apartamento 401. Edificio Malibú, Barrio Malibú (Belén) - Medellín, Antioquia, Colombia.

E-mail: caospicruz@yahoo.es.

Recebido em 21 de setembro 2011.

Aceito em 12 de janeiro de 2012.