

Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930)*

//Educational reforms, institutional
reforms and governmental inspection,
Antioquia (1903-1930)

//Reformas educacionais, mestres-
escola e inspeção governamental.
Antioquia (1903-1930)

Carlos Ospina Cruz**

Recibido: 14/06/2013
Evaluado: 02/10/2013

- * Este artículo hace parte de la investigación doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia), realizada entre el 2008 y el 2011 y denominada "El proyecto moderno instruccional en Antioquia (1903-1930). Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia". Un ejercicio investigativo que hizo parte de la investigación de Colciencias 1115-405-20266, "La apropiación de la Escuela Nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a las Escuelas Normales durante la primera mitad del siglo XX".
- ** Integrante del grupo de investigación FORMAPH, docente de cátedra del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia) y directivo docente del Municipio de Medellín. Magíster y Doctor en Educación. Correo electrónico: carlosospinacruz@gmail.com

Resumen

En este texto nos preguntamos por las condiciones en las que se desempeñaban los institutores del departamento de Antioquia en el marco del proceso reformista nacional ocurrido en Colombia a principios del siglo XX, a instancias de la Ley 39 de 1903. Analizamos las formas en que ellos eran inspeccionados, los salarios que recibían y las presiones sociales a que estaban sometidos. Con tal propósito, recogemos algunos mecanismos de inspección que fueron movilizadas en Antioquia en los albores del siglo XX con el propósito de conducir la sociedad antioqueña por el llamado camino de la regeneración, la civilización y el progreso. A partir de la Ley Uribe la instrucción pública pasaba a ser atendida prioritariamente por el Estado y la educación fue vista como el bastión y puntal del progreso que llevaría al país por la senda de las naciones civilizadas.

Abstract

In this paper we research the conditions under which teachers worked in the department of Antioquia under the national reform process of the early twentieth century in Colombia following Law 39 of 1903. We analyze the ways in which they were inspected, the wages they were paid and the social pressures to which they were subjected. To this end, we gather together some elements of inspection used in Antioquia in the early 20th century, which were intended to lead (with a certain degree of urgency) Antioquian society along the so-called path of regeneration, civilization and progress. To achieve this, education was going to be taken care of primarily by the state through Uribe's Law, as education was seen as the bastion of progress that would lead the country to civilized nation status.

Resumo

Neste texto perguntamo-nos pelas condições nas que funcionavam os mestres-escola do departamento de Antioquia no contexto do processo reformista nacional acontecido na Colômbia nos primórdios do século XX sob a instância da

Palabras Clave

Colombia, Antioquia, sistema instruccional, institutores, siglo XX.

Keywords

Colombia, Antioquia, education system, teachers, twentieth century.

Palavras chave

Reformas educacionais, inspeção escolar, Antioquia, sistema instruccional, mestres-escola.

Lei 39 de 1903. Analisamos as formas em que eles foram inspeccionados, os salários que receberam e as pressões sociais às quais eles estavam submetidos. Com esse propósito, recolhemos alguns mecanismos de inspeção que foram movi- mentados no estado de Antioquia nos primórdios do século XX com o propósito de conduzir a sociedade pelo chamado caminho da regeneração, a civilização e o progresso. A partir da chamada Lei Uribe a instrução pública passou a ser atendida prioritariamente pelo Estado e a educação foi percebida como o bastião do progresso que levaria o país pelo caminho da civilização.

Memoria viva

Escribíamos en pizarra con tiza y los profesores escribían con tinta y con plumas de gallina; ellos enseñaban en el tablero y uno escribía en la pizarra, porque no había cuadernos.

No se podía preguntar nada, era lo que enseñara la profesora y nada más, uno aprendía lo que podía. Si uno le tocaba la pizarra al compañero la profesora nos pegaba con un anillo grande y luego era el correr de la sangre. También nos pegaba con la regla y palmadas, hasta que se ponía la mano rosada.

Cuando era una falta leve, lo paraban a uno con las manos arriba en el sol durante una hora. Si era una falta grave, ponían cuatro piedras en el suelo y uno se tenía que arrodillar con las manos arriba durante una hora, y si no encontraban piedras, ponían maíz (Cuartas, 2008).

La gran fortuna del pueblo antioqueño es que no hay pueblo más adaptable a las exigencias de la educación, ya por cualidades de intelectualidad o por vía de asimilación (Yepes, 1906).

El contexto

La Ley 39 de 1903, segunda ley orgánica en la historia de la educación en Colombia¹, como evento de reforma supuso un

1 En la historia reciente de Colombia se han presentado tres leyes generales de educación. En primer lugar, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), de 1870, la Ley Orgánica de Educación, de 1903 (en la cual se hacen manifiestos algunos elementos de la Constitución de 1886) y la Ley General de Educación, de 1994, resultante de la Constitución de 1991.

redireccionamiento de las políticas nacionales relacionadas con la instrucción pública primaria, secundaria, industrial y profesional, es decir, con el sistema educativo en general. Esta ley buscaba, frente al decreto orgánico de instrucción pública de 1870 –primera ley orgánica de educación–, fortalecer el control² estatal sobre toda la estructura educativa, asignando responsabilidades a los departamentos, en términos administrativos (dirección, protección, vigilancia, control, nombramiento y evaluación de maestros), y a los municipios, en términos operativos (sostenimiento, dotación y mantenimiento de instalaciones educativas); se establecía, también, que la instrucción primaria que fuera costeadada con fondos públicos pasaba a ser gratuita y no obligatoria, al mismo tiempo que se promovía su universalización.

En términos de la política educativa, la instrucción primaria y secundaria se mantuvo bajo el control

del poder ejecutivo central, el cual inspecciona el cumplimiento de las directrices nacionales referidas a la definición de planes de estudio, contenidos y metodologías de instrucción (enseñanza). Esta ley ordenó un Sistema Nacional de Instrucción Pública Nacional dividido en los niveles de primaria, secundaria, industrial y profesional, a la vez que se había establecido y orientado según la religión católica: “artículo 1. La instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”.

Entre las grandes apuestas con esta ley, estaba la de procurar un Sistema Nacional de Instrucción Pública que propiciara una enseñanza, esencialmente práctica, de las nociones elementales, sobre todo las que habilitaban, según el decreto, para el ejercicio de la ciudadanía y preparaban para la agricultura, la industria fabril y el comercio. De acuerdo con Ríos Beltrán (2004),

la Ley 39 de 1903, es el punto de partida de la reforma educativa en la primera mitad del siglo XX, porque comienza a plantear la necesidad nacional de hacer cambios, tomar nuevos rumbos y orientaciones en la empresa de instruir a la niñez y la juventud colombiana, [...] se introducen nuevos saberes y métodos para la formación de los maestros y las nuevas generaciones

2 El concepto de *control* entendido aquí, siguiendo a Michel Foucault, como una tecnología nueva desarrollada entre los siglos XVI al XIX, y consistente en lo que este autor llama un “verdadero conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez ‘dóciles y útiles’”. Para Foucault, prácticas como las de vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, son maneras de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas. Según él, estas prácticas se han desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres. Genéricamente, denomina a este tipo de prácticas como la *disciplina*. Según Foucault (2005), “el siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero les dio un subsuelo profundo y sólido –la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo–” (p. 10).

perfilándose así la formación de un sujeto productivo, útil, con iniciativa individual y amante del trabajo (p. 79).

Para entonces, y a instancias de lo ordenado desde Bogotá, Antioquia había fortalecido desde el primer lustro del siglo XX el campo de la inspección educativa en Medellín, su capital, así como en las zonas rurales. Participaba así del ambiente de reforma aparejando en forma simultánea diversos dispositivos para monitorear de qué manera o en qué grado lo dictado (con la propia reforma pero también con las disposiciones anteriores a ella), se hacía o se venía haciendo bien o no, es decir, miraba aquello que se debería estar cumpliendo. En esta dinámica reformista, Antioquia ubicaba a los maestros en un plano estratégico desde el cual se diseminaba hacia el resto del sistema escolar la estrategia fiscalizadora y de control. Aquí, el primer factor, objeto de vigilancia, era el maestro, punta de lanza de la avalancha reformista con pretensiones de formación para el trabajo. En esta medida, la estructuración de agentes y mecánicas controladoras más fuertes sobre el cuerpo magisterial formaba parte de una política transformadora regional.

La inspección: el descuido histórico para corregir

En tal dirección, apenas a comienzos del año escolar de 1905, el gobierno de Antioquia estableció un vasto plan de fiscalización de los establecimientos educativos, apoyado en el hecho de que tanto “los inspectores locales como los alcaldes han dejado de cumplir generalmente, desde largos tiempos atrás con los deberes de su cargo” (Decreto Departamental 520 del 9 de febrero de 1905). Vale decir que la escuela y los maestros ya no se tenían en cuenta para mejorar el sistema educativo, pero sí para ser vigilados y controlados, y allí fincaban algunos críticos varias de las razones para explicar el estado del sistema. Las evidencias que presentaban los informes de los inspectores provinciales, le daban poderosas razones al gobierno departamental para argumentar que este tipo de medidas eran necesarias, precisamente porque las escuelas habían estado en pésimas condiciones, “ora en lo relativo a locales, útiles y muebles, ora en lo que se refiere a aptitudes y conducta de los maestros debido, todo ello, a la falta de vigilancia de los empleados encargados directamente de ella” (Decreto Departamental 520 del 9 de febrero de 1905).

No obstante la acuciosidad del gobierno regional para vigilar las prácticas educativas en los contextos, esta urgencia no obedecía solo a la recién entrada en vigor de la Ley 39 de 1903, porque adecuaciones legales como es el caso del Decreto Departamental 520 de 1905 aparecieron motivados en la precedente Ley 349 de 1892³ en lo tocante a las atribuciones que se otorgaban a los gobernadores para “dirigir la instrucción pública sobre las bases consignadas en las leyes, ordenanzas y decretos del gobierno” (Decreto Departamental 520 del 9 de febrero de 1905). El direccionamiento centralizador al sistema instruccional no era algo que aparecería entonces exclusivamente con la Ley Uribe en Colombia; en cambio, sí se reforzó dicha pretensión inspeccionadora, sobre todo ante la preocupación gubernamental por la inexistencia práctica de un sistema instruccional homogéneo tanto de carácter local como nacional.

Hay, pues, urgencia
en nuestro pueblo de

3 En el artículo 4 de dicha Ley está explícitamente planteado que “para dirigir la instrucción de primaria como jefes de administración departamental, y para dar cumplimiento, como agentes del Gobierno, a las instrucciones superiores que sobre la materia se dicten por el mismo Gobierno en ejercicio de la facultad de suprema inspección, los gobernadores serán inmediatamente asistidos de un secretario de Instrucción Pública [...]”. Además, el artículo 5 explica que para los efectos de que tratan los anteriores artículos, dependerán de los gobernadores, y quedarán adscritas a la mencionada secretaría departamental, las inspecciones provinciales, las locales y las escuelas, en el orden jerárquico en que aquí se mencionan (cf. Diario oficial, 1893).

aprender pronto lo preciso para atender a lo apremiante de la vida, y como consecuencia, es preciso vigilar a los maestros, muy de cerca, no solo en sus costumbres, sino en su puntualidad y en sus cualidades pedagógicas. Ver que el maestro sea quien dirige la clase, y no el libro, pues si esto último acaece, el maestro es inútil y la indisciplina señoreará el aula. Todo esfuerzo que se haga por que (sic) el preceptor prepare bien sus lecciones y formule con exactitud y seguridad sus programas semanales, será poco. (Henao, 1910 p. 111).

Lo que ocurría con mayor frecuencia era que el rango del terreno en donde el maestro habría de ser vigilado se ampliaba; no solo eran objetos de vigilancia sus comportamientos por fuera de la escuela, sino también sus prácticas en el aula. En el contexto antioqueño, por ejemplo, se decía por parte de la Dirección de la Instrucción al iniciar su mandato en 1911, que una primera necesidad que se imponía en las escuelas primarias era la de uniformar la enseñanza. Todo esto, porque según los informes que dicha dirección decía recibir de parte de los inspectores provinciales, mostraba que en gran parte de ellas existía una anarquía completa en métodos, extensión y

desarrollo del p \acute{e} nsum (Jiménez, 1911, p. 5). Los esfuerzos uniformadores hechos por las inspecciones provinciales en cada zona eran reconocidos, pero a la vez también vistos como insuficientes ante la cantidad de escuelas y la imposibilidad de una inspección constante y científica (Jiménez, 1911, p. 5).

En tal sentido, el gobierno departamental en cabeza del gobernador impuso “a los alcaldes municipales la obligación de visitar las escuelas urbanas una vez por lo menos semanalmente, a fin de informarse de la conducta, métodos de los directores, estado de los locales, útiles [...]” (p. 5). La constancia de estas molestas visitas debía reposar en el mismo libro de actas de los inspectores provinciales y una copia debía ser enviada al secretario de Instrucción Pública. Los informes de control debían pasar así rápidamente de la agreste vereda montañosa y de las escuelas citadinas a las oficinas de la gobernación. El sistema estatal antioqueño planeaba utilizar de esta forma los mecanismos de auditoría que le entregaran información sobre la marcha de lo legislado. En dichas circunstancias, el teatro de lo esperado iniciaba sus funciones; los agentes educativos vigilados obraban de manera forzada en consonancia con lo que el gobierno añoraba encontrar, en tanto que los agentes controladores operaban como la presencia estatal preocupada por hacer de los documentos legales –como tentativos aceleradores del cambio– una “realidad” en los verdes rincones del territorio antioqueño y en los nacientes barrios de Medellín (la ciudad capital). El mensaje parecía claro. El sistema instrucionista del departamento estaba de capa caída porque carecía de una vigilancia con la cual se pudiera asegurar que se cumplieran las leyes, inclusive las inaplicadas y precedentes a la Ley 39 y aún consideradas como necesarias en el marco de continuidad del campo instrucionista existente.

Ahora bien, esta reacción para asumir con mayor decisión la fiscalización del sistema instrucionista en la región, obedecía tanto a la premura de entrar en la onda de la nueva normativa existente en el país, como a las mismas condiciones ya estipuladas por el Plan Zerda desde finales del siglo XIX, sobre la reducción del maestro a la condición de funcionario y al establecimiento del marco filosófico que debía orientar, en adelante, a la instrucción pública nacional⁴. Situaciones en las cuales el país apenas

4 A modo de información, es importante recordar los presidentes que tuvo el país en los primeros 30 años del siglo XX, tres de ellos antioqueños y cuatro militares con rango de Generales:
1900-1904 José Manuel Marroquín.

se estaba poniendo a tono con su comprensión y posible aplicación. El maestro debía ahora responder como representante del Gobierno en cualquier lugar del territorio nacional y, además, ya se presupuestaba un renovado orden ideológico sobre el que debía trabajarse en la instrucción. La región contaba entonces con un maestro que podía ser vigilado, controlado y, además, a quien podía exigírsele cumplimiento sobre tales parámetros. El Gobierno colocaba sus piezas instrucionistas en operación, y lo que seguía era vigilar el cumplimiento de las normas y directrices reguladoras estatales por parte de estos sujetos (maestros, institutores) —ahora funcionarios— que debían operar con mayor razón bajo las pretensiones gubernamentales como código fundamental. Los que ahora adquirirían el carácter de agentes estatales entraban en el juego de una obediencia firmada al Estado y, como tales, su función estaba en intentar cumplir cabalmente con los preceptos que en cualquier sentido la oficialidad ordenara como horizonte. La vigilancia sobre sus acciones era parte de esa afirmación. Pero una vigilancia que llegaba de afuera de la escuela, porque al parecer no era mucha la disposición interna y

- 1904-1909 General Rafael Reyes.
- 1909-1910 General Ramón González Valencia.
- 1910-1914 Carlos Eugenio Restrepo (antioqueño).
- 1914-1918 José Vicente Concha.
- 1918-1921 Marco Fidel Suárez (antioqueño).
- 1921-1922 General Jorge Holguín.
- 1922-1926 General Pedro Nel Ospina (antioqueño).
- 1926-1930 Miguel Abadía Méndez.

los maestros no eran los más acuciosos a la hora de rendir los informes mensuales solicitados por los inspectores provinciales. En tal sentido, esa morosidad era considerada por el gobierno departamental como una de las situaciones que estaba causando “perjuicios notables en la marcha de la instrucción pública” (Dirección General de Instrucción, 1914).

Pero, ciertamente, la marcha de la instrucción pasaba de nuevo a ser un problema del alto gobierno departamental, a instancias de la reiteración legislativa que ya se había esbozado desde el Plan Zerda, y que recuperaba fuerzas con la neonata Ley Uribe. Ahora, en el nuevo contexto, los inspectores provinciales quedaban facultados para multar a los alcaldes y personeros municipales que no cumplieran con las disposiciones vigentes sobre instrucción pública (Betancourt, 1914, p. 280). Era pues de tal magnitud la premura del control en el campo de la instrucción que las multas de \$100 a los Alcaldes que incumplieran con su vigilancia sobre el sistema instrucionista, no las aplicaría el gobernador sino que lo haría directamente el secretario de Instrucción Pública. El sector educativo recibía así atribuciones de control, no tanto sobre maestros y escuelas como podía esperarse por su naturaleza, sino también sobre los mismos gobernantes municipales por su descuido con el sistema instrucionista. La importancia de este control, no tanto sobre su mejoramiento (aunque se pretendía que este nuevo

control oficiara directamente sobre la regeneración⁵, el progreso y la civilización), había hecho que el propio secretario de Instrucción operara como superior inmediato de los ejecutivos zonales. La Instrucción, vista desde el plano del control estatal, adquiriría una renovada importancia estratégica en el campo de lo ejecutivo nacional y delegado a lo regional. De tal forma, 1904, el segundo año de promulgación de la Ley 39 de 1903, coincidió con una señal de importancia dada a la instrucción pública por el Gobierno central desde Bogotá. El presidente de la República “en su vehemente deseo de dar a la instrucción pública, y principalmente a la primaria, todo el desarrollo y la importancia que debe tener este ramo de la administración pública en los países cultos y civilizados [...]” (Comunicación Oficial del Ministerio de Instrucción Pública al Gobernador y a la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia, 1905) ordena que los secretarios de Instrucción Pública pasen a ser directores de Instrucción Pública. Pero el cambio entre secretario y director no era solamente de nominación; implicaba que el ahora director conducía su ramo y no solamente se reducía a recibir órdenes desde el centro de control en Bogotá, sino en forma directa del gobernador de turno, amén de las atribuciones que le eran entregadas con carácter de urgencia. El director adquiriría la importante y decisiva condición de gobernador de la instrucción en el departamento y no de subalterno a la espera de lejanas órdenes por cumplir. En tal sentido, los nombramientos de los directores de instrucción pública mostraban, en primer lugar, los cambios descentralizadores del orden operativo y, en segundo lugar, pasaron a ser considerados de mayor importancia política, como se verá con las condiciones de los personajes nombrados en lo sucesivo.

En tal sentido, *patriotismo e ilustración* configuraban la dignidad requerida para dirigir y desarrollar la instrucción de la juventud colombiana en los departamentos. He aquí una de las

5 Y aquí es importante precisar que la *regeneración* era la solución presentada a la denominada degeneración. Es decir, los problemas del alcoholismo y de la sífilis. Con referencia al campo nacional, hay que decir que “en 1913 el Ministerio de Instrucción Pública le solicitó al pedagogo Martín Restrepo Mejía elaborar una cartilla ilustrada sobre el consumo del alcohol y sus perversas consecuencias para las escuelas (Uribe, 2008, p. 209). Un alcoholismo que, junto a la sífilis, había sido considerado por médicos antioqueños, como Alfonso Castro y Emilio Robledo, como una de las causas de los problemas degenerativos de la población antioqueña a la que, sin embargo, veían cercana a un prototipo de hombre como el europeo (Herrera, 1999, p. 102). Lo cual no parecía raro sino positivo, en tanto el acercamiento a ese sueño universalista civilizador europeo podía ser percibido como algo cercano.

primeras condiciones de los llamados a participar en esta empresa de nación. Es pues, en esta dirección que la Ley Uribe puede ser considerada como

[...] parte del proceso de consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza, contruidos a lo largo del siglo XIX y en los cuales la educación es vista como derecho universal y un deber del Estado. Algunas de las funciones asignadas a la educación en este proceso, son: homogeneizar patrones culturales, difundir la idea de lo nacional, inculcar habilidades laborales, disciplinar y moralizar para el trabajo y ayudar a legitimar las relaciones sociales establecidas. (Herrera, 1999, p. 25).

Así mismo, siguiendo con los procesos de control que eventualmente pudieran garantizar esta consolidación, se instruyó para que los nuevos cargos de directores de instrucción pública siguieran dependiendo de las gobernaciones y no de la Secretaría General del ramo en Bogotá. Los departamentos adquirirían así la responsabilidad operativa de impulsar la instrucción en el sentido dictaminado por el ministerio central. El rumbo de la instrucción era nacional, pero el dinamismo y el impulso se ubicaban en la gestión

gubernativa regional. No obstante, ese mismo empuje reformista, en la senda dictaminada por ley, iría a depender en gran parte de lo que cada región apropiara para sí, a partir de los intereses y posibilidades en el campo de la instrucción como función oficial.

El afán de control tanto sobre el estado actual, como de la aceptación y aplicación de las nuevas directrices sobre los procesos de instrucción en el sector oficial, llevó a que desde ese mismo año de 1905 no solo se contara con los inspectores provinciales de instrucción pública, quienes venían operando desde fines del siglo XIX e intentaban cubrir a veces varios municipios a lomo de caballo y desafiando ríos y montañas, sino que se produjeron, casi simultáneamente, nombramientos de inspectores locales para pequeñas poblaciones. Tal es el caso de Germán González, quien fue nombrado para Pantanillo, un poblado periférico ubicado en lo que hoy corresponde a los límites entre Antioquia y Caldas, en el municipio de Abejorral (Decreto 12 del 22 de abril de 1905). Ahora bien, en adelante, la estrategia vigilante gubernamental para observar de primera mano la forma como se aplicaba la normativa en las instituciones educativas no sería de visitas *circunstanciales* con avisos protocolarios y preparación de escenarios con banquete incluido, sino que cambiaba su carácter a otro constante y más presencial. Este personaje, vale decir, el propio Gobierno, pisando las

polvorientas callejuelas municipales y veredales, con todo el poder otorgado por la Ley, podía decidir el cambio drástico de las formas asumidas por la instrucción en un contexto particular.

La ramificación del control seguía produciendo tentáculos para ubicarse con mayor precisión, cercanía y asiduidad en el nivel de lo micro. El Gobierno colocaba in situ funcionarios con pleno poder para asegurarse de que la estructura instruccional operaría tal y como se esperaba. O, al menos, como se presupuestaba desde la legislación puesta en funcionamiento. Los antioqueños respondían así rápidamente a la necesidad tanto de controlar como de producir cambios a fuerza de ley en todos los sectores de su áspera geografía. En este orden de ideas, hay que decir que Antioquia se apropió ágilmente de sus regiones mediante la vigilancia de sus institutores y escuelas. Atendiendo la Ley Uribe en su artículo 3, el cual estipulaba que la instrucción oficial estaría “a cargo y bajo la inmediata dirección y protección de los gobiernos de los departamentos, en consonancia con las ordenanzas expedidas por las asambleas respectivas, e inspeccionada por el Poder Ejecutivo Nacional” (Congreso de la República de Colombia, 1903), los administradores antioqueños aceleraron y aumentaron en los años subsiguientes los mecanismos de inspección mediante su gestión y nombramientos. Fue así como hacia 1911 el nuevo secretario de instrucción prospectaba como necesidad básica el aumento de los visitadores para lograr una inspección más efectiva y real. Y, además, se esperaba que si estos visitadores se reunían siquiera unas dos veces al año en la capital del departamento y se ponían de acuerdo con la Dirección de Instrucción Pública sobre las medidas convenientes para mejorar el ramo, en poco tiempo se obtendría “la unificación de la enseñanza” (Jiménez, 1911, p. 6), unificación que no se había logrado en el contexto del Plan Zerda pero que se seguía pensando e impulsando, ahora a la luz de algunos de los postulados instruccionalistas de la Ley Uribe.

Por su parte, los inspectores debían convertirse además en adalides de las clases modelos prácticas en el terreno de lo agrícola⁶. Debían aprovechar su presencia en los municipios y en las veredas para dictar en las escuelas conferencias cortas, lo más prácticas que fuera posible, “sobre cultivos de café, cacao, pasitos, algodón, la morera, los agaves y otras plantas que puedan

6 Las “clases modelos prácticas” eran ejemplos de clases que debían mostrar los inspectores a los maestros. Clases en las cuales incluyeran actividades que les permitieran a los estudiantes desarrollar ejercicios manuales que apuntaran a la formación para el trabajo.

contribuir al desarrollo industrial del departamento y al aumento de los productos de consumo y de exportación, y cerciorarse de que en cada Escuela se dedica a la clase el tiempo que las disposiciones vigentes determinan” (Botero, 1921, p. 28). No se podía permitir que los maestros menospreciaran las sesiones de enseñanza de lo agrícola porque eso podría significar que lo instaurado por la reforma no se estaba valorando, y menos cumpliendo, y entonces era necesario que a instancias del aporte vigilante estatal, los maestros entendieran que ya no se trataba pues, y solamente, de alfabetizar sino de conseguir que la escuela apuntara a la formación de trabajadores, en este caso agrícolas. Y menos aún, había que ignorar que ya las relaciones entre lo agrícola y lo industrial estaban mostrando frutos interesantes que debían ser fortalecidos desde el aparato escolar, frutos tan publicitados como la puesta en funcionamiento en 1920 de “la Compañía de Chocolates Cruz Roja, de rápido crecimiento en el mercado local de esa década”⁷ y que luego absorbería otras compañías rivales y pasaría a llamarse Compañía Nacional de Chocolates, mostrando la decisión paísa de asumir el impulso industrial de la nación.

Sin embargo, y a pesar del aumento notable de las prácticas

inspeccionadoras y los avances industriales, el tradicional y común ocurrence descuido estatal sobre el campo instruccional era un elemento que parecía funcionar como retardatario de los intentos transformadores. Las quejas al respecto eran variadas: “solo 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” (Montoya y Flórez, 1906, p. 399). La transformación en los fines y en los métodos prácticos, como lo planteaba la Ley 39, no parecía tener mayor futuro cuando lo que se encontraba en los locales escolares era que ni siquiera existían espacios adecuados para la permanencia, y menos para el aprendizaje, de los estudiantes y los institutores.

A principios del siglo XX, la mayoría de los establecimientos educativos se encontraban en pésimas condiciones, razón por la cual el Estado y la municipalidad hicieron recomendaciones en cuanto a su ubicación, capacidad, número de salones, dimensiones, iluminación, mampostería, cubiertas, pisos, ventilación, mobiliario, servicios higiénicos, etc.” (Junta Municipal de Higiene y Asistencia Social, 1945, citado por Londoño, 2007).

El cambio 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

7 Contradictoriamente, y a pesar de que el país contaba con regiones productoras de cacao, la mayor parte de la materia prima para estas empresas venía de Costa Rica, Brasil y Sudáfrica (el Colombiano, 2008. p. 140).

edificios modernos apropiados para escuelas”, se decía desde los propios órganos oficiales (Montoya y Flórez, 1906, p. 399). En ese sentido, el Decreto 491, reglamentario de la Ley Uribe, les entregaba a los secretarios de instrucción pública departamental las atribuciones de hacer que los concejos municipales construyeran edificios adecuados para las escuelas, o que se reformaran los existentes de modo que prestaran el servicio para que el que se les destinaba (Decreto 491 de 1904, art. 3). Así mismo, se ordenaba a la Inspección Provincial tomar las medidas conducentes para que se hicieran, por quien correspondiera, las reparaciones que fueren necesarias en los edificios de las escuelas y del suministro del mobiliario y útiles que faltaren (art. 3).

Como se observa, 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. Se percibe así una reforma hecha sobre el terreno y no en el terreno. Las partidas presupuestales para tales reformas eran compromisos difíciles que les esperaban a los gobiernos de los municipios de Antioquia en este primer cuarto de siglo, gobiernos, por demás, con un escaso margen de maniobra presupuestal y que como para completar este desolador cuadro, veían que varias de las empresas de la familia de Pedro Nel Ospina entraban en bancarrota “durante la crisis de 1904 que arruinó a la mayoría de los bancos de Medellín” (Henderson, 2006, p. 169).

En estas condiciones, las escuelas funcionaban con serias limitaciones en diversos aspectos estructurales. Tomemos, para el caso, el Informe de la Escuela de Varones de Fredonia, que el inspector provincial de Instrucción Pública del Suroeste presentaba al secretario de Instrucción Pública (1905, p. 64) en febrero de 1905. Este informe se enfocaba en tres aspectos: organización, disciplina y métodos observados en contexto. Ciento sesenta y tres niños son atendidos por dos directoras, un promedio de 80 para cada una. Situación por la cual y ante la “muchacha discrepancia en los conocimientos”, el inspector provincial sugiere el nombramiento de una tercera directora. Las clases se dictaban en una casa de dos pisos ubicada en un área de “tierra suelta y movediza”, con tres salones, uno de ellos estrecho y los otros dos “regularmente capaces”. “El mobiliario está en regular estado y es entre tanto suficiente” (Informe que el inspector provincial de Instrucción Pública del Suroeste presenta al secretario de Instrucción Pública, 1905, p. 64); en resumen, exceso poblacional para los locales asignados, edificios inadecuados, en una

ubicación topográfica poco confiable y muebles deficientes.

El segundo aspecto observado, y sobre el que hace hincapié el ojo avizor del inspector provincial, es el de la disciplina de la escuela. “La atención está bastante bien educada y la conducta de los niños satisface” (p. 64), enfatiza el informe. Se prohibieron en absoluto “los castigos de dolor” que a veces se aplicaban. Sobre los métodos empleados, el inspector solicitaba que se dictaran clases de varias materias en su presencia. Por último, consideraba que, en general, se aplicaban los métodos modernos combinados con regularidad, a excepción de la clase de doctrina, en la que la enseñanza es algo empírica. Sobre los métodos utilizados con las niñas, el inspector sugería que no se utilizara la enseñanza en coro para todas las materias.

En este mismo informe del que venimos hablando, pero en lo tocante a la escuela de niñas, las condiciones parecen empeorar. Había 230 niñas para dos directoras, el local era malísimo y se reducía a dos piezas pequeñas separadas por el zaguán (p. 64). El inspector ordenó una nueva distribución en la que las dos directoras se situaran en el centro para poder inspeccionar a unas y otras niñas (p. 65). Interesaba no tanto la comodidad, ni la metodología, como sí la distribución, de modo que las niñas pudieran ser vigiladas. De acuerdo con este informe, no había mesas ni bancos para todas las niñas y los útiles eran pocos y en mal estado (p. 65). Las

niñas fueron consideradas de buena conducta, sin embargo, no prestan buena atención. Y el inspector, utilizando una fina lógica, consideró que ello se debía a las condiciones locativas en las que ni bancos para sentarse tenían. A todas estas, el inspector funcionaba sobre lo único que parecía estar a su alcance: vigila a los institutores, prohíbe los castigos de dolor y ordena que se abra el libro de preparaciones. Situación que se enmarca en el pretendido proceso de uniformización del sistema escolar mediante el que se les invita a los maestros para que lleven un Libro Diario en el que anoten las guías para las lecciones que deben dar cada día con el fin de que “la enseñanza sea eficaz y acertada” (Cadavid, 1914, pp. 343-344). Una vez más se percibe que lo importante seguía siendo el control, aunque las condiciones locativas, los útiles y los espacios escolares parecieran a todas luces deficientes.

Es claro, entonces, que en el fragor de las discusiones sobre los cambios educativos, Antioquia no solo pretendía avanzar en posibles transformaciones sino que, además, mantenía su política de reforzamiento del control oficial para que las directrices planteadas, en los ámbitos nacional o regional, pudieran ser tanto vigiladas como impulsadas por funcionarios que respondían al mismo ente central departamental, atendiendo de esta manera los lineamientos descentralistas de la Ley 39 de 1903. Por tanto, y mediante la Ordenanza 9 del 2 de abril

de 1921, la Asamblea de Antioquia ordenó que hubiera “en el departamento el número de inspectores provinciales de instrucción pública que determine la Junta departamental del ramo” (Asamblea Departamental de Antioquia, 1921). Se estipulaba en esta misma directiva que no debían ser menos de diez, pero tampoco más de quince, aunque lo importante era que pudieran visitar, cada año lectivo, siquiera tres veces las escuelas urbanas y los colegios subvencionados por el gobierno departamental. Y, como si lo anterior fuera poco, “el cúmulo de ocupaciones de los inspectores provinciales vino a mostrar la necesidad de otros empleados para la fiscalización de la enseñanza secundaria en el departamento” (Informe que rinde el director de Educación Pública al Sr. gobernador del departamento, con motivo de la reunión de la asamblea, 1929); razón por la cual se crearon otros tres cargos de visitadores generales en 1927, como para seguir afinando el círculo de control.

La preocupación por el control sobre la forma en que se venía llevando a cabo el proceso educativo y de formación en todas las zonas del departamento, era palpable. Aún más, a dieciocho años de la Ley Educativa de reforma, el legislativo departamental parecía seguir buscando el estado actual de sus instituciones escolares, para tener una especie de diagnóstico a instancias de las intenciones reformadoras todavía en ciernes.

Maestros de menos de dos pesetas

Como se ha venido diciendo, gran parte de la dinámica inspeccionadora en el campo instruccional oficial en el primer cuarto del siglo XX en Antioquia había sido centrada en el maestro. Este era visto como el principal sujeto de fiscalización y control. Hacia finales de 1906, y por orden directa de la Dirección de Instrucción Pública Departamental, los inspectores provinciales debían revisar in situ si los maestros de Antioquia estudiaban la publicación periódica de la revista de *Instrucción Pública Antioqueña* (Imprenta Departamental de Antioquia, 1905-1928) producida por el Gobierno regional. Una razón de peso: era en este medio de carácter oficial donde estaban circulando las argumentaciones y las directivas para que los maestros transformaran su quehacer; si dicho medio no era recibido y, sobre todo, entendido y aplicado por los maestros, las intenciones reformistas plasmadas en la Ley 39 de 1903 y ejecutadas conceptual y administrativamente en este periódico regional, se quedarían sin

sus principales hacedores en terreno. Con tal fin, en las visitas de los inspectores a las escuelas, los maestros debían ser interrogados sobre el contenido del folleto y sobre la opinión que se habían formado de las teorías allí predicadas, así como también dar cuenta de los resultados obtenidos (Henoa, 1906, p. 531). Esta era una de las maneras en las que el gobierno departamental pretendía dar cuenta de los avances de la reforma, porque taxativamente se creía que así como la ciencia docente era una ciencia progresiva (Imprenta Departamental de Antioquia, 1905-1928), también el maestro que no avanzaba, retrocedía (Imprenta Departamental de Antioquia, 1905-1928), y el camino adecuado para avanzar era el que se les estaba mostrando, tanto por el asumido interés de la sociedad antioqueña, como por la decisión de participar de las argumentaciones progresistas de las luminarias de la colectividad. Es más, la revista de *Instrucción Pública Antioqueña* estaba destinada a vulgarizar conocimientos útiles de todos los ramos del saber humano (Betancourt, 1914), todo ello con el fin de que los maestros la miraran no solo como un instrumento de comunicación oficial, sino también como una especie de cartilla escolar para sus prácticas.

De esta manera, se atiende a una idea de la ciencia de la educación como una entidad sujeta a evolución continuada y en donde se invita al maestro a ser consistente con una búsqueda evolutiva que

le permita alcanzar las mieles de la civilización; se trata pues de “vivir en constante acecho de cuanto la civilización va descubriendo, porque si se contenta con lo ya aprendido, en pocos días estará completamente anquilosado” (Cadavid, 1914). No interesa solo que los maestros utilicen su práctica como proceso de aprendizaje, sino que además la acompañen de estudio y de observación, porque, de lo contrario, esta

se torna enemiga del progreso y por ende funesta en todo sentido, pues los que así obran se atienen a la fórmula empírica de ‘la práctica forma al maestro’; se apegan a su máxima para acariciar así la dulce pereza, y reciben, por lo tanto, mal toda muestra de mejoramiento. (Cadavid, 1914).

Por consiguiente, “dado que la ciencia docente es progresiva” (Henoa, 1906) era precisamente en ella en la que se ponía el acento para ayudar a la sociedad antioqueña a moverse, a salir de su quietud y a progresar⁸.

8 Y es precisamente, en ese vaivén incesante, como hacia 1919 ya los maestros serán puestos una vez más en línea a responder a las tendencias instrucionistas foráneas. Por esos días estaban de moda en el exterior las ideas de Ovidio Decroly en Bélgica, 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 Activa

En efecto, uno de los principales problemas de su atrofia era el de afectar las intenciones sociales y, por esta y otras razones, no era concebible un maestro que no participara de las intenciones reformistas. No obstante, los sueldos, las instalaciones locativas y la escasa preparación de esos mismos maestros se confabulaban en dirección contraria a lo pretendido desde las instancias gubernamentales de la instrucción pública. Aquí, la reforma que operaba para el sistema instructorista en general, se encontraba con unas condiciones deficitarias en el grupo de maestros, tanto para sostener la situación actual en que se encontraban como para avanzar en procesos transformativos. Tal parece que se esperaba que se reformaran los maestros con la fuerza del sistema instructor reformado, y por la lógica de causa y efecto se reformaría también la escuela. Como era de suponer, los maestros antioqueños, en los albores del siglo XX, no estaban preparados para asumir un papel protagónico en la reforma, como sí lo estaban haciendo conceptualmente los intelectuales⁹ quienes escribían en los medios oficiales. Hablamos pues, de una reforma que circulaba entre los intelectuales de la educación¹⁰, pero que tenía frente a sí una situación crítica del contexto en el que habría de ser aplicada.

se daría entre 1925 y 1932 con las visitas del mismo Decroly, Henri Pieron y Raymond Buysse (Quiceno *et al.*, 2004, p. 107).

9 Varias eran las voces que desde lo socioeducativo dinamizaban para ese entonces las discusiones educativas en este departamento; lideradas por Eusebio Robledo, eco altisonante de Antonio José Uribe en el campo regional, se podían escuchar también a T. Cadavid Restrepo, J. E. Yepes, A. Posada, J. B. Londoño, Libardo López, N. Jiménez, P. Betancourt, T. Bernal, A. Hoyos, J. Henao, I. Restrepo, A. Palacio, T. Ospina, A. Múnera, F. Duque, L. Hernández, entre otros. La presencia de estos personajes, de reconocida importancia académica, en estas discusiones es clara: fueron ellos, precisamente, quienes iniciaron en forma oficial desde la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia, y con la dirección de la reactivada revista de esta misma dependencia, el proceso de discusión de las normativas expresadas en la Ley 39 de 1903 para esta región del país. Todo ello sobre la columna sustentadora de una serie de discursos argumentativos tamizados bajo la lente que este grupo de intelectuales venía usando, aunque con diversas influencias foráneas.

10 La promulgación de la Ley Uribe en 1903 y el reconocimiento generalizado de que era una propuesta laboralista en el sentido de propender a 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 Antioquia, la discusión sobre lo que se estaba entendiendo diferencialmente por *educación e instrucción* ocupó gran parte de las publicaciones de la revista *Instrucción Pública Antioqueña*, principal órgano oficial difusor de las ideas reformadoras. 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 *instructoristas*, a los que se podría calificar como algunos de los

Veamos dos elementos para matizar la anterior afirmación. La idoneidad de los maestros estaba en entredicho, porque muchos de ellos eran nombrados por intrigas políticas y no por idoneidad docente. En 1907 se veía venir una selección de docentes y ello, “doloroso pero necesario” (Henaó, 1906), le permitiría al Gobierno regional detectar quiénes estaban en la línea de lo que se buscaba implantar. El gremio docente estaba lleno de pobres y de quienes supuestamente no servían para nada, pero que para su nombramiento habían sido ayudados por alguien en el gobierno. Y este era el equipo al que ahora se estaba convocando a desarrollar la reforma escolar y social. De allí que se considerara tan necesaria la vigilancia no solo para observar cómo cumplían sus funciones, sino cómo las transformaban; quien conoce lo que hace, posiblemente pueda hacerse partícipe de la transformación de su quehacer, pero los maestros a los que se estaba convocando habían

impulsadores, ideológicamente más cercanos, de la propuesta gubernamental de la Ley Uribe, en tanto 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, 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.

llegado al gremio docente más por necesidad y poco por conocimiento o preparación para el trabajo que venían desempeñando. Además, ni salario ni condiciones adecuadas tenían en sus sitios de trabajo. La reforma flaqueaba en el escenario propio de la escuela y de quienes la debían hacer efectiva en las prácticas cotidianas con los estudiantes.

El contexto antioqueño en el que había de llevarse a cabo la fase inicial de la reforma instrucionista era descrito de forma desoladora. “Aquí no hay maestros de escuela, ni esperanza de que los haya, ni escuelas, ni chicos que quieran ir a ellas, ni gentes que deseen ser maestros” (Posada, 1906, p. 634). Hay escuelas vacantes, sin maestros que las quieran y se da el caso de que los maestros existentes no son considerados propiamente como tales por su desempeño. El amiguismo politiquero y los círculos de poder, enredados en el rústico sistema de nombramiento de maestros, estaba pasando factura. Por tal razón, y no obstante los tantos problemas que aquejaban la educación, había críticos que consideraban que uno de los más relevantes era el de los institutores; porque en este renglón de los empleos oficiales los puestos habían sido y eran entregados por favores políticos, o por ayudar a alguien que estaba desempleado. “Tráigame una hoja de vida que aunque sea de maestro lo coloco” (típica expresión politiquera en Antioquia hasta los años 1980, antes de que se pusieran de moda los concursos para el

ingreso a la carrera docente). Situaciones como esas fueron las que contribuyeron a que se calificara a los maestros como gitanos que incurrían en traición a los buenos propósitos del Estado (López, 1910, p. 23). Los maestros, uno de los principales factores humanos llamados a participar en la transformación del sistema instruccional, eran vistos como parte del mismo problema que se intentaba solucionar en dirección a esa transformación estructural que proponía la Ley Uribe.

De otro lado, las aspiraciones para ocupar cargos de maestros no eran muchas, dadas las condiciones laborales que los rodeaban y que eran de público conocimiento. Hasta el punto de que se afirmara que la profesión de institutor ya se había acabado en Colombia (Sanín, 1909, p. 300¹¹). La matrícula en las Escuelas Normales¹² había disminuido hasta el punto de que se contemplaba la posibilidad de que fueran cerradas por falta de estudiantes. Había pocos maestros en ejercicio y la mayoría de ellos no contaban con preparación en el campo instruccional como para pensarse que pudieran liderar procesos reformistas. Problemas en los salarios, escuelas en pésimas condiciones y niños aburridos o que no asistían, hacían todavía más difícil la construcción de un ambiente propicio para intentar, siquiera, hacer conocer en la región y con alguna disposición positiva las intenciones de la Ley Uribe de 1903. Lo urgente en tales condiciones no era en sí la reforma, sino el mejoramiento de las condiciones mínimas en las que se desarrollaba la instrucción pública en Antioquia para ese entonces. “Es indiscutible que nos vamos derecho al pozo, si pronto, pero muy pronto, no ponemos radical remedio a una situación tan ignominiosa” (Posada, 1906), un maestro en el papel de analista casual de la educación, el cual le permitía la revista de *Instrucción Pública Antioqueña*. Y no dejaba de ser sintomático que este tipo de quejas fueran transmitidas precisamente por el mismo medio que se encargaba

11 Sanín Cano estudió pedagogía y se graduó como maestro de escuela en 1880.

12 A pesar de las dificultades señaladas, en el primer cuarto del siglo XX las Escuelas Normales de Antioquia se convirtieron en el punto de encuentro tanto de las ideas plasmadas en el Plan Zerda desde fines del siglo XIX, como de los intentos industrializadores de la Ley Uribe y de los postulados de la Escuela Activa. El encuentro de los dos primeros elementos señalados se presentó fundamentalmente en la primera década del siglo XX, mientras que los diálogos de la Reforma Instruccional de Antonio José Uribe con el segundo, se tornaron más evidentes en la década de 1920. A propósito, fue sobre este último aspecto que giró el proceso de reforma efectuado en la Normal de Institutores para finales de la década de 1920, cuando se introdujeron selectivamente algunas nociones y prácticas de la Escuela Activa (Sáenz, *et al.*, 1997, p. 169), las que se mezclaban con elementos de la pedagogía tradicional católica, tanto en los métodos como en la formación moral.

de impulsar todo lo relacionado con las propuestas reformistas.

Sin embargo, sobre esas condiciones, la dirigencia antioqueña seguía pretendiendo rehacer la Instrucción maltrecha que existía y, a la vez, cambiarla, intentando para ello dar un salto enorme. De la catástrofe se buscaba pasar a la gran instrucción progresista y moderna que llevara por los senderos de la civilización y el progreso. A diferencia de otras zonas del país donde la destrucción había sido física y humana¹³ por efectos de la Guerra de los Mil Días (1899-1902), en Antioquia la situación no era de destrucción física, sino de inexistencia de un sistema instruccional consolidado.

Pasada la Guerra Civil de los Mil Días, el país entró en una era de actividad económica y política muy activa. La industria del café empezó a desarrollarse con un ritmo acelerado y los proyectos industriales que habían aparecido a fines del siglo adquirieron perspectivas más realistas, especialmente en Antioquia. (Jaramillo, 1982, p. 281).

En tales circunstancias, y aprovechando que precisamente este departamento había sido uno de los menos perjudicados por la guerra,

“el empresariado se inclinó por la industria liviana aprovechando las condiciones de consumo interno en una región donde el campesinado y los pequeños propietarios contaban ya con ingresos producto del café” (El Colombiano, 2008)¹⁴.

Pero ya en el campo instruccional, todavía los escasos salarios de los maestros formaban parte significativa de las críticas condiciones en que se encontraba el sistema regional y en las que aquellos abnegados debían ejercer su labor. Menos de dos pesetas ganaban en 1906 los maestros de escuela; menos que un barrendero, cantero, peón o cualquier párroco (Posada, 1906). Léase bien: un maestro devengaba menos que quien hacía oficios de aseo y que un peón, el menor calificado de los empleos físicos para entonces; no miremos, para el caso, al párroco porque esto podría estar justificado en el llamado a la austeridad religiosa. Conocedora de esta crítica situación, en 1910 la Dirección de Instrucción Pública de Antioquia realizó algunos cambios tanto en el personal de maestros como en los sueldos asignados; aunque esto se hizo consultando la equidad y la

13 En algunas fuentes, se habla de 100 mil a 130 mil colombianos muertos en esta guerra, cuando el país tenía para entonces cuatro millones de pobladores (Acero, 2008).

14 Para dimensionar la importancia de la industria del café en el país en las tres primeras décadas del siglo XX es importante tener en cuenta lo siguiente: en 1928 “los dineros provenientes de las exportaciones de café, que ascendían a 88 millones de pesos, excedieron todos los ingresos del gobierno –incluyendo los empréstitos extranjeros– cerca de doce millones de pesos” (Henderson, 2006, p. 172). Todavía más, según este autor, el dólar estadounidense y el peso colombiano estuvieron a la par durante la década de 1920.

justicia y teniendo en cuenta el parecer de los Inspectores provinciales, tuvo finalmente que reducirse a lo que el presupuesto permitía (Londoño, 1911 p. 4). El resultado más inmediato de este pulso entre las secretarías de Hacienda e Instrucción y dirimido, como era de esperarse, a favor de la primera, fue que varios maestros se retiraron de sus empleos a causa del reducido sueldo que se les asignó. Y, como si lo anterior no fuera poco, muchos maestros utilizaban su escaso sueldo para comprar útiles para los estudiantes, porque aunque el artículo 45 del Decreto 491 de 1904¹⁵ exigía que debían hacerlo los adultos responsables, en últimas muy pocos los podían comprar y los que podían, no lo hacían.

También, el nivel social en el que estaba ubicado el maestro y los emolumentos que recibía no permitían pensar en que a este gremio de tercera línea llegaran las mentes más ilustradas y, en efecto, allí llegaron quienes estaban sin trabajo y no tuvieron la opción de ubicarse en otros frentes económicos. Una descripción de la maestra del primer cuarto del siglo XX en Antioquia nos puede ser útil para entender el tipo de personas que se movían en esta labor: es una mujer (no olvidemos que el cuerpo docente estaba formado en su mayoría por el género femenino) “sencilla, siempre en alpargatas, el traje a media caña, bejancona (sic), luchadora, económica, piadosa, quiere a la escuela con amor de madre” (De Juanes, 1929). Es una especie de buena madre vieja con un toque de filantropía y cumplidora de su deber diario desde la puerta de la escuela: “la saludan, mientras ella observa si se han lavado los pies y se han peinado” (De Juanes, 1929), cumpliendo con gracia las funciones higienistas asignadas a la escuela. Luchadora y económica, porque sin esas dos cualidades difícilmente podría desempeñarse en este oficio lleno de penalidades por el abandono de que era objeto la institución escolar en ese momento histórico y por el escaso salario que se percibía.

Lo cierto era que este era el equipo humano con el que la reforma debía lidiar; se imponía primero transformar a los institutores y las condiciones en que se encontraban, para luego con ellos intentar una reforma del sistema instruccional. Los maestros antioqueños de principios del siglo XX fueron los personajes llamados a instruir a los obreros que habrían de trabajar por el progreso de la patria, pero su salario no llegaba tan siquiera al de

15 El artículo 45 rezaba: “Los reglamentos designarán el mobiliario, libros y demás útiles que debe haber en cada escuela, según su categoría. Cuando accidentalmente falten tales objetos, éstos serán de cargo de los padres o acudientes de los alumnos”.

un obrero. En términos remunerativos, no alcanzaron, para entonces, la connotación de obreros, porque su salario así lo demostraba. Los reclamos se centraban en la exigencia del reconocimiento a la importancia de la labor que se les asignaba, para no quedar como unos obreros más, o ni siquiera como menos estimados que los mismos sujetos fabriles que prometían producir. Se decía que el magisterio público no estaba “en condiciones de ser un proletariado más humilde y menos apreciado que cualquier otro proletariado, obra de la gran industria moderna” (Posada, 1906, p. 635). Pero la realidad palmaria era que el interés estatal para darles a los institutores (también llamados como *proletarios intelectuales* por el filósofo antioqueño Fernando González -1995-) unas mejores condiciones carecía de fuerza por variadas razones; en primer lugar, la inexistencia de una clase obrera fuerte que exigiera, en principio, mejores condiciones salariales para el cuerpo magisterial que educaba a sus hijos. En este contexto se ubica la pregunta que se hacía el maestro Posada: “¿qué clase obrera consentiría hoy la situación que el Estado procura con sus miserias al magisterio de la primera enseñanza?” (Posada, 1906, p. 635).

La instrucción ofrecida por los maestros en estas condiciones no prometía nada halagüeño, ni para el Estado ni para los estudiantes. Pero los intereses estatales todavía no pasaban de una incipiente alfabetización y de la consiguiente

catequización católica, hasta el punto de que para la propia Secretaría de Instrucción Pública “solo dos libros [eran] de absoluta necesidad en las Escuelas primarias: el *Catecismo de la Doctrina Cristiana* [del para entonces muy publicitado sacerdote Jesuita español Gaspar Astete], del cual no carecen hoy, y *Libro de lectura corriente*” (Londoño, 1911, p.7). Catequización y aprendizaje de la lectura, la misma con la cual sería reforzado el sistemático ejercicio religioso y el aprendizaje de la moral, la ética y los deberes ciudadanos. No se percibía, entonces, con claridad de qué manera con estas condiciones mínimas pudiera pensarse en una instrucción de sujetos para la sociedad moderna y para el trabajo como lo pretendía la Ley Uribe. Esos logros mínimos operaban con suficiencia para lo que se pretendía hacer con la gente pobre, es decir, darle *lo necesario* para su desempeño en sociedad, pero no en la senda de las necesidades que se imponían para las denominadas naciones civilizadas.

Conclusiones

- 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 difíciles

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 de manera efectiva en el proceso de reforma puesto en marcha. Y fue esto mismo lo que hizo olvidar los otros aspectos, igual de problemáticos, para pensar en una reforma como la estipulada.

- De forma paradójica, Antioquia puso en los maestros gran parte del peso del programa de la reconstrucción nacional. En efecto, unos personajes de baja consideración social en la región pasaron a ser considerados como los artífices de la nueva escuela y, por ende, de la esperada nueva sociedad antioqueña. Pero, las condiciones en las que éstos tuvieron que participar en esta empresa casi que auguraron desde el inicio de la reforma un triste desenlace. Mal remunerados, inspeccionados hasta la saciedad por todos los guardianes de la nacionalidad en recuperación (alcaldes, secretaría de Instrucción, medios de comunicación), y por los preocupados de la moral en peligro (sacerdotes, obispos, feligresía); pero al fin de cuentas vistos como parte de la situaciones principales que no permitieron en gran medida el proceso de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia.
- Queda pendiente, entre otras perspectivas, una que permita el acercamiento al problema con la incorporación al análisis de fuentes que den cuenta de las posiciones de los maestros frente a los mecanismos de inspección y a sus condiciones específicas de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Acero, J., E. (S.J.) (2008). Consagración de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús. [En línea]. Recuperado el 30 de mayo de 2010 de: <http://www.archibogota.org.co/?idcategoria=6855>
- Asamblea Departamental de Antioquia (1921). Ordenanzas expedidas en sus sesiones ordinarias, 12-13.
- Bernal, T. (1915). Informe del director General de Instrucción Pública, al Sr. gobernador del departamento motivo de las

- sesiones ordinarias de la Asamblea departamental en el presente año. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia.
- Betancourt V., P.P. (1914). Ordenanza No. 30 de 1913. *Instrucción Pública Antioqueña*, 51. Publicada en Enero de 1914.
- Botero, J.E. (1921). *Circular del 24 de mayo de 1920 a los Inspectores Provinciales de Antioquia*. Medellín: Imprenta Oficial.
- Cadavid, T. (1914). Circular No. 2 a los maestros de la ciudad de Medellín. *Instrucción Pública Antioqueña*, 55.
- Comunicación Oficial del Ministerio de Instrucción Pública al Gobernador y a la Secretaría de Instrucción Pública de Antioquia (1905). *Instrucción Pública Antioqueña*, 5-6, 172.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 39 del 26 de octubre de 1903 sobre instrucción pública. *Diario Oficial*, 11,931.
- Cuartas C., L.F. (2008). *Testimonio de infancia entre 1926 y 1940. Entrevista que realicé a mi abuela María Adela Ruiz. Una mirada histórica a la educación en Colombia*. Trabajo presentado en el curso de Historia de la Infancia y la Adolescencia. Medellín: Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Decreto 491 del 3 de junio de 1904, que reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre instrucción pública en Colombia.
- Decreto Departamental 520 del 9 de febrero de 1905, expedido por Benito Uribe (gobernador) y Eusebio Robledo (secretario de Instrucción Pública). En: *Instrucción Pública Antioqueña*, 1-2, 37.
- Decreto 12 del 22 de abril de 1905 del Inspector Provincial de Instrucción Pública del Sur. *Instrucción Pública Antioqueña*, 5-6, 180.
- De Juanes, J. (1929). La maestra rural. *Revista Temas Femeninos*, Medellín: Tipografía Bedout.
- Diario oficial 9041 del 11 de enero de 1893. M. A. Caro. El Ministro de Instrucción Pública, Liborio Zerda.
- Dirección General de Instrucción Pública (1914). La morosidad. *Instrucción Pública Antioqueña*, 55.
- El Colombiano (2008). Abanico de Empresas, multitud de desafíos. Separata, p. 140. Medellín.
- El Colombiano (2008). De los pequeños talleres a las grandes máquinas. Medellín.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- González O., Fernando. *Maestro de escuela*. Ed. Universidad de Antioquia. 5ª edición, Medellín, 1995.
- González, J.M. (1911). *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1911*. Bogotá: Imprenta Eléctrica.
- Henao, J. (1906). Circular a los inspectores provinciales. *Instrucción Pública Antioqueña*, 531-532.

- Henao, J. (1910). Apertura de la Conferencia Pedagógica, 15 de diciembre de 1909. *Instrucción Pública Antioqueña*, 23.
- Henderson, J.D. (2006). *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Herrera, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés.
- Imprenta Departamental de Antioquia (1905-1928). *Instrucción Pública Antioqueña*. Medellín.
- Informe que el inspector provincial de Instrucción Pública del Suroeste presenta al secretario de Instrucción Pública, correspondiente a febrero de 1905. *Instrucción Pública Antioqueña*, 1-2, 64.
- Informe que rinde el director de Educación Pública al Sr. gobernador del departamento, con motivo de la reunión de la asamblea, p. 5. Medellín: Imprenta Oficial.
- Jaramillo, J. (1982). El proceso de la educación: Del Virreinato a la época contemporánea. En: *Manual de Historia de Colombia* (pp. 249-337). Tomo III. 2a. ed. Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Jiménez, N. (1911). *Informe del Director General de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia*. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Londoño, J.B. (1911). Informe del Director General de Instrucción Pública, presentado al gobernador del departamento. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia.
- Londoño, A. (2007). *El cuerpo limpio. Higiene corporal en Medellín, 1880-1950*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Londoño, P. y Reyes, C. (2001). *Breve Historia de Antioquia*. Fundación Ratón de Biblioteca. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- López, L. (1910). *Ideas sobre educación*. [En línea]. Recuperado el 16 de abril de 2009 de: biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co
- Montoya y Flórez, J. B. (1906). Algo sobre sociotecnia. *Instrucción Pública Antioqueña*, 11-12.
- Ospina, C. (2011). *El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia. Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia*. Tesis Doctoral. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Palacio, A. (1913). Asistencia a las escuelas. *Instrucción Pública Antioqueña*, 50.

- Posada, A. (1906). Otra vez los maestros. *Instrucción Pública Antioqueña*, 17.
- Quiceno, H.; Sáenz, J. y Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. Compiladoras: Olga Lucía Zuluaga G. y Gabriela Ossenbach S. En: *Moderнизación de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. Siglo XX*. Bogotá: Magisterio. 105-170.
- Restrepo, I. (1910). Concurso pedagógico. Segundo premio. *Instrucción Pública Antioqueña*, 32-33.
- Ríos B., R. (2004). Las ciencias de la educación en Colombia. Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926-1954. *Revista Memoria y sociedad* 8(17). 73-85.
- Sáenz O., J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colciencias. Colección Clío. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sanín, B. (1909). *Administración Reyes (1904-1909)*. Lausana: Imprenta Bridel.
- Uribe, J. (2008). Sociología biológica, eugenesia y biotipología en Colombia y Argentina (1918-1939). En: S. Castro y E. Restrepo (eds.). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Yepes, J.E. (1906). Estudio sobre la educación y la instrucción. *Instrucción Pública Antioqueña*, 9-10.

